

XXI | 1 | 2023

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**La valutazione delle e nelle istituzioni formative:
storie, problemi e prospettive**

**Evaluation of and within educational institutions:
stories, problems and perspectives**

**Pensa**
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXI | n. 1 | giugno 2023

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**La valutazione delle e nelle istituzioni formative:
storie, problemi e prospettive**

**Evaluation of and within educational institutions:
stories, problems and perspectives**

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Pierluigi Malavasi – Presidente SIPed
Università Cattolica del Sacro Cuore

Comitato Direttivo

Maria Tomarchio – Vicepresidente vicario SIPed
Università degli Studi di Catania

Loredana Perla – Vicepresidente SIPed
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Massimiliano Fiorucci
Università degli Studi di Roma Tre

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università degli Studi di Foggia

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi di Foggia*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

Comitato Scientifico

| | | |
|---|--|--|
| Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre) | Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico) | András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary) |
| Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania) | Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro) | Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze) |
| Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany) | Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest) | Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal) |
| Marguerite Altet (Université de Nantes, France) | Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain) | Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia) |
| Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino) | Franco Frabboni (Università di Bologna) | Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano) |
| Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro") | Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova) | Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain) |
| Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma) | Antonio Genovese (Università di Bologna) | Karin Priem (Université du Luxembourg) |
| Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania) | Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari) | Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale) |
| Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze) | Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA) | L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain) |
| Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain) | José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain) | Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro") |
| Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany) | Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano) | Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA) |
| Giorgio Chiosso (Università di Torino) | Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic) | Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre) |
| Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland) | Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece) | Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria) |
| Enza Colicchi † (Università degli Studi di Messina) | Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro") | Simonetta Olivieri (Università degli Studi di Firenze) |
| Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata) | Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia) | Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil) |
| Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium) | Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia) | Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France) |
| Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain) | Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany) | Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo) |
| Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste) | Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain) | |
| Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre) | | |

Curatori del n. 1 – 2023 - Sezione Monografica

MARIA TOMARCHIO – PAOLO BIANCHINI – CRISTIANO CORSINI – VIVIANA VINCI

Editoriale

- 9 MARIA TOMARCHIO, PAOLO BIANCHINI, CRISTIANO CORSINI, VIVIANA VINCI

Sezione monografica

- 17 MASSIMO BALDACCI
Valutazione e pedagogia. Un paradigma semiologico | Assessment and pedagogy. A semiological paradigm
- 26 GIUSI CASTELLANA, VALERIA BIASCI
Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi | Training teachers in the assessment of contextual and socio-emotional variables in order to design inclusive learning paths
- 38 GIUSEPPINA D'ADDELIO, MARCELLO TEMPESTA
Il registro elettronico nel progetto educativo della scuola secondaria di primo grado. Analisi di esperienze vissute e critica pedagogica | Electronic Class Register in the Middle School Educational Project. Analysis of Lived-experiences and Pedagogical Critique
- 46 DANIELA DATO, LUIGI TRAETTA
AVA 3.0: University Locus of Control tra critica e progetto | AVA 3.0: a University Locus of Control from criticism to design
- 54 LORETTA FABBRI, NICOLINA BOSCO
Valutazione empirica delle strategie didattiche culture-based nelle università multiculturali | Empirical evaluation of culturally responsive teaching strategies in multicultural universities
- 62 MARIA LUCIA GIOVANNINI
Quale approccio per la ricerca sulla valutazione in classe a sostegno dell'apprendimento degli studenti? Riflessioni a partire dall'analisi di rassegne sistematiche | Which research approach to classroom assessment for learning is the most apt? Suggestions from analysis of systematic reviews
- 72 MASSIMO MARCUCCIO
Il dispositivo italiano di valutazione degli istituti scolastici: un'analisi critica della cornice teorica di riferimento | The Italian national school evaluation system: a critical analysis of the theoretical framework
- 81 ANTONIO MARZANO
Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria. I risultati di una esperienza didattica | Learning through peer assessment in higher education. Insights from field research
- 89 MARIA CRISTINA MORANDINI
La valutazione nella scuola speciale per sordi nel secondo Dopoguerra: il caso del Regio Istituto di Torino | Assessment in special schools for the deaf in the post-World War II era: the case of the Royal Institute of Turin
- 96 ELISABETTA NIGRIS, BARBARA BALCONI
Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria | Formative evaluation and documentation: ideas and perceptions of future teachers and graduates in Primary Teacher Education
- 108 ROBERTO TRINCHERO
Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti | Assessment as learning in university. Build students' self-assessment
- 118 LUCIA ZANNINI
La formazione dei docenti universitari alla valutazione. Esperienze e riflessioni critiche | Faculty training in learning assessment. Experiences and critical reflections
- 125 ILENIA AMATI, ANTONIO ASCIONE
Il bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia. Valutare i contesti educativi e la playfulness | Children with disabilities in early childhood services. Evaluating teaching, educational contexts and playfulness
- 138 GIUSEPPE CARCI, STEFANIA NIRCHI
La partecipazione degli studenti nei processi di Assicurazione esterna della Qualità in Italia | Student engagement in university external quality assurance processes in Italy

- 146 VALENTINA GRION
E se il voto inibisse l'apprendimento? Tipologie di feedback a confronto: una ricerca empirica in ambito universitario | What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical research in a university setting
- 155 VIVIANA LA ROSA
Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia | Evaluating educational contexts: an exercise in antipedagogy
- 162 ANDREA MARIUZZO
Testing e politica negli Stati Uniti: una prospettiva storica da Conant al No Child Left Behind | Testing and politics in the United States: a historical perspective from Conant to No Child Left Behind
- 169 MARIA CHIARA MICHELINI
La valutazione: prospettive epistemologiche e dimensioni sociali | Evaluation of and in educational institutions: histories, problems and perspectives
- 176 ANGELA MUSCHITIELLO
Bambini adottati a scuola: valutare il disagio educativo per promuovere benessere relazionale e inclusione umana | Adopted children at school: assessing educational distress to promote relational wellbeing and human inclusion
- 185 LUISA PANDOLFI
Migliorare le competenze valutative degli operatori della giustizia minorile. Metodi ed esiti di una ricerca-formazione | Improving the evaluation skills of practitioners in the juvenile justice system. Methods and results of a professional development research project
- 192 EMILIA RESTIGLIAN
La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa | Evaluation of the implementation of territorial pedagogical coordination in the Veneto region. Exploratory research
- 201 DANIELA ROBASTO
I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato. Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive | The system self-evaluation processes in doctoral courses. Analysis of the evaluation device used and a new outlook
- 209 ALESSIA BEVILACQUA
Praticare il feedback a scuola: dalla ricerca, suggestioni per un approccio autentico e sostenibile | Practicing feedback at school: drawing on research, suggestions for an authentic and sustainable approach
- 220 ANDREA LUPI, ROSSELLA D'UGO
Come si valuta la qualità nel sistema ECEC: problemi epistemici nel dibattito internazionale sulla dimensione strutturale e di processo | How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality
- 229 MATTEO MORANDI
Valutare le attitudini degli alunni: alle origini della docimologia come "scienza degli esami" | Assessing students' aptitudes: at the origins of docimology as an "exam science"

Sezione Junior

- 237 KATIA DANIELE
La valutazione degli interventi di educazione alla salute mentale nella scuola: rappresentazioni di insegnanti e dirigenti | Evaluating mental health education interventions at school: Teachers' and school principals' representations
- 244 BEATRICE DORIA
"Ok posso farcela!": emozioni provate da studenti universitari in relazione a diverse tipologie di feedback | "OK I can do it!": emotions felt by university students with regard to different types of feedback
- 251 ELEONORA MATTARELLI
La valutazione dei sistemi scolastici in Italia, Finlandia e Spagna, un'ottica comparativa | School systems evaluation in Italy, Finland and Spain, a comparative perspective

Miscellanea

- 256 ANGELA ARSENA
Il manuale scolastico come luogo ermeneutico | The school textbook as a place of hermeneutics

- 266 **ANDREA BOBBIO**
Dal curare al prendersi cura. I tratti professionali dell'insegnante montessoriana | From caring to caring. The professional traits of the Montessori teacher
- 272 **FERDINANDO CEREDA**
Transforming bodies, transforming society: the cultural impact of fitness | La trasformazione dei corpi e della società: l'impatto culturale del fitness
- 280 **CRISTIANA SIMONETTI**
Invecchiamento attivo con stili di vita corretti, sani e attivi: l'invecchiamento sano in Europa | Active ageing with proper, healthy and active lifestyles: healthy ageing in Europe
- 297 **RAFFAELLA STRONGOLI**
Ambienti relazionali di apprendimento. Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica | Relational learning environments. Theoretical perspectives and cooperative practices of ecodidactic design
- 294 **CATERINA BRAGA**
Diversity management e formazione. Alcune questioni emblematiche | Diversity management and training. Some emblematic issues
- 301 **GIUSEPPE PILLERA**
A dialogo con ChatGPT su potenzialità e limiti dell'IA per la valutazione in educazione | In dialogue with ChatGPT on the potential and limitations of AI for evaluation in education

Recensioni

- 316 **PAOLA DAL TOSO**
 318 **EMANUELE ISIDORI**
 320 **MATTEO MORANDI**

CORRIGENDUM

Nota al V. 20 N. 2 (2022) di *Pedagogia Oggi* "Educatori e pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali"

Nel citato numero della rivista è stato pubblicato l'articolo "Interventi di pedagogia di prossimità in tempo di pandemia: analisi delle buone pratiche" nel quale, per mero errore materiale, imputabile esclusivamente all'autore e a nessun altro, è stato ommesso di inserire la fonte della citazione "Essere genitori in situazioni emergenziali rende ancora più complesso e difficile il loro ruolo di alimentare le speranze dei figli affinché queste possano avere ragione delle loro paure (Elen Godman). Il pedagogista di prossimità sostiene i genitori nella gestione di questo ruolo complesso fornendo strumenti e suggerendo strategie educative al fine di trasformare e migliorare un sistema familiare in crisi", la cui paternità è da attribuire al sito/progetto www.pedagogistadiprossimita.it/ a cui vanno le scuse dell'autore.

Maria Tomarchio

Paolo Bianchini

Cristiano Corsini

Viviana Vinci

OPEN ACCESS


Siped
 Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Tomarchio M., et al. (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, 21(1), 9-17.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-01>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-01>

Against the backdrop of the progressive imposition of organizational models and management structures that are particularly oriented towards increasing competitiveness, the relationship between evaluation and the quality of training processes is once again posing questions for pedagogical research today, positioning it as having enhanced responsibilities towards the entire world of training institutions and research.

Because of the wide-ranging effects of this research and the vast scope of the elements of complexity it brings with it, the scientific and cultural - but also political - challenge it poses needs to be addressed openly and through wide-ranging analyses, avenues of reflection in which the contributions of the different sectors of pedagogical research are integrated, however much they may be linked to specific fields of interest or different scientific societies.

This issue of *Pedagogia Oggi* aims to propose an articulate analysis that will specifically restore a wide-ranging pedagogical perspective and an in-depth interpretative framework for the history, problems and development prospects of practices and theories that relate to the challenge posed by the evaluation of and within educational institutions in a national and international perspective.

Insofar as the topic under investigation cannot be approached from an exclusively technical-procedural perspective, what logic and models underlie the current landscape of evaluation practices? Which aspects of ethical legitimacy can enhance and, in terms of practical action, accompany positive development of the object under evaluation? With regard to values and aims, what contribution does pedagogical reflection make in guiding and orienting the practical choices and relevance of the evaluation models adopted by and within educational institutions? How can we prevent the formative value of evaluation from being lost within a socio-economic framework increasingly inspired by the idea of performance?

With these issues in mind, this issue of *Pedagogia Oggi* focuses attention on the experiences and potential of reflections, research and interventions relating to the evaluation of and within educational institutions.

Sullo sfondo del progressivo imporsi di modelli organizzativi e assetti gestionali decisamente orientati in direzione di una crescente competitività, il rapporto tra valutazione e qualità dei processi formativi torna oggi a interrogare la ricerca pedagogica, ponendola di fronte a rinnovate responsabilità nei confronti dell'intero mondo delle istituzioni formative e della ricerca.

Per le ricadute su ampia scala che produce e la vasta portata di elementi di complessità che reca in sé, la sfida scientifica e culturale, ma anche politica, posta innanzi, impone un confronto aperto e analisi ad ampio raggio, percorsi di riflessione che vedano integrato l'apporto dei settori della ricerca di ambito pedagogico, per quanto riconducibili a specifici campi di interesse o a diverse società scientifiche. Il presente numero della rivista intende proporre un'articolata analisi che restituisca ad ampio spettro le peculiarità di una prospettiva pedagogica e un approfondito quadro interpretativo della storia, dei problemi e delle prospettive di sviluppo delle pratiche e delle teorie connesse alla sfida della valutazione delle e nelle istituzioni formative in prospettiva nazionale e internazionale.

Nella misura in cui il tema indagato non può essere affrontato da una prospettiva esclusivamente tecnico-procedurale, quale logica e quali modelli sottende l'attuale panorama di prassi valutative? Quali aspetti di legittimità etica possono valorizzare e accompagnare, in relazione all'agire pratico, uno sviluppo positivo dell'oggetto valutato? Quale contributo della riflessione pedagogica, in termini di valori e finalità, guida e orienta le scelte pratiche e la pertinenza dei modelli valutativi adottati dalle e nelle istituzioni formative? Come non perdere il valore formativo della valutazione dentro un quadro socio-economico sempre più ispirato dall'idea di performance?

In questa direzione, il numero di *Pedagogia Oggi* focalizza l'attenzione sulle esperienze e le potenzialità di riflessioni, ricerche e interventi inerenti alla valutazione delle e nelle istituzioni formative.

Valutazione e qualità dei processi formativi: un impegnativo puzzle

Evaluation and quality of training processes: a challenging puzzle

Maria Tomarchio

Full professor in General and Social Pedagogy | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | maria.tomarchio@unicat.it

L'articolato campo tematico della valutazione rappresenta oggi, per l'intero panorama delle istituzioni formative, un ambito di approfondimento e di riflessione senza dubbio di viva e scottante attualità. È di immediata evidenza, infatti, quante e quali ricadute le attività legate ai processi valutativi riescano a produrre, direttamente o indirettamente, tanto sul terreno del vissuto degli individui e della qualità della loro vita, anche lavorativa, quanto sul piano sovraindividuale, socio-relazionale e dei comportamenti emergenti, con particolare riguardo ai contesti istituzionali. Effetti che relativamente agli ambiti e ai luoghi della formazione troviamo spesso associati all'attestarsi di un clima di ansia diffusa e all'innalzarsi incontrollato della competizione, o ancora posti in relazione a forme di pervasività tali da influenzare, fino a raggiungere livelli di vera e propria 'colonizzazione', scelte e valori, rischiando di allontanarli dalle finalità istituzionali originarie legate al dettato costituzionale (M. K. Power, *The audit society*, Oxford University Press, Oxford, 1997).

È indubbio, tuttavia, ogni cultore della ricerca pedagogica ne è consapevole: formazione e valutazione devono rimanere legate in uno stretto binomio. Interessanti pagine di storia della pedagogia continuano ad attestare, peraltro, come un approccio scientifico alla pedagogia sia andato via via a consolidarsi, tra XIX e XX secolo, parallelamente allo sviluppo di una consapevolezza dell'importanza della valutazione in sede formativa; non senza fare i conti al tempo stesso, come è noto, con il prodursi di una vera e propria "coazione alla misurazione" (V. La Rosa, *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure*, FrancoAngeli, Milano, 2012; Id., *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2020).

Per quanto il panorama nazionale e internazionale con il quale ci confrontiamo, all'interno del quale collochiamo anche aspettative di ricerca, non appaia esente da opacità (C. Addey, "La global data infrastructure di PISA e la politica OCSE nascosta in piena vista: data infrastructure alternative per valutare la qualità dell'educazione", in C. Corsini, G. Pillera, C. Tienken, M. Tomarchio [a cura di], *Evaluating Educational Quality*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 29-38), bisogna continuare a perseguire l'obiettivo di mettere a punto per la valutazione in educazione 'una struttura appropriata e sufficientemente rigorosa', come auspica Baldacci nel contributo alla presente raccolta. Andare oltre gli schemi convenzionali e, più che in passato, considerare quale fitta e vasta rete di elementi di complessità e di implicazioni, anche provenienti dal mondo esterno alla ricerca pedagogica, si impongano all'attenzione di chi rivolge interessi ed impegno al vasto campo della valutazione sul terreno formativo, di quanti, a vario titolo, sono chiamati ad adempimenti di ordine procedurale legati alla valutazione.

Ci troviamo in presenza di una sorta di puzzle del quale con fatica si riesce a tenere assieme i pezzi, ancor più se si muove dalla consapevolezza che sullo sfondo dell'intera questione valutativa si confrontano ad ampio raggio dimensioni culturali, valoriali, economiche, politiche, anche di comunicazione pubblica (A. Ferrante, "Valutazione e comunicazione pubblica del lavoro pedagogico", in S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (a cura di), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, 2016, pp. 166-187). Motivazioni e interessi diversi sono andati via via emergendo nel giro di pochi lustri, in un dibattito ormai attraversato anche dalla presenza di voci lontane dalle scienze dell'educazione che collocano i propri assunti e le proprie scelte al di fuori di quadri concettuali e paradigmi di riferimento riconducibili ad una progettualità formativa. In tale contesto il percorso che ha portato alla legittimazione di un ordine proce-

durale orientato in direzione della standardizzazione e della omologazione, percepito come efficiente, è stato veloce e ha pure trovato adepti. Rimane il timore che un'accelerata ed esagerata polarizzazione delle procedure, crescendo in forma direttamente proporzionale allo svuotamento dei significati autentici legati ad un atto valutativo, possa accrescere la distanza tra dimensioni procedurali stesse e riflessività volta alla qualità dei processi formativi.

Una “nuova ragione del mondo” sembra davvero essersi fatta strada (P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma, 2019); ne cogliamo chiari i tratti emergenti sullo sfondo di uno scenario in cui, accanto ad una ricerca sulla valutazione, fondata dal punto di vista scientifico e saldamente ancorata a criteri pedagogici come vorremmo, operano e si attestano, ad un piano diverso, più e diverse prospettive di mera utilità, volte al controllo e all'orientamento forzato dei processi e delle condotte.

Alla luce di tali considerazioni, giocare la partita di una valutazione di qualità per le istituzioni formative che presenti il contrassegno di un sicuro ancoraggio alla ricerca pedagogica, impone che il confronto all'interno della comunità scientifica dei pedagogisti rimanga attivo e si rinnovi nel tempo, che circospetta sia l'analisi, attraversata da percorsi di riflessione aperti e da produttive integrazioni tra i diversi apporti di sapere, per quanto riconducibili a specifici campi di interesse.

Va tratta ogni opportunità di crescita culturale e scientifica dalla sfida epocale che la contemporaneità pone innanzi, aprendo in primo luogo, nel contesto delle soprarichiamate prospettive di confronto legate ai processi valutativi, ad un inedito intersecarsi tra istanze di ordine empirico-sperimentale e ricerca di carattere teorico-fondativo e sociale. Di considerevole rilievo è, su tale terreno, l'impegno di cui farci carico, perché le nostre scelte, tanto di livello strettamente scientifico, quanto legate nella quotidianità ai compiti che svolgiamo e alle funzioni che ricopriamo, saranno chiamate a restituire all'intera collettività una logica stringente e irriducibile, un tracciato di corrispettivi, coerenti e specifici, interventi e strumenti.

L'attesa più alta rispetto a tanta responsabilità è che, con crescente convinzione, si continui a coltivare un orizzonte di coerenza rispetto ai fini ai quali deve corrispondere il pensare/agire della pedagogia, evitando che possano scivolare silenziosamente in secondo piano, fino a diventare invisibili perché non omologabili, quegli aspetti della contemporaneità più problematici dal punto di vista dei diritti dei soggetti, delle società multiculturali, del vissuto delle persone e delle narrazioni dei territori. Va da sé che ciò comporta porre tra le priorità che il potere realmente decisionale, da non confondere con ruoli meramente esecutivi, rimanga affidato a percorsi realmente condivisi e che in ogni momento, di qualsivoglia processo valutativo, i principi di equità e il diritto all'autodeterminazione vengano rispettati.

La storia (e il presente) della valutazione tra soggettività e oggettività

The past (and the present) of assessment between subjectivity and objectivity

Paolo Bianchini

Full professor in History of education | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | paolo.bianchini@unito.it

Anche se per il momento non possediamo fonti dirette su questo tema, è molto probabile che istruzione e valutazione siano nate insieme. Esse costituiscono un binomio talmente consolidato da apparire inscindibile: è difficile ancora oggi, a circa mezzo millennio di distanza dalla nascita della scuola come la conosciamo noi, pensare di non associare l'insegnamento alla misurazione di ciò che è stato trasmesso, sotto forma di valutazione di quanto è stato appreso. L'azione di insegnare presuppone quella di imparare e tra i compiti di chi insegna c'è anche stabilire come e quanto è stato imparato. Se l'insegnante mette i suoi saperi e la sua intenzionalità nel trasmettere ciò che a sua volta ha faticosamente conosciuto, è altrettanto importante che il discente si impegni per far fruttare ciò che il docente ha insegnato. La valutazione nasce di fatto proprio con l'intento di misurare tale impegno. E ogni insegnante, spesso ancora oggi, compie tale operazione non solo senza una specifica preparazione in materia, ma soprattutto senza aver ben meditato le implicazioni che la valutazione ha sul presente e sul futuro dei suoi alunni.

Benchè rappresenti, quindi, un'azione intrinseca alla trasmissione scolastica, la valutazione ha costituito di fatto per lunghissimo tempo un aspetto negletto nella formazione e nella professionalità dei docenti. Forse anche per questo motivo, sebbene la valutazione costituisca una parte fondamentale della vita scolastica, le tracce che essa ha lasciato e continua a lasciare nella scuola sono davvero molto modeste. Mentre le idee circa la valutazione (parlare di teorie sarebbe probabilmente eccessivo) si sono riprodotte uguali a se stesse per secoli, i materiali scolastici ad essa collegati sono stati oggetto di cicliche e pressoché totali epurazioni da parte degli archivi scolastici e familiari. Infatti, paradossalmente tutto ciò che ha a che fare con i giudizi che gli insegnanti danno dei loro allievi è affidato a materiale considerato di scarso valore e non degno di essere conservato: compiti in classe, prove effettuate a casa, registri d'aula e dei voti, verbali dei consigli di classe, pagelle, diari, ecc. rappresentano da sempre agli occhi degli insegnanti e delle stesse scuole materiali non degni di essere conservati. Proprio perché estremamente rari, tali oggetti per gli storici costituiscono oggi fonti preziose. Per onestà e completezza va detto, però, anche che gli storici, compresi gli storici dell'educazione, provenendo dallo stesso contesto culturale che ha prodotto questo modo di intendere la scuola e la valutazione, per molto tempo si sono disinteressati allo studio del tema e hanno snobbato tutte quelle fonti che avrebbero potuto contribuire a documentarlo e a conoscerlo meglio. Solo recentemente, grazie al passaggio dalla storia della pedagogia alla storia della scuola e da quest'ultima alla storia culturale dell'educazione e della scuola, i materiali della quotidianità scolastica, anche quelli più umili e deperibili, hanno cominciato ad attirare l'attenzione degli storici dell'educazione. Intanto, grazie ad altri influssi storiografici, come, ad esempio, quelli che hanno portato a ripercorrere la storia e il trattamento della disabilità o l'evoluzione delle discipline, la valutazione ha cominciato a comparire sporadicamente tra gli oggetti di ricerca degli storici.

Si tratta di una storia che è in larghissima parte da scrivere, non solo nel nostro Paese, ma a livello planetario, sia, appunto, perché anche tra gli addetti ai lavori non è ancora molto diffusa la consapevolezza della sua importanza nell'evoluzione dei sistemi scolastici e formativi, sia per la carenza delle fonti che possono contribuire a ricostruirla. Tuttavia, qualche consapevolezza in ambito storiografico è stata raggiunta: la valutazione è stata per lunghissimo tempo prerogativa del singolo insegnante, chiamato a esprimere un giudizio sul rendimento dei suoi allievi. E tale giudizio, indipendentemente dalle ragioni e dai

modi in cui veniva formulato, è stato considerato insindacabile. Di fatto, implicitamente si è pensato – e spesso purtroppo si continua a pensare – che dare voti e giudizi sia per sua natura un’operazione che dipende dalla soggettività di chi valuta, e che a tale soggettività non si possano o non si debbano dare istruzioni o limiti. I primi stimoli a ripensare questo modo di valutare sono arrivati non dalla scuola né dalla pedagogia, ma da discipline che hanno tra i loro compiti statuari quello di valutare le capacità cognitive degli individui, ovvero la psichiatria e la psicologia. Da qui l’ambizione di creare test in grado non solo di misurare correttamente i risultati ottenuti, ma addirittura di prevedere quelli futuri, nonché di stabilire le capacità di apprendimento indipendentemente dalla storia e dal contesto nei quali essi vengono utilizzate. Questo modo di valutare ha finito per coincidere con “testare” e, nel tentativo di rendere più affidabile e oggettivo il processo di valutazione, dalla fine dell’Ottocento ha prodotto prove pensate per standardizzare, categorizzare e anticipare le patologie, rivelandosi, però, di fatto in molti casi come strumenti capaci solo di tipizzare e omologare l’essere umano.

Uno degli effetti paradossali di questa storia è che ancora oggi a scuola, quando si ragiona di valutazione, si oscilla tra due estremi: la massima soggettività, nel momento in cui essa viene delegata al singolo insegnante, e l’oggettività massima, che finisce per coincidere con l’astrattezza, quando si pensa ingenuamente di poter stabilire con certezza i risultati che uno studente ha raggiunto e può potenzialmente raggiungere attraverso una prova standardizzata. In un caso come nell’altro il rischio più probabile è che la valutazione si dimentichi dell’allievo nella sua concretezza in nome di un modello di studente (e di essere umano) formulato sulla base delle idealità dell’insegnante o delle convinzioni didattiche, scientifiche, politiche, nonché delle aspirazioni della collettività in un dato momento storico.

I saggi che affrontano il tema dell’evoluzione delle teorie e degli strumenti della valutazione all’interno di questo numero di *Pedagogia oggi* offrono letture molto interessanti e originali della sua storia e dei suoi paradossi. Oltre che gettare luce su aspetti sinora trascurati o ignorati, poi, offrono importanti elementi di riflessione sulle sfide attuali e prossime della valutazione, di cui oggi sono chiarissime le implicazioni e la potenza. È ormai fortunatamente chiaro a tutti che la valutazione scolastica incide profondamente non solo sul presente, ma anche sul futuro degli allievi. Per questo, non può esimersi dal tenere in conto anche il passato loro e dell’ambiente nel quale sono cresciuti e vivono. Da quando la pedagogia è diventata consapevole del potere e delle sfide connesse alla valutazione ha lavorato per trovare il modo giusto di valutare. Ha così scoperto che l’equità è molto difficile da ottenere e che non può provenire soltanto dall’oggettività, ma deve tenere in conto pure la soggettività. Non è un caso, insomma, che la valutazione sia nata con l’istruzione: si tratta di due “sfide impossibili”. In questo senso, essere consapevoli dei successi e degli insuccessi della valutazione del passato può offrire una chiave di lettura per affrontare le sfide del sistema scolastico e formativo del presente e del futuro.

Gli inciampi della valutazione: sortirne insieme

The pitfalls of evaluation: the need for shared solutions

Cristiano Corsini

Full professor in Experimental Pedagogy | Department of Education Science | University of Rome Tre (Italy) | cristiano.corsini@uniroma3.it

Il fatto che nel corso dell'ultimo quarto di secolo in ambito educativo la valutazione abbia assunto una dimensione sempre più pervasiva pare sufficientemente attestato dalla genesi e dallo sviluppo di dispositivi, istituti e apparati espressamente deputati all'accertamento dei livelli di efficacia e qualità del lavoro svolto nelle scuole e nelle università. Dal Rapporto di Autovalutazione di una scuola al Riesame di un corso di studi passando per gli immancabili ranking chiamati a rendere conto di faccende complesse come la qualità dell'istruzione o della ricerca, oggi più di ieri e (presumibilmente) meno di domani il lavoro di chi opera in campo scolastico e accademico appare definito dall'erogazione di indicatori. Tali indicatori, chiamati teoricamente a rendere conto della distanza tra quanto svolto e livelli più o meno espliciti di qualità, vengono non infrequentemente impiegati come misure per posizionare individui e contesti entro graduatorie che hanno, più o meno esplicitamente, finalità o conseguenze premiali. Curiosamente, tra le tante valutazioni che negli ultimi anni hanno abitato istituti e accademie è finora mancata, da parte del sistema scolastico e universitario, proprio quella relativa all'impatto di queste scelte. A pensar male, sembrerebbe che la valutazione tenda sottrarsi a sé stessa.

D'altra parte, se è vero che scuole e università sono da qualche anno oggetto di valutazione, non va dimenticato che, per tradizione, queste istituzioni sono chiamate a operare attivamente una valutazione. Il riferimento è a quella che viene impropriamente definita "valutazione degli studenti" ma che, in realtà, dovrebbe esercitarsi non sui singoli individui, ma sui loro apprendimenti. Da questo punto di vista, in relazione alla scuola primaria, nel dicembre 2020 abbiamo assistito a un passaggio chiave, legato all'abbandono del voto numerico nella valutazione periodica e finale. È utile soffermarsi su questo cambiamento per chiarire quali resistenze ostacolano un ragionamento pedagogicamente fondato sulla valutazione. Come noto, i voti numerici nella scuola primaria, aboliti negli anni Settanta, sono ripristinati dalla ministra Gelmini nel 2008. Nell'estate di quell'anno il ministro dell'Economia Tremonti difende il ritorno dei voti numerici nel I ciclo scrivendo sul Corriere della Sera quanto segue: "I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione perché tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri. Un terremoto è misurato con i numeri della scala Mercalli o Richter. Il moto marino è misurato in base alla scala numerica della 'forza' [...]. La mente umana è semplice e risponde a stimoli semplici. I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. Se gli stessi fenomeni [...] fossero espressi non con numeri ma attraverso frasi complesse con finalità descrittive, il messaggio resterebbe impreciso".

Ora, a prescindere dalle considerazioni sulla supposta semplicità della mente umana (presumibilmente, il giudizio individuale sarà legato anche alla complessità delle frequentazioni di ciascun soggetto), sappiamo bene che in realtà non v'è nulla di realmente immediato in ambito educativo e che la scala Mercalli, diversamente dalla Richter, è caratterizzata da elementi descrittivi. Nonostante la perorazione di Tremonti, chiunque abbia un minimo di confidenza con i processi valutativi sa bene che è proprio la presenza di elementi descrittivi, tipici di ogni passaggio intelligente dal conto al racconto, a contraddistinguere i giudizi di valore che consentono di orientare, arricchire e migliorare le esperienze successive. E non si capisce davvero perché mai dovremmo definire educative valutazioni che non orientano, arricchiscono o migliorano la nostra esperienza. Non è un caso che, partendo dalla "Teoria della valutazione" di John Dewey, proce-

dendo per la valutazione formativa di Michael Scriven e approdando alle molteplici formulazioni degli ultimi anni, possiamo osservare come, entro un quadro evolutivo dinamico, sia possibile riscontrare una chiara definizione che accomuna le diverse enunciazioni che si sono succedute nel tempo: la valutazione educativa è un processo che consente di emettere un giudizio di valore sulla distanza riscontrata tra realtà e obiettivi in modo tale da informare scelte utili alla riduzione di tale distanza.

In primo luogo, concepire la valutazione come giudizio di valore esclude che essa possa essere oggettiva e ci ricorda che il processo valutativo è – sempre – una forma di gestione del potere. Il richiamo a un’indifendibile oggettività nella valutazione (degli apprendimenti, delle scuole, delle università o della ricerca) fa emergere meccanismi di mistificazione propri di una visione autoritaria dell’educazione e della scienza. In secondo luogo, è necessario misurare in maniera valida e affidabile – ch  la soggettivit  non implica arbitrio – la distanza tra obiettivi e realt . La necessit  di questa misurazione   legata alla funzione attribuita al giudizio di valore: esso serve a fornire indicazioni utili a ridurre tale distanza, altrimenti la valutazione diventa un’inutile incombenza burocratica, adatta a lasciare le cose come sono e a legittimare, scambiandole per merito o per eccellenza, le disuguaglianze di partenza.

Appare evidente come la valutazione sia una cosa troppo rilevante e complessa per pretendere che se ne occupino solo individui ritenuti specialisti in ambito docimologico. Gli sguardi offerti dalla pedagogia generale e sociale, dalla storia dell’educazione e dalla pedagogia comparata hanno rappresentato e rappresentano, assieme a contributi come quelli di natura sociologica e psicologica, elementi indispensabili per chi, nell’ambito della didattica e della pedagogia sperimentale, intenda sviluppare e condividere le proprie sensate esperienze e rigorose teorizzazioni su un processo tanto importante. D’altra parte, per tornare alla pervasivit  segnalata in apertura,   auspicabile che, in futuro, idee scientificamente infondate e nocive come quella di impiegare strumenti standardizzati per definire “competenti” o “fragili” singoli studenti o quella di stilare classifiche di qualit  di istituti o dipartimenti incontrino un’opposizione compatta da parte del mondo pedagogico. Una decina d’anni fa, ricercatrici e ricercatori di area docimologica e didattica hanno indirizzato una lettera pubblica alla ministra Carrozza sul rischio di un uso disinvolto di indicatori ottenuti attraverso le prove standardizzate nazionali. I rischi, come previsto, nel frattempo sono diventati realt  e appare davvero fondamentale unire sforzi e sguardi se si vuole costruire un modo scientificamente e pedagogicamente difendibile di impiegare la valutazione, ch  pensare di sortirne individualmente  , nella migliore delle ipotesi, poco realistico.

Cultura ecologica della valutazione e formazione delle competenze valutative: verso processi partecipati di valorizzazione

Ecological culture of evaluation and evaluation skills training: towards participatory enhancement processes

Viviana Vinci

Full professor in Experimental Pedagogy | Department of Humanities, Letters, Cultural Heritage and Educational Studies | University of Foggia (Italy) | viviana.vinci@unifg.it

Perché scuole, Università e servizi educativi dovrebbero assumere l'onere di un sistema di autovalutazione/valutazione? Qual è il “senso” di una cultura valutativa dell'agire didattico-educativo? E quale valutazione può esprimere al meglio la qualità “ineffabile” dei processi educativi?

Per rispondere a tali quesiti occorre posare lo sguardo sulla complessa (e difficile!) interazione fra valutazione *esterna* e *interna*, fra esigenze, per un verso, di *accountability*, controllo, standardizzazione e, per altro verso, processi partecipativi e negoziati di *enhancement*, autovalutazione e valutazione fra pari, capaci di restituire valore al contesto e ai suoi protagonisti.

La valutazione rappresenta un universo complesso, denso di significati, in cui si intrecciano variabili diverse che coinvolgono molteplici aspetti riguardanti lo sviluppo professionale e personale, in un'ottica micro e macro, individuale e di sistema. Essa chiede la co-partecipazione consapevole di chi valuta ed è valutato, ossia il ricupero del senso idiografico ed ermeneutico di una valutazione come processo regolativo dell'agire e dispositivo di ricerca (L. Galliani, *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola-Morcelliana, Brescia, 2015).

Chiede, inoltre, un alto grado di consenso, ossia la capacità degli attori che abitano un contesto professionale di comprenderne autenticamente i significati, di diventare parti integranti della cultura valutativa stessa, di dividerne scopi e valori (E. Felisatti, “La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, special issue, 2019, 15-28).

Come sottolinea Perla inaugurando il costrutto della valutazione come *valorizzazione* (L. Perla, *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. La Scuola-Morcelliana, Brescia, 2019), occorre «ricentrare le azioni valutative nei contesti laddove ha luogo l'azione didattica temperando la “tirannide” dei modelli neo-positivistici della valutazione» (p. 41) e connetterne il senso al miglioramento assunto come responsabilità e non come mero controllo o adempimento burocratico-procedurale. Una tirannia che, nel mondo della scuola così come in quello universitario, ha portato ad esempio l'uso quasi esclusivo del voto – che ha funzione essenzialmente rendicontativa e che «fa quel che può, quel che non può non fa: agisce come bastone e carota, con quel che ne consegue» (C. Corsini, *La valutazione che educa. Libera insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Mila, 2023, p. 15) – ad oscurare l'idea stessa della valutazione, a ‘tradirne’ quella che è invece la sua vera finalità, ossia *educare* e migliorare i processi di insegnamento-apprendimento grazie anche al pieno coinvolgimento di studenti e studentesse nei processi valutativi. Ciò comporta il passaggio da una prospettiva individuale ad una organizzativa, multidimensionale e di sistema più ampia, ecologica, in cui dialogano responsabilità individuali e politiche strategiche di *governance*.

Le comunità professionali possono sperimentare, attraverso la valutazione, una prassi regolativa e riflessiva per il miglioramento continuo dell'agire didattico-educativo e la partecipazione di tutti gli stakeholders a vario titolo coinvolti. Le organizzazioni complesse che necessitano di programmare e monitorare azioni di miglioramento continuo dovrebbero partire dall'analisi delle proprie criticità e dei propri punti di forza attraverso l'autovalutazione e, allo stesso tempo, attrezzarsi a livello di competenze professionali per gestire il cambiamento, monitorarne gli sviluppi e prevedere investimenti in termini di risorse e formazione. Si tratta di uno scenario che rafforza massimamente l'autonomia e l'assunzione della responsabilità delle scelte progettuali, di *leadership* e *middle-management*.

I processi di autovalutazione e valutazione possono supportare professionisti che operano nei vari contesti dell'educativo nel rispondere alle attese di una società in rapida trasformazione, ai rischi e agli imprevisti, portando ad una revisione della mediazione docetica nell'ottica del miglioramento continuo e promuovendo una cultura della qualità.

Ma non solo. È attraverso l'autovalutazione – ‘antidoto’ per fronteggiare il rischio di autoreferenzialità sempre in agguato in ogni agire che non è sottoposto ad un monitoraggio – che è possibile creare le condizioni per promuovere riflessività sull'agire didattico-educativo ed esplicitare l'*implicito* che sottende scelte culturali-organizzative, approcci e strumenti adottati all'interno di un'organizzazione.

La stagione della valutazione intesa come valorizzazione è, però, giovane e ancora al dà dal consolidarsi.

Tale prospettiva, infatti, non è spontanea né scontata. Essa chiede di essere supportata attraverso precisi dispositivi riflessivi e di formazione che – recuperando il significato deweyano del processo valutativo come riflessione e attribuzione di valore (J. Dewey, *Teoria della valutazione*. La Nuova Italia, Firenze, 1963) – consentano di sperimentare le comunità professionali come *comunità di ricerca*, capaci di esplicitare e documentare il proprio “sapere organizzativo”, di identificare punti di forza e di debolezza, utilizzando approcci *Inquiry-Based Learning*. Di rendere il valutare un processo *istituzionale* e non solo un atto spontaneo (J-M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*. Loescher, Torino, 1989).

Occorrono dispositivi in grado di promuovere competenze plurime e flessibili che comprendano la capacità di scegliere, adattare, ideare modelli e metodologie valutative sulla base del contesto, degli utenti, delle risorse disponibili. Vi è in gioco una dimensione interpretativa, di lettura, ascolto e comprensione del contesto e dei processi agiti, che porta chi valuta (o si autovaluta) ad una costante *messa alla prova* del proprio giudizio, ad una continua negoziazione delle proprie interpretazioni, ad un aggiornamento professionale continuo e mai concluso. Vi è anche una competenza, strettamente legata all'ambito valutativo, di tipo relazionale, consulenziale e di *cura* che si esplicita, a vari livelli, con chi è valutato, ma anche con la governance e gli stakeholders. I professionisti competenti in materia di valutazione non sono solo in grado di scegliere le strategie e gli strumenti valutativi in modo adeguato alle caratteristiche degli evaluandi e ai contesti, ma considerano la valutazione come elemento di supporto al proprio lavoro quotidiano e, conseguentemente, al proprio benessere.

La valutazione – che gioca un ruolo essenziale nella valorizzazione del capitale umano, del professionismo educativo – può assumere la funzione di legittimare, esplicitare e migliorare le pratiche educative rendendole visibili e comunicabili sia all'interno che all'esterno di un contesto professionale: nella valutazione vi è una continua connessione “tra dentro e fuori”, fra pratiche formali/codificate e gesti informali, fra dimensioni dichiarate e agite, fra esplicito e implicito, fra dimensioni dilemmatiche e antinomiche (S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci, *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, 2016). Non è forse un caso se i contributi di questo numero di *Pedagogia Oggi* ci propongono sguardi plurali (e plurali contesti, ad esempio: universitario, scolastico, dei servizi 0-6, dell'IA) con cui interpretare un costrutto tanto complesso e multidimensionale quale quello della valutazione.

Valutazione e pedagogia. Un paradigma semiologico

Assessment and pedagogy. A semiological paradigm

Massimo Baldacci

Full professor of General and Social Pedagogy | Department of humanities studies | University of Urbino | massimo.baldacci@uniurb.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Baldacci, M. (2023). Assessment and pedagogy. A semiological paradigm. *Pedagogia oggi*, 21(1), 17-25. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-02>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-02>

ABSTRACT

This paper describes a new paradigm for assessment in the field of education. We first analyze some limitations of the metrological model of docimology, and then propose a semiological model, suitable for the assessment of intellectual and moral habits. This model is qualitative, but can also include quantitative elements.

Questo articolo descrive un nuovo paradigma per la valutazione nel campo dell'educazione. Prima analizza alcuni limiti del modello metrologico della docimologia e poi propone un modello di tipo semiologico, adeguato alla valutazione degli abiti intellettuali e morali. Questo modello è di tipo qualitativo, ma può includere anche elementi di tipo quantitativo.

Keywords: education; assessment; measurement; semiology

Parole chiave: educazione; valutazione; misurazione; semiologia

Received: March 22, 2023

Accepted: May 19, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Massimo Baldacci, massimo.baldacci@uniurb.it

Premessa

La valutazione rappresenta un momento necessario di qualsiasi intervento formativo. Essa interviene nel corso di tutte le fasi di questo: in quella iniziale, come diagnosi della situazione di partenza (necessaria per definirne o calibrarne il progetto); in quella dell'intervento, per regolarne lo svolgimento; e in quella conclusiva-sommativa, per fare un bilancio dei risultati.

L'impostazione tradizionale della valutazione si concentra però sul momento sommativo, e rappresenta una sorta di estensione della dottrina gentiliana: così come la perizia didattica è risolta nella padronanza della disciplina d'insegnamento, lo stesso accade per la valutazione. Chi sa la propria materia sa anche valutare le prestazioni dell'alunno. I limiti del paradigma tradizionale appaiono evidenti: in assenza di cautele metodologiche, la soggettività del docente gioca un ruolo troppo elevato. La ricerca docimologica ha messo in evidenza tutta una serie di inadeguatezze che sono troppo note perché le si debba riepilogare. La *docimologia* ha avuto il merito di operare una svolta fondamentale nella cultura della valutazione, dotandola di un profilo scientifico. Esagerare tale merito è difficile.

Il *paradigma metrologico* della docimologia assegna un ruolo fondamentale alla *misurazione*. Senza misure valide e attendibili dell'apprendimento, la valutazione poggia nel vuoto e diventa perciò arbitraria. Come si diceva, questa posizione ha avuto il merito di delegittimare pratiche di valutazione impressionistiche, che tendono ad essere – se non arbitrarie – poco affidabili. Tuttavia, rispetto a questo paradigma rappresentano un problema quegli aspetti dell'educazione che per loro natura sono difficilmente assoggettabili a operazioni di misurazione. Nei riguardi di questi aspetti, si corrono allora alcuni rischi. Il primo è quello di un approccio riduzionistico nei loro confronti, che per renderli misurabili finisce per stravolgerne il senso. Il secondo è quello di decretare che in quanto non misurabili non sono importanti, delegittimando così aspetti in realtà rilevanti dell'educazione. Il terzo è quello di abbandonarli a una valutazione impressionistica, magari rivalutata da un atteggiamento di marca ermeneutica.

La questione che intendo porre in questo saggio è se è possibile una valutazione basata su un paradigma diverso da quello metrologico, un paradigma che pur restando nell'ambito epistemologico – e quindi senza concedere spazio a soluzioni impressionistiche – eviti di cadere nel riduzionismo. A questo proposito, prima compirò qualche osservazione sul paradigma metrologico, poi cercherò di tratteggiare a grandi linee un diverso paradigma.

1. Osservazioni sul paradigma metrologico

Per *paradigma metrologico* intendo il modello docimologico che pone la misurazione come fondamento necessario della valutazione.

Come ha osservato Davidson (1992, pp. 300-302) la misurazione ha due presupposti (cfr. anche Boniolo, Vidali, 1999, pp. 317-331). In primo luogo, occorre una relazione a due posti che sia transitiva e asimmetrica; ossia, una *relazione d'ordine*: $(x > y) \ \& \ (y > z) \rightarrow (x > z)$.

Questa relazione indica però soltanto che rispetto a una certa *proprietà* qualcosa è maggiore (o minore) di qualcos'altro, ma non specifica la natura di questa proprietà e di questo qualcosa. In secondo luogo, occorre perciò "l'esistenza di qualche contenuto empirico" (ivi, p. 301), tale da dare un significato specifico a tale relazione. Ciò a sua volta richiede una teoria dell'oggetto e della proprietà in questione, ossia: così come "non possiamo assegnare intellegibilmente una lunghezza a un oggetto qualunque se non c'è una teoria comprensiva che valga per gli oggetti di quel genere" (ivi, p. 302), allo stesso modo non possiamo attribuire una misura all'apprendimento al di fuori di una teoria plausibile dell'apprendimento stesso (e di una concezione circa l'educabilità degli esseri umani).

Intendo compiere alcune osservazioni sul paradigma metrologico muovendo da questi due presupposti.

Iniziamo dal secondo presupposto, la misurazione degli apprendimenti implica una teoria dell'apprendimento medesimo. Raramente i lavori docimologici si soffermano su questo aspetto. Ritengo, però, che questo non dipenda da un difetto teorico, bensì dall'adesione tacita alla teoria canonica dell'apprendimento, definito come una modificazione del comportamento, o – in termini cognitivisti – come una modificazione della struttura cognitiva. Dare per scontata questa concezione dell'apprendimento può, però, portare ad esiti discutibili per la pedagogia. A questo proposito, occorre porsi almeno due domande.

La prima è se l'apprendimento può rappresentare la base empirica della teoria dell'educazione, o se vi sono aspetti dell'educazione che non sono riducibili ad esso. A questo proposito, due posizioni emblematiche sono quelle di Laporta e di Biesta. Laporta (1996) ha sostenuto l'esigenza di operare una *riduzione empirica* del concetto di educazione – troppo vago – a quello di apprendimento, più preciso e che si riferisce a risultati misurabili, per fondare una scienza empirica dell'educazione. A questo proposito, si deve sottolineare che una riduzione empirica è diversa da una *riduzione ontologica*. Quest'ultima asserirebbe che l'educazione non è altro che apprendimento, mentre la prima comporta soltanto che l'apprendimento sia un *indicatore* dell'educazione. Tuttavia, il rischio di slittare dal piano empirico a quello ontologico è evidente, e di fatto percorrendo la strada riduzionista si finisce spesso per parlare soltanto di apprendimento, obliando il concetto stesso di educazione. Per motivi di questa natura, Biesta (2022) ha criticato questa riduzione dell'educazione a mero apprendimento, denominandola come una *learnification* dell'educazione che porta a smarrirne gli aspetti più rilevanti, soltanto perché non sono assoggettabili a operazioni di misurazione. Tuttavia, se le critiche di Biesta sono convincenti, le sue indicazioni alternative sono invece vaghe e poco concrete. Dal canto mio, ho cercato di prendere seriamente sia la posizione di Laporta, sia i rischi di riduzionismo ontologico. L'ipotesi che ho formulato circa il rapporto tra educazione e apprendimento fa perno sull'idea della *sopravvenienza* (cfr. Davidson, 1992): l'educazione sopravviene sull'apprendimento, ossia presuppone l'apprendimento ma non si riduce ontologicamente ad esso, è caratterizzata da un sovrappiù di senso (per i particolari rinvio a Baldacci, 2012). Ciò implica che osservando l'andamento dell'apprendimento si possa comunque capire qualcosa circa l'andamento del processo educativo. Quindi la risposta alla domanda posta è che l'apprendimento può essere assunto come la base empirica della teoria dell'educazione non in forma immediata, ma soltanto nel quadro di una serie di condizioni, di cautele e di limiti.

La seconda domanda che occorre porsi è relativa alla teoria dell'apprendimento stesso. La teoria canonica a cui abbiamo fatto riferimento, secondo la quale l'apprendimento è una modificazione del comportamento, è idonea a fornire il contenuto empirico alla teoria dell'educazione nel suo complesso? Mi sembra legittimo dubitarne. Bateson (1997) ha asserito che tale teoria è unilaterale, poiché coglie soltanto un tipo di apprendimento. La teoria dei livelli logici dell'apprendimento formulata da questo studioso ne indica tre. Li accenniamo soltanto, rinviando ad altre sedi per un loro esame organico. L'apprendimento di primo livello o *protoapprendimento* corrisponde alla definizione canonica: rappresenta una modificazione del comportamento; rispetto al campo della formazione i suoi prodotti tipici sono conoscenze e abilità inerenti a un certo campo. L'apprendimento di secondo livello o *deuteroapprendimento* rappresenta una modificazione del processo di protoapprendimento, i suoi prodotti tipici sono abiti intellettuali e/o etico-sociali. Per abito s'intende una disposizione duratura, un atteggiamento consolidato. Questo tipo d'apprendimento si struttura in modo collaterale a quello di primo livello, ma secondo una scala temporale più estesa. Infine, l'apprendimento di terzo livello rappresenta una modificazione del deuteroapprendimento, ossia degli abiti precedentemente strutturati. Poiché questi ultimi costituiscono una seconda natura del soggetto, il loro cambiamento è però infrequente e difficoltoso.

Sulla base di questa teoria più sofisticata dell'apprendimento, possiamo tentare di riarticolare la questione del contenuto empirico della teoria dell'educazione. L'ipotesi che ho avanzato è quella di assumere i diversi tipi di apprendimento descritti come domini estensionali di concetti pedagogici distinti, che vengono così a differenziarsi sulla base del loro riferimento empirico (si veda Baldacci, 2012). In questa direzione, si può azzardare che l'*istruzione* si riferisca (prevalentemente) al *protoapprendimento* (all'acquisizione di conoscenze e abilità relative ai vari campi del sapere); mentre il dominio estensionale dell'*educazione* sia costituito (essenzialmente) dal *deuteroapprendimento* (dalla strutturazione di abiti intellettuali ed etico-sociali). L'apprendimento di terzo livello sarebbe invece il riferimento della *metabetica*, delle pratiche di auto-cambiamento tipiche dell'età adulta. Ovviamente, queste corrispondenze non sono assolute, ma valgono soltanto *per lo più*. Tuttavia, chiariscono che l'apprendimento può rappresentare la base empirica della teoria pedagogica soltanto in senso generale. Quando s'intende passare a processi di controllo empirico e di valutazione, occorre selezionare specifici domini estensionali, e operare secondo i vincoli intrinseci alla logica interna di ciascuno di essi. Vediamo le conseguenze.

Il paradigma metrologico della docimologia è pensato in rapporto alla logica intrinseca al protoapprendimento, all'istruzione concernente conoscenze e abilità disciplinari. E rispetto a questo dominio estensionale risulta pienamente plausibile, e anzi – come si è accennato – ha indubbi meriti. L'errore sarebbe quello di generalizzare arbitrariamente questo paradigma agli altri domini estensionali, agli altri livelli del-

l'apprendimento. Oppure, poiché si percepisce che questa generalizzazione sarebbe arbitraria, abbandonare questi altri domini a una valutazione meramente impressionistica.

Da ciò consegue che la valutazione inerente al dominio del deuteroapprendimento, a cui si riferisce essenzialmente l'educazione, debba assumere un paradigma calibrato sulla logica interna a questo livello, e che tale paradigma non può quindi essere quello metrologico. Quest'ultimo è mirato ad apprendimenti specifici che si realizzano in tempi circoscritti (nel giro di una unità didattica o d'apprendimento). Al contrario, gli abiti intellettuali ed etico-sociali che si strutturano nel processo educativo (che a scuola è solitamente collaterale ai percorsi di istruzione) sono di tenore generale, e la loro strutturazione avviene in tempi estesi. Date queste caratteristiche degli abiti, la loro valutazione esige l'osservazione della condotta in situazioni ordinarie diverse e per lunghi periodi. Ma di questo diremo più avanti. Prima preveniamo un paio di possibili obiezioni.

Si è detto che gli abiti sono definibili come atteggiamenti duraturi. Si potrebbe allora osservare che la psicologia sociale prevede procedure di misurazione degli atteggiamenti (Manganelli Rattazzi, 1991). Non voglio escludere che tali procedure possano svolgere un ruolo ausiliario rispetto alla valutazione degli abiti in sede educativa. Tuttavia, si deve osservare che nella psicologia sociale l'operationalizzazione del costrutto "atteggiamento" lo rende almeno in parte diverso dal costrutto di "abito" a cui sto facendo riferimento. In linea di principio, si accetta che l'atteggiamento sia uno stato latente misurabile solo indirettamente attraverso l'osservazione del comportamento. Tuttavia, poiché risulta impossibile seguire i soggetti nelle varie situazioni ordinarie, si opta per un artificio operativo. La misurazione avviene tramite *scale di atteggiamento* che consistono nel chiedere di esprimere il grado di accordo o di disaccordo rispetto a questioni specifiche. In questo modo si misurano però atteggiamenti specifici, piuttosto che generali. Si potrebbe ribattere che è possibile costruire scale composte di molte domande che possono sondare atteggiamenti di raggio più ampio. Tuttavia, è stata ampiamente constatata la bassa validità predittiva delle misure così ottenute rispetto ai comportamenti effettivi dei soggetti, la bassa correlazione tra le une e gli altri (Tajfel, Fraser, 1979). Ciò viene spiegato ipotizzando che sul comportamento non incida soltanto l'atteggiamento ma anche le diverse situazioni specifiche e i significati loro attribuiti dai vari soggetti. Ma ciò equivale ad ammettere la scarsa *validità ecologica* di questa procedura di misurazione degli atteggiamenti, e a indicare la maggiore appropriatezza dell'osservazione delle condotte in differenti situazioni ordinarie (di cui la vita scolastica offre un campionario significativo, anche se non pienamente rappresentativo).

Questo però innesca una seconda obiezione. Se nella vita scolastica è possibile osservare i comportamenti in situazioni diverse, allora (come si indicava sopra) è possibile misurare indirettamente gli atteggiamenti attraverso tale osservazione. Si individueranno quali comportamenti possono rappresentare gli indicatori degli atteggiamenti che s'intende valutare; quindi, – attraverso apposite *check list* o tavole strutturate di osservazione – si registrerà la loro occorrenza, conteggiandone poi la frequenza. Si tratta cioè di una misurazione compiuta a livello di *scala nominale* (per presenza-assenza), che – come tale – autorizza il conteggio delle frequenze. Sulla base di queste ultime si può poi valutare in quale grado sia presente un dato atteggiamento. Anche in questo caso, non intendo escludere la almeno parziale utilità di questo modo di procedere. Tuttavia, occorrono almeno un paio di precisazioni. Innanzitutto, si deve considerare che (in modo analogo alla competenza linguistica), una delle caratteristiche di un abito è la *produttività*, cioè la sua capacità di produrre molti comportamenti diversi a seconda delle situazioni e delle circostanze. Qualsiasi lista chiusa di rilevazione dei comportamenti ha perciò bisogno di essere integrata da un'osservazione di carattere più ampio e informale, e quindi la misurazione ottenibile rappresenta solo un elemento di una considerazione più estesa. Per altro, questo è tipico anche delle valutazioni mediche, che si giovano di osservazioni cliniche oltre che di dati quantitativi. Si potrebbe però asserire che anche questa osservazione più fluida ricade entro la logica della misurazione su scala nominale: la constatazione della presenza o dell'assenza di certi comportamenti, e la stima della loro frequenza – sebbene compiuta in modo approssimativo. E, almeno sotto un certo profilo, questa asserzione è corretta. Tuttavia, questo ci riconduce alla questione del primo presupposto del concetto di misurazione: la necessità di una *relazione di ordine*.

Tra quelle che vengono indicate come le possibili *scale di misurazione* (nominale, ordinale, a intervalli, di rapporti), una tale relazione sussiste soltanto a partire da quella *ordinale*, che è basata appunto su relazioni del tipo "maggiore di" e "minore di", senza presupporre un intervallo costante tra un grado e l'altro. L'esempio tipico è rappresentato dalla scala di durezza dei minerali di Mohs (dal talco al diamante). Sartori (2011) ha perciò asserito che di misurazione si può parlare sensatamente soltanto a partire dalla scala ordinale, e

che la scala nominale non è quindi un'effettiva scala di misurazione, bensì un'operazione di categorizzazione in cui l'eventuale uso di numeri ha una mera funzione di codificazione, non di quantificazione. Si obietterà che è possibile conteggiare le occorrenze di una certa categoria, ma – come ha osservato Agazzi (1979) – questo non sopprime la differenza tra variabili autenticamente quantitative (p.e. la statura) e variabili intrinsecamente qualitative (p.e. il colore degli occhi). Pertanto, includere la categorizzazione nominale tra le scale di valutazione rappresenta una mera convenzione, per quanto ciò possa essere utile in molti casi. Per considerarla una misurazione in senso proprio sarebbe necessario uno stiramento concettuale (*conceptual stretching*; Sartori, 2011) della nozione di misurazione, o un suo indebolimento conseguente alla rinuncia al requisito della *relazione d'ordine*. Si hanno allora versioni deboli o stirate del concetto di misurazione, come quella proposta da Stevens (1971, p. 89): “Misurare è assegnare, conformemente a una regola, numeri a oggetti o eventi” (che però egli considera come una definizione convenzionale (Ivi, p. 87)). Se si prende questa definizione in modo sostanziale, allora quando un allenatore di calcio decide la formazione della squadra, assegnando a ogni giocatore una maglia con un certo numero, sulla base di una regola di corrispondenza tra numero e ruolo ricoperto (cioè, 1 = portiere; 2 = terzino destro; 3 = terzino sinistro ecc.) compie una misurazione? In base a tale definizione si dovrebbe rispondere positivamente. Perché allora a nessuno verrebbe in mente dire che l'allenatore ha fornito la misurazione della squadra, anziché dire che ne ha annunciato la formazione? Semplicemente perché non sarebbe di alcuna utilità porre la questione in questi termini, mentre è utile ed economico codificare la disposizione dei giocatori nei vari ruoli attraverso i numeri delle maglie.

In base a questo controesempio, la definizione debole di Stevens è allora fallace? Perché stirare la definizione di misurazione se questo la porta a coprire casi per i quali parlare di misurazione appare palesemente inadeguato? Rispetto al motivo di questo stiramento, credo che innanzitutto si possa chiamare in causa la tendenza di ogni paradigma a incasellare nel proprio reticolo il più vasto ambito di fenomeni che sia possibile. Kuhn (1978) ha definito questa pratica come “soluzione di rompicapo”, connettendola alla difesa di un paradigma (nei periodi di “scienza normale”). Infatti, ciò che non è incasellabile nella sua griglia rappresenta per esso una “anomalia” che ne limita la validità o la mette addirittura in crisi. Così, la *scala nominale* è un artificio per risolvere il rompicapo di sussumere le categorizzazioni qualitative sotto il paradigma metrologico.

Lo stesso Stevens presenta però tale artificio come una *convenzione*. Come ha chiarito Preti (1975) il convenzionalismo si serve di stipulazioni, ma queste non sono arbitrarie, sono motivate dalla loro efficacia rispetto a certi problemi. Trattare certi fenomeni nei termini di una loro misurazione su *scala nominale* (con le conseguenti operazioni matematiche e statistiche che essa autorizza) si è rivelato utile in molti casi (anche nell'ambito pedagogico). E ciò legittima questa pratica, sebbene non ci si dovrebbe mai scordare (come invece talvolta avviene) del suo carattere convenzionale. Appare però chiaro che usare in questo senso nominale il concetto di misurazione non riposa su un sostrato ontologico, su proprietà intrinsecamente quantitative, bensì su una operazione convenzionale la cui giustificazione è puramente pragmatica. Cioè, è praticata perché è utile, ed è accettabile solo finché risulta tale. Quando non lo è (come nel caso della formazione calcistica) sarebbe vano e inappropriato porre le cose in questi termini. E se ciò porta addirittura a un modo svantaggioso di vedere le cose (che ne fa perdere aspetti rilevanti), allora sarebbe miope volerle incasellare per forza secondo il punto di vista metrologico. Sarebbe piuttosto auspicabile un cambiamento dell'angolo visuale, ossia un mutamento di paradigma. Credo che questo sia proprio il caso della valutazione portata nel campo dell'educazione, riferita ai processi di deuteroapprendimento connessi alla formazione degli abiti intellettuali ed etico-sociali. Invece di porre la questione nei termini della misurazione su scala nominale dei comportamenti assunti come indicatori degli abiti, la si può vedere secondo un diverso paradigma, più appropriato a questi fenomeni formativi. Senza per questo negare una parziale utilità delle operazioni di misurazione, ma considerandole come una via ausiliaria.

2. Un paradigma semiologico della valutazione

Come si è detto, considerare la rilevazione della presenza o dell'assenza di certi comportamenti come una misurazione su scala nominale è giustificato dall'utilità di questo modo di procedere. Ma quando questa utilità sia dubbia, non vi è alcun vincolo epistemologico che obbliga ad agire così.

Come è noto, le tavole di rilevazione per presenza e assenza sono state originariamente ideate da Bacone (nel suo *Novum Organum*, del 1620), nel contesto di un modello qualitativo dell'osservazione volto a determinare le forme delle nature semplici delle cose, le loro qualità irriducibili (Rossi, 2004, pp. 382-390). L'idea che il mondo fisico sia un contesto di fenomeni quantitativi e misurabili si afferma con Galilei (dal *Saggiatore* del 1623 al *Dialogo sui massimi sistemi* del 1632) (Geymonat, 1969), ed è all'origine della scienza moderna.

Tuttavia, per quanto concerne l'ambito delle scienze umane, compiere opzioni aprioristiche tra gli approcci quantitativi e quelli qualitativi, non costituisce una buona soluzione epistemologica. A questo proposito, mi limito a tre rapide annotazioni. In primo luogo, la scelta tra approcci quantitativi e approcci qualitativi dovrebbe essere compiuta rispetto al tipo di problema da affrontare (nel nostro caso in rapporto alla natura dell'oggetto da valutare) secondo il criterio di appropriatezza rispetto ad esso. In secondo luogo, il confine tra il quantitativo e il qualitativo è meno netto e rigido di quanto comunemente si ritenga, e vi sono perciò zone di sovrapposizione (Thom, 1981, pp. 461-476): per esempio, l'apprezzamento di una qualità è graduabile secondo una scala ordinale d'intensità (poco/molto) (cfr. anche Gattullo, 1990). Infine, la vera questione – che riguarda sia il quantitativo che il qualitativo – è quella del *rigore* della rilevazione, della severità e della scrupolosità delle sue modalità (nei limiti in cui ciò è possibile nel campo delle scienze umane).

Il paradigma che intendo proporre è di tipo prevalentemente qualitativo, ma senza alcuna preclusione verso modalità quantitative, che vi sono ricomprese in forza della suddetta sovrapposizione. Le vere questioni sono quella dell'appropriatezza rispetto all'oggetto da valutare, e quella del rigore delle rilevazioni. A questo proposito, nel discutere il rapporto tra modelli quantitativi e modelli qualitativi, Granger (1981, p. 95) asserisce che – se per un certo periodo si è ritenuto che si dia scienza solo dell'universale, e in un periodo successivo solo del misurabile – oggi dovremo piuttosto dire che “si ha scienza solo dello *strutturabile*”. La questione è dare una struttura appropriata e sufficientemente rigorosa alla valutazione in educazione.

In ogni caso, intendo restare nel quadro dei paradigmi di natura epistemologica, senza saltare nel terreno di quelli di tipo ermeneutico. Mi sto riferendo alla distinzione posta da Rorty (1986): l'epistemologia consiste nel ritenere che le asserzioni possano essere giustificate in base a criteri di razionalità; l'ermeneutica non ritiene questo possibile, e crede che l'unica fonte di legittimazione sia l'accordo intersoggettivo stipulato attraverso la conversazione. Rispetto a ciò, sono d'accordo con Putnam (1993) nel ritenere basilare la distinzione tra asserzioni migliori e asserzioni peggiori, e quindi nel considerare irrinunciabile un atteggiamento epistemologico. Nel campo delle scienze umane, questa distinzione non va però irrigidita, e si deve piuttosto guardare a una predominanza relativa, che vede la necessità di una componente ermeneutica anche in un modello epistemologico (e viceversa).

Il paradigma che intendo proporre rimane quindi sul terreno epistemologico (pur contemplando una componente ermeneutica) ed è di tipo essenzialmente qualitativo (pur potendosi giovare di apprezzamenti quantitativi in via ausiliaria). Tale paradigma vuole dare una struttura appropriata e sufficientemente rigorosa alla valutazione dei processi di deuterioapprendimento, ossia alla formazione degli abiti intellettuali ed etico-sociali. Come si è detto, tale formazione richiede tempi estesi, e il suo andamento è perciò meno evidente rispetto agli apprendimenti di primo livello. Sono però necessarie informazioni per regolarne lo svolgimento (nonché per tracciare bilanci conclusivi). Pertanto, l'oggetto di osservazione e valutazione è per lo più il gruppo classe nel suo insieme, gli abiti che appaiono in via di strutturazione diffusa in tale gruppo.

Il paradigma in questione non è una mia creazione, e non è nato in ambito pedagogico. Nella sua impostazione generale è stato tracciato da Ginzburg (2004), che lo ha presentato come un *paradigma indiziario*. Io ho soltanto cercato di trasporlo sul terreno pedagogico della valutazione degli abiti, rafforzandone la connessione con altri due riferimenti importanti per dare una struttura epistemologica a tale valutazione: la *semiotica cognitiva* di Peirce (1980), e la *logica dell'incerto* di De Finetti (1989). Preferisco, perciò, l'espressione *paradigma semiologico*. Ho messo a punto questa ipotesi paradigmatica nel corso del progetto Prin 2017 sul *curricolo di educazione etico-sociale*, e ne ho dato conto nell'omonimo volume (Baldacci, 2020), al quale rinvio per una sua illustrazione più esauriente. Qui mi limiterò a descriverne alcune linee essenziali.

Il paradigma epistemologico che Ginzburg (2004) presenta come “indiziario” concerne “discipline emi-

mentemente qualitative, che hanno per oggetto casi, situazioni e documenti individuali, *in quanto individuali*” (p. 111), come le scienze storiche. Ritengo che anche la pedagogia possa essere inclusa tra le discipline “eminente qualitative”, senza che ciò implichi la rinuncia ad avvalersi pure di approcci quantitativi, quando questi sono utili e appropriati.

In tali discipline l’osservazione è diretta a cogliere *segn*, *indizi*, *sintomi* che rinviano a stati, fenomeni o eventi non direttamente osservabili (perché latenti o già passati). Ne è un esempio tipico la *semeiotica medica*, sulla cui base il medico cerca i sintomi che permetteranno di diagnosticare la malattia (avvalendosi sia dei dati qualitativi dell’esame clinico obiettivo, sia degli esami quantitativi di laboratorio). Un altro esempio è quello dell’*investigazione poliziesca*, nel corso della quale il detective cerca gli *indizi* che lo conducano all’autore di un delitto (anche in questo caso, sulla base di reperti sia qualitativi che quantitativi). Sintomi e indizi sono *segn naturali* che permettono di orientare l’indagine. Nella semiotica cognitiva di Peirce ricadono sotto la categoria dell’*indice*, ossia di una tipologia di segni che hanno una connessione reale e oggettiva con l’oggetto che indicano (Peirce 1980, p. 140), anziché convenzionale (come nel caso del segno linguistico). In base a questa impostazione, si tratta di considerare le condotte degli scolari come possibili *segn* (indici) dei loro atteggiamenti (cioè, dei loro abiti in via di strutturazione). Questo non è altro che l’ordinario processo con cui stimiamo gli atteggiamenti o le qualità personali (etico-sociali e intellettuali) degli altri. A questo proposito, ai fini della valutazione educativa, faccio mia l’affermazione di Dewey (1974) secondo cui l’indagine scientifica non è altro che l’indagine di senso comune resa più attenta e sorvegliata (cioè, più rigorosa). Di conseguenza, si tratta di osservare le condotte degli scolari, interpretandole come indizi dei tipi di abiti che sono in via di strutturazione, nel quadro di una struttura epistemologica che renda cauto e sorvegliato questo processo. Qui mi limito a due sole indicazioni. In primo luogo, per serbare *validità ecologica*, questa osservazione deve essere compiuta nel corso ordinario della vita scolastica, senza prevedere prove artificiose. In secondo luogo, una volta rilevati determinati indizi comportamentali si pone la questione del passaggio inferenziale da questi all’atteggiamento latente di cui sono espressione. La semiotica cognitiva di Peirce fornisce il quadro inferenziale per categorizzare il passaggio dall’Indice all’Oggetto (latente o assente) che indica. Ovviamente, nel nostro caso I = condotta; O = atteggiamento (latente). Si tratta dell’*inferenza abduttiva* (distinta da quella deduttiva e da quella induttiva). La sua forma è la seguente:

O → I (il fuoco implica il fumo);
 I (si rileva la presenza di fumo);
 dunque O (dunque, vi è un fuoco).

Da un punto di vista strettamente logico, questa inferenza all’indietro (detta anche *retroduzione*) da I ad O non è valida. Infatti, il fumo potrebbe anche essere dovuto a circostanze diverse dal fuoco. Ciò che si può legittimamente inferire dalla premessa O → I, è che dato O deve seguire necessariamente I, e che se non si dà I non vi sono motivi di ritenere che si dia O. L’inferenza abduttiva da I a O ha perciò un carattere congetturale, e quindi la conclusione è puramente *probabile* (cioè, se vedo fumo posso dire che probabilmente vi è un fuoco) (Peirce, 1978). Nonostante questo limite, questo è il modo di procedere dell’indagine clinica medica e della stessa investigazione poliziesca (il cui modello è Sherlock Holmes, sebbene Conan Doyle la descrivesse erroneamente come “deduzione” (cfr. Eco, Sebeok, 2004)). In queste ricerche si mira a raccogliere indizi fino a che non si consideri raggiunta la soglia dell’evidenza probatoria (in ciò entra quindi in gioco anche una componente induttiva (Peirce, 1978)). Nel nostro caso, se le condotte di tipo I sono indice dell’atteggiamento O, in prima approssimazione l’inferenza dall’osservazione di I alla presenza di O è suffragata dalla frequenza con cui si rileva I e dalla varietà delle situazioni nelle quali si dà I (Strawson, 1975).

Si può notare come questo processo sia eminentemente qualitativo, ma comprenda anche aspetti di natura quantitativa, sebbene stimati in modo approssimativo. Le categorizzazioni (nominali) del tipo di atteggiamento e del tipo di condotta sono qualitative, e la constatazione della presenza di un certo tipo di condotta ha anche una componente ermeneutica (per considerare un certo gesto come indice di generosità occorre averlo interpretato come un gesto generoso). Tuttavia, gli indici comportamentali rimangono evidenze empiriche (l’osservazione è sempre carica di teoria (Boniolo, Vidali, 1999, pp. 177-196)). La frequenza di certi indici viene inoltre stimata quantitativamente, sebbene in modo approssimativo, del tipo:

poco, abbastanza, molto. Si tratta di una misurazione su scala ordinale? Mi sembra più felice considerarla come una *stima* approssimativa (di tipo ordinale). Prima di giudicarla ascientifica è bene considerare che il passaggio dal pressappoco alla precisione (Koyrè, 1967) non è un dogma assoluto, e viene piuttosto regolato in base a criteri pratici. Quando un medico chiede al paziente se ha avuto tosse, non desidera una risposta del tipo “123 colpi di tosse”, considera sufficiente sapere se questi ha tossito poco o molto frequentemente. Se l’arte medica ha un fondamento scientifico non è perché il medico conta con precisione il numero di colpi di tosse, ma perché colloca la tosse in un quadro teorico (clinico-semeiotico) entro il quale assume il valore di sintomo di determinate patologie. Per diagnosticare la presenza di una di queste cercherà però anche altri sintomi. La valutazione degli atteggiamenti sulla base dell’osservazione delle condotte ha un profilo scientifico se è resa cauta e sorvegliata dalla consapevolezza di questi limiti e di queste clausole. La specificazione di queste ultime non è però ancora conclusa.

Un altro aspetto notevole è rappresentato dal citato carattere probabilistico dell’inferenza dalle condotte all’atteggiamento soggiacente. Questo rende necessaria una teoria della logica probabilistica dell’inferenza inversa (retroductiva). Una tale logica è stata messa a punto dai cosiddetti modelli neo-bayesiani, tra i quali spicca la *logica dell’incerto* di De Finetti (1989). Qui ne darò solo un cenno, rinviando per una più ampia illustrazione a Baldacci (2020, pp. 139-149).

Come si è detto, il nesso tra l’atteggiamento (O) e la condotta (I) non è di tipo deterministico, in quanto gioca anche il tipo di situazione. Pertanto, tale nesso è di natura probabilistica, ossia dato un atteggiamento (O) vi è una certa probabilità che si verifichi la condotta (I). Possiamo esprimere questa probabilità con $P(I/O)$, con / come segno per “dato”: la probabilità di I dato O.

Il nostro problema è però inverso a questo: poiché è possibile osservare soltanto I, si tratta di stimare le probabilità della presenza di O in base alla rilevazione di I, ossia $P(O/I)$. E le probabilità $P(I/O)$ e $P(O/I)$ non si equivalgono, così come la probabilità che un italiano abbia gli occhi bruni è diversa da quella che un individuo con gli occhi bruni sia italiano. Tenendo conto di questo, come si può stimare la probabilità della presenza dell’atteggiamento O muovendo dalla rilevazione delle condotte di tipo I? Appare intuitivo che se I si manifesta frequentemente e in situazioni diverse è maggiormente probabile che sia presente O. Tuttavia, questo criterio intuitivo, per quanto sensato, non è sufficiente. Il tipo di inferenza di cui stiamo trattando ha una logica controintuitiva, e si rischia facilmente di rimanere vittime di *biases* che portano a stime non corrette (Giroto, 1994, pp. 117-124). Il punto è che nella determinazione della probabilità di (O/I) incide anche $P(O)$, la cosiddetta *probabilità di base* di O (che in prima approssimazione può essere fatta corrispondere alla percentuale di diffusione di O entro l’Universo di riferimento), la quale viene invece spesso trascurata. Il modello di De Finetti, adottato entro un certo quadro di clausole, indica come stimare e comporre questi diversi aspetti e quindi come arrivare a valutare in modo rigoroso la $P(O/I)$. E la sua logica induce ad essere cauti e a non trarre conclusioni affrettate. Infatti, essa porta a ribadire che la stima di $P(O/I)$ richiede osservazioni ripetute nel tempo (e in situazioni diversificate) della presenza di I, che portano a correggere progressivamente la stima di tale probabilità. Tenere conto dell’entità e dell’andamento (crescente o decrescente) di quest’ultima costituisce un criterio per regolare l’intervento educativo. In Baldacci (2022, pp. 177-194) ho cercato di mostrare che la logica del modello di De Finetti regge anche se invece di operare con valori numerici di probabilità (p.e. $p = 0,25$), si ragiona secondo stime ordinali (del tipo: poco, abbastanza, molto probabile). Qui non posso entrare negli aspetti tecnici della questione.

La logica generale del paradigma semiologico è però quella illustrata da Ginzburg: assumere gli elementi osservabili come *segni* di stati latenti, e seguire ragionevoli cautele metodologiche nel compiere l’inferenza dai segni agli stati. Se si ragiona in questo modo, i segni possono essere sia qualitativi sia quantitativi, e la valutazione tenderà a tenere conto di una pluralità di segni. Il dominio del paradigma semiologico appare quindi più esteso di quello metrologico.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi E. (1979). Analogicità del concetto di scienza. In V. Possenti. *Epistemologia e scienze umane* (pp. 57-66). Milano: Mario.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale*. Roma: Carocci.

- Baldacci M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boniolo G., Vidari P. (1999). *Filosofia della scienza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Davidson D. (1992). *Azioni ed eventi*. Bologna: Il Mulino.
- De Bartolomeis F. (1974). *Valutazione e orientamento*. Torino: Loescher.
- De Finetti B. (1989). *La logica dell'incerto*. Milano: Il Saggiatore.
- Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi (ed. or. 1938).
- Eco U., Sebeok T.A. (eds.) (2004). *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce*. Milano: Bompiani.
- Gattullo M. (1990). Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa. In V. Telmon, G. Balduzzi. *Oggetti e metodi della ricerca in campo educativo* (pp. 239-48). Bologna: Clueb.
- Geymonat L. (1969). *Galileo Galilei*. Torino: Einaudi.
- Ginzburg C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In U. Eco, T.A. Sebeok (eds.) (2004), *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce* (pp. 95-136). Milano: Bompiani.
- Giroto V. (1994). *Il ragionamento*. Bologna: Il Mulino.
- Granger G. (1981). Modelli qualitativi, modelli quantitativi nella conoscenza scientifica. In AA.VV., *Il sapere come rete di modelli* (pp. 89-102). Modena: Panini.
- Hintikka J., Hintikka M.B. (2004). Sherlock Holmes e la logica moderna. In U. Eco, T.A. Sebeok (eds.), *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce* (pp. 183-202). Milano: Bompiani.
- Koyré A. (1967). *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*. Torino: Einaudi.
- Kuhn T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manganelli Rattazzi A.M. (1991). La ricerca empirica sugli atteggiamenti: problemi e tecniche. In R. Trentin, *Gli atteggiamenti sociali* (pp. 203-42). Torino: Bollati Boringhieri.
- Peirce C.S. (1980). *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*. (1895-1910). Torino: Einaudi.
- Peirce C.S. (1978). *La logica dell'abduzione*. In Id., *Scritti di filosofia*. Bologna: Cappelli (1901).
- Preti G. (1975). *Praxis ed empirismo*. Torino: Einaudi.
- Putnam H. (1992). *Un realismo dal volto umano*. Bologna: Il Mulino.
- Rorty R. (1986). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani.
- Rossi P. (2004). *Francesco Bacone*. Bologna: Il Mulino.
- Sartori G. (2011). *Logica, metodo e linguaggio nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Stevens S.S. (1971). La quantificazione della sensazione. In D. Lerner, *Qualità e quantità e altre categorie della scienza* (pp. 83-103). Torino: Boringhieri.
- Strawson P.F. (1975). *Introduzione alla teoria logica*. Torino: Einaudi (ed. or. 1952).
- Tajfel H., Fraser C. (1979). *Introduzione alla psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Thom R. (1981). Qualità/quantità. In *Enciclopedia Einaudi*, Vol. 11. Torino: Einaudi.

Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi

Training teachers in the assessment of contextual and socio-emotional variables in order to design inclusive learning paths

Giusi Castellana

Researcher | Dept. of Education, Roma Tre University, Rome (Italy) | giuseppina.castellana@uniroma3.it

Valeria Biasi

Full Professor | Dept. of Education, Roma Tre University, Rome (Italy) | valeria.biasi@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Training teachers in the assessment of contextual and socio-emotional variables in order to design inclusive learning paths. *Pedagogia oggi*, 21(1), 26-37
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-03>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-03>

ABSTRACT

This study describes a training pathway undertaken with 114 teachers following an SEN course, that focused on the assessment of certain contextual and socio-emotional variables. The teachers were involved in a research-training project for the Italian validation of the Comprehensive School Climate Inventory and the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (Biasi, Castellana, De Vincenzo 2023, 2022a). After sharing the theoretical framework of the constructs with the course participants, each teacher administered the questionnaires in their internship class as a support to the analysis of the personal and contextual factors included in the ICF design. Once the findings were returned, methodological guidelines for reading the data as well as operational procedures for intervention were provided. Teachers were requested to write a report and share it with the other teachers in order to plan teaching activities. The positive involvement of the teachers and a renewed focus on the class needs emerged from the reports and self-assessment questionnaires.

Il contributo descrive il percorso di formazione svolto con 114 insegnanti di un TFA sul sostegno in relazione alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive. I docenti sono stati coinvolti in un progetto di Ricerca-Formazione per la validazione italiana del Comprehensive School Climate Inventory e del Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (Biasi, Castellana, De Vincenzo 2023, 2022a).

Dopo la condivisione dei riferimenti teorici dei costrutti, ogni docente ha somministrato gli strumenti nella propria classe di tirocinio come supporto all'analisi dei fattori personali e contestuali previsti dalla progettazione ICF. Restituiti gli esiti, sono state fornite indicazioni metodologiche per la lettura dei dati e delle procedure operative di intervento. A ogni docente è stata richiesta la stesura di un report condiviso con il team dei curricolari in vista di una riprogettazione didattica.

Dai reports e dal questionario di autovalutazione finale emerge un positivo coinvolgimento dei docenti e una rinnovata attenzione ai bisogni della classe.

Keywords: research training; teacher assessment skills; inclusion; contextual variables; socio-emotional variables

Parole chiave: Ricerca-Formazione, competenze valutative docenti, inclusione, variabili contestuali, variabili socio-emotive

Received: April 02, 2023

Accepted: May 03, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici: in particolare Castellana G. ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3; Biasi V. i paragrafi 4 e 5.

Corresponding Author:

giuseppina.castellana@uniroma3.it

1. La formazione degli insegnanti alla ricerca e attraverso la ricerca

La dimensione della ricerca come competenza qualificante la professionalità educativa del docente è ampiamente riconosciuta nell'ambito della riflessione scientifica sia nazionale che internazionale, (De Landsheere, 1978; Hensler, 1993; Mialaret, 1999; Trinchero, 2002; Coggi, Ricchiardi, 2005; Wentzel, 2008; Felisatti, Clerici, 2009; Mellouki, 2010; Baldacci, Frabboni, 2013; Viganò, 2016; Perla, Vinci, 2021).

Pur essendo poco diffusa in Italia, a differenza di altri paesi, la figura dell'insegnante-ricercatore (Demougin, 2013; Van der Maren, 2008), l'esplorazione degli effetti che la mobilitazione di questa competenza può avere nell'agire quotidiano del docente assume un importante rilievo al fine di fornire evidenze utili a supportare decisioni educative.

Gli esiti degli studi scientifici non possono infatti essere immediatamente tradotti in ricette pronte all'uso (Hadji, Baillé, 1998); sono informazioni che necessitano di essere lette, interpretate e soprattutto contestualizzate, presupponendo il possesso di conoscenze adeguate e l'esperienza di strumenti metodologici (Montalbetti, 2017). Per tale ragione, Perrenoud (1994, 2001) richiama l'attenzione sulla necessità di alfabetizzare dal punto di vista metodologico tutti gli insegnanti in formazione iniziale, poiché conoscere il linguaggio scientifico, la logica e gli strumenti della ricerca è indispensabile per poter comprendere e valutare la qualità delle ricerche.

Le ricerche disponibili in letteratura, se accostate in modo critico, possono realmente costituire fonti preziose per ricavare indicazioni utili a migliorare la qualità dell'intervento del docente che in tale situazione non agisce da consumatore passivo, piuttosto mobilita la sua competenza di ricerca esercitando una funzione di mediazione sul contesto.

Negli ultimi decenni si sono sviluppati alcuni filoni di ricerca di natura collaborativa (Desgagné, Bednarz, 2005; Wedell, 2009; Avgitidou, 2010; Bruce, Flynn, Stagg-Peterson, 2011) e formativa (CRESPI, 2017) tendenti a un lavoro congiunto fra ricercatori e docenti per corrispondere all'esigenza di rafforzare il legame tra questioni conoscitive e ricadute educative.

La partecipazione a progetti di ricerca collaborativa può configurarsi per il docente come un'occasione per acquisire conoscenze di natura metodologica, per sperimentarsi con la guida di un esperto in nuove pratiche migliorative all'interno del proprio contesto professionale, ma anche e soprattutto come l'occasione per supportare e permeare il suo agire con metodo (Dewey, 1939), ispirando la propria azione ai criteri di rigore, sistematicità e trasparenza tipici attraverso l'impiego di strumenti per osservare, progettare, documentare e valutare la qualità del suo intervento (Felisatti, Clerici 2009; Felisatti Mazzucco, 2013).

Gestire la quotidianità educativa richiede la messa in atto di strategie complesse. I contesti scolastici sono spazi che continuamente aprono a situazioni problematiche, verso le quali non vi sono risposte risolutive anticipatamente disponibili. Le soluzioni vanno spesso ricercate in una logica contestuale, all'interno di una comprensione analitica e ragionata (Mortari, 2003; 2009) che esige che il professionista ritorni sulle proprie prassi, si interroghi e rifletta sulla direzione da seguire.

Collocare la pratica riflessiva nella logica della ricerca rappresenta una strategia per facilitare il radicamento di questa nell'azione professionale del docente (Dewey, 1977; Schön, 1993; Fabbri, Striano, Melcarne, 2008). I paradigmi riflessivi della formazione a partire dalla ricerca (Perla, Vinci, 2021) permettono di apprendere in modo elettivo dall'esperienza attraverso l'interiorizzazione di routine che coinvolgono gli insegnanti nella presa di coscienza, formalizzazione e documentazione delle proprie pratiche, proponendo un modello di "esperto riflessivo" capace di valutare durante l'azione, rispondere alle domande emergenti dal contesto, produrre soluzioni operative, conoscenze situate e approfondite.

Gli indicatori elaborati dagli studi condotti sull'efficacia dei percorsi di formazione (Anders et al., 2000; Stanovich, Stanovich, 2003; Biancarosa, Snow, 2006; Garbe et al., 2009; Darling-Hammond, Bransford, 2005; Darling-Hammond, Oakes, 2019) segnalano da diversi anni l'importanza di affiancare al corpus di conoscenze proposte una varietà di attività sul campo al fine di creare un collegamento efficace tra teoria e pratica.

Nello specifico, la *review* redatta da Darling Hammond, Hyler, Gardner (2017), propone sette indicatori utili nella progettazione della formazione professionale:

1. la focalizzazione sui contenuti e sulle strategie di mediazione per affrontare le diverse esigenze degli studenti;
2. il coinvolgimento attivo, ossia l'opportunità per gli insegnanti di impegnarsi nelle stesse attività di apprendimento progettate per i loro studenti;
3. la promozione della collaborazione tra gli insegnanti come impegno comunitario finalizzato a sostenere il cambiamento scolastico oltre le singole aule;
4. il fornire modelli didattici per ancorare la modellizzazione delle pratiche istruttive in congiunzione con il curriculum scolastico;
5. il ricorso al coaching e alla supervisione di esperti per supportare l'efficace implementazione di nuovi curricula;
6. l'offerta di opportunità di feedback e di riflessione;
7. la possibilità di essere seguiti nel tempo.

La progettazione dei percorsi di formazione dovrebbe dunque partire dalle esigenze di educatori e discenti e soprattutto cercare un legame con i contesti di insegnamento e apprendimento, al fine di garantire un sistema coerente e significativo che supporti gli insegnanti direttamente nelle loro esperienze professionali. In questa prospettiva l'*expertise* sviluppata integrerà alle abilità tecniche legate al piano dei mezzi, capacità di analisi e problematizzazione della situazione, la formulazione di domande pertinenti per la scelta e l'elaborazione di strategie adeguate al conseguimento di fini educativi che corrispondono alla complessità vissuta quotidianamente (Montalbetti, 2015).

Imparare ad apprendere dalla propria esperienza diventa in tal ottica il fattore cruciale per una crescita professionale continua su cui si possono innestare virtuosamente i momenti di formazione in servizio (Baldacci, 2013), privilegiando un'attitudine investigativa e una disponibilità alla riflessione che accosti il soggetto in modo partecipativo al proprio sviluppo professionale e configuri la competenza di ricerca come una forma di atteggiamento, di approccio alla realtà, al proprio lavoro e a sé stessi (Dewey, 1951).

Come indicato anche recentemente da Domenici e Biasi (2019) si tratterebbe di promuovere, attraverso la formazione iniziale e/o in servizio l'attuazione di percorsi di Formazione-Ricerca, un atteggiamento scientifico del docente, anche al fine di facilitare, come auspicabile ricaduta, lo sviluppo del pensiero critico degli allievi.

2. La valutazione delle variabili socio-emotive per la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi

L'apprendimento socio-emotivo (SEL, *Social Emotional Learning*) riveste un ruolo di rilievo nel contesto scolastico; può essere definito come il processo attraverso il quale i soggetti acquisiscono e mettono in pratica abilità, atteggiamenti e conoscenze utili a incoraggiare la capacità di far fronte alle sfide, riconoscere e gestire le proprie emozioni, comprendere il punto di vista altrui, fissare obiettivi, mostrare empatia, mantenere relazioni positive, saper prendere decisioni responsabili (CASEL, 2013; 2015; 2019).

La promozione di queste competenze ha un impatto notevole rispetto a una pluralità di esiti riguardanti il benessere generale e il successo formativo dell'individuo, costituendo un punto di partenza fondamentale per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Elliott et al., 2018; Brackett et al., 2005).

Lo sviluppo di queste competenze e la necessità di porle al centro del percorso educativo viene richiamato esplicitamente dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa (Consiglio dell'UE, 2018) e dalla nuova Agenda 2030 proposta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (2015) con l'obiettivo n.3 "Salute e benessere", nel far riferimento al diritto a un'istruzione di qualità per tutti i discenti. Tali competenze stanno inoltre alla base del concetto di *Education for All* (UNESCO 1994; 2000) e sostengono la promozione di politiche, pratiche e culture inclusive in quanto parte dei fattori personali – identificati dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF, 2001) – che condizionano l'attività e la partecipazione del soggetto al contesto sociale (Booth, Ainscow, 2011; 2014).

Il raggiungimento di uno stato di benessere chiama in causa un insieme di abilità necessarie all'identificazione, alla gestione e all'espressione delle emozioni che rappresentano un presupposto fondamentale per potersi avvalere di scambi sociali efficaci e adattivi, ottenere una partecipazione attiva e responsabile, essere resilienti di fronte alle difficoltà (Dodge et al., 2012; Trabucchi, 2007), incidere sui processi inclusivi favorendo al tempo stesso la costruzione di un senso di appartenenza (Brighi et al. 2021).

Il *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL) – il più autorevole riferimento internazionale nel campo dell'educazione emotiva – ha delineato e fornito delle linee guida per l'individuazione e l'implementazione di programmi in contesto scolastico che si riferiscono alle 5 competenze chiave del costrutto (l'autoconsapevolezza; l'autogestione; la consapevolezza sociale; la capacità relazionale; la capacità di prendere decisioni responsabili) e condividono l'approccio SAFE sull'implementazione (CASEL, 2013; 2015): *Sequenced* (le attività devono essere gradualmente e coordinate); *Active* (è previsto il coinvolgimento attivo e concreto di insegnanti e studenti); *Focused* (il programma è focalizzato sulle 5 competenze chiave); *Explicit* (è necessaria un'esplicitazione chiara degli obiettivi).

La necessità di progettare programmi di educazione socio-emotiva nasce dal bisogno di un approccio sistematico e continuativo. Gli esiti riportati dalla meta-analisi condotta da Durlak et al. (2011) su 213 programmi SEL *evidence-based* mettono in evidenza gli effetti positivi di una vasta quantità di ricerche che risultano legate a una sinergia di intenti tra insegnanti e allievi, alla capacità di adattare i contenuti del programma, a modalità di formazione attive e coinvolgenti (Signorelli, 2017), ma anche e soprattutto all'importanza di una formazione specifica dei docenti su come promuovere e valutare lo sviluppo delle competenze emotive e sulle modalità più efficaci nell'azione progettuale.

Gli approcci più funzionali a promuovere la partecipazione attiva ed equilibrata degli allievi risultano quelli del fare insieme, ossia tutte le metodiche (*peer education, cooperative learning, peer tutoring, service learning, debate, ecc.*) che privilegiano una didattica adattiva per competenze, costruita su compiti autentici, realizzata con disposizioni spaziali e tempistiche flessibili, con chiare modalità comunicative e con le assegnazioni di ruoli secondo il concetto positivo di delega dell'*empowerment*. Tali approcci hanno la valenza di promuovere contesti di classe positivi, caratterizzati da un clima disteso, dalla disponibilità a condividere, sia per docenti che per allievi, strategie di mediazione ai conflitti e iniziative per migliorare il controllo e la gestione delle emozioni personali e di gruppo (Fedeli, Munaro, 2022).

A tal proposito si pone ulteriormente importante per i docenti la riflessione sulle motivazioni e sulle azioni da cui partire perché le attività non risultino finalizzate a predisporre materiali e azioni avulse dalla programmazione curricolare, ma siano invece pensate e realizzate all'interno di un curricolo permeabile e flessibile fondato sulla valorizzazione e sul coinvolgimento attivo degli allievi nella co-costruzione dei processi e nella costruzione di un clima dove tutti siano attori e parte attiva del vivere insieme.

3. Il percorso di Formazione-Ricerca: metodologia, strumenti e pratiche.

Il percorso formativo che verrà descritto è stato svolto con 114 insegnanti frequentanti un corso di specializzazione TFA sul sostegno per la scuola secondaria di primo grado¹. Nell'ottica di quanto fin qui esposto, ai docenti è stato offerto un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione di due strumenti *self-report* finalizzati alla valutazione delle competenze socio-emotive.

Ogni docente ha somministrato gli strumenti nella propria classe di tirocinio, come supporto all'analisi e all'osservazione dei fattori personali e contestuali, elementi cardine della progettazione ICF.

In particolare è stato proposto (vedi Fig. 1 e 2) il Questionario per la valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022a), adattamento italiano del *Devereux Student Strength Assessment*, basato sui 5 domini del CASEL (2012) e il questionario sul clima scolastico (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023), adattamento italiano del *Comprehensive School Climate Inventory* (NSCC, 2015; Cohen et al., 2009).

1 Il corso è stato svolto all'interno di uno dei laboratori del TFA sostegno presso l'Università Unicamillus di Roma nell'anno accademico 2021-22.

| Dimensioni | N. item | Intervallo di saturazione | Alpha | Esempio di item |
|---|---------|---------------------------|-------|--|
| Senso responsabilità | 12 | Da ,642 a ,391 | ,887 | ti sei applicato/a con impegno nello svolgimento dei progetti? |
| Pensiero ottimistico | 7 | Da ,678 a ,362 | ,804 | hai avuto aspettative elevate su te stesso/a? |
| Consapevolezza sociale | 7 | Da ,707 a ,387 | ,797 | ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo? |
| Autoconsapevolezza | 6 | Da ,885 a ,397 | ,845 | sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza? |
| Capacità decisionale | 8 | Da ,804 a ,396 | ,807 | hai chiesto consigli per le tue scelte? |
| Comportamento. Orientato all' Obiettivo | 7 | Da ,836 a ,402 | ,811 | se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato? |
| Autoregolazione | 7 | Da ,733 a ,364 | ,822 | hai riflettuto prima di agire? |
| Competenza relazionale | 10 | Da ,722 a ,380 | ,740 | hai aiutato gli altri? |
| Affidabilità totale dello strumento | 64 | | ,953 | |

Fig. 1. Affidabilità delle dimensioni del QVAR (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022a)

| Dimensioni | N. item | Intervallo di saturazione | Alpha | Esempio di item |
|--|---------|---------------------------|-------|--|
| Sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica | 10 | Da ,797 a ,404 | ,900 | I miei insegnanti mi aiutano a capire come posso imparare meglio |
| Educazione alla cittadinanza | 9 | Da ,788 a ,397 | ,872 | Nella mia classe ci confrontiamo su come migliorare il nostro comportamento |
| Sostegno e inclusione tra gli studenti | 7 | Da ,668 a ,393 | ,816 | Nella mia scuola sono bene accolte le persone che provengono da contesti diversi (provenienza, cultura, ecc.) |
| Sostegno dei docenti alla relazione | 9 | Da ,883 a ,392 | ,908 | I miei insegnanti mi aiutano a fare di più di quanto io creda di essere in grado di fare |
| Percezione della sicurezza fisica ed emotiva | 7 | Da ,756 a ,413 | ,843 | Mi sento al sicuro in tutti gli ambienti interni alla scuola (in classe, nei corridoi, alla mensa, nei bagni, ecc.) |
| Coinvolgimento delle famiglie e degli studenti | 7 | Da ,747 a ,388 | ,826 | La mia scuola cerca di incoraggiare la mia famiglia a partecipare agli eventi scolastici |
| Adeguatezza dell'ambiente scolastico | 5 | Da ,869 a ,516 | ,822 | La mia scuola ha un bell'aspetto (per es. spazi adeguati, curati, con l'esposizione dei lavori degli studenti, ecc.) |
| Comportamento antisociale | 6 | Da ,734 a ,429 | ,740 | Nella mia scuola mi è capitato di essere stato/a insultato/a o preso/a in giro |
| Affidabilità totale dello strumento | 64 | | ,953 | Affidabilità totale dello strumento |

Fig. 2. Affidabilità delle dimensioni del QCCS (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2023)

L'iter formativo è stato svolto in 20 h distribuite nei mesi di febbraio e marzo 2022 e ha previsto più fasi. Nella prima sono stati condivisi i principali riferimenti teorici, fornite informazioni riguardanti i costrutti di clima e resilienza, stimulate riflessioni sulle aree di criticità rilevate attraverso le personali esperienze di servizio, illustrate le modalità di somministrazione attraverso un apposito protocollo contenente indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti e all'esplicitazione dell'utilità della rilevazione ai fini di una lettura dei bisogni individuali e di gruppo.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea sia in modalità online, attraverso un apposito link messo a disposizione. Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato degli alunni con l'attribuzione di un codice numerico ed è stato steso un verbale.

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1401 studenti, composti da 698 studentesse e 703 studenti.

Somministrati i questionari, nella seconda fase, si è proceduto alla tempestiva restituzione dei risultati (nell'arco di un paio di settimane dopo le somministrazioni) attraverso tabelle di sintesi contenenti le medie riscontrate dai singoli alunni in tutte le dimensioni previste dagli strumenti.

Presupposto cardine dell'attività è stata la decisione di investire in primo luogo sulla valenza formativa delle restituzioni. A tal fine i risultati sono stati discussi con i docenti, fornendo, quanto più possibile, l'affiancamento di indicazioni metodologiche per la lettura dei dati (concetto di variabile, di matrice dati, indici di tendenza centrale, distribuzione e indici di dispersione).

Allo scopo di arricchire gli esiti derivati dalle somministrazioni e cercare un riscontro sui risultati, è stato suggerito ai corsisti di condurre un confronto, una triangolazione sui dati, sia con gli studenti che con il team dei docenti curricolari, utilizzando interviste e/o altri strumenti di osservazione (griglie, check list, scale di valutazione, ecc.).

Nello specifico, è stato proposto di verificare la corrispondenza di quanto indicato dagli esiti dei questionari *self report* nelle dimensioni indagate (es: sostegno dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica, percezione della sicurezza fisica ed emotiva, sostegno e inclusione tra studenti, ecc.) con un'osservazione strutturata condotta sulle stesse aree (dinamiche di interazione tra pari, modalità di lavoro collaborativo, partecipazione attiva/non attiva degli studenti ai lavori di gruppo, frequenza, coinvolgimento degli studenti, condivisione di momenti ricreativi, proposizione di strategie didattiche diversificate, ecc.).

Al fine di illustrare le modalità descritte si riportano un estratto dei report con una sintesi delle interviste condotte e un esempio di grafico elaborato per l'analisi delle variabili esaminate.

“[...] L'unico studente che si discosta in modo netto dal valore medio rilevato nella classe (pari a 2,93) nella dimensione *percezione della sicurezza fisica* è l'alunno identificato con il codice 17, il quale presenta nella suddetta un punteggio medio pari a 2,00.

Lo stesso studente presenta un analogo scostamento dalla media nelle seguenti dimensioni:

- *supporto dei docenti all'apprendimento e personalizzazione della didattica*: su una media di classe pari a 3,68 si rileva un punteggio medio pari a 2,38;
- *supporto e inclusione tra studenti* (qualità delle relazioni tra studenti): sulla media della classe pari a 3,88 si rileva un punteggio pari a 2,20;
- *autogestione/autoregolazione*: sulla media della classe pari a 3,42 si rileva un punteggio medio pari a 2,55;
- *pensiero ottimistico* (presenza di un atteggiamento positivo e fiducioso): sulla media della classe pari a 3,27 l'alunno presenta un punteggio medio pari a 2,14. [...]

Dal confronto con i docenti emerge che l'alunno in questione è un alunno con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Presenta, a detta degli insegnanti, difficoltà nel calcolo, nel ragionamento, nella concentrazione. Spesso riportano “ha “la testa tra le nuvole e ama disegnare [...]”.

Dal dialogo con l'alunno è emerso che in passato ha subito atti di bullismo da studenti non della sua classe, ma frequentanti la medesima scuola. Questi atteggiamenti si sarebbero protratti per un bel po' di tempo causando in lui un forte malessere psicologico. Nonostante abbia messo a conoscenza i docenti e nonostante i docenti abbiano fatto il possibile nelle loro disponibilità per arginare quegli atteggiamenti spiacevoli, il ragazzo conserva ancora un po' di sfiducia sia nei confronti dei suoi coetanei che della scuola stessa [...]

Dall'osservazione delle modalità di conduzione della didattica di classe (vedi griglia in allegato) emerge in particolare una certa rigidità metodologica basata sull'uso prevalente di una didattica frontale accompagnata da un atteggiamento non sempre disponibile (in particolare da parte di una docente) utilizzati per mantenere un clima che possa permettere lo svolgimento delle lezioni; in queste ore alcuni alunni mostrano comportamenti arroganti, altri lievi stati di ansia. [...]

I facilitatori che sarebbe possibile introdurre fanno capo in primis alla previsione di una didattica laboratoriale strutturata sul *cooperative learning* al fine di valorizzare i punti di forza di ciascuno studente e promuovere il supporto tra pari degli alunni con maggiori difficoltà [...].

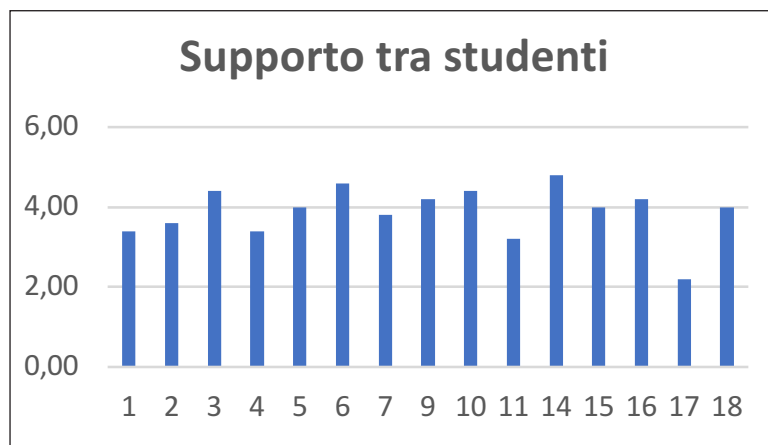


Fig. 3. Esempio di grafico elaborato dagli insegnanti per l'analisi di una delle dimensioni indagate

Ampio spazio è stato inoltre dedicato al cercare, insieme ai docenti, un modo concreto e diretto per legare le dimensioni indagate dai due strumenti ad ambiti operativi di intervento, sollecitando, all'interno di gruppi di lavoro finalizzati a una riflessione condivisa sugli esiti delle rilevazioni, la promozione di ipotesi, azioni di volta in volta adattabili ai diversi bisogni.

All'interno della scuola è presente uno spazio di ascolto "sportello amico" sostenuto da una psicologa. Sarebbe opportuno forse richiedere un'osservazione più specifica in classe, in modo tale da poter avere un supporto e un confronto costruttivo con una figura esperta².

Per il completamento delle attività è stata infine richiesta la stesura di un report di analisi. Come è possibile osservare dallo schema riportato nella Figura 4, sono state dapprima richieste informazioni descrittive sulla classe e poi una presentazione dei risultati che puntasse a una interpretazione più critica dei dati.

| | |
|---|---|
| Dati generali della classe | <ul style="list-style-type: none"> • Classe (prima, seconda, terza) • Collocazione geografica della scuola • N° alunni • Indice socio-economico e culturale dell'istituto (basso, medio, alto) • Composizione interna (studentesse, studenti) • Presenza e descrizione di alunni con BES • Eventuali osservazioni sulle dinamiche di classe |
| Descrizione del clima di classe e delle dinamiche utilizzando i dati della rilevazione. | <ul style="list-style-type: none"> • Riportare e commentare gli esiti riscontrati • sulle medie complessive della classe • sulle medie delle singole dimensioni • riscontro su eventuali alunni che presentano medie inferiori a quelle complessive della classe, o in aree specifiche degli strumenti; verificare se gli stessi alunni presentano medie inferiori in entrambi gli strumenti/dimensioni. • confronto con gli insegnanti di classe e con gli studenti sulle aree di criticità rilevate (utilizzo di interviste, eventuali griglie per l'osservazione, interviste, ecc.) |
| Ipotesi aree di intervento. | <ul style="list-style-type: none"> • Relazioni con i docenti e con gli adulti di riferimento • Dinamiche e relazioni tra pari • Processi di insegnamento/apprendimento • Presenza di facilitatori/rimozione di barriere • |

Fig. 4. Schema report sul contesto classe (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022b)

2 Il commento è tratto dal corpus delle annotazioni rilevate durante la conduzione dei gruppi di lavoro tra gli insegnanti

Dalla lettura dei report individuali è emerso un positivo coinvolgimento e un'attenzione più profonda alla comprensione dei bisogni della classe che ha interessato tutti i docenti (non solo i corsisti) in uno scambio sinergico maggiormente diretto a una progettazione trasversale e coordinata.

Lo scambio suggerito con gli alunni, a detta dei docenti, è servito a costruire un clima di maggior fiducia e apertura:

Ho notato che l'attenzione mostrata verso l'alunno, l'occasione di aver cercato un momento di dialogo con lui, lo abbia incoraggiato. È come se avesse avuto conferma che ci importasse di lui.

Molti studenti hanno aperto spontaneamente un dibattito su alcune tematiche poste, mettendo in luce una necessità di raccontarsi che difficilmente trova spazio a scuola durante le normali attività. È emerso che sono rari i momenti di confronto con docenti e compagni su quello che è il loro punto di vista su svariati argomenti. La riflessione generale va dunque posta sull'urgenza di avviare un dialogo guidato e programmato che consenta a tutti i componenti della classe di confrontarsi dal vivo su tematiche che li coinvolgono particolarmente)³,

Lo stesso è stato riscontrato anche a detta dei corsisti tra gli insegnanti curricolari che coinvolti nel confronto sugli esiti si sono trovati a pensare insieme soluzioni e attività che potessero accogliere gli alunni in percorsi nuovi e mirati:

Considerando le aree di maggiori criticità dell'intero gruppo classe, sarà senz'altro necessario intervenire sull'inadeguato grado di sicurezza nell'uso dei social media, attraverso attività didattiche mirate che possano renderli più sicuri di questi strumenti. Il punto di partenza potrebbe essere il Manifesto della Comunicazione non Ostile, uno strumento di cui abbiamo già discusso in classe e che si presta a diversi approfondimenti e attività.

Dall'analisi dettagliata dei dati rilevati dopo la somministrazione degli strumenti emergono criticità nelle dimensioni *Senso di sicurezza socio-emotiva* e *Supporto tra studenti*. Nello specifico sembrano essere presenti in classe relazioni di tipo selettivo e una percezione di marginalizzazione da parte di alcuni alunni. Riguardo a queste criticità si possono ipotizzare interventi volti a sviluppare progetti educativi trasversali, orientati soprattutto alla promozione di una maggior grado di coesione e supporto utilizzando un approccio di apprendimento cooperativo (es. *Cooperative Learning*), valorizzando le relazioni di tutoring (es. *Peer Tutoring*), favorendo un clima inclusivo, non competitivo, in cui ognuno si senta parte del gruppo, valorizzi e sperimenti relazioni empatiche con i propri compagni (es. *Role Playing*).

4. Valutazione dell'esperienza di formazione da parte dei docenti

Osservazioni e monitoraggi sono stati effettuati lungo tutto l'arco del periodo di formazione. Un'ulteriore valutazione dell'esperienza è stata proposta attraverso la somministrazione di un breve questionario diffuso con un modulo *google* in forma anonima. Le richieste rivolte hanno compreso un totale di 9 domande: 8 a risposta chiusa su una scala di accordo a 5 posizioni (per niente-pienamente) e l'ultima aperta per raccogliere eventuali osservazioni libere.

Le domande a risposta chiusa hanno interessato prevalentemente 2 aree: quella relativa alla valutazione dell'esperienza a livello personale in termini di interesse e coinvolgimento e quella relativa alla spendibilità del percorso formativo nella professione. Come è possibile rilevare dalla Fig. 5 gli esiti ricavati dalle risposte degli insegnanti (113 rispondenti) si sono visibilmente assestati su una valutazione molto positiva (in media 4=molto) di tutti gli aspetti trattati.

3 I commenti riportati sono tratti dai report e dalle osservazioni libere riportate dai docenti nel questionario di autovalutazione finale.

| | Media |
|---|-------|
| 1. Come valuti complessivamente l'esperienza che hai svolto? | 4,65 |
| 2. Quanto ti ha interessato l'attività? | 4,32 |
| 3. Ritieni che l'essere coinvolti in esperienze sul campo, come quella che hai sperimentato, possa offrire l'opportunità di prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze trasversali/attitudinali (capacità relazionali, <i>problem solving</i> , comunicazione, organizzazione, creatività, gestione del tempo, spirito di iniziativa, flessibilità, ecc.)? | 4,58 |
| 4. Ritieni che il coinvolgimento diretto in esperienze di ricerca sul campo possa contribuire alla formazione di un atteggiamento scientifico nei docenti e avvicinare all'utilizzo di metodologie di indagine? | 4,39 |
| 5. In che misura quello che è stato proposto da te è stato accolto e valorizzato dal consiglio di classe? | 3,67 |
| 6. Che valore attribuisce al percorso formativo sperimentato? | 4,59 |
| 7. Dopo aver sperimentato personalmente questa attività, ritieni che l'utilizzo di strumenti come quelli in oggetto possano offrire un supporto all'analisi dei bisogni degli studenti ed essere funzionali a progettazioni personalizzate? | 4,66 |
| 8. Ritieni che questa formazione possa essere spendibile nella tua professione di insegnante? | 4,65 |
| 9. Osservazioni libere sul percorso svolto | |

Fig. 5. Questionario di valutazione finale (Biasi, Castellana, De Vincenzo, 2022b)

Le osservazioni libere hanno messo in evidenza l'utilità degli strumenti per l'accertamento di alcuni disagi che erano stati in parte intuiti dagli insegnanti e che hanno costituito uno stimolo per un lavoro di équipe finalizzato al miglioramento del benessere degli studenti, ma hanno anche evidenziato l'efficacia della formazione esperita con la partecipazione attiva alla ricerca, la responsabilità condivisa di azioni e strategie, una rinnovata collaborazione con i colleghi nella co-costruzione di ipotesi progettuali.

Grazie alle somministrazioni e al successivo lavoro condotto nella classe sono emerse problematiche e disagi che avevamo solo in parte intuito e che sono state approfondite con le segnalazioni degli alunni stessi.

Attraverso quest'esperienza ho capito quanto sia utile confrontarsi e lavorare in team. È stata un'occasione per rilevare e condividere diverse difficoltà percepite dagli alunni che spesso sfuggono ai docenti, specialmente a quelli che hanno un monte ore settimanale minore.

5. Conclusioni

Nell'ambito della valutazione di una esperienza di Formazione-Ricerca – come torna a precisare Vannini (2019) – quadri teorici, processi, strumenti e risultati costituiscono il centro del dibattito con e tra gli insegnanti.

Le responsabilità dell'approccio della formazione-ricerca riguardano innanzitutto l'impegno dei ricercatori a garantire validità e affidabilità degli impianti di indagine e dei risultati ottenuti; e, in seconda istanza, il dovere di connettersi al mondo della formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti, per consentire una reale comprensione di questi risultati e una loro diffusione nei contesti del dibattito fra docenti.

Il contributo della ricerca empirica allo sviluppo della professionalità docente può derivare quindi da tutti quei percorsi di indagine volti a rilevare e a restituire dati sull'efficacia dei metodi didattici. Si tratta di una ricerca prettamente didattica, capace di implementare disegni di tipo quantitativo, sperimentali, quasi-sperimentali, e anche di genere osservativo, al fine di garantire agli insegnanti insiemi organici di evidenze scientifiche (Trincherò, 2012) utili a orientarne le pratiche o a creare occasioni di riflessività critica sulle proprie prassi abituali.

Il contributo innovativo della Ricerca-Formazione deriva in conclusione dalla messa in campo di nuove modalità di fare ricerca dentro le scuole e con gli insegnanti, laddove con "nuove modalità" si intende pro-

muovere un nuovo atteggiamento del ricercatore, che consenta di entrare nelle scuole per accompagnare percorsi di studio e riprogettazione didattica avendo come scopo lo sviluppo e la formazione della professionalità docente per il raggiungimento del successo formativo degli allievi (Domenici, Lucisano, Biasi, 2021; Vannini, 2021).

Dal punto di vista educativo ulteriori studi descritti da Domenici e Biasi (2019) evidenziano come centrale il ruolo dell'atteggiamento scientifico del docente il quale, anche attraverso scelte didattiche adeguate frutto di questa specifica formazione alla ricerca, favorisca e faciliti lo sviluppo del pensiero scientifico nel corso del processo di conoscenza: promuovendo l'osservazione sistematica, la formulazione di ipotesi, le verifiche empirico-sperimentali, la modellizzazione teorica a seguito della riflessione critica sulla propria esperienza formativa e professionale.

L'esercizio della ricerca nei percorsi formativi può porsi quindi come risorsa strategica su due versanti: il primo relativo al piano del saper fare, a un agire a cui l'insegnante assicura fondatezza metodologica; il secondo focalizzato sul piano identitario del docente con l'acquisizione di una competenza che forma e dà sostanza a un modo di essere, alla costruzione di una disposizione personale e professionale.

Essere un insegnante competente significa infatti non solo saper mobilitare le proprie risorse personali e professionali ma anche trovare il proprio riconoscimento nel contesto sociale (Bru, Talbot, 2007), percepirsi in grado di modificare, agire, corrispondere alle esigenze formative, essere parte di un sistema educativo che sostiene il cambiamento in modo costruttivo: come è emerso dai reports stilati dai docenti e dai questionari di autovalutazione del percorso, ove si registrano un positivo coinvolgimento in tutti i processi e fasi e una rinnovata attenzione ai bisogni della classe.

Cercare di dare una risposta alle istanze presentate dagli insegnanti nel corso della formazione è stato l'obiettivo perseguito nell'intero ciclo di incontri che hanno previsto un tempo utile per la riflessione sugli step successivi all'individuazione delle difficoltà rilevate che puntasse sia alla co-costruzione di indicazioni operative per il recupero delle criticità, ma anche alla promozione di un atteggiamento critico per l'interpretazione dei risultati, con la triangolazione dei dati e un utilizzo informato e consapevole di tecniche e strumenti.

Rilevante in tal ottica è stata la contestualizzazione della formazione, condurre il percorso nella condizione e partecipazione degli insegnanti agli interventi, costruire un legame con le singole specificità, le singole dinamiche e interazioni, accompagnando la loro riflessione, fornendo suggerimenti e indicazioni che potessero calarsi all'interno della complessità educativa quotidianamente esperita e connotare significativamente l'esperienza professionale.

Riferimenti bibliografici

- Anders P.L., Hoffman J.V., Duffy G.G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. *Handbook of reading research*, 3, 719-742.
- Avgitidou S. (2010). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600.
- Baldacci M. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia. In *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 207-226). Bruno Mondadori.
- Biancarosa G., Snow C.E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Biasi V., Castellana G., De Vincenzo C. (2022a). Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) [Assessment of individual resilience levels in lower secondary school students: Adaptation and validation of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (QVAR)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 119-141.
- Biasi V., Castellana G., De Vincenzo C. (2022). La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti. In In A. La Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills* (pp. 803-814). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasi V., Castellana G., De Vincenzo C. (2023). Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS): adattamento e validazione sul campione italiano. *Formazione & Insegnamento*. (in press)

- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: CSIE. (traduzione italiana) Dovigo F. (a cura di) (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Trento: Erickson.
- Brackett M.A., Warner R.M., Bosco J.S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal relationships*, 12(2), 197-212.
- Brighi A., Emili E.A., Intra F. S. (2021). Sviluppare le competenze socio-emotive per promuovere ambienti inclusivi a scuola. In *Per tutta la vita: pedagogia come progetto umano* (pp. 199-209). Milano: FrancoAngeli.
- Bru M., Talbot L. (2007). Des compétences pour enseigner. *Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Bruce C.D., Flynn T., Stagg-Peterson S. (2011). Examining what we mean by collaboration in collaborative action research: A cross-case analysis. *Educational Action Research*, 19(4), 433-452.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> (consultato il 30 marzo 2023).
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition, <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> (consultato il 30 marzo 2023).
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2019), Guide to school-wide SEL, <https://schoolguide.casel.org> (consultato il 30 marzo 2023).
- Cavioni V., Grazzani I., Ornaghi V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learnong Policy, Institute.
- Darling-Hammond L., Bransford J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Darling-Hammond L., Oakes J. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Boston: Harvard Education Press
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Demougin P. (2013). Recherche en éducation et formation des enseignants: quel état des lieux ou quel parcours du combattant. *Tréma*, (39), 1-8.
- Desgagné S., Bednarz N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche “avec” plutôt que “sur” les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Dewey J. (1939). Unity of science as a social problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified Science*, Chicago: University of Chicago Press (trad. it. in P. Lucisano, “L'unità della scienza come problema sociale”, in *Cadmo*, 22, 30-35).
- Dewey J. (1951, I ed. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1977). The Experimental Theory of Knowledge. In J.A. Boydston (eds.), *The Middle Works 1899-1924* (pp. 107-126). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dodge R., Daly A.P., Huyton J., Sanders L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing, *International journal of wellbeing*, 2, 222-235.
- Domenici G., Biasi V. (eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. McGraw-Hill.
- Durlak A.D., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EU COUNCIL (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- Elliott S.N., Davies M.D., Frey J.R., Gresham F., Cooper G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Fedeli D., Munaro C. (2022). L'educazione alle competenze emotive nel profilo professionale dell'insegnante: punti di forza e criticità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 66-80.
- Felisatti E., Clerici R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Felisatti E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Garbe C., Holle K., Weinhold S. (2009). ADORE project: *Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Hadji C., Baillé J. (1998). *Recherche et éducation: vers une nouvelle alliance*. Bruxelles: De Boeck.
- Hensler H. (ed.). (1993). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Mellouki M.H. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8: 151-173.
- Mialaret G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83-109.
- Montalbetti K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edetania*, (52), 125-143.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- National School Climate Center (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory. Measuring the Climate for Learning*. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/>.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 38-67.
- Perrenoud Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ETF.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Signorelli A. (2017). Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 53-70.
- Stanovitch P., Stanovitch K. (2003). *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Striano M., Melacarn C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Trabucchi P. (2007). *Resisto dunque sono. Chi sono i campioni della resistenza psicologica e come fanno a convivere felicemente con lo stress*. Milano: Corbaccio.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (1994). *Final report - World conference on special Needs Education: Access and Quality*. Paris UNESCO.
- UNESCO (2000). *Inclusive Education and Education for all: A challenge and a vision*. Paris UNESCO.
- Van der Maren J.-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec: un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et formation*, 59, 75-89.
- Vannini I. (2019). Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante. In G. Domenici, V. Biasi (eds.), *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti* (pp. 112-119). Milano: FrancoAngeli.
- Vannini I. (2021). La sperimentazione didattica. Un dialogo possibile con la ricerca-azione e la ricerca-formazione. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione / Experimental Research and Evaluation Processes in Education* (pp. 205-232). Milano: MacGraw-Hill.
- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16(2), 71-84.
- Wedell M. (2009). *Planning for educational change. Putting people and their contexts first*. New York: Continuum
- Wentzel B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59: 89-103.
- WHO (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, Geneva, WHO. Disponibile in https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [05.07.2021].

Il registro elettronico nel progetto educativo della scuola secondaria di primo grado. Analisi di esperienze vissute e critica pedagogica

Electronic Class Register in the Middle School Educational Project. Analysis of Lived-experiences and Pedagogical Critique

Giuseppina D'Addelfio

Full Professor | Department of Psychology, Educational Sciences and Human Movement | University of Palermo | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Marcello Tempesta

Associate Professor | Department of Human and Social Sciences | University of Salento | marcello.tempesta@unisalento.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: D'Addelfio, G., & Tempesta, M. (2023). Electronic Class Register in the Middle School Educational Project. Analysis of Lived-experiences and Pedagogical Critique *Pedagogia oggi*, 21(1), 38-45. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-04>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-04>

ABSTRACT

Il registro elettronico è ormai parte della vita scolastica. Come spesso accade con molti strumenti tecnologici di comunicazione, per lo più all'insaputa dei suoi utilizzatori, esso sta cambiando abitudini, modalità espressive e persino significati attribuiti alle relazioni. Il contributo intende concentrarsi su alcuni di questi cambiamenti: su come possibilità e vincoli dello strumento incidano sul processo di valutazione e sulla motivazione all'apprendimento (con il rischio di derive quantitative riduzionistiche), ma anche sull'immagine di sé degli alunni, sul clima della classe, sulla corresponsabilità educativa con i genitori, sull'idea di valutazione. Saranno riportati i primi risultati di una "ricerca-formazione" che gli autori stanno conducendo in scuole secondarie di primo grado di Sicilia e Puglia, coinvolgendo insegnanti, dirigenti, alunni e genitori.

Nowadays, the electronic class register is part and parcel of school life. As often happens with many technological communication tools, mostly through its users' awareness, it is changing habits, modes of expression, and even the meanings attributed to relationships. This paper focuses on some of these changes: on how the possibilities and constraints of the tool affect the assessment process, as well as the motivation to learn (with the risk of reductionist quantitative drifts), but also student self-image, class climate, educational co-responsibility with parents, and the idea of assessment in itself. The first results of a research that the authors are carrying out with Apulian and Sicilian middle schools, involving teachers, school-managers, students, and parents will be reported.

Keywords: Relazione educativa; Benessere; Valutazione formativa; Comunità scolastica

Parole chiave: Educational Relationship; Wellbeing; Formative Assessment; School Community

Received: April 04, 2023

Accepted: April 18, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il presente scritto è frutto di un lavoro di ricerca comune. Tuttavia, M. Tempesta è autore dei paragrafi 1 e 4 e G. D'Addelfio è autrice dei paragrafi 2 e 3.

Corresponding Author:

Giuseppina D'Addelfio, giuseppina.daddelfio@unipa.it

1. Nella scuola dell'epoca digitale: profili e potenzialità del registro elettronico

Riflettere oggi sulla valutazione significa anche riconoscere che le imponenti trasformazioni socio-culturali e tecnologiche contemporanee, mentre accelerano il declino del paradigma scolastico novecentesco, stimolano la ricerca nel campo della Pedagogia generale e, segnatamente, della Pedagogia della scuola, come indagine critico-sistematica che tenti di pensare le cornici di senso, gli scopi ed i valori, le dimensioni pratiche, metodologiche e organizzative generali e fondamentali dell'esperienza educativa scolastica: si tratta di riflettere sulle sfide del presente per capire come tragguardare il futuro senza disperdere il patrimonio del passato, come costruire una scuola dal cuore educativo antico e dalla forma apprenditiva e organizzativa ipermoderna (Tempesta, 2021).

Ridisegnare le esperienze didattiche e gli ambiti di apprendimento per rendere i processi di educazione formale contemporanei al proprio tempo e per portare nelle scuole una cultura generativa dell'innovazione è diventata, infatti, una vera necessità: significa per un verso aprire la didattica a nuovi linguaggi, a nuovi strumenti e a nuovi contenuti, ma anche sviluppare la ricerca pedagogica e costruire nuove alleanze educative. Le istanze di innovazione che attraversano il sistema scolastico non riguardano, tuttavia, soltanto questioni di ordine metodologico o pedagogico-didattico, ma spesso investono ambiti che solo in apparenza possono sembrare di ordine esclusivamente tecnico e burocratico (Pentucci, 2018).

Un esempio è quello del processo di digitalizzazione-dematerializzazione che coinvolge l'intera pubblica amministrazione, e che chiede anche alla scuola di dotarsi di strumenti che sostituiscono documenti e procedure di tipo analogico con i loro equivalenti digitali. Tra questi strumenti vi è il registro elettronico, una piattaforma online che permette al docente, tramite qualsiasi dispositivo, di inserire i principali dati sulla vita scolastica dei propri alunni: presenze e assenze, ritardi, uscite anticipate e giustificazioni, compiti assegnati e verifiche programmate, note disciplinari, comunicazioni, ma anche voti di interrogazioni e compiti in classe, pagelle.

Vale la pena, per i nostri scopi, notare come il processo nel quale si inserisce tale innovazione (introdotta dal D.L. 95/2012, riguardante la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini) ponga motivazioni generali eminentemente riconducibili alla semplificazione delle procedure e all'abbattimento dei costi (la cosiddetta *spending review*). Le motivazioni specifiche che hanno sostenuto la diffusione del registro elettronico nei contesti formativi hanno, invece, fatto leva sulla esigenza di garantire una maggiore trasparenza delle attività scolastiche (in particolare, proprio di quelle valutative), di snellire la gestione burocratica dell'insegnare, di migliorare il rapporto scuole-famiglie apportando vantaggi sia ai genitori (che attraverso il registro possono prendere visione di informazioni inerenti al percorso scolastico dei figli, essere contattati dalla scuola per eventuali colloqui), sia agli studenti (che possono monitorare in tempo reale il loro rendimento).

Nel registro elettronico sono, infatti, confluite le funzioni un tempo assolve, con strumenti cartacei, dal "registro di classe" (che documentava la presenza di insegnanti e studenti) e dal "giornale del professore" (contenente il diario quotidiano delle attività, delle verifiche e delle valutazioni di ogni docente). Il Ministero non ha fornito in questi anni un proprio applicativo, invitando le scuole a rivolgersi al mercato, nel quale gli operatori hanno comunque garantito criteri di interoperabilità dei dati con i sistemi ministeriali. Le soluzioni presenti sono riconducibili a tre principali modalità: sistemi proprietari forniti da aziende esterne, che si occupano di hardware e software dietro pagamento di un canone (è l'opzione più diffusa); sistemi open source, prodotti o gestiti dalla scuola, che deve avere un server e un organico in grado di implementarlo e amministrarlo; sistemi open source in partnership, che anche in questo caso prevedono il pagamento di un canone, con una scuola capofila che svolge funzioni di gestione (Pentucci, 2018).

Presente da circa un decennio nella scuola italiana, dapprima in compresenza con la tradizionale versione cartacea, il registro elettronico dopo iniziali resistenze si è progressivamente imposto in maniera definitiva e rappresenta oggi una modalità consolidata dell'interazione scolastica: per gli allievi entrati nel circuito dell'istruzione negli ultimi anni, esso costituisce una presenza "ovvia" e nota "da sempre".

Concludendo questa sintetica presentazione, si può affermare che il registro elettronico appare, in prima approssimazione, uno strumento nato all'interno di più ampie dinamiche tese all'efficienza economico-amministrativa e alla modernizzazione organizzativa, che presenta indubbe potenzialità positive per la vita della scuola dal punto di vista della semplificazione delle procedure documentali, dell'incremento della comunicazione "in tempo reale" tra scuola e famiglia, della trasparenza dei processi valutativi (con-

tribuendo ad eliminare alcuni elementi di opacità e imponderabilità che sovente li accompagnano e favorendo una maggiore ostensibilità e leggibilità degli stessi).

Tuttavia, a tali dinamiche e a tali motivazioni si affiancano effetti di tipo educativo (non voluti, né spesso riconosciuti) che meritano di essere indagati con maggiore profondità: essi ci invitano a considerare come il registro elettronico, analogamente ad altri artefatti tecnologici digitali, non sia completamente “neutro”, in quanto portatore di una interna razionalità che finisce con lo “sporgere” sui processi sui quali insiste e con l’influenzarne i protagonisti, nei quali tende ad attivare schemi di utilizzazione (Béguin, Rabardel, 2000) sui quali occorre riflettere.

Occorre pertanto passare dalla dimensione descrittiva a quella interpretativa, dall’analisi dello strumento alla sua concettualizzazione da parte di docenti, studenti, genitori, per iniziare a interrogarsi sull’impatto del registro elettronico sulla cultura valutativa della scuola.

2. Una ricerca-formazione

Esistono diversi studi, soprattutto psicologici, sugli effetti della valutazione nell’apprendimento, così come sull’influsso degli aspetti emotivo-motivazionali sulla buona riuscita a scuola e sui nessi tra il benessere, l’autostima e il rendimento scolastico; meno studiate sono le ricadute emotivo-relazionali della valutazione stessa.

Al fine di indagare, con ragione specificamente pedagogica, tali ricadute con specifico riferimento al registro elettronico, è stata avviata una “ricerca-formazione” (Asquini, 2018) in alcune scuole secondarie di primo grado di Sicilia e Puglia, coinvolgendo insegnanti, dirigenti, alunni e genitori. Il target scelto è la scuola secondaria di primo grado, in quanto, sebbene la preadolescenza sotto più profili scientifici sia riconosciuta come punto di snodo importante di tante dinamiche formative, caratterizzato da specifici bisogni educativi, difficoltà e fattori di rischio, rimane una delle fasi della vita meno studiate.

Di questa ricerca tuttora in corso, nelle pagine che seguono verranno presentati i primi strumenti e “dati” emersi dalla somministrazione del questionario dal titolo *Il registro elettronico nel progetto educativo della scuola secondaria di primo grado*, costruito in tre versioni adeguate rispettivamente: per ragazzi dalla prima alla terza classe della scuola secondaria di primo grado; per i genitori di questi alunni; per gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

Si tratta di uno strumento quali-quantitativo mirante a esplorare i vissuti dei partecipanti. Esso nasce dalla combinazione di alcune delle sottoscale dei QBS 8-13. (*Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Tobia, Marzocchi, 2015) e alcune domande a risposta aperta miranti a dare voce alle diverse esperienze vissute da alunni, insegnanti e genitori in relazione all’uso del registro elettronico.

Il QBS 8-13 (nelle versioni QBS-R, per i ragazzi, QBS-G, per i genitori, e QBS-I per gli insegnanti) è stato pensato per permettere di indagare i diversi aspetti della vita scolastica di bambini e ragazzi, aspetti che possono fornire un quadro sul benessere di un gruppo classe. In particolare, nella ricerca-formazione in parola ne sono state usate le seguenti sottoscale: *soddisfazione e riconoscimento; rapporto con gli insegnanti; rapporto con i compagni di classe; atteggiamento emotivo a scuola* (per i ragazzi); *vissuti personali in relazione alle difficoltà del figlio/alunno, percezione dei suoi vissuti emotivi; rapporto scuola-famiglia* (per gli adulti).

Per consentire agli studenti di esprimere liberamente le loro opinioni, viene suggerito di lasciare compilare in classe il questionario in formato anonimo, così da ottenere dei risultati a livello collettivo e non individuale. Il questionario da noi elaborato è stato in questo modo somministrato agli alunni; la somministrazione a genitori e insegnanti è stata online.

Ogni item del QBS richiede una risposta su una scala Likert a 3 punti con le seguenti etichette: *non vero, abbastanza vero, verissimo*. Per ogni item, il punteggio può essere 0, 1 o 2 punti. Nel nostro caso, è già un “dato” di interesse la distribuzione percentuale di alcune risposte ed è su questa che in particolare ci soffermeremo.

Si noti inoltre che, nella prospettiva del QBS, il ragazzo viene considerato come parte di un sistema dinamico, su cui influisce e dal quale a sua volta viene influenzato ed è per questo che il questionario indaga “anche il punto di vista di genitori e insegnanti” (Tobia, Marzocchi, 2015, p. 8) e presenta tre versioni distinte. La possibilità di accedere a più prospettive è stata una delle ragioni della scelta di questo strumento,

come base e sfondo per la costruzione di un nuovo questionario; infatti, tale possibilità risponde ad una esigenza pedagogica che anima alcune ricerche pedagogiche sulla comunità scolastica nella prospettiva, come detto prima, di nuove alleanze educative. Diventa pertanto essenziale esplorare parallelamente i vissuti e i modi di intendere i diversi aspetti della vita scolastica, da parte dei diversi attori della comunità e, in tale prospettiva, mettere a confronto le prospettive di genitori e insegnanti (D'Addelfio, Vinciguerra, 2021).

Le domande a risposta aperta da noi elaborate mirano a comprendere la conoscenza del registro elettronico, ma anche i vissuti emotivi legati alla valutazione, le opinioni su come la valutazione attraverso il registro elettronico influisce nella percezione di sé, nei rapporti tra compagni di classe, nel rapporto scuole-famiglie.

Nella lettura delle risposte a queste domande, la metodologia seguita è stata quella fenomenologico-ermeneutica. Essa permette una descrizione delle esperienze vissute dei soggetti coinvolti, non con la pretesa di provare ipotesi, generalizzare risultati o controllare variabili prestabilite, bensì nel tentativo di leggere i modi in cui le persone danno senso al loro mondo e offrirne una descrizione eidetica, individuando cioè i nuclei o temi essenziali: si tratta di svolgere un approfondimento dei vissuti, considerati come vissuti *intenzionali*, cioè *portatori di istanze di senso*.

La fenomenologia rappresenta un metodo che ben si presta ad essere “messo al lavoro” nei protocolli di ricerca sul campo, specie nel campo dell'educazione, valorizzando la prospettiva di prima persona. Possono essere lette in tal senso anche le istruzioni iniziali del QBS che, pur essendo un test a risposta chiusa, segnala a chi lo compila innanzitutto che “non esistono risposte giuste o sbagliate, ma ci interessa quello che pensi tu!”.

D'altra parte, l'enfasi sui diversi punti di vista, contenuta tanto nel QBS quanto nel nostro questionario, risponde ad un'istanza propriamente fenomenologica. Infatti, come è noto, per Husserl e per i suoi allievi, ciascun soggetto costituisce, a partire dal “mondo della vita” in cui è immerso, una originaria apertura di essere e di senso sulla realtà, un “punto zero” che dischiude una visione inedita che merita di essere valorizzata ma che va anche messa in dialogo con altre visioni della realtà. L'innesto dell'ermeneutica sulla fenomenologia (Ricoeur, 1989) amplifica le possibilità pedagogiche di leggere nel narrarsi dei soggetti le modalità del loro sguardo sul reale e le loro direzioni di senso (Friesen, Henriksson, Saevi, 2012; Bellingreri, 2017).

Essendo finalizzato alla lettura di esperienze vissute in prima persona, la sezione qualitativa del questionario è stata intesa come un disegno fenomenologico-ermeneutico di ricerca, come tale *emergente* (Mortari, 2007): esso non poteva servirsi di categorie e griglie di lettura stabilite in anticipo, perché l'obiettivo è far spazio all'emergere del fenomeno, per dare spazio al dischiudersi di profili e orizzonti inattesi: istanza sempre importante, ma ancor più decisiva rispetto all'indagine di fenomeni nuovi come quelli legati all'uso del registro elettronico, ancora poco studiato. Per questo nell'analisi, di cui si riportano alcuni esiti nel paragrafo successivo, vengono riportate le parole stesse di alunni, genitori e insegnanti, in modo da dare spazio alle loro *direzioni di senso* e alla loro capacità *intenzionale*. In tal modo, la lettura dei “dati” – parola non a caso messa tra virgolette – va fatta non in senso empiriologico, ma propriamente fenomenologico (Marion, 2001; Depraz, 2006): si svolge come lavoro paziente, fatto di letture e riletture. È proprio questo il lavoro che stiamo conducendo e che richiede anche l'innesto dei focus groups che stiamo avviando con alunni, genitori e insegnanti (e che saranno per loro momenti particolarmente formativi) e delle interviste ai dirigenti delle scuole coinvolte che saranno valorizzati come “testimoni privilegiati”.

3. Dall'analisi dei vissuti

Finora abbiamo lavorato con quattro scuole, raccogliendo e analizzando 312 questionari compilati da alunni, 362 da genitori, 85 da insegnanti¹.

Ci soffermiamo qui soprattutto su quanto emerso dai questionari degli alunni. Innanzitutto, osserviamo

1 Nelle scuole qui prese in considerazione i registri usati sono quelli disponibili nelle piattaforme: Argo, Axios, Mastercom-Pro.

che i ragazzi coinvolti mostrano un buon grado di benessere scolastico generale: si sentono a proprio agio con gli insegnanti (abbastanza vero per il 58%, verissimo per il 37%); sono soddisfatti dei propri risultati scolastici (abbastanza vero per il 50%, verissimo per il 40%); dichiarano di fidarsi dei propri insegnanti (abbastanza vero per il 42%, verissimo per il 47%) e di poter parlare con loro *delle difficoltà che incontro a scuola* (abbastanza vero per il 45% e verissimo per il 43%).

Con riferimento ai vissuti relativi alle prove scolastiche la maggior parte dei ragazzi (46%) dice di non essere tranquillo prima di un'interrogazione o una verifica; alla domanda sei agitato quando sai di non aver fatto bene risponde affermativamente il 90%. Sembra che l'uso del registro elettronico aumenti questo genere di vissuti. Nella domanda a risposta aperta *Come mi sento quando aspetto che venga caricata una valutazione nel registro elettronico?*, quasi l'80% scrive "ansioso/in ansia/agitato".

Dalle descrizioni del registro elettronico fatte dai ragazzi emerge l'aspetto di comodità e velocità, soprattutto per compiti, avvisi e comunicazione alla famiglia, anche se qualcuno è consapevole che questi aspetti possono andare a discapito della qualità (*Un aspetto negativo è che alcune persone, compresi gli insegnanti, lo usano come una comodità o qualcosa che non ti fa impegnare abbastanza nel tuo lavoro; non scrivo più tante cose... tanto so che sono lì*) e molti si preoccupano di possibili errori dovuti a incompetenza tecnologica degli adulti o alla possibilità di guasti di vario tipo. Nelle loro risposte ritorna più volte la percezione dello strumento come "generatore di ansia" (*è uno strumento utile per appunto vedere i compiti gli argomenti etc..., ma a volte è anche uno strumento che crea ansia o malessere, perché fa vedere anche i voti che possono creare ansia! È una specie di diario, ti tiene informato sull'andamento scolastico. Un aspetto positivo è poter visionare i compiti assegnati e poter leggere le circolari. Un aspetto negativo può essere la visione di un'insufficienza in rosso. Potrebbe angosciare un alunno; è utile poiché attraverso esso si possono arricchire le lezioni attraverso contenuti ipertestuali, ma molte volte crea tensione per la questione legata alle valutazioni*). Altri aspetti negativi riguardano l'influsso nel rapporto con i compagni: per il 10% di loro il registro elettronico, proprio perché dà informazioni in tempo reale, aumenta competizione, sfida e *troppi confronti*. Si consideri che il 63% di questi ragazzi dichiara di controllare il registro elettronico più volte al giorno e qualcuno lo definisce *un'ossessione* e scrive che *crea dipendenza*.

Dalla prospettiva dei ragazzi, il registro elettronico facilita la comunicazione tra scuola e famiglia, soprattutto perché tiene i genitori aggiornati sul rendimento scolastico (e molti vedono la funzione di "controllo dei genitori" in tempo reale su quello che accade a scuola: *grazie ad esso è quasi impossibile mentire riguardo all'accaduto in classe*); pochi sottolineano che l'alunno stesso può monitorare l'andamento delle valutazioni (mentre i loro insegnanti sembrano dare per scontato che vedere la valutazione aiuti ad aver consapevolezza del proprio percorso).

La maggior parte dei ragazzi non comprende il senso delle annotazioni: molti dichiarano di non sapere quale sia la differenza tra questi e i voti numerici e la maggioranza risponde che un'annotazione serve per segnalare comportamenti sbagliati (confondendo quindi annotazione e nota disciplinare: una confusione che c'è anche, ma in misura minore, tra i genitori); per molti ragazzi l'annotazione serve per non mettere un voto troppo basso; solo pochi considerano l'annotazione come una integrazione/spiegazione del voto numerico. Tutto ciò è chiaro per la maggior parte degli insegnanti e dei genitori; questi ultimi, ad esempio, scrivono: *le annotazioni ci fanno capire molto di più*; le annotazioni sono *più specifiche e personalizzate*. Molti insegnanti descrivono anche l'utilizzo delle annotazioni come strumento di comunicazione mirata con la famiglia di un alunno.

Inoltre, la maggior parte dei ragazzi trova non problematico, ma anzi *facile, comodo e utile* che la valutazione derivi da una media aritmetica calcolata automaticamente e per molti ciò è garanzia di trasparenza, correttezza e imparzialità (solo il 6% non approva, perché ritiene necessario tenere in considerazione anche la *qualità* di ogni singolo alunno, il suo *impegno*, le sue *capacità*, in quanto *una media matematica non rappresenta pienamente uno studente e tuttavia il ragazzo si fissa troppo sulla media*)².

Anche per la maggior parte dei genitori ciò è utile, soprattutto perché è *immediato*. Tuttavia, per il 25% dei genitori questa forma di valutazione non è adeguata, anzi è *riduttiva*, perché: *dietro i numeri ci sono ragazzi in crescita; i ragazzi non sono numeri*; è una valutazione *non obiettiva, perché impersonale*.

La maggior parte dei docenti, pur sottolineando che al momento degli scrutini la media così ottenuta

2 Si noti che in una scuola, la funzione della media complessiva è stata disabilitata e alcuni studenti se ne lamentano.

si può modificare, si dice soddisfatta e trova utile e veloce il sistema. Questi docenti apprezzano il registro elettronico perché *semplifica e velocizza* (e come detto la semplificazione è la cornice in cui va inserita l'introduzione del registro). Solo il 22% non apprezza o ritiene necessarie integrazioni, sottolineando che il calcolo matematico, come ogni logica esclusivamente quantitativa, *mette ansia da prestazione*, che *non sempre la media dell'alunno corrisponde alla valutazione 'reale'*, che sarebbe più appropriata *una valutazione globale*.

4. Cultura della valutazione, esperienza scolastica e corresponsabilità educativa: alcune questioni pedagogiche

Cosa può intendersi per *valutazione globale*? Cosa è una *valutazione reale di ragazzi in crescita*? La ricerca-formazione, di cui sono stati brevemente riportati cornice teorica, finalità, strumenti e prime fasi, induce a tornare a riflettere su come la cultura valutativa, negli ultimi decenni, abbia compiuto un faticoso e ancora incompiuto processo di transizione da una logica di controllo, di tipo fondamentalmente misurativo, ad una logica di sviluppo, di tipo più ampiamente formativo.

Sul piano della ricerca pedagogica, sono stati progressivamente e ancora parzialmente messi in discussione alcuni granitici presupposti e alcune antiche convinzioni implicite, quali il mito dell'oggettività, il primato della quantificazione, il voto come unico codice valutativo, la valutazione come semplice media aritmetica riveniente dalla somma di risultati rilevati in momenti di accertamento formale. Quanto sopra riportato indica la necessità di indagare se e come tutto questo sia entrato nelle pratiche educative e quindi nelle rappresentazioni di educatori (insegnanti, dirigenti e genitori) ed educandi; e la necessità di indagare sottende una correlata necessità di formare ad una cultura di una *valutazione davvero autentica* tutti gli attori della comunità scolastica.

D'altra parte, la riflessione pedagogica ha negli ultimi anni anche introdotto lentamente l'idea del condizionamento esercitato dal valutatore, indicando la necessità di una concezione non ragionieristica della valutazione (concepita come attribuzione di valore ad un processo, cioè apprezzamento dell'esperienza sulla base di criteri, e non ridotta al solo, utile ma propedeutico, momento misurativo), la possibilità di utilizzare oltre al voto altri strumenti (come ad esempio il giudizio discorsivo), la differenziazione tra *assessment of learning* (valutazione dell'apprendimento), *assessment for learning* (valutazione per l'apprendimento), *assessment as learning* (valutazione come forma di apprendimento).

Vi è il rischio che un uso "ingenuo" e semplicistico del registro elettronico contribuisca ad un inconsapevole ritorno al passato e ad un impoverimento della cultura valutativa della scuola? Lo strumento, nelle sue varie versioni, prevede la possibilità di integrare le comunicazioni dei risultati in forma numerica con annotazioni discorsive (e qui si apre certamente tutto lo spazio del dialogo educativo per realizzare una appropriazione più raffinata e della comunicazione tra i soggetti coinvolti nel processo valutativo): ma il rischio di una assolutizzazione del valore del voto numerico – in linea con analoghe derive riduzionistiche (Biesta, 2015) – e di una consegna alla sintesi preconfezionata costituita dalla media matematica non va taciuto. La messa in opera di procedure tecniche per la valutazione non è mai *neutra*, ma ha connotati di tipo valoriale e agisce sull'intero processo (Rey, 2011).

Come emerge dalle esperienze vissute sopra riportate, un secondo aspetto significativo riguarda le ricadute sulla qualità complessiva dell'esperienza scolastica degli allievi, e segnatamente sui vissuti emotivi e sulla dimensione motivazionale. Le pratiche valutative, come è noto, sono generalmente accompagnate da un'aura negativa dal punto di vista emotivo, da una quasi inevitabile connotazione ansiogena. Tuttavia, liberare la valutazione da questo immaginario lugubre è un compito fondamentale e improcrastinabile (Hadji, 2023; Mazzeo, 2019), anche in considerazione della problematica interferenza spesso esercitata sulla motivazione scolastica da un certo modo, anche digitale, di vivere le prassi valutative.

Troppe volte un modo improprio di praticare e percepire la valutazione incide negativamente sul benessere scolastico e contribuisce a spegnere l'energia motivazionale, mentre la valutazione può essere operazione pedagogica ricca e insostituibile: la valutazione "educativa e illuminativa" è uno strumento importante in mano all'insegnante che lavora in vista della motivazione intrinseca, cioè dell'*orientamento alla padronanza* e non alla prestazione (Tempesta, 2018).

Vi è la possibilità che, anche da questo punto di vista, il tipo di comunicazione istantanea e priva di mediazioni narrative propria del registro elettronico possa ingenerare vissuti disfunzionali, favorendo, in modo silente ma efficace, motivazioni di tipo estrinseco e logiche di tipo prestazionale, assai dannose dal punto di vista psicologico e, soprattutto, formativo?

Un ultimo aspetto rilevante concerne la comunicazione e, quindi, le possibilità non solo di collaborazione ma di autentica corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia (Pati, 2019). Tema delicato, poiché, negli ultimi anni, la rottura di questa alleanza si è palesata come uno dei principali fattori di criticità per la scuola ed ha provocato una rinnovata attenzione al tema della corresponsabilità educativa tra genitori e insegnanti. L'interconnettività attraverso gli strumenti digitali può certamente costituire una forma di potenziamento della comunicazione (Baldascino, 2014): tuttavia, vi è anche l'eventualità che la comunicazione tra scuola e famiglia possa venire affidata principalmente (o delegata totalmente) al mezzo digitale, fornendo a genitori poco attenti l'alibi per non partecipare agli insostituibili colloqui che integrano in maniera narrativa l'azione valutativa degli insegnanti (Delfino, 2015). Potrebbe diffondersi l'idea che consultare regolarmente il profilo ed essere tempestivamente a conoscenza dei voti dei figli sia sufficiente per i genitori e possa sostituire il contatto diretto con i docenti?

Certamente, non si può disconoscere che la recente pandemia ha accresciuto il processo di digitalizzazione in tanti contesti. Per quello scolastico in particolare, l'esperienza di improvvisa, forzata e massiva *didattica online* costituisce, per molti aspetti, un punto di non ritorno. Anche rispetto alle relazioni con le famiglie, l'esperienza pandemica ha dischiuso nuovi spazi e nuovi tempi (D'Addelfio, 2021).

Il digitale certamente non va demonizzato e le stesse esperienze sopra riportate ne evidenziano potenzialità e risorse. Del digitale vanno piuttosto scoperte e tematizzate le specifiche *virtù* (Rivoltella, 2015) che, come tutte le virtù, sono delle *possibilità* di maggiore umanizzazione, le quali però per diventare realtà esigono specifici progetti e impegni formativi.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldascino R. (2014). Il registro elettronico: uno strumento per la comunicazione e la metariflessione. *Rivista dell'Istruzione*, 4: 80-83.
- Béguin P., Rabardel P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, 1-2: 35-54.
- Bellingreri A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: ELS-Scholè.
- Biesta G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50/1: 75-87.
- D'Addelfio G. (2021). Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia. *Pedagogia e Vita*, 3: 59-76.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2021). Nuove opportunità di corresponsabilità educative tra scuola e famiglia al tempo del Covid-19. In P. Mulé, C. De Luca (eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19* (pp. 123-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Delfino M. (2015). La scuola, le famiglie e il registro elettronico. In M. Rui, L. Messina, T. Minerva, *Teach different!* (pp. 418-421). Genova: Genova University Press.
- Depraz N. (2006). Mettere al lavoro il metodo fenomenologico nei protocolli sperimentali. In M. Cappuccio (ed.), *Neurofenomenologia* (pp. 249-270). Milano: Mondadori.
- Friesen N., Henriksson C., Saevi T. (eds.) (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Galliani L. (ed.) (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Grange T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. *Education Sciences and Society*, 2: 47-61.
- Guastavigna M. (2012). Gli aspetti amministrativi delle tecnologie digitali irrompono sulla scena della scuola. *Briks*, 3: 33-40.
- Hadji C. (2023). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé.
- Marion L. (2001). *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*. Torino: SEI.
- Mazzeo R. (2019). *La valutazione liberata*. Bologna: Bonomo.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: ELS-La Scuola.
- Pentucci M. (2018). Impatto del registro elettronico sui processi valutativi. *Italian Journal of Educational Technology*, 3: 24-39.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education, Sciences and Society*, 2: 97-108.
- Ricoeur P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica II*. Milano: Jaca Book.
- Rivoltella P. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher education*, Brescia: La Scuola.
- Tempesta M. (2021). Scuola ed era globale. A proposito dei possibili modelli di scuola del futuro. *Pedagogia e Vita*, 3: 31-46.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015). *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.

AVA 3.0: University Locus of Control tra critica e progetto

AVA 3.0: a University Locus of Control from criticism to design

Daniela Dato

Full professor of General and Social Pedagogy | Department of Human Studies | University of Foggia | daniela.dato@unifg.it

Luigi Traetta

Associate professor of Didactics and Special Pedagogy | Department of Human Studies | University of Foggia | luigi.traetta@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dato, D., & Traetta, L. (2023). AVA 3.0: a University Locus of Control from criticism to design. *Pedagogia oggi*, 21(1), 46-53.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-05>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-05>

ABSTRACT

Starting from an analysis of the existing scientific literature and the results of an exploratory survey conducted within the University of Foggia, the paper proposes some critical and design reflections on the evaluation practices that have characterized the Italian university in recent years, with reference to the AVA system. This represents a true revolution for the university, which has never applied a genuine process of self-reflection on the opportunities for improving teaching and research. The AVA often refers to the centrality of students but seems to leave little space for teachers, who are called upon to play new and increasingly complex roles, sometimes without adequate awareness. Streamlined and stripped of technocratic ideologies, the AVA procedures, far from being merely imposed or a simple tool for accreditation and assessment, try to be, from a pedagogical and didactic perspective, a real locus of control, a space capable of promoting a culture of innovation and research.

A partire da un'analisi della letteratura scientifica esistente e dagli esiti di una indagine esplorativa condotta all'interno dell'Ateneo di Foggia, il presente contributo propone alcune riflessioni critiche e progettuali sulle prassi valutative che negli ultimi anni hanno caratterizzato l'università italiana, con particolare riferimento al sistema AVA. Vera e propria rivoluzione per l'università, mai sottoposta prima ad un reale processo di autoriflessione sulle opportunità di miglioramento della didattica e della ricerca, l'AVA richiama spesso alla centralità degli studenti, ma sembra lasciare poco spazio per i docenti, chiamati a svolgere ruoli nuovi e sempre più complessi, senza, però, che ci sia sempre un'adeguata consapevolezza. Snellite e ripulite da ideologie tecnocratiche, le procedure AVA, lungi dall'essere mera imposizione o semplice strumento di accreditamento e valutazione, possono rivelarsi, in una prospettiva pedagogica e didattica, un vero e proprio locus of control, uno spazio in grado di promuovere la cultura dell'innovazione e della ricerca.

Keywords: AVA system; accreditation; assessment; locus of control; didactic perspective

Parole chiave: Sistema AVA; accreditamento; valutazione; locus of control; prospettiva didattica; riflessività professionale

Received: March 23, 2023

Accepted: May 02, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

L'introduzione, e i paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Luigi Traetta, i paragrafi 3,4, 5 e le conclusioni sono da attribuirsi a Daniela Dato.

Corresponding Author:

Daniela Dato, daniela.dato@unifg.it

Introduzione

Il 12 dicembre 2016 vedeva la luce il Decreto Ministeriale n. 987 (sostituito, poi, dal D.M. n. 6 del 7 gennaio 2019) che fissava i punti principali dei processi di accreditamento iniziale e periodico delle sedi universitarie e dei corsi di studio, processi già delineati nel documento fondamentale che strutturava l'intero processo di accreditamento universitario, ossia il D.M. 47 del 30 gennaio 2013, modificato dal D.M. 1059/2013 (Capano, Regini, 2015).

Confermando una tendenza già avviata con il D.D. 61 del 10 giugno 2008, l'accREDITamento dedica all'*esperienza dello studente* uno spazio notevole, a partire da una sezione intera (la Sezione B) della SUA-CdS (Scheda Unica di Ateneo dei Corsi di studio) fino alla rinnovata importanza dei singoli insegnamenti: tutti i docenti hanno l'obbligo di elencare, tra l'altro, sia gli obiettivi formativi specifici dell'insegnamento, sia i metodi di accertamento.

Senza alcuna pretesa di esaustività nell'analisi dell'enorme mole di documenti esistenti sui processi di accREDITamento, ma con l'unico obiettivo di rendere conto delle problematiche emerse durante alcuni progetti di ricerca e nelle esperienze di *Governance* di chi scrive (Delegata all'Orientamento, Delegato nel Presidio per la Qualità della Didattica, Referente di corso di studio) il presente saggio chiarisce come, a fronte del crescente spazio dedicato alla componente studentesca universitaria, nessun Decreto o Circolare ministeriale – ma neppure nessuna riflessione sistematica – si sia mai concentrata, in questi anni, sulle ricadute in termini di benessere percepito da parte dei docenti rispetto a questa rivoluzione.

1. L'efficienza del sistema universitario

Nato con lo scopo di porre rimedio ad una serie di difficoltà, emerse soprattutto dopo la riforma del 3+2, il sistema AVA si è sviluppato in linea con principi assolutamente corretti, basati sull'idea di costruire l'offerta formativa dei singoli Corsi sulle reali potenzialità occupazionali del territorio e sui bisogni degli studenti, di legare l'attività didattica dei docenti all'attività di ricerca per favorire, soprattutto nelle lauree magistrali, l'eccellenza che la normativa vigente prescrive. Questo ha implicato, però, il fatto che siano finiti sotto la lente d'ingrandimento una miriade di abitudini consolidate e particolarmente complesse da eliminare dalla cultura universitaria: percorsi formativi realizzati *ad hoc*, sulla base della presenza (e interesse!) dei docenti, programmi d'insegnamento messi a punto senza tener conto degli obiettivi del corso di studio di riferimento e non in linea con il numero di CFU assegnati, risultati dei questionari della valutazione della didattica archiviati senza alcuna analisi o conseguenza, sono soltanto alcuni degli esempi di questioni spinose a cui il sistema AVA sta ponendo rimedio (Felisatti, 2019).

Ma il vero problema, in fin dei conti, l'ostacolo più insuperabile per eccellenza è sintetizzato dalla domanda: chi valuta? La domanda è, di fatto, mal posta perché, in questi termini, presuppone una scissione tra due gruppi di attori nel sistema universitario, che vedrebbe contrapposta una squadra di valutatori, presunti esperti di processi AVA e un'altra squadra, molto più numerosa, di soggetti da valutare, poco o per nulla disposti a subire dall'alto un arbitro in cui spesso non si riconosce. Con impietosa ironia, commentando proprio la *quality assurance*, Bertoni ha sintetizzato il paradosso che ne deriva: «primo, ti tolgo le risorse (finanziarie, umane e strutturali); secondo emanano un decreto o un regolamento che ti costringe ad avere le risorse (un certo numero di docenti in organico, aule e laboratori adeguati, un numero minimo di borse di studio, ecc.); terzo, verifico se riesci a rispettare i requisiti, altrimenti ti chiudo, anzi non ti "accredito"» (Bertoni, 2016, p. 21).

Eppure l'autovalutazione dovrebbe riguardare, più correttamente, un modello (Benmoussa, Elyamami, Mansouri, Qbadou, Illoussamen, 2019) nel quale tutti gli attori hanno non soltanto la consapevolezza della rivoluzione in corso, ma sono costantemente aggiornati sugli obiettivi che il nuovo paradigma intende sostenere. La centralità della formazione – e, si potrebbe dire, anche dell'orientamento (Dato, 2019) – dei docenti universitari, peraltro prevista come requisito di premialità per gli Atenei che la prevedono, diventa così un momento essenziale di interiorizzazione della svolta epocale che i processi AVA hanno introdotto nell'università italiana (Andreani, Russo, Salini, Turri, 2020).

2. AVA 3.0

Il sistema AVA 3 nasce con l'obiettivo di semplificare i processi di assicurazione della qualità legandoli ancora più saldamente all'autonomia dell'università: le politiche di assicurazione della qualità, infatti, vanno definite nel piano strategico di Ateneo e le pratiche, di conseguenza, diventano il modo privilegiato per raggiungere tali obiettivi. Ma le politiche – non è banale rimarcarlo –, in quanto mezzi tangibili per raggiungere gli obiettivi, si attuano con soldi, risorse e finanziamenti. Una delle novità più evidenti di AVA 3 è proprio la gestione delle risorse in relazione agli obiettivi strategici di Ateneo.

In generale, un corretto processo di autovalutazione presuppone strumenti adeguati e sostenibili, come, ad esempio, i Nuclei di Valutazione, i Presidi per la Qualità e le Commissioni Paritetiche, oltre – altra novità di AVA 3 – le risorse, anche contabili, che diventano anche oggetto di valutazione, e non soltanto strumento per raggiungere gli obiettivi.

Tutto questo, però, resterebbe un mero esercizio burocratico se non venisse ribadita, ancora una volta, la centralità degli attori dei processi. Gli studenti, anzitutto, occupano sempre una posizione privilegiata perché il loro punto di vista, soprattutto nel caso dell'autovalutazione dei Corsi di Studio, consente di definire immediatamente i problemi (Murmura, Casolani, & Bravi, 2016). Le parti interessate, poi, svolgono un ruolo decisivo in quanto punto di riferimento privilegiato per definire le competenze professionali che un Corso deve fornire agli studenti.

E i docenti? La conferma in AVA 3 della centralità degli studenti, impone la riflessione, niente affatto scontata, circa le capacità dei docenti di insegnare e valutare e, soprattutto, di svolgere correttamente questo compito non con lo "studente ideale", ma con la molteplicità di individualità che si ritrovano nelle aule. Più ancora dei modelli che l'hanno preceduta, AVA 3 finisce con l'attribuire, di fatto, ai docenti il compito di costruire l'assicurazione della qualità lasciando, però, aperte due enormi "ferite". La prima, prodotta dagli effetti a catena della Legge 240/2010, riguarda la vera e propria spaccatura in due parti del docente universitario, le cui competenze scientifiche sono valutate (e, eventualmente, riconosciute e premiate) sia nella fase dell'abilitazione scientifica nazionale, sia nella periodica Valutazione della qualità della ricerca (VQR), ma le cui competenze didattiche restano vagamente definite a livello di Ateneo. Si pensi, ad esempio, alla non obbligatorietà della prova didattica durante le progressioni di carriera o all'utilizzo spesso distorto dei dati relativi alle opinioni degli studenti. I questionari, è bene ricordarlo, riguardano le opinioni degli studenti e non i giudizi, così come gli indicatori non hanno implicazioni valutative! Se gli indicatori diventano, però, oggetto di premialità, se ne snatura il senso.

La seconda ferita riguarda la cultura della qualità percepita dai docenti universitari: AVA 3 attribuisce un peso enorme al momento dell'autovalutazione (la prima A), rischiando così di ridurre l'intero processo di assicurazione della qualità ad un mero "rendere conto" e, di conseguenza, ad una vera e propria corsa alla produzione di documenti e di atti burocratici vuoti di significato.

Nei processi di monitoraggio dei Corsi di Studio, d'altra parte, il "problema" rischia di prendere il sopravvento sulla "causa": una corretta manutenzione dei corsi, invece, presuppone la comprensione delle cause che generano i problemi, cause che, a volte, potrebbero non essere gestibili a livello di Corso di Studio e riguardare, ad esempio, tendenze territoriali o nazionali sulle quali non è possibile intervenire.

Il sistema AVA, nella sua evoluzione (Ulker, Bakioglu, 2019), pur avvenuta in un periodo temporale brevissimo, ha costituito una vera e propria rivoluzione per l'Università italiana, mai sottoposta prima ad un reale processo di autoriflessione sulle opportunità di miglioramento della didattica e della ricerca. In questa rivoluzione, tuttavia, che correttamente richiama spesso la centralità degli studenti nei processi formativi, non sembra esserci, invece, spazio per i docenti, chiamati a svolgere ruoli nuovi e sempre più complessi, senza, però, che ci sia sempre un'adeguata consapevolezza.

Rivoluzione, dunque, senza che i principali attori ne abbiano piena coscienza: la più ovvia conseguenza è stata una sorta di rigetto per la novità, vissuta come un'elefantica sovrastruttura burocratica piuttosto che come una reale opportunità di crescita. La struttura stessa dei processi di autovalutazione e accreditamento del sistema universitario italiano che, in modo surrettizio quanto brutale, finisce con l'imporre sia un aspetto semplicemente quantitativo della ricerca (il numero di pubblicazioni annue del singolo docente), sia una spasmodica corsa alla coerenza della ricerca stessa con il settore scientifico-disciplinare di afferenza, rinforza a tratti questo senso di rigetto.

3. Uno sguardo critico e progettuale sul sistema Ava

E se invece ci fosse qualcosa da imparare?

E se invece di un rigetto potessimo trovare uno spazio mediano in cui un obbligo si trasformi in occasione di crescita, ripensamento critico e rivoluzione consapevole?

Se da una parte, infatti, rimane viva la provocazione, che in un articolo del marzo 2019 faceva il Roars denunciando il *Requiem per l'Università*, di una istituzione «schiacciata dal peso insostenibile di una burocratizzazione telematica onnipresente e sempre più invasiva» e la cui morte era imminente, dall'altra, possiamo certamente dire di aver oggi accumulato saperi, competenze ed esperienze sufficienti per dimostrare che non solo l'Università non è morta ma, pur invasa da profondi cambiamenti, ha resistito trasformandosi e mantenendo inalterata la sua identità di luogo e tempo di alta formazione e ricerca accettando la sfida della valutazione.

Per intenderci, al di là di molte evidenti storture e irrigidimenti di natura funzionalistica e meramente quantitativa di cui abbiamo in precedenza accennato, il sistema Ava, snellito e ripulito di ideologie tecnocratiche, potrebbe costruttivamente essere gestito e reinterpretato come occasione (e non solo obbligo) per avviare processi di orientamento e sviluppo organizzativo, di riflessione e di self-assessment da parte di docenti, tecnici amministrativi e studenti stessi?

Al di là di resistenze legittime (ma a volte anche capziose), una critica generativa e proattiva potrebbe vedere nel sistema Ava un «progetto di ricerca-azione» organizzativo e professionale utile, come avrebbe precisato Lewin, ad attraversare il cambiamento passando da una decristallizzazione di certe abitudini per aprirsi ad un processo di sperimentazione di nuove soluzioni.

Un progetto, dunque, metabletico che, a partire dall'esercizio di competenze di monitoraggio e di analisi, possa permettere una più efficace e lungimirante «analisi swot» di punti di forza e di debolezza del mondo accademico e la conseguente riprogettazione di processi e strategie.

Superando, allora, una prima fase caratterizzata da una logica burocratese e ipertrofica della standardizzazione, l'utilizzo del sistema Ava potrebbe invece essere ripensato come occasione per migliorare e promuovere i processi di una università che si configura come organizzazione che apprende. Lì dove Senge, Shön, Wenger ci hanno insegnato che le organizzazioni che apprendono sono quelle organizzazioni capaci di fronteggiare e attraversare il cambiamento, sostenere, promuovere e facilitare l'apprendimento continuo dei loro membri.

L'idea è quella di accogliere con spirito critico e magari anche di dissenso trasformativo l'introduzione del sistema di qualità nei contesti universitari, facendo proprio un paradigma caro alla pedagogia intesa come scienza in divenire che deve saper «fare i conti con i problemi posti [...] dagli ambiti della vita, della conoscenza e della società con cui si confronta e dialoga da protagonista» (Margiotta, 2015, p. 226) e scegliere la via della «continua comprensione critica della realtà senza esclusioni» (Cives, 1973, p. X).

In tale direzione l'Università, allora, può cogliere nel sistema Ava e nelle nuove trasformazioni anche legislative che la stanno attraversando, l'occasione di imparare a dare significato al suo stesso esistere, che è da rintracciarsi non nel suo mero perpetuarsi, ma nell'abilità di rigenerare, di ampliare il mandato stesso per cui è nata prendendosi cura da una parte dei suoi stakeholders esterni ma anche di quelli interni (personale amministrativo e docenti) mantenendo vivo il suo ruolo costituzionale.

E se allora Ava divenisse pretesto per avviare un percorso e un esercizio di padronanza personale, riflessibilità professionale e orientamento organizzativo? E se la risposta ad esso da parte dell'istituzione universitaria non fosse di adattamento passivo, e neanche di resistenza sterile, ma di impegno consapevole e critico, di donazione e produzione di senso? E se il cambiamento richiesto dal sistema Ava attivasse da parte dell'istituzione una postura divergente, flessibile, resiliente che cerca un equilibrio tra teoria e prassi, tra tradizione e innovazione, una «forma di razionalità euristico-riflessiva» utile a «ri-pensare contestualmente il proprio agire [...], i suoi fondamenti teorici e pratici e ideologici e rimetterlo costantemente a fuoco»? (Cambi, 2003, p. 48).

4. “Locus of control” e sguardo micropedagogico

Visto da questa prospettiva, il concetto stesso di valutazione e di qualità può subire un radicale spostamento verso indicatori più complessi ed ecosistemici che, partendo da una esigenza meramente gestionale, giungono invece, se intenzionalmente progettati, a rimettere al centro i soggetti che abitano e progettano il pensare agire accademico come per esempio i docenti.

L'AVA, pensato solo per valutare, oggi potrebbe essere ripensato, gestito e affrontato, in una prospettiva pedagogica, come spazio e tempo di «locus of control» personale e organizzativo che riporti al centro le persone e che possa offrirsi come strumento di riflessività, controllo e autoregolazione all'interno del quale costruire un metodo, un processo di apprendimento significativo e trasformativo in grado, poi, di promuovere una cultura dell'innovazione e della ricerca sul tema stesso della didattica e della valutazione.

In questo senso l'AVA smetterebbe di essere un mero *strumento tecnico* per divenire un *metodo strategico* più ampio che coinvolge l'intera organizzazione, la governance e i lavoratori tutti nella prospettiva del «buon lavoro» (Dato, 2014).

E questa occasione può essere colta soprattutto da settori scientifico disciplinari come quelli della pedagogia e della didattica che, per vocazione e tradizione, hanno uno sguardo idiografico, capace di valorizzare il rapporto virtuoso teoria-prassi-teoria e di capitalizzare le esperienze come occasioni di crescita e trasformazione.

Alle procedure AVA è parso certo mancare uno sguardo micropedagogico e dunque clinico-idiografico sull'organizzazione universitaria. L'assenza di questo sguardo può configurarsi come un evidente elemento di quello che in medicina è definito rischio clinico (Cinotti, 2003) ovvero la possibilità di danno, di errore, di fallimento circa l'efficienza dell'equipe, l'efficacia delle strategie intraprese e il conseguente raggiungimento dei risultati attesi e di un cambiamento consapevole, critico e duraturo.

È innegabile, infatti, che l'assenza di una strategia riflessiva e costruttiva che accompagnasse l'Ava ha facilitato e in parte causato sentimenti di spaesamento e di difficoltà di riconoscimento e di senso di appartenenza da parte di docenti e personale, quando non di resistenza e «disobbedienza», tanto da non poter più attendere per progettare e avviare interventi di sostegno, di riflessività professionale e di “cura”.

Forse i più colpiti da tale sistema sono stati i docenti stessi che in qualche modo hanno dovuto attraversare un “movimento di professionalità” che in prima istanza è stato molto spaesante.

In particolare, spiega Felisatti (2014), al docente universitario è richiesto un complesso sistema di competenza che definisce una «una professionalità complessa, fondata su competenze al plurale [...] che, in forma coerente, richiede una formazione altrettanto complessa, da articolare su quattro fondamentali direzioni formative [...]: la formazione al ruolo professionale; la formazione all'insegnamento; la formazione alla leadership; la formazione all'organizzazione» (Felisatti, 2014, p. 145).

5. Una indagine esplorativa di Unifg tra formazione e riflessività professionale

Da diversi anni l'Ateneo foggiano presta attenzione ad accompagnare in particolare i docenti in questa fase di transizione, da una parte attivando percorsi formativi utili ad aumentare la consapevolezza, l'efficacia e la competenza di questi ultimi, dall'altro, provando a monitorare anche l'impatto che il sistema Ava ha avuto e ha sulla qualità della vita professionale dei docenti.

Proprio nel 2018, per esempio, è stato avviato un primo progetto pilota (poi seguito da numerose altre iniziative tra cui il progetto Tild e il progetto Pro.Be), dal titolo “Total quality management in ambito universitario: il benessere organizzativo nella prospettiva del sistema AVA”.

Il progetto ha cercato di definire, da una parte, le variabili determinanti il benessere e il malessere, ovvero la qualità “soggettiva” del lavoro percepita dai ricercatori, professori ordinari e professori associati dell'Università di Foggia; dall'altra, possibili modalità e prospettive di intervento volte a inserire nei sistemi di certificazione e di assicurazione della qualità dell'Ateneo la voce “benessere organizzativo” e benessere del lavoratore.

Quest'ultimo inteso come insieme di sentimenti, percezioni e valutazioni relativi allo scambio diretto o indiretto tra individuo e organizzazione, istanza che, soprattutto in momenti di passaggio, di transizione e cambiamento come quelli che l'organizzazione-Università sta oggi vivendo, può divenire determinante

quando non predittiva delle performance, della produttività oltre che della qualità della vita del singolo e della società tutta come dimostra, nelle sue attività di ricerca e intervento, l'Agenzia europea per la sicurezza e la salute sul lavoro.

L'indagine non può certamente essere considerata esaustiva ma altrettanto certamente può essere considerata come una prima indagine pilota ed è stata molto favorevolmente accolta tra il personale docente che ha dichiarato di sentire il bisogno di "fare il punto" e di interrogarsi sulla propria professionalità in un momento storico di profondi cambiamenti ed, in tal senso, può essere considerata come un primo importante tentativo di attivare un sistema di accompagnamento e formazione e di promozione della qualità della vita professionale.

Solo a titolo esemplificativo si ricorda che in questi anni il ruolo del Cap – Centro di apprendimento permanente di Ateneo – si è rafforzato e ha dedicato, non a caso, una parte considerevole delle sue attività alla progettazione e implementazione di corsi di formazione per i docenti dedicati anche al sistema Ava. Si pensi, per esempio, al progetto PRODID (Professionalità Docente e Innovazione Didattica) finalizzato a promuovere strategie di sostegno alla professionalità docente, in cui l'Università di Foggia ha partecipato in qualità di partner portando avanti una indagine sui fabbisogni formativi e successivamente progettando e implementando specifici percorsi di aggiornamento e riqualificazione della professionalità docente.

Il Cap ha anche progettato e realizzato, poi, diverse edizioni di un corso di accompagnamento alla didattica universitaria portando poi a sistema attività di formazione per docenti "neoassunti" dedicati a temi quali AQ della ricerca e della terza missione, l'elaborazione Scheda SUA – CdS, il ruolo delle Commissioni paritetiche docenti-studenti, il Sistema di Assicurazione della Qualità e flusso informativo ecc.

Si tratta di corsi che, evidentemente, si sono integrati alle ragioni della ricerca legata al progetto "Total quality management in ambito universitario: il benessere organizzativo nella prospettiva del sistema AVA" che, dal canto suo, ha permesso di confermare che il sistema AVA, pur avendo creato resistenza, diffidenza e avendo destrutturato completamente il profilo culturale dell'organizzazione universitaria, ha comunque rappresentato un turning point importante e "vitale" che ha attivato strategie di risk e change management a volte anche inconsapevoli.

Persino le resistenze, le legittime diffidenze e contestazioni, crediamo, da un punto di vista pedagogico e formativo, sono state utili ad attivare nei docenti (nel nostro caso particolare) processi di riflessività professionale fino ad allora inconsapevoli, nuove consapevolezze e maggiori evidenze sul legame inscindibile tra riflessività professionale, conoscenza padronanza dei processi, benessere organizzativo, qualità della vita professionale, didattica e successo formativo dello studente.

Gli esiti del questionario, somministrato a 99 docenti che hanno deciso di aderire volontariamente alla ricerca, fotografano un buon livello di benessere percepito e il ruolo che i colleghi e la collaborazione con essi ha giocato nell'aiutare a gestire un momento di passaggio così importante nell'organizzazione.

Se il questionario ha consentito di avere una fotografia "dall'alto", le interviste, condotte invece con 24 dei docenti che si erano detti disponibili a proseguire la ricerca, ci hanno consentito di approfondire con uno sguardo idiografico i temi trattati e dunque di portare alla luce alcuni impliciti, specifiche interpretazioni e storie professionali.

Anche in questo caso è emerso il profilo di docenti consapevoli, che hanno accompagnato e fronteggiato il cambiamento in modo rigoroso ma sempre critico e consapevole. L'importanza che nelle risposte dei docenti si rileva rispetto al «ruolo di supporto dei colleghi» e del clima organizzativo ci induce a sottolineare come organizzazioni sane e virtuose debbano integrare le loro politiche di qualità con specifici interventi legati alla riflessività professionale, alla condivisione di esperienze e competenze, alla promozione di processi di change management che si rivelano di aiuto nel traghettare verso un cambiamento consapevole e verso la gestione dei processi partecipata e non sterilmente resistente e critica.

6. Conclusioni

Un sistema di valutazione certamente

ha il compito di partecipare al conseguimento dell'innovazione e della qualità ai vari gradi dell'organizzazione universitaria. Occorre aver chiaro, però, che la valutazione da sola non è in grado di

costruire i cambiamenti effettivi nei sistemi considerati. A una cultura della valutazione, fondata sul valore dell'indagine e della ricerca, del dato informativo e della riflessione aperta, deve accompagnarsi parallelamente una cultura del miglioramento che, su esplicito mandato istituzionale e attraverso accorte strategie di governance, sviluppi, progettazioni e interventi pianificati sulle aree di criticità, valorizzando l'eccellenza (Gruppo di lavoro Quarc_Docente, 2017, p. 13).

Questi processi possono, infatti, avviare processi di orientamento organizzativo e riflessività professionale, elementi peculiari di una organizzazione che cresce, apprende e si trasforma.

In questo caso particolare, i tredici anni che sono passati dalla legge Gelmini potrebbero infatti consentirci di fare un bilancio e soprattutto di attuare un decentramento intellettuale ed emotivo utile a cogliere non solo i rischi ma anche le opportunità che il sistema Ava ha portato con sé e i processi e le strategie volti ad una gestione più efficace e consapevole dello stesso.

In tal senso, l'impatto e l'accelerazione con cui le università hanno dovuto accogliere tale novità e la «velocità nell'affrontare questioni complesse e intricate ha impedito di aprire vere discussioni sui nodi più critici ed ha dato luogo a non pochi errori o comunque soluzioni superficiali e non sempre bene congegnate e bilanciate; questo ha innescato una forte reattività di segno negativo» (Rebora, 2012, p. 9).

È invece arrivato il tempo dei bilanci e delle rivoluzioni consapevoli:

dentro il cambiamento – ha scritto Gosetti –, e strettamente connaturata con esso, vi è la componente della vita lavorativa delle persone, [...] della qualità delle vite dei lavoratori che abitano le organizzazioni» che spesso dipende non tanto e solo dal sapere e dal saper fare, ma dal saper agire, «che diventa primariamente sapersi collocare dentro i processi organizzativi, dentro insiemi valoriali e normativi talvolta anche non coerenti (Gosetti, 2016, p. 7).

Perché, come direbbe Senge, le organizzazioni che crescono ed apprendono non sono solo quelle che agiscono praticamente ma quelle «nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita» (Senge, 2006, p. 3), che trasformano i vincoli in possibilità, oltre ogni legittima diffidenza.

In questo senso AVA 3 potrebbe realmente diventare Locus of Control capace di promuovere la cultura dell'innovazione e della ricerca universitaria, oltre ogni legittimo sospetto.

Riferimenti bibliografici

- Andreani M., Russo D., Salini S., Turri M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: Some quantitative evidence. *Higher Education*, 79(4), 691-709.
- Benmoussa N., Elyamami A., Mansouri K., Qbadou M., Illoussamen E. (2019). A multi-criteria decision making approach for enhancing university accreditation process. *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 9(1), 3726-3733.
- Bertoni F. (2016). *Universitaly. La cultura in scatola*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. et al. (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Capano G., Regini M. (2015). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee a confronto*. Roma: Fondazione CRUI.
- Cinotti R. (2004). *La Gestione del rischio nelle organizzazioni sanitarie*. Milano: Il Pensiero Scientifico.
- Cisotto L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Collini S. (2012). *What are University for?* London: Penguin.
- Cooper D. (2011). *The University in Development: Case Studies of Use-Oriented Research*. Cape Town: HRSC Press.
- Cosmi L., Del Vecchio M. (2003). *Il Risk Management nelle aziende sanitarie*. Milano: McGraw-Hill.
- Dato D. (ed.), (2019). *Qualità e Università. Ripensare la docenza tra professionalità e benessere*. Pisa: ETS.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII, 1, 137-153.
- Gosetti G. (2016). *Qualità della vita organizzativa nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli.
- Gruppo di lavoro Quarc_Docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di va-*

- lutazione della didattica in Università*. In <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquadocente15032018.pdf>
- Murmura F., Casolani N., Bravi L. (2016). Seven keys for implementing the self-evaluation, periodic evaluation and accreditation (AVA) method, to improve quality and student satisfaction in the Italian higher education system. *Quality in Higher education*, 22(2), 167-179.
- Senge P. (2006). *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Torino: Sperling & Kupfer Editori.
- Ulker N., Bakioglu A. (2019). An international research on the influence of accreditation on academic quality. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1507-1518.

Valutazione empirica delle strategie didattiche *culture-based* nelle università multiculturali

Empirical evaluation of culturally responsive teaching strategies in multicultural universities

Loretta Fabbri

Full Professor of Didactics and Methodology of Educational and Training Processes | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | loretta.fabbri@unisi.it

Nicolina Bosco

Assistant Professor of Experimental Pedagogy | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | nicolina.bosco@unisi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fabbri, L., & Bosco, N. (2023). Empirical evaluation of culturally responsive teaching strategies in multicultural universities. *Pedagogia oggi*, 21(1), 54-61.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-06>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-06>

ABSTRACT

The growing multiculturalism of the student population requires universities to define teaching strategies that can promote more effective teaching-learning processes. The theoretical construct analyzed here is Culturally Responsive Teaching (CRT), which seeks to establish a dynamic learning environment starting from the culturally acquired knowledge of the learners. Although previous studies on this topic have investigated the relationship between a sense of belonging and academic self-efficacy, the predictive power of these variables is still little explored in the Italian context. This survey evaluates this aspect involving a sample of 360 students who filled in assessments of the CRT, SoB and SEA. We found correlations between these variables and, using these findings as a starting point, constructed a multiple linear regression model to determine the factors on which CRT strategies may have a positive impact.

La crescente multiculturalità in aula richiede alle università di individuare strategie didattiche per promuovere processi di insegnamento-apprendimento più efficaci. Il costrutto teorico qui analizzato è il Culturally Responsive Teaching (CRT) volto a costituire un ambiente di apprendimento dinamico a partire dalle conoscenze culturalmente acquisite dai learners. Nonostante precedenti studi indagano la relazione tra CRT, appartenenza (SoB) e self-efficacy accademica (SEA), risulta ancora poco esplorato il potere predittivo di tali variabili nel contesto italiano. L'indagine svolta valuta tale aspetto coinvolgendo un campione di 360 studentesse e studenti a cui sono state somministrate scale di misura del CRT, SoB e SEA. Le correlazioni tra il CRT e le variabili prese in esame hanno condotto alla costruzione di un modello di regressione lineare multipla che spiega su quali fattori può incidere maggiormente la didattica su base CRT.

Keywords: universities; instruments; evaluation; didactics; multiple regression

Parole chiave: Università; strumenti; valutazione; didattica; regressione lineare multipla

Received: April 02, 2023

Accepted: April 26, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Loretta Fabbri è Autrice dell'Introduzione e del § 2, Nicolina Bosco è Autrice dei § 2 e 3. Si precisa infine che Loretta Fabbri e Nicolina Bosco sono co-Autrici del § "Riflessioni conclusive".

Corresponding Author:

Loretta Fabbri, loretta.fabbri@unisi.it

Introduzione

Il Prof. Farra (nome di fantasia) ha condiviso con le studentesse e gli studenti del corso le modalità necessarie per lo svolgimento degli esami. Questi dovranno svolgere anche un progetto di gruppo, che sarà poi presentato in maniera collettiva e successivamente valutato in sede d'esame. Uno degli studenti del corso è Ismail, di origini iraniane, che ha frequentato l'intero insegnamento partecipando attivamente alle discussioni d'aula, condividendo la propria opinione e riportando alle colleghe e ai colleghi alcune esperienze legate alla sua cultura di origine. Quando il Prof. Farra comunica le date delle restituzioni dei progetti, Ismail chiede un ricevimento: il giorno coincide con la festa di Ramadan. Per questo motivo vorrebbe partire e presentare il lavoro al suo rientro. Il Prof. Farra accoglie la sua richiesta, ma esplicita allo studente che dovrà concordare questo aspetto con il suo gruppo. Ismail espone la sua situazione al resto dei colleghi e, mentre qualcuno fra loro è disposto a supportare la sua richiesta, altri vorrebbero esporre quanto prima. Il giorno delle restituzioni sono tutti presenti, Ismail compreso. Nel momento dell'esposizione del lavoro di gruppo ciascuno viene chiamato ad intervenire, ma la presentazione di Ismail non viene condivisa dai colleghi, che attribuiscono l'insufficienza presa alle divergenze di opinioni dovute alla diversità culturale del gruppo. La discussione si anima, in aula e al di là di essa, e ciò richiede al Prof. Farra di intervenire.

L'ipotetico scenario appena riportato, frutto della riflessione condivisa di chi scrive, rappresenta una situazione sfidante – e non molto lontana dalla realtà attuale – per le comunità accademiche, che sono chiamate a definire strategie utili ed efficaci per valorizzare il capitale socio-culturale dell'aula (Hutchison, McAlister-Shields, 2020). Nelle università italiane, il numero di studentesse e studenti con background migratorio è in continua crescita (ustat.miur.it) e questo dato porta con sé una serie di riflessioni teoriche e metodologiche che si realizzano e si traducono nella didattica universitaria e che richiedono di studiare e comprendere come incoraggiare e promuovere percorsi di studio che tengano conto della pluralità al fine di facilitare processi di apprendimento *culture-based* (Bosco, 2022).

Lo scenario descritto può essere considerato emblematico delle trasformazioni che caratterizzano la popolazione studentesca poiché intreccia potenziali distanziamenti relazionali e culturali (Rhodes, 2017), che vengono tematizzati attraverso l'emergere del conflitto tra pari, ma allo stesso tempo permette di decentrarsi per riflettere sull'incidente critico emergente (Mezirow, 2003). La vignetta che fa da apertura a questo lavoro permette infatti di elicitare atteggiamenti, credenze, opinioni, conoscenze o decisioni (Brauer *et alii*, 2009) che introducono l'oggetto di studio e le questioni scientifiche di questo contributo. Ipoteticamente, come potrebbe reagire il piccolo gruppo e l'intera aula in seguito alla discussione generata? Come potrebbe reagire Ismail? Mantenendo un ragionamento ipotetico, in qualità di docente come sarebbe opportuno gestire la situazione emergente? Come rendere tale incidente critico un momento di apprendimento centrato sulla valorizzazione delle differenze?

Queste domande accompagnano l'intero lavoro, il cui framework teorico si individua nel *Culturally Responsive Teaching* (CRT) inteso come approccio teorico e metodologico studiato nell'ambito della *Multicultural Education* (Banks, Banks, 2019), la cui analisi e descrizione rientra all'interno di una traiettoria di ricerca (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022; Bosco, 2022) volta a comprendere empiricamente come gestire e valorizzare la diversità culturale nelle aule universitarie, con il fine ultimo di facilitare processi di insegnamento-apprendimento più efficaci per la popolazione studentesca che cambia.

A livello internazionale, la ricchezza delle culture presenti nelle università ha reso il dibattito sul tema un argomento ampiamente dibattuto, permettendo di definire strumenti di indagine e potenziali azioni specifiche per rispondere ai bisogni, anche culturali, della popolazione studentesca (Flores, Heppner, 2002; Crockett, Hays, 2011; García, Silvan, 2011; Woodley *et alii*, 2017). Nel nostro territorio invece l'aumento delle iscrizioni delle studentesse e degli studenti con background migratorio è un fenomeno relativamente recente e pertanto appaiono ancora poco esplorate strategie didattiche utili per rispondere alle esigenze e ai bisogni formativi emergenti. Parte della letteratura sull'argomento inoltre discute tale aspetto per lo più all'interno delle strategie di internazionalizzazione (Yanaprasart, Lüdi, 2018) mentre la ricerca da noi condotta – e ancora in fase di realizzazione – si concentra sul potenziale impatto della trasformazione multi-culturale sulla didattica universitaria.

L'impianto del disegno di ricerca per lo studio del CRT è di tipo multifase/multilivello (Trincherò, 2002; Klassen *et alii*, 2012). L'approccio *mixed-methods* e in particolar modo l'utilizzo di tale tipo di

disegno di ricerca ha permesso di alternare la raccolta dei dati di natura qualitativa con quelli di tipo quantitativo analizzati attraverso la statistica descrittiva e inferenziale per approfondire e indagare la complessità e la multidimensionalità di tale fenomeno (Lucisano, 2012; Trincherò, Robasto, 2019; Fiorucci, 2019).

I dati sono stati raccolti attraverso la realizzazione di due macrolivelli di indagine: il primo ha permesso l'osservazione della natura del fenomeno e la raccolta dei significati attribuiti all'esperienza universitaria da parte di studentesse e studenti con background migratorio; il secondo livello di indagine ha previsto l'utilizzo di strumenti di rilevazione già validati in altri contesti socio-culturali (Dickson, Chun, Fernandez, 2016; Huang, 2019) poi adattati e validati nel contesto universitario italiano (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) al fine di misurare le opinioni della popolazione studentesca sulle strategie didattiche su base CRT.

Le indagini empiriche fino ad ora realizzate hanno permesso di prendere in esame anche alcune tra le dimensioni intercettate nella letteratura di riferimento (Gay, 2018; Huang, 2019). Sono state così rilevate anche il senso di appartenenza (Sense of Belonging, SoB) e la self-efficacy accademica (SEA), considerate come aventi un ruolo centrale nel determinare la motivazione della popolazione studentesca (Giacomantonio *et alii*, 2019; Ricchiardi *et alii*, 2021).

Seppur gli studi fino ad ora condotti hanno posto le basi per comprendere teoricamente ed empiricamente tale oggetto di studio, rimane ancora poco esplorato il peso che ciascuna variabile può avere nel predire esiti positivi rispetto all'attuazione delle strategie didattiche su base CRT nelle aule universitarie. Questo contributo prova ad andare verso questa direzione collocando la riflessione scientifica di chi scrive nello scenario inizialmente descritto, il quale – di fatto – rappresenta non solo un incidente critico, ma anche la cornice entro la quale si inseriscono i risultati emergenti. Quanto accaduto nell'incidente critico descritto può essere inteso come un episodio di micro-radicalizzazione (Fabbri, Melacarne, 2023) il quale può avere origine nei contesti di apprendimento informali e si può realizzare quando interagiamo con chi assume paradigmi interpretativi polarizzati. Pertanto, sulla base delle categorie dicotomizzate con cui si interpreta il mondo (Melacarne, 2023), eventi non riconducibili al routinario vengono percepiti come minacciosi piuttosto che come opportunità (Amiroux, Araya-Moreno, 2014; Fabbri, Melacarne, 2023).

E così, la lettura e l'interpretazione dei risultati emergenti, collocati nello scenario descritto, è utile, da un lato, per il corpo docenti poiché permette di comprendere su quali dimensioni agire maggiormente per facilitare processi di apprendimento *culture-based*, e per la popolazione studentesca poiché prendere parte ad un contesto di apprendimento che utilizza la didattica su base CRT può rendere maggiormente chiara la connessione con i significati culturalmente familiari pertanto maggiormente significativi e rilevanti anche per studentesse e studenti con background migratorio (Heitner, Jennings, 2016).

Gli scenari universitari multiculturali richiedono oggi di ripensare le proprie competenze affinché le comunità che la compongono siano capaci di rispondere ai bisogni e alle sfide emergenti (Archambault *et alii*, 2020). Il rischio altrimenti è di agire imprigionati nei propri schemi di significato, non tematizzando nelle proprie esperienze professionali le rappresentazioni – in questo caso – della diversità (Schon, 2006).

Coerentemente con la traiettoria di ricerca appena presentata, questo contributo si propone quindi di indagare qual è la relazione e il potenziale impatto delle strategie didattiche su base CRT su SEA e SoB al fine di comprendere quale tra queste gioca un ruolo maggiore nell'applicazione di tale approccio nei contesti universitari.

1. La didattica *culture-based*: riflessioni trasformative

Interrogarsi sul processo di trasformazione culturale e sociale nella didattica universitaria – a partire dalle sfide emergenti nei contesti ad alto tasso multi-etnico – permette di interpellare le pratiche messe in atto e quelle che possono essere realizzate in futuro (Fabbri, Melacarne, 2023) al fine di comprendere come e a quali condizioni facilitare processi di apprendimento che siano culturalmente congruenti, rilevanti e capaci di creare connessioni tra il materiale di apprendimento e le identità culturali della popolazione studentesca in evoluzione (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022).

L'interrogativo che ci poniamo trova una sua situatività nell'incidente critico (Mezirow, 2003; Fabbri, Romano, 2017) a cui il Prof. Farra è esposto, che può essere comune tra chi lavora nelle comunità accademiche poiché ha a che fare con una dimensione non familiare della quotidianità, che presuppone (forse nuove) modalità di interazione con una popolazione studentesca multiculturale e l'utilizzo di metodologie

e strategie didattiche che tengano conto e valorizzino la diversità in aula (Gay, 2018; Catarci *et alii*, 2023).

La valorizzazione del capitale sociale che costituisce le aule universitarie rientra all'interno di un processo di *inquiry* (Argyris, Schon, 1978; Melucci, 1998; Fabbri, 2007) in cui il problema scientifico da affrontare si traduce in come apprendere quelle prospettive di significato che consentano alle comunità – in questo caso – accademiche di sperimentare nuove forme di interazioni in contesti a pieno titolo strutturalmente multiculturali (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018; Fabbri, Amiraux, 2020). Gli apprendimenti consolidati possono assumere in tal caso un ruolo nell'interpretazione del caso riportato e nell'attuazione delle strategie didattiche (Tomarchio, 2015; Giampaolo, 2020; Malavasi, 2020).

Il rischio che intravediamo è duplice: la nostra ipotesi è che da una parte si possa “rimanere intrappolati” e si mantenga l'utilizzo di metodologie adottate in contesti monoculturali, che caratterizzano l'esperienza professionale pregressa e che poco si adattano però alla configurazione attuale delle aule universitarie; oppure, al contrario, ci si può interrogare sull'individuazione di strategie didattiche che “puntino” alla multietnicità, ma che non trovano ancora riscontro empirico sull'impatto che queste possono avere sull'esperienza universitaria e sui risultati di apprendimento di studentesse e studenti, anche con background migratorio (Ciani, Rosa, 2020).

Di quali pratiche didattiche siamo alla ricerca? Questo quesito trova il suo legame nel processo di indagine qui descritto, che pone in attenzione un problema educativo rilevante – non solo per chi scrive, ma anche per i futuri professionisti in formazione, chiamati ad operare in contesti sempre più ad elevata complessità culturale e sociale – e che viene tematizzato attraverso l'incidente critico inizialmente descritto.

In quanto ricercatrici *senior* e *junior* interessate al tema, ci proponiamo di utilizzare una lente interpretativa complementare che tenga conto dei differenti livelli di *expertise* e che provi a dare una risposta a partire dai dati empirici raccolti.

Il processo riflessivo che ci vede coinvolte ci ha permesso di interrogarci sull'analisi di ciò che avremmo potuto sperimentare e sulle strategie didattiche che avremmo potuto mettere in atto per rispondere alla sfida proposta. Abbiamo provato a riflettere sul processo e quindi ad esaminare come tematizziamo – e come tematizzare – la diversità in aula e, infine, abbiamo interrogato le nostre premesse e i potenziali errori che avremmo potuto commettere nel processo di valutazione. La prospettiva trasformativa ci aiuta in tale processo poiché ci permette di definire come interpretiamo – questa e la nostra – esperienza in aula. Ci permette quindi di tematizzare le distorsioni presenti nelle premesse *epistemologiche*, che possono avere a che fare con l'immutabilità dei contesti accademici, *sociolinguistiche*, che comprendono i meccanismi attraverso cui costruiamo una conoscenza precostituita, e *psicologiche* (Mezirow, 2003), che possono appartenere anche ai docenti e che possono portare a pensare che l'incidente critico emergente racconti un problema che richieda di essere risolto esclusivamente tra studentesse e studenti.

Anche l'approccio teorico e metodologico del CRT (Cochrane *et alii*, 2017; Gay, 2018; Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022; Rigney, 2023) contribuisce alla co-costruzione del framework di riferimento poiché pone in essere alcuni aspetti specifici che si riscontrano in chi partecipa e si sente parte di una comunità accademica multiculturale (Hu, Kuh, 2003). Lo studio del CRT ci è infatti utile perché tra gli effetti positivi riportati in letteratura si individuano 1) lo sviluppo di abilità personali e professionali utili per la lettura e l'interpretazione degli eventi sociali, abilità che potremmo chiamare “interculturalmente trasversali”; 2) l'appartenenza ad un sistema di relazione che vede coinvolti i pari e la/il docente e la/il studentessa/studente; 3) l'apprendimento di prospettive di significato differenti, che tengano conto e valorizzino la dimensione culturale in aula e al di là di essa.

2. La ricerca empirica: materiali e metodi

L'interpretazione multidimensionale dell'oggetto di studio analizzato trova riscontro nell'utilizzo di strumenti di natura qualitativa-quantitativa che caratterizzano tale processo di ricerca e in particolar modo questo lavoro, che si propone di indagare quanto e in che misura le strategie didattiche attente alla dimensione culturale possono avere un impatto sulla valutazione dell'autoefficacia accademica e sul senso di appartenenza.

In accordo con quanto precedentemente esposto, il lavoro qui presentato si propone quindi un duplice

obiettivo: *i*) stimare qual è la relazione tra le variabili esaminate, *ii*) rilevare il potenziale impatto del CRT su SEA e SoB.

Partecipanti: 360 studentesse e studenti appartenenti al contesto accademico presso cui è stata condotta la ricerca sono stati selezionati attraverso una procedura di campionamento di convenienza che, seppur non rappresentativa dell'intera popolazione studentesca, ha permesso di rilevare le prime evidenze empiriche per rispondere agli obiettivi di ricerca.

Strumenti: Ciascun partecipante è stato invitato a prendere visione delle informazioni relative al trattamento dei dati personali al fine di poter raccogliere i loro consensi. A seguire, è stato somministrato lo strumento di indagine volto a rilevare le informazioni demografiche di ciascun partecipante e a valutare *i*) le osservazioni relative alle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione culturale in aula – attraverso la somministrazione della versione italiana della *Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale* (SMCRT, Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022); *ii*) le percezioni relative alla self-efficacy accademica (SEA) – rilevata attraverso la *College Academic Self-Efficacy Scale* (Owen, Froman, 1988, modificata da Huang, 2019) – e *iii*) il senso di appartenenza (SoB) al contesto universitario – rilevato attraverso la somministrazione di una scala che deriva dall'unione tra la *Psychological Sense of School Membership* e quella sviluppata da Hoffman e collaboratori (2003, modificata da Huang, 2019).

L'affidabilità interna delle scale è stata verificata attraverso la stima del coefficiente Alpha di Cronbach (α). La SMCRT presenta una consistenza interna elevata con un valore α pari 0.90. Si precisa inoltre che 1) la dimensione volta ad esplorare le valutazioni della popolazione studentesca sulle pratiche didattiche differenti riporta un'affidabilità interna pari a $\alpha = 0.85$; 2) la dimensione relativa al coinvolgimento culturale presenta una consistenza interna pari a $\alpha = 0.85$; 3) il fattore riferito alla messa in atto di pratiche centrate sulla costruzione di una relazione positiva con studentesse e studenti riporta un indice di affidabilità interna pari $\alpha = 0.80$.

L'analisi di affidabilità delle scale volte a misurare il SOB e il SEA ha permesso di rilevare una buona consistenza interna per entrambi gli strumenti di indagine, che riportano rispettivamente un valore di α pari a 0.70 e $\alpha = 0.86$.

L'analisi dei dati è stata realizzata attraverso l'uso del software SPSS (versione 28) e ha previsto l'uso di test statistici descrittivi e inferenziali. La questione legata a comprendere quanto e in che modo le strategie didattiche impattano su SEA e SoB è stata indagata attraverso la regressione lineare multipla.

3. I risultati della ricerca

Il campione risulta prevalentemente costituito da studentesse universitarie (91,2%) di età compresa tra i 19 e i 63 anni ($M = 22,53$; $ds = 5,7$) iscritte per la maggior parte al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (76,4%), in Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa (17%) e in Scienze Economiche e Bancarie (SEB, 2%). Il 4% dei questionari ha ottenuto risposta anche da studentesse e studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni.

Rispetto all'identità culturale della popolazione studentesca, la maggior parte dichiara di essere italiana/o mentre l'8% di essere studentessa/studente con background migratorio.

Le osservazioni delle pratiche didattiche su base CRT sono complessivamente positive, soprattutto per le dimensioni legate al *diverse teaching practice* e al *relationship building-practice*. Si rilevano infatti punteggi medi elevati in particolar modo nella differenziazione delle pratiche didattiche ($M = 3,84$; $ds = ,62$) applicate dalle/i docenti che possono essere funzionali per la creazione di un clima inclusivo in cui le relazioni sono positive ($M = 4,02$; $ds = ,63$) e volte a valorizzare il capitale socio-culturale che costituisce l'aula. Nonostante ciò, i dati suggeriscono punteggi medi relativamente più bassi nella dimensione legata all'*engagement culturale* ($M = 2,90$; $ds = ,81$) che ha più propriamente a che fare con l'integrazione della dimensione culturale nel processo di insegnamento-apprendimento.

In merito alle misure di SEA, si osserva che le studentesse e gli studenti sono fiduciosi e si sentono mediamente capaci di realizzare i compiti accademici con successo ($M = 3,34$; $ds = 0,52$). Punteggi medi simili ($M = 3,48$; $ds = 0,42$) si osservano anche rispetto al senso di appartenenza al contesto universitario.

Qual è l'impatto che le strategie didattiche su base CRT possono avere sul senso di appartenenza e sulla self-efficacy accademica?

Tale questione è stata indagata attraverso la regressione lineare multipla (Creswell, 2012), prima della quale sono state condotte le analisi necessarie per verificare le assunzioni di normalità, linearità e omoschedasticità. È stata così verificata la presenza degli *outliers* attraverso l'analisi dello *scatterplot* e l'analisi dei residui. È stata infine verificata la multicollinearità tra le variabili attraverso il *Variance Inflation Factor* (VIF).

La correlazione lineare positiva espressa in maniera statisticamente significativa tra CRT e SEA ($r=0.42$, $p<0.01$) e SoB ($r=0.4$, $p<0.01$) ha portato alla conduzione della regressione multipla al fine di comprenderne la natura della relazione. L'impatto delle dimensioni del CRT è stato così osservato in relazione alle variabili esaminate. A tal proposito, i dati relativi al modello di equazione strutturale emergente mostrano il contributo statisticamente significativo dell'utilizzo di pratiche differenti ($\beta=.24$, $p<.001$) e dell'*engagement* culturale sul SEA ($\beta=.14$, $p<.05$) e un impatto positivo del *relationship building practice* ($\beta=.17$, $p<.05$) sul SoB. Si osserva infine il contributo statisticamente significativo del senso di appartenenza sull'autoefficacia accademica ($\beta=.42$, $p<.001$).

4. Riflessioni conclusive

La valutazione empirica delle strategie didattiche su base CRT ci permette di avanzare alcune riflessioni rispetto agli sviluppi futuri della nostra ricerca. Considerando i dati emersi e contestualizzandoli nell'incidente critico iniziale, il Prof. Farra potrebbe soffermarsi innanzitutto sulle pratiche che integrano la dimensione culturale in aula per facilitare la relazione nel gruppo multiculturale di studenti. I risultati emersi ci permettono infatti di assumere che il *cultural engagement* può essere considerato un predittore dell'autoefficacia accademica e il *relationship building practice* appare avere invece un effetto positivo sul senso di appartenenza della popolazione studentesca. Per facilitare il sentimento di appartenenza si possono incrementare strategie didattiche orientate verso questa direzione in cui coltivare le abilità "interculturalmente trasversali" di studentesse e studenti per rendere la diversità culturale un valore e non una minaccia. In tale scenario, i docenti possono facilitare le tematizzazioni degli aspetti, anche culturali, che caratterizzano la realtà quotidiana. I risultati emersi ci aiutano infatti ad affermare che il micro-conflitto riportato non è una questione che coinvolge solo il gruppo di studenti, ma è un problema collettivo e in quanto tale riguarda l'intera aula, docente compreso. Muovendoci verso questa direzione, l'agire didatticamente in un contesto universitario multiculturale richiede di ripensare il proprio modo di fare didattica, le proprie capacità di costruire relazioni e le proprie competenze, che devono essere cross-culturali. Lo studio qui presentato riporta tuttavia alcuni limiti. Seppur la SMCRT permetta di misurare le osservazioni delle studentesse e degli studenti rispetto alle strategie didattiche *culture-based*, appare necessario considerare la possibilità che la diversa partecipazione alle lezioni potrebbe avere un effetto diverso sulla valutazione e generare altrettanti diversi livelli di interpretazione rispetto alle esperienze didattiche. Inoltre, le condizioni attraverso cui si contestualizza la didattica e il background della popolazione studentesca potrebbero esercitare un effetto interveniente che deve essere considerato. Tali aspetti saranno per noi oggetto di indagine negli studi futuri. Il numero di studentesse e studenti con background migratorio riportato in questo lavoro appare esiguo. Tuttavia, sebbene non sia stata intercettata una numerosa percentuale di partecipanti con un background culturale differente, tale dato è in linea con l'andamento nazionale. Gli studi futuri dovranno tenere conto anche della pluralità delle interpretazioni che studentesse e studenti hanno rispetto alle strategie didattiche e alle diverse prospettive di significato rispetto alla dimensione culturale in aula. Quanto riportato rispetto alle strategie didattiche su base CRT permette di intercettare inoltre alcune dimensioni valutative. La prima riguarda la valutazione dell'azione formativa che viene realizzata in aula e che potenzialmente potrebbe avere un impatto stimolando l'impegno della popolazione studentesca, così come emerso dai risultati (Trincherò, 2015). La progettazione e la realizzazione delle attività didattiche realizzate in aula e la valutazione degli apprendimenti che ne consegue richiedono di interrogarsi sugli apprendimenti *culture-based* e sulle modalità attraverso cui sarà possibile valutarli.

Conoscere la valutazione delle pratiche CRT permette ai docenti, soprattutto ai novizi, di (ri)pensare le strategie di insegnamento messe in atto in aula e di interrogarsi per comprendere come facilitare espe-

rienze educative multiculturali che puntino a definire gli aspetti salienti di una didattica universitaria in cui valorizzare le dimensioni etnico-culturali per rendere possibili processi di insegnamento-apprendimento *culture-based*.

Riferimenti bibliografici

- Amiroux V., Araya-Moreno J. (2014). Pluralism and radicalization: Mind the Gap! In P. Bramadat, L. Dawson (eds.), *Religion, Radicalization and Securitization in Canada and Beyond* (pp. 92-120). Toronto: Toronto University Press.
- Archambault I., Mc Andrew M., Audet G., Borri-Anadon C., Hirsch S., Amiroux V., Tardif-Grenier K. (2020). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2): 117-132.
- Argyris C., Schon D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks J.A., Banks C.A.M. (eds.) (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Indianapolis: John Wiley & Sons.
- Bosco N. (2022). Senso di appartenenza e successo accademico in Università: un'indagine empirica. *Nuova Secondaria*, 3, XL: 127-138.
- Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 7(1): 39-54.
- Brauer P.M., Hanning R.M., Arocha J.F., Royall D., Goy R., Grant A., Dietrich L., Martino R., Horrocks J. (2009). Creating case scenarios or vignettes using factorial study design methods. *Journal of advanced nursing*, 65(9): 1937-1945.
- Catarci M. (2016). Intercultural Mediation as a strategy to facilitate relations between the School and Immigrant Families. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1): 127-140.
- Ciani A., Rosa, A. (2020). Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del formative assessment: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(1): 44-62.
- Cochrane S.V., Chhabra M., Jones M.A., Spragg D. (2017). *Culturally responsive teaching and reflection in higher education*. Routledge.
- Creswell J.W. (2012). *Educational research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education.
- Crockett S.A., Hays D.G. (2011). Understanding and responding to the career counseling needs of international college students on US campuses. *Journal of College Counseling*, 14(1): 65-79.
- Dickson G.L., Chun H., Fernandez I.T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3): 141-154.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Amiroux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1: 5-17.
- Fabbri L., Melacarne C. (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill.
- Flores L.Y., Heppner M.J. (2002). Multicultural career counseling: Ten essentials for training. *Journal of career development*, 28: 181-202.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2): 15-34.
- García O., Sylvan C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern language journal*, 95(3): 385-400.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers college press.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18): 148-165.
- Giampaolo M. (2020). Contro ogni odio: narrative digitali. *Educational Reflective Practice*, 2: 111-128.
- Heitner K.L., Jennings M. (2016). Culturally responsive teaching knowledge and practices of online faculty. *Online Learning*, 20(4): 54-78.
- Hoffman M., Richmond J., Morrow J, Salomone K. (2003). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4: 227-256.
- Huang Y. (2019). Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging

- and academic self-efficacy in higher education. In: <https://www.semanticscholar.org/paper/Undergraduate-Students%E2%80%99-Perceptions-of-CulturallyHuang/f0896baec68cd4699c0964b7c32e67745efa85ce> (ultima consultazione: 20/02/2021).
- Hutchison L., McAlister-Shields L. (2020). Culturally responsive teaching: Its application in higher education environments. *Education Sciences*, 10(5): 124.
- Hu S., Kuh G.D. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of college student development*, 44(3): 320-334.
- Klassen A.C., Creswell J., Plano Clark V.L., Smith K.C., Meissner H.I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of life Research*, 21: 377-380.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 13-20.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Melucci A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricchiardi P., Torre E.M., Ghislieri C., Dellavalle M., Colombo L. (2021). Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti. *Educational Reflective Practices*, 1: 49-64.
- Rigney L.I. (2023). *Global Perspectives and New Challenges in Culturally Responsive Pedagogies: Super-diversity and Teaching Practice*. Taylor & Francis.
- Rhodes C.M. (2017). A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (1): 45-53.
- Schon D. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Milano: Scholé, Morcelliana.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò R. (2015). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal) No 6 (2012): Special Issues on "Educational Research: Essays on Procedures, Methods, Instruments" Part I, 75.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education spa.
- Tomarchio M. (2015). L'asse natura-cultura nella teoria e nella pratica educativo-didattica. *Formazione & insegnamento*, 13(1): 33-44.
- Woodley X., Hernandez C., Parra J., Negash B. (2017). Celebrating difference: Best practices in culturally responsive teaching online. *TechTrends*, 61: 470-478.
- Yanaprasart P., Lüdi G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7): 825-840.

Quale approccio per la ricerca sulla valutazione in classe a sostegno dell'apprendimento degli studenti? Riflessioni a partire dall'analisi di rassegne sistematiche

Which research approach to classroom assessment for learning is the most apt? Suggestions from analysis of systematic reviews

Maria Lucia Giovannini

Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of di Bologna Alma Mater Studiorum | marialucia.giovannini@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Giovannini, M.L. (2023). Which research approach to classroom assessment for learning is the most apt? Suggestions from analysis of systematic reviews. *Pedagogia oggi*, 21(1), 62-71.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-07>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-07>

ABSTRACT

The conceptualization of the device of formative assessment of classroom learning has evolved, since the 1960s, within different theoretical frameworks with impacts on empirical research approaches as well. This paper defines formative assessment as a regulatory assessment to support student learning. The purpose of this device is to foster the development of a democratic society. At the same time, the device adopted is considered the outcome of the culturally conditioned interweaving of factors related to the different actors involved within the classroom (the teacher, teaching team, and students) and beyond it (families and the educational institution and, at a more peripheral level, the Invalsi assessment device and the ministerial assessment policy influenced by European policies and international surveys). The paper analyzes the outcomes of systematic reviews to see to what extent the research designs have considered the theoretical framework proposed here.

La concettualizzazione del dispositivo di valutazione formativa degli apprendimenti in classe si è evoluta nel tempo, a partire dagli anni '60, all'interno di diversi quadri teorici con ricadute anche sugli approcci di ricerca empirica. Nel presente contributo la valutazione formativa è intesa come valutazione regolativa a sostegno degli apprendimenti degli studenti mentre il relativo dispositivo è considerato l'esito dell'intreccio, culturalmente condizionato, dei fattori legati ai diversi soggetti coinvolti dentro la classe (insegnante, team docente, studenti) e all'esterno di essa (famiglie e istituto scolastico e, a un livello più periferico, dispositivo di valutazione dell'Invalsi e politica valutativa ministeriale influenzata dalle politiche europee e indagini internazionali). Il fine di tale dispositivo è quello di favorire lo sviluppo di una società democratica. Il contributo analizza gli esiti di rassegne sistematiche di ricerca per verificare in che misura i disegni di ricerca utilizzati abbiano tenuto in considerazione il quadro teorico qui proposto.

Keywords: assessment for learning; formative assessment; classroom assessment; democratic society; critical assessment culture

Parole chiave: valutazione a sostegno degli apprendimenti; valutazione formativa; valutazione in classe; società democratica; cultura critica della valutazione

Received: April 04, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Maria Lucia Giovannini, marialucia.giovannini@unibo.it

Introduzione

In classe, la valutazione relativa agli apprendimenti (denominata spesso valutazione degli alunni/studenti) ha sempre costituito una parte essenziale delle attività che si svolgono al suo interno e i ricercatori hanno mostrato come gli insegnanti vi dedichino buona parte del loro tempo. Il suo ruolo non è mai stato marginale non solo all'interno della scuola ma anche all'esterno. Oltre alle certificazioni scolastiche, che fungono visibilmente da «elemento di congiunzione» nei confronti della società, occorre considerare la pressione valutativa esterna nei confronti delle scuole, degli insegnanti e degli studenti. La valutazione scolastica infatti non è più riconducibile solo alle pratiche valutative dei docenti, ma si è trasformata in una pratica sociale diffusa; attualmente inoltre gli apprendimenti degli studenti vengono valutati anche con prove esterne, tra cui quelle internazionali i cui risultati vengono diffusi a un largo pubblico in termini comparativi.

Per la pervasività, le funzioni e i significati ad essa attribuiti, per i risvolti sociali ad essa connessi, nonché per i vissuti personali che richiama, la valutazione costituisce indubbiamente una questione problematica e complessa.

Il presente contributo fa riferimento al sistema scolastico e della formazione professionale di base¹ – viene dunque escluso il sistema d'istruzione superiore e la formazione degli adulti – e si focalizza sull'uso, in classe, della valutazione in grado di sostenere l'apprendimento degli studenti. Non viene escluso, tuttavia, il riferimento alle valutazioni dell'apprendimento condotte a livelli del sistema scolastico diversi dalla classe, per coglierne gli eventuali legami ed effetti perversi. La scelta di affrontare tale tipo di valutazione e di analizzare i fattori contestuali che ne ostacolano la messa in atto, evidenziati dalle ricerche empiriche, trova la sua giustificazione in particolare nei seguenti tre aspetti: 1) l'importanza di mettere in atto dispositivi valutativi in grado di costituire uno strumento di sostegno e promozione reale per tutti in relazione all'idea, per me irrinunciabile, di un sistema scolastico equo e democratico, anche per le implicazioni sociali che comporta; 2) le potenzialità pedagogiche confermate dagli esiti di ricerche empiriche e il forte sostegno da parte della ricerca educativa e non solo; 3) la difficoltà, rilevata nei contesti scolastici, ad abbandonare la funzione classificatoria della valutazione a vantaggio di quella a sostegno dell'apprendimento.

Nel titolo è stata privilegiata quest'ultima espressione – *valutazione a sostegno dell'apprendimento* – corrispondente all'espressione anglofona *assessment for learning* e a quella francese *évaluation au service de l'apprentissage*, per evidenziare la terminologia oggi più frequente e un costrutto che supera l'iniziale distinzione rilevante tra valutazione formativa e sommativa. A partire dagli anni '60, la concettualizzazione del dispositivo di valutazione formativa degli apprendimenti in classe si è evoluta nel tempo all'interno di diversi quadri teorici con ricadute *anche* sugli approcci di ricerca empirica. Pertanto verrà fatto riferimento alle trasformazioni che l'hanno caratterizzata e, seppure sinteticamente, ai fattori sottostanti alle diverse articolazioni cercando di evidenziare le molteplici sfaccettature e poliedricità di tale costrutto valutativo che permangono tuttora. Dal momento che l'espressione valutazione formativa degli apprendimenti continua ad essere utilizzata anche dai ricercatori, alcuni dei quali la usano in modo interscambiabile con l'espressione a sostegno dell'apprendimento o valutazione *per* l'apprendimento, nella presente ricerca anch'essa è stata usata come parola chiave nella consultazione delle banche dati al fine di individuare le rassegne sistematiche di ricerche empiriche da sottoporre ad analisi.

In linea con precedenti miei lavori e in continuità con una precisa scelta metodologica effettuata da Gattullo (per es. 1985), con cui ho condiviso due decenni di attività di ricerca e didattica², viene qui fatto riferimento a rassegne sistematiche di ricerche empiriche. Esse infatti possono costituire uno strumento valido per contenere la numerosità dei contributi e anche la frammentazione che rischia di caratterizzare la ricerca; possono consentire, inoltre, di «supportare l'identificazione del “nuovo” che dovrebbe caratterizzare la ricerca scientifica» (Giovannini, 2014, p. 16).

Le rassegne sistematiche prese in considerazione vertono sui fattori interni ed esterni connessi all'implementazione/applicazione in classe del dispositivo della valutazione formativa o della valutazione a sostegno dell'apprendimento; ne verrà pertanto rappresentato il quadro teorico assunto e verranno

1 Anche se nel testo utilizzeremo il termine scuola e sistema scolastico, intendiamo comprendere anche i Centri di Formazione e il sistema della formazione professionale di base.

2 Ne sono testimonianza, per esempio, il volume Gattullo, Giovannini (1989) e il contributo Giovannini (1981).

evidenziati i principali fattori che ne influenzano l'applicazione in classe, mettendone in luce il tipo di legami.

Tale descrizione è preceduta dall'esplicitazione del quadro teorico utilizzato per le riflessioni sull'analisi delle rassegne selezionate. Si tratta di un approccio sistemico e articolato sul livello micro, meso e macro, delineato nelle ricerche che ho condotto sulla valutazione in differenti livelli del sistema scolastico. Pur essendo infatti focalizzata su una dimensione valutativa posta in «primo piano», ho sempre cercato di non disancorare lo specifico oggetto della ricerca dal quadro teorico e concettuale utilizzato. La ragione di tale scelta va ricondotta all'importanza di non limitarsi a identificare la dimensione della valutazione degli apprendimenti soltanto in quella tecnica e/o metodologica: essa richiama, a livello più generale, il quadro dei valori educativi sottesi e una determinata visione della scuola e della società: nel mio caso una scuola pubblica equa e una società democratica.

Conclude il contributo una serie di considerazioni espresse anche come interrogativi che mirano ad allargare il dibattito sul tema affrontato. Sono sollecitate dalle rassegne sistematiche presentate e concernono in particolare lo sviluppo della ricerca empirica sul dispositivo valutativo analizzato senza la pretesa di essere concetti o affermazioni controllati tramite un rigoroso processo di ricerca.

1. Cenni all'evoluzione della valutazione «formativa»

Il concetto di «valutazione formativa» è stato introdotto nel 1967 da Scriven in relazione alla valutazione di curricoli innovativi e di progetti di insegnamento (guide, materiali ecc.), differenziandolo da quello di valutazione sommativa. La *formative evaluation* è messa in atto durante lo svolgimento di programmi e progetti in un'ottica di presa di decisioni migliorative, mentre la *sommative evaluation* fornisce un bilancio al loro termine allo scopo di evidenziare i risultati raggiunti. Si tratta di due diverse funzioni tra loro complementari³. Pochi anni più tardi, tale distinzione è stata trasposta alla valutazione dell'apprendimento da Bloom, Hastings e Madaus (1971) nel quadro della strategia del *Mastery learning*. In essa la valutazione formativa, denominata *formative evaluation of student learning* (piuttosto che *formative assessment*), fornisce feed-back e correttivi al termine delle unità strutturate del processo di insegnamento/apprendimento, consentendo di differenziare e individualizzare gli itinerari didattici nel caso in cui non risulti raggiunto il livello di padronanza perseguito o in cui debbano essere consolidati i prerequisiti necessari. Svolge pertanto un ruolo preponderante e viene associata alla valutazione diagnostica e non solo a quella sommativa.

Unitamente alla diffusione in Italia di lì a qualche anno di tale strategia di individualizzazione dell'insegnamento, realizzata attraverso l'attivazione di proposte compensative, l'espressione valutazione formativa è entrata nel lessico pedagogico italiano soprattutto grazie a una pubblicazione di Vertecchi (1976).

In seguito sono aumentate le espressioni in quanto al termine valutazione sono stati via via associati diversi aggettivi (es. formatrice, dinamica, regolativa, autentica, trasformativa), ma l'espressione valutazione formativa è rimasta in uso accanto a quella di valutazione sommativa. Sono però subentrate modificazioni nelle loro definizioni, negli usi e nel rapporto tra le due funzioni; la distinzione tra l'una e l'altra è stata aggiornata modificando la terminologia e ampliando il concetto di valutazione formativa rendendolo più dinamico.

In ambito francofono, in relazione al cosiddetto *mastery learning ampliato* (Allal *et alii*, 1979), il concetto di valutazione formativa di Bloom viene delineato in una prospettiva che integra tale valutazione all'interno dell'attività didattica piuttosto che considerarla un evento che ha luogo dopo la sua realizzazione. Essa viene definita un sostegno che aiuta gli studenti ad apprendere, contribuendo alla regolazione continua dei loro apprendimenti e assiste lo sviluppo dell'autoregolazione; gli studenti sono sollecitati attivamente tramite procedure di autovalutazione, valutazione tra pari e tra insegnante e studente. Lo sviluppo degli approcci teorici alla valutazione formativa nella letteratura francofona sono riconducibili agli sviluppi delle prospettive cognitiviste e costruttiviste, alle teorie socio-culturali, a quelle dell'apprendimento situato; pertanto le modalità di messa in atto sono diversificate (CERI, 2005; Allal, Mottier Lopez, 2005; Laveault, Allal, 2016; Allal, 2020).

³ Per un approfondimento dell'evoluzione del concetto di valutazione formativa mi permetto di rinviare a Giovannini e Boni (2010).

Uno sviluppo e un ampliamento del concetto rispetto a quello iniziale di Bloom emergono pure nella letteratura in lingua inglese, anche se per quasi venti anni il concetto è rimasto in qualche modo «dormiente», probabilmente perché la valutazione dei curricoli, in particolare innovativi, ha costituito la preoccupazione dominante a livello accademico e politico. Una svolta importante si ha nel 1988, nel Regno Unito, con il *Task Group on Assessment and Testing*, presieduto da Paul Black, e pure coi lavori dell'*Assessment Reform Group* (Daugherty, 2007), nonché a seguito dell'importanza attribuita alle ricerche sull'impatto delle pratiche valutative sull'apprendimento degli studenti quali quelle del neozelandese Crooks (1988). Anziché sul concetto di regolazione, nella letteratura anglofona e in particolare nella rinomata pubblicazione *Inside the black box* di Black e Wiliam del 1998, viene data maggiore enfasi al concetto di feed-back come sottolineato da Perrenoud (1998). Vent'anni dopo, però, gli stessi Black e Wiliam (2018) hanno ulteriormente sviluppato la concettualizzazione considerando anche il contesto culturale, sociale e politico in cui la scuola e il curricolo sono inseriti.

Nella pubblicazione del 1999 dell'*Assessment Reform Group*, anziché l'espressione valutazione formativa viene utilizzata quella di valutazione *per* l'apprendimento al fine di evidenziare l'importante funzione di sostegno all'apprendimento. Essa viene così distinta da quella di valutazione *dell'* apprendimento e di valutazione *come* apprendimento (Earl, 2003). L'espressione valutazione formativa ha però continuato ad essere utilizzata. Spesso, ma non sempre, viene concepita come valutazione che deve sostenere il processo di apprendimento, ma non mancano casi in cui riflette il concetto di una valutazione da utilizzare sì con frequenza per progettare specifici interventi didattici, ma spesso in un'ottica non finalizzata a sostenere e migliorare l'apprendimento degli studenti. Il dibattito e le pratiche sono comunque ancor più articolate anche in relazione alle diverse teorie dell'apprendimento, come si è già detto in riferimento al contesto francofono. Anche il concetto di valutazione *per* l'apprendimento viene utilizzato secondo approcci diversi (per es. Stiggins, R.J., 2005; Stiggins, Chappuis, 2006; Klenowski, 2009; Bennet, 2011; Van der Kleij *et alii*, 2015) e diversi sono i fattori contestuali che vengono ritenuti influenti sulle pratiche valutative in classe, come ben emerge nelle ricerche sistematiche più avanti prese in considerazione.

Per sintetizzare, occorre tener conto del fatto che non solo l'espressione valutazione formativa ma anche quella di valutazione *per* l'apprendimento hanno finito per rispecchiare posizioni differenziate. La stessa valutazione sommativa viene fatta rientrare, seppure a certe condizioni, nella valutazione che intende sostenere l'apprendimento in quanto questa costituisce un processo continuo.

Nel dibattito dei ricercatori non sono mancate la distinzione tra utilizzo nominale ed effettivo della valutazione formativa e la denuncia del rischio di un'adesione puramente formale e superficiale ad essa (o alla valutazione *per* l'apprendimento), di una messa in atto senza un coinvolgimento effettivo dell'insegnante e dello studente e senza una focalizzazione prioritaria sull'apprendimento degli studenti. Come pure non sono mancate le critiche nei confronti della concettualizzazione e degli esiti di ricerche e rassegne sull'efficacia di tale dispositivo valutativo (per es. Bennett, 2011; Dunn, Mulvenon, 2009).

Il problema che continua a essere evidenziato in questi anni dai ricercatori è relativo alle difficoltà di estendere pratiche valutative che sostengano l'apprendimento degli studenti e contribuiscano al suo miglioramento. È questo il problema da cui ha preso le mosse il presente lavoro.

2. Un quadro teorico e concettuale articolato e sistemico

Nell'introduzione si è anticipato qualche riferimento al quadro teorico, elaborato nel corso delle mie ricerche, scelto come criterio per analizzare le relazioni tra i fattori di contesto evidenziati nelle rassegne considerate, delineandolo come sistemico, articolato sui tre livelli micro, meso, macro e storicamente/culturalmente condizionato.

Dato l'oggetto valutativo di questo contributo relativo alle pratiche valutative in classe vanno considerati non soltanto le interrelazioni che l'insegnante intrattiene con altri attori quali studenti, colleghi, famiglie o la disponibilità di altri elementi quali per esempio le risorse, ma anche quelle con altri attori ed elementi; inoltre, l'insegnante stesso, con le sue conoscenze, abilità, convinzioni e concezioni, va preso in considerazione. Il dispositivo della valutazione a sostegno dell'apprendimento va infatti considerato in relazione all'intreccio dei fattori legati ai diversi soggetti ed elementi coinvolti *dentro* la classe (per es. insegnante, team docente, studenti, risorse) e all'*esterno* con un'influenza su di essa (per es. famiglie e istituto scolastico).

e, a un livello più periferico, dispositivo di valutazione dell'Invalsi e politica valutativa ministeriale influenzata dalle scelte politiche e indagini internazionali). Qui si è fatto solo riferimento a esemplificazioni relative alla componente valutativa, ma è importante coglierne i valori sottesi di equità e di democrazia, cui va aggiunta la non neutralità delle scelte valoriali e dei dispositivi valutativi. Basti pensare al termine merito che è stato inserito dall'attuale governo nella denominazione del Ministero relativo all'istruzione, nella quale non compare più rispetto al passato l'aggettivo «pubblica».

La componente politica non può quindi essere esclusa neppure dal dibattito sulla valutazione formativa a sostegno dell'apprendimento: essa dovrebbe superare quella che ho chiamato *retorica della valutazione* (Giovannini, 2012, p. 209) funzionale a processi di semplificazione e alle «ricette» di tipo neoliberista in opposizione allo sviluppo di una cultura critica della valutazione. Richiamo qui il significato dell'aggettivo presente in quest'ultima espressione (ivi, p. 210):

la capacità «critica» di un soggetto sta a indicare la sua capacità, in primo luogo, di portare a consapevolezza e di analizzare la complessità e pluridimensionalità di un determinato fenomeno; in secondo luogo, di scegliere una tra le diverse opzioni possibili sulla base di un rigoroso processo argomentato.

Purtroppo non mi è possibile dare qui spazio a una rigorosa argomentazione; credo tuttavia che la presentazione di molteplici quadri teorici presentati nel paragrafo seguente costituisca uno strumento che può favorire il dibattito e la riflessione critica e contribuire alla consapevolezza della semplificazione operata a volte nella scelta dell'approccio di ricerca empirica in relazione alla complessità e alla multidimensionalità del fenomeno studiato.

Molto schematicamente i fattori del quadro teorico sono i seguenti:

- livello micro (classe): insegnante/i, studente/i, loro valori e convinzioni⁴, conoscenze e abilità; risorse e supporti;
- livello meso (scuola): dirigenza (leadership), supporti⁵, rapporti con famiglie e il territorio, scelte curriculari, valutazioni esterne, accountability; norme ministeriali;
- livello macro: politica scolastica, indicazioni europee e valutazioni internazionali, rappresentazione sociale dell'insegnante e della scuola, contesto culturale/sociale e politico generale, orientamenti metodologici della ricerca educativa di tipo empirico-sperimentale e risultati della ricerca valutativa.

Qui mi sono limitata a una elencazione, ma tali fattori vanno visti in relazione tra loro, così pure i livelli, da considerarsi connessi in modo interattivo.

Preciso inoltre che la prospettiva educativa che condivido comporta un uso critico della “ragione” e un impegno etico tali da poter assicurare a tutti gli studenti, tramite percorsi intenzionalmente formativi irrinunciabili ed equi, un uguale diritto alla crescita culturale e personale, valorizzando anche, nel contempo, le differenze individuali (Giovannini, 1995). Pertanto, anziché rappresentarci il sistema di istruzione come entità “economica” che “eroga servizi” a favore di utenti-clienti, seguendo Dewey lo pensiamo invece come occasione privilegiata per mettere in pratica e fare propri i valori pedagogici democratici.

3. Dalle rassegne sistematiche: fattori che incidono sulla valutazione «formativa» in classe

Al fine di verificare in che misura il quadro teorico e concettuale sopra delineato trovi spazio all'interno della ricerca empirica internazionale sui temi della “valutazione formativa”, è stata effettuata una ricognizione della letteratura per individuare le rassegne sistematiche pubblicate negli ultimi venti anni (2003-2023). Sono state consultate quattro banche dati (Scopus, Education Source, ProQuest e Scholar) ricercando laddove possibile nell'abstract, o altrimenti anche nel testo del contributo, le seguenti parole

4 In relazione alle convinzioni di insegnanti e studenti ci permettiamo di fare riferimento rispettivamente a Giovannini (2017) e a Giovannini e Boni (2010).

5 In relazione all'applicazione dell'Ordinanza Ministeriale 172 del 4 dicembre 2020 nella scuola primaria sono stati eliminati i voti in decimi; a proposito di iniziative di supporto alle scuole e di difficoltà incontrate, si veda a titolo esemplificativo Corsini e Gueli (2022).

chiave in combinazione tra loro: “assessment practice*” OR “formative assessment” OR “assessment for learning” OR “classroom assessment”; review OR meta-analysis OR synthesis; factor* OR prerequisite*; influenc* OR affect* OR facilitat* OR support*. Abbiamo utilizzato come criteri di inclusione dei contributi individuati la lingua in cui era stata pubblicata la rassegna (inglese), il contesto in cui si sono svolte le ricerche (la scuola) e l’aver posto come oggetto di indagine i fattori che influivano sulla “valutazione formativa”.

Le rassegne sono state selezionate in base alla lettura degli abstract. Le rassegne individuate sono state cinque (Tierney, 2006; Fulmer, Lee, Tan, 2015; Heitink *et alii*, 2016; Schildkamp *et alii*, 2020; Yan *et alii*, 2021). All’interno di queste sono state individuate le cornici concettuali utilizzate per effettuare l’analisi delle ricerche (Tierney, 2006; Fulmer, Lee, Tan, 2015), oppure quelle elaborate come esito dell’analisi delle ricerche inserite nella rassegna (Heitink *et alii*, 2016; Schildkamp *et alii*, 2020; Yan *et alii*, 2021).

Nella rassegna di Tierney (2006) vengono individuate due macro aree di elementi che influiscono sulle pratiche di valutazione in classe, tutti ritrovati all’interno del campione di 24 ricerche incluse nella rassegna. La prima macro area riguarda le fonti generatrici di conoscenza (la ricerca valutativa, le valutazioni su larga scala e la ricerca educativa). La seconda, invece, le fonti mediatrici (le politiche educative, lo sviluppo professionale e le convinzioni degli insegnanti). La ricerca azione compare in entrambe le macro aree (Fig. 1).

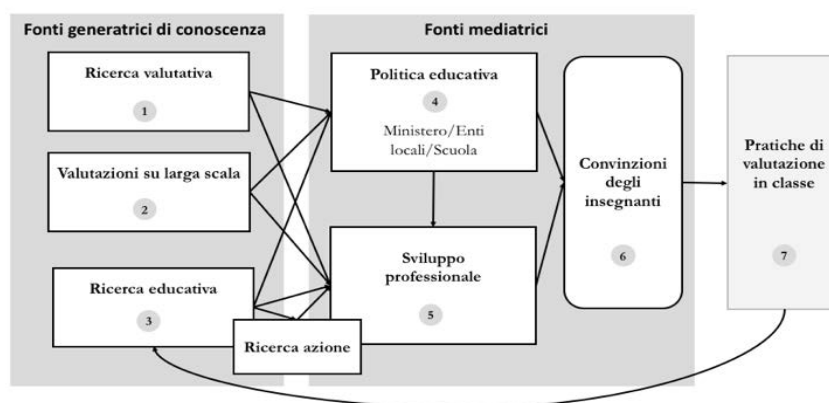


Fig. 1: Modello dei flussi di influenza tra le fonti di informazione e le pratiche di valutazione in classe (Tierney, 2006, p. 241)

In Fulmer, Lee, Tan (2015) viene ipotizzata la presenza di una cornice dei fattori che influenzano la pratica valutativa degli insegnanti – verificata dall’analisi delle ricerche inserite nella rassegna – suddivisa tra fattori contestuali a livello micro (valori, concezioni e conoscenze) e fattori contestuali a livello meso (fattori esterni alla classe, ma che hanno un’influenza immediata su di essa, ad es., i fattori legati alla scuola stessa o alla comunità di riferimento) e macro (ampie influenze nazionali e culturali). Emerge tuttavia, come l’attenzione al livello meso sia ancora relativamente non frequente all’interno della letteratura (Fig. 2).

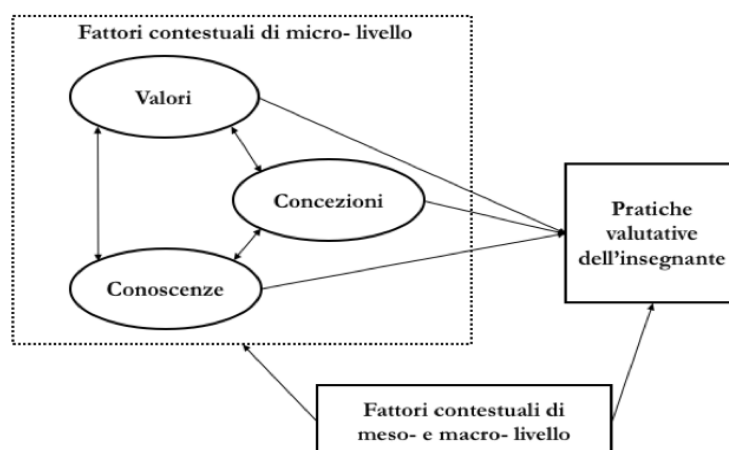


Fig. 2: Modello concettuale che connette i fattori contestuali con le pratiche valutative dell’insegnante

(Fulmer, Lee, Tan, 2015, p. 477).

La cornice concettuale proposta da Heitink *et alii* (2016) – emersa al termine dell’analisi delle 25 ricerche incluse nella rassegna – individua quattro macro aree di prerequisiti ritenuti fondamentali per la messa in pratica in classe della valutazione per l’apprendimento: il contesto (leadership e cultura; supporto e sviluppo professionale); l’insegnante (conoscenze e abilità; atteggiamenti e concezioni); lo studente (conoscenze e abilità; atteggiamenti e convinzioni); la valutazione (allineamento e integrazione alla pratica didattica; contenuti e modalità di presentazione) (Fig. 3). Gli autori mettono in evidenza, tuttavia, che solo uno studio tra quelli inseriti nella rassegna ha fatto riferimento a un fattore politico esterno alla scuola (la pressione del sistema di valutazione sul lavoro degli insegnanti).

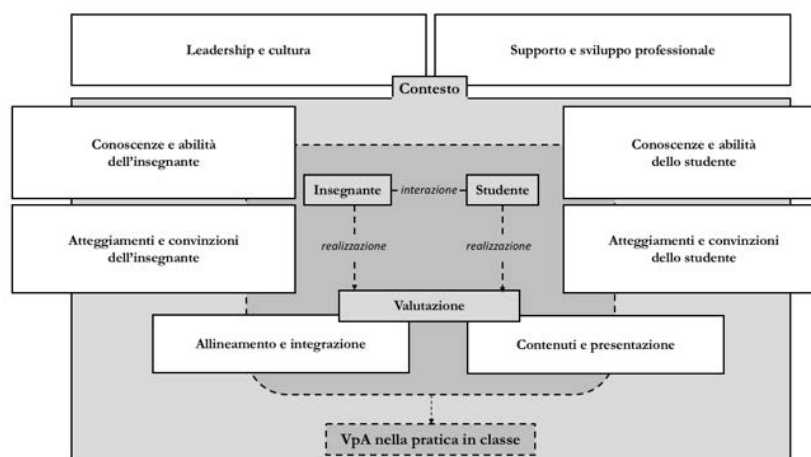


Fig. 3: Modello concettuale per l’implementazione della valutazione per l’apprendimento (VpA) (Heitink *et alii*, 2016, p. 59).

Nella rassegna di Schildkamp *et alii* (2020), dall’analisi delle 54 ricerche selezionate è emersa una cornice concettuale dei prerequisiti posseduti dagli insegnanti capaci di influenzare il loro uso della valutazione formativa nelle due forme prese in esame: il *data-based decision making* e l’*assessment for learning* (Fig. 4). Gli autori li hanno raggruppati in tre aree: le conoscenze e abilità; i fattori psicologici; i fattori sociali. Va segnalato, a proposito di questa cornice concettuale, che per quanto riguarda la forma di valutazione formativa del *data-based decision making* non sono state individuate ricerche che mettessero in evidenza la rilevanza dei feedback e della facilitazione delle discussioni in classe. Inoltre tra i fattori di tipo macro compare solo un riferimento generico alla “pressione sociale” nell’ambito dei fattori psicologici.

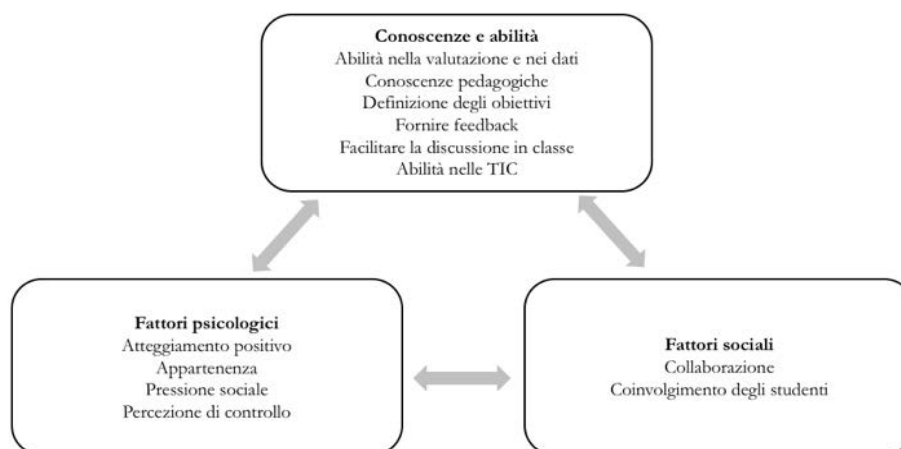


Fig. 4: Prerequisiti critici degli insegnanti per potenziare la valutazione formativa nella pratica in classe (Schildkamp *et alii*, 2020, p. 11 - con adattamenti)

Yan *et alii* (2021) hanno classificato in due categorie i fattori che – così come emersi dall’analisi delle 52 ricerche inserite nella rassegna – influenzano, in modo integrato tra di loro, le intenzioni di attuare o l’attuazione effettiva della valutazione formativa da parte degli insegnanti: i “fattori personali” e “fattori contestuali” (Fig. 5). Tra i principali fattori personali che influenzano l’intenzione degli insegnanti di condurre la valutazione formativa vi sono l’atteggiamento strumentale, l’autoefficacia, l’istruzione e la formazione. Tra i principali fattori contestuali vi sono il supporto scolastico interno, le politiche esterne, l’ambiente scolastico e le norme culturali. Per quanto riguarda invece l’implementazione, i fattori personali più comuni sono l’istruzione e la formazione, l’atteggiamento strumentale e la convinzione sull’insegnamento. I fattori contestuali più frequentemente riportati sono l’ambiente scolastico, il supporto scolastico interno e la condizione lavorativa. In questo caso, nella cornice concettuale è presente il fattore macro delle politiche esterne alla scuola.

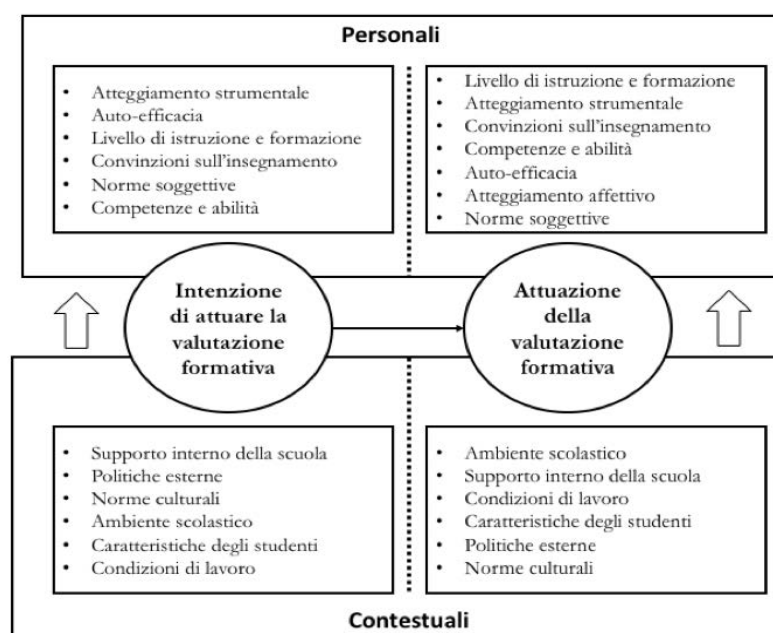


Fig. 5: Un'integrazione dei fattori che influenzano la valutazione formative (Yan *et alii*, 2021, p. 250)⁶

4. Considerazioni per la ricerca educativa: oltre il riduzionismo

L'analisi delle rassegne mi inducono purtroppo a riproporre quanto da me affermato in apertura di una pubblicazione di poco meno di trent'anni fa (Giovannini, 1994, p. 7):

La scuola, quale istituzione intenzionalmente formativa e al contempo ambito sociale «naturale» per le giovani generazioni, si propone come campo d'azione di molteplici variabili che ne fanno una realtà complessa e problematica almeno quanto il contesto sociale che la esprime. Molteplici sono i compiti formativi che continuano a esserle assegnati e le spinte al rinnovamento alle quali essa dovrebbe far fronte. Contemporaneamente, con incomprensibile incoerenza, non le vengono attribuite l'importanza sociale e le risorse necessarie.

A fronte di un aumento della complessità sociale, è progressivamente diminuita l'importanza sociale degli insegnanti e della scuola né vi sono previsioni che l'andamento migliori. Al di là di questa pessimistica considerazione generale, a proposito del concetto di complessità sono indotta a «rileggere», in riferimento a un quadro sistemico, le potenzialità euristiche del concetto di «transazione» deweyano così come suggerito da Visalberghi (1958).

⁶ I fattori sono ordinati in base alla loro rilevanza nell'influenzare rispettivamente l'intenzione e l'attuazione.

Quanto alla gestione della complessità, sono sollecitata da una considerazione metodologica a evidenziare l'utilità di approcci di ricerca multipli e integrati (misti) per riuscire a cogliere la multidimensionalità di una realtà complessa. In relazione al rapporto tra dimensione teorica e dimensione pratico-operativa all'interno dell'impianto di ricerca, potrebbe essere utile superare la frammentazione crescente dell'oggetto sottoposto a ricerca esplicitando la sua «collocazione» all'interno di un quadro teorico e concettuale: si contribuirebbe così a facilitare una visione «critica» e, nel contempo, il confronto tra ricerche.

In relazione alla molteplicità dei livelli e alla multidimensionalità dei fattori, si rivela necessario non sottacere le competenze metodologiche per esplorare le molteplici dimensioni e le loro relazioni. Un aspetto, questo, che può comportare per i ricercatori dell'ambito educativo una formazione metodologica articolata e approfondita, oppure la partecipazione a gruppi di ricerca con competenze differenziate ma complementari.

A proposito dell'uso dei risultati delle ricerche, ci sembra che in questo caso specifico si possa intraprendere un percorso di analisi «critica» dei risultati delineati negli schemi riportati, allo scopo di sollecitare un dibattito sul loro contenuto ed evidenziare gli effetti perversi della semplificazione delle pratiche in classe e dei processi scolastici innovativi, sollecitata purtroppo anche dalla politica ministeriale. Di qui l'esigenza di trovare, da parte dei ricercatori, anche delle modalità di comunicazione dei risultati delle ricerche educative che trovino maggior ascolto da parte di differenti interlocutori. Si potrebbe così contribuire a dare maggior voce anche agli operatori del mondo della scuola, dando spazio a dibattiti e confronti, ma anche a momenti di condivisione etnografica all'interno delle scuole per la realizzazione di «studi di caso multipli».

Alle sintetiche e parziali considerazioni qui esposte, il cui principale scopo è quello di sollecitare una cultura critica della valutazione, aggiungo alcuni interrogativi relativi alla ricerca educativa che non sembrano essere compresi dalle convinzioni dei decisori politici. Quante risorse sono rese disponibili ai ricercatori che realizzano ricerche empiriche e sperimentali? Quanto tempo essi hanno a disposizione per realizzare studi longitudinali dal momento che viene loro chiesto, secondo un'ottica di mercato, di pubblicare molto e in poco tempo? Come fare per poter continuamente incrementare le proprie competenze sul piano metodologico? Si tratta di interrogativi avanzati altre volte ma che come risposta hanno avuto, nei fatti, la riproposizione sempre più marcata, anche a livello universitario, di logiche di eccessiva competitività e di classifiche. A proposito del rapporto tra il «sistema» di ricerca e il sistema politico economico, sono sollecitata a chiedermi a partire da quali presupposti i ricercatori impostino la propria relazione con il sistema politico-istituzionale. È innegabile che in molte situazioni esista un «conflitto» culturale tra decisori politici e ricercatori, anche se in forme latenti o silenti. Coerentemente con quanto espresso in questo stesso contributo, la ricerca educativa e quella empirica in particolare dovrebbero avere come approdo una visione «critica» della relazione tra ricerca e politica allo scopo di «promuovere una tensione «trasformativa» della realtà – elemento essenziale della ricerca – con una specifica «intenzionalità» verso i valori democratici partecipativi, l'equità e la giustizia» (Giovannini, 2014, p. 23). Si tratta pertanto di rafforzare quella tensione utopica della ricerca pedagogica che nella nostra cultura sembra essersi in parte affievolita.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. *et alii* (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang.
- Allal L., Mottier Lopez L. (2005). Formative assessment of learning. A review of publications in french. In Centre for Educational Research and Innovation. *Formative assessment. Improving learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD.
- Allal L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4): 332-349.
- Assessment Reform Group (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: ARG.
- Bennett E. (2011). Formative assessment: a critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1): 5-25.
- Bloom B. *et alii* (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Black P., Wiliam D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*,

- 80(2): 139-148.
- Black P., Wiliam D. (2018). Classroom assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6): 551-575.
- Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Formative assessment. Improving learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Corsini C., Gueli C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26: 163-178.
- Crooks T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4): 438-481.
- Daugherty R. (2007). Mediating academic research: the Assessment Reform Group experience. *Research Papers in Education*, 22(2): 139-153.
- Dunn K.D., Mulvenon S.W. (2009). The limited scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7): 1-11.
- Earl L.M. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- *Fulmer G.W., Lee I.C.H., Tan K.H.K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: an integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4): 475-494.
- Gattullo M. (1985). La risposta alla domanda educativa in Italia. *Scuola e Città*, 36(5-6): 214-222.
- Gattullo M., Giovannini M.L. (1989). *Misurare e valutare gli apprendimenti nella scuola media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini M.L. (1981). L'insegnamento: concezione educativa e pratica didattica. In M. Gattullo *et al.*, *Dal santotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento* (pp. 129-174). Bologna: il Mulino.
- Giovannini M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini M.L. (1995). *La valutazione. Ovvero oltre il giudizio sull'alunno*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giovannini M.L., Boni M. (2010). Verso una valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1: 161-178.
- Giovannini M.L. (2012). Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6): 207-217.
- Giovannini M.L. (2014). Saggezza educativa e identità problematiche: suggestioni da rassegne di indagini empiriche sugli insegnanti. In L. Balduzzi *et alii.* (eds.), *La professionalità dell'insegnante* (pp. 15-28). Roma: Aracne.
- Giovannini, M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni dei futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler *et alii* (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 45-67). Lecce: Pensa MultiMedia.
- *Heitink M.C., Van der Kleij F.M., Veldkamp B.P., Schildkamp K., Kippers W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17: 50-62.
- Klenowski V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 16: 263-268.
- Laveault D., Allal L. (eds.) (2016). *Assessment for learning. Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1): 85-102.
- *Schildkamp K., Van der Kleij F.M., Heitink M.C., Kippers W.B., Veldkamp B.P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602.
- Stiggins R.J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4): 324-328.
- Stiggins R.J., Chappuis J. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal Staff Development*, 27(1): 10-15.
- *Tierney R. D. (2006). Changing practices: influences on classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(3): 239-264.
- Van der Kleij F.M., Vermeulen J.C.A., Skildcamp K., Eggen T.J.H.M. (2015). Integrating data-based decision making. Assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3): 324-343.
- Vertecchi B. (1978). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Visalberghi A. (1958). Il concetto di «transazione». In F. Rossi Landi (ed.), *Il pensiero americano contemporaneo*, vol. 1 (pp. 271-313). Milano: Edizioni di Comunità.
- *Yan Z., Li Z., Panadero E., Yang L., Lao H. (2021). A systematic review on factors influencing teacher's intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3):

Il dispositivo italiano di valutazione degli istituti scolastici: un'analisi critica della cornice teorica di riferimento

The italian national school evaluation system: a critical analysis of the theoretical framework

Massimo Marcuccio

Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | Alma Mater Studiorum, University of Bologna | massimo.marcuccio@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marcuccio, M. (2023). The italian national school evaluation system: a critical analysis of the theoretical framework. *Pedagogia oggi*, 21(1), 72-80. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-08>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-08>

ABSTRACT

This article proposes a critical analysis of the theoretical framework of the national school evaluation system designed by INVALSI. The thesis argues that INVALSI's official documents focus only on the specific theoretical framework of two phases (self-evaluation and external evaluation) of the entire evaluation system, excluding improvement and social accountability. Thus, it becomes difficult to perceive the theoretical framework of the entire school evaluation process, which is the performance management cycle based on a broader theoretical framework: the new public management inspired by neoliberalism. After a critical analysis of these more general assumptions and their interaction with those of the more specific theoretical framework, we identify a possible conception of schooling as an integrated system of educational practices, social instances and democratization processes that could prevent the possible undesired effects of the current evaluation system.

Il contributo propone un'analisi critica della cornice teorica del dispositivo di valutazione delle scuole predisposto dall'INVALSI. La tesi sostenuta è che i documenti ufficiali dell'INVALSI focalizzano l'attenzione solo sulla cornice teorica specifica di due fasi (autovalutazione e valutazione esterna) dell'intero sistema di valutazione che prevede anche il miglioramento e la rendicontazione sociale. In tal modo, diviene difficile percepire la cornice teorica del processo complessivo di valutazione delle scuole, il ciclo di gestione della performance, che si fonda su una cornice teorica più ampia, il new public management ispirato al neoliberismo. Dopo l'analisi critica di questi presupposti più generali e della loro interazione con quelli della cornice teorica più specifica viene individuata una possibile concezione della scuola come un sistema integrato di pratiche educative, istanze sociali e processi di democratizzazione che potrebbe prevenire i possibili effetti indesiderati dell'attuale sistema di valutazione.

Keywords: school evaluation; theoretical frameworks; critical pedagogy; theory of schooling; neoliberalism

Parole chiave: valutazione delle scuole; cornice teorica; pedagogia critica; teoria della scuola; neoliberismo

Received: April 02, 2023

Accepted: May 12, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Massimo Marcuccio, massimo.marcuccio@unibo.it

Introduzione

Nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, con il Decreto del Presidente della Repubblica del 28 marzo 2013, n. 80 – Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione è stato introdotto nelle prassi di autovalutazione degli istituti scolastici il Rapporto di autovalutazione (RAV). Tale strumento è stato messo a punto dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione (INVALSI). Le scuole sono state chiamate a predisporlo ogni tre anni a partire dall'a.s. 2014-2015 e a pubblicarlo successivamente sul sito "Scuola in Chiaro". Con la Nota n. 1738 del 2 marzo 2015, inoltre, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha fornito alle scuole gli orientamenti per l'elaborazione del RAV, la mappa dei relativi indicatori e la guida all'autovalutazione.

Circa la centralità del RAV all'interno del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), Previtali (2018, p. 45) afferma che "tutto il SNV ruota intorno al RAV". Data questa centralità, l'autovalutazione di istituto connessa in particolare al RAV è divenuta uno degli ambiti fondamentali di attività di chi opera nel sistema scolastico al punto tale che essa trova spazio *anche* nei volumi per la preparazione ai concorsi per diventare insegnanti.

Molteplici sono stati gli studi e le ricerche scientifiche realizzate su tale argomento. A solo titolo esemplificativo, sono stati resi oggetto di indagine gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della valutazione delle scuole e degli insegnanti (Corsini, 2015); il punto di vista dei dirigenti scolastici sul processo di elaborazione del RAV (Benvenuto, Consoli, Fattorini, 2019); il processo per migliorare le conoscenze e le competenze dei docenti relative alle pratiche valutative d'istituto (Moretti, Giuliani, 2019); il contenuto dei RAV (Marcuccio, 2016; Robasto, 2016). Queste ricerche rivelano come molti aspetti del processo di autovalutazione siano stati indagati. Tuttavia riteniamo che, dal punto di vista della cultura della valutazione, lo sviluppo dell'impianto di valutazione delle scuole abbia introdotto una particolare cultura della valutazione – che riflette una particolare concezione di scuola – che sino a questo momento non è stata adeguatamente esplicitata in modo articolato e critico in tutte le sue dimensioni. Questo anche in ragione del fatto che, per quanto riguarda la letteratura su questi temi, molti contributi sono stati elaborati da ricercatori dell'INVALSI e dell'INDIRE che "naturalmente [...] esprimono un 'sapere professionale' che si situa all'interno del modello adottato, piuttosto che criticarne le premesse" (Barone, 2016, p. 295). Ma anche nella letteratura in ambito accademico, che dovrebbe sviluppare "una riflessione più indipendente dalle appartenenze istituzionali", il tema dei "presupposti sottostanti al modello di valutazione delle scuole" non è stato tematizzato in modo particolare¹, tranne che in alcuni casi (ad es. Sorzio, 2013) ma su aspetti particolari, quali ad es. gli esiti (evidenze) del processo di valutazione.

Il punto di partenza della nostra riflessione è che il modello di valutazione assunto dall'INVALSI è, come afferma Sorzio (2013, p. 94), "in realtà uno sguardo ben situato in una specifica cultura (della rendicontazione, dell'istruzione orientata alla valorizzazione del capitale umano, inteso come misura della capacità innovativa di una società)".

Il contributo intende sviluppare questa linea di riflessione ampliando il discorso oltre il tema degli esiti del processo di autovalutazione attraverso un'analisi critica dei presupposti teorici che costituiscono la cornice teorica del processo di valutazione delle scuole messo a punto dall'INVALSI allo scopo di far emergere – nei vincoli di spazio del presente lavoro – quale cultura della valutazione viene veicolata dal sistema medesimo².

1 A questo proposito, Corsini (2015, p. 30) afferma in modo sintetico che i sistemi di rendicontazione educativa incentrati su un approccio sommativo/rendicontativo finalizzato al controllo, «da anni presi a modello nel nostro contesto, esplicitamente o meno si basano su una visione economicistica dell'istruzione, chiamata a trasformare input in output». Egli precisa, però, che «il modello Cipp di Stufflebeam, alla base del Rav, rende solo schematicamente conto di questa modellizzazione, aggiungendovi alcuni elementi contestuali».

2 Il metodo di lavoro utilizzato è stato quello della rassegna concettuale (*conceptual review*) un tipo particolare di *rassegna della letteratura* che rientra nell'ancor più generale ambito della ricerca documentaria (Tight, 2019). Lo scopo di questo tipo di rassegna è quello di sintetizzare, all'interno dei testi individuati, le aree di conoscenza concettuale che contribuiscono a migliorare la comprensione del problema individuato dal ricercatore. Il processo utilizzato nel nostro lavoro è passato attraverso le seguenti fasi: 1) individuazione, utilizzando diverse banche dati, delle ricerche empiriche e degli studi in cui il

Intendiamo, in tal modo, dare continuità e sviluppare l'approccio alla ricerca sulla valutazione che Giovannini (2012) ha denominato *cultura critica della valutazione* per analizzare il RAV all'interno della complessa realtà valutativa che riguarda il sistema scolastico. Coerentemente con tale scelta, l'obiettivo sarà di esplicitare

la «natura» dei diversi aspetti e criteri della valutazione, ossia il riconoscerne la natura storicamente situata, sottoposta ai «condizionamenti» che provengono da più dimensioni (socio-economica, culturale, psicologica e linguistica), l'interconnessione con altri ambiti culturali (in primo luogo la cultura della scuola e della professione insegnante) e delinearla come «frutto di una decisione argomentata» (Giovannini, 2012, p. 211).

La domanda a cui cercheremo di dare una risposta è la seguente: la cornice teorica della valutazione presentata dal SNV a supporto del RAV è stata adeguatamente esplicitata ed è in grado di favorire una *cultura critica della valutazione*?

La *tesi* che cercheremo di argomentare è che la cornice teorica del RAV non può essere considerata esaustiva e coerente. Infatti, nei documenti dell'INVALSI: 1) manca un'esplicitazione di alcuni elementi teorici relativi ad alcune dimensioni del modello assunto come riferimento; 2) non viene esplicitata in modo chiaro e coerente la particolare prospettiva con cui si concepisce l'istituto scolastico, l'oggetto della valutazione; 3) manca l'esplicitazione dei *presupposti teorici più generali* che integrano la cornice teorica del sistema di autovalutazione e valutazione esterna con quella del piano di miglioramento (PdM) e della rendicontazione sociale (RS)³.

In tal senso, cercheremo di dimostrare, quindi, che la cornice teorica del RAV non promuove una cultura critica della valutazione. Infatti essa si richiama a un particolare modello di valutazione che viene presentato senza essere posto in relazione con gli altri modelli che ne stanno all'interno o che ne costituiscono una cornice più ampia⁴.

Prima di proseguire è necessaria una precisazione terminologica. Nei documenti pubblicati dall'INVALSI le espressioni utilizzate per indicare l'insieme dei presupposti teorici che stanno alla base del sistema di valutazione del sistema di istruzione – e del RAV in particolare – sono molteplici: “quadro teorico di riferimento” o “quadro di riferimento (o *framework*)” (Poliandri, 2010); “inquadramento teorico” (INVALSI, 2014); “quadro teorico” (Freddano, 2019); “quadro di riferimento” (INVALSI, 2016). In INVALSI (2016, p. 5) viene offerta una definizione dell'espressione generica di “quadro di riferimento”:

Un Quadro di riferimento è una cornice all'interno della quale viene rappresentato un determinato aspetto della realtà: definisce in maniera rigorosa e non ambigua il problema, lo specifica in termini operativi e ne rende possibile l'osservazione. In questo caso il Quadro di riferimento è la cornice che lega e rappresenta le diverse dimensioni della qualità della scuola oggetto di valutazione e precisa gli aspetti da osservare e valutare tanto per le scuole nel processo di autovalutazione quanto per i valutatori nella fase di valutazione esterna⁵.

L'ambiguità terminologia è presente anche nella letteratura scientifica. Nel presente scritto utilizzeremo l'espressione cornice teorica proposta da Ravitch e Riggan (2012). Essi considerano la “cornice teorica” (*theoretical framework*) una delle quattro sotto-componenti della più ampia “cornice concettuale” (*concept-*

sistema di valutazione delle scuole era stato reso oggetto di ricerca; 2) individuazione all'interno di tali documenti dell'eventuale trattazione e/o riferimento ai presupposti teorici del sistema di valutazione delle scuole; 3) individuazione dei documenti, citati nelle ricerche e studi e non individuati nella prima fase della ricerca del materiale documentario, che trattavano in modo specifico dei presupposti teorici; 4) valutazione critica dei documenti individuati (Arosio, 2013); 5) realizzazione dell'analisi del contenuto secondo la forma dell'esplicitazione (*explication*) (Mayring, 2014).

3 Un ulteriore aspetto critico della cornice teorica generale del SNV è la mancanza di un'esplicita cornice teorica del PdM e della RS con cui il RAV si deve integrare.

4 Una cultura *critica* della valutazione prevede anche una struttura argomentativa articolata che giustifichi le scelte fatte. Per ovvi motivi di spazio questo aspetto non viene qui sviluppato.

5 In questa definizione il termine *quadro* e *cornice* vengono considerati sinonimi. Noi, invece, preferiamo utilizzare il termine *cornice* e non quello di *quadro* sia per tradurre il termine inglese *framework* sia per esprimere il concetto che costituisce l'oggetto principale di questo contributo.

tual framework) che così si articola: gli interessi e gli obiettivi personali del ricercatore; l'identità personale e l'atteggiamento del ricercatore nei confronti del contesto della ricerca (*positionality*); il processo e gli esiti della rassegna della letteratura; la "cornice teorica", ossia l'insieme delle teorie formali della letteratura scientifica selezionate per la ricerca o create dal ricercatore.

Di seguito, quindi, la riflessione critica si focalizzerà sulle teorie e modelli teorici che sono stati scelti dai ricercatori dell'INVALSI per elaborare la cornice teorica del sistema di valutazione del sistema scolastico italiano.

1. I quadri teorici di riferimento del processo di autovalutazione

I documenti principali in cui viene esplicitato quello che l'INVALSI chiama Quadro teorico del RAV sono due: *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV. Sintesi* (INVALSI, 2014); *l'Appendice 1 – L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole* (Freddano, 2019).

In questi due documenti viene individuato un percorso nell'elaborazione della cornice teorica del dispositivo di valutazione del sistema scolastico italiano che, a partire dal primo quadro teorico elaborato dal progetto ValSiS avviato nel 2008 (Poliandri, 2010), attraversa – con continuità – i progetti sperimentali Valutazione e Miglioramento (1^a edizione) e VSQ (2010-2012), per giungere all'elaborazione di un *secondo quadro teorico* elaborato all'interno del Progetto VALeS e sperimentato nella 2^a edizione del progetto Valutazione e Miglioramento (2012-2014). Da qui si giungerà, nel 2014, al *terzo quadro teorico* utilizzato per la predisposizione del RAV (INVALSI, 2014)⁶.

Nel *primo quadro teorico*, il riferimento teorico per la valutazione scelto è stato il modello Context-Input-Process-Product (CIPP) di Stufflebeam (Stufflebeam, Shinkfield, 2007) – con tutte le quattro dimensioni: contesto, input, processi, prodotti – integrato da elementi presenti nella letteratura sulla valutazione delle scuole. Le ragioni che hanno portato ad adottare tale modello valutativo "possono essere sintetizzate nella solidità teorica e al contempo nella duttilità nella scelta degli indicatori" (Poliandri, 2010, p. 7)⁷.

Il *secondo quadro teorico* ha visto la riduzione a tre delle dimensioni e l'attenzione si è focalizzata sugli esiti degli studenti. I criteri generali proposti per interpretare i dati raccolti sono stati: l'equità, la partecipazione, la qualità e la differenziazione.

Il *terzo quadro teorico* di riferimento, che tiene conto della sperimentazione precedente, è quello che sta alla base dell'attuale RAV ma anche del processo di valutazione esterna. Infatti, nel "SNV l'autovalutazione e la valutazione esterna condividono lo stesso Quadro di riferimento" (INVALSI, 2016, p. 5). Si tratta di un modello articolato sempre in tre dimensioni ma in cui è stata operata una ridefinizione concettuale delle aree. Inoltre la dimensione dei processi è stata articolata in due blocchi: le "pratiche educative e didattiche", che si richiamano alle indicazioni ministeriali, alla tradizione scolastica italiana e alla letteratura pedagogica; le "pratiche gestionali e organizzative" i cui riferimenti teorici si richiamano al filone di ricerca sull'organizzazione del lavoro.

Tuttavia, considerare il modello CIPP, per quanto adattato – unitamente al relativo sistema di dimensioni, aree e criteri – l'unico riferimento teorico del RAV sarebbe un errore. Si tratta solo di un modello teorico di riferimento generale per l'attività di autovalutazione e valutazione esterna. Infatti, all'interno del modello CIPP, in relazione alle dimensioni dei processi (pratiche educative e didattiche; pratiche gestionali e organizzative), sono state utilizzati *ulteriori cornici teoriche* per individuare le aree e i criteri a cui viene fatto un riferimento esplicito – sebbene *indiretto* e molto sintetico – solo in INVALSI (2014).

Per quanto riguarda le aree (macro indicatori) relative alle pratiche educative e didattiche (curricolo, progettazione e valutazione; ambienti di apprendimento: inclusione e differenziazione; continuità e orientamento) le fonti di riferimento sono indicate nella "letteratura pedagogica italiana e internazionale", negli

6 Benvenuto, Consoli, Fattorini (2019) mettono in evidenza criticamente che "già prima della conclusione della sperimentazione VALeS [...] il Legislatore ha proceduto a implementare il SNV come estensione del progetto VALeS".

7 Troviamo esplicitata l'argomentazione della scelta del modello CIPP solo in Poliandri (2010) ma non nei documenti che riguardano in modo specifico il RAV.

“aspetti peculiari del nostro sistema scolastico”, nelle “innovazioni più recenti” e nelle indicazioni ministeriali (INVALSI, 2014, p. 6). Circa gli indicatori di questi processi, nel documento vengono riportati alcuni riferimenti teorici, tra gli altri, relativi ai contributi di Castoldi (2005; 2012), Ehren & Visscher (2008), Dederling & Muller (2011) e MIUR (2012). Il documento non parla, a proposito di queste pratiche, di una cornice teorica specifica. Dagli autori richiamati, tuttavia, è possibile desumere che essa sia composta da modelli di “sistemi di qualità” e da modelli che si richiamano al filone di studi sulla “school improvement”⁸.

Per quanto riguarda, invece, le aree e i criteri delle pratiche gestionali e organizzative (orientamento strategico e organizzazione della scuola; sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie) i riferimenti teorici sono stati esplicitati. Essi

sono derivanti in larga misura dagli studi sul *management* e la *leadership* scolastici, che afferiscono al più ampio *filone di ricerca sull'organizzazione del lavoro*. Nuclei tematici caratterizzanti sono la gestione e valorizzazione delle risorse umane e economiche, la pianificazione delle azioni e il monitoraggio, la condivisione dei valori all'interno della comunità e il coinvolgimento degli *stakeholder* (INVALSI, 2014, p. 6; il corsivo è nostro).

Nel dettaglio vengono fatti riferimenti ai contributi di Paletta (2011), Paletta & Alimehmeti (2014), Sergiovanni, (1994; 2002), Di Liberto *et alii* (2013). A questo proposito, tuttavia, va sottolineato che tra l'approccio economico aziendale di Paletta e di Di Liberto *et alii*, che ha come sfondo una concezione della scuola come organizzazione formale, e l'approccio di Sergiovanni, che si fa invece promotore di una concezione della scuola come comunità, vi è una notevole differenza che non è stata ricomposta in un quadro unitario. A questo proposito sono illuminanti le parole di Sergiovanni (2000, pp. 2-3):

ci hanno insegnato a pensare le scuole come organizzazioni formali e il comportamento da tenere dentro di esse come il comportamento adeguato a una organizzazione. Questo ci obbliga a considerarle in un certo modo [...] Non tutte le aggregazioni di individui, tuttavia, possono essere caratterizzate come organizzazioni formali. [...] Se vediamo le scuole come comunità piuttosto che come organizzazioni, le pratiche che hanno senso nelle scuole intese come organizzazioni non sono proprio adatte.

Questi elementi costituiscono gli esiti della prima linea di sviluppo della nostra argomentazione; con essa si è cercato di dimostrare come all'interno del modello CIPP siano presenti altri elementi di tipo teorico che, in alcuni casi non sono stati esplicitati adeguatamente, o che, in altri, sono stati giustapposti senza una loro adeguata integrazione che sarebbe stata necessaria in ragione della loro profonda diversità⁹.

2. La meta-cornice teorica implicita del sistema di autovalutazione

La seconda linea di sviluppo della nostra riflessione prende avvio dal considerare, così come ribadito anche dal DPR 80/2013, l'autovalutazione e la valutazione esterna come due momenti dell'intero sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche che ne prevede altri due: la progettazione e implementazione del PdM e la RS.

Questo significa che esiste – sebbene non esplicitato – una meta-cornice teorica che ha guidato e giustifica l'*integrazione* dei quattro momenti del processo complessivo di valutazione delle istituzioni scolastiche. È tale cornice teorica che intendiamo mettere in evidenza per analizzarne criticamente i presupposti e le possibili implicazioni sul sistema scolastico.

Nei documenti dell'INVALSI manca il riferimento esplicito a questa cornice che fa da sfondo all'intera

8 A rigore le *Indicazioni nazionali* del MIUR – in quanto documento normativo – non possono essere considerate un elemento di una cornice teorica quanto piuttosto un vincolo di contesto.

9 A questo proposito possiamo parlare di *presentazione* teorica degli elementi coinvolti nel modello di valutazione ma non di una loro *esplicitazione* dato il modo sintetico, non articolato e non argomentato della loro presentazione.

articolazione del percorso di valutazione¹⁰. Solo Davoli (2018, p. 6) offre un suggerimento per individuare una tale cornice. È lui infatti che parla di «ciclo di gestione della performance sui generis» a proposito dei quattro momenti del sistema di valutazione delle istituzioni scolastiche. Egli giunge a dire questo dopo aver posto a confronto le fasi del ciclo delle performance presentate nell'art. 4 del D.lgs n. 150/2009 (il c.d., Decreto Brunetta) con l'art. 6 (Procedimento di valutazione) del Dpr. 80/13¹¹.

La specificità del procedimento previsto dal SNV che porta Davoli a parlare di ciclo delle performance “sui generis” consiste, probabilmente, nel fatto che non vi è un'esatta corrispondenza tra le fasi dei processi previsti dai due provvedimenti normativi. In modo particolare, il processo di definizione degli obiettivi da raggiungere, nel sistema di valutazione degli istituti scolastici, viene attivato dopo un processo preliminare di autovalutazione e di valutazione esterna. Tuttavia, una volta definiti tali obiettivi, si passa al piano di miglioramento, al suo monitoraggio e valutazione nonché alla sua rendicontazione, così come previsto anche nel D.lgs. n. 150/2009. Altro aspetto di distinzione è di certo il fatto che, per quanto riguarda la valutazione della docenza in relazione all'“utilizzo dei sistemi premianti secondo criteri di valorizzazione del merito”, il D.lgs. rimanda a un futuro DPCM con cui “si ferma, o meglio si perde su un binario morto, il percorso del D.lgs. n. 150/2009 per quanto riguarda la valutazione dei docenti” (Previtali, 2018, p. 23).

La riflessione di Davoli non si spinge oltre all'accenno sopra riportato. Ma esso è sufficiente per gettare luce su un aspetto non presente nei documenti dell'INVALSI. È dello stesso parere Milito (2019, p. 191) che ritiene che “il nuovo Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) contestualizza, nel settore dell'istruzione, quanto già avviato per l'intera Pubblica Amministrazione italiana con il D.lgs. n. 150/2009”¹².

Se il *ciclo di gestione della performance* può essere assunto come cornice teorica di riferimento – e a noi sembra plausibile come ipotesi interpretativa – allora, risalendo nella gerarchia teorico/concettuale, si giunge al *New Public Management* (NPM)¹³. Infatti, la “gestione della performance” (*performance management*) costituisce una delle “caratteristiche operative del New Public Management” (Marshall, Abresch, 2018, p. 4149).

La cornice teorica del ciclo della gestione della performance, quindi, costituisce l'“anello di congiunzione” tra il modello CIPP e il NPM¹⁴ che Marshall e Abresch (2018, *ibidem*; il corsivo è nostro) considerano

un quadro concettuale (*conceptual framework*) che attinge alle nozioni del settore privato di operazioni disaggregate con controlli che fanno riferimento al mercato per produrre risultati efficienti ed efficaci nel settore pubblico. In poche parole, i sostenitori della NPM affermano che il governo dovrebbe essere gestito come un'azienda.

In questa sede non è possibile ricostruire il percorso che dai presupposti del NPM – la *public choice theory* e *principal-agent theory* – porta alla teoria del neoliberismo (Bromell, 2022). Qui sottolineiamo solo che Schram (2018, p. 318) afferma che

i fattori della riforma organizzativa neoliberista prevedono che le organizzazioni locali risponderanno alla competizione tra le agenzie fornitrici innovando in modo da far progredire gli obiettivi statali e migliorare i servizi ai clienti. La devoluzione fornirà la libertà di cui hanno bisogno per sperimentare nuovi approcci promettenti. Il feedback sui risultati fornirà le prove di cui hanno bisogno per imparare dai loro esperimenti e dalle migliori pratiche degli altri. La competizione basata sui risultati creerà incentivi per le organizzazioni locali a fare uso di queste informazioni e ad adottare i miglioramenti dei programmi che funzionano.

10 Nei documenti INVALSI non troviamo esplicitata la cornice teorica del PdM e della RS. Un lavoro di ricostruzione di tali cornici esula dagli obiettivi di questo contributo.

11 Il D.lgs. n. 150/2009 introduce nell'ordinamento amministrativo italiano il ciclo di gestione della performance.

12 La mancanza di una esplicito quanto articolato sviluppo di questo passaggio teorico ci porta a ipotizzare che da parte dell'INVALSI non vi sia stata un'esplicita assunzione dei presupposti teorici qui presi in esame.

13 Chubb e Moe (1990) affermano che è dalla metà degli anni '80 del XX secolo che il NPM e le idee legate al “mercato” sono entrati all'interno del dibattito sull'educazione.

14 Sulla complessità connessa a questo costrutto e sul suo collegamento con la teoria del neoliberismo si veda, ad es., Moini (2017).

In questo modo si conclude la seconda linea di sviluppo della nostra riflessione che ci ha consentito di dimostrare come la cornice teorica del RAV si iscriva – sebbene non esplicitato dall’INVALSI – all’interno di una meta-cornice teorica più ampia, quella della gestione delle performance e, di conseguenza, del NPM e del neoliberismo.

Conclusioni

Alla luce di quanto sopra esposto, riteniamo opportuno sviluppare una breve riflessione conclusiva al fine di individuare un possibile percorso per rivisitare la cornice teorica che sta alla base del SNV. Questo soprattutto alla luce delle conseguenze critiche inattese nel mondo della scuola (ad es., Palumbo, Pandolfini, 2016) imputabili all’implementazione di procedimenti valutativi che hanno fondamento in una cornice teorica i cui elementi rimandano a un concezione della scuola come organizzazione formale declinata in una forma economico-manageriale. Facciamo riferimento, per esempio, alla creazione di un sistema di quasi-mercato nell’ambito dell’istruzione, con la graduale scomparsa di forme di collaborazione sostanziale tra insegnanti e tra istituti scolastici, e all’emergere di forme di partecipazione dei diversi portatori di interesse (stakeholders) – tra i quali le famiglie – che si configurano più come momenti di rivendicazioni che di cooperazione.

Come abbiamo visto, però, esiste un duplice piano in cui questa particolare prospettiva organizzativa si è inserita e si sta inserendo sempre più nel mondo della scuola: dall’interno del sistema di autovalutazione e valutazione esterna, attraverso i modelli teorici richiamati per gestire i processi gestionali e organizzativi; dall’esterno, a livello più generale, attraverso modelli gestionali che si richiamano ai principi del neoliberismo. Ed è proprio questo implicito richiamarsi reciprocamente che sembra stare trasformando il sistema scolastico.

Concepire nei termini di una contrapposizione le relazione tra l’immagine della scuola come azienda e la scuola come comunità (Baldacci, 2014, 2019; Sergiovanni, 2000), tuttavia, ci sembra riduttiva e, in tal senso, incapace di cogliere gli aspetti profondi del problema e di individuare adeguati percorsi risolutivi. Sarebbe più adeguato rileggere una tale “contrapposizione” come una situazione di interazione bilanciata tra diverse concezioni organizzative della scuola. Potremmo anche dire tra diverse metafore dell’organizzazione scolastica capaci di orientare il pensiero e l’analisi pur con i loro limiti intrinseci (Alvesson, 1996). In tal senso, da un lato, avremo una concezione della scuola come “organizzazione formale” (intesa come “macchina”, “organismo” e “cervello”); dall’altro, una concezione dell’organizzazione come “sistema culturale” (Morgan, 1994). È in quest’ultimo senso che bisognerebbe rileggere la metafora della scuola come “comunità” proposta da Sergiovanni (2000) – ma ancor prima da Dewey (1916/2018) – così come la metafora della scuola come organizzazione a “legami deboli” (Weick, 1972).

Se riusciremo riappropriarci di un modo di concepire l’organizzazione scolastica non solo come organizzazione formale di lavoro ma anche e soprattutto come “organizzazione comunitaria” o “comunità organizzata” potremmo riuscire a mettere in atto una “narrazione discorsiva alternativa” (Moini, 2019) a quella del NPM e avviare quel processo di “incrementalismo radicale” (Schram, 2018) che prevede piccoli passi incrementali all’interno del regime esistente che tracciano un percorso per arrivare a superarlo. È questo uno dei possibili percorsi da sviluppare nei prossimi anni per rivisitare la cornice teorica che sta alla base del SNV e per individuare, in coerenza con essa, nuove forme di autentica collaborazione all’interno degli istituti scolastici, tra gli istituti stessi e con i diversi attori sociali, in primo luogo le famiglie al fine di favorire effettivamente il continuo processo di democratizzazione dell’intero sistema scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Alvesson M. (1996). *Prospettive culturali per l’organizzazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Arosio L. (2013). *L’analisi documentaria nella ricerca sociale. Metodologia e metodo dai classici a Internet*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.

- Barone C. (2016). Valutazione e miglioramento tra potenzialità e criticità. *Scuola democratica*, 2: 293-298.
- Benvenuto G., Consoli G., Fattorini O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione): un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti scolastici. In P. Lucisano, A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 163-173). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bromell D. (2022). *The art and craft of policy advising. A practical guide*. Cham: Springer
- Castoldi M. (2005). *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Chubb J.E., Moe T.M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*. Roma: Nuova Cultura.
- Davoli P. (2018). *La rendicontazione sociale nella scuola*. In <https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/Presentazione-DAVOLI.pdf> (ultima consultazione: 31/03/2023).
- Dedering K., Muller S. (2011). School Improvement through Inspections? First Empirical Insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3): 301-322.
- Dewey J. (2018). *Democrazia ed educazione*. Roma: Anicia (ed. orig. 1916).
- Di Liberto A. et alii (2013). *Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ehren M.C.M., Visscher A.J. (2008). The relationships between school and inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56: 205-227.
- Freddano M. (2019). Appendice 1 – L'evoluzione del quadro teorico della valutazione interna ed esterna delle scuole. In P. Poliandri, M. Freddano, B. Molinari (eds.), *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione* (pp. 114-119). In https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf (ultima consultazione: 31/03/2023).
- Giovannini M.L. (2012). Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci?. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3(6): 207-217.
- Invalsi (2014). *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*. In https://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf (ultima consultazione: 31/03/2023).
- Invalsi (2016). *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata. Istruttoria per la Conferenza del Sistema Nazionale di Valutazione*. In https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Documento_Valutazione_scuole.pdf (ultima consultazione: 31/03/2023).
- Marcuccio M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(3): 47-65.
- Mayring, Ph. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. In <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> (ultima consultazione: 31/03/2023).
- Marshall G.S., Abresch C. (2018). New Public Management. In A. Farazmand (ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (pp. 4149-4157). Cham: Springer.
- Milito F. (2019). Valutazione e rendicontazione sociale. *Ricerche Pedagogiche*, 53, 185-198.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Moini G. (2017). New Public Management e neoliberalismo. Un intreccio storico. *Economia & lavoro*, 51(2): 71-80.
- Morgan G. (1994). *Images. Le metafore dell'organizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Moretti G., Giuliani A. (2019). La cultura valutativa dei docenti come risorsa per orientare l'autovalutazione scolastica al miglioramento: un percorso di ricerca-formazione. In P. Lucisano, A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 125-134). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Paletta A. (2011). *Scuole responsabili dei risultati*. Bologna: Il Mulino.
- Paletta A., Alimehmeti G. (2014). Gestione del capitale intellettuale e performance delle organizzazioni scolastiche. *RicercaAzione*, 6(1): 111-126.
- Palumbo M., Pandolfini, V. (2016). Effetti perversi della valutazione ed equità sociale: riflessioni sul Sistema nazionale di valutazione. *Studi di sociologia*, 3: 263-278.
- Poliandri D. (ed.) (2010). *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*. In https://www.invalsi.it/valsis/docs/062010/QdR_completo_ValSiS.pdf (ultima consultazione: 31/03/2023).
- Previtali D. (2018). *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia. Una rilettura*. Torino: UTET.
- Ravitch S.M., Riggan M. (2012). *Reason & rigor. How conceptual frameworks guide research*. Thousand Oaks: Sage.
- Robasto D. (2016). Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica. *Form@re*, 2(16): 121-136.
- Schram S.F. (2018). Neoliberalizing the welfare state: marketizing social policy/disciplining clients. In D. Cahill,

- M. Cooper, M. Konings, D. Primrose (eds.), *The SAGE handbook of neoliberalism* (pp. 308-322). Thousand Oaks: Sage.
- Sergiovanni T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000).
- Sergiovanni T.J. (2002). *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*. Roma: LAS.
- Sorzio P. (2013). La rete sommersa delle presupposizioni nel modello di valutazione del sistema scolastico: dalla razionalità procedurale alla riflessività. *Educational Reflective Practices*, 3: 89-101.
- Stufflebeam D.L., Shinkfield A.J. (2007). *Evaluation, theory, model & applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tight, M. (2019). *Documentary research in the social sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Weick K.E (1972). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole. In S. Zan (ed.), *Logiche d'azione organizzativa* (pp. 355-379). Bologna: il Mulino.

Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria. I risultati di una esperienza didattica

Learning through peer assessment in higher education. Insights from field research

Antonio Marzano

Full professor | University of Salerno | Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences | amarzano@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marzano, A. (2023). Learning through peer assessment in higher education. Insights from field research. *Pedagogia oggi*, 21(1), 81-88.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-09>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-09>

ABSTRACT

In the last two decades, the scientific debate relating to the methods and tools for learning assessment in training contexts has focused increasingly on the quality of the feedback provided by the teacher and, even more, on the effectiveness that students' active involvement in the evaluation processes brings. In this sense, the "peer assessment" model, understood as a teaching and training practice, has proved particularly effective in encouraging students to develop processes of analysis, reflection and self-assessment for the improvement of their learning. In this paper we present the results of research carried out at the University of Salerno in which the Moodle workshop resource was systematically used with students attending the course "Competence assessment and certification" (L22). The results achieved are very encouraging and could be a starting point for reflecting on the organization, methodologies and tools to be used in university courses.

Negli ultimi due decenni il dibattito scientifico relativo alle modalità e agli strumenti per la valutazione degli esiti di apprendimento nei contesti formativi si è focalizzato progressivamente sulla qualità dei feedback proposti dal docente e, ancor più, sull'efficacia legata all'attivo coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi. In tal senso, il modello di "valutazione tra pari", inteso come pratica didattica e formativa, si è rivelato particolarmente efficace per favorire negli studenti lo sviluppo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione per il miglioramento degli apprendimenti. In questo articolo presentiamo gli esiti di un'esperienza svolta presso l'Università di Salerno nella quale è stato utilizzato in maniera sistematica il modulo Workshop di Moodle con gli studenti frequentanti il corso di "Valutazione e certificazione delle competenze" (L22). I risultati raggiunti sono molto incoraggianti e potrebbero rappresentare uno spunto per riflettere sull'organizzazione, le metodologie e gli strumenti da utilizzare nei corsi universitari.

Keywords: peer assessment; assessment for learning; feedback; students' perceptions; workshop module

Parole chiave: Valutazione fra pari; valutazione per l'apprendimento; feedback; percezioni degli studenti; modulo workshop

Received: February 25, 2023

Accepted: April 14, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Antonio Marzano, amarzano@unisa.it

1. Introduzione

La ricerca didattico-valutativa, fin dalle sue origini, ha affrontato il problema della valutazione mediante un approccio quantitativo di tipo empirico-sperimentale, ponendo in evidenza, allo stesso tempo e nell'ambito delle scienze dell'educazione, diverse prospettive metodologiche: dalla critica ai metodi tradizionali di valutazione si è passati a sottolineare l'esigenza di sistemi scientifici attraverso i quali si imponevano modalità oggettive della misurazione e dove il docente risultava sempre più coinvolto all'interno del processo (Notti, Marzano, Tammaro, 2011).

Negli ultimi anni sono stati evidenziati alcuni effetti negativi sulla qualità degli apprendimenti dipendenti dalle tradizionali pratiche valutative (Boud e Associates, 2010; Brown, 2014); soprattutto si è dimostrato come le stesse modalità adottate possono influenzare l'esperienza e la qualità dell'approccio allo studio e i conseguenti risultati ottenuti dagli studenti (Coggi, Pizzorno, 2017; Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017). La spinta propulsiva allo sviluppo di questi studi va attribuita anche al crescente affermarsi della "cultura" EBE (Evidence Based Education), un orientamento di ricerca che, ponendo un'attenzione più marcata alla comparazione sull'efficacia dei metodi applicati su larga scala e alle sintesi di ricerca (metanalisi, Best Evidence Synthesis, Systematic Reviews), ha contribuito alla diffusione dei risultati della ricerca empirica didattica e valutativa internazionale.

Accanto a studi con lo specifico indirizzo volto a individuare i principi fondamentali dell'istruzione efficace fondati sulle maggiori evidenze, sono stati avviati numerosi programmi di ricerca che si sono focalizzati progressivamente sulla qualità dei feedback proposti dal docente e, con contributi significativi, sull'efficacia legata all'attivo coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi. In tal senso, il modello di valutazione tra pari, inteso come pratica didattica e formativa, si è rivelato particolarmente efficace per favorire negli studenti il miglioramento degli apprendimenti (Sadler, Good, 2006; Hattie, Timperley, 2007)¹.

Questo studio si pone all'interno di questa prospettiva di ricerca con l'obiettivo di approfondire l'aspetto valutativo, evidenziando come la valutazione tra pari possa essere considerata una strategia centrale per promuovere negli studenti lo sviluppo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione nella gestione dei saperi disciplinari. Per mostrare le potenzialità di questa strategia verrà presentata una ricerca empirica che ha coinvolto gli studenti frequentanti l'insegnamento di "Valutazione e certificazione delle competenze" iscritti al terzo anno del Corso di Laurea triennale in Scienze delle attività motorie, sportive e dell'educazione psicomotoria (L22) dell'Università di Salerno.

2. Framework teorico

Il ruolo del feedback in ambito formativo e valutativo è stato ampiamente studiato e la letteratura al riguardo è già da tempo concorde nel ritenerlo un fattore importante per il miglioramento dei risultati d'apprendimento degli studenti (Sadler, 1989; Kluger, DeNisi, 1996; Hattie, Timperley, 2007; Shute, 2008). Il feedback è stato per lungo tempo considerato come un'informazione fornita da un insegnante a uno studente in merito ad aspetti della propria prestazione (alla comprensione di un argomento o alle conseguenti applicazioni della correzione proposta/ricevuta) e finalizzata a un auspicato e futuro miglioramento. In quest'ottica, il processo era fondato su un approccio meramente trasmissivo con una forte enfasi comportamentale che si concentrava su indicazioni correttive basate sulle prestazioni osservate e dove il ruolo dello studente era di fatto passivo (Butler, Winne, 1995). La questione era nota ed era stata affrontata in numerosi studi. Nella revisione della letteratura di Black e Wiliam (1998), ad esempio, si sottolineava l'importanza della valutazione formativa in classe e dell'uso frequente del feedback individuando, al contempo, elementi di criticità ascrivibili alla reale utilizzazione o applicazione da parte dello studente delle informazioni ricevute.

Queste considerazioni hanno progressivamente spostato l'attenzione su pratiche valutative che fossero in grado di coinvolgere in maniera attiva, riflessiva e critica gli studenti all'interno del processo di valuta-

1 In Italia, si vedano i recenti lavori di Grion, Serbati (2019) e di Trincherò (2020).

zione al fine di rendere lo stesso “atto (auto)valutativo” un momento (a favore) dell’apprendimento. L’approccio instructor-centered è stato gradualmente superato a favore di una concezione di matrice socio-costruttivista nella quale lo studente è stato sempre più coinvolto nel processo di apprendimento quale protagonista attivo nella costruzione e valutazione delle proprie conoscenze (Wiliam, 2011)².

L’espressione *assessment as learning* (Earl, 2003), proposta come un aspetto della valutazione formativa (Broadfoot *et al.*, 1999), considera il modo in cui gli allievi autoregolano il proprio apprendimento e, così facendo, prendono decisioni complesse su come utilizzare il feedback e impegnarsi per perseguire gli obiettivi di apprendimento della classe (Dann, 2014, p. 149)³. Un approccio di questo tipo necessita dell’iniziale supporto dell’insegnante e va intenzionalmente allenato con appropriate strategie che, se praticate con regolarità, possono consentire agli studenti lo sviluppo di competenze autovalutative. Tra queste, si sono affermate la valutazione tra pari e l’autovalutazione che, offrendo agli studenti l’opportunità di mettere in discussione il proprio apprendimento e creare un ambiente in cui vengono promosse le possibilità e il rischio di sbagliare, favoriscono l’assunzione di un ruolo attivo e incoraggiano la collaborazione e la responsabilità (Hanna, Dettmer, 2004).

Coerentemente con l’oggetto di questo studio, forniremo ulteriori elementi di approfondimento relativi alla valutazione tra pari. Sadler (1989) aveva identificato tre condizioni per un feedback efficace: la conoscenza da parte dello studente dei criteri da applicare; il dover confrontare tali criteri con il lavoro degli studenti; l’azione dello studente che, ricevuto il feedback, lavorava per colmare il divario. Al contempo veniva sottolineata la necessità per gli studenti di “essere formati su come interpretare il feedback, come creare collegamenti tra il feedback e le caratteristiche del lavoro prodotto e come migliorare il loro lavoro in futuro” (ivi). Successivamente O’Donnell e Topping (1998) definiscono la valutazione tra pari come “un accordo con cui gli studenti considerano e specificano il livello, il valore o la qualità di un prodotto o le prestazioni di altri studenti di pari livello”. Pur presentando le caratteristiche delle azioni e del compito da svolgere, la definizione non tiene in debito conto il valore attribuito al feedback formativo da produrre che, se elaborato con predeterminati criteri, è il veicolo interattivo che promuove il maggiore apprendimento. Se l’obiettivo della valutazione tra pari è stimolare l’aiuto reciproco fra gli studenti per pianificare il proprio apprendimento, per individuare i punti di forza e di debolezza e sviluppare abilità metacognitive, allora la valutazione tra pari va considerata in termini più esaustivi e complessivi come “un accordo tra gli studenti per considerare e specificare il livello, il valore o la qualità di un prodotto o delle prestazioni di altri studenti di pari livello, quindi imparare ulteriormente fornendo un feedback elaborato e discutendo i propri giudizi con i pari per raggiungere un risultato concordato e negoziato” (Topping, 2017).

Il supporto del docente nella fase preparatoria del peer feedback, dicevamo poco sopra, è di fondamentale importanza e le azioni da prevedere sono almeno le seguenti: chiarire gli scopi delle attività e la natura dei prodotti da valutare coinvolgendo gli studenti nello sviluppo e nell’elaborazione dei criteri di valutazione; presentare esempi pratici mostrando le possibili azioni valutative basate sui criteri individuati; organizzare esercitazioni di valutazione tra pari su brevi compiti selezionati per lo scopo; fornire linee guida o liste di controllo accompagnate, nel caso, da esempi di compiti o elaborati svolti da altri studenti (exemplar); valutare e discutere in maniera sistematica con gli studenti le proprie osservazioni sulle loro prestazioni e sull’affidabilità delle loro valutazioni.

3. Metodo

Da queste premesse è nata la progettazione delle attività didattiche dell’insegnamento di “Valutazione e certificazione delle competenze” (modulo 1, 3 CFU, 18 ore, I semestre, anno accademico 2022/23) tenuto dallo scrivente e che ha visto coinvolti gli studenti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea triennale in Scienze delle attività motorie, sportive e dell’educazione psicomotoria (L22) dell’Università di Salerno. Il

2 In altri termini, il processo valutativo non può “realizzarsi come realmente formativo, se non nel momento in cui l’allievo sia in grado di capire e utilizzare l’informazione offerta dal docente” (Grion, Restiglian, 2021, p. 42) per un miglioramento reale della propria prestazione.

3 Con questa accezione (valutazione come momento di apprendimento), Trinchero (2018) ha introdotto in Italia l’espressione “valutazione formante”.

modulo, avviato nel dicembre del 2022, prevedeva sei lezioni della durata di tre ore ciascuna e nel corso del primo incontro, dopo aver comunicato in maniera dettagliata gli obiettivi di apprendimento e i criteri per il loro raggiungimento, sono state presentate agli studenti le modalità metodologiche ed organizzative del corso avendo cura di descrivere con chiarezza il *sistema d'attuazione* (Gagné, Briggs, 1990). Ognuna delle sei lezioni avrebbe previsto un'attività della durata di circa cento minuti strutturata in specifici momenti di cui, nel dettaglio, se ne descrivono i punti salienti.

Dopo la presentazione del singolo argomento (di norma, corrispondente a un paragrafo tratto dai materiali di studio consigliati) della durata di circa 25 minuti⁴, veniva somministrata una prova individuale di autovalutazione (5-7 domande a scelta multipla, un minuto a disposizione per ogni domanda) utilizzando il modulo "Quiz" di Moodle e prevedendo la modalità "interattiva con tentativi multipli" (questa impostazione consente agli studenti di ricevere un feedback immediato dopo aver fornito una risposta e, nel caso di risposta errata, è permessa la selezione di una risposta differente). Al termine della prova venivano poi discussi i temi riguardanti le domande proposte (circa 10-15 minuti) a cui seguiva l'avvio della successiva attività di valutazione tra pari attraverso il modulo "Workshop" di Moodle⁵. La tipologia di prova utilizzata è stata il saggio breve. Particolare cura è stata dedicata alla formulazione delle domande che erano finalizzate a promuovere l'esercizio di una pluralità di processi legati all'apprendimento significativo (Marzano, Miranda, Trincherò, 2021).

Gli studenti, dopo aver risposto (20 minuti a disposizione), ricevevano in forma anonima⁶ e con distribuzione casuale il compito di un altro studente presente in aula che andava valutato secondo i criteri contenuti nelle istruzioni (15 minuti). A tal proposito, nelle prime due lezioni sono stati stabiliti e condivisi i criteri di valutazione finalizzati alla produzione del feedback sui compiti elaborati dai pari. Sono stati forniti e discussi esempi di lavori svolti da studenti frequentanti due insegnamenti iniziati nel mese di settembre opportunamente individuati per mostrare le diverse opzioni operative e i differenti criteri/livelli di qualità individuabili al fine di favorire la valutazione degli elaborati e, al contempo, l'attivazione di processi di analisi, riflessione e autovalutazione (Carless, Chan, 2017; Li, Grion, 2019; Trincherò, 2020).

La scheda di valutazione utilizzata prevedeva una Rubric (con livelli di valutazione basati su criteri) e il "commento" obbligatorio (l'analisi della risposta e il feedback da inviare) che andava inserito direttamente nell'editor di Moodle (una casella di testo). Ultimata l'operazione, la scheda veniva inviata ed erano riservati alcuni minuti per permettere agli studenti che la ricevevano la lettura dei "commenti" e della valutazione (feedback e Rubric). Terminata la sessione del "Workshop" si apriva la discussione in aula sollecitando gli studenti a presentare le proprie risposte (e il feedback ricevuto), stimolando la loro attiva partecipazione e proponendo, infine, possibili e ulteriori soluzioni ai quesiti presentati (mediamente, anche in relazione ai temi trattati, questa fase ha avuto una durata di circa 15-20 minuti). L'obiettivo era di restituire agli studenti un feedback complessivo per chiarire eventuali dubbi, incoraggiare l'autovalutazione e l'autoregolazione nello studio (Brookhart, 2013; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Weurlander *et al.*, 2012).

Ciascuna attività di Workshop ha avuto la durata effettiva di circa un'ora mentre, complessivamente, l'intero processo (dalla lezione frontale alla discussione conclusiva) è stato svolto in circa cento minuti. Nella prossima figura (Fig. 1) se ne propone lo schema.

4 La lezione frontale era svolta mediante l'utilizzo di mappe concettuali dinamiche (Marzano & Miranda, 2020; Marzano, 2023) a cui tutti gli studenti potevano accedere dalla piattaforma MOODLE.

5 Le prime due attività sono state svolte individualmente, le restanti quattro in coppia.

6 L'anonimato è un fattore che migliora la qualità delle valutazioni tra pari in quanto mitiga la potenziale influenza dei processi interpersonali (Rotsaert, Panadero, Schellens, 2018; Double, McGrane, Hopfenbeck, 2020).

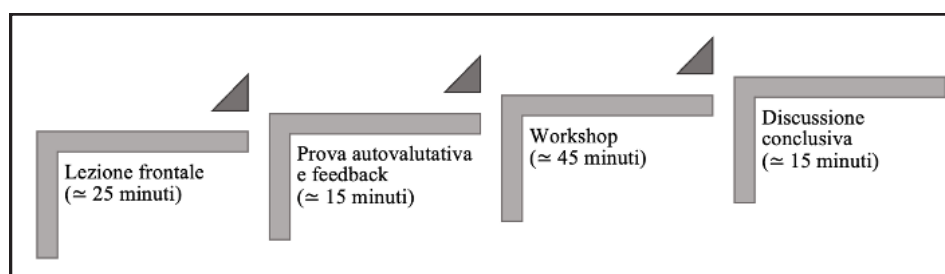


Fig. 1: Schema dell'attività

A fronte di 123 iscritti al terzo anno (Fonte dati: ESSE3), sono stati 88 gli studenti che, seppur in misura differente, hanno partecipato alle lezioni e alle sei attività proposte (Cfr. Fig. 1). Al termine del corso (il 5 gennaio 2023) è stato somministrato in presenza un questionario on line costituito da 16 affermazioni sulle quali esprimere il grado di accordo su una scala a quattro livelli (1, *No*; 2, *Più no che sì*; 3, *Più sì che no*; 4, *Sì*) e da una domanda con risposta aperta per raccogliere feedback relativi all'organizzazione didattica delle lezioni (A17. Considerata l'organizzazione didattica delle attività – lezione frontale, test, peer feedback e discussione – quali miglioramenti o criticità potresti segnalare?).

Nella prossima tabella (Tab. 1) si presentano i dati complessivi delle frequenze rilevate. Al fine di rendere maggiormente evidenti le opinioni degli studenti abbiamo aggregato le percentuali delle modalità estreme e contigue delle variabili dipendenti considerate (*No* e *Più no che sì*; *Più sì che no* e *Sì*). I dati si riferiscono ai questionari compilati dagli studenti che, considerando le attività tracciate su Moodle, avevano svolto almeno quattro delle sei esercitazioni programmate (pari a 51).

| | <i>Livelli</i> | N. | % |
|---|----------------------------------|----|-----|
| 1. Svolgere le attività di peer feedback mi ha consentito di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 2 | 4 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 49 | 96 |
| 2. Svolgere le attività di peer feedback mi ha consentito di ottimizzare i tempi di studio degli argomenti del corso. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 8 | 16 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 43 | 84 |
| 3. Avevo già partecipato ad attività di peer feedback in precedenti insegnamenti universitari. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 51 | 100 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 0 | 0 |
| 4. Se non avessi svolto le attività di peer feedback avrei impiegato più tempo per lo studio degli argomenti del corso. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 17 | 33 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 34 | 67 |
| 5. Svolgere le attività di peer feedback mi ha orientato nello studio degli argomenti del corso. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 8 | 16 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 43 | 84 |
| 6. Interagire con il docente dopo le attività di peer feedback mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 5 | 10 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 46 | 90 |
| 7. Svolgere le attività di peer feedback mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti della lezione. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 6 | 12 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 45 | 88 |
| 8. Il feedback del docente dopo le attività di peer feedback mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 2 | 4 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 49 | 96 |
| 9. Fornire un feedback agli altri studenti mi ha consentito di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 6 | 12 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 45 | 88 |
| 10. Ricevere un feedback dagli altri studenti mi ha consentito di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 5 | 10 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 46 | 90 |
| 11. Svolgere il test di autovalutazione prima delle attività di peer feedback mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti della lezione. | <i>No</i> e <i>Più no che sì</i> | 7 | 14 |
| | <i>Più sì che no</i> e <i>Sì</i> | 44 | 86 |

| | | | |
|---|---------------------------|----|----|
| 12. La discussione con il docente dopo le attività di peer feedback mi ha permesso di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione. | <i>No e Più no che sì</i> | 3 | 6 |
| | <i>Più sì che no e Sì</i> | 48 | 94 |
| 13. Le attività di peer feedback mi hanno permesso di ottimizzare i tempi di studio degli argomenti de corso. | <i>No e Più no che sì</i> | 9 | 18 |
| | <i>Più sì che no e Sì</i> | 42 | 82 |
| 14. Svolgere le attività di peer feedback ha migliorato la mia capacità di riflettere sulla mia preparazione. | <i>No e Più no che sì</i> | 6 | 12 |
| | <i>Più sì che no e Sì</i> | 45 | 88 |
| 15. Svolgere le attività di peer feedback mi ha insegnato un metodo di studio che applicherò anche per sostenere altri esami. | <i>No e Più no che sì</i> | 25 | 49 |
| | <i>Più sì che no e Sì</i> | 26 | 51 |
| 16. L'organizzazione delle lezioni (lezione frontale, test, peer feedback e discussione) mi ha permesso di comprendere meglio i concetti presentati durante la lezione. | <i>No e Più no che sì</i> | 2 | 4 |
| | <i>Più sì che no e Sì</i> | 49 | 96 |

Tab. 1: I risultati del questionario

4. Discussione e riflessioni conclusive

Una delle criticità spesso rilevate nella didattica universitaria risiede nella scarsa utilizzazione, durante la tradizionale lezione frontale, di attività ed esercitazioni pratiche che coinvolgano gli studenti in compiti da svolgere in gruppo o per valutare i propri elaborati o quelli svolti da altri. Nello studio è stata presentata un'esperienza didattica svolta nell'Ateneo salernitano allo scopo di verificare le potenzialità offerte dalla valutazione tra pari per promuovere negli studenti lo sviluppo di processi di analisi, riflessione e autovalutazione nella gestione dei saperi disciplinari. Pur rimarcando il carattere esplorativo dell'indagine, pare essere chiaro il ruolo delle attività di peer feedback nello stimolare i processi di comprensione (A1, 96%; A9, 88%; A10, 90%), analisi e autovalutazione (A4, 82%; A7, 88%; A14, 88%). Le attività di peer feedback hanno anche consentito agli studenti di orientare gli sforzi per lo studio degli argomenti ottimizzando i tempi (A2, 84%; A5, 84%; A13, 82%). Molto positive risultano anche essere le opinioni degli studenti circa la discussione conclusiva e i feedback forniti dal docente dopo l'attività di valutazione tra pari che, con percentuali molto alte (A6, 90%; A8, 96%; A12, 94%), confermano il contributo di queste azioni per il miglioramento della comprensione dei concetti presentati durante la lezione. Le attività di peer feedback proposte, inoltre, hanno, seppur con percentuali più basse (A15, 39%), in qualche modo suggerito un ulteriore metodo di studio da poter utilizzare per sostenere altri esami. Va comunque rilevato che nessuno studente aveva già svolto questo tipo di attività (il 100% delle risposte fornite all'affermazione A3 è stata "No") negli anni precedenti e questo dato meriterà certamente ulteriori approfondimenti.

Riguardo le risposte fornite alla domanda A17, sono state in generale rimarcate le positive ricadute sugli apprendimenti, sottolineando l'efficacia dello schema adottato e in particolare del test di autovalutazione, del lavoro in coppia e della discussione conclusiva. In qualche caso è stata evidenziata l'eccessiva durata della singola lezione (3 ore).

Le opinioni degli studenti, in conclusione, sono state sostanzialmente positive e sembrano riconoscere il ruolo positivo del modello di "valutazione tra pari" adottato, inteso come pratica didattica e formativa, nell'orientare gli sforzi nello studio e nello stimolare processi per l'analisi e l'autovalutazione della comprensione dei concetti del corso. Questi risultati sono molto incoraggianti e possono rappresentare uno spunto per riflettere sull'organizzazione, le metodologie e gli strumenti da utilizzare nella didattica universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-68. DOI: 10.1080/0969595980050102.
- Boud D. and Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

- Boud D., Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Broadfoot P. M., Daugherty R., Gardner J., Gipps C. V., Harlen W., James M., Stobart, G. (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge.
- Brookhart S. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 69-90. DOI: 10.1080/0969594X.2012.703170.
- Brown S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Butler D.L., Winne P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. DOI: 10.3102/00346543065003245.
- Carless D., Chan K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. DOI: 10.1080/02602938.2016.1211246.
- Coggi C., Pizzorno M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dann R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166. DOI: 10.1080/0969-594X.2014.898128.
- Double K.S., McGrane J.A., Hopfenbeck T.N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. DOI: 10.1007/s10648-019-09510-3.
- Earl L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gagné R., M., Briggs L. J. (1990). *Fondamenti di progettazione didattica*. Torino: SEI.
- Grion V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(19), 209-225.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Restiglian E. (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. *RicercaAzione*, 13(1), 39-56. <https://doi.org/10.32076/RA13109>
- Hanna G.S., Dettmer P.A. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston, MA: Pearson.
- Hattie J., Timperley H. S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kluger A.N., DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Li L., Grion V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, 11(2), 1-17.
- Marzano A. (2023). The processes of remediation between digital and analog artefacts to enhance student learning. *REM*, 15(1), 47-54. DOI: 10.2478/rem-2023-0007.
- Marzano A., Miranda S., Trinchero R. (2021). Deep Understanding. Control of student understanding in university during distance and face-to-face learning. *Education Sciences & Society*, 12(2), 344-358. DOI: 10.3280/ess2-2021oa12153.
- Marzano A., Miranda S. (2020). The DynaMap remediation approach (DMRA) in online learning environments. *Computer & Education*, 162, 104079. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104079.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Notti A.M., Marzano A., Tammara R. (2011). *Progettazione didattica e valutazione. Modelli, metodologie e tecniche*. Cosenza: PERIFERIA.
- O'Donnell A.M., Topping K.J. (1998). Peers assessing peers: possibilities and problems. In Topping, K. & Ehly, S., *Peer-assisted learning* (255-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rotsaert T., Panadero È., Schellens T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 75-99. DOI: 10.1007/s10212-017-0339-8.
- Sadler D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. DOI: 10.1007/BF00117714
- Sadler P. M., Good E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11(1), 1-31.

- Shute V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795
- Topping K. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17. DOI: 10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.007.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti efficaci per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 44-55. DOI: 10.17471/2499-4324/1013
- Trincherò R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re*, 20(1), 93-114. DOI: 10.13128/form-8245.
- Weurlander M., Söderberg M., Scheja M., Hult H., Wernerson A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760. DOI: 10.1080/02602938.2011.572153.
- William D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001

La valutazione nella scuola speciale per sordi nel secondo Dopoguerra: il caso del Regio Istituto di Torino

Assessment in special schools for the deaf in the post-World War II era: the case of the Royal Institute of Turin

Maria Cristina Morandini

Full Professor in History of Education | Department of Philosophy and Educational Sciences | University of Turin (Italy) | maria.morandini@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandini, M.C. (2023). Assessment in special schools for the deaf in the post-World War II era: the case of the Royal Institute of Turin. *Pedagogia oggi*, 21(1), 89-95.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-10>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-10>

ABSTRACT

The historical archive at the Royal Institute for the Deaf in Turin, which was founded in 1838, contain registers, report cards, and journals documenting the educational activity conducted in the special school from the aftermath of World War II up to the early 1970s.

This rich body of documentation, which has received little scrutiny to date, offers insights into the methods used to assess the educational experience of deaf students in respect of the curricula and specific methodologies implemented in the education of deaf persons.

By way of example, we can cite the key importance attributed to the acquisition of spoken language for learning the content of the various school subjects, the influence of health status and personality on learning processes, or the importance of fostering the relational dimension via the ability to express feelings and give voice to emotions.

Presso l'archivio storico del Regio Istituto dei Sordi di Torino, sorto nel 1838, sono conservati registri, pagelle e diari degli insegnanti relativi all'attività didattica svolta, all'interno della scuola speciale, nel periodo compreso tra la fine della seconda guerra mondiale e i primi anni Settanta del Novecento.

Si tratta di una documentazione interessante e scarsamente indagata che consente di cogliere le modalità di valutazione dell'esperienza scolastica degli alunni sordi alla luce dei programmi e delle specifiche metodologie, destinati a caratterizzare il percorso formativo dei soggetti privi d'udito.

Si pensi, ad esempio, alla centralità riconosciuta all'acquisizione della lingua parlata per la conoscenza dei contenuti delle diverse discipline o all'influenza delle condizioni di salute e del carattere sui processi di apprendimento o ancora all'importanza di favorire la dimensione relazionale attraverso la capacità di esprimere sentimenti e dar voce ad emozioni.

Keywords: assessment; deaf mutes; registers; report cards; 20th century

Parole chiave: valutazione; sordomuti; registri; pagelle; XX secolo

Received: April 02, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Maria Cristina Morandini, maria.morandini@unito.it

Premessa

L'istituto dei sordi di Torino, attualmente ubicato nella cittadina limitrofa di Pianezza¹, conserva un ricco ed inventariato materiale che consente di ripercorrerne la storia fin dalle lontane origini nel 1838, anno in cui, grazie al patrocinio della monarchia sabauda, nacque come scuola normale finalizzata alla formazione dei futuri istitutori di alunni non udenti. Trasformato successivamente in convitto, attraversò le diverse fasi che, dal punto di vista normativo e metodologico, caratterizzarono, tra Otto e Novecento, l'educazione, in Italia, di questa specifica categoria di soggetti. Nel corso dell'ultracentenaria esperienza mantenne una chiara connotazione religiosa evidente nella scelta di avvalersi di sacerdoti e di congregazioni maschili/femminili nella direzione degli studi e, con qualche eccezione, nel ruolo di insegnanti. Con il trasferimento della sede nella cintura torinese si assiste, negli anni Sessanta del XX secolo, all'avvicendamento, nella guida didattica dell'Istituto, tra le consorelle delle Figlie della Carità e i padri della Piccola Missione per i sordomuti di Bologna (Morandini, 2010).

L'eterogenea documentazione di archivio comprende, a partire dagli anni Trenta del Novecento, anche registri e pagelle, prove d'esame e diari del personale insegnante, fonti utili e preziose per lo studio dei processi di valutazione, ambito non ancora indagato dalle numerose e importanti ricerche pubblicate, negli ultimi trent'anni, sulla storia dell'educazione dei sordomuti (Sani, 2008; Morandini, 2011; Debè, 2014).

L'articolo focalizza l'attenzione sull'arco temporale compreso tra il secondo Dopoguerra e gli inizi degli anni Settanta, periodo in cui il principio di uguaglianza tra i cittadini, sancito dalla costituzione, trova una iniziale applicazione, sul versante della disabilità, con la legge 118/1971 che autorizza, su iniziativa delle famiglie, l'inserimento, nelle classi comuni delle scuole pubbliche, degli alunni con *deficit* senso-motorio e psichico lieve. È il primo passo del lungo e non ancora pienamente attuato percorso verso l'inclusione (Ferrari, Matucci, Morandi, 2019; Serra, 2020; Saturno, 2021).

È opportuno sottolineare la specificità della valutazione dei soggetti non udenti come esito di un percorso di studi che si differenzia da quello dei coetanei in termini di durata e di contenuti: il ciclo elementare, distribuito nell'arco di un decennio, si caratterizza, infatti, per la centralità riconosciuta all'acquisizione della lingua parlata e scritta, canale privilegiato per garantire alle persone sorde un'effettiva integrazione. La nostra analisi non può, quindi, prescindere da una presentazione dei programmi d'insegnamento.

1. Oltre il profitto

L'*iter* scolastico degli alunni non udenti si articolava in cinque classi: ciascuna era suddivisa in un grado inferiore e in uno superiore. Nella fase iniziale l'attenzione era focalizzata, in maniera pressoché esclusiva, sull'acquisizione della lingua, definita, in maniera efficace da Suor Adelaide Gieco, "il pane più duro" per i sordi (Registro della quinta inferiore, 1965-66). Tale insegnamento costituiva il fulcro dell'intero percorso di studi² attraverso un passaggio, sequenziale e progressivo, dal semplice al complesso: esercizi di fonazione/articolazione; associazione dei suoni appresi ai movimenti delle labbra e ai segni grafici corrispondenti stampati e scritti; formazione di parole di uso comune, come primo nucleo per l'acquisizione di un lessico sempre più ricco ed adeguato alla capacità espressiva; costruzione di frasi; scrittura, con l'ausilio di una traccia, prima di brevi pensieri poi del testo di una lettera; studio di poesie e prose a "carattere sociale e patriottico". Nel caso di alunni con residui uditivi era prevista una forma di rieducazione acustica con l'ausilio di apparecchi e protesi. Fino al sesto anno del percorso si affiancavano all'apprendimento della lingua il disegno spontaneo e i primi rudimenti dell'aritmetica.

Nonostante l'assenza di specifici riferimenti nei programmi, la religione e la "condotta" costituivano oggetto di valutazione fin dall'ingresso nell'istituto, come si evince dallo spoglio dei registri. In molti casi

1 Sull'attuale organizzazione dell'Istituto cfr. <https://istitutosorditorino.org/index.php/it/> (ultima data di consultazione: 01/04/2023).

2 La centralità riconosciuta all'apprendimento linguistico trova conferma nelle parole dell'insegnante Anna Melesso che scrive: «Mi pare che [il Padre generale] approvi il nostro metodo perché dice purché il bambino parli e poi vede come noi la necessità di mettere una base sicura della lingua» (Diario VII anno, 1968-69).

compaiono voti relativi anche al “lavoro manuale” e alla “igiene, cura e pulizia della persona”, indice di una disomogeneità nell’operato degli insegnanti che avremo occasione di sottolineare più volte. Nella quarta inferiore venivano introdotte, a completamento dell’istruzione, le seguenti materie: la storia nazionale dall’età antica a quella contemporanea; la geografia con il passaggio dal micro al macrocosmo; le “nozioni varie” che spaziavano dalle scienze naturali all’educazione civica; la geometria con la presentazione delle figure piane e dei solidi, delle misure di superficie e di volume. Da qualche sporadico accenno traspare l’importanza attribuita, nell’attività didattica, alle “immagini emozionali”, alle “stampe periodiche ricreative illustrate” e agli oggetti capaci di suscitare in modo intuitivo negli allievi interesse e sentimenti con una specifica attenzione non solo alle esigenze della vita quotidiana, ma anche alla dimensione psicologica. Si pensi alla precisazione in merito all’opportunità dell’utilizzo iniziale della matita “per liberare i piccoli dalla preoccupazione di insudiciarsi le mani e di imbrattare il quaderno”.

Le materie del percorso di studi erano, nel complesso, identiche a quelle indicate nei programmi del 1955 per le scuole elementari quinquennali degli alunni udenti (Catarsi, 1990, pp. 402-412; Morandi, 2020). L’ampia durata si spiega, pertanto, con l’elevato grado di difficoltà rappresentato dall’acquisizione della lingua attraverso la lettura labiale, metodo che, a partire dagli anni Ottanta dell’Ottocento, aveva sostituito il linguaggio mimico nell’educazione dei sordi (Sani, 2008, pp. 15-19).

Nel corso degli anni si registra un cambiamento nella denominazione di alcune materie, indice di un’evoluzione non solo linguistica: è il caso della “condotta” destinata ad essere sostituita dalla “educazione morale e civile” con il passaggio da una visione incentrata sul semplice rispetto delle regole alla volontà di promuovere lo sviluppo della dimensione etica all’insegna dell’autonomia personale e della partecipazione alla vita della collettività. Anche la valutazione subisce delle variazioni durante il periodo preso in esame come si evince dalle modifiche nella struttura e nella composizione dei registri, fonte principale, anche se spesso incompleta, della nostra analisi. Fino al 1965-66, infatti, non disponiamo della documentazione relativa all’intero percorso di studi. All’indomani della seconda guerra mondiale i “registri delle qualifiche degli alunni”, conservati presso l’istituto, sono solo uno/due per ciascun anno scolastico³: diventano cinque/sei dalla fine del decennio successivo.

Gli insegnanti delle diverse classi del ciclo elementare, in prevalenza donne religiose o laiche, annotavano, in un unico registro, i voti delle materie ad eccezione di quelli di educazione fisica, disciplina insegnata, a partire dal 1956-57, da un professore nominato dal Consiglio amministrativo dell’Istituto⁴. È interessante notare come fino agli inizi degli anni Sessanta, i registri, almeno nelle classi inferiori, fossero realizzati dagli insegnanti stessi su fogli di quaderni a quadretti, suddivisi in colonne, una sorta di “produzione artigianale” che denota lo scarso interesse, da parte della direzione didattica dell’istituto, a garantire l’utilizzo di strumenti uniformi di valutazione. In tutti è possibile reperire informazioni personali relative al singolo allievo, ai voti da lui ottenuti in ciascuna materia, alle lacune evidenziate nella preparazione, alle capacità, alla condotta e al carattere. Dal 1965-66 compaiono, con regolarità, anche il programma, suddiviso in bimestri, e l’esito degli scrutini finali. Il ricorso, a partire da tale anno, ad un unico modello di registro non si traduce, però, nell’adozione di un criterio uniforme nella compilazione: alcuni maestri si limitano ad indicare gli argomenti trattati nelle varie discipline, altri, invece, aggiungono osservazioni relative agli alunni o all’attività d’insegnamento.

La svolta più significativa risale, però, al 1968-69 quando il profilo psicologico e clinico degli allievi costituisce un elemento determinante della valutazione. Viene, infatti, adottato un registro che, oltre a prevedere uno spazio dedicato alle notizie anamnestiche, propone una tabella in cui l’insegnante è tenuto a riportare i risultati dell’esame audiometrico. Al giudizio della maestra o del maestro si affianca, inoltre, quello della psicologa che analizza il grado di intelligenza, il livello di maturità anche sul piano affettivo e la tipologia di relazioni instaurate all’interno della famiglia e con i compagni.

Proponiamo, a titolo esemplificativo, il parere relativo ad un alunno del terzo anno: “Intelligenza elevata e pensiero vivace e dinamico. Il soggetto appare ben adattato all’ambiente, socievole e allegro, fantasioso. Buono anche il contatto con i familiari” (Profili alunni, a.s. 1969-70).

3 In questi anni, scarsa è, quindi, la rappresentatività del campione esaminato. Per l’anno 1953-1954, ad esempio, siamo in possesso delle valutazioni di soli 21 alunni su un totale di 113 iscritti.

4 In precedenza la materia compariva nel registro di classe sotto la voce educazione fisica o “volontà e capacità dimostrata nella ginnastica e nei giochi”.

2. Una lettura tra le righe

I registri, conservati presso l'Istituto dei sordi, consentono di cogliere la frequenza della valutazione nell'arco di un anno scolastico destinato a durare otto/nove mesi: le lezioni, infatti, iniziavano in ottobre/novembre e terminavano a giugno. La difformità, nell'utilizzo di diverse tipologie di registri, è evidente anche nel numero complessivo di voti che le insegnanti assegnavano, annualmente, agli alunni.

Se la tendenza più diffusa è quella di una verifica trimestrale, in coincidenza con la distribuzione delle pagelle, non mancano casi di valutazioni mensili o settimanali. Talvolta è la stessa maestra ad adottare, nel corso del tempo, modalità diverse. In ciascuna materia è espressa una votazione compresa tra 1 e 10: non è infrequente la presenza, accanto al numero, dei segni + e - o della frazione corrispondente al mezzo punto.

Ulteriori notizie si possono desumere dalle annotazioni che, spesso, compaiono sulle pagine del registro. È interessante notare come il giudizio della maestra spazi da considerazioni relative all'apprendimento a sottolineature sul carattere alla descrizione delle condizioni di salute: l'impegno, il temperamento e il livello di sordità erano, infatti, destinati ad influire sui risultati ottenuti, soprattutto, sotto il profilo linguistico. Emerge un quadro composito che il semplice voto non restituisce nella sua complessità. Gli alunni di scarsa/mediocre/buona intelligenza, memoria e intuizione possono avere una pronuncia chiara o stentata, una parola poco comprensibile o "alterata da una cantilena", una voce buona ma una debole pronuncia, una soddisfacente o discreta lettura labiale.

Se alcuni sono sensibili, affettuosi, ordinati, docili, attenti, generosi, timidi, riflessivi e si applicano con costanza negli esercizi e nello studio, altri appaiono vivaci (sono definiti in modo benevolo «monelli» e «birichini»), con sbalzi di umore, impulsivi, permalosi, diffidenti, egoisti, ostinati, irrequieti, nervosi, deboli nella volontà, pigri, capricciosi, superbi, inclini alla distrazione, al pianto e allo scoraggiamento di fronte al minimo ostacolo, suscettibili e, quindi, riluttanti ad accettare correzioni e rimproveri con conseguenze sulle effettive possibilità di miglioramento a livello di profitto. Non mancano allievi «facili alla finzione», vendicativi o, addirittura, maneschi che, con la propria condotta, rischiano di compromettere il clima di relazione all'interno della classe con ripercussioni negative sui processi di apprendimento.

Come ricordato, eterogenea è la condizione degli allievi in merito al *deficit* uditivo: sordi, dalla nascita o dai primi anni di vita in seguito all'insorgere di malattie; sordastri con residui uditivi; udenti con disturbi del linguaggio. Talvolta la precarietà della salute è imputabile anche ad una costituzione gracile, a forme di rachitismo, ad un compromesso utilizzo della vista a causa di malformazioni, paralisi o infezioni contratte durante l'infanzia. Figurano anche diagnosi di ritardo nello sviluppo psichico-intellettuale all'origine di una lentezza nelle azioni e nella parola.

Sulla pagella sono riportati anche gli esiti degli esami finali nelle differenti discipline. È possibile disporre di alcune informazioni relative alla tipologia dei compiti assegnati e alle modalità di correzione della commissione grazie all'analisi del ristretto numero di verifiche che, sostenute dagli allievi di quarta e quinta alla fine degli anni Sessanta, sono conservate negli stessi fascicoli dei registri. Per l'italiano, oltre allo svolgimento di un tema, era previsto un dettato o un riassunto; per l'aritmetica la risoluzione di un problema ed esercizi di calcolo. Le insegnanti sottolineano, con la penna rossa, gli errori e scrivono, sopra o di lato, la parola o l'espressione esatta. Talvolta si ricorre all'autocorrezione e, quindi, all'autovalutazione esito della somma degli sbagli riscontrati. L'efficacia di tale metodo è evidenziata anche nei già richiamati programmi della scuola elementare del 1955 con specifico riferimento allo studio della lingua italiana.

Gli argomenti delle prove scritte riguardano, prevalentemente, l'esperienza quotidiana degli alunni e delle loro famiglie. Non mancano, però, riferimenti alla dimensione etica ("Il tesoro dei poveri", "Il vero benefattore"). Dalla lettura dei compiti emerge spesso come, al termine del percorso di studi, permangano difficoltà a livello linguistico: parecchi, infatti, sono gli errori ortografici e di sintassi che giustificano una votazione compresa tra 5 e 6 ½. Satisfacenti, invece, sono i risultati ottenuti in matematica. Emblematico è il caso di S.M. che, in totale autonomia, calcola il perimetro e la superficie del triangolo isoscele oltre a rispondere, con precisione, alle domande di un problema in cui sono richieste tutte e quattro le operazioni aritmetiche di base.

Tra il ricco materiale d'archivio non figurano appunti o documenti in cui si esplicitano i criteri adottati per la valutazione degli alunni nei diversi momenti dell'attività didattica: i fascicoli personali delle maestre e dei maestri contengono materiale vario che riguarda, esclusivamente, il percorso di formazione, lo stato di servizio, il versamento di contributi a fini pensionistici e il giudizio, espresso annualmente dalla direzione

didattica, sull'esercizio della professione docente. Nemmeno nelle relazioni sull'andamento generale dell'istituto, peraltro circoscritte agli ultimi anni Sessanta, sono contenuti riferimenti alla fase valutativa del processo di apprendimento. Né esiste traccia di riunioni collegiali degli insegnanti fino al 1972.

È una lacuna che non sorprende se si considera da un lato la più volte sottolineata assenza di un comune orientamento didattico, dall'altro un'idea di istruzione principalmente finalizzata all'integrazione sociale e, quindi, volta al conseguimento dei risultati e non alla valorizzazione dei processi di apprendimento. È sufficiente leggere la qualifica in merito all'operato della maestra Emilia Melesso, nell'anno 1968-69, per comprendere quale fosse la funzione precipua attribuita alla scuola: l'ottima valutazione della suora, confermata dall'espressione "una delle migliori maestre", si fonda, infatti, sull'amore materno e sulla "consumata esperienza della tecnica di insegnamento della lingua" nonché sul costante impegno profuso "nel doposcuola e in ogni occasione richiesta dalla movimentata vita dell'Istituto".

Lo stesso linguaggio, utilizzato in particolare dalle religiose, denota, nei confronti dei soggetti sordi, un atteggiamento materno, ispirato a buoni sentimenti ("i miei cari piccoli", "i miei figliuoli")⁵. Significative al riguardo sono le parole di Suor Adelaide Gioco che vantava una lunga esperienza di insegnamento all'interno dell'istituto: "Ci tengo molto – scriveva – che la scuola sia come una famiglia dove il ragazzo è libero e si sente con i compagni in fraterna serenità e colla maestra come colla propria mamma" (Diario IX anno, 1965-66).

È comunque possibile individuare qualche elemento destinato ad influire sulla valutazione, grazie alla lettura, tra le righe, di una ventina di diari degli anni Sessanta in cui le insegnanti descrivono la vita e l'attività didattica all'interno della classe. Dall'analisi degli appunti appare evidente come, per tutte le maestre, una sufficiente padronanza e un uso corretto della lingua italiana presuppongano, negli alunni, il possesso di una serie di requisiti: dalla comprensione del linguaggio dei soggetti udenti alla capacità di entrare in relazione con loro; dall'espressione di pensieri ed emozioni all'integrazione nel contesto sociale attraverso la conoscenza dei principali fatti di cronaca e la condivisione, con la collettività, di tradizioni religiose, costumi e norme di convivenza civile.

In questa prospettiva si colloca l'ampio spazio iniziale attribuito da un lato alla lettura labiale e all'apprendimento delle regole grammaticali, dall'altro alla conversazione: finalizzati al raggiungimento del primo obiettivo sono il dettato e gli esercizi sulle diverse parti del discorso con particolare riferimento alla coniugazione dei verbi, presentati con il ricorso ad esempi pratici; funzionali al secondo, invece, sono gli esercizi di ortofonia e di articolazione così come l'avviamento alla narrazione spontanea e ordinata, prima collettiva e poi individuale, di eventi legati alla quotidianità. Si insiste sull'utilizzo sistematico dello studio mnemonico e delle ripetizioni, strumenti atti a favorire il rafforzamento di concetti altrimenti dimenticati: si sottolinea, inoltre, l'importanza di interrogazioni fra compagni nell'intento di promuovere lo sviluppo della capacità riflessiva e, al tempo stesso, l'acquisizione di quella "prontezza" necessaria a sostenere, in maniera efficace, il dialogo (Diario IV anno, 1967-1968).

Se con gli alunni delle classi inferiori si conversa sulle feste liturgiche, con quelli più grandi si affrontano anche temi che riguardano l'attualità: dal Carnevale alla celebrazione di ricorrenze patriottiche; dalle notizie del telegiornale agli avvenimenti sportivi e ai fatti di cronaca raccontati dalla stampa periodica (lo sciopero nazionale; le elezioni regionali, il lancio dell'Apollo 13; l'attentato a Kennedy). Come la padronanza nell'uso della lingua è premessa imprescindibile per ogni forma di apprendimento così lo studio delle altre discipline si rivela utili ai fini del potenziamento linguistico: gli episodi di storia consentono di spiegare il significato di termini nuovi; le lezioni di geografia, basate sul ricorso sistematico al metodo dialogico, facilitano il riassunto orale e scritto.

Non mancano, per il corpo docente, occasioni di autocritica e, quindi, di valutazione del proprio operato: è il caso di una maestra che riconosce la propria responsabilità nella scarsa propensione di alcuni allievi a riflettere o della collega che, di fronte alla distrazione e alla tendenza della scolaresca ad esprimersi attraverso i gesti⁶, si interroga in merito alla necessità di "lavorare con più attenzione e con più interesse" (Diario VI anno, 1969-70). Talvolta emerge il timore di non essere all'altezza del proprio compito o un

5 Frequente è anche l'uso di vezzeggiativi come "scolaretti" o di diminutivi come "frugolini" (Diario III anno, 1966-1967).

6 La tendenza ad usare la mimica perdurava negli anni. Non mancavano infatti alunni che ancora in quarta classe "perdevano tempo nel gestire" (Diario VIII anno, 1968-1969).

sensu di frustrazione e di scoraggiamento di fronte ai troppi e ripetuti sbagli dei sordomuti. Qualche insegnante avanza anche proposte di miglioramento: Lacivita Michele e Parreschi Matteo, ad esempio, evidenziano la necessità di prevedere classi meno numerose e differenziali nell'intento di accrescere "il livello culturale e formativo" e di evitare, al tempo stesso, modifiche, in *itinere*, del programma con inutili perdite di tempo e difficoltà nell'insegnamento (Registri terza e quarta inferiore, a.s. 1965-66).

3. Gli esiti della valutazione

Dalla lettura della documentazione presa in esame emergono interessanti elementi in merito agli esiti del processo di valutazione. Elevata è la percentuale degli alunni ammessi alla classe successiva e di quelli che hanno completato il percorso di studi. Alcuni hanno anche conseguito la licenza elementare presso la scuola pubblica intitolata a Pietro Baricco, assessore alla pubblica istruzione del comune di Torino nella seconda metà dell'Ottocento. Non mancano casi di allievi accettati nella scuola secondaria di avviamento professionale per sordomuti aperta presso l'Istituto Donnino di Novara. L'esiguo numero di coloro che non ottengono la promozione alla fine dell'anno scolastico è destinato a contrarsi ulteriormente se si escludono i decessi, i trasferimenti e i casi di abbandono, dovuti a malattia o alla scelta dei genitori di ritirare i figli dalla struttura.

Nonostante le già richiamate lacune nella documentazione degli anni Quaranta e Cinquanta, è possibile ricostruire il percorso di studi di alcuni allievi con specifico riferimento al periodo di permanenza nell'istituto e ad eventuali progressi nel profitto. Se F.I. completa il ciclo di istruzione nei dieci anni previsti, B.P. incontra numerose difficoltà nella fase iniziale come si evince dalla ripetizione, per ben tre volte, della prima classe di articolazione. A.V., invece, termina la scuola con dodici mesi di anticipo rispetto alla normale durata del curriculum. G.M. migliora, nel corso del tempo, i voti bassi ottenuti in alcune materie, mentre S.M. mantiene, nell'acquisizione della lingua, un rendimento attorno alla sufficienza.

Anche le pagelle consentono di ripercorrere, sotto il profilo della valutazione, la carriera scolastica degli alunni. M.A. nel 1956-57 frequenta la terza elementare con voti compresi tra 7 e 10. Il rendimento evidenzia, negli anni successivi, una continuità di risultati come attesta da un lato la sostanziale conferma delle votazioni più alte nelle discipline in cui l'alunno eccelleva già in precedenza (articolazione, calligrafia), dall'altro un peggioramento in quelle dagli esiti meno brillanti (lingua orale e scritta). Ovviamente l'aumentato grado di difficoltà nel passaggio alla classe superiore incideva sull'ambito di conoscenze in cui più numerose erano le lacune e le incertezze. Il fatto che l'insegnante fosse sempre la stessa non induce, infatti, a supporre una maggiore severità di giudizio.

Da uno sguardo complessivo alle valutazioni emerge, ancora una volta, come l'ostacolo principale fosse rappresentato per i sordi dall'apprendimento linguistico. D'altra parte era difficile contrastare la tendenza all'utilizzo dei gesti, forma di comunicazione più semplice e rapida per gli allievi, come si evince dall'insistenza con cui le insegnanti cercavano di "far capire la necessità della parola" (Diario VI anno, 1969-70). Non sempre coronato da successo era anche il tentativo di correggere i difetti caratteriali: R. G., definito in terza superiore "permaloso", "vendicativo" e "tendente all'egoismo", viene descritto con un "temperamento superbo, invidioso ed egoista" anche al termine del percorso di studi.

È possibile qualche considerazione, in una logica comparativa, tra maschi e femmine. I dati relativi a quest'ultime si riferiscono, però, ad un campione ristretto perché dal 1965 l'istituto accoglieva solo sordomuti in base all'accordo che, stipulato con il Prinotti, prevedeva tra i due istituti torinesi per non udenti una divisione degli allievi secondo il criterio del sesso⁷. Il numero delle alunne di cui abbiamo traccia è ulteriormente ridotto se si considera che la lacuna nella conservazione dei registri riguarda, in prevalenza, le classi femminili. Dal confronto tra i voti sembra emergere una migliore valutazione delle allieve sotto il profilo della condotta e nello studio della religione in linea con un'immagine tradizionale della donna re-

7 Don Lorenzo Prinotti avviò a Torino, nel 1881, l'Educatario per le sordomute povere, prima di una serie di iniziative in favore dei soggetti privi d'udito: dalla Casa Famiglia rivolta ai maschi all'asilo infantile; dal patronato per l'inserimento nel mondo del lavoro all'oratorio come luogo di preghiera e di aggregazione. Trasformato negli anni Settanta del XX secolo in una Istituzione pubblica di assistenza e beneficenza (IPAB), l'istituto chiuse nel decennio successivo. Per ulteriori approfondimenti cfr. Garavoglia (1912) e il testo scritto in occasione del centenario dalla fondazione.

missiva e devota. Non si riscontrano, invece, particolari differenze nell'acquisizione della lingua e nelle abilità di calcolo.

4. Conclusioni

Dall'esame della documentazione conservata presso l'istituto dei sordi emerge con chiarezza un'idea di valutazione strettamente connessa a un giudizio caratteriale non privo di un risvolto moraleggiante in un periodo in cui nel panorama italiano cominciano a delinearsi nuove sensibilità che, nel valorizzare le specificità del singolo alunno, auspicano il superamento di un modello valutativo standardizzato: si pensi alla pedagogia di Freinet o a quella del Movimento della Cooperazione Educativa. Su tali presupposti, proprio nelle scuole torinesi, vengono avviate, in quegli anni, le prime esperienze di tempo pieno, caratterizzate da un nuovo sguardo valutativo volto ad una approfondita conoscenza degli alunni (Tonucci, Caravita, Detti, 1983).

È pur vero che l'istituto per non udenti è una realtà educativa con caratteristiche peculiari e, quindi, paragonabile solo in parte alla scuola pionieristica degli anni Sessanta/Settanta. Una corretta rilettura dell'operato dei suoi insegnanti in materia di valutazione è possibile, pertanto, solo alla luce di un'analisi comparativa con le coeve esperienze del territorio rivolte a soggetti disabili. Una futura pista di ricerca può essere rappresentata, in tal senso, dallo studio della scuola medico-pedagogica torinese di cui, parimenti, si conserva un ricco archivio.

Riferimenti bibliografici

- Archivio storico dell'Istituto dei Sordi di Torino. Amministrazione. Personale, cc 124-127; Attività didattica. Scuola materna, scuola dell'obbligo (1945-1971), cc. 321-328 e 362. Diario IX anno – V classe inferiore, a.s. 1965-1966; Diario III anno – II classe inferiore, a.s. 1966-1967; Diario IV anno – II classe superiore, a.s. 1967-1968; Diario VII anno – IV classe inferiore, a.s. 1968-69; Diario VIII anno – IV classe superiore, a.s. 1968-1969; Diario VI anno, III classe superiore, a.s. 1969-1970.
- Catarsi E. (1990). *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Debè A. (2014). *“Fatti per arte parlanti”: Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*. Milano: EduCatt.
- Ferrari M., Matucci G., Morandi M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione alla Costituzione ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Garavoglia L. (1912). 1881-1911. *I primi trent'anni dell'Istituto per i sordomuti poveri d'ambo i sessi fondato dal sac. Lorenzo Prinotti*. Torino: P. Celanza.
- I cento anni dell'Istituto Lorenzo Prinotti* (1982). Torino: Stab. Poligrafico editoriale G. Fanton.
- Morandi M. (2020). Dar voti a scuola. Appunti per una storia. In M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica* (pp. 99-127). Brescia: Scholé.
- Morandini M.C. (2010). *Alla conquista della parola. L'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Morandini M.C. (2011). I manuali e l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa. In P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (pp. 139-165). Torino: Sei.
- Sani R. (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: Sei.
- Saturno M.T. (2021). *Storia dell'inclusione scolastica in Italia: lettura pedagogica della normativa*. S.l.: Diversi tutti.
- Serra G. (2020). *Storia e teorie della disabilità: dal mostro al soggetto alla persona, dall'esclusione all'inclusione*. Piazza Armerina: Nulla Die.
- Tonucci F., Caravita S., Detti E. (1983). *Valutare per conoscere. Cinque anni di ricerca in una scuola elementare*. Bologna: Il Mulino.

Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria

Formative evaluation and documentation: ideas and perceptions of future teachers and graduates in Primary Teacher Education

Elisabetta Nigris

Full professor | University of Milano Bicocca | elisabetta.nigris@unimib.it

Barbara Balconi

Researcher Assistant Professor | University of Milano Bicocca | barbara.balconi@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Nigris, E., & Balconi, B. (2023). Formative evaluation and documentation: ideas and perceptions of future teachers and graduates in Primary Teacher Education. *Pedagogia oggi*, 21(1), 96-107. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-11>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-11>

ABSTRACT

The guidelines on the new evaluation in primary schools require the degree courses involved in teacher training to revise courses, workshops, and traineeship programs, but also to provide training proposals aimed at in-service teachers (including tutors and newly qualified teachers) to promote the formative evaluation approach in schools. This contribution analyzes the views on evaluation of the students and graduate teachers of the Primary Teacher Education Degree Course at the University of Milan Bicocca, to describe their perceptions regarding the evaluation competencies acquired during their initial training and the critical issues emerging in schools following Ordinance no. 172. The study is based on a mixed method approach, the data being collected through a questionnaire administered to students (5th year) and through focus groups with recent graduates and those who graduated more than five years ago.

Le Linee Guida relative alla nuova valutazione nella scuola primaria hanno richiesto ai corsi di laurea impegnati nella formazione dei maestri di ripensare insegnamenti, laboratori e tirocini e di erogare proposte formative rivolte ai docenti in servizio (tutor coordinatori, tutor accoglienti, docenti neolaureati), al fine di promuovere l'approccio formativo alla valutazione nella scuola. Questo contributo analizza il punto di vista degli studenti e dei docenti laureati del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca sulla valutazione, al fine di descrivere la percezione rispetto alle competenze acquisite in formazione iniziale in tale ambito e le criticità emergenti nella scuola a seguito dell'Ordinanza n.172. Lo studio si basa su un approccio mixed methods, i dati sono stati raccolti attraverso un questionario somministrato agli studenti (V anno) e attraverso focus group rivolti a neolaureati e laureati che hanno conseguito il titolo da più di 5 anni.

Keywords: formative evaluation; descriptive evaluation; teachers; documentation; primary school

Parole chiave: Valutazione formativa; valutazione descrittiva; insegnanti; documentazione, scuola primaria

Received: April 05, 2023

Accepted: April 29, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Elisabetta Nigris è autrice del paragrafo n.1; Barbara Balconi è autrice dell'introduzione e del paragrafo n. 2; i paragrafi 3 e 4 sono a cura di entrambe le autrici.

Corresponding Author:

Elisabetta Nigris, elisabetta.nigris@unimib.it

Introduzione

L'Ordinanza Ministeriale n.172, del 4 dicembre del 2020, ha modificato le modalità di formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria.

La normativa ha individuato un impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale nella valutazione periodica e finale con l'obiettivo di restituire - anche in sede valutativa - i processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti. Un impianto di questa natura ha richiesto ai corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria di ripensare alcune delle attività fondative della formazione dei futuri maestri quali: insegnamenti, laboratori e tirocini.

In questo contributo sarà preso in esame il caso del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, dell'Università degli studi di Milano Bicocca, riportando la voce di studenti, neolaureati e laureati da più di 5 anni rispetto a questa nuova modalità valutativa, anche in relazione alle azioni formative messe in atto.

Già nell'anno accademico 2020-2021 sono stati inseriti, nell'ambito del progetto "Bicocca con le scuole" - tra le offerte formative che il Corso di Laurea organizza per i tutor accoglienti delle scuole convenzionate - alcuni webinar ai fini di presentare e analizzare il documento delle Linee Guida.

Negli anni accademici 20120/21, 2021/22 e 2022/23 sono stati progettati e realizzati, inoltre, workshop rivolti ai tutor coordinatori, i quali rappresentano un soggetto strategico da formare ai fini della diffusione della nuova riforma, proprio per il loro ruolo di ponte tra scuola e università. Sono stati previsti diversi seminari formativi per gli studenti per problematizzare il cambiamento in ambito valutativo proposto dall'Ordinanza.

Infine, i docenti dei diversi corsi in ambito pedagogico e didattico del Corso di Laurea, così come i docenti degli insegnamenti delle didattiche disciplinari, si sono coordinati allo scopo di creare un'offerta formativa per i futuri docenti coerente con quanto descritto all'interno delle Linee Guida ministeriali. Nello specifico, l'insegnamento che ha previsto una notevole ri-progettazione è stato quello di "Progettazione didattica e Valutazione", dichiaratamente dedicato a problematizzare il tema della progettazione e della valutazione degli apprendimenti nella scuola dell'infanzia e primaria. È stata, infatti, ri-definita, alla luce della nuova Ordinanza, la progettazione del laboratorio sulla valutazione ad esso connesso.

Nell'ambito di questo ingente ripensamento di alcuni degli aspetti caratterizzanti del Corso di Laurea, dettato da una novità importante nel mondo della scuola, è sembrato interessante riportare la voce dei protagonisti di questo cambiamento. Più specificamente, all'interno del contributo sarà riportata sia la voce degli studenti di Scienze della Formazione, futuri docenti, ma anche dei neolaureati e dei laureati, ormai insegnanti da più tempo, al fine di raccogliere il loro punto di vista su punti di forza in questa trasformazione, ma anche quali sono le criticità emergenti nella scuola.

1. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico a cui si ascrive il lavoro che qui presentiamo è quello della valutazione di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989) in quanto le nuove disposizioni legislative dettate dal Parlamento nel maggio 2020, così come l'Ordinanza e le Linee Guida che ne delineano le condizioni di applicazione nella scuola, hanno richiesto ai docenti della scuola primaria di ripensare alla valutazione, non solo abolendo i voti, ma soprattutto adottando una prospettiva formativa rispetto alla valutazione - definita altrimenti formante (Hadji, 1992) o formatrice (Trincherò, 2006) - all'interno di una visione inclusiva della scuola.

Intesa in termini formativi, infatti, la valutazione abbandona i desideri di classificare gerarchicamente gli apprendimenti dei bambini, di sanzionare, di valutare frettolosamente con un numero o con un giudizio sintetico e viene riconsiderata come una pratica integrante delle strategie didattiche e strumento insostituibile di costruzione delle decisioni. Sulla base della valutazione il docente verifica gli apprendimenti acquisiti dagli allievi, monitora l'efficacia della propria azione didattica e rivede il percorso didattico che ha progettato, in modo consapevole. Tale descrizione è coerente con il documento delle Indicazioni Nazionali, dove la valutazione è presentata come un processo regolativo che "*precede, accompagna, segue*" ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi.

Secondo le Indicazioni Nazionali la valutazione assume "*una preminente funzione formativa, di accom-*

pagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine” (pp. 14-15).

Perrenoud (1984) definisce la valutazione formativa come un processo che realmente permette di conoscere meglio l'alunno al fine di supportarlo al meglio, mediante una pedagogia differenziata, nel suo percorso di apprendimento. Come si legge nelle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria:

L'ottica è quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato.

Come ricorda Benvenuto (2021) la valutazione, in questa prospettiva, non può che affondare le sue radici nella progettazione didattica, ossia nell'intenzionalità consapevole dell'insegnante che, nella scelta degli obiettivi, nella selezione dei contenuti e nella predisposizione di ambienti e attività, sollecita prestazioni, in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione delle competenze.

Bloom (1981) afferma che gli obiettivi educativi sono l'esplicitazione dei modi nei quali ci si attende che gli apprendimenti degli studenti (il loro modo di pensare, formulare ipotesi, argomentare, di agire) vengano modificati nel corso del processo educativo; per questo l'insegnante si doterà di dispositivi e strumenti per “ridurre la distanza” fra il punto in cui bambini sono e quello in cui si vuole portarli, in coerenza con le modalità con le quali la valutazione verrà condivisa e comunicata agli alunni (Anderson, Krathwohl et al, 2001; Black, William, 2003; Hattie, Timperley, 2007). In altre parole la valutazione è un processo in cui una situazione osservata viene messa a confronto con una situazione attesa, allo scopo di assegnare significato e valore alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse.

Nell'ottica della progettazione, le attività e le situazioni didattiche che verranno proposte dovranno cercare così la coerenza con gli obiettivi di apprendimenti selezionati e risultare sufficientemente differenziate per permettere a tutti gli allievi di mettere in gioco le risorse necessarie in base ai propri tempi, stili di apprendimento, capacità e attitudini. Si tratta, quindi, seguendo le parole di Hadji (1992) di “trovare consegne (prove, compiti, esercizi) in grado di rivelare nel migliore modo possibile ciò che si era ritenuto di aver diritto di aspettarsi”, ricordando che “la valutazione chiarisce la posizione del soggetto e può amplificare il suo potere di agire” (p. 253).

Per questa ragione, quando si parla di strumenti di valutazione, non possiamo più fare riferimento solo agli strumenti per certificare gli esiti dell'apprendimento degli allievi, ma saremo chiamati a interrogarci su quali dispositivi sono più efficaci nel potenziare questo processo, nell'ottica della progettazione per competenze. A questo proposito, un riferimento utile può essere la classificazione del pedagogista francese Hadji (1992) che, facendo riferimento ad un ampio raggio di azioni, strumenti e procedure di valutazione, individua tre categorie di dispositivi che descrive in base alla loro funzione valutativa. Oltre ai dispositivi che permettono una lettura analitica dei processi, delle prestazioni o dei prodotti e ai documenti per la comunicazione formale agli studenti e alle loro famiglie, dei giudizi valutativi, relativi a un periodo di lavoro scolastico, Hadji inserisce fra gli strumenti di valutazione una terza categoria che comprende gli strumenti per promuovere gli apprendimenti desiderati, ossia i mezzi finalizzati a innescare o a creare le condizioni affinché si manifestino e si possano osservare comportamenti relativi agli obiettivi di apprendimento individuati dal docente: gli strumenti che potrebbero offrire elementi utili per poter valorizzare la manifestazione di apprendimento diversificati mediante attività e compiti coerenti con traguardi e obiettivi prefissati.

Il docente dunque non potrà schiacciare la progettazione didattica su attività, compiti e consegne di tipo routinario (situazione note), ma estenderà le sue proposte didattiche a quelle che sono state definite situazione non note, ossia i “compiti concettuali” (Cohen, 1999), complessi (Pellerey, 1999), aperti a più risposte e/o a diverse procedure risolutive, che coinvolgono abilità differenziate, o ai compiti che Perry (2013) definisce compiti “pratico-complessi”: attività esperienziali, compiti autentici (Batini, 2021) situazioni di apprendimento in contesti naturali come il gioco, discussioni in classe, produzione di disegni o scritture spontanee, ecc.

Queste tipologie di compito permettono di innescare e sviluppare percorsi di apprendimento diversificati e consentono all'insegnante di avere a disposizione osservatori differenziati per raccogliere informazioni (e valutarle) circa il modo dei bambini di approcciarsi alla conoscenza; al tempo stesso, risultano

molto motivanti per i bambini che, mentre lavorano, sono concentrati e contribuiscono allo sviluppo nei bambini di capacità di monitoraggio delle proprie strategie (Brown et al., 1989).

Da questo punto di vista, nel quadro teorico descritto, la valutazione per gli apprendimenti porta con sé quella che viene definita valutazione come (processo di) apprendimento (Assessment as Learning), che conduce il bambino verso la riflessione sul proprio modo e ritmo di apprendimento per auto-regolarsi e raggiungere una maggiore e autonoma consapevolezza sui propri processi. In linea con le parole di Vertecchi (2003), la valutazione diviene formativa nel momento in cui analizza, ricostruisce e informa il processo didattico nel suo svolgersi e ne permette una auto-regolazione positiva costante in funzione dei risultati da raggiungere (Scriven, 1967; Allal et al., 1979).

La valutazione formativa è dunque un'azione continua che accompagna e guida tutto il processo di insegnamento/apprendimento dando informazioni fondamentali per un suo costante ripensamento e riaggiustamento. Per ottenere una raccolta diversificata di evidenze che rivelino gli apprendimenti avvenuti, l'insegnante deve poter disporre di un cospicuo insieme di strumenti fondamentali per l'osservazione e la documentazione delle informazioni che vengono dai bambini mentre si cimentano con l'esplorazione della realtà e la costruzione di una conoscenza (Hadji, 1992).

D'altro canto, come ci mostra tutta la letteratura internazionale, il percorso di acquisizione della capacità di auto-regolazione dell'allievo/a non può prescindere dall'accompagnamento dei bambini mediante il feedback formativo che contribuisce a ricostruire e informare il processo didattico nel suo svolgersi e ne permette la regolazione positiva costante, in funzione dei risultati da raggiungere (Vannini, 2019; Nigris, Balconi, Zecca, 2019). Il feedback, che risulta uno dei 10 elementi che influiscono maggiormente sull'efficacia della didattica (Hattie, 2016), fornisce l'informazione che colma la distanza tra quello che è stato appreso e quello che ci si aspetta che venga appreso dallo studente, tra lo stato corrente e l'obiettivo (Hattie, Timperley, 2007).

Il feedback indica allo studente la direzione da seguire per superare le difficoltà, nell'ottica della condivisione fra docente e allievi dell'andamento del processo di insegnamento apprendimento che gli studi sulla Student voice, evidenziano come lente di ingrandimento per potenziare il processo di apprendimento dei bambini e la loro consapevolezza rispetto ad esso.

2. Metodologia

La ricerca si è svolta nel contesto dell'Università degli studi di Milano Bicocca, nell'ambito del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria.

Si tratta di uno studio qualitativo, di tipo esplorativo, che si colloca all'interno del paradigma ecologico (Denzin, Lincoln, 2011; Mortari, 2010) finalizzato a raccogliere e descrivere il punto di vista di studenti (V anno), neolaureati e laureati (da più di 5 anni) rispetto alla nuova modalità di valutazione, introdotta alla scuola primaria.

Per gli studenti è stata prevista la somministrazione di un breve questionario, a seguito di un momento formativo organizzato, nell'ambito del tirocinio, sul tema della valutazione, che ha riportato 249 risposte. Per i neolaureati e laureati sono stati organizzati dei focus group online, su candidatura spontanea. Questa seconda modalità di interlocuzione è stata utilizzata per restituire, a chi ha terminato il percorso di studi, un momento di dialogo con il Corso di Laurea. Rispetto alla popolazione dei laureati, l'obiettivo dell'indagine è stato quello di comporre un gruppo con funzione strumentale (Pastori, 2017), raggruppando due particolari tipologie di soggetti, ovvero neolaureati e laureati da più di 5 anni. I primi 5 anni di servizio di un docente, infatti, sono ritenuti particolarmente critici perché si tratta di anni in cui l'insegnante novizio è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo (Feiman-Nemser, 2001); in tal senso, il quinto anno di lavoro nella scuola può rappresentare un momento di cambiamento nella percezione di ruolo dell'insegnante.

Per il reclutamento dei laureati è stata inviata una richiesta alla Community dei laureati in Scienze della Formazione Primaria di Bicocca¹, rispetto alla disponibilità a partecipare ad un focus group. È stata raccolta

1 Rete di Laureati in Scienze della Formazione Primaria presso l'università di Milano Bicocca, che mantiene contatti con il

la candidatura spontanea di 48 soggetti neolaureati e di 42 soggetti che hanno conseguito il titolo da più di 5 anni. Sono stati quindi organizzati per i neolaureati: 6 focus group, con 8 partecipanti ciascuno; mentre per i laureati da più di 5 anni: 6 focus group, con 7 partecipanti ciascuno.

Non si tratta di una campionatura rappresentativa della popolazione dei laureati, ma comunque utile ai fini di restituire una prima descrizione esplorativa del fenomeno selezionato.

Il questionario somministrato agli studenti si compone di due sezioni: la prima costituita da domande chiuse finalizzata alla definizione di un profilo di studente rispondente, la seconda dedicata all'emersione del punto di vista del rispondente rispetto alla nuova valutazione. Nella prima sezione è stato richiesto allo studente di indicare se si tratta di uno studente lavoratore e quale ruolo ricopre attualmente (insegnante, educatore...); la tipologia di contratto (contratto annuale oppure contratto di supplenza breve).

La seconda sezione è costituita da 3 domande aperte: le prime due volte ad indagare la percezione degli studenti rispetto a principali difficoltà e punti di forza nel mettere in pratica quanto previsto dalla nuova Ordinanza Ministeriale, la terza rivolta riportare, dal punto di vista degli studenti, le criticità emergenti nelle scuole che li accolgono per svolgere il tirocinio.

In queste tre risposte è stato richiesto ai partecipanti di argomentare la risposta proposta, ai fini di raccogliere un dato qualitativamente rilevante.

I focus group con neolaureati e laureati, sono stati condotti online ai fini di incontrare maggiormente la disponibilità degli studenti alla partecipazione. Per ciascun focus group è stato previsto un raggruppamento di 8 o 7 partecipanti (Morgan, Krueger, 1998) a seconda delle disponibilità fornite da parte dei laureati. I focus group sono stati condotti da un ricercatore e da un dottorando e hanno avuto la durata di circa un'ora e trenta ciascuno.

I focus group, dopo aver raccolto il consenso da parte dei partecipanti, sono stati audio registrati e successivamente trascritti verbatim.

Le domande proposte dai ricercatori hanno seguito la traccia del questionario rivolto agli studenti, ai fini di valutare eventuali tematiche ricorrenti o particolari incoerenze nelle risposte di soggetti che hanno seguito lo stesso percorso formativo iniziale.

È stato richiesto ai laureati – nella fase di accoglienza del focus group (Stewart, Shamdasani, 2017) di rispondere ad un google form, per raccogliere informazioni circa l'esperienza professionale dei partecipanti. A questo proposito è stato richiesto di indicare da quanto tempo lavorano nella scuola, il grado di stabilità della posizione lavorativa (da quanto tempo lavorano nella scuola in cui attualmente sono inseriti, quante scuole hanno cambiato nella loro esperienza professionale); il posto ricoperto (sostegno, posto comune); la tipologia contrattuale.

Nel focus group sono state indagate le 3 aree presenti nel questionario ovvero: le difficoltà e i punti di forza nel mettere in pratica quanto previsto dalla nuova Ordinanza Ministeriale, mentre la terza area era rivolta ad indagare, dall'osservatorio dei laureati, ormai insegnanti in servizio, qual è la criticità maggiore nel proprio contesto lavorativo nell'attuazione di quanto indicato dalle Linee Guida.

Il seguente contributo riporterà solo l'analisi qualitativa condotta sui testi riguardanti le prime due aree di riflessione proposte ovvero: 1) gli aspetti più facilmente applicabili – di quanto richiesto dall'O.M. 172; 2) le principali difficoltà legate alla nuova valutazione.

Sull'intero corpus testuale, ricavato dalle risposte proposte nel questionario e dalle trascrizioni dei focus group, è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2006; Braun et al., 2019), a livello semantico – si è scelto, cioè, di rimanere aderenti alle parole e prospettive dei partecipanti, adottando un approccio induttivo. L'individuazione delle tematiche non è stata definita a priori, o costruita sulla base della letteratura di riferimento, ma è a partire dai dati stessi che è stato costruito il framework di codifica. Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in diverse fasi: la familiarizzazione con i dati attraverso la creazione di un unico corpus testuale, la lettura e rilettura dei materiali raccolti; l'individuazione di "codici iniziali" riferiti a unità di testo; la ricerca di "temi iniziali", ricorrenti e significativi all'interno del corpus testuale; la definizione dei temi finali; la produzione di un

corso di Laurea a vario titolo. La community ha rappresentato la spinta propulsiva nella creazione del progetto di "Bicocca con le scuole". Per approfondire: E. Nigris, F. Passalacqua, "Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di 'Bicocca con le Scuole'", *Pedagogia oggi*, 19(1), 2021, 028-034.

report finale (Pagani, 2020). Il processo di analisi è stato svolto dai due autori e da un dottorando.

Muovendosi all'interno di un paradigma ecologico (Mortari, 2007), un aspetto fondamentale della fase di analisi è stato l'intersoggettività tra i ricercatori coinvolti che, codificando i testi prima separatamente e poi confrontandosi tra loro, hanno via via rivisto, attraverso uno scambio proficuo di interpretazioni, l'individuazione e la formulazione delle tematiche emergenti.

3. Risultati

All'interno di questo paragrafo saranno condivisi i risultati relativi alle prime due aree di riflessione proposte, riportando le voci delle due tipologie di partecipanti: studenti del quinto anno di corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria; neolaureati (insegnanti che hanno conseguito la laurea da 0 a 5 anni); laureati da più di 5 anni.

Saranno indicate, per ciascuna categoria di soggetti rispondenti, le tre tematiche emergenti maggiormente ricorrenti.

Qual è l'aspetto previsto dalla nuova Ordinanza Ministeriale sulla valutazione che riuscite a metter in pratica con maggiore facilità?

La voce degli studenti.

Rispetto alla voce degli studenti i tre temi emergenti in ordine di rappresentatività sono: la documentazione; gli obiettivi, il feedback.

Il tema che viene maggiormente nominato è quello della documentazione, legato a quello della valutazione in itinere.

A titolo esemplificativo si riportano alcune risposte che descrivono come l'aver sperimentato diverse pratiche e forme documentative, durante la formazione iniziale, abbia costituito per gli studenti una valida risorsa per supportarli nella costruzione di una valutazione di tipo descrittivo:

La documentazione, che andrà a sostanziare la valutazione in itinere, è uno degli aspetti che riesco a praticare con più facilità (S1).

Ritengo che in questi anni esso sia stato un elemento affrontato a pieno titolo e so di avere degli strumenti che mi permettono di praticarlo con costanza nella scuola (S45).

L'aspetto che riesco a mettere in pratica con maggiore facilità è la valutazione in itinere tramite la documentazione raccolta ogni giorno (S67).

L'utilizzo di strumenti di documentazione funzionali a una valutazione in itinere e a una riprogettazione dei percorsi calibrata sui singoli e sul gruppo (S132).

Il secondo tema emergente è quello degli obiettivi: gli studenti dicono di aver compreso come formulare gli obiettivi e di essere in grado di farlo nel modo corretto.

La definizione degli obiettivi, poiché i corsi seguiti negli anni ci hanno fornito una buona formazione in questo ambito (S57).

La formulazione degli obiettivi perché siamo formati dall'università ad una progettazione che va in questa direzione (S149).

Dichiarano inoltre di sapere a quali risorse attingere nella formulazione, nominando ad esempio le Indicazioni Nazionali come riferimento importante nella formulazione degli stessi:

Individuare gli obiettivi in quanto ho ben presente le Indicazioni Nazionali (S100).

Il terzo tema emergente è quello del feedback. Gli studenti si percepiscono come particolarmente capaci di formulare restituzioni ai bambini, nella forma di un feedback formativo, sostenuti dalla competenza documentativa che stanno maturando durante il percorso di studi.

L'aspetto che riesco a mettere in pratica maggiormente riguarda il riconoscimento del percorso compiuto dal bambino e quindi mi viene facile restituire quanto osservato in un feedback (S24).

Il feedback come parte di una valutazione di tipo descrittivo (S2).

La voce dei neolaureati.

Rispetto alla voce dei neolaureati i tre temi emergenti in ordine di rappresentatività sono: la valutazione in itinere; il feedback; gli obiettivi.

La valutazione in itinere compare nelle parole dei neolaureati come pratica semplice da mobilitare, di raccolta di evidenze del percorso di apprendimento dei bambini.

I neolaureati riportano di aver acquisito un *habitus* nel monitoraggio sistematico dell'apprendimento dei bambini; non nominano in modo specifico la documentazione, come invece è stato riportato dagli studenti, ma spesso riferiscono di una raccolta continua di dati rispetto agli apprendimenti dei bambini.

La valutazione in itinere: se si coglie davvero il senso di questo modello di valutazione risulta più semplice adottare un *habitus* incline alla raccolta di evidenze nel processo di apprendimento dei bambini, potenzialmente in ogni occasione (S14).

L'abitudine alla raccolta continua di informazioni rispetto agli apprendimenti dei bambini sostiene - nei neolaureati - una concezione dinamica della valutazione:

L'aspetto che ritengo di riuscire a mettere in pratica con maggiore facilità riguarda la capacità di concepire la valutazione, proprio perché raccolta in itinere, come un percorso in evoluzione e non come un traguardo finale ed immutabile (S7).

Spesso i neolaureati, nominando la valutazione in itinere, hanno fatto riferimento anche ad un utilizzo diversificato di strumenti di valutazione, come ben riportato dalle seguenti parole:

Gli strumenti di valutazione in itinere a mio parere sono molteplici: osservazione, attività pratiche che richiedono l'attivazione di competenze, risoluzione di una situazione problema (S35).

Il tema del feedback, dal punto di vista dei neolaureati, acquisisce complessità rispetto a quanto riportato dagli studenti: i neolaureati si ritengono competenti nella formulazione di feedback, ma ne sottolineano, in modo consapevole, l'aspetto formativo di supporto all'apprendimento dei bambini. Il feedback, nonostante richieda tempo nella formulazione, aiuta il bambino a capire le aree di forza e di criticità, suggerendo strategie di miglioramento:

Dare ai bambini una restituzione in ottica formativa, quindi con consigli per progredire nell'apprendimento. Nonostante richieda maggiore impegno dal punto di vista di tempo ed energie, mi risulta più facile valutare descrivendo ciò che osservo piuttosto che dare un numero o un giudizio basato su criteri più vaghi (S40).

Il fatto di non dover mettere una valutazione numerica, ma di dare un feedback descrittivo evidenziando punti di forza e di debolezza (S10).

Il terzo tema ricorrente è quello degli obiettivi. Anche in questo caso si registra un'evoluzione rispetto a come questo tema compare nelle parole degli studenti. I neolaureati, infatti, non fanno riferimento esplicito alla semplice formulazione degli obiettivi, ma nominano il processo di individuazione dell'obiettivo che diviene motore di una progettazione pensata:

L'individuazione di obiettivi per le discipline, perché permette di progettare con maggiore consapevolezza (S25).

L'individuazione di obiettivi che è fondamentale per la valutazione di apprendimenti specifici (S30).

La voce dei laureati.

I laureati dichiarano di essere molto “comodi” all'interno di questa nuova valutazione – prendendo in prestito una parola emersa in diverse occasioni nei focus group,

Si tratta di un modo di lavorare che già facevo prima, ma che in questo momento è stato istituzionalizzato (S4).

Diciamo che lo facevi anche prima, girando il sistema, ora è il sistema ti dice che sei tu nel giusto (S41).

Nelle frasi riportate si rileva anche il piacere nel riconoscimento di una modalità di lavoro già messa in campo precedentemente all'Ordinanza, che ora viene autorizzata e incentivata.

I temi emergenti sono: la valutazione in itinere; il legame tra progettazione e valutazione; la comunicazione della valutazione.

La valutazione in itinere viene presentata come una modalità di lavoro: riferiscono spesso di praticare osservazioni del singolo bambini e del gruppo in situazioni diversificate, sottolineando l'importanza di monitorare i cambiamenti e le scoperte all'interno di un percorso didattico, non solo attraverso singole rilevazioni:

Considerare la valutazione in itinere come un continuum in evoluzione e ogni alunno vi si muove all'interno in base ai propri tempi (S20).

Osservare il percorso di apprendimento dei bambini in itinere e valutare distintamente le diverse competenze (S8).

A differenza di quanto riportato dai due gruppi di soggetti precedenti, dalla voce dei laureati emerge una chiara consapevolezza del legame inscindibile tra progettazione e valutazione. Non vengono riportati elementi singoli della progettazione o della valutazione (ad esempio obiettivi, diverse tipologie di strumenti valutativi) ma è presente un ragionamento che evidenzia le ricorsività tra i due processi:

È facile per me descrivere cosa fanno i bambini e restituirlo a loro. Dover descrivere, mi fa osservare e mi permette di avere più chiaro e mi offre delle strategie su come intervenire per modificare ciò progetto. Lo reputo un circolo virtuoso (S1).

Progettazione, documentazione per arrivare a valutare, altrimenti secondo me non è proprio possibile provare a mettere in campo una valutazione di tipo formativo (S21).

Il terzo tema riguarda la comunicazione della valutazione: i laureati non si riferiscono solo ad aspetti “tecnici” quali ad esempio la formulazione del feedback, evidenziano le opportunità formative della pratica di restituzione, non solo rispetto al dialogo con i bambini, ma anche nel rapporto con le famiglie.

Ho visto nei bambini che sono contenti quando leggono i miei feedback, capiscono quale il punto di forza, di debolezza, c'è davvero un dialogo continuo (S37).

Spesso metto in campo una modalità descrittiva di restituzione. Usare delle parole per raccontare ai bambini il percorso è una enorme possibilità. Il fatto di non dover ingabbiare in etichette o in voti è liberatorio. Queste parole aiutano anche nella relazione con le famiglie (S5).

I laureati sottolineano l'importanza di costruire – soprattutto attraverso pratiche valutative - relazioni positive e di alleanza con le famiglie.

Qual è la vostra maggiore difficoltà legata alla nuova valutazione?

La voce degli studenti.

Le tematiche rappresentative delle difficoltà maggiormente rilevate dagli studenti sono: la condivisione con i colleghi, gli obiettivi, la comunicazione con le famiglie.

Il tema della condivisione con i colleghi è il più ricorrente. La condivisione viene segnalata come complicata da diversi punti di vista: nella condivisione dei criteri, nel costruire un senso e un linguaggio condiviso, nel provare a collaborare nell'osservazione e nel monitoraggio dei bambini.

È difficile condividere con i criteri il come valutare i bambini, adottare criteri comuni (S14).

Riuscire a comunicare con i colleghi rispetto a un'idea di valutazione che spesso è diversa (S76).

Il tema degli obiettivi, presente anche negli aspetti di facile attuazione, viene in questo caso nominato per riportare la criticità nella scelta di quali sono gli obiettivi da valutare, scelta che spesso deve essere concordata con i colleghi. Questo elemento rinforza la difficoltà segnalata precedentemente.

È difficile scegliere quali obiettivi valutare, mettendosi d'accordo nel team (S85).

La comunicazione con le famiglie viene segnalata come critica non solo rispetto alla difficoltà di far comprendere il senso di questa nuova valutazione, ma anche nel riuscire ad utilizzare un linguaggio chiaro e comprensibile.

La criticità è quella di spiegare in modo chiaro ai genitori l'andamento del bambino (S99).

Non è semplice trovare parole per parlare con le famiglie che si aspettano il voto in pagella e sul quaderno (S148).

La voce dei neolaureati.

Le tematiche rappresentative delle difficoltà maggiormente rilevate dai neolaureati sono: il registro e la scheda di valutazione, la condivisione con i colleghi, il tempo.

Registro e scheda di valutazione rappresentano l'incontro per i neolaureati, ormai insegnati in servizio, con l'ufficialità della valutazione.

La scheda, nonostante la trasformazione proposta verso una valutazione di tipo descrittivo, richiede l'assegnazione di un livello sintetico che spesso "va stretto" alle docenti che non riescono a restituire la complessità del percorso osservato.

L'estrema eterogeneità dei livelli di competenza che raggiungono i bambini spesso è difficile da tradurre in 4 livelli, mi vanno stretti. Il livello intermedio, ad esempio, spesso rischia di accogliere una forbice molto ampia di bambini molto diversi rispetto alle competenze che hanno raggiunto (S1).

Lo stesso registro spesso viene visto come troppo "rigido" rispetto alla possibilità di annotare e descrivere quanto osservato e monitorato.

Le impostazioni del registro elettronico non aiutano la descrizione degli apprendimenti, anzi la rendono difficile.

La criticità legata alla condivisione con i colleghi è molto simile a quanto rilevato dagli studenti, spesso i neolaureati parlano di estrema difficoltà nel comunicare con colleghi, ancorati al vecchio sistema di valutazione.

È difficile far capire ai colleghi il nuovo modo di valutare (S31).

Alcuni colleghi mettono in campo ancora pratiche valutative legate al voto, si tratta di convinzioni difficili da sradicare, ma poi è complicato trovare elementi in comune (S20).

Inizia ad essere segnalata una criticità rispetto al tempo richiesto per poter mettere in campo questo nuovo modo di valutare.

I neolaureati spesso lavorano su più classi e quindi è difficile restituire una descrizione focalizzata per tutti i bambini

Riuscire a elaborare valutazioni descrittive per 5 materie e per 44 bambini descrivendo autonomia, risorse, continuità durante tutto il corso dell'anno, non è facile (S3).

La voce dei laureati.

Le tematiche rappresentative delle difficoltà maggiormente rilevate dai laureati sono: il registro, la comunicazione della valutazione, l'attribuzione del livello.

Il registro viene segnalato come tema emergente in quanto poco funzionale per riportare la documentazione che viene raccolta quotidianamente, non risulta quindi essere uno strumento agevolante della nuova modalità valutativa:

La restituzione puntuale agli alunni e alle famiglie del monitoraggio sul registro elettronico richiede molto tempo. Non trovo uno spazio adeguato, pratico, dove appuntarmi le osservazioni, che rimangono spesso, nella migliore delle ipotesi, sotto forma di appunto scritto a mano e nella peggiore, impressioni/idee nella memoria, con l'ovvio rischio di dimenticarle (S40).

L'utilizzo del registro elettronico non è uno spazio che dialoga in modo funzionale con la documentazione e le osservazioni effettuate dai docenti.

Il tema della comunicazione della valutazione rappresenta una criticità profonda rispetto alla condivisione con colleghi e famiglie del senso di questa nuova modalità valutativa:

Far comprendere alle famiglie e colleghi il significato intrinseco di questa valutazione che richiede un cambio di prospettiva, che si pone come obiettivo quello di valorizzare le capacità dei bambini e di supportarli nelle difficoltà, richiede un cambio nella didattica (S32).

I laureati evidenziano in modo chiaro sia la dimensione di valutazione come sguardo valorizzante, sia la richiesta sottesa di modifica nell'idea di processo di insegnamento-apprendimento.

La terza criticità riguarda il tempo, inteso nella forma della sostenibilità e della tempestività delle comunicazioni:

Osservare è fondamentale e richiede tanto tempo, ancora di più lo richiede registrare le osservazioni e strutturare una restituzione descrittiva (S23).

4. Conclusioni

Analizzando i temi emersi dalla voce dei diversi partecipanti coinvolti, attraverso una lettura "verticale" è possibile rintracciare una linea evolutiva rispetto alle competenze percepite dai partecipanti. Sembra venga acquisita una maggiore consapevolezza e sicurezza nel metter in pratica alcune modalità di valutazione, coerenti con quanto previsto dall'Ordinanza. Da quello che emerge dalle risposte raccolte, i punti di forza e le criticità segnalate dai neolaureati sono in parte simili a quelle riportate dagli studenti (spesso lavoratori). Al contempo, acquisendo esperienza nella scuola, il neolaureato inizia a consolidare nuove consapevolezze riguardanti la propria identità professionale rispetto ai 4 registri individuati da Barbier (1999): identità personale (rispetto a se stessi), sociale (rispetto agli altri), professionale (pratiche professionali), di mestiere (in rapporto a una comunità di pratica). I neolaureati iniziano, infatti, ad esplicitare competenze e criticità riferite a sé, come professionisti, ma anche nella relazione con gli altri soggetti che fanno parte del sistema di riferimento (come ad esempio: colleghi e famiglie).

Questa tendenza si conferma nelle parole dei laureati da più di 5 anni.

Rispetto all'analisi delle criticità segnalate, invece, si ritrovano delle ricorrenze. Possiamo quindi ipotizzare che criticità come la fatica nel creare spazi di condivisione autentica con i colleghi e la rigidità del sistema

rispetto al cambiamento, siano aspetti particolarmente caratterizzanti del sistema scuola attuale.

L'altro dato interessante è quello legato alla coerenza tra la formazione iniziale dei laureati e la nuova prospettiva valutativa presentata all'interno dell'Ordinanza Ministeriale. I laureati, ma anche gli studenti del V anno, sembrano ritrovare nell'esperienza universitaria risorse utili da mettere in campo nell'ambito della valutazione descrittiva: competenze documentative – dove la documentazione diviene strumento per progettare e valutare, capacità e sistematicità nel monitoraggio degli apprendimenti, utilizzo di strumenti differenziati di valutazione, nominati da tutti i partecipanti come componenti fondamentali nella costruzione di una valutazione di tipo formativo.

L'analisi riportata rappresenta solo un iniziale studio esplorativo, volto a descrivere il punto di vista di studenti, neolaureati e laureati sulla nuova valutazione alla scuola primaria. Uno sviluppo possibile dell'indagine potrebbe essere quello di partire dai risultati raggiunti e costruire un questionario da somministrare alla rete dei laureati di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano Bicocca anche al fine di intercettare la voce di un campione maggiormente rappresentativo su un ambito così rilevante per la scuola nello scenario pedagogico attuale.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet and P. Perrenoud *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Bern: Peter Lang.
- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Batini F. (2021). I compiti autentici. In E. Nigris, G. Agrusti, *Valutare per apprendere. La nuova valutazione formativa alla scuola primaria* (pp. 89-97). Milano: Pearson.
- Barbier J.M. (1999). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.
- Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti *Valutare per apprendere. La nuova valutazione formativa alla scuola primaria* (pp. 7-18). Milano: Pearson.
- Black P., Wiliam D. (2003). In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5): 623-637.
- Bloom B. S. (1981). *All Our Children Learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18(1): 32-42.
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Denzin N. K., Lincoln Y.S. (2011). (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Feiman-Nemser S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6): 1013-1055.
- Guba E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hadji C. (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hattie J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012). <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>
- Linee Guida, La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria (2020). <https://www.miur.gov.it/valutazione>.
- Morgan D.L., Krueger R.A. (1998). *The focus group guidebook*. CA: Sage.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (eds.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (eds.) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione, progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

- Perrenoud Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Perry R. B. (2013). *General Theory of Evaluation*. Harvard University Press: Cambridge London.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stewart D.W., Shamdasani P. (2017). Online focus groups. *Journal of Advertising*, 46(1): 48-60.
- Trincherò R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Vannini I. (2019). Valutare per apprendere e progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca, *Dalla progettazione alla valutazione* (pp. 250-276). Milano: Pearson.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti

Assessment as learning in university. Build students' self-assessment skills

Roberto Trincherò

Full Professor of Experimental Pedagogy | Department of Philosophy and Education | University of Turin | roberto.trincherò@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in university. Build students' self-assessment skills. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108-117.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-12>

ABSTRACT

The formative assessment of learning in university teaching is often a problematic element, especially when the number of students is high. On the one hand, there is the problem of the sustainability of assessment, in terms of the time and resources required to be able to offer students formative assessment paths that are characterized by rapid, timely and detailed feedback; and on the other, the problem is of building students' autonomy of judgment and responsibility for their own learning, promoting forms of assessment that make students progressively less dependent on the action of an external evaluator. This contribution presents an empirical research project, conducted on approximately 500 students enrolled in the degree course in Educational Sciences at the University of Turin, relating to the adoption of a formative evaluation system for courses of Methodology of Research in Education, with a view to promoting, in a sustainable way, the self-evaluation skills of the students.

La valutazione formativa degli apprendimenti nella didattica universitaria rappresenta spesso un elemento problematico, soprattutto quando i numeri di studenti sono elevati. Si presenta da un lato il problema della sostenibilità della valutazione, in termini di tempi e risorse da impiegare per poter offrire agli studenti percorsi di valutazione formativa caratterizzati da feedback rapidi, puntuali e dettagliati, e dall'altro il problema della costruzione dell'autonomia di giudizio e della responsabilità degli studenti per il proprio apprendimento, promuovendo forme di valutazione che rendano gli studenti progressivamente meno dipendenti dall'azione di un valutatore esterno. Il presente contributo presenta una ricerca empirica condotta su circa 500 studenti iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli studi di Torino relativa all'adozione di un sistema di valutazione formante per i corsi di area metodologica, pensato per promuovere, in maniera sostenibile, le capacità autovalutative degli studenti.

Keywords: assessment of learning in university; formative evaluation; self-assessment; sustainable evaluation; Dublin descriptors

Parole chiave: valutazione in università; valutazione formante; autovalutazione; valutazione sostenibile; descrittori di Dublino

Received: April 04, 2023

Accepted: May 16, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Roberto Trincherò, roberto.trincherò@unito.it

Introduzione

A tutti i livelli scolastici, la valutazione è un elemento cruciale per costruire buoni apprendimenti. Anche nella didattica universitaria, le pratiche valutative hanno un forte impatto sulla qualità dell'apprendimento (Boud, Associates, 2010; Brown, 2014; Andrade, Brookhart, 2019): le modalità valutative possono influenzare significativamente l'esperienza degli studenti, il loro approccio allo studio, la qualità del loro apprendimento e i risultati ottenuti (Grion, Serbati, 2018; Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2018; Price, Carroll, O'Donovan, Rust, 2011). È importante quindi che il docente acquisisca consapevolezza di questo potenziale, in modo da poter utilizzare la valutazione come agente di coinvolgimento e di responsabilizzazione (Coggi, Pizzorno, 2017; Trinchero, 2020, 2021; Marzano, Miranda, Trinchero, 2022). Questo è possibile se si supera la visione che separa la valutazione dalla didattica e la relega a momento che sta "fuori" dalle attività formative e che si svolge solo a fine percorso, attraverso l'uso esclusivo di prove sommativie.

Presenteremo in questo articolo la prospettiva dell'*assessment for learning* e di come questa rappresenti uno strumento per il passaggio alla prospettiva dell'*assessment as learning*, una forma di valutazione che mira a costruire responsabilità e autonomia di apprendimento da parte dello studente, attraverso l'adozione sistematica di strategie autovalutative e autoregolative.

1. La prospettiva dell'*assessment for learning*

La prospettiva dell'*assessment for learning* promuove l'uso sistematico in aula della *valutazione formativa*. Una valutazione si può definire "formativa" se prevede una somministrazione agli studenti di prove utili a fornire informazioni – ad insegnanti e studenti stessi – utili per prendere decisioni sui passi successivi da compiere nell'azione istruttiva (per l'insegnante) o nell'azione di apprendimento (per lo studente) (Gikandi, Morrow, Davis, 2011; Black, William, 2009). La valutazione formativa prevede che il docente:

- a) metta in atto un'accurata pianificazione del corso, formulando in anticipo e in una forma comprensibile agli studenti gli obiettivi da raggiungere, adottando ad esempio formulazioni "operative", che rendono chiari i *processi cognitivi* che l'obiettivo chiede allo studente di mettere in atto e i *contenuti* su cui li deve mettere in atto (Trinchero, 2022);
- b) renda *espliciti tali obiettivi agli studenti* fin dall'inizio del corso, chiarendo le prestazioni da loro attese e fornendo esempi di buone prestazioni;
- c) progetti e proponga agli studenti consegne valutative in grado di *stimolare l'esercizio dei processi cognitivi* esplicitati dagli obiettivi di apprendimento, all'interno di prove di valutazione in grado di far emergere con accuratezza i risultati raggiunti dagli studenti nell'ambito di sapere considerato;
- d) proponga frequenti momenti di valutazione in aula servendosi delle consegne valutative suddette, utili non nella formulazione dei giudizi finali sulla preparazione degli studenti, ma per monitorare e regolare i loro apprendimenti, anche allo scopo di costruire progressivamente la fiducia degli studenti nelle loro capacità di apprendimento e aiutarli ad assumersi la responsabilità del proprio percorso, gettando le basi per forme di apprendimento permanente;
- e) traduca i dati valutativi ottenuti da queste prove in giudizi descrittivi da dare agli studenti che evidenzino punti di forza dell'apprendimento dello studente (e come valorizzarli) e punti di debolezza (e come superarli);
- f) usi i dati ottenuti dalle prove in itinere per calibrare la propria azione didattica sui bisogni emersi dagli studenti in relazione agli obiettivi da raggiungere (es. colmi eventuali carenze nei saperi di base che impediscano una corretta comprensione dei concetti forniti);
- g) passi progressivamente da una valutazione eterodiretta a una valutazione autodiretta dallo studente stesso, che gli consenta di rendersi conto dei propri progressi e miglioramenti, della loro connessione con l'impegno profuso e della possibilità di acquisire la responsabilità del proprio successo.

Una valutazione di questo tipo non si limita a "fotografare" gli apprendimenti ottenuti, ma li costruisce, esercitando diverse funzioni. La prima è la funzione *diagnostica*: la valutazione fa emergere quanto lo studente ha realmente compreso da tutto ciò che ha ascoltato, letto e sperimentato durante i momenti di for-

mazione formale, informale e non formale. È palese come, anche quando tutti gli studenti siano stati sottoposti agli stessi stimoli, ognuno di essi sviluppi comprensioni diverse relativamente agli stessi argomenti, anche dovute alle preconoscenze con cui essi si accostano al percorso formativo. Vi possono essere comprensioni “consapevoli” (aver compreso sapendo di aver compreso) o “non consapevoli” (aver compreso, senza averne una consapevolezza esplicita), oppure “miscomprensioni” (credere di aver compreso senza aver compreso il messaggio che il docente intendeva realmente dare) o “mancate comprensioni” (essere consapevoli di non aver compreso). Mettere lo studente in opportune *situazioni valutative* e rilevare ciò che egli dice, scrive o fa costituisce il *feedback dallo studente al docente*, importante perché consente a quest’ultimo di capire “quanto è passato” a seguito della sua attività di insegnamento.

La seconda è la funzione *formativa*: le informazioni ottenute osservando e ascoltando lo studente in situazioni valutative ne fanno emergere i bisogni e danno l’opportunità al docente di intervenire in modo mirato. Questo è il *feedback dal docente allo studente*, che non si deve limitare a un semplice flusso di informazioni volto a “informare” lo studente di cosa va bene e di cosa non va bene, ma deve attivare forme di interazione cognitiva complessa tra docente e studente volta a ridurre la discrepanza tra la *situazione osservata* (apprendimenti ottenuti dallo studente) e la *situazione attesa* (aspettative su ciò che lo studente dovrebbe aver appreso a quel punto del percorso), in termini di obiettivi di apprendimento prefissati (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989, 1998; Elshout-Mohr, 1994; Heritage, Heritage, 2013; Brookhart, 2017). Il feedback dal docente allo studente è maggiormente utile se è: a) *tempestivo*, ossia viene dato subito dopo l’errore per evitarne il consolidamento, b) *continuo*, ossia associato a un’azione diagnostica frequente, c) *sistematico*, ossia che fa leva su procedure non improvvisate, d) *articolato*, ossia che fornisce allo studente tutto ciò che gli serve per affrontare al meglio situazioni future dello stesso tipo, e) *pianificato*, ossia la cui futura presenza è preannunciata agli studenti prima ancora che affrontino la situazione valutativa, f) *specifico per il dominio conoscitivo in oggetto*, ossia che deriva da una conoscenza profonda della disciplina in oggetto e delle possibili casistiche di errore stesso, g) *focalizzato*, ossia riferito agli obiettivi di apprendimento e ad elementi specifici del compito e non alle caratteristiche personali dello studente, h) *proattivo*, ossia utile per capire “cosa fare dopo”, allo scopo di muoversi nella direzione che porta al raggiungimento dell’obiettivo, i) *orientato al processo e non solo all’esito*, ossia relativo a ragionamenti, modelli di pensiero e strategie adottate, più che alla “risposta esatta”, j) *motivante*, ossia in grado di invogliare l’allievo a procedere nel percorso di apprendimento, senza minarne l’autostima, k) *affidabile*, ossia proveniente da una fonte ritenuta “sicura”, sia essa il docente o un pari più esperto.

La terza è la funzione *autoregolativa per il docente*: le informazioni ottenute aiutano il docente ad autovalutare la propria azione formativa e a modificarla di conseguenza, adattandola ai bisogni degli studenti (Black et al., 2003; Popham, 2008; Herman, 2013), siano essi intesi come gruppo siano essi intesi come singoli.

La quarta è la funzione *autoregolativa per lo studente*: il feedback ottenuto dallo studente lo aiuta a mettere in discussione in senso migliorativo il proprio modo di apprendere, per renderlo maggiormente efficace, efficiente e consapevole (Earl, 2003; Willis, 2011; Van Der Vleuten et al., 2015), consentendogli di adattarsi al meglio alle richieste del docente, attraverso l’adozione di un ruolo attivo e responsabile.

2. Dall’*assessment for learning* all’*assessment as learning*

L’*assessment for learning* è un approccio utile ed efficace, ma che richiede un grosso investimento di risorse da parte del docente, sia per la necessità di organizzare una pluralità di situazioni valutative in itinere sia per la necessità di fornire feedback ricchi e articolati, personalizzati per ciascuno studente. Tale difficoltà è tanto più alta quanto più sono grandi i numeri di studenti coinvolti, e questo è spesso il caso della didattica universitaria. Allo scopo di rendere sostenibile l’intero processo è necessario che sia lo studente a prendere in carico una parte del processo valutativo e qui entrano in gioco le potenzialità che la valutazione ha nello stimolare l’autoregolazione del proprio apprendimento da parte dell’allievo.

Nell’approccio dell’*assessment as learning* (traducibile in italiano con *valutazione formante*), la valutazione viene vista non tanto come momento di verifica dell’apprendimento, ma come *momento in cui si genera l’apprendimento stesso* (Earl, 2014; Trinchero, 2018, 2021). Si tratta di una forma di valutazione che rinforza le istanze alla base della valutazione formativa, enfatizzando il ruolo dello studente come connettore tra i

momenti di apprendimento e di valutazione. Affrontando sequenze di sfide valutative secondo percorsi sistematici e guidati, lo studente assume un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, nel collegarle alle sue conoscenze precedenti e nel raggiungere la padronanza dei saperi in questione. La valutazione diventa in tal modo essa stessa un'esperienza di apprendimento, che prende forma in un processo continuo di *autoregolazione*, attivato dalla metacognizione, che ha luogo quando lo studente monitora personalmente e sistematicamente che cosa sta imparando e usa il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione, nel proprio prodotto o nella propria prestazione. In questo processo, svolgere frequenti e sistematiche valutazioni migliora l'apprendimento perché favorisce l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi da raggiungere (ossia "che cosa il docente si aspetta dall'allievo"), indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni opportune (senza disperderlo in aspetti scarsamente rilevanti), riduce il carico cognitivo estraneo, facilita il transfer degli apprendimenti (anche per la possibilità di utilizzare la sequenza di prove per far esercitare l'allievo sugli stessi concetti calati in più contesti).

È importante soffermarsi sul concetto di *processo di autoregolazione*. Questo processo fa riferimento alla capacità dell'allievo di acquisire progressivamente dal docente le competenze valutative, per diventare responsabile dei propri processi di acquisizione, definendone gradualmente i traguardi, la distanza dagli stessi, le strategie per raggiungerli e imparando ad analizzare i propri risultati per poterli migliorare. Lo studente stesso viene responsabilizzato nell'individuare punti di forza e punti di debolezza della propria preparazione e stimolato a costruire la sua autonomia di giudizio sia nell'operazione diagnostica sui propri saperi, sia nel definire percorsi di recupero e di crescita (Munns, Woodward, 2006).

Il docente, da valutatore, assume progressivamente la funzione di coach, di allenatore, che accompagna e sostiene i processi di apprendimento degli studenti, condividendo con loro obiettivi, strategie, prove mirate, offrendo feedback emancipanti e opportunità di rimettersi in gioco per raggiungere ulteriori miglioramenti. In questo processo di "autovalutazione guidata", lo studente acquisisce competenza valutativa utile per i percorsi di apprendimento che dovrà sostenere in futuro (Andrade, 2019; Mok et al., 2006).

L'idea è di rendere lo studente progressivamente più autonomo nel capire da solo, sulla base di un sistema di criteri fornito dal docente, quando ciò che sta facendo è adeguato o meno alle richieste del docente e nell'autovalutare la propria comprensione. Nel farlo, lo studente è chiamato a riflettere *sistematicamente* sulla propria preparazione allo scopo di monitorarne la crescita, di verificare l'efficacia delle proprie strategie, di controllare la propria impulsività e le proprie reazioni emotive, di correggersi e di autodirigersi, cercando strategie alternative, se quelle sperimentate non funzionano, persistendo nel compito senza perseverare nell'errore. Numerose evidenze dimostrano l'efficacia di tale processo (*self-regulation strategies*, Hattie, 2016).

3. L'indagine sul corso di Pedagogia Sperimentale Online

I principi descritti sono alla base delle attività online di supporto al corso di Pedagogia Sperimentale per il Corso di Laurea di primo livello in Scienze dell'Educazione, Indirizzo Educazione nei nidi e nelle comunità infantili, tenuto da chi scrive presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino (www.edurete.org/psol, descrizione dettagliata in Trincherò, 2021). Il corso prevede lezioni in presenza e laboratori per un totale di 54 ore (9 cfu) ed è finalizzato a far svolgere agli studenti una ricerca empirica sul campo da loro stessi progettata e condotta, in gruppi di massimo 4 persone, che origina un rapporto di ricerca steso dal gruppo che viene discusso in maniera approfondita all'esame. Per la conduzione della ricerca empirica gli studenti possono appoggiarsi fin dall'inizio del corso a una carta di studio (Vial, 1987), denominata per gli studenti "modulo di Autoscoring", che consente di autovalutare costantemente il proprio lavoro e di associare quanto è stato fatto all'esito finale della prova. La valutazione del rapporto di ricerca all'esame orale viene svolta dal docente utilizzando in modo manifesto i criteri presenti nella carta di studio fornita.

Le attività online di supporto al corso sono state originariamente concepite per affrontare i problemi di mancata frequenza dovuti alla pandemia, ma si sono rivelate preziose anche nell'affrontare problemi che persistevano da tempo e che continuano tuttora, legati alla discontinuità che le allieve/i del corso

hanno nella frequenza, dovuta al fatto che buona parte di loro (il 46%, dai dati del questionario) svolge un lavoro, seppur saltuario e con orari non predefiniti. Tale discontinuità porta spesso a seri problemi di comprensione dei contenuti del corso: perdere una lezione significa non avere le basi per comprendere i concetti trattati nelle lezioni successive e il recupero dei concetti trattati nella lezione di assenza diventa problematico se lasciato all'iniziativa spontanea dello studente. Affiancare le attività online agli incontri in presenza ha consentito di rimediare in maniera efficace a questo problema. Poter fruire di un video di circa 30 minuti che sintetizza gli argomenti principali trattati nella lezione persa, consente all'allievo di rimettersi "in pari". In aggiunta, svolgere un'attività online di valutazione formante, in cui un software propone una prova di comprensione di quanto trattato con feedback immediato, consente sia a chi ha frequentato la lezione sia a chi non l'ha frequentata di allineare la propria comprensione e di accostarsi alla lezione successiva con la base di saperi necessaria per comprenderne i contenuti.

Il corso è costituito da 20 Attività, ciascuna delle quali prevede:

- a) La visione di un video di circa 30 minuti in cui il docente svolge una breve lezione supportata da slides con animazioni.
- b) La lettura, preventiva o contemporanea alla visione del video stesso, da parte dello studente delle slides presentate nel video, disponibili sulla piattaforma in formato pdf.
- c) Lo svolgimento di una prova di comprensione del testo, costituita da domande a risposta chiusa e da domande a risposta aperta, orientate in modo specifico a promuovere *deep understanding*. La prova è l'elemento cruciale del processo: le domande sono pensate per portare lo studente a compiere una pluralità di operazioni cognitive legate non solo al riconoscere nelle domande e nelle risposte le definizioni presentate nel video e nelle slides, ma al ragionare in modo approfondito e applicativo sui contenuti. In particolare si chiede allo studente di: 1) *cogliere* gli elementi essenziali nel testo e nell'esposizione video; 2) *individuare* informazioni specifiche all'interno del testo e dell'esposizione video; 3) *selezionare* gli elementi informativi utili per *formulare* elementi di una ricerca empirica (ipotesi, fattori, definizioni operative, campioni, piani di rilevazione dati) e *utilizzarli* in modo pertinente; 4) *descrivere, classificare, confrontare* concetti chiave esposti nel testo e nel video; 5) *produrre* inferenze a partire dalle informazioni date; 6) *produrre* interpretazioni personali di situazioni date; 7) *confrontare* esperienze personali con le situazioni date; 8) *attribuire* punti di vista a determinate correnti di pensiero; 9) *riassumere* le idee principali presenti nel testo e nell'esposizione video; 10) *ricavare* implicazioni a partire dalle informazioni presenti nel testo e nell'esposizione video. Le domande proposte sono in parte a risposta chiusa (con correzione automatizzata e feedback immediato) e in parte a risposta aperta. In quest'ultimo caso il feedback viene dato dal confronto delle risposte dello studente con le risposte dei pari, e anche dal docente, che inserisce – con periodicità concordata – commenti e suggerimenti (con colori differenti) accanto alle risposte degli studenti. Tutti gli studenti possono vedere immediatamente i feedback dati a tutti gli altri, ovviamente in maniera anonima, in modo da poter apprendere anche dagli eventuali errori compiuti dai compagni. Se l'Attività viene fruita in presenza, la prova di comprensione viene svolta in presenza nella seconda parte della lezione e il docente supporta gli studenti nella corretta comprensione delle domande e dei feedback automatici dati dal sistema computerizzato.

La prova è utile per l'allievo ma, essendo gli esiti tracciati sul server, anche per il docente, per monitorare la partecipazione al corso da parte dello studente stesso (non solo in termini di "quanti minuti sta sulla piattaforma", ma di *quali operazioni cognitive è in grado di compiere correttamente su quel dato argomento*) e per tracciarne l'evoluzione delle prestazioni lungo la durata del corso (dieci settimane). Strutturata in questo modo l'Attività è una vera e propria attività di *valutazione formante*, come descritto nei paragrafi precedenti.

L'indagine descritta nel presente paragrafo tiene conto dei questionari che vengono fatti compilare online alle studentesse/studenti prima della prova scritta (prova di competenza, in cui gli studenti devono progettare una ricerca empirica e opportuni strumenti di rilevazione dati ed elaborare dati forniti, anche servendosi di un software di analisi statistica), preliminare all'esame orale. In particolare, i casi considerati sono 483, costituiti dagli studenti che hanno accettato volontariamente di rispondere al questionario (campione accidentale). Nel complesso, l'86 per cento dei rispondenti si è detto soddisfatto del corso (non ha espresso la necessità di cambiarlo), pur trovandolo più difficile (posizione espressa dal 78% del campione)

e più pratico (88%) rispetto agli altri esami. Alcuni degli altri principali risultati sono descritti nelle tabelle seguenti. Alle risposte del questionario è stato associato l'esito, in trentesimi, della prova di competenza, in modo da esplorare la presenza di relazioni significative tra caratteristiche dello studente ed esiti di apprendimento.

La figura 1 descrive gli atteggiamenti degli studenti nei confronti delle Attività del corso, sulla base di una scala di accordo da 1 a 5, i cui dati sono stati trattati come quasi-cardinali (quantificazione soggettiva dell'accordo). Come si vede, gli atteggiamenti degli studenti verso le Attività del corso sono sostanzialmente positivi, seppur con una deviazione standard abbastanza elevata, che indica la presenza di eterogeneità dei giudizi. Nel complesso pare sia stata colta l'utilità delle Attività stesse in chiave formativa e formante.

| <i>Affermazione</i> | <i>Grado di accordo-></i> | <i>Media</i> | <i>Dev.st.</i> |
|---|------------------------------|--------------|----------------|
| Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica | | 3,72 | 0,78 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti del corso | | 3,66 | 0,77 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha orientato nello studio dei materiali del corso | | 3,63 | 0,78 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati | | 3,61 | 0,79 |
| Dividere le risposte alle domande dello scritto in punti mi ha indotto a tornare sui materiali studiati per capire bene cosa doversi scrivere in tali punti | | 3,6 | 0,82 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio quali cose erano da studiare e quali no | | 3,58 | 0,83 |
| Svolgere la ricerca empirica mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati | | 3,58 | 0,77 |
| Progettare la ricerca empirica che condurrò sul campo nelle Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati | | 3,58 | 0,75 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha dato degli strumenti per migliorare la mia capacità di riflettere sulla mia preparazione | | 3,57 | 0,8 |
| Il feedback del docente nelle Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati | | 3,53 | 0,89 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di confrontarmi in modo produttivo con le mie compagne/i | | 3,51 | 0,98 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire dei concetti che nello studio non avevo capito bene | | 3,51 | 0,79 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire come dovevo studiare gli argomenti del corso | | 3,46 | 0,81 |
| Dividere le risposte alle domande dello scritto in punti mi ha aiutato a strutturare meglio la mia risposta alla domanda | | 3,44 | 0,91 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha dato strumenti per poter applicare i concetti studiati al lavoro al nido o in altri servizi educativi | | 3,28 | 0,87 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha insegnato un metodo di studio che applicherò anche per sostenere altri esami | | 2,79 | 0,86 |
| Svolgere le Attività del corso online mi ha portato ad appassionarmi alla materia | | 2,78 | 0,85 |
| Se non avessi dovuto fare le Attività del corso online avrei impiegato meno tempo per preparare l'esame | | 2,37 | 0,87 |

Figura 1 – Atteggiamenti degli studenti nei confronti delle Attività del corso (su scala: "1: per niente d'accordo", "5: del tutto d'accordo")

La figura 2 descrive le modalità di fruizione delle Attività del corso utilizzate dagli studenti. Emerge un largo uso delle Attività del corso online, anche integrate dal testo cartaceo. Per le varie modalità di fruizione non emergono relazioni particolarmente significative con i voti conseguiti alla prova di competenza (come visibile dagli *effect size* riportati in ultima colonna).

| Modalità | Perc. | Relaz. Voto |
|--|-------|----------------|
| Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato le slides, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività | 29% | ES=-,0,12 |
| Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato il testo cartaceo, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività | 28% | ES=-,0,06 |
| Ho studiato le slides delle Attività del corso online, solo dopo ho visto i video e provato a rispondere alle domande delle Attività | 28% | ES=-,0,05 |
| Ho visto i video e preso appunti, solo dopo ho letto le slides e provato a rispondere alle domande delle Attività | 26% | ES=0 |
| Ho letto le slides, poi ho visto i video e preso appunti, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività | 26% | ES=0,01 |
| Ho studiato il testo cartaceo, solo dopo ho visto i video delle Attività del corso online e provato a rispondere alle domande delle Attività | 14% | ES=-,0,1 |
| Ho riletto le risposte alle domande delle Attività del corso online date da una mia compagna/o e ho trovato i suoi errori | 14% | ES=0,13 |
| Ho fatto rileggere le mie risposte alle domande delle Attività del corso online ad una compagna/o perché trovasse i miei errori | 13% | ES=-,0,06 |
| Altro | 5% | ES=0,08 |
| Ho visto i video delle Attività del corso online, poi ho studiato i materiali trovati in rete e su Facebook, poi ho provato a rispondere alle domande delle Attività | 2% | ES=0,32 |
| Ho studiato i materiali trovati in rete e su Facebook, solo dopo ho visto i video delle Attività del corso online e provato a rispondere alle domande delle Attività | 1% | ES=-,0,15 |

Figura 2 – Modalità di fruizione delle Attività del corso
(su scala: “0: modalità non utilizzata”, “1: modalità utilizzata”)

La funzione formante che hanno assunto i test delle Attività online è chiaramente visibile dai dati della figura 3. Gli studenti dichiarano che la strategia di studio più utilizzata è stata quella di partire dalle domande delle Attività del corso online e cercare le risposte nei materiali didattici messi a disposizione. Stante questa diffusa modalità di fruizione, una corretta progettazione delle domande dei test può quindi favorire un’elaborazione profonda e significativa dei materiali di studio da parte degli studenti. Non emergono relazioni forti tra modalità di studio e voti conseguiti alla prova di competenza (come visibile dagli *effect size* in ultima colonna), anche se è chiaro come alcune strategie risultino scarsamente adeguate agli argomenti studiati (es. cercare le risposte in rete, interrogarsi a vicenda, costruire immagini mentali, immaginare possibili domande).

| Come hai studiato per l'esame? | Perc. | Relaz. Voto |
|--|-------|----------------|
| Ho preso le domande delle Attività del corso online e ho cercato le risposte nei testi/slides/video | 51% | ES=-,0,07 |
| Ho cercato di spiegare a me stessa gli argomenti letti sui testi/slides/video | 47% | ES=-,0,02 |
| Ho fatto mappe concettuali degli argomenti da imparare | 30% | ES=-,0,01 |
| Ho fatto schemi e disegni degli argomenti da imparare | 29% | ES=0,04 |
| Ho messo in atto nella pratica sul campo i concetti presenti sui testi/slides/video | 22% | ES=0,01 |
| Ho spiegato alle mie compagne/i gli argomenti letti sui testi/slides/video | 16% | ES=0,18 |
| Ho fatto dei riassunti dei libri di testo | 15% | ES=-,0,15 |
| Ho costruito immagini mentali degli argomenti studiati | 12% | ES=-,0,26 |
| Ho ripetuto il testo a voce alta | 10% | ES=0,08 |
| Ho inventato possibili domande sugli argomenti dei testi/slides/video e poi ho cercato di rispondere | 7% | ES=-,0,23 |
| Ho interrogato le mie compagne/i e mi sono fatta interrogare da loro | 6% | ES=-,0,25 |
| Ho preso le domande delle Attività del corso online e ho cercato le risposte su Internet/Facebook | 3% | ES=-,0,48 |
| Altro | 3% | ES=0,47 |

Figura 3 – Modalità di studio (su scala: “0: modalità non utilizzata”, “1: modalità utilizzata”)

La figura 4 descrive le difficoltà incontrate dagli studenti nel corso. Le difficoltà più grandi riguardano la conduzione della ricerca empirica e la comprensione dei criteri autovalutativi. Non emergono particolari relazioni tra difficoltà incontrate e voti conseguiti, anche se è interessante notare che chi trova difficile lavorare in gruppo ottiene voti tendenzialmente più bassi rispetto ai propri compagni.

| <i>Quali di questi elementi del corso hai trovato più difficili?</i> | <i>Perc.</i> | <i>Relaz. Voto</i> |
|--|--------------|--------------------|
| Svolgere la ricerca empirica | 42% | ES=-0,09 |
| Capire i criteri presenti nelle domande delle Attività del corso on line e nelle Autovalutazioni | 35% | ES=0,14 |
| Studiare i contenuti | 22% | ES=0 |
| Sviluppare i tioletti dei punti delle risposte alle domande delle Autovalutazioni e delle Attività del corso on line | 14% | ES=0,16 |
| Dividere le risposte alle domande delle Attività del corso on line e delle Autovalutazioni in punti | 13% | ES=0,17 |
| Capire i criteri presenti nell'Autoscoring | 11% | ES=-0,2 |
| Lavorare in gruppo | 9% | ES=-0,18 |
| Assegnare i tioletti ai punti delle risposte alle domande delle Autovalutazioni e delle Attività del corso on line | 8% | ES=-0,17 |
| Altro | 2% | ES=0,44 |

Figura 4 – Difficoltà incontrate nel corso (su scala: “0: difficoltà non incontrata”, “1: difficoltà incontrata”)

Conclusioni

Pur nell'assunto di non rappresentatività del campione, i risultati della ricerca descritta in queste pagine, letti alla luce del quadro teorico presentato, forniscono alcuni spunti interessanti per capire come le strategie valutative adottate dal docente influenzino in modo rilevante le strategie di apprendimento messe in atto dagli studenti:

a) Adottare metodi di valutazione centrati solo sulla valutazione sommativa può portare gli studenti a disperdere i loro sforzi in direzioni non positive per l'apprendimento. Come illustrato in figura 3, il 51 per cento degli studenti ha organizzato lo studio partendo dalle domande proposte durante le Attività di valutazione in itinere per cercare solo *dopo* le risposte sui materiali forniti per l'apprendimento. Questo significa che, laddove non vengano fornite in anticipo dal docente domande a cui rispondere o analoghe guide per lo studio, lo studente potrebbe provare a costruirle da solo, rischiando di focalizzare gli sforzi su particolari secondari o cercare di imparare tutto, e in tal caso l'elevata mole di informazioni da gestire potrebbe demotivarlo e generare su di lui una pressione scarsamente sostenibile. La valutazione in itinere lo può invece guidare nel focalizzare gli sforzi nelle giuste direzioni e aiutare a diventare progressivamente sempre più responsabile del proprio apprendimento (figura 1, “Svolgere le Attività del corso online mi ha orientato nello studio dei materiali del corso”, “Svolgere le Attività del corso online mi ha aiutato a capire quali cose erano da studiare e quali no”). In tal senso, la valutazione in itinere ha un grosso peso nel rendere chiari gli obiettivi di apprendimento, non solo in termini di contenuti ma anche di prestazioni cognitive che il docente si attende dallo studente su tali contenuti.

b) Un buon feedback è un elemento chiave di qualsiasi percorso in cui viene chiesto allo studente di attivare le proprie risorse e di mettersi in gioco nell'affrontare una prova di valutazione in itinere. È dal feedback che viene dato, e dalla connessione che questo ha con i materiali didattici resi disponibili nel corso, che si costruiscono gli apprendimenti degli studenti, rimuovendo miscomprensioni e colmando carenze attuali e pregresse (figura 1, “Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di comprendere meglio i concetti studiati”, “Svolgere le Attività del corso online mi ha consentito di capire ciò che avevo compreso e ciò che non avevo compreso degli argomenti del corso”). In aggiunta, il feedback – dato automaticamente dal sistema oppure dal docente – è utile per chiarire il modo in cui vanno soddisfatti i criteri di qualità nello svolgere le prestazioni richieste, elemento che viene indicato dagli studenti come uno dei più difficili nel corso (35 per cento).

c) Una buona valutazione in itinere ha a che fare con il conoscere gli studenti che si hanno di fronte e le modalità e gli esiti del loro apprendimento. Valutare non è “mettere un voto” ma costruire giorno per giorno gli apprendimenti degli studenti *con gli studenti*, secondo un processo di messa alla prova e di ap-

prendimento continuo. Il processo che gli studenti mettono in atto per rispondere alle domande valutative è più importante della risposta stessa, perché è quel processo a generare l'elaborazione profonda e significativa dei materiali di studio che porta all'apprendimento. Far svolgere le Attività in itinere agli studenti, lezione per lezione, consente di tracciare le loro traiettorie di apprendimento e di ricostruire i processi che hanno portato al loro esito finale, fornendo al docente preziose informazioni aggiuntive per la valutazione finale e dando agli studenti la chiara percezione di come il voto finale dipenda dalla capacità di monitorare le proprie strategie e di adeguarle alle richieste del momento (figura 1, "Svolgere le Attività del corso online mi ha fatto capire come dovevo studiare i materiali del corso", "Svolgere le Attività del corso online mi ha dato degli strumenti per riflettere meglio sulla mia preparazione").

d) Proprio per la complessità di questi processi, mettere un voto finale allo studente senza preoccuparsi di renderlo partecipe nel costruire il voto stesso a partire da criteri condivisi, significa generare una demotivazione intrinseca: dove non è chiaro il processo che porta a quel voto, quel processo non merita – nella percezione dello studente – investimento cognitivo ed emotivo. In questi casi, il voto diventa un vero e proprio ostacolo all'apprendimento, perché – anche laddove non generi demotivazione – porta a focalizzarsi sull'esito in sé, anziché su tutto il processo che dovrebbe esserci dietro (Butler, 1988; Heritage & Heritage, 2013; Griffin, 2007). Il fatto di poter avere uno strumento (la carta di studio) che rendesse consapevole lo studente, fin dall'inizio, della bontà del suo lavoro e di come gli elementi da lui inseriti nella ricerca empirica contribuissero a generare il voto finale all'esame orale, ha incrementato la consapevolezza della stretta connessione tra il proprio impegno e investimento personale e l'esito raggiunto. A tal proposito, gli studenti hanno espresso un gradimento molto alto per la strutturazione del corso (86 percento ritiene che non vi siano ragioni per cambiarlo) e un'elevata percezione di utilità per le Attività in esso inserite (figura 1), sottolineandone soprattutto il contributo alla ricaduta pratica dei saperi ("Svolgere le Attività ha consentito di applicare meglio i concetti studiati allo svolgimento della ricerca empirica", "Svolgere le Attività del corso online mi ha dato strumenti per poter applicare i concetti studiati al lavoro al nido o in altri servizi educativi").

Per tutti questi motivi, la qualità della valutazione proposta dal docente è un elemento chiave della qualità dell'insegnamento e come tale andrebbe considerata e gestita, dedicando anche opportuna attenzione a una buona formazione alla valutazione nei percorsi formativi dei docenti universitari. Una valutazione universitaria di qualità dovrebbe portare gli studenti a costruire un *habitus* autovalutativo che porti lo studente a riflettere in modo naturale e automatico sulla bontà delle proprie acquisizioni, man mano che queste avvengono, supportato dal docente con un'azione di *scaffolding* che deve affievolirsi man mano che lo studente acquisisce competenza e con essa autonomia e responsabilità nel proprio apprendimento (Yorke, Longden, 2004).

Riferimenti bibliografici

- Andrade H.L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.*, 4: 87.
- Andrade H.L., Brookhart S.M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessm. Educ. Principles Policy Pract.* <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992> (ver. 23.03.2020).
- Black P., Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1): 5-31.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Boud D., Associates (2010). *Assessment 2020: seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Brookhart S.M. (2017). *How to give effective feedback to your students (2nd edition)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Butler R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1): 1-14.
- Coggi C., Pizzorno M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Earl L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elshout-Mohr M. (1994). Feedback in self-instruction. *European Education*, 26(2): 58-73.
- Gikandi J.W., Morrow D., Davis N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4): 2333-2351.
- Griffin P. (2007). The comfort of competence and the uncertainty of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 87-99.
- Grion V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2018). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 10(19): 209-225.
- Grion V., Serbati A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Heritage M., Heritage J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*. 26.
- Herman J. (2013). *Formative Assessment for Next Generation Science Standards: A Proposed Model*. K12 Center at ETS, Invitational Research Symposium on Science Assessment, <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/herman.pdf>
- Mok M.M.C., Lung C.L., Cheng D.P.W., Cheung R.H.P., Ng M. L. (2006). Self assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 415-433.
- Munns G., Woodward H. (2006). Student engagement and student self assessment: the REAL framework, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13: 2, 193-213.
- Popham W.J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Price M., Carroll J., O'Donovan B., Rust C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4): 479-492.
- Ramaprasad A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28(1): 4-13.
- Sadler D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18: 119-144.
- Sadler D.R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1). 77-84.
- Trinchero R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3): 40-55.
- Trinchero R. (2020). The role of self-assessment of learning in university education. Ideas from field research. *Form@re*, 20: 93-114.
- Trinchero R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Trinchero R. (2022). Define learning outcomes in terms of processes and contents: the cognitive operations. *Form@re*, 22(2): 4-18.
- Van Der Vleuten C.P.M., Schuwirth L.W.T., Driessen E.W., Govaerts M.J.B., Heeneman S. (2015). Twelve Tips for programmatic assessment. *Med Teach*. 2015 Jul, 37(7): 641-646.
- Vial M. (1987). *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite*. Marseille: Centre régional de documentation pédagogique.
- Willis J. (2011). Affiliation, autonomy and Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles. Policy Practice*, 18(4): 399-415.
- Yorke M., Longden B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

La formazione dei docenti universitari alla valutazione.
Esperienze e riflessioni critiche

Faculty training in learning assessment.
Experiences and critical reflections

Lucia Zannini

Full Professor of General and Social pedagogy | Department of Biomedical Sciences for Health | University of Milan | lucia.zannini@unimi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zannini, L. (2023). Faculty training in learning assessment. Experiences and critical reflections. *Pedagogia oggi*, 21(1), 118-124.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-13>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-13>

ABSTRACT

In Italy, due to the actions of the National Agency for the Evaluation of the University System (ANVUR), faculty development programs have been developed in several universities; these frequently include teachers' training in learning assessment. This training often seeks to foster new assessment tools which are better aligned with the learning outcomes stated in university course programs (syllabi).

This contribution aims to critically analyze the evaluation models most commonly used in Italian universities, which significantly affect future schoolteachers' evaluation practices and, more generally, other professionals' practices. Concurrently, we seek to critically analyze a few experiences of university training in assessment, as documented in the Italian literature. We aim to understand whether faculty development tends to confirm the old models of evaluation, even when proposing new assessment tools, or whether faculty development is pushing teachers toward new ways of thinking about evaluation, which aim to support and promote learning and participation.

In Italia, grazie anche alle attività dell'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, ANVUR, sono stati avviati progetti di *faculty development* (FD) in diversi atenei, che spesso includono la formazione dei docenti alla valutazione. Frequentemente, questa formazione cerca di promuovere nuovi strumenti di valutazione, più allineati con gli obiettivi indicati nei programmi dei corsi (Syllabi).

Questo contributo mira ad analizzare criticamente i modelli di valutazione più diffusi nei contesti universitari italiani, i quali impattano sulle future pratiche degli insegnanti e, in generale, su quelle dei professionisti. Contemporaneamente, si propone di esaminare alcune esperienze di FD sulla valutazione documentate nella letteratura italiana. Il nostro obiettivo è capire se il FD tende a confermare i vecchi modelli di valutazione, anche quando propone nuovi strumenti di *assessment*, o se la formazione dei docenti universitari sta andando verso nuovi modi di pensare alla valutazione, finalizzati a sostenere e promuovere l'apprendimento e la partecipazione.

Keywords: faculty development; faculty training in assessment; formative evaluation; higher education; assessment for learning

Parole chiave: *faculty development*; formazione dei docenti alla valutazione; università; valutazione dell'apprendimento; valutazione formativa

Received: April 02, 2023

Accepted: May 16, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Lucia Zannini, lucia.zannini@unimi.it

Introduzione

In Italia, grazie anche alle attività dell’Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, ANVUR, sono stati avviati programmi di *Faculty Development* (FD) in diversi atenei, che spesso includono la formazione dei docenti universitari alla valutazione. Anche chi scrive ha partecipato, a partire dal 2020, a percorsi di formazione alla valutazione per i ricercatori neoassunti (RTDb), pianificati in linea con le esperienze internazionali e nazionali di FD (Austin et al., 2007; Coggi, 2019)¹.

Questo contributo cerca di analizzare criticamente i modelli di valutazione che appaiono più diffusi nei contesti universitari, i quali impattano sulle future pratiche degli insegnanti e, conseguentemente, su quelle dei professionisti che si formano nei nostri atenei. La competenza di valutazione, di fatto, non riguarda soltanto i futuri insegnanti, ma tutti i professionisti (Grion, Sebati, 2019).

Contemporaneamente, ci si propone qui di esaminare alcune esperienze di FD sulla valutazione, come documentate nella letteratura italiana. Il nostro obiettivo è capire se il FD tende a confermare i vecchi modelli di valutazione, anche quando propone nuovi strumenti di *assessment*, o se la formazione dei docenti universitari stia andando verso nuovi modi di pensare la formazione e la valutazione in ambito accademico.

1. Modelli tradizionali di valutazione e *constructive alignment*

Nel contesto accademico italiano, la valutazione degli apprendimenti sembra ancora fortemente radicata in un approccio “tradizionale”, per cui essa si riduce “a una mera attività di controllo e di confronto tra obiettivi e risultati” (Lipari, 1995, p. 83). Sembra permanere, “in generale, una pratica legata unicamente all’esame di fine corso, totalmente gestita dal docente [...] con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva” (Grion, 2016, p. 289).

Spesso questo approccio “tradizionale” alla valutazione in università si accompagna a modalità valutative non totalmente coerenti rispetto ai *learning outcomes* da valutare. Questo è un primo problema, da non sottovalutare, nella formazione dei docenti universitari. Per esempio, molti esami si svolgono ancora con il classico colloquio orale che, se da un lato permette di valutare le competenze espositive e comunicative dello studente, nonché la sua capacità di fare connessioni e ragionamenti, dall’altro non sempre consente di analizzare la capacità dei candidati di impostare e risolvere “compiti autentici”, ossia problemi simili a quelli che si troveranno a fronteggiare nella pratica professionale. L’esame orale, poi, è una modalità di valutazione che si presta a molti *bias* di giudizio (dovuti al linguaggio, al modo di presentarsi, addirittura al genere del candidato) che non garantiscono una valutazione equa (Memon et al., 2010). A ciò va aggiunto che l’esame orale non di rado genera comportamenti conformati, per cui il candidato cerca di esprimere conoscenze e competenze nel modo più possibile aderente a quanto detto e scritto dal docente, spesso inibendo il suo spirito critico.

Questi aspetti sono confermati da una ricerca (Grion et al., 2023), svolta su un campione di circa 3000 insegnamenti di diverse università italiane. Di questi, solo 2220 avevano un Syllabus pubblicato sul sito web del corso di studi. Osservando la parte della scheda dell’insegnamento concernente la valutazione, gli Autori hanno rilevato che nei tre quarti dei casi veniva indicata come modalità d’esame un colloquio orale. Precedentemente, anche l’Università di Bari, attraverso un analogo processo di analisi dei Syllabi, aveva individuato una centratura su metodi/strumenti di valutazione (colloquio orale, scritto, ecc.) e sui contenuti da dover apprendere, piuttosto che sui “criteri, raramente esplicitati e, ancor più raramente, coerenti con gli obiettivi di insegnamento e i risultati di apprendimento attesi” (Perla, Vinci, 2021, p. 16).

La scarsa dimestichezza dei docenti universitari italiani con la diversificazione delle prove d’esame, ren-

1 Attività progettate ed erogate dal Gruppo di lavoro sul FD dell’Università di Milano. Dal 2023 è stato costituito un Comitato scientifico del FD composto dalla Prorettrice alla Didattica M. Porrini e dai Proff. I. Eberini, A. Garavaglia, A. Lazazzara e la scrivente, con il supporto del personale TAB Dr.sse R. Bravetti, G. Rossini (Ufficio Faculty Development), del Centro di Ateneo per l’innovazione didattica e le tecnologie multimediali (CTU) (Dr.sse/Dr. A. Cosetti, S. Papini, M. Bove) e della Direzione ICT (Dr.ssa D. Scaccia).

dendole maggiormente coerenti coi *learning outcomes* che gli studenti dovrebbero raggiungere è documentata da tempo (Coggi, 2005). Anche se, con Lipari (1995), riteniamo che un processo formativo non sia mai completamente operazionalizzabile, ma che i suoi obiettivi “si arricchiscono progressivamente durante lo svolgimento dell’azione [formativa]” (ivi, p. 68), concordiamo con la difficoltà dei docenti, evidenziata dalla letteratura specifica (Emanuel, 2022), a indicare gli obiettivi di apprendimento del proprio corso in una prospettiva *student-centered* (Serbati et al., 2021) e, conseguentemente, di scegliere le prove più adeguate per valutare il raggiungimento di tali obiettivi, nella prospettiva del *constructive alignment* (Biggs, 2003; Serbati, Zaggia, 2012; Vinci, 2021).

Anche quando, a fianco del colloquio orale, compaiono altre modalità di valutazione – come i test scritti – queste fanno riferimento a dei modelli, spesso impliciti, di ispirazione positivista, che concepiscono questa pratica come una attività di *misurazione*. Se, da un lato, l’introduzione di queste modalità di valutazione, anche in ambito universitario, ha consentito di migliorare la validità, l’affidabilità e l’equità dei processi valutativi, dall’altro, queste prove offrono informazioni sugli apprendimenti precise, ma “povere” (Lichtner, 1999), che “non permettono facilmente di apprezzare l’approfondimento culturale degli studenti” (Coggi, Ricchiardi, 2020, p. 12) e “leggere nel dato rilevato tutti i significati che esso propone” (Rezzara, 2000, p. 45).

Va osservato che il problema della valutazione non è centrale solo per i docenti, gli atenei e la società in genere (che attraverso la valutazione tutela se stessa: si pensi, per esempio, al ruolo della valutazione nelle professioni sanitarie per tutelare la salute dei cittadini), ma anche e soprattutto per gli studenti. Questi ultimi ritengono molto importanti i tempi dedicati alle verifiche, i metodi utilizzati, la trasparenza dei criteri di valutazione e l’affidabilità delle prove (Coggi, Ricchiardi, 2020). Al contrario, non apprezzano prove non adeguatamente pianificate, che danno scarso feedback, i cui risultati si conoscono dopo molto tempo dall’effettuazione e che si basano su criteri vaghi e aspettative irrealistiche.

Dunque, nei contesti universitari italiani, non solo permangono modelli tradizionali di valutazione, *centrata sul docente*, che *misura* l’apprendimento dello studente al *termine* del percorso formativo, spesso con un’unica prova di valutazione, vale a dire il colloquio orale; ma abbiamo anche visto come, all’interno di questi approcci tradizionali, non siano sempre adottate prove adeguate alla valutazione dei *learning outcomes* indicati nei Syllabi.

Il punto, tuttavia, non è soltanto la questione dell’incongruenza degli obiettivi con gli strumenti per valutarli, ma un disallineamento “al ribasso” delle prove di valutazione, per cui, siccome è più comodo somministrare un test con domande chiuse, rispetto – per esempio – a un caso con domande aperte, si sceglie la prima modalità di valutazione. Così facendo però, si influisce pesantemente sugli apprendimenti degli studenti. Come notano Grion e colleghi (2017, p. 210)

le modalità valutative utilizzate in contesto accademico italiano incoraggiano generalmente livelli di elaborazione e di comprensione dell’ambito disciplinare tali da non permettere agli studenti di raggiungere una concezione personale della disciplina. Queste modalità valutative, inoltre, indurrebbero lo studente a focalizzarsi su una preparazione utile al superamento dell’esame, che non equivale, e a volte intralcia, l’apprendimento in profondità (ivi, p. 210).

È dunque urgente ampliare la prospettiva, cercando di andare oltre gli approcci tradizionali alla valutazione dello studente e favorendo un orientamento sistemico a questa complessa attività.

2. Nuovi approcci alla valutazione nella *higher education*

Da tempo, è stata indicata la necessità di un rinnovamento nella *higher education*, che sempre più è chiamata a formare anche le *soft skills* degli studenti, tra le quali sono incluse la capacità di valutazione e di autoregolazione (Vinci, 2021). Per sviluppare queste competenze è utile, tra le varie strategie, innovare i processi di valutazione, cercando di passare da una logica di *assessment of learning* a una di *assessment for learning* (Grion, Serbati, 2019). Sono stati quindi proposti nuovi modelli di valutazione, maggiormente centrati sul formando, che promuovono l’assunzione di “una prospettiva che renda gli studenti partecipi fin dalla progettazione del processo valutativo” (Vinci, 2021, p. 252). Tra queste forme di valutazione *le-*

arner-centered, viene indicata la “valutazione sostenibile”, che richiede di focalizzarsi non solo sul compito immediato (Boud, 2000), ma anche sulle sue implicazioni future. È una valutazione che enfatizza il ruolo del *feedback*, inteso come “processo generativo, che consente agli studenti di costruire il proprio apprendimento” (Vinci, 2021, p. 252). In questa prospettiva, anche il *feedback tra pari* risulta molto importante, perché promuove la competenza valutativa, che, come si è detto, è inclusa nelle *soft skills*.

È preferibile attivare queste attività di *feedback* e *peer feedback* a partire da compiti autentici, in contesti di tipo laboratoriale, che possono anche essere *blended* (Vinci, 2021). Agli studenti possono essere assegnati casi/progetti sia in aula che online (per es., analizzare un corso ECM, a partire da domande specifiche, ed elaborare delle risposte di gruppo) che permettono al docente di dare un feedback puntuale, sia in presenza che online. Sono molto utili, a questo scopo, gli *exemplars*, ossia

esempi di lavori svolti dagli studenti, accuratamente scelti e collegati a compiti che gli studenti sono invitati a svolgere, per mostrare i diversi livelli di qualità possibili dei lavori e offrire una certa chiarezza valutativa” (Grion et al. 2017, p. 215).

Questa scelta dell’analisi di casi, corroborata da esempi, permette anche l’attività di valutazione tra pari, nel senso che le soluzioni proposte a un determinato caso da un singolo studente, o da un piccolo gruppo, possono poi essere supervisionate dai pari. Anche la preparazione di *project works*, attività progettuali degli studenti, svolte in piccoli gruppi, che permettano di applicare/utilizzare gli strumenti teorici forniti dal docente, possono essere un’ottima strategia per sviluppare valutazione tra pari e per fornire un *feedback*. Queste attività possono entrare a far parte della valutazione finale dello studente, andando a integrare la valutazione certificativa.

Il tentativo di superamento dei modelli tradizionali di valutazione si è basato, fin dalla fine degli Anni Sessanta, proprio su logiche di *valutazione distribuita* lungo tutto il corso delle attività didattiche. In questa prospettiva, la valutazione finale dovrebbe risultare “una composizione ponderata di una serie diversificata di giudizi formulati a partire da punti di vista molteplici, su prove proposte lungo tutto il corso delle lezioni” (Grion, Serbati, 2019, p. 43). I principi fondamentali di questa valutazione *for learning* sono la *longitudinalità*, la *triangolazione* dei dati e la *connessione* al contesto formativo (Roberts et al., 2021). In particolare, mentre nella valutazione tradizionale il problema fondamentale è “cosa funziona’ indipendentemente dai fattori come il contesto, la cultura e le interazioni tra le persone” (ivi, p. 1643), nella valutazione *for learning* le questioni cruciali sono “cosa funziona, per chi, in quale contesto e, soprattutto, perché certi strumenti sono più appropriati [per valutare]” (ibidem). L’assunto di fondo è che ciò che genera apprendimento (in università) non è il programma – e il docente che lo eroga –, ma il contesto socio-culturale della formazione cioè l’interazione tra docente e studenti e tra gli studenti. È dunque importante, per valutare lo studente, raccogliere diverse informazioni, dare costantemente feedback narrativi e ricchi, che favoriscano l’agentività dello studente e il suo progressivo coinvolgimento nei processi valutativi.

Certamente, il fenomeno di “massificazione dell’università” (Grion, Serbati, 2019, p. 44) ha posto dei notevoli limiti alle suddette attività, che, prima degli anni Settanta, facevano parte della didattica universitaria. Infatti,

un problema da non sottovalutare è il carico di lavoro che comporta la produzione di feedback individualizzati, soprattutto se si tratta di classi con grandi numeri, senza avere peraltro la garanzia che ciò abbia davvero un impatto, in particolare se il feedback viene dato/ricevuto alla fine di un compito (Serbati et al., 2017, p. 213).

Diviene quindi cruciale il *feedback tra pari*, che abitua gli studenti a ricevere informazioni da prospettive multiple, a volte contrastanti tra loro, e, anche, a dare feedback ai pari, “entrambe situazioni tipiche dei contesti professionali dove saranno chiamati a operare” (ivi, p. 214). In questi processi, definiti anche di *peer review*, gli studenti hanno modo di riflettere sul proprio lavoro, “rinforzando la propria conoscenza nella materia, apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito, maturando una capacità auto-valutativa” (ibidem).

Questi meccanismi di *peer review* vengono messi in atto, crediamo, tutte le volte che si propongono in

aula lavori di gruppo a partire da casi, situazioni, documenti da analizzare, manufatti da produrre (disegni, poster, presentazioni Power Point ecc.) che chiedono agli studenti di concordare una soluzione comune e poi di presentarla in plenaria. Con le grandi aule, le tecnologie possono essere di notevole aiuto sia nella produzione che nella condivisione dei compiti assegnati dal docente ai gruppi.

Grión e colleghi (2017) sottolineano che se, da un lato, perlomeno una parte dei contesti universitari è diventata più sensibile a modelli maggiormente partecipativi di didattica, di matrice socio-costruttivista, dall'altra, faticano a essere accettate forme innovative di valutazione. Gli Autori segnalano che le cause di queste difficoltà sono molteplici e non dipendono solo dai docenti, ma anche dagli studenti. Le pratiche di *peer review* potrebbero essere una risposta interessante a queste difficoltà, perché diminuiscono il carico del docente sul fronte del *feedback* – particolarmente oneroso nelle grandi aule – e, al contempo, permetterebbero agli studenti di sviluppare le loro competenze valutative, grazie alla costituzione di un contesto “sicuro e sereno in cui sperimentare” (ivi, p. 215), nel quale, possibilmente, è garantito l’anonimato (Vinci, 2021). In classi numerose, comunque, queste pratiche risultano ancora abbastanza impegnative (Candito, 2021).

Queste attività, che si possono definire *bottom-up*, permetterebbero di valutare quei processi di apprendimento che non sono prevedibili a priori e che si sviluppano a partire dagli specifici contesti socio-culturali di apprendimento; al contempo, consentirebbero di sviluppare ulteriori apprendimenti, grazie ai processi riflessivi e metacognitivi che da quei processi valutativi scaturiscono (Perla, 2004). La valutazione diverrebbe così una

pratica continua e interna al processo, relazionale e condivisa, osservativa e interpretativa, aperta e problematica, soggettiva e attenta all’alterità, che non fissa e sancisce la realtà, ma costruisce continuamente ipotesi di comprensione e interpretazione di essa (Rezzara, 2000, p. 37).

3. Esperienze di formazione dei docenti universitari alla valutazione

I modelli di valutazione che abbiamo presentato nei paragrafi precedenti non vanno intesi come “una sostituzione progressiva di istanze, ma piuttosto come un integrarsi successivo di esigenze, che rientrano nelle sfide attuali della valutazione” (Coggi, Ricchiardi, 2020, p. 13). La formazione dei docenti universitari, pertanto, dovrebbe fornire tanto adeguati strumenti di *assessment* quanto strategie per una valutazione *for learners*.

In genere, le attività di FD sulla valutazione si concentrano negli atenei italiani su alcuni aspetti fondamentali: il principio dell’allineamento (*constructive alignment*) tra *learning outcomes*, metodi della formazione e modalità e contenuti della valutazione, e individuazione di strumenti che, oltre a essere validi siano anche affidabili ed equi. Per esempio, un’analisi dei bisogni degli RTDb neoassunti dell’Università di Torino ha messo in luce che i docenti sollecitavano formazione su una valutazione oggettiva e/o esprimevano il desiderio del superamento della valutazione soggettiva; inoltre, evidenziavano le criticità connesse alla somministrazione delle prove orali (Robasto, 2022).

Tuttavia, come sottolineano Coggi e Ricchiardi (2020), la formazione dei docenti universitari non può incentrarsi solo sulle tecniche di *assessment* che rendono la valutazione equa e affidabile, nonché coerente con gli obiettivi da raggiungere, ma dovrebbe ampliare lo sguardo sulla valutazione formativa, e quindi il *feedback*, la valutazione delle competenze, la valutazione tra pari e l’autovalutazione.

Il Politecnico di Torino, per esempio, ha sviluppato attività formative su “approcci alla valutazione (*assessment off for learning*), tipi di prove, valutazione diagnostica, formativa e sommativa, prove strutturate di conoscenza, rubriche di valutazione” (Rossignolo et al., 2022, p. 183). Esperienze analoghe di formazione dei docenti alla valutazione, sono state effettuate anche presso le università che fanno parte della rete ASDUNI².

Le varie attività di formazione alla valutazione mostrano degli effetti interessanti. Per esempio, il progetto IRIDI FULL dell’Università di Torino (un percorso di 10 moduli, dedicato alle innovazioni nella

2 <https://asduni.it>.

didattica e nella valutazione) produce una “maggiore consapevolezza dei soggettivismi e una attenzione ai *bias* che possono emergere nella valutazione” (Emanuel, 2022, p. 194). Al termine della formazione, infatti, quattro docenti su cinque dichiarano di aver introdotto, o introdurranno, cambiamenti per rendere più oggettiva la valutazione. Cambiano anche le rappresentazioni della valutazione e i docenti mostrano un’attenzione maggiore alle pratiche di valutazione formativa.

La trasformazione delle *rappresentazioni* della valutazione può essere una conseguenza del FD o, anche, un suo oggetto specifico. Questa formazione dei docenti, infatti, si può concentrare su una riflessione sulle pre-comprensioni, spesso implicite, quali: i modelli di valutazione, gli scopi che questa dovrebbe avere, i risultati che ci si aspetta da questa pratica. Ciò, secondo Rezzara (2000), è fondamentale per un “recupero di senso personale del proprio valutare” (ivi, p. 72), che può portare a concepire, anche nei docenti universitari, la funzione valutativa come “un valore positivo, una risorsa per l’azione, come qualcosa di buono e significativo per sé, invece che come un necessario adempimento e un attributo di ruolo” (ibidem). Per riflettere sulla valutazione e i suoi impliciti, possono essere utili approcci clinici (Massa, 1992), che aiutino i partecipanti, attraverso specifiche attività, a lavorare sulle loro latenze cognitive, affettive e pedagogiche relativamente alla valutazione.

È grazie anche a queste pratiche riflessive, eventualmente supportate da metodi clinici, che sarebbe forse possibile aiutare i docenti universitari a imparare a concepire il processo valutativo come connotato da principi multi-prospettici, riferiti a una pluralità di strumenti.

4. Riflessioni conclusive

Dalla nostra sintetica analisi sembra emergere, da un lato, una persistente difficoltà dei docenti universitari ad allineare gli strumenti della valutazione (intesa come *assessment of learning*) ai suoi oggetti. Permangono pratiche valutative che non sempre sono capaci di dotarsi di strumenti validi e affidabili e che, quindi, generano iniquità nel giudizio degli studenti. È invece importante promuovere, anche in università, una valutazione trasparente ed equa, perché, questo è un apprendimento fondamentale per i futuri professionisti e, specificamente, per i futuri insegnanti.

Inoltre, i processi di valutazione in università dovrebbero essere finalizzati non solo a misurare e certificare gli apprendimenti (*assessment of learning*), ma anche a sostenere gli apprendimenti, utilizzando modelli e strumenti dell’*assessment for learning* (Grion, Serbati, 2019). Grazie a questi nuovi modelli di valutazione, sarebbe possibile implementare nei futuri professionisti capacità di valutazione autonoma e autovalutazione, competenze fondamentali nei contesti di vita quotidiana e in quelli lavorativi. In questo modo, sarebbe possibile avviare processi di valutazione finalizzati a sostenere e promuovere l’apprendimento e la partecipazione dei formandi.

Sembra invece che il FD si stia al momento concentrando, nel contesto italiano, sull’introduzione di strumenti di valutazione più equi e affidabili, nonché maggiormente allineati con gli obiettivi, mentre l’introduzione di nuovi modelli di valutazione sembra caratterizzare le esperienze di singoli insegnamenti (cfr. Vinci, 2021).

Chi, uscendo dall’università, entrerà nel mondo della scuola, inevitabilmente porterà con sé un bagaglio di esperienze e conoscenze sulla valutazione, non sempre esplicite, che agiranno in modo significativo sulle pratiche valutative scolastiche. L’università e, nello specifico, le esperienze valutative attraversate nel contesto accademico hanno un ruolo cruciale nel modificare modelli e strumenti di valutazione degli insegnanti. Le attività di FD, specificamente quelle finalizzate a formare i docenti universitari a nuove modalità di valutazione, maggiormente inclusive e orientate all’apprendimento, potrebbero avere un ruolo importante nell’innescare cambiamenti significativi nelle pratiche di valutazione. Quest’ultima, in università come nella scuola, è attualmente declinata soprattutto come valutazione *dell’apprendimento*, con la richiesta di performances sempre più elevate che ne derivano, mentre scarsa attenzione sembra essere riposta sulle pratiche valutative *per* l’apprendimento. La speranza è che, in futuro, i modelli di valutazione più centrati sull’apprendimento e maggiormente inclusivi trovino spazio nelle attività valutative universitarie, per favorire una ricaduta di questi modelli anche nel mondo della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI). In <https://asduni.it> (ultima consultazione: 29/3/2023).
- Austin A.E., Sorcinelli M.D., McDaniels M. (2007). Understanding new faculty background, aspirations, challenges, and growth. In R.P. Perry, J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 39-39). Dordrecht: Springer.
- Biggs J. (2003). Constructing learning by aligning teaching. In *Teaching for quality learning at university* (pp. 11-33). Buckingham: SRHE.
- Boud D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for learning society. *Studies In Continuing Education*, 22(2): 151-167.
- Candito C. (2021). Feedback e peer review nella didattica della rappresentazione dell'architettura. In A. Lotti *et alii* (eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press.
- Coggi C. (2005). Valutare gli studenti. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi, C. (ed.) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1): 11-29.
- Emanuel F. (2022). Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i learning outcomes: nuove sfide in Higher Education. *Form@re*, 22(2): 78-90.
- Felisatti E., Serbati A. (eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università. In Fedeli *et alii* (eds.), *Coinvolgere per apprendere* (pp. 287-315). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(19): 209-226.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Doria B., Pacagnella O. (2023). Da dove partire per formare i docenti universitari alla valutazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche valutative dei docenti universitari attraverso l'analisi dei Syllabi. In 2022_FD_Programma_02_Def_0.pdf (unige.it) (ultima consultazione: 17/3/23).
- Lipari D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Memon M.A., Joughin G.R., Memon B. (2010). Oral assessment and postgraduate medical examinations: establishing conditions for validity, reliability and fairness. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 15(2): 277-89.
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità dell'Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba. In L. Perla, V. Vinci (eds), *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (pp. 11-30). Milano: FrancoAngeli.
- Roberts C., Khanna P., Lane A.S., Reimann P., Schuwirth L. (2021). Exploring complexities in the reform of assessment practice: a critical realist perspective. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 26(5): 1641-1657.
- Rezzara A. (2000). *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. Milano: Mursia.
- Robasto D. (2022). Valutare nell'alta formazione: prospettive, criticità, interventi formativi. In A. Lotti *et alii* (eds.), *Faculty Development: la via italiana* (pp. 273-279). Genova: Genova University Press.
- Rossignolo C., Foti S., Felisatti E., Bonelli R., Serbati A. (2022). Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino. In A. Lotti *et alii* (eds.), *Faculty Development: la via italiana* (pp. 170-191). Genova: Genova University Press.
- Serbati A., Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Int J Ed Res*, V: 11-26.
- Serbati A., Maniero S., Bracale M., Caretta S. (2021). Come costruire un syllabus learner-centred?. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6(1), 97-111.
- Vinci V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *ESS*, 2: 250-264.

Il bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia. Valutare i contesti educativi e la playfulness

Children with disabilities in early childhood services. Evaluating teaching, educational contexts and playfulness

Ilenia Amati

Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari "Aldo Moro" | ilenia.amati@uniba.it

Antonio Ascione

Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari "Aldo Moro" | antonio.ascione@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Amati, I., & Ascione, A. (2023). Children with disabilities in early childhood services. Evaluating teaching, educational contexts and playfulness. *Pedagogia oggi*, 21(1), 125-137.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-14>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-14>

ABSTRACT

The study presented aims to offer functional evidence for the formalization of specific educational evaluation devices which relate to "childhood from 0-6" years. These devices are aimed, more specifically, at the assessment of motor skills acquired in children aged 2-5 years, involving children with and without disabilities. At the methodological level, an empirical survey protocol was constructed and the tool of self-reflection was used on inclusive teaching contexts in early childhood and playfulness. The target audience included 36 children, including two with disabilities, in two sections of an early childhood education service. The following variables of inclusive contexts were evaluated: the practices of inclusive areas, the development of skills and stages of play, the accessibility of playgrounds and the development of children's autonomy. The evaluation was carried out using the standardized test batteries - the SVALSI scale and the Gross Motor Function Measure (GMFM). The results showed that the experimental group had significantly improved in their development of autonomy, inclusion and gross motor skills, improving early or initial motor skills, making playfulness a focal part of educational design for the 2-5 age group.

Lo studio presentato intende offrire evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di valutazione educativa inerenti l'area "infanzia 0-6". Tali dispositivi sono finalizzati, più specificamente, alla valutazione di competenze acquisite in ambito motorio, nei bambini di 2-5 anni, con e senza disabilità. A livello metodologico è stato costruito un protocollo di indagine empirico utilizzando lo strumento di autoriflessione sui contesti di insegnamento inclusivo nella prima infanzia e la playfulness. Il target di riferimento comprende 36 bambini, fra cui due con disabilità, in due sezioni di un servizio educativo della prima infanzia. Sono state valutate le seguenti variabili dei contesti inclusivi: le pratiche delle aree inclusive, lo sviluppo delle competenze e degli stadi del gioco, l'accessibilità degli spazi gioco e lo sviluppo delle autonomie dei bambini. La valutazione è stata effettuata con le batterie di test standardizzati: la scala SVALSI e il Gross Motor Function Measure (GMFM). Gli esiti mostrano che il gruppo sperimentale ha migliorato significativamente lo sviluppo dell'autonomia, dell'inclusione e le abilità grosso motorie migliorando le competenze motorie di partenza, rendendo la playfulness parte focale della progettazione educativa 2-5 anni.

Keywords: inclusion; early childhood; motor activity; play; evaluation

Parole chiave: inclusione; prima infanzia; attività motoria; gioco; valutazione

Received: April 04, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione degli Autori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Ilenia Amati è Autrice dei paragrafi 1, 2 e 5 e Antonio Ascione è Autore dei paragrafi 3 e 4.

Corresponding Author:

Ilenia Amati, ilenia.amati@uniba.it

1. Introduzione

I sistemi di educazione e cura della prima infanzia necessitano di un miglioramento della qualità dell'educazione così come indicato dall'Unione Europea già a partire dal 2013 con l'emanazione del documento *Investing in children*, nel quale si rimette agli Stati membri l'indicazione di elaborare politiche e interventi multidimensionali per contrastare l'esclusione dei bambini e promuovere il loro benessere a partire dal gioco. A questo sono seguite, da parte della Commissione Europea, diverse comunicazioni (EC, 2017a, 2017b, 2017c) e raccomandazioni (EC, 2012, 2013, 2019a).

Lo sforzo richiesto agli Stati membri è quello di migliorare l'accesso a sistemi ECEC (*Early Childhood Education and Care*) di alta qualità in termini di sostenibilità economica e inclusività, nonché di garantire programmi di studio per la fascia di età 0-3 che tengano conto delle esigenze specifiche e delle potenzialità di ogni bambino, compresi quelli con bisogni speciali o in una situazione vulnerabile o svantaggiata (EC, 2019b). Un'ECEC di alta qualità può fornire delle basi solide nell'apprendimento e nello sviluppo utili ai bambini per affrontare con successo il percorso educativo, anche quando essi provengono da contesti svantaggiati (Balduzzi, Lazzari, 2020).

Il Pilastro europeo dei diritti sociali, adottato nel 2017, stabilisce *che i bambini hanno diritto a educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità*. Il Pilastro UE è stato recentemente implementato dall'Action Plan (2021). *The European Pillar of Social Rights Action Plan* con la rinnovata "Porto Agenda 2030", prevede l'adozione di numerose misure da parte della Commissione per raggiungere gli obiettivi prefissati entro il 2030. Gli obiettivi dell'Agenda di Porto si intrecciano con gli Obiettivi ONU per l'Agenda 2030, in particolare con il 4.2 che prevede che entro il 2030 *"tutti i bambini e le bambine abbiano accesso a servizi di qualità per la prima infanzia, alla cura e all'educazione in modo da essere pronti per l'istruzione primaria"*.

Sulla base di tali premesse, è necessario che le esperienze di apprendimento siano maggiormente coerenti a cominciare dagli asili d'infanzia (Balduzzi, 2022; Mantovani, Terzi, 2000), per poi giungere all'istruzione superiore, all'istruzione e alla formazione professionali e all'apprendimento degli adulti.

In Italia, le nuove linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, elaborate dalla Commissione Nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione, e pubblicate nel decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, mirano a garantire a tutti i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, in modo da riuscire a superare ed eliminare la presenza di eventuali disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (Silva, 2018). È, dunque, in questa cornice che, nel dicembre 2021 e marzo 2022, sono stati adottati dal Ministero dell'Istruzione due documenti-chiave dell'educazione 0-6, elaborati dalla Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione:

- le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6,
- gli orientamenti nazionali per lo 0-3.

In entrambi i documenti è ribadita e dedicata grande attenzione a temi di rilevanza per quanto riguarda l'educazione e la cura dell'infanzia:

- il diritto a un'educazione di qualità, fin dalla primissima infanzia;
- la costruzione di un curriculum unitario e la promozione della continuità;
- il coinvolgimento attivo delle famiglie;
- la necessità di una formazione in itinere mirata e sistematica per tutto il personale nei servizi;
- l'osservazione, la documentazione e la valutazione quali perni della progettazione, della promozione di contesti educativi in cui viene assicurata la centralità ai bambini e la valorizzazione individuale;
- la riflessione sulla dimensione emotivo-affettiva delle relazioni educative;
- l'importanza di assumere, da parte di educatori e insegnanti, una forma mentis volta a esplorare e migliorare l'agire educativo;
- il ruolo, l'organizzazione, nonché la rilevanza formativa, dello spazio e del tempo.

Affinché tali obiettivi siano raggiunti, è necessario che il percorso formativo ed il sistema scolastico collaborino per promuovere una qualità dell'offerta educativa che favorisca una piena inclusione, in cui ciascun bambino sia rispettato e accolto in tutte le forme di diversità.

Riuscire ad offrire una didattica che espleti la propria funzione educativa e che sia al contempo inclusiva ed esperienziale, vuol dire far sì che il bambino apprenda con consapevolezza, e quindi che quella nuova conoscenza sia significativa e diventi una competenza utilizzabile in qualsiasi momento e contesto della vita (Arduini, 2020). Dunque, l'azione inclusiva necessita che anche l'educatore dei nidi d'infanzia abbia delle competenze che tengano in considerazione sia i saperi disciplinari e trasversali, sia le dinamiche soggettive della personalità di ciascun bambino (Lindsay, 2007).

Il presente lavoro focalizza l'attenzione sulla rilevanza che l'attività motoria riveste per i bambini nella fascia d'età 2-5 anni, in particolare per quanto riguarda l'asse dell'inclusione in ambito educativo e mira a valutare il gioco come mediatore di tale processo. I bambini amano giocare; pertanto, quest'attività può essere utilizzata per proporre delle esperienze di apprendimento ricche e varie, che siano basate su obiettivi ben definiti in modo da garantire la realizzazione di progressi verso gli obiettivi desiderati (Klette, Drugli, Aandahl, 2018). Così facendo si assicura ai bambini una forma di educazione e cura di alta qualità (EC, 2014).

2. Il ruolo del gioco nella valutazione delle competenze inclusive dei bambini

Sia dalle linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6, che dagli Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'Infanzia, adottati con Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022, è emerso che il gioco è una componente fondamentale per la formazione del bambino, in quanto esso è parte integrante di qualsiasi azione che il bambino svolge durante l'arco della giornata. Attraverso l'azione ludica insita nel gioco stesso è possibile ampliare la conoscenza del bambino (Do Thi Hong Ngat, 2022). Infatti, il gioco come mediatore didattico è capace di semplificare la relazione educativa, la cui caratteristica principale è quella di riuscire a generare dei momenti formativi ed educativi che siano interdisciplinari e che coinvolgano tutti i membri del gruppo. Il gioco sicuramente riesce a rispondere a questa necessità in quanto esso è in grado di: motivare, grazie alla ludicità, i bambini che partecipano al momento educativo; favorire le varie forme di intelligenze che ciascun bambino può presentare; sostenere una forma di apprendimento learning by doing; offrire continui feed back e garantire un livello di attenzione elevato.

Il gioco riconosce l'attività motoria ludiforme come un elemento imprescindibile dello sviluppo del bambino, non solo nelle sue componenti fisiche, ma soprattutto psicologiche e sociali (Mantovani, 1998). È importante fare una distinzione fra attività ludiche e ludiformi: le seconde si differenziano dalle prime perché il gioco assume carattere educativo e non di mero piacere. Tale riconoscimento viene rimarcato nella Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e nella versione dell'ICF-CY dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), dedicata a bambini e adolescenti (Besio, 2007; Besio, Caprino, 2009). Si parla dunque della *playfulness* ovvero il senso di giocosità che può essere presente in situazioni che non vengono percepite come gioco (Barnett, 1990). Per parlare di *playfulness* è necessario rispettare tre condizioni:

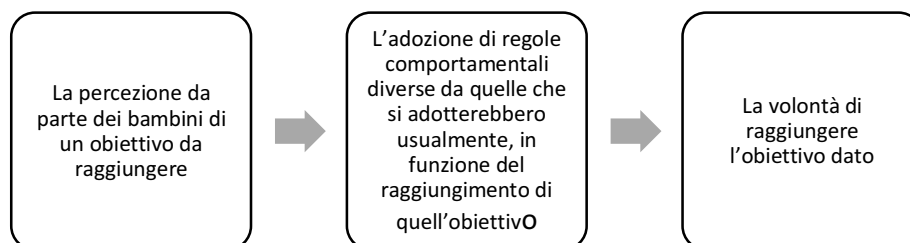


Fig. 1: Le condizioni della playfulness

Attraverso la *playfulness* si evitano situazioni di stress o condizioni che potrebbero inibire il ruolo del gioco. Infatti, mediante l'attività ludiforme si promuove un apprendimento esperienziale che influisce positivamente non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche sulle capacità emotivo-relazionali, che inevita-

bilmente contribuiscono alla formazione della personalità del bambino (Yang, Ostrosky, 2023). La spontaneità e la naturalezza con cui i bambini giocano devono essere il pilastro portante dell'azione formativa, anche se tali parametri sono fortemente dipendenti da molteplici condizioni interne e ambientali.

La promozione di competenze formative attraverso il gioco richiede approcci pluridisciplinari e necessita di saperi che riescono a coinvolgere mente (e corpo), volontà (stimolare continuamente la motivazione), emozioni (capacità di riconoscere, gestire e controllare), comportamenti (rispetto di sé stesso, degli altri e delle regole) atteggiamenti (positività nello svolgere quanto proposto), contesti/situazioni (capacità di adattamento). In questo senso il gioco si conferma elemento imprescindibile e mediatore appropriato per soddisfare tali esigenze.

Lo studio empirico qui presentato iscrive la relazione tra bambini e figure adulte ed educative (nei servizi per l'infanzia) entro un quadro investigativo più ampio, che assume come riferimento teorico-metodologico quello dell'agire educativo (Perla, Riva, 2016; Boffo, 2011; Clarizia, 2013), già definito dei "saperi della relazione educativa" (Perla, Agrati, Amati, 2020). Esso intende offrire dati ed evidenze funzionali alla formalizzazione di specifici dispositivi di mediazione educativa inerenti l'area professionale "Infanzia 0-6", nonché spunti utili alla costruzione delle competenze valutative dell'educatore, così come indicato dall'Unione Europea, in prima linea in questo percorso di investimento sui servizi per la prima infanzia.

3. Indagine esplorativa e protocollo di ricerca

Si descrivono gli esiti di un'indagine esplorativa sulla valutazione di competenze acquisite in ambito motorio e il grado dell'inclusione nei bambini di 2-5 anni all'interno del sistema 0-6. All'indagine hanno partecipato 36 bambini di età compresa fra i 2 e 5 anni di due sezioni di un servizio educativo della prima infanzia. I bambini sono stati divisi in due gruppi: uno sperimentale composto da 18 bambini (di cui 1 con Paralisi Cerebrale Infantile, da esiti di trauma cranico), l'altro di controllo composto sempre da 18 bambini (di cui 1 con sindrome di down); entrambi i gruppi sono eterogenei per età e genere. La durata della sperimentazione è stata di 8 settimane, nell'anno educativo 2022/2023, nel periodo compreso fra il mese di novembre 2022 e febbraio 2023.

Il principale obiettivo dell'indagine è duplice: 1) attivare la riflessione del personale educativo circa le caratteristiche inclusive del contesto in cui esso lavora, nella possibilità di una piena partecipazione di tutti i bambini alle attività ludico-motorie e 2) valutare la playfulness, ovvero la disposizione del bambino al gioco, secondo i quattro elementi definiti da Skard e Bundy (2008): motivazione intrinseca, percezione interna del controllo, sospensione della realtà, quadro sociale. Il protocollo di ricerca ha previsto quattro fasi di lavoro (fig. 2):

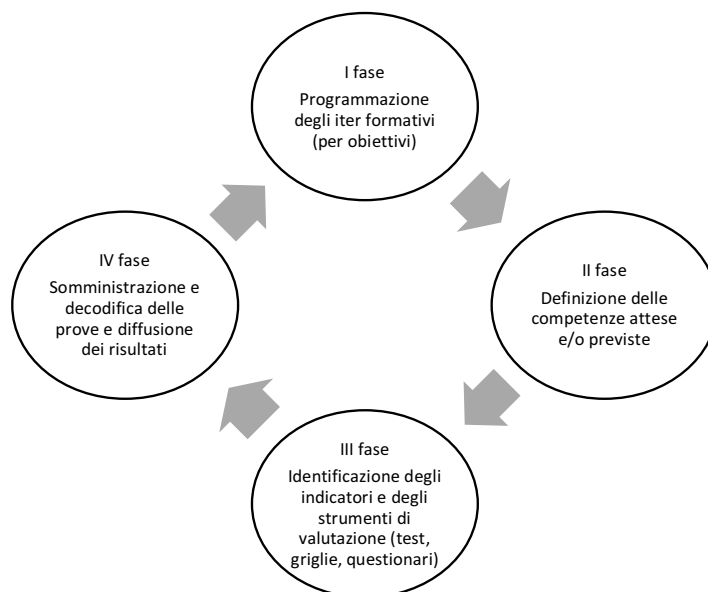


Fig. 2: Le fasi del protocollo di ricerca

Nella I fase sono stati programmati gli iter formativi da perseguire e la definizione degli obiettivi. Successivamente, nella II fase sono stati scelti gli indicatori e definite le competenze attese partendo dal presupposto che nella raccolta dati sarebbero stati coinvolti tutti i bambini di entrambi i gruppi, questo al fine di avere una rappresentazione il più aderente possibile alla realtà e che gli indicatori (e gli obiettivi) fossero adeguati alle differenti fasce d'età e che permettessero una lettura uniforme e lineare delle capacità da valutare. Nella III fase ci si è focalizzati sulla scelta degli strumenti di valutazione da utilizzare. Il primo dispositivo utilizzato è stato lo Strumento di autoriflessione sui contesti dell'insegnamento inclusivo nella prima infanzia (2017) proposto dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education; lo strumento è finalizzato a dare delle risposte alla prima domanda di ricerca guidando l'osservazione e la riflessione dei compilatori relativamente a otto aspetti dell'inclusione: 1. Atmosfera complessivamente accogliente; 2. Contesto sociale inclusivo; 3. Approccio centrato sul bambino; 4. Ambiente fisico a misura di bambino; 5. Materiali per tutti i bambini; 6. Opportunità di comunicazione per tutti; 7. Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi; 8. Ambiente a misura di famiglia¹. Ancora, in considerazione dell'età dei bambini che tale lavoro si propone di studiare (2-5 anni), sono stati scelti la Scala per la Valutazione delle Abilità Ludico Simboliche Infantili – SVALSI (Bondioli, Savio, 1994) in associazione alla Scala Gross Motor Function Measure – GMFM (Palisano, 2008) perché riescono a fornire dati oggettivi per favorire l'osservazione e la valutazione delle capacità di gioco e del grado di inclusione dei bambini con o senza disabilità e a progettare interventi mirati in grado di promuovere l'arricchimento e lo sviluppo degli stessi. Il ruolo della Scala SVALSI nel presente lavoro di ricerca è stato quello di fornire dati necessari per l'osservazione del bambino durante la fase del gioco simbolico. L'utilizzo della Scala GMFM, che prevede l'osservazione di una giornata educativa, è stato necessario per avere una precisa conoscenza delle capacità motorie dei bambini. Inoltre, sono state raccolte in maniera sistematica tutte le informazioni inerenti spazio, attività e protagonisti. Il sistema di punteggio del GMFM prevede una scala a quattro punti che consiste di 66 elementi divisi in cinque dimensioni della funzione motoria lorda:

1. sdraiarsi e rotolare,
2. sedersi,
3. gattonare e inginocchiarsi,
4. stare in piedi
5. camminare, correre e saltare.

La fase di osservazione dei bambini prevede che gli osservatori focalizzino la loro attenzione su ciascuno per una durata di 10 minuti, in modo da poter essere quanto più precisi possibili nel reperimento dei dati. Per garantire che gli elementi di tale griglia vengano rispettati sono stati sempre presenti almeno due osservatori con compiti distinti, il primo di osservazione e valutazione, mentre il secondo di giudizio e rilevanza della presenza di un determinato parametro su una scala da 1 a 5 (1 rappresenta l'assenza e 5 la totale presenza; cfr. tabella 1).

1 Sebbene la ricerca abbia previsto la somministrazione del questionario "Strumento di autoriflessione sui contesti dell'insegnamento inclusivo nella prima infanzia" si descrivono, per economia di spazi, alcune risultanze parziali relative solo all'analisi della fase di osservazione.

| | | |
|----|--|--|
| 1 | Il fanciullo utilizza il gioco? | |
| 2 | Il bambino gioca quasi sempre utilizzando un'azione centrata su di lui? | |
| 3 | Il bambino gioca quasi sempre utilizzando un'azione decentrata rispetto a sé stesso? | |
| 4 | Il bambino gioca quasi sempre utilizzando un'azione centrata e decentrata? | |
| 5 | Il bambino preferisce giocare da solo? | |
| 6 | Il bambino predilige attività di gruppo (anche solo 2 fanciulli)? | |
| 7 | Il bambino gioca sempre con gli stessi amici? | |
| 8 | Il bambino gioca con tutti gli alunni della classe? | |
| 9 | Il bambino gioca utilizzando ripetutamente la stessa azione in modo pianificato? | |
| 10 | Il bambino gioca cambiando azione? | |

Tab. 1: Osservazione e valutazione alla partecipazione al gioco

Questa prima fase di osservazione, specifica per ciascun bambino dei due gruppi, ha avuto come obiettivo la valutazione della presenza di alcuni parametri riportati in tabella 2:

1. capacità di decontestualizzazione: comportamento usato a prescindere dalla realtà percepita;
2. capacità di decentramento: analizzare ed accettare punti di vista diversi dal proprio;
3. capacità di integrazione – inclusione: relazionare e relazionarsi con oggetti, amici, identità diverse;
4. capacità di esecuzione: pianificare, guidare e condividere i progetti personali;
5. capacità di socializzazione: condividere ed orientare il proprio comportamento nei confronti dell'altro;
6. capacità grosso motorie: essere padrone del proprio corpo.

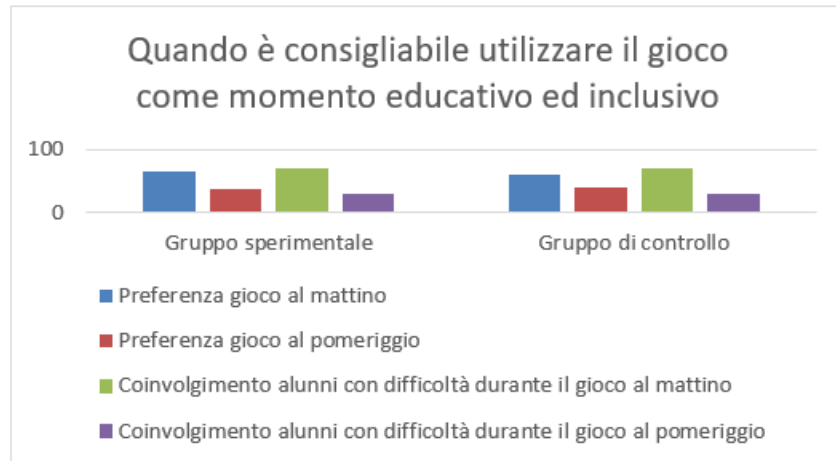
| SCHEMA DI OSSERVAZIONE | | |
|--|---|---|
| BAMBINO: | | ETÀ: |
| DATA OSSERVAZIONE: | DURATA OSSERVAZIONE: | |
| Capacità di decontestualizzazione | | |
| OGGETTO: | IDENTITÀ: | SITUAZIONE: |
| <input type="radio"/> prototipo <input type="radio"/> sostituto <input type="radio"/> immaginario | <input type="radio"/> funzionale <input type="radio"/> realistica <input type="radio"/> immaginaria | <input type="radio"/> prototipica <input type="radio"/> realistica <input type="radio"/> fantastica |
| Capacità di Decentramento | | |
| RUOLO: | Oggetto: | |
| <input type="radio"/> riguardante sé stesso <input type="radio"/> riguardante gli altri <input type="radio"/> ricopre ruolo volontariamente <input type="radio"/> gli viene assegnato un ruolo <input type="radio"/> scambio dei ruoli | <input type="radio"/> partecipa attivamente <input type="radio"/> partecipa passivamente <input type="radio"/> collabora | |
| Capacità di Integrazione-Inclusione | | |
| <input type="radio"/> predilige sé stesso <input type="radio"/> predilige gli altri <input type="radio"/> preferisce ricoprire ruolo volontariamente | <input type="radio"/> preferisce ricoprire i ruoli che gli vengono assegnati <input type="radio"/> gradisce lo scambio dei ruoli | |
| Capacità di Controllo dell'Esecuzione | | |
| <input type="radio"/> centrata sul gioco <input type="radio"/> centrata al di fuori del gioco | <input type="radio"/> centrata sul gioco e sulla competenza sociale <input type="radio"/> centrata fuori dal gioco ma sulla competenza sociale | |
| Capacità di Competenza Sociale | | |
| <input type="radio"/> gioco imitativo <input type="radio"/> gioco sociale <input type="radio"/> gioco singolo | <input type="radio"/> gioco di gruppo <input type="radio"/> gioco di gruppo (2 discenti) | |
| Capacità Grosso Motorie | | |
| <input type="radio"/> piena padronanza <input type="radio"/> buona padronanza <input type="radio"/> padronanza parziale | <input type="radio"/> capacità limitate <input type="radio"/> assenza totale | |

Tab. 2: Osservazione e rilevanza dei parametri di gioco

La IV fase ha previsto la somministrazione e la decodifica delle prove e la diffusione dei risultati.

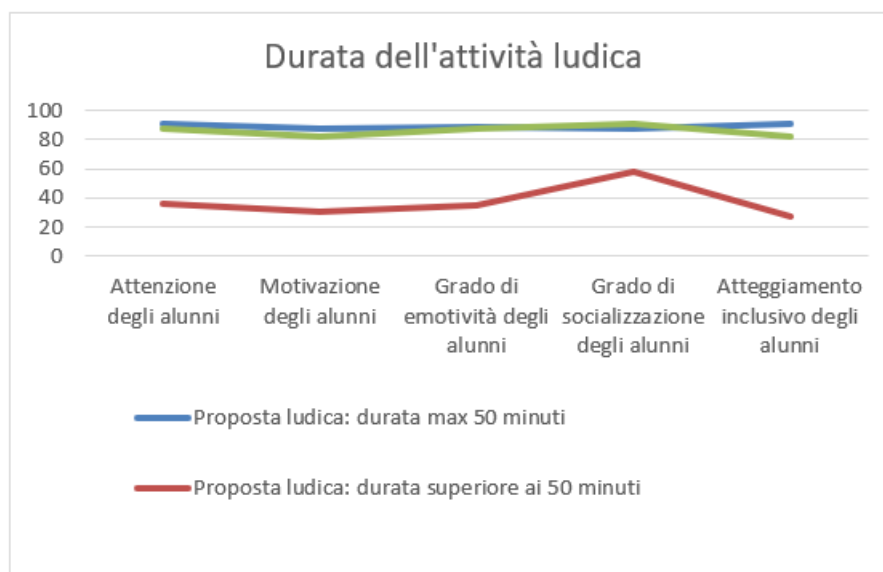
4. Analisi dei dati

Dall'analisi dei dati emergenti dalla Scala SVALSI è emerso che l'attività motoria al mattino è preferita dai bambini di entrambi i gruppi e, in modo particolare, nei giorni centrali della settimana.



Graf. 1: Il gioco come momento educativo ed inclusivo

I dati emersi dal grafico 1 hanno fatto comprendere come i bambini presentino, durante la giornata, maggiore stanchezza nella fase successiva al pranzo, tanto che anche il gioco ne risente, in particolar modo sotto l'aspetto della socializzazione con gli altri. È stato osservato, infatti, che i bambini con maggiori difficoltà durante la prima fase della giornata venivano "aiutati-coinvolti dai compagni", mentre nella seconda fase della giornata venivano lasciati in disparte. Analizzando le schede pervenute da entrambi i gruppi di lavoro (n. 36), un ulteriore dato emerso è la necessità di far durare l'attività motoria al massimo 50 minuti o di alternarla con altre tipologie di attività, al fine di non risultare stancante e demotivante per i bambini (Graf. 2).



Graf. 2: Durata dell'attività ludica

Le proposte educative fornite dall'educatore nel gruppo sperimentale, in cui era sempre presente la playfulness, hanno generato un clima positivo ed accogliente per tutti i bambini, mentre nel gruppo di con-

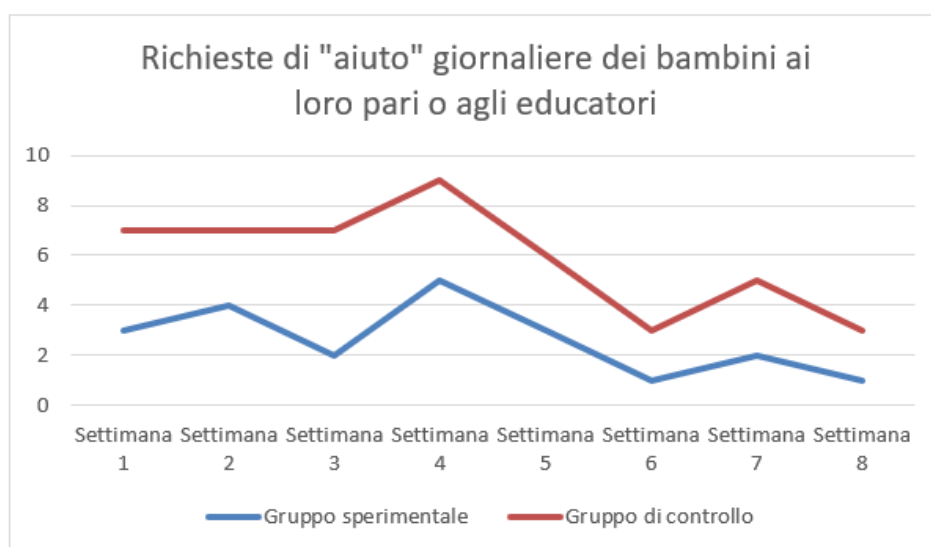
trollo, in cui il gioco era meno presente, si sono verificati episodi di esclusione di alcuni bambini. Questa differenza è riconducibile probabilmente al ruolo della playfulness, sempre presente nelle proposte del gruppo sperimentale, in cui anche un fallimento o non raggiungimento di un obiettivo non è stato percepito dal bambino come una sconfitta. Attraverso le proposte motorie ludiche, il bambino comincia inoltre a “vedere” il proprio compagno con disabilità come un valore aggiunto e non come un elemento di disagio/fastidio (come nel caso del gruppo di controllo) per il raggiungimento dell’obiettivo comune.

Interessante anche la riflessione inerente l’accessibilità degli spazi di gioco (Graf. 3). Se il gruppo sperimentale ha avuto continuo accesso agli spazi di gioco ed in qualsiasi momento l’educatore lo ritenesse opportuno, nel gruppo di controllo la possibilità di usufruire degli spazi gioco è stata limitata solo a determinati momenti ed orari della giornata.



Graf. 3: Accessibilità agli spazi di gioco

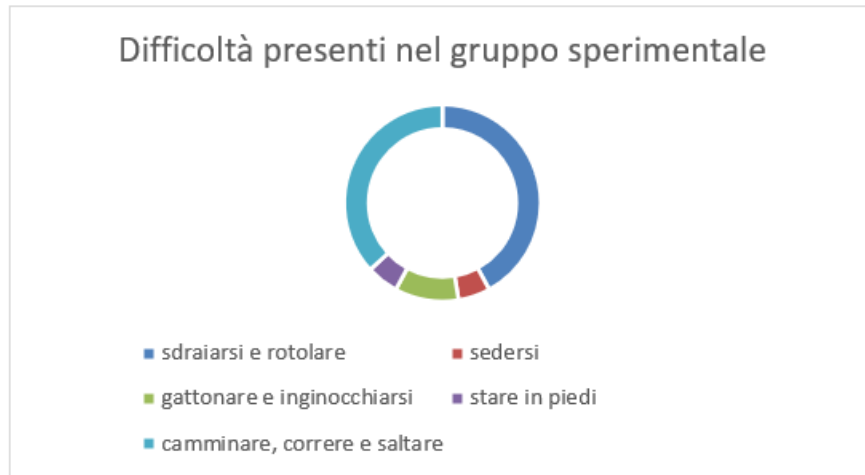
Un ulteriore dato emerso durante la fase di osservazione riguarda il ruolo del gioco nel rendere maggiormente autonomi i bambini, non solo durante le loro attività, ma anche nelle normali attività quotidiane (Graf. 4). Per quanto riguarda i bambini del gruppo sperimentale, è emerso un graduale livello di autonomia che ha portato, alla fine delle otto settimane di osservazione, ad una drastica riduzione delle richieste di aiuto agli educatori.



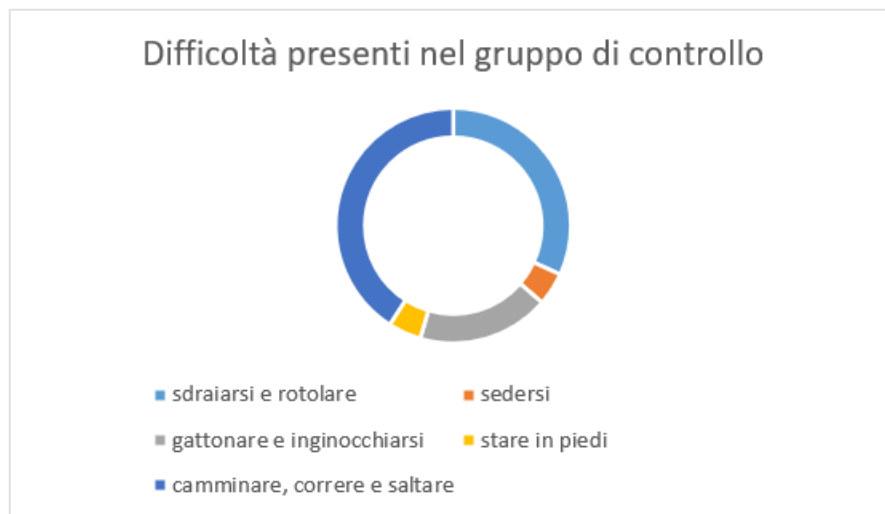
Graf. 4: Richieste di aiuto giornaliere dei bambini ai loro pari o agli educatori

Questo aspetto non è stato registrato nel gruppo di controllo, che invece ha manifestato le stesse difficoltà per tutta la durata dell'osservazione. Il miglioramento del grado di autonomia è riconducibile probabilmente alla presenza della pratica motoria ludica, in quanto insegna al bambino ad affrontare le difficoltà e ad impegnarsi nel cercare di superarle, con o senza l'aiuto di un compagno o di un adulto.

Dalla Scala GMFM, relativamente alle cinque dimensioni della funzione motoria, nel gruppo sperimentale e nel gruppo di controllo si registrano le seguenti difficoltà (Graf. 5-6):



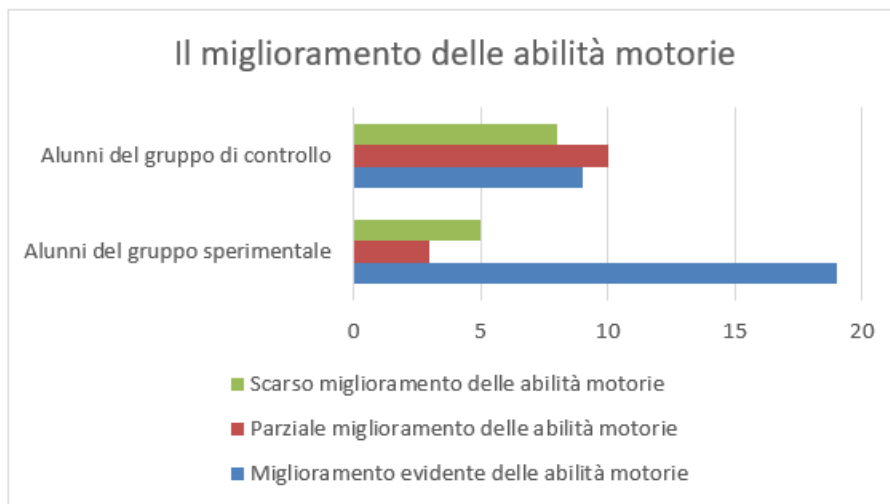
Graf. 5: Difficoltà presente nel gruppo sperimentale



Graf.6: Difficoltà presente nel gruppo di controllo

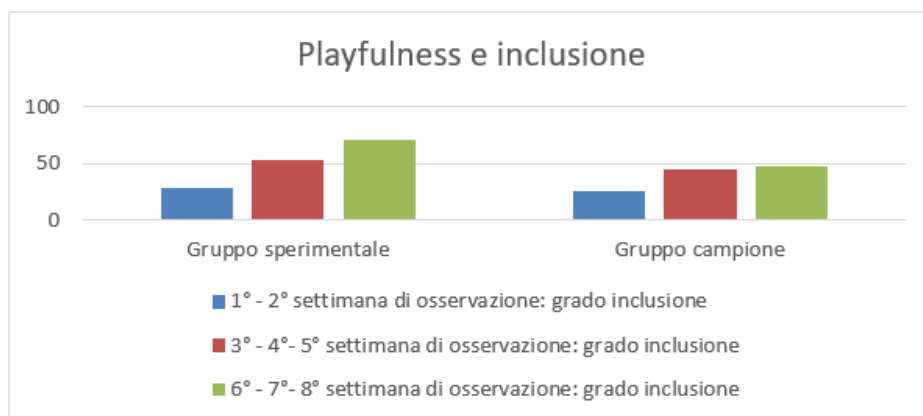
Un bambino di cinque anni senza disabilità è in grado di raggiungere, attraverso questi specifici descrittori, il punteggio massimo. Per il gruppo sperimentale la difficoltà maggiormente registrata è stata quella di sdraiarsi e rotolare, mentre per il gruppo di controllo quella di camminare, correre e saltare.

Attraverso i dati della scala SVALSÌ e GMFM è stato osservato che il gruppo sperimentale migliora le proprie abilità motorie (Graf. 7). Inoltre, i bambini che presentano delle disabilità o carenze dal punto di vista delle abilità motorie, inizialmente esclusi dagli altri, vengono gradualmente accettati e inclusi maggiormente nel gruppo sperimentale, con il progredire del tempo.



Graf. 7: Il miglioramento delle abilità motorie

Il grafico otto della “playfulness e inclusione” ha fatto riflettere sulle pratiche e sulle condotte da utilizzare per migliorare il grado di inclusività della proposta educativa offerta dal servizio per la prima infanzia. In particolare, è stato osservato come in tali servizi sia necessario che il team educativo offra ai bambini una proposta accessibile e personalizzata.



Graf. 8: Playfulness e inclusione

Nello specifico è stato osservato che le proposte educative fornite dall’educatore nel gruppo sperimentale, in cui era sempre presente la playfulness, hanno generato un clima positivo ed accogliente per tutti i bambini, mentre nell’altro gruppo, in cui il gioco era meno presente, si sono verificati episodi di esclusione dei bambini con disabilità o comunque di accettazione di questi sotto forzatura dell’educatore stesso. Aspetto da non sottovalutare è che questi episodi nel gruppo di controllo si sono manifestati in diversi momenti dell’osservazione, mentre nel gruppo sperimentale si è verificato un solo episodio durante prima settimana.



Graf. 9: Episodi di esclusione degli alunni disabili

5. Risultati e riflessioni conclusive

In conclusione, è possibile affermare che l'attività motoria ed il gioco rappresentano strumenti educativi assai utili per migliorare le competenze inclusive dei bambini. Giocando tra loro, senza l'intervento degli adulti, o comunque attraverso un intervento ben programmato e strutturato degli educatori, i bambini imparano a prendere decisioni, a conoscere e gestire le proprie emozioni, a sperimentare ruoli e punti di vista, a negoziare nella ricerca, ad accettare l'altro, anche se "diverso" (Gray, 2015).

I risultati derivanti dal presente studio evidenziano l'incidenza che il gioco può avere dal punto di vista inclusivo in presenza di bambini con disabilità. In particolare, è stato valutato:

- lo stato dell'inclusione dei bambini con disabilità;
- le pratiche delle aree inclusive che necessitano di essere migliorate;
- lo sviluppo delle competenze e degli stadi del gioco;
- l'accessibilità agli spazi gioco e lo sviluppo delle autonomie dei bambini.

È stato dimostrato che l'attività motoria permette l'acquisizione di nuove capacità (saper fare), confermando così anche la realizzazione dell'autonomia del sé. L'attività ludica proposta ha esaltato significativamente il miglioramento dello sviluppo dell'autonomia, riuscendo a far superare i limiti esposti nei test iniziali. Nello stesso modo anche le abilità grosso motorie sono migliorate per entrambi i gruppi, in particolare per il gruppo sperimentale, a testimonianza delle teorie scientifiche (Bortolotti, Cecilian, 2010; Pesce, 2015; Sing, 2019) che supportano i processi costruttivi in cui il gioco può trasformarsi in un mezzo efficace per il miglioramento delle competenze motorie. A tal proposito un corretto intervento educativo deve favorire la libera espressione della creatività, evitando schemi e prassi didattiche standardizzate (Robinson, 2017). Il gioco, in tal senso, favorisce la creazione di ambienti destrutturati in cui è possibile manifestare liberamente le proprie abilità in modo da sviluppare le proprie competenze (Campbell, Hesketh, 2007). Esso diventa il centro nevralgico del processo educativo e luogo di opportunità, di sperimentazione e di conoscenza del nuovo ottenuto attraverso un'esperienza vissuta, sperimentata ma soprattutto ludica (Danniels, Pyle, 2021). L'attività motoria ed il gioco devono diventare un elemento inclusivo fondamentale per il processo di insegnamento e apprendimento, in cui la playfulness diventa una chiave di volta importante per la cura e l'educazione dei bambini, da introdurre sistematicamente nella progettazione educativa dei servizi 2-5 anni.

Il protocollo della ricerca prevede una nuova somministrazione dei test (maggio e giugno 2023) e l'introduzione di una nuova scala di valutazione, la Children's Playfulness Scale (Barnett, 1990) nei mesi successivi (settembre e ottobre 2023), per valutare anche altre variabili, quali la spontaneità fisica, sociale, cognitiva, la manifestazione di gioia e il senso dell'umorismo, la motivazione, il controllo della situazione ludica, la sospensione della realtà e l'abilità di mantenere gli scambi sociali con i compagni di gioco.

Riferimenti bibliografici

- Arduini G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 159-171.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2020). *L'educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l'accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di advocacy*. Brescia: Scholé.
- Balduzzi L. (2022). Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6. *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Atti di Convegno SIPED (pp. 317-321), <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Sessioni-Parallele.pdf>
- Barnett L.A. (1990). *Playfulness*. Definition, design and measurement. *Play and culture*, 3: 319-336.
- Besio S. (2007a). *I diritti dei bambini disabili*. In Bobbio A., *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando.
- Besio S., Caprino F. (2009). *Il diritto al gioco nei contesti speciali*. *Scuola Materna*, vol. 8, n. 96: 9-14.
- Boffo V. (2011). *Relazioni Educative: tra Comunicazione e Cura*. Milano: Apogeo.
- Bondioli S., Savio A. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico simboliche infantili* (Svalsi). Bologna: Junior.
- Bortolotti A., Ceciliani A. (2010). Cooperare per gioco. Educazione motoria e processi di socializzazione nella Scuola Primaria. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, 1: 1-31.
- Campbell K.J., Hesketh K.D. (2007). *Strategies which aim to positively impact on weight, physical activity, diet and sedentary behaviours in children from zero to five years. A systematic review of the literature*. *Obes Rev.*, 8: 4, 327-338.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Danniels E., Pyle A. (2021). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Do Thi Hong Ngat (2022). The Reality of Organization of Learning through Play Activity towards Creating Iteration for Primary Students. *American Journal of Educational Research*, 10(4): 238-244.
- EC (2012). The ECEC Thematic Working Group (2012-2014). In https://education.ec.europa.eu/policy/strategic-framework/expert-groups-2012-2014_en (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2013). Recommendation Investing in children: breaking the cycle of disadvantage (2013/112/UE). In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. In http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecequality-framework_en.pdf (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2017a). European Political Strategy Center. In https://knowledge4policy.ec.europa.eu/organisation/epsc-european-political-strategy-centre_en (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2017b). Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=IT> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2017c). Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=NL> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2019a). 10 Trends Transforming the Education as We Know It. In <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1> (ultima consultazione 20/02/2023).
- EC (2019b). Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, EU (2019/C 189/02). In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)-&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)-&from=EN) (ultima consultazione 20/02/2023).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi. In <https://www.european-agency.org> (ultima consultazione 14/02/2023).
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Klette T., Drugli M. B., Aandahl A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188, 3: 387-398.
- Yang H.W., Ostrosky M.M. (2023). Preschool Teachers' Perceptions of Children's Learning: Above and Beyond the Impact of Semi-Structured, Inclusive Motor Play Activities. *Early Childhood Education Journal*, 1-10.
- Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mantovani S., Terzi N. (2000). L'inserimento. In Bondioli A., Mantovani S., *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.

- OMS (2007). *ICF-CY/Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Palisano (2008). Development of the Grass Motor Function Classification System for cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, (50): 249-253.
- Perla L., Agrati. L. S., Amati I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17 (2): 221-243.
- Perla L., Riva M. G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Pesce C., Marchetti R., Motta A. Bellucci M. (Eds.), (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Robinson K. (2017). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Skard G., Bundy A.C. (2008). Test of playfulness. In L.D. Parham, L.S. Fazio, *Play in occupational therapy for children*. Amsterdam: Elsevier.
- Silva C. (2018). The early childhood education and care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 182-192.

La partecipazione degli studenti nei processi di Assicurazione esterna della Qualità in Italia

Student engagement in university external quality assurance processes in Italy

Giuseppe Carci

Adjunct professor | Department of Human Sciences | Guglielmo Marconi University of Rome (Italy) | g.carci@unimarconi.it

Stefania Nirchi

Associate professor | Department of Education | Roma Tre University (Italy) | stefania.nirchi@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Carci, G., & Nirchi, S. (2023). Student engagement in university external quality assurance processes in Italy. *Pedagogia oggi*, 21(1), 138-145. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-15>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-15>

ABSTRACT

Evaluation is an important dimension in the university's quality assurance process. Starting with an analysis of the evaluation process from an internal and external perspective, this article explores student engagement as a central element of the Quality Assurance (QA) system developed in the European Higher Education Area as defined by the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). The European guidelines underline the importance of student voice in assessment processes and in educational institutions' processes of information management. Despite much literature, few studies focus on the models and evaluation tools used in external quality assurance processes in Italy. This essay examines the relationship between student assessment and the quality of educational processes, through a preliminary mapping and analysis of the assessment approaches and activities in which students are involved in external Quality Assurance in Italy (students' opinions; consultation of student representatives; engagement in external assessment).

La valutazione è una dimensione fondamentale nel processo di assicurazione della qualità dell'Università. Partendo dall'analisi del processo valutativo in un'ottica interna e esterna, si approfondisce il coinvolgimento degli studenti come elemento centrale del sistema di assicurazione della qualità (AQ) dello spazio europeo della formazione superiore definito negli *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Le linee guida europee sottolineano la rilevanza della student voice nei processi valutativi e del loro coinvolgimento nei processi di information management delle istituzioni formative. Nonostante la molta letteratura, pochi studi si concentrano sui modelli e sugli strumenti valutativi utilizzati nei processi di Assicurazione esterna della qualità in Italia. Il saggio esamina il rapporto tra valutazione degli studenti e qualità dei processi formativi, attraverso una preliminare mappatura e analisi degli approcci valutativi e delle attività in cui sono coinvolti gli studenti nell'Assicurazione esterna della qualità in Italia (opinioni degli studenti; consultazione delle rappresentanze degli studenti; coinvolgimento nella valutazione esterna).

Keywords: assessment; evaluation; quality assurance; student engagement; higher education institutions

Parole chiave: valutazioni; assicurazione della qualità; partecipazione degli studenti; istituzioni della formazione superiore; dispositivi valutativi

Received: April 01, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il saggio è frutto di una riflessione comune tra i due autori. Sono da attribuire a Stefania Nirchi la premessa e i paragrafi 1 e 3; a Giuseppe Carci i paragrafi 2 e 4.

Corresponding Author:

Giuseppe Carci, g.carci@unimarconi.it

Premessa

La valutazione rappresenta una dimensione fondamentale nei processi di insegnamento e apprendimento e assume connotazioni diverse a seconda del punto di osservazione di chi la attua. Nel corso degli anni, anche per i cambiamenti repentini cui sono state sottoposte le università in tutto il mondo (Broucker, De Wit, Verhoeven, 2018; Dorothea, Pruisken, 2015; Pricopie et al., 2015), la valutazione è diventata un concetto complesso, multiforme, con scopi e funzioni diversi. Nuove politiche e pratiche educative nel campo dell'istruzione superiore hanno richiamato la necessità di un processo valutativo più sostenibile, più rispondente ai bisogni degli studenti (Carless et al., 2017) e che prevedesse una loro partecipazione attiva nell'azione formativa (Carless, Boud, 2018; Henderson, Ryan, Phillips, 2019; Jungblut, Vukasovic, Stensaker, 2015; Ryan, Henderson, 2018) e un loro coinvolgimento nel processo di garanzia della qualità del sistema di insegnamento-apprendimento (Maki, 2017). Nel corso degli anni si è avuta una diffusione crescente di ricerche sui principi e sulle pratiche di valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti (Eubanks, 2019; Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Coates, 2016); a partire da questa letteratura, il saggio, dopo una breve analisi della valutazione interna ed esterna delle istituzioni di alta formazione e del ruolo svolto dagli studenti nella valutazione della didattica, si focalizza sugli approcci valutativi utilizzati nei processi di assicurazione esterna della qualità in Italia.

1. La cultura della qualità tra valutazione interna e esterna

Negli anni '90 si assiste a un crescente e costante interesse verso una gestione sistemica della qualità nell'ambito dell'alta formazione; un'attenzione che porta con il Processo di Bologna ad una accelerazione delle riforme dell'istruzione superiore anche in Europa (Bologna Declaration, 1999; European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2020) e che spinge nel 2003 i ministri dell'istruzione dei Paesi aderenti al Processo, compresa l'Italia, a chiedere all'*European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)¹ lo sviluppo di linee guida che permettano di implementare la qualità in ambito universitario e di arrivare a definire criteri analoghi di valutazione per tutti. Queste, inserite all'interno del documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, rappresentano, nella versione più aggiornata del 2015 (ESG 2015) uno schema comune di assicurazione della qualità (AQ). In questo percorso comune, il sistema di valutazione delle università inizia ad essere avvertito da tutti come una necessità e uno strumento che si muove su due direzioni: quella di una *valutazione esterna* che consente il controllo e la verifica dei soggetti da valutare in un'ottica comparativa; quella di una *valutazione interna* che rimanda alla *self-evaluation* e alla *peer-evaluation*. Entrambi questi orientamenti hanno il loro fulcro nel rapporto tra insegnamento e apprendimento e la valutazione della didattica si sviluppa attraverso lo scambio continuo tra attività del docente e giudizio degli studenti, che diventa a sua volta l'elemento cardine dei documenti successivi, come quello ad esempio trasmesso dall'Unione Nazionale di Studenti in Europa (ESIB, 2007), *Bologna with student eyes*. Proprio in quest'ultimo infatti si mettono in luce non soltanto le molteplici modalità di partecipazione dei discenti dei diversi Paesi per assicurare il processo di qualità, ma si sollecitano anche tutti coloro che non considerano la valutazione data dagli studenti come dimensione importante, a coinvolgerli invece attivamente e alla pari di altri stakeholder (Aquario, 2007). La loro opinione diventa così un indicatore della qualità dell'insegnamento universitario sia a livello europeo che mondiale (Pounder, 2007; Zabaleta, 2007) e fattore importante per garantire un processo continuo di mantenimento e miglioramento della qualità (Maassen, Stensaker, 2019). Tuttavia questa trasformazione registra modalità di sviluppo diverse tra i Paesi, con ritardi rilevanti soprattutto in Italia, sia rispetto al contesto internazionale, che sul piano della ricerca (Coggi, 2005; Semeraro, 2006a, 2006b).

Per quanto riguarda il nostro Paese a livello normativo si dovrà aspettare il DPR 76/2010 che attribuisce all'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) il compito di individuare criteri e metodologie adeguate per portare avanti il processo di valutazione delle sedi e dei corsi

1 ENQA è il network europeo che riunisce le agenzie nazionali di valutazione e accreditamento.

di studio universitari, sulla base di parametri oggettivi e certificabili e con il coinvolgimento attivo degli studenti rispetto alla didattica.

Questo incrocio tra valutazione interna, valutazione esterna e accreditamento è ben rappresentato dalla Legge 240/2010 (successivamente dalla Legge 19/2012 e dal DM 47/2013) che riforma il sistema universitario sotto diversi punti di vista, tra cui l'inserimento dei discenti in una Commissione paritetica docenti-studenti che ha tra i diversi scopi quello di monitorare l'offerta formativa e la qualità della didattica, le attività di servizio agli studenti da parte del corpo docente e l'individuazione di indicatori per la valutazione dei risultati di tali attività.

Si tratta dunque di un processo di ampliamento del campo dell'AQ che consente di rintracciare tutti quegli elementi che concorrono, più di altri, alla qualità complessiva del processo di formazione. In questo senso la partecipazione dello studente diviene centrale sia in campo nazionale che internazionale e la valutazione è una dimensione importante nel monitoraggio dell'assicurazione della qualità

2. Valutazione e assicurazione esterna della qualità nel sistema universitario

La valutazione ha assunto nel tempo un ruolo centrale soprattutto in conseguenza dei profondi cambiamenti che hanno coinvolto il sistema universitario e delle modifiche alla normativa di riferimento. In linea generale, tutte le università italiane hanno adottato un sistema di valutazione che utilizza criteri e metodologie di assicurazione della qualità (Carci, 2023). A tale riguardo in letteratura si possono trovare diverse teorie di riferimento. Semeraro (2005) riprende ad esempio la distinzione operata da J. Brennan e T. Shah in quattro modelli di valutazione della qualità delle istituzioni universitarie:

- *Modello accademico*: comprende tutte le pratiche di valutazione interna che vengono decise all'interno dell'università;
- *Modello manageriale*: la qualità viene stabilita da un ente esterno all'università che indica le strutture e le metodologie attraverso le quali garantire il controllo sul buon funzionamento degli atenei e del sistema universitario;
- *Modello pedagogico*: si riferisce alla valutazione del processo di insegnamento-apprendimento, inteso come qualità dei docenti, della didattica e dell'apprendimento raggiunto dagli studenti al termine del percorso universitario;
- *Modello professionale*: la qualità del sistema universitario si valuta in relazione all'inserimento dei laureati nel mondo professionale, ovvero la spendibilità del titolo di studio nel mondo del lavoro.

Anche il concetto di qualità assume nel contesto universitario una valenza specifica a seconda del significato che gli viene attribuito. Turri (2005) riporta alcune concezioni di qualità reperibili in letteratura, applicate alla valutazione dell'università sulla base degli obiettivi da perseguire, secondo le quali è vista come:

- misura delle attività realizzate (numero di corsi, numero di studenti laureati, etc.);
- capacità di raggiungere dei requisiti minimi (ad esempio rispetto alle caratteristiche dei docenti, alle competenze raggiunte dagli studenti, etc.);
- conseguimento di livelli di eccellenza;
- capacità di apportare modifiche e miglioramenti in corso d'opera.

Come per i modelli di valutazione della qualità in generale per i quali è possibile distinguere in assicurazione, valutazione e verifica, la stessa distinzione può essere applicata nella valutazione delle università. In questo contesto, l'AQ si riferisce a tutte le politiche e i processi interni che hanno lo scopo di mantenere e migliorare la qualità dei servizi educativi dell'università; la valutazione della qualità (*Quality Assessment*) si riferisce a tutte le forme di controllo e valutazione da parte di un ente esterno sulla qualità dei servizi e del funzionamento dell'università; la verifica della qualità (*Quality Audit*) è un'analisi svolta da un ente esterno che stabilisce la validità dei sistemi di assicurazione della qualità messi in atto dall'istituzione.

Da quando è stato introdotto il concetto di AQ all'interno delle università è emersa come centrale l'esi-

genza di prendere in esame la qualità dell'intero processo e soprattutto di coinvolgere attivamente i soggetti che partecipano al processo formativo. Infatti, la valutazione dovrebbe tenere conto del punto di vista in primo luogo di chi partecipa direttamente e attivamente alla didattica (docenti e studenti), in secondo luogo di chi dall'esterno fornisce risorse e finanziamenti (stato, finanziatori, etc.), e infine di chi dall'esterno utilizza i risultati del processo formativo, garantendo un collegamento con il mondo del lavoro (enti, organizzazioni, aziende etc.). In questa prospettiva, la qualità è vista come l'innescò di un circolo sempre più virtuoso tra individuazione degli obiettivi, pianificazione, monitoraggio dei processi in corso e "rendicontazione" (intesa come *accountability*, in un senso molto più ampio rispetto a quello prettamente amministrativo). Ciò nell'ambito di un insieme di finalità istituzionali chiaramente individuate, che vengono tradotte in piani e programmi e comunicate in modo trasparente ai diversi destinatari/stakeholder. In questo processo giocano un ruolo centrale le attività del Nucleo di Valutazione delle Istituzioni e la rilevazione delle opinioni degli studenti, sia per l'autovalutazione e l'assicurazione interna della qualità sia con funzione di supporto per l'assicurazione esterna della qualità. I risultati della valutazione dovrebbero essere condivisi all'interno della comunità accademica e con gli stakeholder esterni e dovrebbero essere utilizzati dall'istituzione per la discussione e la revisione del piano d'azione e per l'adozione di misure volte a migliorare le aree critiche evidenziate dalla valutazione.

Prima di affrontare il tema del coinvolgimento degli studenti nei processi di assicurazione esterna della qualità verrà approfondito il tema della valutazione della didattica da parte dei discenti attraverso l'uso dei questionari (*Students' Evaluations of University Teaching – SET*) le cui risposte fungono da valutazione diagnostica per migliorare e rendere più efficaci gli insegnamenti (Martinez-Gomez, Carot Sierra, Jabaloyes Zarzo, 2011).

3. L'opinione degli studenti nella valutazione della didattica

Il tema dell'opinione degli studenti sulla qualità della didattica è stato nel tempo l'oggetto di ricerche nazionali e internazionali in un arco di tempo considerevole che va dalla fine degli anni '20 fino ai nostri giorni; anche se il periodo d'oro della ricerca in campo valutativo possiamo collocarlo intorno agli anni '70, quando gli studi focalizzano l'interesse sull'analisi della validità e utilità dei questionari impiegati (Wang, Dziuban, Cook, Moskal, 2009). Tuttavia, solamente tra gli anni '80 e '90 l'opinione degli studenti raggiunge un'importanza tale che sono moltissime le meta-analisi che vengono avviate e che prendono in esame le loro risposte sulla didattica come elemento a cui legare il miglioramento o peggioramento del percorso di insegnamento-apprendimento (Cohen, 1980; Wallace et al., 2018). Allo stesso tempo, questi sono anche gli anni in cui la comunità scientifica si interroga sulle distorsioni di tali ricerche che, condotte in contesti molto eterogenei, conducono ad esiti diversi e difficilmente sintetizzabili in modo univoco.

Alcune ricerche sottolineano infatti che

le valutazioni degli studenti sono chiaramente multidimensionali, abbastanza attendibili, relativamente non contaminate da molte variabili spesso considerate come fonti di potenziali errori e sono viste come utili da parte degli studenti, dei docenti e dei responsabili istituzionali. Tuttavia, gli stessi risultati dimostrano anche che le stesse valutazioni degli studenti possono avere qualche effetto alone, almeno alcune inaffidabilità, soltanto un modesto accordo con alcuni criteri di efficacia dell'insegnamento, essere probabilmente influenzate da alcune potenziali fonti di errore (Marsh, 1987, p. 369).

Alla luce di questi punti critici si richiama allora una maggiore attenzione alla validità e attendibilità dei dati raccolti (Feldman, 2007) poiché alcuni fattori di "disturbo" che possono inficiare l'affidabilità degli esiti sono principalmente: differenti definizioni di "insegnamento efficace" (Centra, 1993), questionari diversi che non prendono in considerazione le stesse dimensioni di indagine, la percezione dei docenti sottoposti a valutazione, la scarsa competenza degli studenti nella valutazione degli insegnanti e dei corsi (Seldin, 1993), la loro età (Fish, 2005), il tipo di corso, e così via (Spooren, Brockx, Mortelmans, 2013).

Proprio in ragione di questo, negli ultimi anni si è giunti a considerare l'opinione degli studenti una leva importante verso il miglioramento della qualità della didattica che richiede rigore nella procedura di costruzione e restituzione degli esiti dei questionari; essi possono infatti essere strumenti utili per una va-

lutazione formativa e sommativa (Nirchi, 2016) solo se affiancati ad altre forme di valutazione, quali ad esempio: *peer evaluation*, autovalutazione e osservazione esterna (Pounder, 2007; Stewart, Goodson, Mier-tschin, Faulkenberry, 2007).

Il loro coinvolgimento attivo nel processo educativo oltre ad avere una ricaduta positiva a livello di apprendimento e motivazione allo studio, aumenta il loro senso di appartenenza e di fiducia nell'università (Cook-Sather et al., 2014; Marquis et al., 2016) e di conseguenza si attribuisce loro un ruolo di responsabilità nel processo di garanzia della qualità dell'istruzione (McCulloch, 2009) non solo all'interno di una cornice di valutazione interna, ma anche esterna.

4. Il ruolo degli studenti nei processi di assicurazione esterna della qualità

Per quanto riguarda il ruolo attivo degli studenti nei processi di assicurazione esterna della qualità si può fare riferimento a diverse attività nelle quali vengono formalmente coinvolti gli studenti. È importante sottolineare che con “partecipazione degli studenti” non ci si limita alla loro presenza nei processi di assicurazione esterna. È infatti la promozione della qualità della loro partecipazione, ovvero le modalità e gli strumenti offerti, che fa della loro partecipazione una leva efficace per il miglioramento della didattica (ESU & ENQA, 2022). Con riferimento alle procedure di valutazione e accreditamento periodico delle istituzioni della formazione superiore – che in Italia includono non solo le università ma anche le Istituzioni AFAM² – già da diversi anni l'ANVUR ha inserito all'interno dei propri Panel di Esperti della Valutazione la figura dello “studente valutatore”, con specifici compiti all'interno delle Commissioni di Valutazione (CEV): analizzare i documenti di autovalutazione inerenti ai corsi; redigere la Relazione CEV per le parti di competenza e secondo i protocolli definiti dall'Agenzia; collaborare con gli altri esperti della CEV e con l'ANVUR, anche attraverso strumenti telematici di lavoro collegiale; partecipare con gli Esperti della CEV alle giornate di visita in loco presso le Istituzioni valutate, secondo le tempistiche stabilite dall'ANVUR. Questo tipo di partecipazione degli studenti nei processi di assicurazione esterna della qualità rappresenta un elemento cruciale, in quanto apporta un contributo di valore nella valutazione. Ogni esperto componente della CEV, infatti, contribuisce in modo unico e complementare alla valutazione della qualità dei processi di apprendimento e di insegnamento. Come recentemente evidenziato nel documento *Listen, Talk And Team-Up* “It is not about comparing who has the ‘better’ input, but about the value of the complementarity of the panel’s knowledge and experience as a whole” (European Students’ Union e ENQA, 2022, p. 2).

Una seconda tipologia di attività riguarda l'approccio partecipativo alla valutazione e consiste nel coinvolgimento degli organismi di rappresentanza degli studenti nei processi di definizione o di aggiornamento delle procedure di accreditamento, valutazione e AQ, ad esempio attraverso la partecipazione a tavoli o gruppi di lavoro o nelle consultazioni pubbliche. Anche per questa attività, da molti anni è stato avviato un costante confronto tra l'ANVUR e le rappresentanze degli studenti universitari e degli studenti delle Istituzioni AFAM. Dall'analisi dei documenti, risulta infatti chiaro che per l'Agenzia nazionale di valutazione, come anche per il Ministero dell'Università, gli organismi di rappresentanza degli studenti, sia quelli nazionali che quelli internazionali, rappresentano un interlocutore istituzionale imprescindibile per il miglioramento della qualità della didattica e dell'apprendimento e delle procedure di assicurazione della qualità.

Le attività finora descritte richiamano al tema più generale della rilevanza della *student voice* nei processi valutativi e del loro coinvolgimento nei processi di information management delle istituzioni formative. L'attenzione alla *student voice* da parte delle istituzioni della formazione superiore è cresciuta molto negli ultimi anni, specie nei paesi di origine anglosassone, come testimoniato dal crescente interesse per questa tematica e per le sue applicazioni come miglioramento dell'offerta formativa e dei percorsi accademici. Nella letteratura di riferimento e dall'analisi della documentazione disponibile emergono differenti approcci e pratiche tra i sistemi europei e quelli italiani. I risultati della recente indagine *Study on stakeholder involvement in external quality assurance* (Homan, Grodecki, Viliunas, 2020) confermano che le Agenzie di AQ

2 Istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica.

in Europa coinvolgono diverse parti interessate e in vari modi. Gli stakeholder più noti – studenti, docenti e altro personale delle istituzioni della formazione superiore – sono quelli più coinvolti in tutte le agenzie. Il livello del loro coinvolgimento, in particolare degli studenti, varia a seconda della tipologia dell'attività di assicurazione esterna della qualità. È importante sottolineare che le diverse categorie di stakeholder hanno caratteristiche specifiche di cui tener conto nella ricerca di modalità di effettivo coinvolgimento. L'indagine ha messo in evidenza che, nonostante lo sforzo per il pieno e significativo coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti, ci sono ancora ostacoli che impediscono un impegno effettivo nella qualità sia interna che esterna nelle attività di AQ. Ad esempio, gli studenti segnalano la mancanza di informazioni sull'assicurazione della qualità tra la popolazione studentesca come il principale ostacolo al loro coinvolgimento nei processi di assicurazione della qualità.

Riflessioni conclusive

Un sistema di valutazione efficace si basa sul principio della valorizzazione del dialogo nell'ambito dei processi valutativi e sul riconoscimento della centralità alla partecipazione, assegnando ruoli e responsabilità a tutti gli attori coinvolti (Semeraro, Aquario, 2011). In un contesto come questo, di cultura valutativa, il ruolo degli studenti a garanzia dell'AQ diventa allora elemento chiave: essi sono parte attiva nel processo verso la qualità del sistema di istruzione superiore (Stalmeijer et al., 2016). Una testimonianza in tal senso è rappresentata dal documento ESG (2015) nel quale si dà conto della crescente rilevanza del ruolo dei processi di autovalutazione e della centralità degli studenti nei processi di assicurazione, attraverso diverse tipologie di coinvolgimento degli stessi nei processi di valutazione e autovalutazione delle istituzioni della formazione superiore, promuovendo non solo la partecipazione attiva degli studenti, ma anche la qualità e l'efficacia del loro coinvolgimento, che deve essere sempre maggiore e strutturalmente integrato per contribuire alla sostenibilità dell'AQ e al suo sviluppo in tutta l'*European Higher Education Area* - EHEA (ESU, ENQA, 2022), anche avvalendosi di strumenti sempre più raffinati per decodificare la "voce degli studenti" nei diversi ambiti delle attività didattiche (Nigris, Garavaglia, Petti, Zuccoli, 2015). Il presente saggio ha inteso dunque porre le basi per l'avvio di una più ampia e approfondita analisi delle differenze fra il sistema italiano e i sistemi europei sul tema, che consenta di analizzare con approccio critico le problematiche e di proporre possibili allineamenti e soluzioni per implementazioni future.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2007). *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti*. Padova: CLEUP.
- Bologna Declaration (1999). *Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies*.
- Broucker B., De Wit K., Verhoeven J.C. (2018). Higher education for public value: Taking the debate beyond New Public Management. *Higher Education Research & Development*, 37(2): 227-240. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370441>
- Carci G. (2023). Quality Assurance in the Higher Education in Arts, Music and Dance (AFAM) in Italy: Development and Implementation. *QTimes webmagazine*, 2, 15(1): 183-196.
- Carless D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8): 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless D., Bridges S.M., Chan C.K.Y., Glofcheski R. (Eds.) (2017). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Centra J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coggi C. (Ed.) (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cohen P.A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A Meta-Analysis of Findings. *Research in Higher Education*, 13(4): 321-341.
- Cook-Sather A. (2014). Student-Faculty Partnership in Explorations of Pedagogical Practice: A Threshold Concept in Academic Development. *International Journal for Academic Development*, 19(3): 186-198.
- Dorothea J., Pruiskien I. (Eds.) (2015). *The Changing Governance of Higher Education and Research Multilevel Perspectives*. Dordrecht: Springer.

- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf. (ultima consultazione 26/03/23).
- ESIB - The national unions of students in Europe (2007). *Bologna through student eyes 2007 edition*. London, UK: Bologna Process Committee 2005-2007.
- European Students' Union & European Association for Quality Assurance in Higher Education [ESU & ENQA] (2022). *Listen, Talk And Team-Up. A project of the European Students' Union and European Association for Quality Assurance in Higher Education Considerations for panel members in external quality assurance*.
- Eubanks D. (2019). Reassessing the elephant, part 1. *Assessment Update*, 31: 6-7.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*. Publications Office.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: Belgium, <http://bit.ly/2G3D13>.
- Feldman K.A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Rating. In R.P. Perry, J.C. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp. 93-143). Dordrecht: Springer.
- Fish S. (2005). Who is charge here? *The Chronicle of Higher Education*, 51(22): 2.
- Henderson M., Ryan T., Phillips M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8): 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1599815>
- Homan M., Grodecki J., Viliunas V. (2020). *Study on stakeholder involvement in external quality assurance*. Romanian Ministry of Education and Research
- Jungblut J., Vukasovic M., Stensaker B. (2015). Student perspective on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2): 157-80. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.998693>
- Maassen P., Stensaker B. (2019). From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation. *Higher Education Quarterly*, 73(4): 456-468. <https://doi.org/10.1111/hequ.12229>
- Marsh H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research. *Journal of Educational Research*, 11: 253-38.
- Martinez-Gomez M., Carot Sierra J.M., Jbaloyes J., & Zarzo M. (2011). A multivariate method for analysing and improving the use of student evaluation of teaching questionnaires: a case study. *Quality & Quantity*, 45: 1415-1427.
- Maki P. (2017). *Real-time student assessment: Meeting the imperative for improved time to degree, closing the opportunity gap, and assuring student competencies for 21st century needs*. VA: Stylus Publishing, Sterling.
- Marquis E., Puri V., Wan S., Ahmad A., Goff L., Knorr K., Vassileva I., Woo J. (2016). Navigating the Threshold of Student-Staff Partnerships: A Case Study from an Ontario Teaching and Learning Institute. *International Journal for Academic Development* 21(1): 4-15.
- McCulloch A. (2009). The Student as Co-Producer: Learning from Public Administration about the Student-University Relationship. *Studies in Higher Education* 34(2): 171-183.
- Nigris E., Garavaglia A., Petti L., Zuccoli F. (2015). Student Voice universitaria: il ruolo delle community degli studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(2): 81-86.
- Nirchi S. (2016). Evaluation of university teaching through students' questionnaire. *Formazione & Insegnamento*, 14(2): 281-291.
- Pricopie R., Scott P., Salmi J., Curaj A. (eds.) (2015). *Future of Higher Education in Europe*, volume I and II. Dordrecht: Springer.
- Ryan T., Henderson M. (2018). Feeling feedback: Students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6): 880-892.
- Seldin P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39(3): 40.
- Semeraro R. (2006a). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro R. (2006b). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro R., Aquario D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'università di Padova. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 3: 25-51.
- Spooren P., Brockx B., Mortelmans D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4): 598-642.
- Stalmeijer R., Whittingham J., de Grave W., Dolmans D. (2016). Strengthening internal quality assurance processes: facilitating student evaluation committees to contribute. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1): 53-66.

- Stewart B.L., Goodson C.E., Miertschin S., Faulkenberry L.M. (2007). Student Surveys of Teaching Effectiveness: One Measure for FCS Evaluation. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 99(4): 36-41.
- Wallace, S. L., Lewis, A. K., Allen, M. D. (2018). *The State of the Literature on Student Evaluations of Teaching and an Exploratory Analysis of Written Comments: Who Benefits Most?* Vol. 67, College Teaching.
- Wang M.C., Dziuban C.D., Cook I.J., Moskal P.D. (2009). Dr. Fox Rocks: Using Data-mining Techniques to Examine Student Ratings of Instruction. In M.C. Shelley *et alii*, *Quality Research in Literacy and Science Education. International Perspectives and Gold Standards* (pp. 383-398). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Zabaleta F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12: 55-76.
- Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H.A., Coates H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: Challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5): 655- 661.

E se il voto inibisse l'apprendimento? Tipologie di feedback a confronto: una ricerca empirica in ambito universitario

What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical research in a university setting

Valentina Grion

Associate Professor | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padova | valentina.grion@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Grion, V. (2023). What if voting inhibited learning? A comparison of different types of feedback: empirical research in a university setting. *Pedagogia oggi*, 21(1), 146-154.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-16>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-16>

ABSTRACT

Educational research has long noted that even in higher education, assessment should be viewed as a strategic process through which students can improve their learning. In this context, special attention should be paid to the concept and use of feedback. Numerous studies have demonstrated that not all feedback is equally effective, nor is it consistently so: awarding grades appears to be inappropriate when used in the context of formative assessment. In this context, empirical research was conducted, using an experimental design, to detect the impact of various types of feedback on the performance of 132 first-year CL SED students. Quantitative analysis of the data revealed the ineffectiveness of feedback in the form of a grade, but showed the positive impact of other types of feedback including, in particular, self-assessment using an assessment rubric.

La ricerca educativa da tempo rileva come la valutazione, anche in ambito di formazione universitaria debba essere considerata un processo strategico attraverso il quale gli studenti possono migliorare il proprio apprendimento. In questo contesto un'attenzione particolare va posta al concetto e all'uso del feedback. Numerosi studi hanno evidenziato che non sempre e non qualsiasi feedback ha la stessa efficacia: il voto sembrerebbe inadatto se utilizzato nell'ambito della valutazione formativa. In questo contesto, è stata condotta una ricerca empirica, con disegno sperimentale, per rilevare l'impatto di varie tipologie di feedback sulle prestazioni di 132 studenti del primo anno del CL SED. L'analisi quantitativa dei dati ha messo in luce l'inefficacia del feedback costituito da un voto, mentre ha mostrato un positivo impatto di altre tipologie di feedback tra le quali, in particolare, l'autovalutazione con uso di rubrica di valutazione.

Keywords: grade; self-assessment; exemplar; self-feedback; formative assessment

Parole chiave: voto; autovalutazione; exemplar; auto-feedback; valutazione formativa

Received: March 28, 2023

Accepted: May 03, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Valentina Grion, valentina.grion@unipd.it

Introduzione

Sebbene i voti fossero inizialmente destinati a vari scopi pedagogici, riforme più recenti si sono concentrate sui “voti come strumenti utili in funzione organizzativa piuttosto che pedagogica [...]”. Quali rimangono dunque i potenziali scopi del voto in ambito educativo?” (Schinske, K. Tanner, 2014, p. 260).

La ricerca educativa internazionale da alcuni decenni ha posto particolare attenzione ai processi valutativi come strumenti di sviluppo e supporto all'apprendimento (Grion, Serbati, 2019). Particolare ruolo in questo contesto è rappresentato dal meccanismo di feedback che costituisce l'elemento che differenzia la valutazione a scopo sommativo da quella formativa.

Il feedback è un riscontro che consegue al processo valutativo, e all'interno di un approccio comportamentista, esso si riferisce ad un meccanismo attivato da una fonte esterna rispetto a colui che sta apprendendo, come ad esempio l'informazione correttiva offerta dal docente, o da un diverso sistema (vedi le macchine skinneriane) all'allievo. Approcci più recenti propongono una diversa concettualizzazione, che assegna al feedback caratteristiche complesse di processo dialogico fra le persone coinvolte nella relazione d'insegnamento-apprendimento (Ajjawi, Boud, 2017). Nella visione socio-costruttivista, il feedback è un processo in cui lo studente co-costruisce, monitora e valuta attivamente il proprio apprendimento (Nicol, 2010). All'interno di tale concezione, si evidenzia il ruolo dell'apprendente che rappresenta una variabile fondamentale nella comprensione e interpretazione delle informazioni ricevute (Orsmond, Merry, Reiling, 2005) e nell'applicazione effettiva ed efficace delle stesse. Quest'ultima osservazione assume ancor più rilievo nella recente posizione di Nicol (2018) che pone l'attenzione sul processo generativo interno del feedback, sottolineando ancor di più l'*agency* dello studente nel processo valutativo.

A questa evoluzione del concetto di feedback, da meccanismo esterno, a processo dialogico, a dinamica interna dell'individuo, si è parallelamente accostata un'attenzione crescente della ricerca non solo alla qualità del feedback, che determinerebbe la sua efficacia sull'apprendimento (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006), ma anche, più recentemente, alle diverse tipologie di feedback, che agirebbero in modo diversificato sul processo apprenditivo. In particolare, sembrerebbe che il voto – particolarmente interessante perché forma di feedback, perlomeno formale, più utilizzata sia nella scuola che nell'università italiana – non costituisca un incentivo efficace nell'attivazione dell'apprendimento (Gray, Bunte, 2022), costituendone, invece, a volte un disturbo (Schinske, Tanner, 2014) o addirittura un inibitore dello stesso (Long, 2015; Khon, 2011a e 2011b).

In questo contesto, la presente ricerca, contestualizzata nell'ambito di un corso di area pedagogica dell'Università di Padova, intende esplorare gli effetti che diverse tipologie di feedback hanno sul processo di miglioramento di un prodotto dell'apprendimento, messo in atto da 132 studenti del I anno di CL in Scienze dell'Educazione.

In particolare, si è voluto confrontare l'impatto sul miglioramento del lavoro, di quattro diverse tipologie di feedback: a) il voto; b) l'autovalutazione tramite rubrica valutativa; c) ulteriori materiali di approfondimento; d) un esempio di lavoro con tipici errori corretti/commentati dal docente.

1. Feedback e tipologie di feedback

L'ampia letteratura sul ruolo del feedback nella valutazione (Grion, Serbati, 2019) evidenzia la sua funzione chiave nel migliorare l'apprendimento degli studenti.

Una visione tradizionale associa il feedback al processo con cui i docenti forniscono agli studenti informazioni sulla qualità del loro lavoro accademico, suggerendo modi per ridurre il divario tra le prestazioni effettive e quelle attese (Black, William, 2009). Una più ampia visione odierna vede gli studenti come co-costruttori del feedback in collaborazione col docente, con altri, col contesto (Nicol, 2010).

Per favorire il processo di comprensione e uso del feedback, la letteratura ha messo in luce la possibilità di fare leva su diverse fonti/tipologie di feedback stesso come quello derivante dalla valutazione tra pari, dall'autovalutazione, dall'uso degli exemplars, ecc.

Nei contesti accademici, ogni volta che gli studenti si impegnano in un compito di apprendimento o

producono un lavoro (ad esempio un compito) fanno confronti con molte fonti di informazione provenienti dall'ambiente. Questo è un processo continuo e pervasivo che li informa su come le loro prestazioni attuali siano correlate ai loro obiettivi e quali aggiustamenti apportare (Nicol, 2020). In altre parole, gli studenti imparano dai confronti che fanno tra il compito che stanno svolgendo e i diversi tipi di informazioni disponibili nell'ambiente di apprendimento. Tali informazioni possono provenire dagli insegnanti o dai compagni, sotto forma di commenti o dialoghi, ma anche da libri, articoli di giornale, video, osservazioni, manufatti, lavori dei compagni, risorse online e in generale da input provenienti dal contesto circostante. Dunque, gli studenti sono esposti a diversi input e possono confrontare il proprio lavoro e il proprio pensiero con tutte queste risorse, costruendo una spirale di apprendimento che genera un continuo processo di feedback. In questa direzione, una ricerca condotta da Serbati, Grion, Li e Doria (2022) ha messo in luce che la generazione di feedback per l'apprendimento è più efficace quando gli studenti effettuano confronti multipli, piuttosto che un singolo confronto. Offrire agli studenti l'opportunità di un caleidoscopio di processi comparativi, con una varietà di risorse, sia materiali (ad esempio, exemplars, documenti, artefatti, video) che dialogiche (ad esempio, da parte di compagni e insegnanti) dovrebbe massimizzare il feedback interno e quindi l'apprendimento che ne deriva.

In questo intrecciarsi di elementi, va rilevato che, secondo la letteratura, per valutare l'effettivo impatto del feedback sull'apprendimento è necessario indagare specificamente tutti i diversi elementi che costituiscono le tipologie di feedback: i contenuti, le funzioni, le modalità di presentazione, le fonti del feedback. Solo considerando, una ad una, queste variabili si può giungere a migliorare la comprensione delle modalità con cui il feedback possa influenzare gli studenti nella creazione, nella consegna e nella ricettività del feedback stesso e, soprattutto, nella valutazione del feedback ricevuto (Panadero & Lipnevich, 2022) ai fini dell'apprendimento.

2. Il voto come feedback

Invece di preoccuparci di selezionare i pochi talenti, dobbiamo impegnarci a sviluppare i talenti unici di tutti gli studenti. [...]. Nelle moderne iniziative di riforma dell'istruzione che ci portano in questa direzione, la classificazione e il voto rimangono gli unici elementi ancora pietosamente disallineati (Gurkey, 2015, p. 4).

Il feedback attualmente più utilizzato e diffuso nelle scuole e nelle università italiane è rappresentato dal voto. In Italia non esiste, in effetti, nessun obbligo di feedback discorsivo per i docenti sul lavoro degli studenti, come avviene ad esempio nelle università inglesi ed è pratica comune in molte scuole americane. In Italia, insegnanti e docenti universitari hanno solo il dovere di esprimere con un voto numerico il risultato sintetico di apprendimento di fine periodo d'insegnamento. Si può ipotizzare che sia all'interno di questo contesto normativo che si spiega il perché la ricerca relativa agli effetti del voto sull'apprendimento abbia avuto così pochi sviluppi nel nostro paese e l'uso di tale forma di feedback sia diventata se non l'unica, almeno la prevalente modalità di riscontro (perlomeno formale) agli studenti da parte dei docenti.

Eppure, la ricerca internazionale ha prodotto una certa mole di lavori sul valore e il ruolo del voto, sia come strumento di valutazione sommativa, che formativa. Nella prima delle due funzioni, il suo successo è derivato soprattutto dall'essere considerato uno strumento "oggettivo", nella seconda nello stimolare l'impegno e l'apprendimento.

All'interno della prima di queste sue funzioni, quella sommativa, autori a livello internazionale (Guskey and Bailey, 2001; O'Connor, 2002; Reeves, 2011), ed in alcuni casi anche a livello nazionale (cfr. ad esempio, Benvenuto, 2002), si sono impegnati per offrire una serie di strumenti che rendessero la valutazione numerica attendibile e valida, ricercando le strategie migliori per allontanarla dal pericolo di influenza soggettiva di colui che costruisce o somministra la prova, e richiamando l'attenzione a che le prove andassero a valutare proprio l'oggetto d'apprendimento e non altri elementi.

Tuttavia, come dimostrato in diversi contributi di letteratura, questa presunta "oggettività" del voto risulta spesso un'utopia perché minata da variabili che caratterizzano le situazioni in cui siano implicate le "persone-insegnanti". Gurkey e Baley (2001), ad esempio, riferiscono che l'assegnazione dei voti può essere ampiamente influenzata da: 1) politiche e pratiche scolastiche che i docenti hanno sperimentato nella loro

vita da studenti; 2) loro personali filosofie dell'insegnamento e dell'apprendimento; 3) norme e prassi in materia di valutazione e rendicontazione relative al territorio, al dipartimento o al livello di classe; 4) ciò che hanno appreso sulla valutazione nei loro "eventuali" percorsi formativi di preparazione alla professione.

Altre ricerche mettono in luce altre determinanti soggettive difficilmente controllabili, sull'assegnazione del voto: Bracket e colleghi (2013), ad esempio, attraverso due sperimentazioni, la prima con studenti universitari e l'altra con insegnanti di scuola secondaria di primo grado, verificano che la presenza di emozioni positive influisce in modo significativo sulle decisioni di valutazione, ossia può condurre all'assegnazione di voti più alti in determinate prove, rispetto a quelli assegnati in presenza di emozioni negative. Negli stessi studi, gli autori, confermando le ricerche di Gurkey e Baley (2013), identificano anche influenze relative alle caratteristiche biografiche ed esperienziali dei docenti, le quali determinerebbero in qualche modo l'assegnazione del voto.

Anche qualora ci si ponesse nella prospettiva del voto come feedback formativo, di supporto all'apprendimento, esso non sembra costituire uno strumento utile. Come riferisce Long (2015), esponente dell'americana NEA (*National Education Association*), "La ricerca mostra abbastanza chiaramente che i bambini che ricevono un voto – e sono stati incoraggiati a provare a migliorare i propri voti – tendono a perdere interesse per l'apprendimento, evitano compiti impegnativi quando possibile (per massimizzare la possibilità di ottenere un "A"), e pensano meno profondamente dei bambini che non sono classificati" (p.web). Confermando quest'ultima conclusione, Kohn (1993; 2011a; 2011b) presenta, con una serie di studi condotti fin dagli anni '90 del secolo scorso che mettono a confronto studenti dalla scuola primaria fino all'università indotti a concentrarsi sui voti, con altri orientati da altre motivazioni all'apprendimento, tre evidenti conclusioni (Kohn, 2011b):

- i voti tendono a diminuire l'interesse degli studenti per qualsiasi cosa stiano imparando. L'"orientamento alla classificazione" e l'"orientamento all'apprendimento" si sono dimostrati inversamente correlati. Ogni studio che abbia indagato l'impatto sulla motivazione intrinseca del ricevere voti ha verificato un effetto negativo;
- i voti creano una preferenza per il compito più semplice possibile. Dare l'idea agli studenti che ciò che stanno facendo conta in funzione del voto, indurrà in loro una risposta per cui tenderà progressivamente ad evitare di assumersi inutili rischi intellettuali. Sceglieranno, dunque, un libro più breve, o un progetto su un argomento familiare, al fine di ridurre al minimo la possibilità di fare male – non perché sono "immotivati" ma perché sono razionali. Stanno rispondendo ad adulti che, dicendo loro che l'obiettivo è ottenere un buon voto, hanno inviato il messaggio che il successo conta più dell'apprendimento.
- I voti tendono a ridurre la qualità del pensiero degli studenti. Gli studenti orientati nel loro impegno dal voto, tenderanno a ridurre l'impegno: a "scremare" i libri in relazione a cosa avranno "bisogno di sapere". È meno probabile che essi si chiedano, ad esempio: "Come possiamo esserne sicuri che questa informazione sia vera?" piuttosto che chiedersi "Questo sarà sul test?".

Le ricerche specifiche in contesto universitario hanno generalmente dimostrato una scarsa efficacia del feedback valutativo, inteso come voto o lettera. Già parecchi decenni fa Butler e Nisan (1986) dimostravano che fornire un feedback valutativo (voto vs. feedback descrittivo) dopo un'attività, non portava successivamente a migliorarne la qualità. Il feedback descrittivo, al contrario conduceva a miglioramenti, ma a volte questi ultimi erano condizionati dalla capacità di comprensione e/o di applicazione del feedback stesso da parte degli studenti.

Altri studi hanno ulteriormente indagato le relazioni tra voto, feedback descrittivo, e apprendimento. Fornendo agli studenti un voto accompagnato da feedback descrittivo, si è verificato che l'aggiunta di commenti scritti non conduceva a migliorare il rendimento degli studenti nei compiti successivi (Pulfrey et al., 2011). A spiegazione di tale situazione, Brookhart (2008, pag. 8) conclude che "il voto ha la meglio sul commento" e "i commenti hanno le migliori possibilità di essere letti e compresi, se non sono accompagnati da un voto".

Lipnevich e Smith (2009a; 2009b) hanno esplorato l'effetto dei voti e dei commenti descrittivi sulla performance degli studenti. L'effetto di ricezione del voto in questi studi risulta particolarmente critico poiché gli studenti che l'hanno ricevuto come feedback hanno raggiunto punteggi inferiori rispetto a coloro che hanno avuto altre tipologie di feedback da parte del docente.

A confermare tali risultati sono le evidenze raccolte dallo studio più recente condotto da Lipnevich e colleghi (2021), che evidenzia come i voti, con la loro forte componente normativa e di giudizio, provocherebbero generalmente negli studenti emozioni negative, rispetto a quanto avviene invece in seguito alla ricezione di commenti descrittivi. Questi ultimi sarebbero più neutri e offrirebbero suggerimenti specifici su come migliorare il proprio compito d'apprendimento.

Focalizzando anche sul rapporto fra voto, feedback e motivazione, alcune ricerche sottolineano che piuttosto che stimolare l'interesse per l'apprendimento, i voti aumenterebbero soprattutto la motivazione degli studenti ad evitare di ricevere brutti voti (Butler e Nisan, 1986; Pulfrey et al., 2011). I voti smorzerebbero, dunque, la motivazione intrinseca esistente, stimolando una motivazione estrinseca, aumentando la paura dell'insuccesso, riducendo l'interesse, il piacere del lavoro in classe, con la conseguenza di ostacolare un rendimento migliore nei compiti successivi.

Schinske, e Tanner (2014), in studi più recenti, confermano che piuttosto che motivare gli studenti ad apprendere, il voto sembra avere, per molti versi, l'effetto opposto. Forse, nel migliore dei casi, motiva gli studenti con risultati di alto livello, a continuare a prendere voti alti, indipendentemente dal fatto che questo obiettivo corrisponda ad un effettivo apprendimento. Nel peggiore dei casi, il voto abbassa l'interesse per l'apprendimento e aumenta l'ansia e la motivazione estrinseca, soprattutto tra gli studenti che hanno più difficoltà.

Anche più recentemente, Koenka e colleghi (2019) confermano che i voti abbiano un'influenza negativa sulla motivazione all'impegno e di conseguenza sull'apprendimento. Al contrario, gli studenti che ricevono commenti dettagliati come fonte di feedback sarebbero maggiormente incentivati e motivati al miglioramento del loro prodotto d'apprendimento. Inoltre, lo studio sembra evidenziare che gli studenti a cui vengono assegnati i voti in combinazione a feedback descrittivi, produrrebbero la stessa performance degli studenti cui viene attribuito solo il voto. Tali risultati sembrerebbero dimostrare che i voti possano addirittura contrastare l'effetto positivo dei commenti di feedback.

3. La ricerca empirica

3.1 Metodo

Nell'ambito di un corso blended di area pedagogica dell'Università di Padova, finalizzato allo sviluppo di competenze valutative in ambito educativo, è stata condotta una ricerca con lo scopo di verificare l'impatto del voto e di alternative tipologie di feedback sull'apprendimento.

In questo contesto, a $n=132$ studenti è stato chiesto di svolgere un compito di apprendimento, ossia la costruzione di una rubrica di valutazione da utilizzare in un contesto educativo. Tutte le attività sono state svolte sulla piattaforma Moodle.

Il campione era costituito da studentesse e studenti del primo anno di corso: per il 78% di età inferiore ai 23 anni e un altro 10% sotto ai 29 anni, mentre i rimanenti, dai 30 anni in su; prevalentemente di genere femminile (92%); provenienti soprattutto da studi di area umanistica (54%), tecnico-professionale (19%), matematica (10%) e linguistica (10%).

Gli studenti sono stati suddivisi casualmente in gruppi ($n=35$) di massimo tre o quattro persone. I 35 gruppi sono stati a loro volta raggruppati attraverso randomizzazione in quattro maxi-gruppi. Ogni maxi-gruppo era composto da nove gruppi.

Una volta condivisi i criteri di valutazione per costruire e valutare una "buona" rubrica di valutazione, facendo riferimento al quadro teorico offerto da Brookhart (2013), ai singoli gruppi è stato chiesto di individuare una ipotetica competenza da sviluppare in un contesto educativo, e di conseguenza hanno progettato una rubrica di valutazione di quella competenza, sottomettendo il loro elaborato in uno spazio dedicato in Moodle.

Al termine di questa fase, ai gruppi di studenti è stato chiesto di provare a migliorare la propria rubrica in seguito all'attivazione di una fase di feedback.

Ciascuno dei quattro maxi-gruppi è stato assegnato a una diversa situazione di feedback, ottenendo così di avere quattro condizioni sperimentali:

- al *macrogruppo 1* è stato chiesto di migliorare il proprio prodotto attraverso l'autovalutazione, effettuata sulla base dei criteri di valutazione precedentemente definiti e condivisi, spiegando le loro riflessioni e azioni di miglioramento in forma scritta;
- al *macro gruppo 2* sono stati forniti due articoli di letteratura riguardanti la costruzione di rubriche di qualità ed è stato chiesto di analizzarli e apportare miglioramenti facendo leva sugli approfondimenti che questi documenti proponevano;
- al *macro gruppo 3* è stato fornito un "exemplar", esempio di rubrica valutativa con una serie di errori 'tipici', corretti e commentati in dettaglio dal docente;
- al *macro gruppo 4* è stato assegnato un voto, con un commento molto conciso, assegnato da parte del docente.

In questo contesto, il nostro obiettivo è stato quello di verificare gli effetti dei diversi feedback sull'apprendimento degli studenti in termini di miglioramento del loro lavoro iniziale.

La domanda di ricerca dello studio è stata così formulata:

Q1. I diversi tipi di feedback – autovalutazione, letteratura, rubriche commentate, voti – hanno effetti diversi sul miglioramento delle rubriche prodotte dagli studenti? Esistono differenze significative tra i quattro gruppi nei punteggi pre-post?

Per rispondere alla domanda di ricerca, tutte le rubriche prodotte dagli studenti sono state analizzate, sia nella fase di prima consegna (T1) che dopo il miglioramento in seguito al feedback (T2), da due giudici indipendenti che dopo avere elaborato un sistema condiviso di valutazione, hanno assegnato un punteggio a ciascun prodotto. Per calcolare l'ICC e la relativa affidabilità *interrater* per le valutazioni, ai dati è stata applicata un'analisi Anova a due fattori senza replica.

Sui punteggi ottenuti da ciascun gruppo in T1 e T2, sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per ciascun maxi-gruppo. Successivamente per rilevare significatività nelle differenze di performance fra maxi-gruppi è stata applicata un'analisi Ancova con le quattro condizioni sperimentali come variabile indipendente, la rubrica di valutazione come variabile dipendente e la prima stesura della rubrica come covariata.

3.2 Risultati

L'analisi *interrater* fra i punteggi assegnati dai due giudici ha mostrato il raggiungimento di una "sensibilità comune", con un ICC= 0,95, che può essere considerato un eccellente valore di affidabilità (Koo & Li, 2016).

I risultati raggiunti in termini di punteggio pre (T1)-post (T2) mostrano in modo evidente come l'autovalutazione tramite rubrica, rappresenti il feedback più efficace, con una differenza di ben tre punti fra T1 e T2, mentre il voto con sintetico commento non conduca quasi ad alcun miglioramento, con uno scarto di soli 0.06 punti fra T1 e T2 (Vedi Tab. 1).

| Macro gruppi | | M | DS |
|---------------------|----|-------|------|
| Autovalutazione | T1 | 23,33 | 4,83 |
| | T2 | 26,33 | 3,79 |
| Letteratura | T1 | 26,69 | 1,95 |
| | T2 | 27,58 | 1,74 |
| Exemplar commentato | T1 | 24,25 | 7,41 |
| | T2 | 24,84 | 7,7 |
| Voti con commento | T1 | 25,94 | 2,01 |
| | T2 | 26 | 2,05 |

Tabella 1. Punteggi medi pre-post, espressi in trentesimi dei prodotti dei quattro maxi-gruppi posizionati in ordine decrescente di scarto nei punteggi T1 e T2

Va rilevato che le deviazioni standard dei gruppi presentano una variabilità abbastanza alta soprattutto per quanto riguarda il maxi-gruppo relativo all'uso dell'*exemplar* commentato, che ha un valore DS che supera il 30% del punteggio e che addirittura aumenta leggermente in T2. Per quanto riguarda gli altri maxi-gruppi, il valore DS rientra in un accettabile 20% con una diminuzione fra T1 e T2 oppure, nel caso del maxi-gruppo del voto, una sostanziale permanenza del medesimo valore fra T1 e T2 (scarto minimo tra 2.01 e 2.05).

Per studiare le differenze di prestazioni tra i macro-gruppi rispetto alla revisione della rubrica, è stato condotta un'analisi ANCOVA, da cui si è evinto che è presente una differenza significativa di prestazione tra i macro gruppi ($F(4, 34) = 7.262, p < .01$). Le analisi post-hoc hanno rivelato che gli studenti del gruppo di autovalutazione hanno fatto significativamente meglio degli altri tre gruppi ($p < .00$).

4. Discussione e conclusioni

La ricerca presentata aveva l'obiettivo di provare se differenti tipologie di feedback producessero diversi effetti di apprendimento in termini di qualità dei prodotti degli studenti (rubriche) valutati da due giudici indipendenti attraverso un voto da 0 a 30 in quanto *range* di voti che si utilizzano nei contesti italiani di valutazione degli esami universitari. In particolare, interessava verificare quale effetto avesse l'uso del voto, in quanto strumento più diffuso come feedback nelle scuole e nelle università.

Le analisi, compiute su campioni randomizzati hanno mostrato chiaramente che esso non ha incentivato o supportato gli studenti nel miglioramento del proprio prodotto, e che invece, come si evince dal grafico di sintesi (Fig. 1), l'autovalutazione tramite rubrica ha permesso un significativo miglioramento del proprio prodotto di apprendimento.

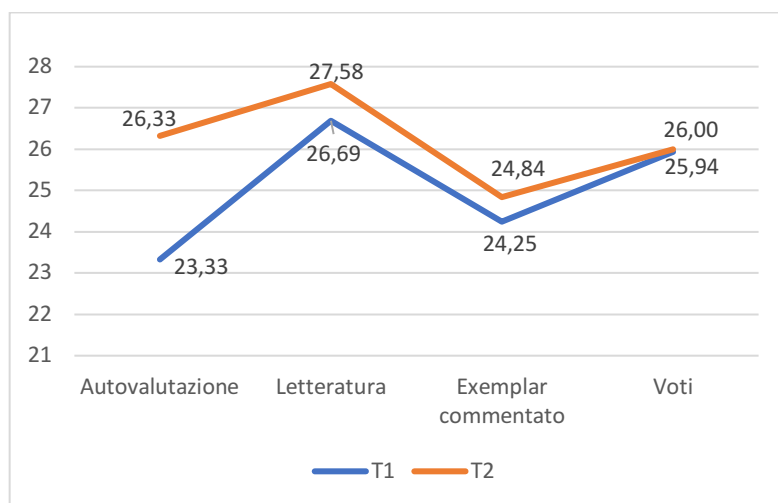


Figura 1. Grafico di sintesi dei punteggi ottenuti dai gruppi prima del feedback (T1) e successivamente ad esso (T2)

Questi risultati appaiono particolarmente interessanti poiché confermano alcuni elementi ampiamente dimostrati e discussi dalla ricerca docimologica. Dove gli studenti sono coinvolti attivamente nei processi valutativi e di produzione/scambio di feedback, si ottengono gli effetti migliori sull'apprendimento (Grion & Serbati, 2019). Ciò risulta evidente dal fatto che i gruppi componenti il maxi-gruppo che ha svolto l'autovalutazione hanno ottenuto in media risultati significativamente migliori degli altri gruppi. Peraltro, si può osservare che tale maxi-gruppo partiva da un voto iniziale medio più basso degli altri, inducendo ad ipotizzare una più limitata preparazione o minori capacità dei membri appartenenti a questo raggruppamento rispetto ai componenti degli altri gruppi. Ciononostante questi studenti hanno dimostrato i progressi più evidenti fra la prima e la seconda valutazione; ciò costituendo motivo di ulteriore considerazione positiva rispetto al ruolo del processo autovalutativo – come condotto in questa esperienza – in relazione al miglioramento dell'apprendimento.

Più specificamente, i risultati confermano quanto rilevato dalle ricerche sul voto, condotte già a partire dagli anni '80 del secolo scorso (Butler e Nisan, 1986; Khon, 2011b; Lipnevich et al., 2009a; 2009b): fornire un feedback valutativo (voto) dopo un'attività, non conduce successivamente a migliorarne la qualità. Inoltre, essi confermano anche che fornendo agli studenti un voto accompagnato da feedback descrittivo (nel nostro caso, comunque, molto sintetico), non supporta o incentiva gli studenti a modificare, perfezionare il proprio lavoro (Pulfrey et al., 2011), ossia “il voto ha la meglio sul commento” (Brookhart, 2008, p. 8). Va inoltre rilevato che anche se i risultati relativi all'*exemplar* commentato in questo studio non siano i migliori, sembrerebbero comunque confermare che “i commenti hanno le migliori possibilità di essere letti e compresi se non sono accompagnati da un voto” (Brookhart, 2008, p. 8).

Questi risultati permettono di proporre alcuni suggerimenti per quanto riguarda le pratiche che si possono realizzare in classe in riferimento ad una “valutazione per l'apprendimento”; quella in cui ci sia aspetta che i dati valutativi incentivino un progresso degli studenti verso il raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento.

Innanzitutto, sembrerebbe negativo assegnare un voto nelle prove di valutazione formativa poiché il voto, in qualche modo, non supporta o addirittura inibisce la motivazione (Schinske, Tanner, 2014), o l'intento dello studente di migliorare il lavoro.

In secondo luogo, quando si propone un feedback descrittivo, si dovrebbe evitare di accostarlo al voto, poiché quest'ultimo cattura l'attenzione dello studente e rende vano il commento stesso.

Ulteriore importante riflessione va fatta riguardo al “successo” del processo autovalutativo. Gli studenti, indotti a considerare il proprio lavoro attraverso una rubrica di valutazione precedentemente condivisa in classe, hanno migliorato in modo significativo il proprio prodotto. Tale risultato sembrerebbe confermare la teoria dell'auto-feedback espressa da Nicol (2020). L'apprendimento sarebbe incentivato dall'attivazione di processi comparativi fra il feedback esterno e la propria prestazione, attraverso i quali gli apprendenti giungerebbero a formulare un feedback interno, il quale rappresenterebbe il vero “motore” del miglioramento della prestazione stessa. Attraverso il processo di autovalutazione proposto - dove era richiesto agli studenti di esplicitare puntualmente quanto si riteneva di voler migliorare in base ai criteri della rubrica di valutazione condivisa - si può ipotizzare che si sia incentivata l'attivazione di un continuo sviluppo di autofeedback da parte degli studenti, ossia che la richiesta esplicita di riflettere e comparare abbia incentivato l'*internal feedback* (Grion, Serbati, Doria e Nicol, 2021; Nicol, 2021), meccanismo che porterebbe alla generazione o al miglioramento dell'apprendimento, anche senza il supporto dell'esperto esterno (es. il docente).

Questi primi risultati ottenuti aprono alcune piste di ricerca che potrebbero indagare ulteriormente sul peso del voto sulla prestazione degli studenti. Ulteriori indagini andrebbero compiute per rilevare qualitativamente le percezioni degli studenti su questi processi. Come essi percepiscono il voto? Soprattutto, perché in presenza del voto non sembrano attivarsi processi di miglioramento della performance? Quali sono esattamente le variabili che determinano questa situazione? Interrogativi le cui risposte potrebbero contribuire a perfezionare le pratiche didattiche legate alla valutazione formativa.

Riferimenti bibliografici

- Ajjawi R., Boud D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2): 252-265.
- Benvenuto, G. (2002). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Black P., William D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment and Evaluation Account*, 21(1): 5-31.
- Brackett M., Floman J., Ashton-James C., Cherkasskiy L., Salovey P. (2013). The Influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 19(6): 634-646.
- Brookhart SM (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart S.M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria (VA): ASCD.

- Butler R., Nisan M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78(3): 210-216.
- Gray T., Bunte, J. (2022). The Effect of Grades on Student Performance: Evidence from a Quasi-Experiment. *College Teaching*, 70(1): 15-28.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A., Doria B., Nicol D. (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences & Society*, 12(2): 205-220.
- Guskey T. (2015). *On Your Mark: Challenging the Conventions of Grading and Reporting*. Solution Tree.
- Guskey T., Bailey J. (2001). *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Koenka A.C., Linnenbrink-Garcia L., Moshontz H, Atkinson K.M., Sanchez C.E., Cooper H. (2019). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: a case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7): 922-947.
- Koo T.K., Li M.Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2): 155-163.
- Kohn A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, As, and praise, and other bribes*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kohn A. (2011a). *Feel bad education and other contrarian essays on children and schooling*. Boston, MA: Beacon Press.
- Kohn A. (2011b). The Case Against Grades. *Educational Leadership*, November, Reperibile in <https://www.alfiekohn.org/article/case-grades/> (ultima consultazione: 21/03/2023).
- Lipnevich A.A., Smith J.K. (2009b). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4): 319-333.
- Lipnevich A., Smith J.K. (2009a). "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment & Evaluation Accountability*, 21: 347-367.
- Long C. (2015). *Are Letter Grades Failing Our Students?*, *NEA Today*. In <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/are-letter-grades-failing-our-students> (ultima consultazione: 21/03/2023).
- Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5): 501-517.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicol D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparator processes. *Assess and Evaluation in Higher Education*, 46(5): 756-778.
- Nicol D., Macfarlane Dick D. (2006). Formative assessment and self regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.
- O'Connor B. P. (2002). A quantitative review of the comprehensiveness of the five-factor model in relation to popular personality inventories. *Assessment*, 9(2): 188-203.
- Orsmond P., Merry S., Reiling K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4): pp. 369-386.
- Panadero E., Lipnevich A.A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35: 1-22.
- Pulfrey C., Buchs C., Butera F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: the mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology* 103(3): 683-700.
- Reeves A.R. (2011). *Where great teaching begins: Planning for student thinking and learning*. ASCD.
- Schinske J., Tanner K. (2014). Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE—Life Sciences Education*, 13: 159-166.
- Serbati A., Grion V., Li L., Doria B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M.E. Auer, A. Pester, D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp. 419-434). Switzerland: Springer.

Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia

Evaluating educational contexts: an exercise in antipedagogy

Viviana La Rosa

Associate Professor in General and Social Pedagogy | University of Enna (Italy) | viviana.larosa@unikore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: La Rosa, V. (2023). Evaluating educational contexts: an exercise in antipedagogy. *Pedagogia oggi*, 21(1), 155-161.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-17>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-17>

ABSTRACT

This contribution aims to explore the roles and functions of general and social pedagogy in consolidating a research front on the evaluation of and in educational contexts, not so much as a frontier space, but rather as a strategic site of reflection that is authentically capable of expressing a political and transformative tension. More specifically, we intend to investigate on the one hand evaluation's capacity to be a crucial experience of the "replacement of constructs" (Metelli Di Lallo) in pedagogy, also contributing to the definition of a language in education that is identifiable in logical forms and linguistic usages peculiar to it; and on the other hand, pedagogy's potential to be a generator of new perspectives emerging in the field of evaluation in response to "hypotheses not repeated by the already acquired order of knowledge," but in perennial contestation of its stabilization - a pedagogy that knows how to enforce the experience of evaluation of and in educational contexts no longer only as an area of contradictions, but as an inescapable exercise of antipedagogy.

Il contributo intende esplorare ruoli e funzioni della pedagogia generale e sociale nel consolidare un fronte di ricerca sulla valutazione dei e nei contesti formativi non tanto quale spazio di frontiera, quanto piuttosto come sede strategica di riflessione autenticamente capace di esprimere una tensione politica e trasformativa. Più nello specifico, si intende approfondire per un verso la capacità della valutazione di essere esperienza cruciale di "ricambio di costrutti" (Metelli Di Lallo) in pedagogia, contribuendo altresì a definire un linguaggio in educazione identificabile in forme logiche e in usi linguistici ad essa peculiari; per altro verso la possibilità della pedagogia di essere generatrice di nuove prospettive emergenti in campo valutativo in risposta ad "ipotesi non ripetute dall'assetto già acquisito del sapere", ma in perenne contestazione della sua stabilizzazione. Una pedagogia che sappia dunque far valere l'esperienza della valutazione dei e nei contesti formativi non più solo come area di contraddizioni, ma come esercizio ineludibile di antipedagogia.

Keywords: pedagogy; evaluation; research; language; antipedagogy

Parole chiave: pedagogia; valutazione; ricerca; linguaggio; antipedagogia

Received: April 01, 2023

Accepted: April 27, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Viviana La Rosa, viviana.larosa@unikore.it

“Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero.
 Forse non esiste, forse è volgare.
 Giorno per giorno studiano per il registro,
 per la pagella, per il diploma
 [...] tutto diventa voto e null’altro”
 (Scuola di Barbiana, 1967)

1. Il risveglio della pedagogia

Il discorso intorno alla valutazione dei e nei contesti formativi ha radicamento lontano e gemmature cruciali nel tempo presente. Nel tentativo di assicurare autonomia scientifica e una propria specificità euristica ed investigativa, già nella seconda metà dell’Ottocento, la pedagogia ha tentato con forme e percorsi profondamente variegati un dialogo costruttivo con la pratica valutativa, riconoscendo in essa un’esperienza di radicale rilevanza ai fini di una legittimazione come scienza dell’educazione epistemologicamente salda. Nel tempo, la riflessione sulla valutazione ha ricoperto posizioni diverse nel quadro della ricerca pedagogica, talvolta assumendo un ruolo centrale, talvolta collocandosi ai margini nella geografia teorica e prassica sull’educativo, a seconda del peculiare significato che è stato attribuito non solo alla funzione dello stesso esercizio valutativo, ma anche alla riconoscibilità di uno specifico oggettuale in pedagogia e, soprattutto, alla capacità della ricerca teorica di dialogare con protocolli investigativi di natura empirico-sperimentale.

Alla fine dell’Ottocento, nel momento in cui si accredita una pedagogia come scienza che si vuole fondata su un approccio sperimentale, non sfugge ad Andrea Angiulli l’urgenza di superare i limiti di uno specialismo “empirico e insipiente” (1879, p.78), in direzione di un dialogo con altri campi di sapere che sappia “congiungere con la divisione degli indirizzi particolari l’unità organica della cultura tutta quanta universale” (ibidem). In questa dimensione di interdisciplinarietà “la pedagogia disciolta da quel formalismo vuoto e pedantesco in cui tuttora s’involge per molte parti, saprà senza i soccorsi del ciarlatanismo, ravvivarsi alle fonti reali della natura e della storia” (ivi, p.102).

Appare chiaro come la fondazione di una scienza dell’educazione guardi in questa stagione tanto alla necessaria interrelazione con altri campi di sapere (scelta che non mancherà di impoverire e spesso snaturare la ricerca teorica e la dimensione prassica, La Rosa, 2020) quanto al rinforzo dei suoi strumenti di ricerca per una rifondazione *ab imis* della sua struttura epistemologica. Ciò che sembra mancare alla nascente scienza pedagogica non è solo l’individuazione di un oggetto ad essa peculiare, ma soprattutto la capacità di costruire apparati di ricerca e pratiche valutative ad esso pienamente rispondenti. Di più. Si assume che ogni possibile riferimento ad una “pedagogia scientifica dell’insegnamento”, come la definisce Pietro Siciliani (1881a, p. 98), richieda un rigoroso lavoro di ricerca che sappia riferire lo studio dell’evoluzione e del fondamento del “concetto pedagogico” tanto alla “tradizione pratica” quanto alla scienza. Attingendo da queste scienze e nutrendosi delle indagini della pedagogia storica, emerge il profilo di una teoria scientifica dell’educazione, capace di esplorare scientificamente “un oggetto singolarmente complesso e duttilissimo qual si è quello dell’educazione” (Ivi, p.102). Segnala Siciliani in tale prospettiva la necessità che l’arte educatrice affondi i propri passi “nei criteri della scienza” (1881b, p. 65). A questi obiettivi è massimamente chiamata la pedagogia applicata (“la parte davvero ardua, la parte spinosa, perché di natura adattiva e sperimentale”, 1881a, p. 103), che, con “assennata e guardinga oculatezza”, applica i principi formulati dalla pedagogia teoretica, “trasformando il principio in fine, cioè nel fine pedagogico” (Ibidem).

Il tema del fine (o per meglio dire dei fini) cui tende la pedagogia non solo è chiaramente inquadrato nella sua radicale rilevanza fondativa da Pietro Siciliani, ma si lega anche alla capacità della stessa pedagogia di essere “arte informata a scienza”, ovvero “teoria che cammina”, “onninamente relativa, sperimentale, mutabile *adattiva* perché s’indirizza a questo o a quel popolo, a questo o a quel gruppo di bambini” (Ibidem, p. 107). Dunque la necessità della scienza di esprimere un carattere di adattabilità alla specificità dei contesti attraversati è fotografata con lucidità dallo studioso nel contesto di un contributo che, vale la pena ricordarlo, è ospitato nel numero inaugurale della *Rivista di filosofia scientifica*.

Di là dalle intenzioni di Siciliani e di quanti nella stessa temperie culturale si sono spesi per una pedagogia scientificamente fondata, va preso atto della difficoltà a costruire apparati di ricerca autenticamente riferiti alla specificità oggettuale della pedagogia, piuttosto essi sono stati acriticamente assunti nel quadro di esperienze di indagine e prassi educativo-didattiche che hanno finito per perdere specificità e per “asso-

migliare” ad altri campi di sapere. Questo limite non manca di connotare anche il tema della valutazione che, per quanto nascente, pone già in luce temi e problemi destinati ad attraversare il dibattito pedagogico sino ai nostri giorni: valutare all’alba del Novecento è esperienza focale, cui peraltro sembrano legate le sorti di una pedagogia destinata a “risvegliarsi”, a “rinnovarsi”, a proiettarsi verso un “avvenire” educativo pronto ad abbandonare l’improvvisazione per legarsi finalmente ad un approccio empirico che ne assicuri la scientificità. Senza entrare nel merito di una questione contrassegnata da una collazione di sguardi e apporti di lavoro, è opportuno segnalare come la difficoltà a curvare gli apparati di ricerca alla specificità oggettuale della pedagogia abbia di fatto finito per determinare una metamorfosi della pedagogia in scienza meramente votata ad esercitare pratiche di misurazione. Se il presupposto epistemologico è centrato sul principio euristico ed investigativo per cui è possibile conoscere esclusivamente quanto può essere misurato, non può sorprendere l’esplosione di processi valutativi essenzialmente riferiti a pratiche di psicomelia e antropometria, cui pur si riconosce il merito di “*définitivement sorti de la période des tâtonnements*” in pedagogia (Busy e Blum, 1903, p. 655).

L’effetto più evidente di tale processo è il prodursi di una vera e propria “coazione alla misurazione” (La Rosa, 2020), cui derivano studi e ricerche che, sebbene capaci di centrare l’attenzione sul tema dell’educabilità dell’allievo e sulla possibilità di individuare percorsi formativi sempre più rispondenti alle caratteristiche psicofisiche di bambini e bambine, nel tempo hanno mostrato tutta la loro incapacità di assicurare un autentico rinnovamento in pedagogia, mostrandosi piuttosto come frutto di una “moda” investigativa. La pressoché totale assenza di apparati linguistici peculiari alla pedagogia, oltre alla difficoltà ad assumere un sistema di valori specificamente riconducibili al congegno pedagogico, peraltro, hanno finito per trasformare alcune delle esperienze e delle prassi educativo-didattiche più significative tra Ottocento e Novecento in grottesche pratiche di meccanica compilazione di carte biografiche e registri antropologici, nei quali l’inserimento di storie anamnestiche, misure antropometriche ed altre rilevazioni hanno di fatto condotto alla creazione di veri e propri «casellari fisionomici» (Bonetta, 1990, p. 316) incapaci di incidere in senso generativo sul rinnovamento delle pratiche educativo didattiche.

2. Per una *analisi del discorso pedagogico*

Il “fallimento” della pedagogia scientifica (La Rosa, 2012), di là dagli effetti prodotti da un necessario ricambio di costrutti e apparati ideologici generati dal trascorrere delle diverse stagioni culturali, è in larga misura riconducibile alla incapacità di assicurare un linguaggio peculiare al suo oggetto per un verso e ad una certa ambiguità nel trovare accordo d’uso intorno alla nozione stessa di educazione per altro verso, cui si lega una frequente sfocatura in tema di protocolli di ricerca e, ad essa connessa, di valutazione. Le teorie sull’educazione, a seguito di questo disallineamento tra specificità oggettuale, dispositivi linguistici, pratiche di ricerca, hanno di fatto finito per perdere incisività e capacità trasformativa, generando piuttosto “complicati miscugli di diversa specie” (O’Connor, 1957, p. 13).

Proprio per effetto di questa difficoltà a triangolare produttivamente produzione teorica, ricerca pedagogica e vigilanza scientifica intorno ai costrutti che definiscono il linguaggio pedagogico, il discorso sulla valutazione non solo è tramutato in uno “specialismo” disciplinare nel quadro della stessa ricerca accademica, ma ha spesso mancato l’incontro con l’analisi di costrutti teorici cruciali in educazione, come, solo per fare un esempio, libertà, responsabilità, altruismo, democrazia, lasciando che questi ultimi finissero per tramutarsi in nozioni “utopistiche” nel senso deteriore, “cioè divinatorio e gratuito” (Metelli Di Lallo, 1966, p. 634). Il punto è che la valutazione dei e nei contesti formativi non è decisiva solo, ad esempio, rispetto a più generali pratiche di *accountability* e standardizzazione, ma dovrebbe assicurare una vigilanza costante sul discorso intorno all’educativo sia in vista del suo riscontro euristico ed investigativo, sia in prospettiva della sua stessa contestazione.

Per comprendere meglio questo aspetto, occorre brevemente richiamare quanto complesso e articolato sia sempre stato ogni tentativo di pervenire ad un accordo d’uso sulla stessa nozione di educazione. Atteso che, come ben segnala Aldo Visalberghi (1965, p. 15), “La pedagogia, o la ricerca pedagogica, non ha unità sistematica, o metodologica [...] La sua unità è funzionale, o pragmatica”, tale unità funzionale non può che essere realizzata da due elementi, da intendersi immersi in una relazione che si potrebbe definire transattiva e di reciproca necessità: l’oggetto educazione e l’atteggiamento scientifico (Laporta, 2017, p. 12).

Quanto all'oggetto educazione, esso è centrale nel discorso sulla pedagogia poiché quest'ultima è massimamente intesa quale "sapere che si occupa dell'educazione" (Flores D'Arcais, 1997) o, in altri termini, "insieme di tutti i discorsi teorico-pratici sull'educazione" (Massa, 1999, p. 193).

L'esperienza educativa è altresì definita da Bertolini quale "insieme di quei fenomeni di sviluppo e di crescita bio-psicologico-spirituale che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono o talvolta determinano", soggetta alle dinamiche di interazione che si giocano tra la contestualità storica nella quale si sviluppa, "sempre problematica e perciò aperta", e "l'intervento intenzionale dei soggetti coinvolti" (1997, p. 54).

"Pedagogia" – aggiunge Antonio Santoni Rugiu (1997, p. 372) – [...] sta per "teoria" ma anche per "pratica". [...] Vuol dire ricerca scientifica su principi e fenomeni educativi, ma anche attività operativa di tipo didattico o terapeutico: così "pedagogista" è il filosofo dell'educazione ma anche l'operatore che tratta ogni giorno con gli alunni di una scuola o con gli handicappati assistiti da un'istituzione, e ruoli analoghi. In ogni caso, ognuna di queste forme ha di necessità una base ideologica

Nel quadro di questa infinità pervasività dell'educativo, con riferimento all'atteggiamento scientifico che è proprio dell'unità funzionale della pedagogia, appare evidente come l'educazione tenda a tramutarsi in una nozione "empiricamente inaccessibile" (Laporta, 1996), concetto "essenzialmente contestabile" (Gallie, 1955), che allude ad una "realtà intraducibile già a prima vista in termini descrittivi in quanto organica ad una realtà altrettanto complessa e controversa che è l'uomo-natura-e-cultura" (1996, p. 8).

Sintetizza ancora Laporta (1997, p. 269) come

Non era (non è) mai possibile, per così dire, né coglierla [l'educazione] sul fatto, né indicandone a volta a volta i presunti effetti, accordarsi stabilmente nel distinguerli da quelli di altre situazioni di persuasione, di suggestione, di indottrinamento: tanto che sembrava poco credibile il raggiungere su di essa un consenso generalizzato. Né l'averne tentato un approfondimento a partire da certe regole metodologiche di lavoro e critica didattica, bastava a fortificarla contro i dogmatismi ideologici che ne esibivano e praticavano significati fra loro contraddittori. E tutto questo insieme di difficoltà [...] rendeva (e rende) ambiguo ogni discorso pedagogico e, ciò che è peggio, ogni uso pratico del concetto stesso

In bilico tra piano enunciativo (dell'essere) e piano prescrittivo (del dover essere), tra la difficoltà ad accedere ad un accordo d'uso sull'educativo e il rischio di appiattirsi ad esperienza meramente applicativa, la pedagogia è apparsa non di rado quale scienza apolide, chiamata a mettere in questione i moduli epistemologici da cui dipende il suo status di disciplina spuria. Non solo, ma la consuetudine a distinguere nell'universo pedagogico "le ricerche di tipo empirico [...] dalla riflessione teoretica che può dirsi pedagogica nel senso stretto e tradizionale" (Laporta, 1997, p. 272) ha finito per escludere dalla ricerca proprio quei problemi che possono per loro natura definirsi educativi: "quelli relativi alla persona, ai fini educativi, e via dicendo" (Ivi, p. 273).

La natura "irriducibile", "empiricamente inaccessibile", "essenzialmente contestabile" che connota l'educativo, allora, se per un verso rappresenta elettivamente la dimensione generativa cui attinge la pedagogia come scienza, per altro verso ha definito protocolli, paradigmi, schemi di sapere che hanno tentato in qualche modo di regolare il flusso pressoché infinito di suggestioni e orizzonti di impegno. Ciò che ne deriva e ne è derivato nel tempo, osserva Metelli Di Lallo, è che ogni disciplina ha alla fine trovato legittimazione nel complessivo schema del sapere in cui può essere inserita, anziché sperimentare il contrario "per cui gli schemi hanno una funzione subordinata al progresso del sapere e sono destinati ad essere rimessi continuamente in questione con l'incalzare di conoscenze più estese e più differenziate" (1966, p. 677).

Ciò che sembra restare sfocato sul piano teoretico è che "l'educazione è di per se stessa un processo in cui si scoprono quali valori siano degni di essere tenuti in conto e di essere perseguiti come obiettivi" (Dewey, 1994, p. 61). Nell'ambito di questo processo prende vita quello che Colicchi definisce "sapere irriflesso" (1999, p. 95) orientato a guidare "i comportamenti educativi 'correnti' e abituali dei genitori e degli insegnanti" (Colicchi, 2021, p. 262). Tale sapere rimanda ad uno specifico valoriale che, appartenendo ai contesti nei quali si dà educazione, non sempre riesce ad entrare in connessione con la sfera axiologica

che, di volta in volta, la ricerca pedagogica ha assunto a fondamento delle proprie teorie. Una delle principali cause di questa discrasia, destinata a divenire non solo lacerante, ma anche fortemente polemogena, scrive ancora Enza Colicchi, sarebbe adducibile alla consuetudine di risolvere la domanda intorno a “che cosa si deve fare per educare?” in sede filosofica e attraverso procedure teoretiche di natura razionalistica: “i criteri dell’educazione sono stati infatti riferiti a qualche principio di *verità oggettiva* e intesi come appannaggio di sistemi nosologici: cioè a dire sono stati assegnati e ‘affidati’ all’opera *cognitiva* di procedimenti teoretici *impersonali*” (Colicchi, 2002, p. 37). Tali procedimenti “hanno preteso di controllare quella prassi e i suoi valori assoggettandoli ad apparati categoriali e a contenuti elaborati e reperiti *altrove*” (Colicchi, 2021, p. 266).

La stessa ricerca non può essere mai neutra rispetto ai valori che assume, “essi anzi si espandono, articolano e perfezionano nelle culture in cui l’abito scientifico è attivo e vigoroso”, piuttosto essa concorre a definire quel “complesso organizzato di prescrizioni che rende possibile l’attività presente, e il cui valore è dato dalla qualità di questa” (Visalberghi, 1965, p. 33). La scienza collabora allora alla costituzione di alcuni valori, sebbene non ne costituisca certamente la matrice esclusiva. Essa infatti è in grado di entrare in “risonanza” con alcune ipotesi di valore, attivando un rapporto di interazione e transazione continua, ma non può mai trascurare di assumere i propri valori all’interno dell’esperienza reale dell’educazione. In altri termini, è necessario che si possano riconnettere “la ricerca e la teorizzazione pedagogiche relative ai valori dell’educazione alle effettive situazioni in cui questi valori si manifestano nella realtà dell’esperienza” (Colicchi, 2021, p. 267).

In questa prospettiva, la pratica valutativa non solo va elettivamente riferita ad un precipuo sistema valoriale, ma agisce quale vera e propria teoria dell’azione (Massa, 1998, p. 297), capace di rinnovare la riflessione axiologica in vista di una perenne contestazione della pedagogia come scienza, in grado altresì di assicurare alla ricerca educativa un ritrovato dialogo con il sistema di valori assunto a suo fondamento, che la metta al riparo dal rischio di tramutarsi in asettica analisi di “fatti” e “tecniche” o, peggio, preda di sistemi ideologici che ne determinino la capacità investigativa ed euristica. Non possiamo trascurare quanto a riguardo ben segnala Aldo Visalberghi (1978, pp. 55-56): “i depositari di una cultura superiore, quella delle classi egemoni, decidono quali sono gli scopi e i valori buoni per tutti”.

3. Necessità di una perenne contestazione

Quella che talvolta è chiamata l’“avventura delle idee”, e che, meno romanticamente, può essere detta il ricambio dei costrutti e la proposta di nuove ipotesi teoriche, arriva insieme alla scienza, con la sollecitazione di un’esperienza non passivamente ricevuta dal mondo come *prima facie* osservato, bensì posta in condizioni di sfida alle immediate e globali situazioni di osservazione, provocatrice di fenomeni nuovi, emergenti in risposta ad ipotesi non ripetute dall’assetto già acquisito del sapere, ma in una perenne contestazione della sua stabilizzazione (Metelli Di Lallo, 1966, p. 496).

L’esercizio di perenne contestazione della stabilizzazione del discorso pedagogico, alla luce di quanto sin qui ricostruito, appare, per sua natura, di specifica pertinenza della valutazione: da essa infatti ci si aspetta la capacità di restituire uno sguardo che possa creare “diffidenza” verso quella pedagogia che è ideologicamente stagnante ed incapace di produrre una lettura critica e trasformativa dell’esistente. In questa prospettiva, la valutazione dei e nei contesti formativi aiuta la ricerca pedagogica ad essere “pericolosa” e non “complice” (De Bartolomeis, 1969, p. 6) di sistemi di potere, assicurandone implicitamente la sopravvivenza e l’inqiuità.

Si richiede altresì alla pedagogia di uscire da una posizione di neutralità, al fine di valutare modelli o approcci euristici mai aprioristicamente assunti, ma piuttosto rispondente a criteri, regole, valori che derivano dai contesti formativi esplorati. “Separata dal contesto dei problemi sociali, - ci ricorda del resto De Bartolomeis (ivi, p. 8) - la ricerca si riduce inevitabilmente a un espediente didattico”.

“La pedagogia – avverte ancora Metelli di Lallo (1966, p. 679) - appare proprio l’occasione critica in senso inverso a quello consuetamente percorso, l’occasione – cioè – per rimettere radicalmente in questione gli stessi moduli epistemologici da cui consegue il suo stato di disciplina spuria”.

Alla pratica valutativa, in particolare, spetta probabilmente l’opzione più radicale, cioè quella di saper

non banalmente scalfire, ma addirittura “distruggere inequivocabilmente il metodo della lezione” (De Bartolomeis, p. 3). Una pratica che sappia assumere consapevolezza in ordine alla specificità dei contesti, attenta agli atteggiamenti e ai valori assunti da chi valuta e/o fa ricerca e da chi di questa stessa ricerca diviene soggetto.

Di più. Non può sfuggire il carattere politico della pratica valutativa, la sua profonda connessione con gli spazi e le frontiere culturali, sociali, economiche attraversate. La politica, del resto, “è una dimensione necessaria dei fenomeni che si studiano in quanto questi riguardano rapporti di forze, influenze socioculturali, la distribuzione del potere e delle opportunità” (De Bartolomeis, 1969, p. 18). La chimera dell’apoliticità della valutazione, assieme a quella della neutralità e dell’oggettività, si svela chiaramente nell’osservare come proprio attorno al valutativo si generino spesso posizioni divise e laceranti, capaci di permeare in profondità l’opinione pubblica. Attorno al tema dei voti, non a caso, si determinano scontri e posizioni conflittuali, a conferma di un radicamento valoriale, oltreché culturale, di un’esperienza di valutazione che spesso cela scelte di controllo, dinamiche di potere, azioni di profonda iniquità sociale. “Lo scolaro, in una scuola autoritaria fondata sui voti, studia perché ci sono i voti. Se strappi il voto dalle mani dell’insegnante, tutto il castello crolla. È come strappare le armi alla polizia di uno stato oppressivo” osservava lucidamente a tal proposito Mario Lodi (1970, p. 21).

“Credo che sia mia diritto, oltre che mio dovere, in difesa dei fanciulli stessi, di non compilare delle schede che risulterebbero false” ribadiva Alberto Manzi dalle pagine del *Corriere della sera* (1981) dopo essere stato sospeso per due mesi dall’incarico di insegnamento (con tanto di dimezzamento dello stipendio) per aver rifiutato di compilare le schede di valutazione. È cruciale quanto segnalato dai due Maestri: entrambi hanno saputo non solo comprendere, ma anche disseminare oltre i confini più ristretti della ricerca pedagogica la capacità della valutazione di essere azione mai neutra, ma essenzialmente politica, producendo una eco roboante che ha di fatto sottratto il tema della valutazione da una posizione di marginalità culturale e scientifica. Non può del resto sfuggire come *Lettera ad una professoressa*, la cui genesi si colloca proprio entro un atto di valutazione giudicato radicalmente iniquo, abbia prodotto una spinta molto forte ai processi di revisione dell’istituzione scolastica in senso democratico, consegnando una lezione “universale” sull’educativo poiché in grado intercettare e aggregare i temi cruciali che segneranno nei tempi a venire il dibattito sulla scuola (e non solo).

Sotto questo profilo, il tema della valutazione non solo è riportato in posizione di centralità nel quadro della ricerca pedagogica, ma sembra chiamare a sé quella capacità di ricambio di costrutti, di vera e propria azione antipedagogica che, sola, riesce ad assicurare la progressione della pedagogia come scienza. “La pedagogia così com’è io la leverei” afferma proprio Don Milani con i suoi studenti nella *Lettera*, alludendo implicitamente a quella necessità di condurre esperienze “antipedagogiche” come condizione stessa di sopravvivenza di una pedagogia capace di ammettere “che i ragazzi sono tutti diversi. [...] A Barbiana non passava giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 119).

Per quanto la pedagogia possa esprimere massimamente azioni di antipedagogia attraverso l’analisi costante e la valutazione dei suoi esiti, l’obiettivo non può certamente essere la sua frantumazione. Al contrario, esplorare l’intera escursione di apparati, modelli, valori che essa sceglie di assumere, anche in vista della valutazione dei e nei contesti formativi verso cui tende, diviene garanzia di auto ed etero nutrimento tanto in ordine alla sua struttura epistemologica, quanto alla sua stessa capacità generativa. In questo processo ineludibile, la valutazione, restituita ad una posizione di centralità nel contesto della geografia dei saperi pedagogici, è chiamata a ridurre sempre più il divario tra realtà e obiettivi, altrimenti, come ben ricorda Corsini (2020, p. 7) “della valutazione non ce ne facciamo niente ed essa diventa una inutile e burocratica perdita di tempo, che tende a riprodurre la realtà più che a trasformarla”.

Riferimenti bibliografici

- Angiulli A. (1879). Lo studio della pedagogia nell’Università. *Archivio di pedagogia e scienze affini*, VI(2): 77-82.
 Bertolini P. (1997). *La mia pedagogia*. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
 Blusy E., Blum E. (1903). Le Mouvement Pédologique et Pédagogique. *Revue Philosophique de la France et de l’Étranger*, 55: 649-666.

- Bonetta G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Colicchi E. (1999). *Educazione libertà ragione*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Colicchi E. (2002). La verità pragmatica dell'educazione. In F. Cambi (ed.), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*. Volume I - *Modelli pedagogici*. Roma: Armando.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Corsini C. et alii (Eds.) (2020). *Evaluating Educational Quality*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (1994). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flores d'Arcais G. (1997). Autotestimonianza della pedagogia. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Gallie W. B. (1955). Essentially Contested Concepts, *Proceedings of the Aristotelian Society*, LVI: 167-198.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (1997). La mia pedagogia. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Laporta R. (2017). La specificità epistemologica della ricerca pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 19(2): 7-22.
- La Rosa V. (2012). *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rosa V. (2020). *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Manzi A. (1981). «È mio dovere non formulare giudizi falsi». *Corriere della sera*, 23 maggio 1981.
- Massa R. (1998). La "formazione" oggi come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia. In F. Cambi, E. Frauenfelder (eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1999). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- O'Connor D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Santoni Rugiu A. (1997). La pedagogia tra ideologia e scienza. Intervista a Antonio Santoni Rugiu. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Siciliani P. (1881a). Della Pedagogia scientifica in Italia. *Rivista di filosofia scientifica*, 1: 93-111.
- Siciliani P. (1881b). Sull'insegnamento della pedagogia nelle nostre scuole. *Archivio di pedagogia e scienze affini*, X(1): 65-77.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Visalberghi A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

*Testing e politica negli Stati Uniti:
una prospettiva storica da Conant al No Child Left Behind*

Testing and politics in the United States:
a historical perspective from Conant to No Child Left Behind

Andrea Mariuzzo

Associate Professor of History of Education | Department of Education and Humanities | University of Modena and Reggio Emilia | andrea.mariuzzo@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mariuzzo, A. (2023). Testing and politics in the United States: a historical perspective from Conant to No Child Left Behind. *Pedagogia oggi*, 21(1), 162-168.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-18>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-18>

ABSTRACT

The paper investigates the evolution of the role of standardized tests in US school policy. Its analysis covers from the establishment of the SAT as a merit-based means of selection of college students, on the initiative of Harvard president James Bryant Conant in the 1930s, to the emergence of tests as administrative regulators during the presidency of George W. Bush. It focuses on three aspects:

- The institutional role of testing, from being an informal controller in a decentralized system to a binding mechanism for approving practices and performances;
- Its social role, ranging from being an opportunity for students to emerge regardless of their original circumstances to a confirmation of inequalities in access to quality education;
- Its role in ethnic relations, through its effects on desegregation and on the emergence of an Asian American identity based, among other things, on school results.

Il saggio indaga l'evoluzione del ruolo degli standardizzati nelle politiche scolastiche statunitensi, dall'affermazione del SAT come strumento di selezione per merito del corpo studentesco universitario per iniziativa del presidente di Harvard James Bryant Conant negli anni Trenta fino alla loro consacrazione come strumenti normativi con la presidenza di George W. Bush. Esso si concentra su tre aspetti:

- Il ruolo istituzionale del testing, da strumento informale di controllo di un sistema scolastico decentralizzato a meccanismo vincolante di omologazione di pratiche e performance;
- Il suo ruolo sociale, da opportunità per gli studenti di emergere indipendentemente dalle condizioni di provenienza a conferma delle profonde sperequazioni nell'accesso all'istruzione di qualità;
- Il suo ruolo nelle dinamiche etniche, per gli effetti sulla desegregazione e sull'emergere anche sulla base dei risultati scolastici dell'identità degli Asian Americans.

Keywords: standardized tests; United States; SAT and ACT; No Child Left Behind Act; school policies

Parole chiave: test standardizzati; Stati Uniti d'America; SAT e ACT; No Child Left Behind Act; politiche scolastiche

Received: March 15, 2023

Accepted: April 24, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Andrea Mariuzzo, andrea.mariuzzo@unimore.it

Introduzione

La decisione, nella primavera del 2020, di oltre 1200 istituti d'istruzione superiore statunitensi – tra cui la University of California, forse la più prestigiosa università statale nordamericana – di non richiedere i risultati dei test SAT e ACT nelle domande di ammissione (ad es. Nieves, 2020 e, per il pubblico italiano, Mariuzzo, 2020), pur formalmente dovuta alle difficoltà di gestione delle prove a causa delle restrizioni dovute alla pandemia di COVID-19, ha contribuito ad alimentare l'attenzione per una discussione relativa a un sistema di valutazione delle attitudini degli studenti sempre più diffusa e radicale, portata avanti soprattutto (ma non solo) dalle principali correnti di pedagogia critica (Giroux-McLaren, 1989 per una definizione d'insieme).

Peraltro, l'emergere della diffusa esigenza di ripensare i test e il loro ruolo nel sistema educativo statunitense ha avuto luogo proprio mentre il sistema delle verifiche standardizzate si è fatto sempre più centrale, diffondendosi per gran parte dei gradi d'istruzione e divenendo fondamentale sul piano della gestione istituzionale delle risorse soprattutto in seguito al *No Child Left Behind Act* del 2001. Discutere il *testing*, insomma, diventa sempre di più negli USA un modo per riconsiderare la via che il paese ha scelto per perseguire la diffusione e il consolidamento della qualità dei servizi scolastici e il ruolo sociale della scuola pubblica.

Il saggio cercherà di dare conto del dibattito attuale garantendo al tema un'adeguata profondità storica, così da chiarire il profondo intreccio tra questa pratica di valutazione della *performance* e lo sviluppo dell'esperienza educativa statunitense.

1. I test come regolatori istituzionali del sistema

All'inizio del Novecento il successo del primo sistema nazionale di *testing* al servizio delle istituzioni scolastiche, il SAT (originariamente acronimo di *Scholastic Aptitude Test*) si dovette all'incontro di due tendenze fondamentali. Sul piano scientifico, la crescente attenzione tipica del clima tardo-positivista a dare misura precisa e oggettiva allo sviluppo intellettuale degli individui, con l'accoglienza da parte di studiosi influenti come Edward Thorndike dei metodi sviluppati in Europa da Alfred Binet. Sul piano istituzionale, l'esigenza sempre più sentita dai maggiori *college* della costa atlantica di uniformare i percorsi formativi secondari preuniversitari, in un contesto in cui l'accesso all'istruzione superiore iniziava a essere guardato con interesse da settori sociali più ampi e la provenienza scolastica dei candidati si faceva più varia anche sul piano geografico, col coinvolgimento massiccio del *Midwest* e dell'Ovest. Infatti il primo test SAT venne rilasciato nel 1926, dopo lunghe sperimentazioni, su iniziativa del College Entrance Examination Board che dal 1900 operava per coordinare le procedure di ammissione dei maggiori istituti post-secondari del Nord-Est, al fine di offrire comuni standard di preparazione studentesca alle scuole secondarie interessate (Lemann, 2000, pp. 5-69).

Le dinamiche di un simile intervento vanno però interpretate secondo le peculiarità dell'“ecosistema” scolastico degli Stati Uniti: un contesto privo di una direzione politica nazionale per la determinazione di metodi e contenuti d'insegnamento, e con coordinamento relativamente blando finanche nei singoli Stati. Erano di conseguenza gli atenei più influenti del paese ad agire in prima persona sul nodo fondamentale del passaggio tra *high school* e *college* per mettere ordine su qualità e bagaglio culturale atteso, senza un potere prescrittivo (Mariuzzo, 2015, 21).

A decretare il successo dello strumento del *testing* per questa funzione regolativa fu infatti soprattutto l'uso, e in particolare l'adozione dei suoi risultati come criterio fondamentale per la National Scholarship con la quale, a partire dal 1933, l'influente presidente di Harvard James Bryant Conant volle selezionare una quota crescente del corpo studentesco ampliando il bacino di provenienza dal New England a tutto il paese (Keller-Keller, 2001, pp. 22-26 e 32-35). Fu poi l'emulazione tra le destinazioni concorrenti con la prestigiosa università del Massachusetts di un programma di espansione e di miglioramento della qualità del personale studentesco a garantire l'affermazione del SAT come sempre più comune condizione di ammissione negli anni successivi, specie dopo che alla fine della Seconda guerra mondiale il pieno sostegno economico alla prosecuzione degli studi offerto ai veterani dal *G.I. Bill* del 1944 rese l'accesso al *college* un'esperienza piuttosto comune quantomeno tra i maschi bianchi, e rese più urgente per le sedi più pre-

stigiose la necessità di operare una selezione di qualità all'ingresso (Bound-Turner, 2002). Del resto il SAT stesso è sempre stato realizzato da una realtà organizzativa privata, oggi riconoscibile nell'Educational Testing Service (ETS), e conosce dal 1959 la competizione di un prodotto alternativo, l'ACT (in origine acronimo di *American College Testing*), proposto come sistema di valutazione più affidabile a fronte della messa in discussione delle consolidate dinamiche di selezione universitaria in seguito al fallimento della ricerca scientifica nazionale dovuto al lancio sovietico del satellite Sputnik nel 1957 (Hartman, 2012).

La natura sostanzialmente informale di uno strumento di regolazione e di comparazione dei risultati scolastici per un sistema istituzionale così disarticolato a livello nazionale finì però gradualmente per irrigidirsi, soprattutto man mano che con l'incremento costante delle immatricolazioni post-secondarie promosso in tutti gli Stati soprattutto a partire dagli anni Sessanta l'obiettivo formativo delle scuole secondarie si identificava in modo sempre più esclusivo con la preparazione per il *college* o quantomeno il *community college* (per alcune considerazioni generali su questo processo ancora suggestive, Brint-Karabel, 1991). La sanzione legislativa di tale processo a livello federale si ebbe alla fine del 2001 con l'approvazione da parte del Congresso, su proposta dell'amministrazione di George W. Bush, del *No Child Left Behind Act*. La nuova legislazione regolava l'accesso delle scuole pubbliche ai fondi federali per l'istruzione, in media circa il 12% del budget complessivo di sistema, sulla base dei risultati di test standardizzati da somministrare annualmente alla maggior parte delle classi successive ai primi anni della scuola primaria, e imponeva percorsi correttivi controllati affidati a strutture pubbliche e private per gli istituti che per un periodo di tempo prolungato non conseguissero i risultati stabiliti.

In sintesi, i test sono divenuti lo strumento per la distribuzione di risorse fondamentali al funzionamento degli istituti, e di fatto uno strumento di intervento politico per la definizione omologante di contenuti, metodi di insegnamento e tempi di apprendimento con una presenza molto più frequente e invasiva rispetto a quella, conclusiva e puntuale, delle prove per l'accesso all'istruzione superiore. Agli occhi di un numero crescente di intellettuali impegnati nel ripensamento della scuola e della sua funzione civica, ciò portava a pieno compimento da un lato uno svilimento della professionalità docente e del proprio ruolo di definizione autonoma di un percorso di apprendimento adeguato alle specifiche situazioni, dall'altro un impoverimento del valore culturale complessivo di un'esperienza scolastica ridotta allo sviluppo di alcune conoscenze e abilità fondamentali spesso prive di adeguato contesto (Meier-Knoester, 2017). Del resto anche una figura di spicco come la storica Diane Ravitch, nei primi anni Duemila favorevole alle riforme perché vi individuava un tentativo di intervenire sulla vita delle scuole sinceramente basato sull'assicurazione generale della qualità e non sulla consueta politicizzazione del ruolo delle istituzioni educative come strumenti di riforma sociale (Ravitch, 2000), si è in seguito decisamente ricreduta, divenendo uno dei punti di riferimento per le posizioni critiche, anche di fronte all'andamento della preparazione culturale del corpo studentesco, rilevata come sempre più carente in complessità dopo la scossa iniziale (Ravitch, 2010, pp. 195-218).

L'aspetto critico più rilevante per la stagione legislativa iniziata nel 2001, però, è legato allo snaturamento della gestione del programma di finanziamento federale, originariamente regolato dal Title I dell'*Elementary and Secondary Education Act* promulgato dall'amministrazione Johnson con l'obiettivo esplicito di intervenire sulle sperequazioni economiche nell'accesso all'istruzione e sull'inclusione degli studenti provenienti da condizioni sociali difficili.

2. Meritocrazia, inclusione ed esclusione sociale

Le riflessioni, anche recenti, tese a decostruire il mito della "meritocrazia" come criterio di legittimazione della classe dirigente fondato sull'universale diritto alle opportunità (ad es. Markovits, 2019, e Sandel, 2021), interessano particolarmente il ruolo che il *testing* ha assunto nel sistema educativo degli USA.

In effetti, nel suo impegno per introdurre un criterio di valutazione di pura qualità per erogare la principale forma di sostegno finanziario all'accesso a Harvard Conant intendeva affiancare un canale di reclutamento studentesco – *ante litteram*, visto l'imporsi dell'espressione solo col romanzo di Michael Young nel 1958 – "meritocratico" a quelli tradizionalmente basati sulle condizioni sociali, che andavano dalla possibilità di affrontare autonomamente le spese per i *tuition payments*, alla provenienza da istituzioni scolastiche e contesti familiari caratterizzati dalla presenza di *alumni* dell'università, allo svolgimento di at-

tività extrascolastiche di spessore culturale e sociale generalmente accessibili a chi proveniva da famiglie agiate. In altri termini, nella cornice di generale rigidità sociale per l'accesso ai grandi atenei nordamericani che caratterizzava la prima metà del Ventesimo secolo, l'uso dei risultati del SAT come criterio fondamentale per la Harvard National Scholarship rappresentava uno strumento di possibile inclusione sociale per giovani brillanti, a prescindere dal prestigio dell'ambiente di provenienza e finanche della rispondenza del percorso scolastico a quello tradizionalmente svolto per la preparazione a un futuro accademico, visto il tentativo del test di valutare le attitudini all'apprendimento piuttosto che il bagaglio culturale già acquisito (Karabel, 2005, pp. 166-199).

Nei decenni successivi, la pervasività nella vita scolastica della valutazione individuale e istituzionale tramite il *testing* ha condotto a conseguenze riassumibili nella cosiddetta "legge di Goodhart", in base alla quale, nello studio dei comportamenti collettivi, una misura cessa di misurare con efficacia quando diventa un obiettivo (per una generale applicazione all'ambito educativo, Elton, 2008).

Sul piano delle scelte individuali e famigliari si è verificato un crescente investimento di risorse materiali e di energie orientato alla preparazione ai test in modo da ottimizzare i risultati conseguiti, individuando quello di SAT e ACT come il nuovo terreno di competizione sociale su cui far valere il proprio privilegio (sul punto, si può fare riferimento alle rilevazioni raccolte in Zwick, 2004, in occasione di una prima seria discussione sull'opportunità di rinunciare al SAT per ragioni di equità sociale da parte della University of California). D'altro canto, sul piano istituzionale l'uso generalizzato e vincolante del meccanismo del *testing* nella valutazione dei risultati delle scuole ha condotto nell'ultimo ventennio a una significativa distorsione nella distribuzione dei fondi federali per il sostegno alla scolarità, poiché a essere privilegiati nell'accesso ad essi erano gli istituti che operavano in contesti socialmente meno problematici, mentre la responsabilità di dedicare maggiore attenzione alle situazioni di particolare difficoltà è stata di fatto demandata alle scuole stesse o alle amministrazioni di base, col rischio spesso verificatosi di un atteggiamento teso più a nascondere i problemi che a farli emergere per affrontarli (per un quadro d'insieme sul punto, Corsini, 2012).

In conclusione, l'irrigidimento nell'uso del *testing* ha condotto all'esito paradossale di trasformare uno strumento adottato in prima battuta per ampliare le basi sociali della classe dirigente formata nei grandi atenei attraverso criteri di pura qualità in una sostanziale sanzione delle disuguaglianze esistenti nell'accesso all'istruzione. I risultati migliori nelle rilevazioni, infatti, sono risultati appannaggio degli individui con maggiore capacità di investimento su un'adeguata formazione e provenienti da un novero di scuole sempre più esclusivo. Sembra insomma che, almeno dal 2001 in avanti in modo così evidente, si sia percorsa una strada assai diversa, finanche opposta, rispetto allo sforzo di integrazione scolastica di tutta la società che aveva caratterizzato i decenni della lotta alla segregazione razziale.

3. Il *testing* negli Stati Uniti multietnici

Il nesso tra politica educativa basata sulla *performance* negli *standardized tests* e crisi dell'impegno nella desegregazione delle istituzioni scolastiche appare solo a prima vista peregrino.

Il documento fondamentale che denunciava il preoccupante calo della qualità della preparazione studentesca e invocava con urgenza un intervento di riforma in tal senso, ovvero la relazione al Congresso *A Nation at Risk* commissionata dall'amministrazione Reagan nel 1983, è da tempo considerato come una presa di distanze dai risultati dell'impegnativa battaglia combattuta dalle istituzioni federali dopo la sentenza della Corte suprema *Brown v Board of Education* del 1954, quella che sanciva come incostituzionale la segregazione scolastica sulla base dell'appartenenza etnico-razziale. L'apparente calo del rendimento medio generale registrato tra gli studenti, infatti, non teneva conto del grande numero di ragazze e ragazzi neri a cui nel giro di quasi trent'anni era stato reso possibile accedere a percorsi scolastici regolari, con un indubbio miglioramento nelle condizioni socio-culturali di famiglie i cui componenti nelle generazioni precedenti non potevano neppure partecipare alle rilevazioni statistiche di riferimento (Ansary, 2007; più in generale Clotfelter, 2004).

È stato su questa scorta che all'inizio del Ventunesimo secolo l'estensore del *No Child Left Behind Act* ha deciso di affrontare il problema ancora persistente del *gap* di risultati scolastici tra gli studenti bianchi e quelli appartenenti ad altri *racial backgrounds* demandando, come si è accennato in precedenza, la re-

sponsabilità delle azioni correttive ai singoli istituti: la legislazione, infatti, imponeva a scuole e distretti di considerare i risultati degli *standardized tests* anche in una forma scorporata che evidenziasse i risultati specifici dei gruppi sociali ed etnici tradizionalmente svantaggiati, e prevedeva una componente premiale relativa all'assottigliamento delle differenze nei loro risultati rispetto alla media.

L'obiettivo era quello di mirare a risultati attesi simili per tutto il corpo studentesco e di giungere nel corso del tempo a standard di qualità educativa comuni, così da superare progressivamente alla base le sempre discusse politiche di *affirmative action* con cui, a partire soprattutto dai primi anni Sessanta, studenti neri e ispanici avevano potuto costruire le loro opportunità di accesso a un'istruzione di migliore qualità nonostante i risultati più problematici nei test SAT e ACT (The Conversation, 2022 per una rassegna aggiornata sul tema). Gli studi hanno però finora mostrato scarsi risultati in questo senso. In primo luogo, nelle scuole a provenienza etnica mista i risultati dei test nel corso del tempo tendevano a muoversi con un andamento simile, confermando e non assottigliando il *gap* causato dalle condizioni sociali. Inoltre, le scuole con la maggiore presenza di studenti provenienti da minoranze erano anche quelle che, a causa dei contesti in cui operavano, mostravano maggiore difficoltà a migliorare le *performance*. Infine, sebbene vi fosse la possibilità teorica di somministrare le prove di valutazione anche in lingue diverse dall'inglese, le amministrazioni statali lo hanno consentito solo raramente, creando disagio al crescente numero di studenti non madrelingua soprattutto nelle prime classi del percorso scolastico (Rowley-Wright, 2011; Reardon *et al.*, 2013).

Con la legislazione messa in opera all'inizio degli anni Duemila, insomma, sembra soprattutto essere venuto al pettine un nodo annoso del dibattito statunitense sulle politiche educative: quello relativo all'uso del terreno educativo per uno sviluppo in senso egualitario delle relazioni interetniche, elemento fondamentale per la costruzione di una nuova tavola dei diritti civili nella seconda metà del Novecento eppure costantemente criticato da parte conservatrice proprio sulla base della "meritocrazia" dei test, rispetto alla quale l'attenzione alle minoranze appariva una distorsione. Fin dagli anni Settanta del secolo scorso, del resto, quei settori dell'opinione pubblica avevano proposto l'alternativa di una "minoranza modello", capace di dimostrare attitudini scolastiche superiori alla media e di esprimere un ampio numero di casi di successo accademico individuale anche senza essere favorita dall'*affirmative action*: gli *Asian Americans*.

Si trattava, in realtà, di un'identità etnica inedita e alquanto forzata. Da un lato, essa accomunava individui di provenienza assai varia: i due gruppi nazionali principali, quello cinese e quello giapponese, erano caratterizzati da lingue e culture profondamente diverse, e finanche da un retaggio culturale di reciproca ostilità. Dall'altro, anche la stratificazione sociale era frammentata, poiché nell'ambito della stessa minoranza si trovavano i discendenti degli immigrati economici del tornante tra XIX e XX secolo, spesso ancora appartenenti alle classi lavoratrici, e le più altolocate e meglio istruite famiglie di rifugiati politici del periodo interbellico e di quello successivo alla rivoluzione del 1949. Fu proprio l'elevata frequenza dei buoni risultati scolastici e di *testing* in questa frazione di popolazione a spingere, senza porsi ulteriori interrogativi sulle ragioni sociali di essi, a costruire questa nuova definizione etnica e a promuovere il suo riconoscimento giuridico come minoranza, poiché in essa si incontravano diffuse esigenze polemiche e la possibilità di autopromozione per i suoi appartenenti in sede di ammissione universitaria (Lemann 2000, pp. 174-184; Karabel 2005, pp. 499-505; per un ulteriore aggiornamento sul tema, Wu 2015).

Conclusioni

All'inizio di questo secolo, negli Stati Uniti, il *No Child Left Behind Act* – non a caso forte di un ampio consenso *bipartisan* in sede di approvazione al Congresso – sembra avere sancito un principio di intervento basato sull'uso programmato e vincolante degli *standardized tests* come forma di regolazione esterna dell'esperienza scolastica che le modifiche legislative promosse successivamente da Barack Obama e dal suo principale collaboratore in tema scolastico nella prima parte della sua presidenza Arne Duncan non hanno messo in discussione. Esse l'hanno anzi rafforzato, con la scelta di subordinare l'accesso degli Stati al programma di sostegno finanziario contro la crisi economica *Race to the Top* a partire dal 2009 alle verifiche di qualità anche mediante l'uso dei risultati di prove standardizzate, e l'hanno sostanzialmente mantenuto nel 2015, pur qualche apertura a una maggiore flessibilità, con l'*Every Student Succeeds Act*.

Eppure, le critiche a questo modello operativo tra gli addetti ai lavori e dal mondo degli studi non sono

mancate, e ora sembrano trovare un consenso diffuso. Prima ancora che la pandemia globale disvelasse anche negli USA l'emergenza delle disuguaglianze sociali nell'accesso ad adeguati servizi educativi (sul punto sono fondamentali le conclusioni di Ravitch, 2020), l'ondata di scioperi degli insegnanti che nel 2018 interessò soprattutto gli Stati repubblicani con la richiesta di una rinnovata considerazione sociale e professionale del ruolo docente nella gestione dell'esperienza scolastica aveva trovato una comune piattaforma di protesta nella critica radicale al sistema istituzionale e sociale di cui la scuola della *performance* misurata attraverso il *testing* era espressione (per una sintesi efficace di queste idee-chiave, Giroux, 2014).

Le accuse principali sono quelle emerse dal rapido *excursus* qui presentato: l'irrigidimento della valutazione dell'esperienza scolastica sulla base quasi esclusiva di uno strumento, come i test standardizzati, impostosi nella pratica educativa nordamericana in primo luogo come mezzo di confronto non istituzionalizzato, è risultato soprattutto il surrogato di politiche di più ampio respiro per garantire la funzione civica della scuola pubblica come strumento di inclusione attraverso la riduzione delle disuguaglianze sociali ed etniche, poiché ha scaricato questa responsabilità sui singoli distretti e istituti e finanche su scelte individuali, senza ottenere nemmeno il risultato di migliorare la qualità della formazione di élite, che appare sempre più impoverita nella mera assimilazione alle consegne dei test valutativi e selettivi (Deresiewicz, 2014).

Per quanto non sia ancora emersa una esplicita messa in discussione politica dell'assetto generale su queste basi, la scelta dell'amministrazione Biden di nominare a capo del Dipartimento dell'Istruzione un paladino dell'integrazione scolastica delle minoranze non anglofone, decisamente tiepido verso la cultura della *performance*, come Miguel Cardona (su di lui Mariuzzo, 2021, e, per un recente aggiornamento, Stanford, 2023), potrebbe aprire nuove prospettive, anche considerando che la destra conservatrice trumpiana si è mostrata assai più sensibile alla promozione della libertà scolastica dei gruppi confessionali che alla difesa a oltranza delle politiche basate sul *quality assessment* (Mariuzzo, 2019).

Riferimenti bibliografici

- *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform* (1983). In <https://www.reaganfoundation.org/media/130020/a-nation-at-risk-report.pdf> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *Elementary and Secondary Education Act* (1965). In <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *Every Student Succeeds Act* (2015). In <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177/text> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *No Child Left Behind Act* (2001). In <https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1/text> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- *Race to the Top* (2009). In <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Ansary T. (2007). *Education at Risk. Fallout from a Flawed Report*. In <https://www.edutopia.org/landmark-education-report-nation-risk> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Bound J., Turner S. (2002). Going to War and Going to College: Did World War II and the G.I. Bill Increase Educational Attainment for Returning Veterans? *Journal of Labor Economics*, 20(4): 784-815.
- Brint S., Karabel J. (1991). *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Clotfelter C.T. (2004). *After Brown: The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Corsini C. (2012). La lezione americana: l'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione di scuole e insegnanti. *Scuola democratica*, 6: 108-116.
- Deresiewicz W. (2014). *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Elton L. (2008). Goodhart's Law and Performance Indicators in Higher Education. *Evaluation and Research in Education*, 18(1-2): 120-128.
- Giroux H. (2014). *Educazione e crisi dei valori pubblici: le sfide per insegnanti, studenti ed educazione pubblica*. Brescia: La Scuola.
- Giroux H.A., McLaren P. (eds.) (1989). *Critical Pedagogy: The State and the Struggle for Culture*. Albany (N.Y.): State University of New York Press.

- Hartman A. (2012). *Education and the Cold War: The Battle for the American School*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.
- Karabel J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston-New York: Houghton Mifflin.
- Keller M., Keller P. (2001). *Making Harvard Modern: The Rise of America's University*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Lemann N. (2000). *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Mariuzzo A. (2015). Il dibattito sugli *standard tests* nel mondo educativo statunitense: un quadro di riferimento. *Nuova secondaria*, 33(1): 20-24.
- Mariuzzo A. (2019). L'amministrazione Trump e le politiche scolastiche negli Stati Uniti. *Scholè*, 57(1): 194-198.
- Mariuzzo, A. (2020). L'epidemia cambia l'ammissione alle università americane. In <https://www.rivista-ilmulino.it/a/l-epidemia-cambia-l-ammissione-alle-universit-amicane> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Mariuzzo A. (2021). L'istruzione, secondo Biden. In <https://www.rivistailmulino.it/a/l-istruzione-secondo-biden> (ultima consultazione: 24/04/2023).
- Markovits D. (2019). *The Meritocracy Trap: How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*. New York: Penguin Press.
- Meier D., Knoester M. (2017). *Beyond Testing: Seven Assessments of Students and Schools More Effective than Standardized Tests*. New York: Teachers College Press.
- Nieves A. (2020). University of California Eliminates SAT/ACT Requirement. In <https://www.politico.com/states-california/story/2020/05/21/university-of-california-eliminates-sat-act-requirement-1285435> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Ravitch D. (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reform*. New York: Simon & Schuster.
- Ravitch D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ravitch D. (2020). *Slaying Goliath: The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*. New York: Knopf.
- Reardon S.F. *et alii* (2013). Left Behind? The Effect of No Child Left Behind on Academic Achievement Gaps. In <https://cepa.stanford.edu/content/left-behind-effect-no-child-left-behind-academic-achievement-gaps> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Rowley R., Wright D. (2011). No "White" Child Left Behind: The Academic Achievement Gap between Black and White Students. *The Journal of Negro Education*. 80(2): 93-107.
- Sandel M.J. (2021). *La tirannia del merito: perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Milano: Feltrinelli.
- Stanford L. (2023). Education Secretary: Standardized Tests Should No Longer Be a "Hammer". In <https://www.edweek.org/policy-politics/education-secretary-standardized-tests-should-no-longer-be-a-hammer/2023/01> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- The Conversation (2022). What Is Affirmative Action, Anyway? 4 Essential Reads. In <https://theconversation.com/what-is-affirmative-action-anyway-4-essential-reads-193694> (ultimaconsultazione:24/04/2023).
- Wu E.D. (2015). *The Color of Success: Asian Americans and the Origins of the Model Minority*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Young M.D. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. London: Thames and Hudson.
- Zwick R. (ed.) (2004). *Rethinking the SAT: The Future of Standardized Testing in University Admissions*. New York: Routledge.

La valutazione: prospettive epistemologiche e dimensioni sociali

Evaluation of and in educational institutions: histories, problems and perspectives

Maria-Chiara Michelini

Associate professor of General and Social Pedagogy | Department of Humanities - DISTUM | University of Urbino "Carlo Bo" (Italy) | mariachiara.michelini@uniurb.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Michelini, M.C. (2023). Evaluation of and in educational institutions: histories, problems and perspectives. *Pedagogia oggi*, 21(1), 169-175.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-19>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-19>

ABSTRACT

This contribution considers the role that education is called to play in the construction and modernization of a culture of good evaluation, understood in a formative, regulatory and democratic sense. It will analyze the main perspectives and paradigms of assessment that have emerged in recent decades. To this end, it will highlight some highly topical issues within the scenario of the pervasiveness of assessment, understood in a linear sense, rather than in its complexity, showing its limits and risks. It will hypothesize the need for reflexive elaboration processes both in the contexts of use by the subjects directly involved, and in the broader framework of the educational, political, cultural and social institutions involved, as well as within the pedagogical scientific community, articulated in its various competences and specificities. In relation to this, the contribution will address the issue of the necessity of the link between evaluation criteria/instruments and ethical, theoretical and political choices.

Il contributo intende considerare il ruolo a cui la pedagogia è chiamata nella costruzione e nell'aggiornamento di una cultura della buona valutazione intesa in senso formativo, regolativo e autenticamente democratico, capace di coniugare teorie e prassi valutative nel vasto e articolato campo delle istituzioni educative. Analizzerà le principali prospettive e corrispondenti paradigmi del valutare affermatasi negli ultimi decenni. A tal fine evidenzierà alcune questioni di grande attualità nello scenario della pervasività estrema della valutazione, intesa in senso lineare, anziché nella sua complessità, mostrandone limiti e rischi. Ipotizzerà la necessità di processi di elaborazione riflessiva sia nei contesti d'uso, da parte dei soggetti direttamente coinvolti, sia nel più ampio quadro delle istituzioni educative, politiche, culturali e sociali implicate, sia nell'ambito della comunità scientifica pedagogica, articolata nelle sue diverse competenze e specificità. In relazione a ciò, il contributo affronterà il tema dell'essenzialità del nesso tra criteri/strumenti valutativi e scelte etiche, teoriche e politiche.

Keywords: assessment; perspectives; culture; formativity; quality

Parole chiave: valutazione; prospettive; cultura; formatività; qualità

Received: April 02, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Maria-Chiara Michelini, mariachiara.michelini@uniurb.it

Cornice socio-culturale

Si parla ormai da tempo di follia della valutazione (Hadij, 2023), di tirannia della valutazione (Del Rey, 2013), di pervasività e invasività della valutazione (Damiano, 2011) ad indicare una dimensione sociale vera e propria che sta caratterizzando trasversalmente ambiti di ogni tipo del vivere e del convivere contemporanei. Al di là delle differenti posizioni, tali discorsi sulla valutazione sono accomunati dall'individuazione di un cambio di paradigma per il quale non ci troviamo più di fronte ad una necessaria forma di razionalizzazione dell'agire nei vari campi, in modo da correggerlo nella direzione degli obiettivi e dei risultati auspicati, ma della messa in atto di una vera e propria nuova filosofia governamentale (Martuccelli, 2010, p. 28). Dobbiamo a Foucault (1978, 1998, 2004, 2005) la stigmatizzazione della *società disciplinare* nella quale il controllo sociale viene messo in atto mediante una rete di dispositivi. L'esercizio del loro potere di regolazione istituisce quella che egli chiama *tecnologia biopolitica*, la quale induce l'assoggettamento, ovvero il modo in cui le persone si percepiscono, giudicano, approvano o meno, decidono e operano. La peculiarità di questo assetto consiste nel fatto che la *disciplinizzazione* non avviene in termini di controllo e dipendenza, ma di conoscenza e di partecipazione ad un sistema, attraverso le quali i membri sviluppano aderenza ad esso.

Questo approccio al tema, non intende misconoscere il valore essenziale nei vari processi, ma vagliare criticamente un certo tipo di valutazione, quella che tende ad omologare e massificare attraverso processi di burocratizzazione e di verticalizzazione. Una valutazione sempre più fagocitante che moltiplica procedure e norme, con un ritmo frenetico di cambiamenti e di scadenze, i quali indirizzano di fatto l'agire e, soprattutto, le scelte nella direzione sottesa al modello valutativo proposto. In tal senso il forte sbilanciamento all'insegna del quantitativo, di cui la cultura dell'evidence based è divenuta emblema, rischia di confondere il valore con la misura, identificando la qualità dei processi (e dell'uomo stesso) con ciò che può essere misurato.

Se autori come Bauman (2001) hanno evidenziato una linea di trasformazione della società della complessità, del rischio e della crisi nella direzione del rifugio nei mondi vitali, altri (Shapiro, Stone Sweet, 2022; Tate, Wallinder, 1995) hanno sottolineato quella della giuridizzazione, come iper produzione di norme che assumono una funzione diversa da quella tradizionale del diritto. Si tratta di una migrazione verso il sistema giuridico da parte di istituzioni sociali che perdono autorevolezza e, in ogni caso, non riescono più a incidere positivamente sulle persone. Pensiamo alla cosiddetta medicina difensiva, fenomeno oramai estremamente diffuso anche in Italia, riferibile ad una disciplina in passato indiscussa da parte dei pazienti e oggi, segnata da una sfiducia di questi ultimi che si rivolgono al potere giudiziario con estrema facilità. Ciò provoca, da parte dei medici, un atteggiamento volto a cautelare preventivamente il proprio ruolo e la propria persona attraverso scelte diagnostiche e terapeutiche sovradimensionate, da parte del sistema sanitario, la burocratizzazione delle procedure richieste agli operatori, con aggravio di lavoro e conseguente sofferenza e insofferenza complessiva.

Nel prossimo paragrafo ci occuperemo del fenomeno in campo educativo, anch'esso interessato da tendenze analoghe.

Altri autori riconducono il discorso sulla valutazione al diktat del biopotere postmoderno (ad esempio: Benasayag, Del Rey, 2018) che esige un adeguamento sistematico delle persone alle esigenze del mercato, al punto di non consentire la possibilità di vivere "così come sono". Lo psicanalista utilizza espressioni molto forti per stigmatizzare questa dinamica, parlando di richiesta di divenire *gelatina plasmabile* rispetto alle istanze del mercato, di intelligenza come capacità di disintegrarsi quanto basta per conformarsi all'*esoscheletro* dell'impresa (contrapposto all'*endoscheletro* di ciascuno). Ne consegue la logica dei risultati e della performance con tutti i suoi apparati valutativi, i quali declinando gli obiettivi aziendali, non consentono al dipendente la minima scissione da essi ed esigono sforzi terribili per cancellare ogni singolarità e aderire ai bisogni dell'impresa. Da psicoterapeuta l'autore evidenzia i devastanti esiti di quella che egli chiama *modellizzazione e disgiunzione interiore* dell'uomo, condannato a vivere una *distruzione permanente dell'interiorità*, con conseguente *solitudine ontologica* e vissuto di *impotenza* per la separazione dalla propria potenza di agire (Benasayag, 2018, pp. 18-19). La sua critica radicale alla disgiunzione dell'umano e alla modellizzazione che procede alla *cattura* dei punti salienti del fenomeno da modellizzare, sfocia nella definizione dell'*uomo modulare* o *uomo senza qualità*, privo d'interiorità, di storia, di esperienze proprie, che deve avere le qualità di un hard disk. In questa direzione egli interpreta le scoperte progressivamente an-

nunciate del neurotrasmettitore dell'amore, della rete neuronale degli affetti, della specializzazione neuronale, come espressione dell'adesione metafisica a un fisicalismo che disprezza l'immagine complessa e integrale dell'uomo, giungendo ad affermare che per costoro: «la vita non esiste, sono unicamente attivi meccanismi del vivente» (Benasayag, 2018, p. 73).

1. La valutazione delle e nelle istituzioni educative

Nello scenario sommariamente descritto l'ambito educativo non poteva non essere coinvolto, tanto più in considerazione della funzione chiave e cerniera che l'educare assume rispetto alle configurazioni sociali nelle reciproche direzioni. Ed effettivamente quello della valutazione in campo pedagogico-scolastico ha assunto forme e dimensioni senza precedenti¹. E se originariamente la valutazione riguardava essenzialmente gli esami e gli errori dei correttori, oggi si è opportunamente sviluppata diventando una presenza massiccia in relazione agli apprendimenti degli alunni, alle scuole come unità organizzative, ai sistemi educativi e scolastici, agli assetti amministrativi, alla governance dei medesimi, alle riforme etc. Secondo Damiano (2011) la valutazione è diventata il sostituto delle politiche scolastiche in formato *pastorale*, nel significato attribuito al termine da Foucault (2001), definendo in termini più o meno vincolanti finalità, metodi e contenuti del lavoro di aula.

Con la valutazione nel formato dei confronti internazionali, l'amministrazione riesce a penetrare dove non era mai riuscita a metter piede: il "giardino segreto" degli insegnanti, dove questi riuscivano a mantenere il segreto del curriculum di fatto. Oggi, con la valutazione, il segreto è scoperto e violato con la luce abbacinante dei test standardizzati, il prestigio delle istituzioni internazionali da cui emanano e la considerazione che "così fan tutti" (Damiano, 2011, p. 18).

Diversi costrutti, primo fra tutti quello di competenza, hanno segnato in maniera significativa ed emblematica questo processo, segnalando, peraltro, il sotteso culturale di cui abbiamo detto nel precedente paragrafo. Mutuato dal mondo imprenditoriale e professionale, tanto da registrare dubbi circa la sua pertinenza rispetto alla scuola (Rey, 2003), la competenza ha fatto emergere l'attenzione agli standard e ai livelli di padronanza richiesti dal mercato del lavoro. Ciò non di meno, pedagogisti e docenti hanno cercato di cogliere le istanze più condivisibili ad esse sottese, quali la coniugazione delle conoscenze con le dimensioni operative e concrete del vivere e dell'operare, il ripensamento di strategie metodologico-didattiche nelle direzioni che vanno dal verbalismo all'apprendimento attivo, dall'apprendimento meccanico alla comprensione, dalla riproduzione culturale alla soluzione di problemi, dall'apprendimento incapsulato al transfert, etc. Al tempo stesso hanno avviato una riflessione critica in merito al senso e alle implicazioni delle competenze in riferimento alla scuola. Riteniamo, però, che questa debba essere ulteriormente sviluppata. Si tratta, in particolare, di ripensare il compito di indirizzo delle finalità dell'educazione, che nella scuola si declina nell'orientamento della progettazione curriculare, pur nell'auspicabile collaborazione con il mondo sociale e del lavoro, come specifico delle istituzioni educative, evitando che, al contrario, siano questi a definire la direzione, gli obiettivi e, correlatamente, gli apparati valutativi. Non si tratta di stabilire primati, ma di interpretare il valore essenziale del sapere pedagogico, scienza chiamata ad assumere l'educare

1 Elio Damiano, nel bel saggio del 2011 riportato in bibliografia, al quale rimandiamo, ricostruisce in maniera interessante e lucida la storia del processo che ha affermato progressivamente l'emergenza del sapere valutativo, incominciando dal movimento dell'*Evidence Based Education*, con il suo richiamo alla scientificizzazione delle pratiche e che ha inteso assicurare un'informazione pedagogica basata sulla valutazione a carattere "capitalistico", passando poi alle valutazioni internazionali del rendimento scolastico, l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) interno all'UNESCO, che continua i programmi dell'OECE, le indagini PISA, a quelle negli usa NAEP (*National Assessment of Education Progress*), poi NAGP (*National Assessment Governing Board*). Oltre alla ricerca scientifica, organismi come l'UNESCO, l'OCDE, il Consiglio D'Europa e la Banca Mondiale, i governi che ad essi fanno riferimento si avvalgono di essi per determinare le loro politiche scolastiche. La valutazione, da procedura tecnica, si trasforma in strumento di politica globale finalizzata ad uniformare i sistemi scolastici e formativi dei paesi aderenti. D'altra parte, la cultura dell'EBE si propone proprio di unire ricerca, dimensione politica e agire pratico, ispirato, appunto alle risultanze della ricerca e sostenuto da opportune strategie politiche.

nella sua complessità, evitando la trasformazione in mera cinghia di trasmissione di istanze altre, attraverso la sottile misura della rispondenza alle performances indicate come necessarie. Da questo punto di vista l'attacco di Benasayag e di Del Rey a quella che definiscono «la pedagogia delle competenze [...] come una visione meccanica e troppo semplicistica dei fatti e dei gesti dell'umano» (Benasayag, 2018, p. 82), si sostanzia come una critica alla subordinazione di fatto della pedagogia e dell'educare al diktat neoliberista, che attribuisce alla scuola il compito di conformarsi alle istanze del mercato attraverso la formazione delle competenze ad esso necessarie.

In questo scenario complessivo sta crescendo un sentimento di insofferenza (Damiano, pp. 20-21) per l'assolutismo che sta idealizzando la valutazione, nonostante i molti studi che hanno messo in discussione quella che Damiano definisce la *valutazione omologata*, sia sul piano metodologico che sul piano epistemologico. Ad esempio, riguardo le comparazioni internazionali sulle competenze scolastiche degli studenti, sono stati indagati criticamente l'adeguatezza delle prove in termini di misura delle effettive capacità (Goldstein, Lewis, 1996), l'uso distorto degli indicatori per valutare la qualità dell'insegnamento mirati, in realtà, a decidere le politiche del welfare (Bottani, 2006; Oakes 1996), la generalizzabilità delle prove, a prescindere dai contesti specifici di riferimento (Normand, 2004; Vaca Uribe, 2009).

2. Per una buona valutazione

Conserva tutta la sua attualità il senso del saggio deweyano del 1939 intitolato alla *Teoria della valutazione*. Come si ricorderà l'americano colloca il tema al centro delle polarità presente/futuro, valori/fini, fini/mezzi proponendo una concezione che muove nella consapevolezza che il nostro vivere nel presente e non nel futuro, ci rende possibile controllare i mezzi che afferiscono alla dimensione del presente e non i fini, che ci proiettano nel futuro. Ne consegue che il problema della valutazione concerne, in ogni caso generale o particolare, le relazioni tra mezzi e fini e che i fini sono determinabili solo sulla base dei mezzi impiegati per raggiungerli. Anche desideri ed interessi devono essere valutati come mezzi nella loro interazione con le condizioni esterne. La concezione dei *fini-in-vista* come *mezzi direttivi* o *procedurali* (espressione quest'ultima usata in *Logica. Teoria dell'indagine*), ci conduce ad un punto critico fondamentale, inerente al riferimento valoriale nella valutazione, alla sua necessità o opportunità, alla legittimazione etica (oltre che sociale e civica) dei risultati attesi e, congiuntamente, alla questione della loro determinazione.

Se valutare significa attribuire un valore, apprezzare (attribuire un prezzo, nella comparazione con altri beni), allora la valutazione non può essere intesa come pura tecnologia delle performances, ma chiama in causa la dimensione assiologica, rinunciando alla presunta neutralità e innocenza. Al tempo stesso la valutazione è calata nella storia, esprimendo dei problemi e dei processi culturali e sociali del tempo. Colicchi (2021, p. 245) definisce il valore come una «*credenza*, posseduta da uno o più soggetti, relativa alla *bontà* – nel senso di *apprezzabilità*, *desiderabilità*, o *auspicabilità*– di qualcosa». Al tempo stesso, la stessa fa emergere il corto circuito tra l'essere i valori una *credenza* e il paradigma razionalistico entro il quale la pedagogia li ha interpretati, con pretesa della loro validità, affrontandoli in termini teoreticistici, impersonali e normativi (Colicchi, p. 296). L'autrice considera conseguenza di questo corto circuito anche la condizione di eteronomia e di ancillarità della pedagogia rispetto ai sistemi di pensiero centrali e totalizzanti (filosofici, religiosi, politici, ma anche scientifici). Di qui la proposta rivolta alla pedagogia di affrontare la questione non più in termini razionalistici, ma pragmatici, avviando la ricerca sui valori calandosi e immergendosi in quel particolare genere dell'esperienza umana che chiamiamo educazione, per descrivere e analizzare dentro la stessa il pensare/agire educativo e il ruolo svolto dai valori.

L'assunzione di un orientamento di questo tipo, con riferimento alla questione della valutazione, converge nella direzione complessivamente assunta in questo saggio, di considerazione critica di quei modelli che, viceversa, tendono ad attribuire scopi e strumenti a partire da orizzonti esterni (e a volte opposti) all'esperienza educativa. Questi ultimi, peraltro, producono un'imputazione negativa, nel senso che il modello sul quale si chiede di misurarsi verrà sempre percepito come inarrivabile, con conseguente senso di inadeguatezza. Un insegnante, un'istituzione, un ricercatore chiamati ad omologarsi ad un format prestabilito ed estraneo al proprio orizzonte operativo e teleologico, a buone pratiche standardizzate a livello internazionale, a indicazioni normative spesso non adeguatamente giustificate, si sentiranno inadeguati, con il risultato di incremento delle resistenze al cambiamento e di malessere. Un *modello del deficit* (Damiano,

2011) tende, pertanto, ad ottenere i risultati opposti a quelli desiderati. Per questa serie di considerazioni condividiamo con Hadji (2023) l'invito ad affrontare la questione della valutazione alla luce di due snodi fondamentali: l'efficacia e la legittimità. Nella sua prospettiva di una *valutazione dal volto umano*, l'autore indaga forme ed esempi concreti e di possibile riferimento, con precisione e rigore, documentando la possibilità di modelli che non inseguano necessariamente il sempre più, ma il sempre meglio, a partire da una base di fiducia e rispetto. Riteniamo che su questi due snodi la pedagogia sia chiamata a costruire al proprio interno le sinergie anche tra settori scientifico disciplinari che hanno specificità diverse e complementari. Pensiamo, in particolar modo, alla collaborazione strategica tra la pedagogia sperimentale che si occupa, in tal senso, di studiare sistemi e metodi di valutazione rigorosi dal punto di vista scientifico e la pedagogia generale e sociale. Tale collaborazione non può, inoltre, non riferirsi anche ai settori della didattica e della pedagogia speciale, le cui specificità sono rilevanti e pregnanti in vista dell'obiettivo comune. A maggior ragione in virtù della complessità dello scenario di questa fase, è necessario affrontare congiuntamente, ciascuno a partire dal proprio sguardo e dalle proprie competenze pedagogiche, un problema che rischia di sabotare l'intero sistema educativo per come lo intendiamo, come studiosi del settore. Si tratta di pensare la valutazione con un approccio che ne consideri la pienezza del senso, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista pratico, proseguendo un dibattito già in atto. Occorre continuare nella direzione di un salto di qualità rispetto a riduzionismi e visioni ideologiche paralizzanti di varia natura anche riconducibili alle antinomie oggettivo vs soggettivo, controllo vs sviluppo, quantitativo vs qualitativo, esterno vs interno, reinterpretando opportunamente l'approccio docimologico, che pure, in qualche misura ha avuto un ruolo egemonico da riconsiderare (Castoldi, 2012). Anche in questo senso riteniamo vada inteso e interpretato il paradigma della complessità della valutazione. In questo spazio di confronto lo snodo relativo al rapporto fini/mezzi può e deve trovare la giusta collocazione, anche affrontando il problema della sostenibilità della valutazione, ai vari livelli, come esito della migliore sintesi possibile tra efficacia e legittimità nella circostanza data.

Consapevoli che la questione valutativa, nella sua ampiezza e complessità, per come la intendiamo, vada affrontata su un piano culturale e politico di portata generale e globale, il cui ulteriore approfondimento esula dall'economia e dai limiti del presente saggio, ci sembra opportuno segnalare alcune piste di lavoro interne, per così dire, alla scienza pedagogica.

Consideriamo come punto di partenza, in tal senso, la reinterpretazione dei rapporti di auto ed eterovalutazione, attraverso la messa a punto di sistemi attendibili, efficaci e al tempo stesso centrati sul rispetto dei contesti nella loro specificità. Questo problema va ri-letto all'interno del senso generale della valutazione a cui si intende fare riferimento. Una valutazione omologante, al di là degli equilibrismi di processo, necessariamente avrà il suo baricentro nella valutazione diretta dall'esterno, con tutte le conseguenze che abbiamo in qualche modo evocato. Una valutazione legittima ed efficace, viceversa, muove in una diversa ottica, riconducibile, in particolare al suo carattere formativo, ossia all'essere volta all'apprendimento, a partire anche dall'autovalutazione e dai feedback, utili a regolare tempestivamente i processi.

Pensiamo che questa valenza sia propria non soltanto dell'apprendimento dei singoli, ma sia estensibile anche ai sistemi educativi nel loro complesso. Una valutazione formativa, a differenza di una formazione deviata (come quella del modello del deficit) muove dalla fiducia e dalla valorizzazione dell'agire educativo e dai legami che in esso vengono stabiliti con l'ambiente circostante. Hadji spinge questa logica verso la valutazione formatrice, per la quale, con riferimento al contesto scolastico, si valuta come se si stesse facendo apprendimento (*assessment of learning*). Ogni momento e ogni attività in classe è valutabile, con conseguente utilizzo di strumenti ordinari quali il portfolio, le rubriche, le check-list. Ciò comporta e produce un'evoluzione complessiva della cultura della valutazione di tutta la comunità educativa per la quale, disinnescato l'ordigno emotivo della prova, ciascun soggetto coinvolto vive ogni normale attività in classe come un'occasione per raccogliere informazioni sulla base delle quali valutarsi e valutare, migliorando progressivamente le proprie prestazioni. Per muovere in questa direzione complessiva si deve prendere atto dell'opacità del carattere formativo della valutazione, per come attualmente viene interpretato. In tal senso la questione va assunta anche in termini di formazione complessiva di quanti sono chiamati alla valutazione.

Una seconda pista di lavoro riguarda la ricerca costante e a tutti i livelli della costruzione di una cultura del valutare e di una volontà generale, da tradurre in termini di criteri condivisi, comuni e perciò davvero visibili e trasparenti. Questo genere di attività segna essenzialmente il passaggio da una valutazione comparativa ad una valutazione in base a criteri. Se valutare, cioè, non è soltanto comparare risultati rispetto

ad una misura o ad uno standard assunto come riferimento, certificando l'adeguatezza degli esiti, ma ricercare informazioni relative ad un processo tali da regolare il medesimo, secondo l'ottica della valutazione formativa, allora i protagonisti del processo stesso devono farsi carico di una elaborazione culturale ampia. Ciò attiene evidentemente al profilo riflessivo dei professionisti e delle comunità educative e deve condurre ad istituire un sistema criteriale condiviso. Si va nella direzione di una valutazione consapevolizzante e consapevole, corrispondente ad un approccio a dominanza pedagogica che privilegia la partecipazione attiva dei soggetti della valutazione, oltre che il focus sui processi attivati rispetto alla sola misura dei prodotti. In tal senso va anche reinterpretata la sinergia tra i diversi settori pedagogici, già invocata in questo stesso saggio. Non possiamo cioè intendere la valutazione in senso autenticamente formativo se i soggetti (individuali e istituzionali) deputati ad essa, sia pure ai vari livelli, non sono protagonisti dell'intero processo e dei suoi sistemi. Chi valuta in senso formativo, che si tratti dell'apprendimento degli allievi, o della qualità del servizio erogato da un'istituzione educativa, deve avere una visione d'insieme e partecipare attivamente all'intero processo, non limitandosi alla sola padronanza degli strumenti valutativi. Ciò, naturalmente, andrà complessivamente bilanciato entro un sano sistema complessivo con forme di eterovalutazione, che consentano gli opportuni riferimenti e le corrette contestualizzazioni. Il punto è che, nell'attuale congiuntura storica, per le ragioni e le tendenze generali che abbiamo cercato di delineare, siamo di fronte ad un paradigma che schiaccia l'intera valutazione sulla dinamica della conformazione ad uno standard in termini di misura, con conseguente eclissi dell'autovalutazione, con particolare riguardo alla dimensione formativa.

Una terza pista di lavoro, discendente dalle prime due, riguarda quella che Bandura ha indicato come agentività personale, tendenza e capacità di rispondere attivamente alle sfide del mondo reale. Una buona valutazione esige, anzitutto, la consapevolezza che la posta in gioco, il valore da apprezzare nel processo valutativo, appunto, merita l'impegno e la fatica necessari. In tal modo i soggetti della valutazione vivranno l'onere valutativo (sia da soggetti valutatori che valutati) come qualcosa di utile, in quanto portatore di ricchezza e crescita in una dimensione della propria vita. Ciò si tradurrà in motivazione e conseguente attivazione, nella direzione di una risposta produttiva, meglio ancora proattiva, come impegno prospettico, capacità d'azione, corredata da spirito di iniziativa.

Una valutazione omologata, ossessiva, non sostenibile, non integrata con l'azione, dettata da esigenze eteronome, con maggiore probabilità produrrà insofferenza e resistenze di vario genere. L'efficacia della valutazione non afferisce soltanto all'adeguatezza degli strumenti e delle procedure utilizzate nel misurare correttamente gli esiti, ma anche alla capacità di fare leva sui soggetti affinché si attivino positivamente in vista degli sviluppi auspicati, che si riferiscano agli apprendimenti o ai servizi erogati. Non si tratta, infatti, di assegnare pagelle, icona della valutazione sommativa della scuola tradizionale, ma di raccogliere informazioni utili al miglioramento della qualità dei processi e dei prodotti in esame, motivando positivamente i soggetti (persone o istituzioni) ad agire per migliorare il proprio valore. Anche da questo punto di vista la valutazione presenta una forte marcatura pedagogica che dobbiamo essere in grado di sostenere e supportare.

Le piste di lavoro sommariamente tracciate sono soltanto indicative di un lavoro ben più articolato e complesso che la pedagogia oggi è chiamata a compiere a fronte di una vera e propria emergenza legata alla valutazione, il cui impatto, nei vari aspetti della vita educativa, è sempre più significativo. Ci auguriamo di avere suggerito alcuni elementi utili e motivanti nella direzione di una buona valutazione, a conferma del ruolo essenziale della pedagogia in questo articolato processo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Benesayag M., Del Rey A. (2018). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Castoldi M. (2012). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Centro Studi per la Scuola Cattolica (2022). *Valutare per valorizzare. Scuola Cattolica in Italia Ventiquattresimo Rapporto 2022 della valutazione*. Brescia: Scholé.

- Colicchi E. (2021). *I Valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Del Rey A. (2013). *La tirannia della valutazione*. Milano: Eléuthera.
- Dewey J. (1939). *La teoria della valutazione*. Milano: La Nuova Italia (1960).
- Damiano E. (2011). Il “senso” della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 10-39.
- Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2011). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 67-82.
- Foucault M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (1994). *Le sujet et le pouvoir In Dits et Ecrits*, vol. IV. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1998). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2001). Omnes et singulatim. In O. Marzocca (ed.), *Biopolitica e liberalismo*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2004). *Sicurezza popolazione territorio*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2005). *La nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Hadij C. (2022). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- Hadij C. (2023). *Una valutazione del volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Morcelliana.
- Longo G. (2003). Géometrie et cognition in *Revue de Synthèse*, 5° serie, 1-10. Paris: Fondation pour la science.
- Martuccelli D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXXXVIII-CXXXIX: 27-52.
- Michelini M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2018). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico progettuale*. Roma: LAS.
- Perrenoud P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mèsure et evaluation in èducation*, 4, 13: 49-81.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 97-108.
- Sani R. (2011). La valutazione della ricerca in ambito pedagogico: un problema di metodo. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 176-190.
- Schapiro M. Stone Sweet A. (2002). *On law, Politics and Judicialization*. Oxford: Oxford University Press.
- Tate N., Vallinder T. (1995). *The global Expansion of Judicial Power*. New York: NewYork Press.
- Vertecchi B. (1984). *Manuale della valutazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Bambini adottati a scuola: valutare il disagio educativo per promuovere benessere relazionale e inclusione umana

Adopted children at school: assessing educational distress to promote relational wellbeing and human inclusion

Angela Muschitiello

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Political Sciences | University of Bari | angela.muschitiello@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Muschitiello, A. (2023). Adopted children at school: assessing educational distress to promote relational wellbeing and human inclusion. *Pedagogia oggi*, 21(1), 176-184.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-20>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-20>

ABSTRACT

This paper aims to explore an assessment of the risk factors and educational vulnerability but also the resources and potential of the adopted child at school. This is a very topical subject, in view of the increasingly significant number of national and international adoptions of pre-school and school-age minors in our country and the decisive role of schools in promoting their path to inclusion not only educationally but also humanly and in social relations. In particular, we intend to emphasize the need to offer all people working in the school context pedagogical tools to scrutinize and understand the different dimensions that characterize the adopted child's complex encounter with schooling.

After all, adoption deeply involves the educator in the construction of hermeneutical and paradigmatic categories that guide the development of the adopted child in terms of self-reflection, self-determination and existential and emotional responsibility.

Il presente contributo intende approfondire il tema della valutazione dei fattori di rischio e di vulnerabilità educativa ma anche delle risorse e delle potenzialità del bambin* adottato a scuola. Un tema quanto mai attuale considerando il numero sempre più rilevante di adozioni nazionali e internazionali di minori di età prescolare e scolare nel nostro paese e il ruolo determinante della scuola nel favorire il loro percorso di inclusione non solo formativa ma anche socio-relazionale ed umana. In particolare si intende porre l'accento sulla necessità di offrire a tutti coloro che operano nel contesto scolastico strumenti pedagogici di riflessione e comprensione delle diverse dimensioni che caratterizzano l'incontro complesso del bambin* adottato con la dimensione scolastica. L'adozione del resto, interpella profondamente l'educativo non solo nel sostegno alla costruzione del familiare, ma anche nella strutturazione di categorie ermeneutiche e paradigmatiche che guidino lo sviluppo del bambin* adottato in termini di autoriflessività, autodeterminazione e responsabilità esistenziale ed emotiva.

Keywords: minors; adoption; evaluation; school education

Parole chiave: minori; adozione; valutazione; scuola; educazione

Received: April 01, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Angela Muschitiello, angela.muschitiello@uniba.it

Introduzione

L'Italia è uno dei paesi in cui si adotta di più ed è seconda per numerosità solo agli Stati Uniti. Nel periodo dal 2000 al 2017 sono entrati in Italia per adozione internazionale più di 49.000 minori e sono state emesse più di 1000 adozioni nazionali l'anno (solo nel 2021 sono state 1487)¹ tutte di bambin* che quando vengono accolti nella famiglia adottiva hanno mediamente un'età prescolare e scolare compresa tra i cinque e i sei anni.

L'inizio di una storia insieme, nella realtà adottiva, coincide dunque frequentemente con l'inizio della vita scolastica (infanzia o primaria) che combacia per i minori accolti con il momento di ingresso in società. Il tema della scuola costituisce per questo un argomento centrale nella vita delle famiglie appena formate alle prese con le peculiarità di figl* non ancora conosciut* per davvero e portatori di bisogni ancora complessi da comprendere. Famiglie che si trovano a doversi confrontare con le mille realtà scolastiche italiane spesso caratterizzate da disomogeneità nelle modalità di approccio a questo fenomeno.

Per questo a storie di successo scolastico rese possibili da insegnanti adeguatamente formati e preparati ad accompagnare gli alunni adottati in un percorso di sviluppo umano e formativo compatibile con la propria storia, se ne contrappongono invece altre meno fortunate in cui la scuola e gli insegnanti si mostrano meno disponibili ad accogliere le specificità di questi alunni (Guerrieri, Nobile, 2016, p. 3). Specificità un pochino meno note e meno comuni di quelle degli altri studenti considerati "speciali" ma non per questo meno importanti da considerare. Queste sono infatti caratterizzate da bisogni che nascono dalla necessità di dover e poter ricomporre la frammentazione esistenziale causata dal passaggio da un "prima" a un "dopo" nella loro esperienza di vita e che hanno prodotto confusione e disagio nel loro percorso di costruzione identitaria. Un disagio educativo che con diverso grado di intensità e di manifestazione caratterizzano tutte le età e tutti percorsi scolastici di questi alunni (dalla scuola materna alla scuola superiore²). Quali sono queste specificità e quali gli aspetti su cui gli insegnanti devono focalizzare l'attenzione per valutare il disagio degli alunni adottati fornendo loro un giusto supporto educativo in classe favorendo benessere personale e relazionale?

1. Gli alunni adottati: tra identità e diversità

«Gli alunni adottati non sono tutti uguali e presentano una intersezionalità di specificità» (Guerrieri, 2022, p.21): possono aver subito esperienze pre-natali, peri-natali e post-natali avverse, abusi e traumi, istituzionalizzazioni, affidi molteplici, storie di (pluri) abbandono (dopo affidi o precedenti esperienze di adozione non riuscite), maltrattamenti fisici e psicologici gravi, condizioni di solitudine e adultizzazione); possono essere fenotipicamente differenti dalla propria famiglia adottiva (colore della pelle, tratti somatici, ecc.); possono attraversare crisi di relazioni con i propri genitori adottivi dovute alla difficoltà di costruire nuovi affetti e nuovi legami, ecc.; possono aver sofferto la perdita della cultura e del linguaggio di origine (Galli, Viero, 2001).

Specificità che costituiscono spesso fattori di vulnerabilità legate non solo alle radici biologiche «[...] germogliate in un grembo diverso da quello di colei che ne sarà a tutti gli effetti madre ma anche a quelle culturali legate alle esperienze di vita precedenti l'adozione, peculiari e uniche, anch'esse, e al tempo stesso intrecciate con aspetti significativi del contesto culturale di provenienza» (Chistolini, 2006, p.51). Dunque "radici" esistenziali.

Un concetto di "radici" che travalica quindi – pur comprendendo – tutto ciò che attiene all'origine biologica di questi alunni, assumendo in sé tutto l'universo di stili relazionali, emotivi, comunicativi e di habitus mentali e comportamentali da loro sperimentati e appresi prima dell'adozione e che costituiscono parte integrante della loro identità. "Radici" su cui far fiorire attraverso l'adozione "fronde" che, altrimenti, rimarrebbero aride perché prive di cura. Cura intesa come «assunzione eminentemente pedagogica della

1 Cfr Commissione per le Adozioni Internazionali e Istituto degli Innocenti CAI, *Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali*, 2022; Ministero della Giustizia, *Dati statistici relativi all'adozione. Serie storiche*, 2022.

2 Le problematiche scolastiche degli alunni adottati cambiano in relazione all'età e al grado e ciclo di scuola.

responsabilità di coltivare l'umano esercitando un'affettività tutelata e promossa» (Domenici, 2009, p. 43), capace di esprimere la propria «portata umanizzante» (Iori, 2007, p. 46) attraverso l'autenticità che vuol dire riconoscimento umano (Galliani, 2022).

Esplorare i contorni dell'adozione significa quindi misurarsi con il tema complesso della ricerca dell'identità pur confrontandosi con la "diversità". Un confronto che spesso genera disagio ne* minori adottat* che spesso non sentono compresa e accolta la propria storia come un patrimonio da valorizzare ma come una imperfezione da nascondere

Diversità che va invece affrontata «avendo cura delle differenze» (Bellingreri, 2005, p. 42), accogliendole e coltivandole in uno spazio fertile in cui dar loro cittadinanza per creare nuovi sentimenti di appartenenza e benessere personale e relazionale negli adottati. Questo «perché allo sviluppo dell'identità non concorrono giammai esclusivamente le influenze del patrimonio ereditario ma anche le risonanze ambientali vissute ed esperite come frutto di una costruzione responsabile che si fa motivazione, intenzione e volontà determinando a lungo andare il modo di essere della persona» (Mounier, 1995, p. 71).

Una sfida che non si presenta semplice in un'epoca – scrive Bauman (2005) – troppo impregnata di narcisismo «ossia alla ricerca di riportare ogni cosa a se stesso esaltando la via dell'identità come auto-orientamento e dimenticando la via dell'alterità» (Ivi, p. 62). Una sfida questa che chiama in causa l'educativo dal momento, come ricordano Frabboni e Pinto Minerva (2005), «in tutte le sfaccettature della vita vi è un'attività unificante e liberatrice di continua creazione e organizzazione di senso dell'essere umano che costruisce l'esperienza personale della corporeità e della soggettività solo nella relazione autentica con sé stesso e con gli altri» (p. 9). Un richiamo che riporta al pensiero di Guardini (1987) quando definisce «punto 'transempirico' quella caratteristica dell'educazione in grado di permettere al soggetto di avvicinare la realtà esterna trasfigurandola e innalzandola a dignità umana» (Ivi, p. 32).

Ecco che aiutare il soggetto adottato a riconoscere le esperienze passate (valorizzandole come risorse) permette nella pratica educativa di aprire spazi di espressione, possibilità di condivisione empatica su cui costruire con lui una nuova familiarità, quella che nasce dalla «cura-condivisa», 'cura-per', 'aver cura' in cui propriamente, l'esserci fa esperienza del con-esserci e del rispetto» (Heidegger, 1976, p. 31). Idea di rispetto che vuol dire agire verso l'altro e per l'altro lasciandogli lo spazio di autonomia necessario per costruire la propria personalità (Vertecchi, 2012) e che nell'adozione significa dare al* bambin* l'opportunità di poter essere se stess* indipendentemente dalla diversità delle proprie "radici". Un prendere in carico le diversità «arrivando ad amare te in me in un orizzonte di relazione» (Levinas, 1998, p. 63) che può creare quel legame affettivo adottivo in cui l'appartenenza diviene una delle dimensioni principali.

E' su questa consapevolezza che l'Italia nel 2014, per prima in Europa, ha messo a punto le *Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*, (d'ora in poi *Linee di indirizzo*) in cui ha evidenziato la necessità di coinvolgere la scuola nel percorso adottivo, perché solo una scuola consapevole di non essere «[...] solo luogo cognitivo, ma anche luogo educativo e relazionale può far sì che l'adozione sia a misura di bambin*» (Guerrieri, 2022, p. 42). Vediamo perché e come.

2. Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati: le ragioni

Le *Linee di indirizzo* sono un documento, unico in Europa, elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dal Coordinamento CARE, nella cornice di un tavolo paritetico. Inserite nella legge 107 del 13 luglio 2015, hanno rappresentato l'avvio di un grande percorso di sensibilizzazione sociale e culturale sulla centralità della scuola nella vita degli alunni adottati rivolgendosi ad insegnanti, dirigenti ed uffici scolastici per favorire l'integrazione di questi alunni e ponendo attenzione alle loro specificità e non alle loro criticità (Castoldi, 2012).

Pur nella consapevolezza infatti che l'istituzione scolastica non può occuparsi di tutti i problemi che riguardano la sfera personale dei bambini e che «[...] le insegnanti non sono (e non devono essere) delle tuttologhe: un po' maestre, un po' mamme, e un po' psicologhe, poiché è in famiglia che il figlio adottivo deve trovare le chiavi interpretative della propria esistenza» (Chistolini, 2006, p. 65), tali *Linee di indirizzo* evidenziano che essa rappresenta però certamente un contesto di fondamentale importanza nel percorso di crescita degli alunni adottati (e non solo), in quanto ambito di verifica e di ristrutturazione del modo

di vedere se stessi e il mondo che li circonda in grado di dar vita a rielaborazione di senso e di visioni condivise attraverso il confronto con una rete di relazioni complesse e articolate (Bertin, Contini, 1983).

Il setting formativo, scrive Cambi (2018), è infatti una realtà permeata dalla dimensione interspichica (si costruisce ovvero sui processi di interazione e relazione con gli altri) e da quella intrapsichica (è ovvero sensibile agli echi individuali, psichici ed emotivi) e per questo soprattutto a scuola è necessario che gli insegnanti sappiano assumere una postura pedagogica caratterizzata da curiosità e apertura relazionale promuovendo negli alunni la capacità di guardare ciò che il compagno adottato “porta con sé” e non ciò che “gli manca” (una madre biologica, un padre biologica, ecc.). Stimolare in classe sguardi autentici capaci di osservare nell’altro – il compagno adottato – le peculiarità della sua vita dettate dalla molteplicità di esperienze che la caratterizzano, significa favorire quel processo di cura della diversità necessario per favorire il benessere degli alunni adottati rendendo l’esperienza scolastica generativa di identità da intendere «non come *vertere* ad unum delle dimensioni dell’umano ma come *con-vertere* ad unum» (Scurati, 1996, p.43)

La possibilità poi che la scuola offre, di socializzazione con coetanei e adulti diversi dai genitori adottivi la rende ambito privilegiato in cui poter acquisire accanto al “sapere” e al “saper fare” anche il “saper essere” e cioè la capacità di interrogarsi rispetto ai motivi, alle scelte, ai vincoli e alle possibilità che caratterizzano la propria esistenza per attribuire senso al proprio presente (Nussbaum, 2006) nonostante il proprio passato. Il tutto in una dimensione fenomenologica di intenzionalità

termine, costituito da ‘in’ e ‘tensum’ e cioè ‘tensione’, l’essere un atto di coscienza indirizzato che matura e si esprime in situazione: nell’incontro con l’altro e nelle relazioni di prossimità attraverso cui ognuno nasce e si educa ampliando, approfondendo e indagando la propria modalità di essere. (Heidegger, 1976, p. 44).

Le *Linee di indirizzo* rispondendo a tale visione sono state elaborate con l’obiettivo di fornire conoscenze e linee di indirizzo teorico-metodologico che aiutino a far sì che la scuola possa garantire ai bambini e ai ragazzi adottati e alle loro famiglie strumenti di supporto educativo nel loro percorso di crescita per prevenire il disagio educativo e favorirne benessere (Guerrieri, Nobile, 2015, p. 69). Per questo sono state suddivise in quattro parti:

- *Introduzione* che si sofferma sulle caratteristiche dell’adozione internazionale, sul vissuto comune a tutti gli adottati e sulle aree critiche della loro storia;
- *Primo Capitolo* che suggerisce buone prassi nell’ambito amministrativo-burocratico, comunicativo relazionale e della continuità scolastica;
- *Secondo Capitolo* che si sofferma sulla definizione dei ruoli dei vari attori istituzionali coinvolti nell’adozione (gli USR, i dirigenti, gli insegnanti referenti, i docenti, le famiglie, il Ministero);
- *Quarto Capitolo* che punta sulla formazione dei docenti.

Nonostante la completezza con cui tale documento approfondisce la riflessione sui bisogni di tutti i soggetti adottati, si rende necessaria una riflessione educativa per evidenziarne potenzialità e limiti.

3. *L’Introduzione delle Linee Guida: quale pedagogia?*

L’*Introduzione* delle *Linee Guida* pone particolare attenzione al piano delle aree critiche dell’incontro tra adottato e scuola evidenziando in particolare quanto gli studenti adottati siano vulnerabili sul piano delle relazioni con gli insegnanti e con i pari. In particolare fornisce agli insegnanti strumenti di valutazione del possibile disagio educativo degli* alunni* adottati* analizzando a tutto campo quali possono essere le criticità che questi soggetti nel loro ingresso a scuola possono presentare a causa delle strategie difensive di comportamento che hanno dovuto sviluppare per sopravvivere prima dell’adozione e che magari li hanno spinti ad attivare atteggiamenti evitanti, provocatori, difensivi, reattivi, impulsivi o al contrario di isolamento. Evidenzia inoltre in un numero significativo di bambini adottati, la presenza di difficoltà di apprendimento, difficoltà psicomotive, bisogni speciali etc.

Oltre a queste tipologie di condotte problematiche nelle *Linee di indirizzo* si fa riferimento anche ad altri comportamenti inadeguati provocati da un ingresso a scuola troppo precoce rispetto al soddisfaci-

mento del bisogno di costruire una base sicura nella relazione con la nuova famiglia (Bowlby, 1989). Cosa è stato fatto fino ad oggi di tali indicazioni?

Le reazioni della scuola di fronte alle complessità di questi comportamenti sono sin ora risultate abbastanza standardizzate e fundamentalmente si sono soffermate sulla certificazione di tali comportamenti (in modo particolare) ai sensi della Legge 104 per usufruire di insegnanti di sostegno. Non c'è da meravigliarsi se questo ha creato spesso frizioni tra genitori adottivi e scuola (il tema salute-adozione è molto caldo nel mondo della scuola!) perché, se è certo che ci sono bambini adottati che hanno bisogno di vedersi riconosciuto

un Bisogno educativo speciale (BES) o un Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) (associati spesso a problemi di deficit dell'attenzione ed iperattività), è anche vero che ci sono molti casi in cui i comportamenti considerati problematici sono dovuti a bisogni di comprensione legati alla complessità del loro *background*.

Ogni alunno adottato infatti possiede una storia a sé e sebbene esistano specificità comuni alla condizione adottiva, questo non autorizza l'innescò di metodologie automatiche quali l'applicazione indistinta ai comportamenti problematici di modelli precostituiti o di standard didattici (quelli generalmente previsti per i BES o i DSA). «L'approccio diagnostico costituisce certamente un'importante base di lettura di certe problematiche ma non può essere considerata l'unica modalità di conoscenza di un alunno» (Morin, 2001) perché rischia di rendere «il problema manifestato l'unico strumento per identificare il soggetto» (p. 34). E' pertanto fondamentale per il buon esito del percorso scolastico che vi sia la capacità di capire, da parte dei docenti, come valutare in modo più approfondito il funzionamento di questi studenti adottati in termini di maturazione psicologica, affettiva, socio-relazionale e formativa al fine di giungere ad una cornice di significati sufficientemente ampia da cui attingere risorse per la comprensione di certi comportamenti riconducibili a forme di disagio scolastico (Oliviero Ferraris A., 2002).

Per far questo il dialogo con la famiglia costituisce un grande supporto nell'osservazione e riflessione delle dinamiche attivate dall'alunno. Infatti le sue condotte sono spesso collegate a particolari situazioni verificatesi in classe che rievocano ricordi di storie di adozione ancora non del tutto elaborate e che solo una buona relazione con i genitori adottivi possono far emergere. Tali condotte possono infatti rivelarsi come informazioni preziose non solo per rimodulare il setting formativo e sostenere l'alunno al meglio da un punto di vista fisico e psicologico prevenendo o contenendo il verificarsi di circostanze a rischio, ma anche per impostare un clima relazionale in classe caratterizzato da vicinanza emotiva. «Un essere vicini con il cuore che non significa iper-empatia, identificazione emotiva, indulgenza o permissivismo, ma significa attivare stili educativi caratterizzati da comprensione» (Baldacci, Colocchi 2020, p. 43).

Ecco allora l'impegnativo compito culturale cui la scuola, secondo quanto affermato nell'*Introduzione* delle *Linee di Indirizzo* dovrebbe attenersi: attuare in classe approcci educativi fondati su un'"etica della comprensione" che – scrive Morin (2001) – «costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprendimento generalizzata: viviamo in un mondo d'incomprendimento tra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia, tra partner di coppia, tra genitori e figli» (Ivi, p. 49) e a questo proposito, continua l'autore «[...]ne deriva la necessità di una didattica come 'arte dell'insegnare' [...] per educare alla 'serendipità': arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia» (Ivi, p. 17). Una didattica cioè «fondata su un'"inter-poli-transdisciplinarietà' [...] capace di promuovere un pensiero complesso attraverso la forza del pensiero ecologicizzante' [...], qualità fondamentale della mente umana [...]» (Ivi, p. 53) che permette di «riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali e le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana» (Bauman, 2005, p. 20).

E' in questa dimensione pedagogica della comprensione che può fiorire una reale inclusione scolastica degli alunni adottati (e non solo), che si può realmente promuoverne benessere e che trovano significato educativo le pratiche operative suggerite dalle *Linee di indirizzo* e qui di seguito indicate.

4. Le Buone prassi per l'inserimento dell'alunno adottato: quale accoglienza?

Il *Primo Capitolo* delle *Linee di Indirizzo* si sofferma sul problema dell'inserimento dell'alunno adottato consigliando in primis alla scuola di riservare a questa fase un tempo sufficientemente ampio, flessibile ed

armonico con i bisogni di sviluppo dell'alunno adottato. Sembra dunque che vi siano tutti i suggerimenti adeguati perché la scuola e gli insegnanti possano svolgere al meglio il loro compito educativo verso questi soggetti (Bomber, Vadilonga, 2016). «La formazione in quanto categoria dell'essere» (Bruzzone, 2016, p. 139), infatti, in ambito scolastico possiede una sorta di “dovere di accompagnamento” degli alunni adottati per supportarli a trovare direzioni di sviluppo identitario adattive all'interno della nuova realtà.

Quali le criticità emerse?

Nonostante le indicazioni delle *Linee di Indirizzo*, l'accoglienza scolastica di questi alunni è stata spesso confusa con una pratica di “ospitalità”, come un semplice “dare asilo” alle necessità pratiche di inserimento iniziale e non come accompagnamento per tutto il percorso scolastico in una prospettiva educativa itinerante in cui il termine «iter» nel suo significato di «ripetizione» promosso da Ricoeur (1993, p.55) «attribuisce all'educatore il compito di percorrere la strada con l'educando come il filamento ottico che innerva, costruisce, consente e dirige la visione del bricolage per tutto il suo processo di costruzione». (D'Andrea, *ivi*, p. 45). Un supporto costante e presente, necessario per garantire la piena inclusione e dunque il benessere degli* alunni* adottati* avendo cura di quanto «nell'adozione la costruzione dell'identità somigli quasi ad un bricolage, cioè all'arte di accostare, assemblare, mescolare esercitando la creatività e la responsabilità del ‘far da sé» (D'Andrea, 2000, p.38).

Un approccio educativo necessario per portare gli alunni adottati da un lato ad aprirsi ad una visione di se stessi* libera da definizioni e schemi preconcepiuti che li ingabbiano nella condizione adottiva come fosse l'unico aspetto caratterizzante all'interno della pluralità delle esperienze che lo costituiscono come persona; dall'altro ad assumere – attraverso un'educazione allo sguardo autentico – a un guardare di sé e dell'altro non solo ciò che è “differente da” ma ciò che “è somigliante” e che accomuna quale elemento da cui partire per produrre nuovi riconoscimenti, significati del vivere, responsabilità, attese (Riva, 2015). Prospettiva pedagogica che chiede agli insegnanti di saper adottare in classe approcci relazionali fondati sulla “reciprocità” «fondata sulla profonda valenza educativa del rapporto identità-alterità» (Ricoeur, 1993; Buber, 1958), «[...] che è movimento necessario di apertura verso la propria interiorità e verso gli altri [...]» (Scurati, 1996, p. 205) «[...] che non riconosce risposte sicure e spesso nemmeno sa porsi precise domande, che impone il rovesciamento di tanti conformismi, che non fa progetti precisi che è estranea alla mera spiegazione» (Cian, 1997, p. 21).

Una reciprocità che deve intesa, quindi, come intenzionalità del gesto di cura attuata nel rispetto di chi si aiuta. Idea di rispetto che, (Calaprice, 2004, pp. 41-56), vuol dire agire verso l'altro e per l'altro lasciandogli lo spazio di autonomia necessario per costruire la propria personalità e che produce risultati in termini di cambiamento perché rende il destinatario dell'azione educativa (l'alunno adottato) umanamente partecipe del percorso che sta compiendo. Partecipazione che significa quindi comprensione profonda, pedagogicamente intesa come «cum-prendere e cioè portare con sé, prendere insieme. Non solo stabilire una relazione ma accogliere unitariamente nella mente, afferrare il senso di qualcosa, penetrare l'animo: è insomma un modo di esistere» (Cian, 1997, p. 27).

Ma come stimolare in classe atteggiamenti “cum-partecipativi” nei confronti dell'alunno adottato? In modo particolare può essere utile parlare di adozione ai suoi compagni prima ancora che arrivi in aula creando spazi condivisi di pensiero e riflessione sui temi della storia adottiva (Palacios, Moreno, Roman, 2013). Di fronte alle domande degli studenti che chiedono il perché dell'abbandono di un bambino o le ragioni di un allontanamento dalla famiglia biologica, invece che cercare risposte standardizzate come spesso accade (la mamma è morta, non poteva prendersi cura di lui ma gli voleva bene, ecc.) che sono estremamente riduttive rispetto alla complessità delle storie dell'adozione, può essere efficace ammettere di non sapere, di non avere spiegazioni precise perché ogni storia di vita è imprevedibile mai predefinita e dunque diversa da qualsiasi stereotipo o standard (Tomarchio, D'Aprile, La Rosa, 2019).

Parlare di adozione in questi termini permette di «far fluire vento e aria libera» (Guerrieri, 2022) in aula aiutando tutti gli alunni (e non solo l'adottato) a comprendere che la vita è molto più potente di qualsiasi stereotipo e che è necessario accettare l'imprevedibilità dell'esistenza per costruire identità solide e stabili. L'identità – scrive Bruzzone (2016) – possiede infatti una struttura narrativa «come un racconto che include e connette in una trama di senso gli accadimenti di una vita e si costruisce vivendo; [...] un'operazione che si avvale di accadimenti, incontri, emozioni, desideri, scelte, ma anche e perfino di imprevisti ed errori» (p.131). Il risultato non è garantito né si può definire in partenza: si ri-definisce, anzi,

strada facendo, tra gli eventi dell'esistenza a volte anche a disfacendola per poterle conferire una forma differente come nel caso dell'adozione (Malavasi, 2020).

Non fare quindi lezione di adozione in aula ma narrare l'adozione per educare ad accogliere l'imprevedibilità accompagnando gli alunni ad accogliere la diversità come pluralità esistenziale ed erranza in quella dimensione pedagogica «in cui l'erranza – scrive Vico (2005) – diviene educazione a partire dalla tensione all'unità contro la dispersione, pur nelle difficoltà e nei conflitti» (p. 53). La missione dell'insegnamento, scrive infatti Morin (2000) «è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero» (p. 3). Solo così si può sviluppare la pedagogia della comprensione.

5. Quale formazione per l'adozione? Work in progress

Il Terzo capitolo delle Linee di Indirizzo evidenzia con chiarezza i ruoli di tutti i componenti delle istituzioni scolastiche in tema di adozione, *il Quarto* dà molta importanza alla formazione dei docenti specificando le competenze i contenuti che dovrebbero acquisire e sviluppare per affrontare in modo adeguato le situazioni di disagio che vivono gli alunni adottati in classe e per valutare...

Ad oggi però nonostante l'importante azione di sensibilizzazione operata nelle scuole su tale documento, il tema adozione-scuola non ha ancora assunto nel dibattito sociale la rilevanza che merita. Se ne discute molto tra i genitori adottivi che hanno piena consapevolezza di quanto l'esperienza scolastica rappresenti un tema importante nella vita dei propri figli* segnalando spesso anche criticità e difficoltà (accanto ad alcune situazioni virtuose). Anche alcuni ambiti istituzionali come i servizi territoriali (ASL, Servizi Sociali, NPIA, ecc.) cominciano ad evidenziare la necessità di prestare attenzione a tale realtà ma solo perché dovendosi occupare di post adozione riconoscono nella scuola uno dei nuclei centrali in cui si manifestano le prime forme di disagio di tali alunni. Ne parlano invece ancora poco gli enti autorizzati alle adozioni internazionali che spesso non preparano adeguatamente le famiglie su come accordarsi con le scuole e sull'importanza che queste hanno nella vita del loro futuro figlio; poco il mondo della giustizia nel quale molti tutori de* babin* in adozione sono ancora poco preparati sulle *Linee di Indirizzo* ma soprattutto ne parla in modo ancora non approfondito il mondo della scuola.

Da una ricerca a carattere nazionale promossa dal coordinamento Care nel 2019³ è emerso infatti che poco più della metà degli insegnanti intervistati (circa 1800) afferma di conoscere le *Linee di indirizzo* e che solo il 21,1% di loro ha effettuato una formazione specifica sul tema adozione scuola. La figura del docente referente per l'adozione (consigliata dalle prassi delle Linee di Indirizzo, ma non obbligatoria) è presente solo nel 28,3 % delle scuole osservate⁴ e quasi sempre coincidente con quella del referente dell'inclusione o della disabilità (Galli, Viero, 2001).

Numeri non ancora sufficienti in un sistema scolastico come quello italiano estremamente ampio, variegato e caratterizzato da tanti insegnanti precari e in *turnover* che non riescono a stabilizzarsi o a permanere a lungo nello stesso istituto. Di qui la difficoltà di una reale sensibilizzazione sull'importanza del tema adozione a scuola e sull'acquisizione delle *Linee di indirizzo* come buone prassi da prevedere a livello strutturale all'interno del POF (Piano dell'offerta formativa) al fine di offrire un sistema scolastico non solo pensato ma anche concretamente realizzato a misura di alunni (e famiglie) adottate. Un cammino che nonostante i grandi passi in avanti e il grande impegno dell'associazionismo di base, la risolutezza delle famiglie adottive, la voglia e capacità di far rete tra i vari protagonisti delle adozioni e la disponibilità all'ascolto del Ministero si presenta ancora lungo e da rifondare.

A tal proposito per quanto le *Linee di indirizzo* ad otto anni di distanza dalla loro emanazione siano ancora un documento ben strutturato e attento, nell'ambito del CAI⁵, si è attivato un *Protocollo* che ha avviato un lavoro di revisione di tale documento per adeguarlo agli attuali cambiamenti sociali e culturali

3 Ricerca dal titolo "La diffusione delle Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati".

4 In alcuni casi si può ritardare l'inizio della frequenza scolastica fino ad un anno.

5 Commissione per le Adozioni Internazionali e Istituto degli Innocenti (2020), *Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali*, Ministero della Giustizia – Dati statistici relativi all'adozione. Serie storiche.

e per promuovere la formazione dei docenti su questo tema. Tale *Protocollo* intende dare avvio ad un rilancio dell'interesse educativo delle adozioni da parte della scuola e delle istituzioni puntando alla creazione di una rete sociale più attiva e capace di favorire maggiori opportunità di dialogo tra scuola, famiglia e istituzioni, dando vita a comunità di pratiche che consentano agli insegnanti (ma anche ai genitori) di non pensarsi mai soli ad affrontare la complessità dell'adozione (Santerini, 2003). Esso sembra voler promuovere con forza l'esortazione di Morin (2015) «alla formazione di una identità terrestre, capace di radicarsi profondamente nella propria specifica cultura ma anche di allargare la 'comprensione' e la 'partecipazione' fino ad abbracciare l'umanità intera» (p. 31).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Colicchi E. (2020). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*. Sassari: Associazione Editori Sardi.
- Bauman Z. (2005). *L'amore liquido: sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola
- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bomber L., Vadilonga F. (eds.) (2016). *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bowlby J. (1989). *Attaccamento e perdita. I. L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1979). *La cultura dell'educazione*. Nuovi orizzonti per la scuola.
- Bruzzo D. (2016). Il sentimento del «noi» e le sue ombre: provocazioni e suggestioni per educare a un'identità inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 12 (1): 130-142.
- Buber M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Cambi F. (2018). Educare alla "pietas": tra ieri, oggi e... domani. In L. Fabbri (ed.), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 58-66). Roma: Armando.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Chistolini M. (2006). *Scuola e adozione*. Milano: Franco Angeli.
- Cian D. O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- D'Andrea A. (2000). *I tempi dell'attesa*. Milano: Franco Angeli.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Ferritti M., Guerrieri A. (2020). Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis. *Educazione Interculturale*, 18(2): 59-69.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2005). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galli J., Viero F. (eds) (2001). *Fallimenti adottivi. Prevenzione e riparazione*. Roma: Armando.
- Galliani L. (2022). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: Morcelliana Scholè
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Guerrieri A., Nobile M. (2015). *Una scuola aperta all'adozione*. Pisa: ETS.
- Guerrieri A. (2022). *Le crisi adottive: una opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V. (2007). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Levinàs E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book.
- Lorenzini S. (2004). *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia (BO): Alberto Perdisa.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Miano: Vita e Pensiero.
- Melchiorre V. (2000). *Ethica*. Genova: Il Melangolo.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari ad un'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1995). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *RIEF Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2;: 161-170.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Oliviero Ferraris A. (2002). *Il cammino dell'adozione*. Milano: Rizzoli.

- Palacios J., Moreno C., Roman M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28: 357-365.
- Ricoeur P. (1993). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In *Ascolto della vita emotiva. Pedagogia Oggi*, 2: 202-213.
- Rossi B. (2008). *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2003). La formazione interculturale dei genitori adottivi. *La famiglia*, 218: 5-14.
- Scurati C. (1996). *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tomarchio M, D'Aprile G., La Rosa V. (2019). *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vico G. (2005). *Erranza educativa e bambini di strada*. Milano: Vita e Pensiero.

Migliorare le competenze valutative degli operatori della giustizia minorile.
Metodi ed esiti di una ricerca-formazione

Improving the evaluation skills of practitioners in the juvenile justice system.
Methods and results of a professional development research project

Luisa Pandolfi

Associate Professor | Department of History, Human and Education Sciences | University of Sassari (Italy) | lupandolfi@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pandolfi, L. (2023). Improving the evaluation skills of practitioners in the juvenile justice system. Methods and results of a professional development research project. *Pedagogia oggi*, 21(1), 185-191.

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-21>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-21>

ABSTRACT

The evolution of the main evaluation models that exist in the literature outlines a progressive shift in the focus of interest from the concepts of measurement, certification and classification to those of participation, negotiation and empowerment. In this perspective, within educational services, evaluation processes should be understood as devices to reflect on action, allowing the opportunity to regulate it along the way. The challenge is to integrate the experiential knowledge of practitioners with the transformative function of pedagogical research, in order to produce improvements in educational practices. With this aim, this article describes a professional development research project called 'Evaluation as a procedural dimension of socio-educational work', which was carried out as a collaboration between the University of Sassari and the Juvenile Justice Center for Sardinia, involving practitioners from all juvenile justice services in the region, with the aim of responding to their explicit training needs, and providing spaces for reflection, construction and the strengthening of evaluation skills.

L'evoluzione dei principali modelli sulla valutazione presenti in letteratura tratteggia un progressivo spostamento del focus di interesse dai concetti di misurazione, certificazione e classificazione a quelli di partecipazione, negoziazione ed empowerment. In tal senso, all'interno dei servizi educativi i processi valutativi dovrebbero essere intesi come dispositivi per riflettere sull'azione, con l'opportunità di regolarla in itinere. La sfida è quella di integrare il sapere esperienziale dei pratici con la funzione trasformativa della ricerca pedagogica, al fine di produrre cambiamenti migliorativi delle pratiche educative. In tale direzione, l'articolo descrive un'esperienza di ricerca-formazione denominata 'La valutazione come dimensione processuale del lavoro socio-educativo', realizzata in collaborazione tra l'Università di Sassari e il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna che ha coinvolto i professionisti di tutti i servizi della giustizia minorile del territorio regionale con l'obiettivo di rispondere ad un loro bisogno formativo esplicito, offrendo spazi di riflessività, di costruzione e rafforzamento delle competenze valutative.

Keywords: evaluation; training; research; juvenile justice; competences

Parole chiave: valutazione; formazione; ricerca; giustizia minorile; competenze

Received: April 01, 2023

Accepted: April 29, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Luisa Pandolfi, lupandolfi@uniss.it

1. Ricerca empirica, formazione e valutazione

Una delle principali finalità della ricerca pedagogica è quella di contribuire al miglioramento dell'agire concreto degli operatori, in termini di efficacia e di competenze. La ricerca dovrebbe affrontare problemi e bisogni che emergono dall'esperienza professionale sul campo, al fine di fornire agli operatori gli strumenti per trovare le soluzioni più adeguate in uno specifico contesto (Van der Maren J.-M., 1996). Non si tratta certamente di un compito semplice, considerata l'estrema complessità delle sfide educative che quotidianamente caratterizzano le varie tipologie di servizi educativi; in tale prospettiva, Viganò (2020, p. 330) propone alcuni interrogativi su cui soffermarsi:

I modelli teorici possono permettere l'intelligibilità delle pratiche? Attraverso quali metodologie di indagine è possibile accedere alle pratiche e ai saperi che sono ad esse specifici? Questi ultimi possono essere esplicitati? Sono individuabili e definibili da parte dei professionisti della pratica?

Il rapporto teoria-pratica nell'ambito della ricerca scientifica si configura come un dibattito ancora aperto che interseca i processi di apprendimento nelle comunità di pratiche presenti nei contesti lavorativi (Wenger, 2006). L'importanza di collegare la pratica professionale alla ricerca trova la sua cornice di riferimento nella dimensione della riflessività; come afferma Schön (1993, pp. 87-88):

I professionisti riflettono sul proprio conoscere nella pratica talvolta nella relativa tranquillità del riesame di un caso, ripensano ad un progetto del quale si sono occupati, a una situazione che hanno vissuto ed esplorano la capacità che hanno utilizzato nel trattamento del caso. Ma essi possono anche riflettere sull'attività pratica mentre questa è in corso di svolgimento. In tale circostanza riflettono nel corso dell'azione.

E quando un professionista riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore che opera nel contesto della pratica. La riflessione nel corso dell'azione, infatti, diventa fondamentale in tutte quelle situazioni in cui i professionisti fanno fronte a situazioni problematiche divergenti, uniche, incerte e complicate, come molto spesso avviene nella pratica educativa. La riflessività consente ai professionisti di andare oltre l'improvvisazione o la mera applicazione tecnicistica delle teorie, scegliendo le azioni da mettere in campo sulla base di un'attenta analisi del problema e monitorando costantemente le relazioni e gli effetti che provocano, al fine di individuare quello che funziona e che potrebbe essere ripetibile in casi simili oppure ciò che deve essere rivisto perché non si è rivelato efficace, in un rapporto circolare tra pensiero e azione, tra teoria e prassi, in cui si arricchiscono vicendevolmente. Nei vari contesti educativi, i professionisti sono quotidianamente impegnati a ideare, progettare, organizzare ed implementare l'azione educativa finalizzata al cambiamento migliorativo di una data situazione e/o esperienza di vita finalizzata al cambiamento e, in tal senso, le competenze riflessive aiutano ad individuare le strategie più adeguate e a modulare strumenti, decisioni e interventi in un'ottica migliorativa.

Quale può essere, quindi, il contributo della ricerca educativa a tale scopo?

Un primo tassello è quello di un avvicinamento tra le esigenze formative degli operatori e le risorse del mondo della ricerca lungo un percorso di collaborazione che può prendere avvio dalla condivisione di un oggetto di indagine legato a un contestualizzato bisogno professionale dei soggetti coinvolti (Castellana, Corsini, 2018). In secondo luogo, la scelta di uno o più approcci/strategie di ricerca che adottino uno sguardo sistemico e attento alle numerose variabili contestuali, socioculturali ed organizzative che incidono sulle reali esperienze dei professionisti all'interno dei servizi educativi.

In ambito internazionale vari filoni di ricerca, come l'*Action-Research* (Chevalier, Buckles, 2019; Efron, Ravid, 2020) e la *Teacher-Research* (Lankshear, Knobel, 2004; Borg, Sanchez, 2015), hanno evidenziato l'importanza di attribuire centralità al ruolo dei professionisti, in qualità di co-ricercatori, partendo dai problemi reali dei contesti scolastici ed educativi, al fine di individuare soluzioni migliorative mediante l'implementazione di processi di ricerca metodologicamente rigorosi e prevalentemente di tipo qualitativo. In particolare, la *Teacher-Research*, che possiamo tradurre come Ricerca Formazione, promuove nei professionisti, competenze legate all'osservazione ed all'analisi dei processi educativi e didattici, all'individuazione dei problemi e delle possibili risposte risolutive, all'innovazione ed alla sperimentazione (Asquini, 2018). Come viene messo in luce da vari autori (Fabbri, Romano, 2017; Romano, Bosco, 2022), la ri-

cerca-formazione permette di integrare in modo significativo la riflessione sulle proprie pratiche professionali, gli interventi e le strategie applicate nel contesto lavorativo, con gli approcci teorici e metodologici della ricerca collaborativa, facilitando l'emergere di nuove prospettive, create e condivise nello sviluppo dei professionisti in formazione. Si tratta di una strategia di ricerca generalmente applicata in ambito scolastico, ma che può essere utilmente declinata anche nel mondo dell'extra-scuola.

Una ricerca che mira al miglioramento della pratica educativa interseca inevitabilmente anche la dimensione della valutazione, in quanto permette di rendere visibili i risultati del lavoro svolto, sia in termini di cambiamenti e sviluppi che l'esperienza educativa ha favorito nei soggetti, sia rispetto all'efficacia delle strategie ed azioni professionali messe in campo. In tale direzione, l'*Evidence Based Education* evidenzia l'importanza per i professionisti di fare ricorso alla riflessione controllata e sistematica supportata dalle migliori evidenze empiriche disponibili in quel momento (Trincherò, 2015). Ciò significa che i professionisti dovrebbero saper scegliere, tra le evidenze a disposizione, quelle che in quel momento possono essere in grado di massimizzare l'efficacia della loro azione, declinandole nello specifico contesto operativo in cui dovranno essere applicate. Allo stesso tempo, dovrebbero saper valutare l'efficacia della propria azione attraverso procedure esplicite, in grado di produrre conoscenza dotata di validità, attendibilità, confermabilità e coerenza (Ivi). Gli assunti presi in esame sottolineano come l'azione professionale, così come la formazione, dei professionisti dell'educazione non possano essere intesi come terreni in cui applicare costrutti e teorie definiti a priori dalla ricerca, bensì un campo comune di scambio, in cui il sapere e le buone prassi si costruiscono nella dimensione collaborativa tra ricercatori ed educatori, pedagogisti e insegnanti.

2. Un percorso di ricerca formazione partecipato

Nell'ambito della cornice teorica delineata, si colloca il percorso di Ricerca Formazione di tipo partecipativo, realizzato dall'Università degli Studi di Sassari, in collaborazione con il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna, che ha coinvolto 31 operatori dei servizi di giustizia, nello specifico:

- 3 Funzionari della professionalità pedagogica¹ dell'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu;
- 10 Funzionari giuridico-pedagogici² di vari Istituti Penali della Regione (Sassari, Alghero, Tempio, Cagliari);
- 4 Funzionari della professionalità pedagogica del Centro Diurno Polifunzionale dei servizi minorili di Sassari;
- 2 Funzionari della professionalità pedagogica degli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni di Cagliari e Nuoro;
- 12 Funzionari della professionalità di servizio sociale³ degli Uffici di Servizio Sociale per Minorenni di Cagliari, Sassari, Nuoro e del Centro Giustizia Minorile.

Il punto di partenza sono stati alcuni interrogativi che hanno guidato il gruppo di ricerca nella prima fase del percorso, ovvero: come contribuire a sviluppare e rafforzare le competenze dei vari operatori (sia di ambito educativo, che di servizio sociale) della giustizia minorile e per adulti? E su quali competenze concentrare l'attenzione? Quale modalità di formazione implementare affinché sia realmente efficace e rispondente ai bisogni dei professionisti?

Per rispondere a queste domande, sono stati esplorati, mediante un confronto in gruppo, i bisogni formativi dei diretti interessati, ossia degli operatori, cercando di far emergere, dal loro punto di vista, quali conoscenze e competenze ritenevano di voler ampliare/migliorare/consolidare, in riferimento al loro bagaglio esperienziale e di saperi specifici.

Le esigenze formative emerse, maggiormente percepite come rilevanti dai professionisti, si concentravano sul tema della valutazione, ossia sulla necessità di acquisire conoscenze, competenze metodologiche

1 Denominazione del Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità per indicare il ruolo dell'educatore.

2 Denominazione del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria per indicare il ruolo dell'educatore.

3 Denominazione del Dipartimento di Giustizia Minorile e di Comunità per indicare il ruolo dell'assistente sociale.

sui processi, sugli approcci, sui metodi e sugli strumenti da utilizzare, al fine di ottimizzare l'intervento socioeducativo. È stato, così, implementato un percorso di Ricerca Formazione denominato "La valutazione come dimensione processuale del lavoro socio-educativo", con la finalità di offrire spazi di riflessività, di costruzione e rafforzamento delle competenze valutative, mediante un approccio metodologico volto a:

accompagnare il soggetto in un percorso formativo il cui esito atteso travalichi saperi di riferimento e performance standardizzate, per protendersi verso l'agire competente, comporta l'esplicitazione di fattori interni ed esterni che, opportunamente mobilitati e orchestrati, guidano l'agire competente in un particolare contesto (Grange, Patera, 2021, p. 48).

Questo accompagnamento si è declinato nei seguenti obiettivi:

- promuovere il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze sul tema della valutazione professionale;
- individuare, condividere e sperimentare, attraverso una modalità laboratoriale e di ricerca, le maggiori esigenze formative sulla tematica e, contestualmente, le tecniche e gli strumenti, che possono sostenere gli operatori nella pratica professionale;
- acquisire strategie e competenze relative all'utilizzo della valutazione in ambito educativo e sociale, con lo scopo di rendere visibili e documentabili i risultati della propria azione professionale, al fine di individuare ciò che 'funziona' oppure no e/o che necessita di eventuali rimodulazioni.

Il percorso formativo si è articolato in 2 incontri mensili realizzati tra novembre 2022 e marzo 2023, per un totale di circa 50 ore. Il percorso è stato centrato sull'utilizzo di metodologie attive e laboratoriali; i temi principali affrontati hanno riguardato: gli ambiti, le forme, i modelli e i processi valutativi; l'*assessment* di servizio sociale e educativo; la valutazione formativa; indicatori e strumenti operativi per la valutazione dei fattori di rischio e dei fattori protettivi; modelli e strumenti di valutazione partecipata. Gli incontri hanno preso l'avvio con la consapevolezza che il primo passo da compiere consistesse nel fornire ai professionisti nuove chiavi interpretative e di lettura del costrutto della valutazione, legate, in particolare, al progressivo spostamento del focus di interesse dai concetti di misurazione, certificazione e classificazione a quelli di partecipazione, negoziazione ed *empowerment* (Guba, Lincoln, 1989; Stufflebeam, 1983; Cullen, Coryn, 2011; Domenici, Lucisano, 2011). Un ulteriore aspetto rilevante riguardava la necessità di conoscere e condividere i vari modelli di valutazione, in quanto, spesso in modo implicito, influenzano le strategie e gli strumenti adottati e il ruolo dei vari attori in gioco.

Il percorso ha favorito uno scambio che ha travalicato i confini disciplinari (tra educatori e assistenti sociali) e di contesto operativo (considerati i vari servizi della giustizia coinvolti), promuovendo un lavoro comune che ha preso forma nelle attività laboratoriali in piccoli gruppi, in cui i partecipanti si sono sperimentati nell'analisi di modelli valutativi, nel confronto di opinioni partendo da stimoli offerti nelle lezioni frontali, nella visione di video e/o nella lettura di documenti; nell'utilizzo di strumenti concreti, sia di valutazione (iniziale e in itinere) che di autovalutazione. Un elemento costante e rivelatosi molto importante è stata la scelta di valorizzare la pratica e l'esperienza professionale degli operatori, invitandoli a declinare le attività sopra indicate nella loro realtà lavorativa, per cui si è dato ampio spazio alle testimonianze e alle narrazioni dei partecipanti, i quali sono stati invitati a condividere situazioni concrete e particolarmente problematiche/significative che stavano affrontando in quel momento, che diventavano, quindi, 'materiale' su cui i gruppi ragionavano e discutevano. Questa metodologia ha consentito di far emergere il contributo di pensiero e di esperienza di tutte/i; il ruolo del ricercatore, in una dimensione di co-costruzione di un percorso, è stato quello di un facilitatore che ha attivato la riflessione critico-riflessiva delle pratiche professionali inerenti alla valutazione e delle esperienze lavorative quotidiane, innescando alcuni cambiamenti di prospettiva e nuove competenze metodologiche.

3. Principali considerazioni emerse

Il percorso di Ricerca-Formazione brevemente descritto si è configurato come uno spazio di sviluppo di forme condivise per comprendere la pratica professionale nei suoi aspetti relativi alla rappresentazione e all'utilizzo della valutazione. La riflessione collettiva e lo scambio tra professionisti ha consentito la condivisione di nuove competenze valutative e della cornice di riferimento (epistemologica e metodologica) entro cui si collocano. I professionisti che operano nei contesti di giustizia minorile e per adulti si confrontano ogni giorno con situazioni ad alto tasso di problematicità, situazioni che Mortari (2003) definisce 'situazioni problematiche aperte', ovvero eventi per i quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile o linee precodificate di azione, a cui si aggiungono anche i vincoli imposti dal contesto penale. Di conseguenza, di fronte a tale complessità, la progettazione di strategie di intervento efficaci ed il monitoraggio in itinere rappresentano elementi essenziali per i professionisti, soprattutto in un ambito in cui gli esiti della valutazione dei percorsi educativi sostanzialmente spesso le decisioni prese dall'Autorità Giudiziaria. Si tratta di una progettualità educativa orientata a dilatare e diversificare il campo di esperienze e di possibilità, alla riscoperta di nuove capacità ed all'ampliamento della tavola dei valori, in cui diventa essenziale un approccio valutativo multidimensionale.

La valutazione del percorso formativo è stata condotta sia in itinere, che alla fine, mediante la somministrazione ai partecipanti di una scheda strutturata anonima, articolata sia in domande chiuse con scala Likert inerenti l'interesse per gli argomenti affrontati, il livello di coinvolgimento e la qualità/efficacia delle metodologie didattiche utilizzate, sia in domande aperte che esploravano le competenze apprese e la loro possibile declinazione nella pratica professionale, oltre ad eventuali suggerimenti per migliorare il percorso formativo.

Appare, in tale ottica, interessante prendere in esame i feed-back dei partecipanti, relativamente agli apprendimenti sviluppati durante il percorso di Ricerca Formazione. Si riportano, di seguito, alcune parole dei protagonisti rispetto alla domanda 'In che cosa pensa che questo percorso di formazione possa contribuire ad introdurre delle novità nel suo modo di lavorare con le persone?':

Questo percorso mi ha dato la possibilità di utilizzare strumenti che possono arricchire la mia professionalità e rendere più efficace l'intervento. Ho capito che ci si deve ritagliare più spazi di riflessione sistematica...ci si deve fermare! Questo è un aspetto che certamente ora cercherò di introdurre nella mia pratica professionale, cioè fermarmi e capire se quello che sto facendo è utile per i ragazzi, oppure se è necessario cambiare rotta...

Ho acquisito una visione più chiara della valutazione, intesa come processo e non solo come momento isolato. Ho acquisito anche nuove chiavi di lettura e di approccio da applicare alle specificità dei casi, così come migliori strumenti operativi. Ho apprezzato molto la possibilità di sperimentarmi attivamente nei lavori di gruppo e la possibilità di tradurre in maniera concreta gli assunti teorici; ho imparato qualcosa che posso realmente utilizzare nel mio lavoro.

Tra le competenze apprese/migliorate i partecipanti indicano: riflessività; capacità di analisi ed osservazione iniziale di una situazione; capacità di lavorare in sinergia con gli altri; consapevolezza dell'importanza metodologica dell'attività di valutazione (utilizzo strumenti, documentazione, ecc.); rilevanza dell'approccio della valutazione formativa; apertura al confronto con altri modelli e altre strategie; competenze di *problem-solving* e di ricerca. In riferimento a quest'ultimo aspetto, ovvero alla 'postura' di ricerca dei professionisti, si evince come esperienze formative di questo tipo possano contribuire a promuovere un atteggiamento professionale che non si 'schiaccia' sulla routine quotidiana, ma che si interroga continuamente sui problemi e sulle situazioni che affronta, attivando la capacità di analisi e di riflessione, confrontandosi, altresì, con le conoscenze e con le evidenze empiriche del panorama scientifico. In tal modo, è possibile 'mettere alla prova' le proprie strategie professionali e le proprie acquisizioni teoriche attraverso un'accurata valutazione degli esiti e dell'efficacia. In tale prospettiva, sarebbe utile poter valutare e monitorare nel lungo periodo l'evoluzione, la tenuta e la reale declinazione operativa delle competenze apprese da parte del gruppo dei professionisti partecipanti al percorso formativo.

Un altro nodo importante è stata, per l'appunto, la formazione di un gruppo di professionisti eteroge-

neo, i quali, pur appartenendo ai servizi della giustizia, si differenziavano fortemente sulla base dei profili (educatori e assistenti sociali) e dei contesti operativi, soprattutto tra operatori della giustizia minorile e operatori degli Istituti Penali per adulti. Differenze che si traducono inevitabilmente anche nelle pratiche professionali e negli approcci alla progettazione ed alla valutazione. In tal senso, il percorso di Ricerca Formazione ha consentito ai professionisti di vivere nella dimensione del gruppo uno spazio ed un luogo di opportunità e di sviluppo professionale in grado di rafforzare la capacità di co-costruire saperi e metodi condivisi, andando oltre i confini del proprio ruolo e servizio di appartenenza.

4. Riflessioni conclusive

La Ricerca Formazione, intesa come una metodologia del fare ricerca insieme ai professionisti, è principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività.

L'esperienza descritta può essere letta attraverso la lente dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, Taylor, 2011) poiché ha attivato negli operatori coinvolti una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento, partendo da un bisogno formativo avvertito come importante dallo stesso gruppo di partecipanti. Questo mette in luce il fatto che competenze che sovente vengono date per scontate o acquisite, come quelle relative alla valutazione, in realtà necessitano di continui aggiornamenti ed approfondimenti, anche rispetto alle più recenti evidenze che emergono dalla ricerca empirica. Allo stesso tempo occorre considerare che la formazione rivolta a professionisti adulti con esperienza professionale pluriennale, per essere realmente efficace non può ridursi ad una mera proposta di contenuti teorici, bensì necessita di attivare il loro bagaglio di saperi e di abilità attraverso metodologie laboratoriali, in cui siano chiamati in prima persona a sperimentarsi, a condividere, ad imparare. Nel percorso analizzato questi elementi hanno rappresentato la chiave per aprire nuove prospettive e per far emergere le convinzioni implicite dei professionisti. A tal proposito, un'altra lente mediante cui rileggere il processo di ricerca formazione è proprio quello della didattica dell'implicito (Perla, Vinci, 2021, p. 41):

L'etimo del sostantivo rinvia al latino *implícitus* da *implicatus*, participio passato di *implicare*, che significa avvolgere, avvolgere. Esso indica ciò che è compreso e quasi avvolto in altro, per cui si deduce per via di allusioni, allusioni, induzioni, sottintesi. In riferimento al lavoro specifico dell'insegnante, l'implicito designa l'insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante chiamata, appunto, didattica dell'implicito.

Il riferimento è alla professionalità docente, ma certamente è trasversale anche ad altre professionalità di ambito socioeducativo, in quanto la ricerca sugli impliciti del sapere pratico è finalizzata ad aumentare la consapevolezza e le conoscenze dei professionisti, al fine di migliorare la loro azione educativa. Rispetto alla dimensione della valutazione, dagli incontri con gli operatori è emerso chiaramente come il loro bisogno formativo non era finalizzato all'acquisizione di tecnicismi o procedure burocratiche, bensì alla condivisione di un impianto metodologico rigoroso, nell'ambito di modelli teorici e scientifici espliciti che possano guidare l'utilizzo di strumenti e criteri precisi. Incontro dopo incontro sono state delineate alcune traiettorie considerate dai partecipanti come piste privilegiate su cui affinare le loro competenze valutative nella pratica lavorativa quotidiana accanto a ragazzi e adulti vulnerabili:

- l'attenzione ai fattori contestuali, familiari e soggettivi;
- l'importanza della rilevazione dei bisogni iniziali e la costruzione di interventi e attività in grado di rispondervi in modo adeguato;
- l'identificazione della fattibilità, sulla base delle risorse disponibili;
- la verifica degli obiettivi, ma non in un'ottica di misurazione astratta, bensì di comprensione profonda dell'intero processo educativo;
- la partecipazione attiva dei protagonisti, nelle varie fasi della progettazione e della valutazione degli interventi.

Una valutazione, dunque, capace di cogliere gli aspetti dinamici di una situazione e che segue i cambiamenti nel loro farsi allo scopo di mettere a fuoco l'efficacia delle scelte operative effettuate e migliorare l'azione professionale, considerando gli aspetti di complessità del soggetto con l'opportunità di poter ripensare le strade intraprese. Una sfida attuale e non sempre facile per i servizi socioeducativi in generale e di giustizia in particolare, ma fondamentale per il miglioramento della qualità e a cui questa esperienza formativa può aver, forse, contribuito nel tracciare qualche piccolo tassello.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (eds.) (2018). *La Ricerca Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Borg S., Sanchez H.S. (eds) (2015). *International perspectives on teacher research*. London: Palgrave Macmillan.
- Castella G., Corsini C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(1): 56-78.
- Chevalier J.M., Buckles D.J. (2019). *Participatory Action Research. Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London, New York: Routledge.
- Cullen A., Coryn C.L.S. (2011). Forms and functions of participatory evaluation in international development: a review of the empirical and theoretical literature. *Journal of multidisciplinary evaluation*, 7(1): 32-47.
- Domenici G., Lucisano P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3: 147-167.
- Efron S.F., Ravid R. (2020). *Action Research in education. A practical guide*. New York, London: The Guilford Press.
- Ellerani P., Barca D. (2021). Valutazione narrativa e trasformativa: co-costruzione di comunità di apprendimento. Un caso di studio esplorativo. *Education Sciences & Society*, 2(1): 17-32.
- Grange T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 2(1): 47-61.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London: Sage.
- Lankshear C., Knobel M. (2004). *Handbook for Teacher Research: from design to implementation*. London: Open University Press.
- Mezirow J., Taylor E.W. (eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21): 38-67.
- Romano A., Bosco N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices*, 1: 115-130.
- Shön D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stufflebeam D.L. (1983). The CIPP Model for program evaluation. In G.F. Madaus, M.S. Scriven, D.L. Stufflebeam. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 117-141). Netherlands: Springer.
- Trincherò R. (2015). Prefazione. In G. Vivanet, *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica* (pp. 9-11). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Les savoirs et la recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM – Bruxelles: De Boeck.
- Viganò R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 1: 323-334.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

La valutazione della realizzazione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Veneto. Una ricerca esplorativa

Evaluation of the implementation of territorial pedagogical coordination in the Veneto region. Exploratory research

Emilia Restiglian

Associate Professor | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padova (Italy) | emilia.restiglian@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Restiglian, E. (2023). Evaluation of the implementation of territorial pedagogical coordination in the Veneto region. Exploratory research. *Pedagogia oggi*, 21(1), 192-200.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-22>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-22>

ABSTRACT

The construction of the integrated education system from birth to six years (DM 65/2017; DM 334/2021) is slowly moving forward in our country. As is well known, the system comprises very different facilities: early childhood education services (nurseries), which take very heterogeneous forms across the country, and pre-schools (kindergarten), which are substantially more homogeneous. Exploratory research analyzed the opinions of 45 educators and teachers in the Veneto region on the implementation of the integrated system. In particular, we were concerned with the activities relating to the territorial pedagogical coordination in the different Provinces (Agostinetto, Restiglian, 2022). A qualitative analysis of the collected texts highlighted the need to go beyond a generalized and top-down guided training, emphasizing the need to establish micro-communities of practice across different structures to work together over the long term and across multiple spaces for the integrated planning and development of bottom-up training.

La costruzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni (DM 65/2017; DM 334/2021) sta lentamente trovando attuazione nel nostro paese. Come noto, fanno parte del sistema strutture molto diverse: i servizi educativi per l'infanzia, molto eterogenei nei territori, e le scuole dell'infanzia, sostanzialmente più omogenee. Una ricerca esplorativa ha analizzato le opinioni di 45 educatrici e insegnanti della Regione Veneto rispetto all'attuazione del sistema integrato, inteso come azioni messe in campo all'interno dei coordinamenti pedagogici territoriali attivi nelle diverse Province (Agostinetto, Restiglian, 2022). L'analisi qualitativa dei testi raccolti ha evidenziato la necessità di superare una formazione generalizzata e guidata dall'alto (top-down), ponendo l'accento sulla necessità di avviare microcomunità di pratiche tra strutture diverse per condividere tempi lunghi e spazi plurimi di progettazione e sviluppo integrato per una formazione bottom-up.

Keywords: integrated system; educational continuity; territorial pedagogical coordination; communities of practice; education

Parole chiave: sistema integrato; continuità educativa; coordinamento pedagogico territoriale; comunità di pratiche; formazione

Received: April 01, 2023

Accepted: May 15, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Emilia Restiglian, emilia.restiglian@unipd.it

Introduzione

L'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni definito dal Decreto 65 del 2017, in attuazione della Legge 107 del 2015, ha costituito uno spartiacque fondamentale nella storia dell'educazione dell'infanzia nel nostro Paese. Il Decreto ha consentito per la prima volta di poter sviluppare processi che fino a quel momento poche Regioni avevano saputo avviare. Emilia Romagna, Toscana e Umbria, in particolare, già da tempo si erano confrontate con la costruzione di reti di servizi con l'appoggio delle istituzioni locali e regionali, a volte solo limitate alla prima infanzia (0-3 anni), ma creando comunque connessione tra strutture pubbliche e private e gettando quindi la base della realizzazione del sistema integrato. Non si può dire lo stesso per altre Regioni del nord, e soprattutto per il centro-sud del Paese, peraltro bloccate da una presenza residuale di servizi per la prima infanzia, fatta eccezione, ad esempio, per alcune realtà come Roma capitale.

In linea con il Decreto 65, che definisce la realizzazione dei coordinamenti pedagogici territoriali, una ricerca nella Regione Veneto prova a delineare alcuni elementi di riflessione per supportare ulteriori ricerche e riflessioni a livello nazionale, oltre che ispirare le azioni degli stessi coordinamenti.

1. Quadro di riferimento

Il sistema integrato si articola nei servizi educativi per l'infanzia, bambini dalla nascita ai tre anni, e nelle scuole dell'infanzia. Mentre queste ultime dipendono dal governo centrale, i primi sono inseriti in un sistema regionale (o provinciale) e sono il risultato di condizioni sociali e culturali diverse differenziandosi, tra le varie cose, per offerta educativo-didattica e reclutamento del personale.

Con l'introduzione del sistema integrato si è tornati a parlare di continuità. Il concetto va però ridefinito sulla base degli studi e delle ricerche che hanno coinvolto a vario livello esperti di infanzia per dare vita ad un cambiamento "profondo, pedagogico e istituzionale, culturale e sociale" [...] che passa attraverso le pratiche" in modo da diventare riferimento fondamentale del lavoro progettuale degli operatori di tutto il segmento zero-sei (Zaninelli, 2021, p. 154). Lavorare sulla continuità significa intrecciare istanze pedagogiche e valoriali, pratiche e organizzative, oltre che sociali, politiche e storiche, per sviluppare "traiettorie formative in cui la storia e l'individualità di ogni bambina e di ogni bambino è riconosciuta e valorizzata" (Zaninelli, 2021, p. 42). Uscire da visioni frammentate e segmentate sulle pratiche permette di entrare nei temi e negli ambiti trasversali di una cultura zero-sei multidimensionale che comprende e tiene assieme idee di somiglianza e similarità non più contrapposte (Zaninelli, 2018).

I primi duemila giorni di vita costituiscono un periodo decisivo per lo sviluppo socio-cognitivo di ogni bambino e bambina nel pieno riconoscimento dell'importanza e della specificità dell'infanzia. Questo periodo si caratterizza e si sostiene anche nell'incontro con le famiglie nell'ottica della corresponsabilità educativa per una continuità orizzontale in grado di dare sostanza all'azione di educatori e insegnanti e, in senso più ampio, per partecipare ad una comunità educante (Amadini, 2020). Al contempo, il lavoro nei nidi e nelle scuole dell'infanzia contribuisce alla diffusione di una cultura dell'infanzia che rivendica a gran voce i diritti specifici dei bambini e delle bambine, che vanno riconosciuti e rispettati nei loro bisogni, e la necessità di una partecipazione attiva per la loro soddisfazione (Bobbio, 2020).

Senza poter fare qui una ricostruzione storica completa, dobbiamo accennare all'istituzione della legge n. 444 del 1968 che definisce la scuola materna statale fondando di fatto un sistema educativo rivolto all'infanzia che avvia la generalizzazione del servizio per lo "sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia" (art. 1). È quindi a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento che si realizza una piccola rivoluzione: la prima infanzia non viene più vista come un problema sociale su cui intervenire episodicamente e in funzione all'aiuto dei genitori, ma viene fatta entrare a pieno titolo nel sistema scolastico. Il bambino viene ritenuto un soggetto da "educare" e non solo da "accudire".

Quasi parallelamente si apre la strada ai servizi educativi per i bambini da zero a tre anni con il *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali con il contributo dello Stato* (Legge 1044/1971) che decreta proprio la nascita dell'asilo nido pubblico a gestione comunale a valenza educativa. Come sottolinea Barbieri (2019), questa legge può essere considerata un punto di svolta per il nostro Paese per il fatto che

essa ha permesso il riconoscimento del diritto all'educazione e all'assistenza a tutte le bambine e i bambini, 'trasformandoli in "cittadini" e non più trattandoli come semplici membri di una famiglia o, come spesso capitava, pensandoli solo in simbiosi con la figura materna' (p. 92). Prende avvio quindi lo sviluppo degli asili nido sul territorio nazionale e le prime riflessioni sul ruolo specifico dell'educatore e i suoi compiti, il coinvolgimento delle famiglie, le caratteristiche degli ambienti e degli spazi, temi che vengono declinati e approfonditi in modo diverso nelle Regioni italiane (e nei Comuni) e che oggi possiamo individuare come *trait d'union* con il segmento 3-6 anni nella costruzione del sistema integrato.

In sintesi, il nostro Paese il percorso zerosei anni viene definito *split system* (EC/EACEA/Eurydice, 2019) proprio per la divisione storicamente definita tra i servizi per la prima infanzia e le scuole dell'infanzia, situazione che non ha facilitato l'avvio di un sistema unitario integrato zerosei come presente in altri paesi europei.

2. Il coordinamento pedagogico territoriale

Nonostante le differenze tra il sistema dei nidi d'infanzia e delle scuole dell'infanzia, per accesso di bambine e bambini, titolo di studio, personale impiegato, riconoscimento sociale e contrattuale, oltre che per dipendere da Ministeri diversi (sanità/sociale/famiglia e istruzione), in alcuni Comuni, come Bologna e Perugia, vengono avviati già negli anni Ottanta del Novecento i primi tentativi di sperimentazioni e di attivazione di gruppi di coordinamento, i quali avevano come scopo primario mettere in comunicazione l'attività dei singoli coordinatori. Si tratta di un tentativo di ricondurre ad un sistema coerente la complessità e la frammentazione dell'offerta educativa a livello locale.

Sono due le Regioni che prima di altre delineano i coordinamenti pedagogici: l'Emilia-Romagna e la Toscana. A livello nazionale, invece, la svolta culturale arriva con il Decreto 65/2017 che segna la definitiva accettazione delle sollecitazioni giunte dal livello europeo fin dagli anni Duemila in merito alla cosiddetta Early Childhood Education and Care (ECEC) volendo superare frammentarietà ed eterogeneità delle strutture che si rivolgono ai bambini da 0 a 6 anni e allo sviluppo della loro qualità (Bondioli, Savio, 2018; Lazzari, 2016). Tra gli strumenti inclusi nel Decreto per favorire la costruzione, lo sviluppo e la qualificazione del sistema integrato, il coordinamento pedagogico territoriale è un obiettivo strategico (art. 4, comma g). È la nota MIUR 404/2018 a definire meglio il coordinamento pedagogico territoriale:

è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema «zerosei», di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia.

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (2021) definiscono ulteriormente il coordinamento pedagogico territoriale come:

organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile dal punto di vista tecnico-pedagogico della governance locale del sistema integrato svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello zerosei attraverso il confronto professionale collegiale (p. 40).

La promozione dei coordinamenti pedagogici viene affidata alle Regioni sulla base di intese con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali, valorizzando le risorse professionali disponibili all'interno del sistema integrato e salvaguardando peculiarità, identità, modelli organizzativi. La "definizione dell'ambito territoriale di competenza del coordinamento può variare a seconda della configurazione dell'offerta educativa, dell'assetto amministrativo e della conformazione geografica, dando vita a diverse soluzioni (circoscrizioni, distretti, unioni di Comuni, ecc.)" (Linee pedagogiche, 2021, p.41).

Ne è derivata una situazione fortemente diversificata (ISTAT, 2020; Stringher, Sandre, Donà, 2023)

che se da un lato ha permesso ai territori di poter esprimere la loro autonomia, ha però acuito in qualche modo le differenze tra gli stessi “sganciando” probabilmente la questione, basilare nella costruzione di un sistema integrato, da una solida riflessione nazionale. Ciò si aggiunge alla questione dei diversi titoli di studio necessari per l’accesso del personale nei nidi e nelle scuole dell’infanzia (Restiglian, 2022).

In Veneto i coordinamenti pedagogici territoriali sono attivi dal 2018/19 per volontà congiunta di: Regione Veneto, ANCI, FISM e USR. Quest’ultimo ha l’incarico di attivarlo e coordinarlo. Sono stati attivati sette Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT), uno per ogni capoluogo di provincia.

3. La ricerca: analisi e discussione dei dati

Una ricerca esplorativa condotta a gennaio 2023 ha analizzato le opinioni di 45 educatrici e insegnanti della Regione Veneto rispetto all’attuazione del sistema integrato, inteso come azioni messe in campo all’interno dei coordinamenti pedagogici territoriali attivi nelle diverse Province (Restiglian, 2022). Si è scelto di utilizzare la ricerca esplorativa per la rilevanza degli aspetti teorici nella costruzione del questionario proposto ai partecipanti e nella successiva interpretazione dei dati (Vivanet, 2015). Il questionario, grazie alla struttura a domande aperte che ben si adattavano alle caratteristiche della popolazione, ha permesso di lasciare i soggetti liberi di esprimere il proprio pensiero (Benvenuto, 2015).

Le persone sono state selezionate da alcuni esperti del settore e provengono da diversi contesti (Comuni, Stato, FISM, Cooperative); si è trattato quindi di un campione di convenienza. Di quest’ultimo se ne riconosce la non numerosità, ma si è cercato di valorizzare l’eterogeneità dei diversi contesti. È stata somministrata un’intervista scritta (Google form) composta da alcune domande chiuse di carattere sociografico seguite da quattro domande aperte volte a rilevare le opinioni delle intervistate rispetto al sistema integrato zeroesi, quali aspetti positivi e criticità riscontrino in merito alle azioni avviate nei territori e quali suggerimenti proponano per lo sviluppo di un buon funzionamento dei coordinamenti.

L’obiettivo generale della ricerca è la rilevazione dell’opinione di educatori, educatrici ed insegnanti rispetto all’attuazione del sistema integrato. Le domande di ricerca sono le seguenti:

- DR1: Quali elementi sono evidenziati spontaneamente dai partecipanti rispetto all’attuazione del sistema integrato?
- DR2: Quali aspetti positivi sono rilevati rispetto al lavoro del coordinamento pedagogico?
- DR3: Quali criticità sono rilevate rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?
- DR4: Quali suggerimenti sono forniti dai rispondenti rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?

Hanno risposto all’intervista 18 educatrici di nido (40%) e 27 insegnanti di scuola dell’infanzia (60%) di strutture statali, paritarie e private. Le persone appartengono a tutto il territorio regionale: 37,8% Padova (14), 16,2% Venezia (8), 13,5% Vicenza (7), 10,8% Treviso (5), 8,1% Belluno e Verona (4 per ogni provincia) e 5,4% Rovigo (3). Piuttosto eterogenea anche l’esperienza dichiarata: 18 persone dichiarano di svolgere l’attività lavorativa da più di 10 anni, 19 persone hanno un’esperienza che si colloca tra i 6 e i 10 anni, 3 persone tra i 3 e i 5 anni mentre 5 persone tra 0 e 2 anni.

I dati testuali sono stati analizzati tramite il software Atlas.ti. Avendo come obiettivo la generazione di molte categorie differenti e ipotesi in relazione ad un fatto generico (Packer, 2011), sono state costruite macro-famiglie di codici a partire da quelli emersi con l’analisi delle risposte. In ciascuna tabella riportata sotto sono riportati i codici con le relative frequenze con cui sono state codificate le espressioni dei rispondenti

DR1: *Quali elementi sono evidenziati spontaneamente dai partecipanti rispetto all’attuazione del sistema integrato?* Le macro-famiglie di codici individuate sono obiettivi, processi e limiti. I codici sono evidenziati in Tabella 1.

| | |
|--|-----------|
| COINVOLGIMENTO FAMIGLIE | 6 |
| ELEMENTI DI SOSTEGNO ALLA CONTINUITÀ 0-6 | 31 |
| FORMAZIONE DEL PERSONALE | 14 |
| SOSTEGNO AL LAVORO EDUCATIVO | 8 |
| SOSTEGNO ALLA CRESCITA DEL BAMBINO | 9 |
| TOTALE | 68 |

Tab. 1: Opinione sul sistema integrato e relative frequenze di codifica

In relazione agli *obiettivi* gli educatori ed insegnanti esprimono il loro sostegno alla continuità educativa 0-6 (31 espressioni codificate). In particolare, gli obiettivi che sono attribuiti alla realizzazione del sistema fanno riferimento al sostegno alla crescita del bambino, al suo accompagnamento e alla sua piena realizzazione (9 espressioni codificate) e al sostegno del lavoro educativo (8 espressioni codificate) grazie ad un processo volto a valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento, le capacità dei bambini e quelle degli educatori e insegnante ed esprimono riconoscenza rispetto al lavoro dei servizi educativi grazie anche ad una relazione efficace e di qualità con le famiglie (6 espressioni codificate).

In relazione invece ai *processi*, che si riferiscono alla modalità di lavoro e alle strategie per giungere al sistema integrato 0-6, nelle 31 espressioni codificate è possibile individuare gli elementi ritenuti indispensabili per giungere al compimento del sistema integrato. Si sottolinea innanzitutto l'importanza della formazione del personale (14 espressioni codificate), mediante corsi di formazione con costi accessibili e di qualità, la condivisione di buone pratiche, traguardi comuni e linee guida stabili. Fondamentale si ritiene anche la relazione con le famiglie (6 espressioni codificate), il cui coinvolgimento e sostegno sono elementi indispensabili per il cammino verso il sistema integrato. Educatori e insegnanti percepiscono inoltre la necessità di momenti comuni, riflessione condivisa su valori pedagogici, condivisione di esperienze, proposte e problematicità. Inoltre, si ritiene indispensabile un pieno sostegno al lavoro dell'educatore e dell'insegnante (8 espressioni codificate) con un'attenzione particolare a elementi quali il riconoscimento del lavoro anche da parte del territorio e delle famiglie e delle buone condizioni lavorative ed economiche. Infine, gli spazi e i tempi di apprendimento devono essere adeguati ad uno sviluppo armonico del bambino nella prospettiva della continuità verticale.

Per quanto concerne i *limiti*, il processo di codifica evidenzia la percezione di una scarsa formazione del personale, che non è ritenuto pronto ad affrontare a pieno la continuità 0-6, si sottolineano inoltre come limiti la non obbligatorietà dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia e l'eterogeneità degli enti presenti nel territorio, aspetti che limitano un lavoro svolto interamente sulla continuità e sulla costruzione del dialogo.

La co-occorrenza dei codici mostra due correlazioni che vale la pena considerare: da un lato gli educatori sostengono che un elemento imprescindibile per proseguire nella direzione della piena realizzazione del sistema 0-6 sia la formazione del personale che attraverso incontri, dialogo e conoscenza degli elementi fondamentali del sistema costruisce continuità. La seconda correlazione considerata fa emergere, invece, come la continuità 0-6 dovrebbe sostenere la crescita e il pieno sviluppo del bambino.

DR2: Quali aspetti positivi e quali criticità sono rilevati rispetto al lavoro del coordinamento pedagogico?

I codici individuati (Tabella 2) fanno in questo caso riferimento alle seguenti macro-famiglie: personale educativo; comunità e territorio.

| | |
|--|-----------|
| COINVOLGIMENTO FAMIGLIE | 3 |
| COMUNITÀ | 14 |
| ELEMENTI DI SOSTEGNO ALLA CONTINUITÀ 0-6 | 6 |
| FORMAZIONE DEL PERSONALE | 19 |
| SCARSI ASPETTI POSITIVI | 1 |
| SOSTEGNO AL LAVORO EDUCATIVO | 3 |
| SOSTEGNO ALLA CRESCITA DEL BAMBINO | 2 |
| TOTALE | 48 |

Tab. 2: Aspetti positivi del lavoro dei coordinamenti pedagogici territoriali e frequenze di codifica

In relazione al *personale educativo* i codici individuati permettono di affermare che l'aspetto peculiare del coordinamento pedagogico territoriale è quello di provvedere ad un'adeguata formazione del personale. Sono stati codificate 19 espressioni che sottolineano non solo l'importanza stessa della formazione, intesa come strada da perseguire, ma anche la possibilità che quest'ultima, offerta mediante laboratori e grazie all'utilizzo della tecnologia, costruisca un linguaggio pedagogico comune capace di portare ad apertura e scambio sia all'interno che verso l'esterno e un generale miglioramento del sistema integrato 0-6 (6 espressioni codificate in riferimento allo sviluppo stesso dello 0-6). La formazione e l'attenzione al personale educativo quale primo attuttore dei principi dello 0-6 è visto come l'elemento fondante per garantire qualità dei servizi. Una sola espressione sottolinea invece la mancanza di un'adeguata formazione.

Per quanto concerne invece i codici riferiti a *comunità e territorio*, l'analisi evidenzia come aspetto fondamentale del lavoro del coordinamento pedagogico territoriale quello di costruire comunità (14 espressioni codificate) sia all'interno dei nidi e delle scuole, tra il personale, che all'esterno, con il coinvolgimento delle famiglie (3 espressioni codificate) e degli enti presenti nel territorio. Questi elementi sono considerati fondamentali non solamente nella costruzione stessa del sistema 0-6, ma anche nel proseguimento dell'idea che questo sistema garantisca, tra le tante cose, uno sviluppo armonico e attento ai bisogni del bambino. L'impegno del coordinamento è dunque legato anche alla diffusione dei principi del coordinamento stesso, dentro e fuori scuola, affinché nasca una strada nuova e nuove possibilità per l'intera comunità.

La co-occorrenza dei codici mostra una correlazione di frequenza 7 tra i codici "comunità" (14 espressioni codificate) e "formazione del personale" (33 espressioni codificate) che vale la pena evidenziare. Gli educatori sostengono che un elemento imprescindibile per costruire comunità dentro e fuori dai nidi e dalle scuole sia la formazione del personale capace di dialogare con un linguaggio pedagogico comune.

DR3: Quali criticità sono rilevate rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?

Sono tre i codici individuati e sono riportati in Tabella 3. Le macro-famiglie individuate in questo caso fanno riferimento alla presenza o assenza di criticità rilevate.

| | |
|----------------------|-----------|
| CRITICITÀ GESTIONALI | 8 |
| CRITICITÀ SISTEMA | 9 |
| NESSUNA CRITICITÀ | 8 |
| TOTALE | 25 |

Tab. 3: Criticità rispetto al lavoro dei coordinamenti pedagogici territoriali e frequenze di codifica

In particolare, 8 espressioni sono state codificate con il codice *nessuna criticità* in quanto sostengono che non siano presenti criticità nelle proposte del coordinamento pedagogico territoriale. L'assenza di cri-

icità è inoltre sostenuta da dichiarazioni di interesse rispetto agli incontri, considerati costruttivi e motivanti alla partecipazione. Infine, viene valorizzato il confronto tra scuole e lo scambio di buone pratiche, lo spirito di collaborazione ed interazione attivati, la costruzione di iniziative di dialogo e scambio tra i diversi punti di vista, la sperimentazione di altre modalità, il ripensamento di scelte con l'introduzione di percorsi innovativi e nuovi modi di lavorare.

Le 17 espressioni che rilevano criticità si suddividono invece in due gruppi: quelle che rilevano criticità gestionali, legate dunque alla gestione vera e propria delle proposte del CPT, e quelle considerate invece di sistema in quanto si riferiscono ad aspetti interni alle istituzioni o legati al sistema 0-6 stesso.

Insegnanti ed educatori rilevano le seguenti *criticità gestionali* (8 espressioni codificate). Le attività proposte sono in numero insufficiente e con tempi troppo diluiti, le formazioni, delle quali si critica l'offerta online rispetto a proposte in presenza, sono localizzate principalmente nei grandi centri abitati trascurando le periferie. Le *criticità legate invece al sistema* (9 espressioni codificate) fanno riferimento allo scontro tra le istituzioni, alla scarsa importanza attribuita al personale educativo non referente, aspetto che ha ricadute negative nel lavoro di team per la difficoltà di riportare le esperienze. Allo stesso tempo educatori e insegnanti sottolineano che la figura del coordinatore, che è il portavoce delle iniziative e proposte da parte del coordinamento, non è sufficientemente considerata. Si rileva inoltre una scarsa visibilità di proposte e progetti e una svalutazione dei docenti delle scuole paritarie (molto numerosi in Veneto) rispetto a quelli delle scuole statali.

DR4: Quali suggerimenti sono forniti dai rispondenti rispetto alle azioni del coordinamento pedagogico?

Formazione del personale, suggerimenti gestionali e suggerimenti organizzativi interni sono i codici emersi dalle risposte alla quarta domanda di ricerca (Tabella 4).

| | |
|----------------------------|----|
| FORMAZIONE DEL PERSONALE | 10 |
| SUGGERIMENTI GESTIONALI | 16 |
| SUGGERIMENTI ORGANIZZATIVI | 14 |
| TOTALE | 40 |

Tab. 4: Consigli e suggerimenti per i coordinamenti pedagogici territoriali e frequenze di codifica

Le macro-famiglie individuate fanno riferimento a suggerimenti per il coordinamento pedagogico territoriale suddivisibili in suggerimenti legati ad aspetti gestionali, quali spazi, tempi, ore, e suggerimenti organizzativi interni legati invece ad elementi specifici del contesto nido e contesto scuola, quali comunicazione interna, dialogo e centralità del personale. Trasversalmente si colloca la formazione del personale, che anche in questo caso è elemento di grande rilevanza.

Partendo da quest'ultima, la *formazione del personale* (10 espressioni codificate), sia per quanto riguarda i coordinatori che per quanto riguarda gli educatori e gli insegnanti, fa riferimento all'idea di costruire spazi di lavoro, riflessione e condivisione di idee, modalità e progetti e incontri continuativi su temi specifici. Inoltre, i rispondenti al questionario desiderano una formazione partecipata e situata alle attività con esempi concreti. Infine, un ulteriore suggerimento è quello di creare motivazione nel corpo educativo e insegnante, motore di un'energica costruzione del sistema 0-6.

I *suggerimenti gestionali* (16 espressioni codificate) fanno invece riferimento alla costruzione di un lavoro strutturato per ambiti territoriali, anche mediante la creazione di reti di incontri tra le varie realtà alle quali venga proposto di partecipare (privati e non) per poter condividere le scelte pedagogiche, confrontarsi e crescere. Si rileva, inoltre, il bisogno di una partecipazione specifica ai progetti delle diverse realtà educative, affinché si possa instaurare un confronto diretto con educatori ed insegnanti dei differenti servizi in ottica di miglioramento e di costruzione e collaborazione. In questo senso si rileva la necessità del supporto a persone e strutture affinché possano lavorare di più in qualità, con più risorse e sostegno. Si rileva fondamentale anche la costruzione uno spazio di incontro, condivisione e progettualità su ampia scala

così da dare importanza a progetti di collaborazione tra nidi e scuole differenti. Anche in un senso di gestione delle proposte insegnanti ed educatori desiderano poter far parte di iniziative concrete (formazione, laboratori, seminari, sperimentazioni) che abbiano sufficiente visibilità e risonanza, gestite anche attraverso l'utilizzo di uno spazio virtuale più immediato e di facile utilizzo. Di nuovo, insegnanti ed educatori suggeriscono di dare più voce e rilevanza alle realtà paritarie. Infine, un ultimo suggerimento è quello di allargare la rete 0-6 anche alle famiglie e agli enti del territorio che concorrono alla crescita dei bambini.

I *suggerimenti organizzativi interni* (14 espressioni codificate) sono invece i seguenti. L'individuazione di figure di riferimento interne ai nidi e alle scuole capaci di riconoscere i problemi specifici dalla realtà mediante una visione globale e non sempre analitica, la condivisione di attività pratiche all'interno del team educativo e insegnante, il quale mediante il dialogo partecipato e la condivisione è capace di trovare soluzioni ai problemi e alle criticità e le risorse per affrontarli e risolverli. Inoltre, si suggerisce di lavorare sulla costruzione di consapevolezza, poiché la conoscenza della propria realtà, nei limiti e nei punti forza, è il primo passo per agire in modo corretto in un contesto educativo. Infine, insegnanti ed educatori desiderano ridurre il gap tra la formazione/la teoria e la realtà, con specifica attenzione ad un lavoro calato sui bisogni del contesto e proposte operative specifiche. È fondamentale, dunque, non solo che i progetti di continuità diventino prassi ma che questi ultimi rappresentino anche occasioni di dialogo con insegnanti della scuola primaria, coinvolgano le famiglie e gli enti del territorio, con il fine di mettere in atto azioni autentiche di continuità.

4. Conclusioni

Sono tante le suggestioni che il materiale raccolto ha fatto emergere tramite l'analisi qualitativa. Si evidenziano sicuramente alcune dimensioni caratterizzanti dei coordinamenti pedagogici territoriali. Prima di tutto la *formazione*, una formazione diffusa e massiva (anche a distanza) che riesce a raggiungere anche le strutture che non hanno accesso solitamente a percorsi di aggiornamento, anche solo finalizzati ad approfondire alcune tematiche, ma anche declinata in seminari e laboratori rivolti a gruppi più contenuti di operatori e in grado di avviare il confronto su più livelli, ad esempio per la costruzione di un curriculum che possa salvaguardare le specificità dei due contesti.

Altra importante dimensione è quella relativa agli incontri, confronti e scambi che educatori e insegnanti reclamano a gran voce. Non solo formazione generalizzata e guidata dall'alto (top-down), ma richiesta di poter vedere cosa fanno gli altri, provare a lavorare con gli altri, sperimentare nuove pratiche, costruire percorsi in grado di far dialogare nidi e scuole dell'infanzia "vicini" per avviare un sistema integrato bottom-up fondato su *microcomunità di pratiche* nei territori.

Interessante risulta infine la necessità di una proficua *co-educazione e co-relazione con le famiglie*, prime componenti di sistema che dovrebbe riconoscere la professionalità di educatori e insegnanti, che però spesso disattende.

In sintesi, si ritiene che i tre spunti possano essere di sicuro interesse per i lavori dei coordinamenti pedagogici territoriali regionali ma anche nazionali, nello spirito del carattere di esplorazione di idee e approfondimenti della ricerca. Per la non rappresentatività numerica del campione, i risultati non sono quindi generalizzabili, ma comunque significativi.

Si rende necessario concludere sottolineando che la ricerca non ha potuto e voluto approfondire il tema del ruolo del coordinatore pedagogico che è argomento complesso e articolato, e quindi meritevole di approfondimento specifico.

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L., Restiglian E. (2022). Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte*. Sessioni Parallele. Sessione 5 "Sviluppo e formazione continua nel sistema 0-6" (pp. 326-330). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Barbieri N. S. (2019). Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: Morcelliana.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334 Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ISTAT (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6. Allegato. La normativa regionale sui servizi educativi per l'infanzia*. Roma: Autore.
- Lazzari A. (ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup (Or. 2014).
- Packer M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press.
- Restiglian E. (2022). I percorsi formativi. In A. Garbarini, E. Pavolini (eds.), *Il PNRR e i LEP per costruire il sistema educativo integrato. Risorse, obiettivi e valori per progettare il futuro* (pp. 89-106). Città di Castello (PG): Zeroseiup.
- Stringher C., Sandre U., Donà L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. *QTimes – webmagazine*, 2(1): 281-301.
- Vivanet G. (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zaninelli F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

I processi di autovalutazione di sistema nei corsi di dottorato. Analisi del dispositivo valutativo vigente e nuove prospettive

The system self-evaluation processes in doctoral courses. Analysis of the evaluation device used and a new outlook

Daniela Robasto

Associate Professor | University of Turin | daniela.robasto@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Robasto, D. (2023). The system self-evaluation processes in doctoral courses. Analysis of the evaluation device used and a new outlook. *Pedagogia oggi*, 21(1), 201-208.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-23>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-23>

ABSTRACT

At university level, the self-assessment system has for years been focused on an analysis of first and second level study paths, with the educational offer now offering standardized procedures and formats.

Starting from October 2022, the new ANVUR accreditation model has set out specific requirements aimed at triggering self-evaluation processes including in doctoral courses. This contribution therefore presents an analysis of the new accreditation model now being used, identifies possible future developments and questions the roles and functions still not covered in terms of the planning of third level training. In fact, while it is true that the research doctorate is a path that differs significantly from the previous levels of study in terms of educational objectives, this should not lead to a less structured or methodologically founded planning of the training, particularly in light of diversified doctoral calls (including industrial and national doctorates) that require a combined self-assessment process.

L'autovalutazione di sistema a livello universitario si è da anni sviluppata sui percorsi di studio di primo e secondo livello, dove la progettazione dell'offerta formativa dispone ormai di procedure e format standardizzati.

A partire da ottobre 2022, il nuovo modello di accreditamento periodico ANVUR, ha previsto specifici requisiti di autovalutazione anche nei corsi di dottorato. Il contributo presenta dunque un'analisi del nuovo modello di accreditamento ora vigente, ne individua alcuni sviluppi possibili e si interroga sui ruoli e sulle funzioni ancora scoperte a livello di progettazione e valutazione formativa sul terzo livello. Se infatti è pur vero che il dottorato di ricerca è un percorso che per obiettivi formativi ben si discosta dai livelli di studio precedenti, ciò non dovrebbe determinare una progettazione formativa meno strutturata e metodologicamente meno fondata, a maggior ragione di fronte a bandi di dottorato diversificati (tra cui dottorati industriali, nazionali) che richiedono processi di autovalutazione a più voci.

Keywords: system self-evaluation; PhD; periodic accreditation models; Dublin descriptors

Parole chiave: Autovalutazione di sistema; dottorato di ricerca; modelli di accreditamento periodico; descrittori di Dublino

Received: April 01, 2023

Accepted: April 25, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Daniela Robasto, daniela.robasto@unito.it

Premessa

È possibile raggiungere obiettivi formativi e contestualmente raggiungere obiettivi di ricerca senza rinunciare ad alti livelli di qualità? Il quesito non è una novità per coloro che, occupandosi Ricerca-Formazione¹, si trovano abitualmente a soppesare esigenze di formazione, in contesti operativi, e l'ambizione o l'esigenza di condurre progetti di ricerca su tematiche d'avanguardia, assicurando alti livelli di rigore scientifico. Lo stesso dilemma sta attraversando proprio in questi mesi molti consessi universitari seppur il confronto, ora, non riguarda tanto la Ricerca-Formazione ma i corsi di dottorato di ricerca e il nuovo modello di accreditamento periodico.

Dopo anni in cui i sistemi di autovalutazione e accreditamento periodico, rivolgevano lo sguardo al primo o secondo ciclo dell'offerta formativa universitaria, il nuovo modello di accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (AVA3), ha introdotto, per la prima volta in Italia, specifici requisiti di Assicurazione della Qualità per i corsi di dottorato di ricerca. Tali requisiti riguardano la progettazione del corso di dottorato di ricerca, la pianificazione e organizzazione delle attività *formative e di ricerca*, infine il monitoraggio ai fini del miglioramento delle attività volte alla crescita dei dottorandi. Cosicché il dibattito nei collegi dottorali è particolarmente acceso e il tiro alla fune tra ricerca e formazione cambia ora il contesto ma rimane pressoché invariato nei suoi principi argomentativi.

1. Dalla conferenza di Berlino al 2023. Vent'anni e non sentirli.

L'assicurazione della qualità e la formazione dottorale erano elementi già presenti nel Processo di Bologna del 1999². L'obiettivo dell'accordo intergovernativo era costruire uno spazio europeo dell'istruzione superiore che si basasse su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari, assicurandone la qualità (Baptista A., 2016).

La successiva conferenza di Berlino, dei ministri responsabili dell'Higher Education, il 19 settembre 2003³ avvia specifici tavoli di lavoro proprio sul percorso dottorale e nei documenti⁴ in esito si legge:

i programmi di dottorato dovrebbero essere integrati come il terzo ciclo del Processo di Bologna... il dottorato di ricerca deve essere basato su: supervisione e formazione di alta qualità; ricerca originale e una tesi; occorre più mobilità individuale ma anche maggiore impegno istituzionale. Occorre inoltre stabilire una definizione dei programmi di dottorato come terzo ciclo... studiare la formazione e lo sviluppo professionale dei giovani, ricercatori, valutare come le università stanno educando e formando la futura generazione di ricercatori e professionisti, formulare raccomandazioni in relazione agli sviluppi strutturali che sono necessari per rendere più articolati i percorsi di carriera dei futuri ricercatori. Occorre avviare confronti e valutazioni su punti chiave tra cui: la formazione delle competenze di base (ad es. abilità e tecniche di ricerca) e quelle di più ampia portata legate all'occupazione (ad es. gestione, capacità di comunicazione, networking e lavoro di gruppo); ...il ruolo di tutoraggio del supervisore; lo status dei dottorandi in diversi paesi (studenti, membri del personale, lavoratori o anche ricercatori); l'impatto di ciò sulla loro situazione finanziaria e diritti previdenziali.

Sono trascorsi vent'anni da tali dichiarazioni e i requisiti di accreditamento periodico oggi vigenti mettono sostanzialmente a sistema buona parte delle keys concepts dichiarate nel 2003.

Dopo la conferenza di Berlino, i capisaldi che disciplinano sia gli standard che le linee guida per l'assicurazione della qualità nell'EHEA (ESG) sono stati successivamente definiti nel 2005 con i Principi di

1 R-F- intesa come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire e alla promozione della riflessività della persona in formazione (Asquini, 2018).

2 Il processo di Bologna costituisce un accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore tra 29 paesi europei. L'iniziativa era stata lanciata con la Conferenza di Bologna alla conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore europei, sottoscritta a Bologna nel giugno 1999 ed ispirata dall'antecedente incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito del 1998 (Dichiarazione della Sorbona 1998).

3 http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf.

4 http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/6/Discussion-doctoral-mobility-EUA-2_577296.pdf.

Salisburgo per l'istruzione dottorale, tuttavia, nonostante la maggiore età, il loro sviluppo completo non può dirsi ancora raggiunto.

I requisiti di assicurazione della qualità nelle università italiane sono stati principalmente agganciati e strutturati prevalentemente sul mandato della *didattica*, successivamente sono stati irrobustiti anche sulla ricerca/terza missione e impatto sociale ma fino al 2022/2023 la formazione dottorale è scivolata via dalle maglie dell'AQ.

Anche volgendo lo sguardo al sistema di governo, a differenza dei primi due cicli dell'offerta formativa, sul dottorato la stessa struttura di governance non è omogenea nemmeno tra i mega atenei statali⁵: in alcuni casi i corsi di dottorato sono in capo al vicerettore alla didattica, in altri casi al vice alla ricerca e in alcuni casi non è così facilmente identificabile la governance di riferimento mentre è esplicita la direzione amministrativa preposta.

Le linee guida AQ che negli Atenei definiscono i processi di assicurazione della qualità delle due missioni storiche dell'università (ricerca e didattica) rischiano di lasciare fuori, dall'una e dall'altra, il percorso dottorale nonostante sia un elemento centrale dell'identità di un'università e il titolo PhD rappresenti il livello più alto di titolo di studio ad oggi rilasciabile.

La sola appartenenza al collegio docenti di dottorato costituisce titolo riconosciuto ai fini dell'abilitazione scientifica nazionale, ciò nonostante, assicurare la qualità del percorso di formazione alla ricerca nei termini di copertura delle responsabilità preposte, non è un criterio di prestigio scientifico. Invece è proprio su questo che occorre accelerare il passo: oltre alla presenza, quali compiti e funzioni ha il collegio docenti del corso di dottorato rispetto all'assicurarne la qualità? Quali compiti e responsabilità ha il supervisore di un percorso di dottorato nei confronti del progetto di crescita dei dottorandi e quale patto sancisce con il mondo non accademico?

L'ipotesi messa a controllo e più volte confermata nei recenti report nazionali ed internazionali è che vi sia ancora una notevole resistenza nel superare un progetto di crescita dottorale basato quasi esclusivamente su uno stretto rapporto *maestro-apprendista*, tra *supervisore e supervisionato* (Byrne, Jørgensen, Loukkola, 2013; Regini, Ghio, 2021) che trova un proprio fondamento nella visione tradizionale del dottorato come rito di passaggio, un'iniziazione alla comunità scientifica, alla *res publica literaria*, secondo la personale prospettiva del maestro di riferimento. I fedeli a tale tradizione sono dunque decisamente diffidenti nei confronti delle istituzioni e legislatori che introducano riforme che potenzialmente mettono in pericolo questa tradizione. In tale contesto, l'assicurazione della qualità può apparire come profanazione, turbando un rito, che per secoli è stato un caposaldo dell'attività accademica (Byrne, Jørgensen, Loukkola, 2013, p.9): *l'essere allievo di*⁶, supera qualsiasi criterio di qualità e qualsiasi esigenza di connessione con il mondo esterno.

L'elemento tradizionalista nella formazione dottorale ha visto infatti la relazione educativa come qualcosa di privato, che non si cura di doverne dichiarare gli esiti, monitorarli, affinarli nel tempo, darne conto all'esterno.

Il PNRR potrebbe essere leva di cambiamento. Dal lato della domanda, con la Missione 1 "Digitalizzazione e innovazione" si propone di favorire un salto di qualità nelle imprese e nella P.A. Mentre, dal lato dell'offerta, la Missione 4 "Istruzione e ricerca" prevede una riforma e un forte potenziamento dei dottorati innovativi che, da un lato, "aumentino l'efficacia delle azioni delle Amministrazioni pubbliche... incidendo sulla quota di personale con alte specializzazioni in materie STEM" (Presidenza del Consiglio dei Ministri 2021, p. 192) e, dall'altro, "rispondano ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovano l'assunzione dei ricercatori dalle imprese" (ivi, p. 199). In entrambi i casi, ci si attende comunque il coinvolgimento attivo di imprese e centri di ricerca, visto che si tratta di dottorati non destinati alla carriera accademica (Regini, 2021, p.144).

Se il confronto con il mondo esterno all'accademia può essere in qualche modo incoraggiato dal PNRR, occorre invece comprendere come possa essere sostenuto il confronto interno all'accademia. La stessa rap-

5 Vengono classificati come Mega quegli atenei con oltre 40.000 iscritti.

6 Nella lingua tedesca pare che i supervisori di dottorato vengano indicati come il Doktorvater/-mutter (genitore/dottore) si veda *Guidelines for the Supervision of Doctoral Researchers at Forschungszentrum Jülich* https://www.fz-juelich.de/en/judocs/support-for-supervisors/general-information-for-julich-supervisors/guidelines_for_the_supervision_of_doctoral_researchers_-_at_forschungszentrum_juelich.pdf/@@download/file.

presentanza studentesca dottorale non ha specifici spazi di pariteticità, non essendo formalmente prevista e normata una Commissione Paritetica Docenti Studenti per il Dottorato, proprio in una popolazione dove peraltro la pariteticità potrebbe essere agita con un elevato livello di consapevolezza e maturità se si considera che il 68,8% dei dottori di ricerca, laureati in Italia, ha conseguito la laurea di secondo livello ottenendo il massimo dei voti e che l'età media al dottorato di ricerca è pari a 32,6 anni (AlmaLaurea, Profilo Dottori di Ricerca, 2022).

2. Analisi del dispositivo valutativo vigente e ruoli in via di definizione

Se si vuole difendere l'alto valore della formazione dottorale, si dovrebbe avviare una riflessione approfondita su come gli elementi positivi del modello tradizionale possono essere incorporati in un quadro istituzionale responsabile, condiviso (Bitusikova, et al., 2017) e aggiornato, che tenga conto del ruolo del dottorato di ricerca nelle dinamiche dell'innovazione nelle imprese (De Toni, 2021) pubbliche e private.

I modelli della qualità più maturi richiamano infatti il principio della *cultura integrata della qualità* e non solo dell'assicurazione della qualità in mano a pochi adepti. Alcuni studi riferiti all'ambito della sicurezza nelle organizzazioni sono stati recentemente impiegati anche per l'analisi dei contesti universitari (Sursock, Smidt, 2010), individuando diversi tipi risposta organizzativa di fronte alla sfida dei processi di AQ:

- *Tipo A*: il coinvolgimento della direzione, del personale e degli studenti è debole, nessuno si assume realmente la responsabilità della qualità;
- *Tipo B*: l'impegno per la qualità è implicito e incorporato nei ruoli professionali e nell'impegno della gestione è debole, di conseguenza c'è un certo grado di impegno per la qualità ma non una cultura della qualità;
- *Tipo C*: il coinvolgimento della direzione è alto e il coinvolgimento del personale/studenti è basso e quindi la visione della qualità è manageriale e spesso focalizzata sulle procedure per l'assicurazione della qualità;
- *Tipo D*: l'impegno sia del management che del personale/studenti è alto e porta a una vera cultura della qualità

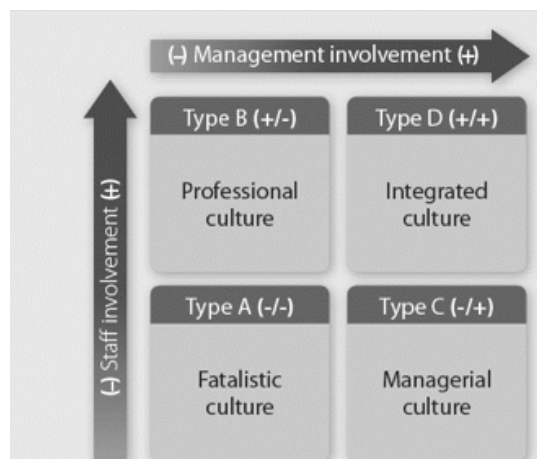


Figura 1 – Tratto Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle, Daniellou et al. 2010, fatto proprio da Sursock & Smidt, 2010 per l'analisi dei contesti universitari

Se sui primi due cicli dell'offerta formativa universitaria i processi, i ruoli, le funzioni e il sistema di governo nei termini di assicurazione della qualità sono ben regolamentati, presidiati e agiti, potendo in alcuni contesti facilmente ipotizzare un livello di maturazione tra C e D, quando ci si sposta sul terzo livello della formazione dottorale va messa in conto una situazione di partenza di tipo A.

Occorre dunque un paziente lavoro di individuazione e costruzione di ruoli, funzioni e responsabilità

che parta da una visione del dottore di ricerca capace di presidiare con metodo i flussi di conoscenza, immaginare una loro utilità, partecipare al processo di internalizzazione, accompagnare la ricombinazione inedita di questi aspetti in contesti accademici e non accademici (De Toni, 2021).

In Tab. 1 si presenta l'estratto dei requisiti di valutazione oggetto di accreditamento periodico per il Dottorato di ricerca (Anvur, 2023).

Ai requisiti si affianca una prima proposta dell'autrice in merito ai ruoli da definire formalmente in seno agli atenei; essa tiene conto degli spunti della letteratura di riferimento nazionale ed internazionale in merito ai processi AQ nel terzo ciclo. La proposta è finalizzata a supportare una cultura condivisa della qualità nel percorso dottorale che tenga in considerazione il rinnovato ruolo dei dottori di ricerca nelle dinamiche dell'innovazione non solo accademica ma altresì nelle imprese pubbliche e private.

| Punto di attenzione | Aspetto da Considerare | Ruoli da definire formalmente per una cultura della qualità nel percorso dottorale* |
|--|---|---|
| D.PHD.1 – Progettazione del Corso di Dottorato di Ricerca | <p>D.PHD.1.1 In fase di progettazione (iniziale e in itinere) vengono approfondite le motivazioni e le potenzialità di sviluppo e aggiornamento del progetto formativo e di ricerca del Corso di Dottorato di Ricerca, con riferimento all'evoluzione culturale e scientifica delle aree di riferimento, anche attraverso consultazioni con le parti interessate (interne ed esterne) ai profili culturali e professionali in uscita.</p> <p>D.PHD.1.2 Il Collegio del Corso di Dottorato di Ricerca ha definito formalmente una propria visione chiara, articolata e pubblica del percorso di formazione alla ricerca dei dottorandi, coerente con gli obiettivi formativi (specifici e trasversali) e le risorse disponibili.</p> <p>D.PHD.1.3 Le modalità di selezione e le attività di formazione (collegiali e individuali) proposte ai dottorandi sono coerenti con gli obiettivi formativi del Corso di Dottorato di Ricerca e con i profili culturali e professionali in uscita e si differenziano dalla didattica di I e II livello, anche per il ricorso a metodologie innovative per la didattica e per la ricerca.</p> <p>D.PHD.1.4 Il progetto formativo include elementi di interdisciplinarietà, multidisciplinarietà e transdisciplinarietà, pur nel rispetto della specificità del Corso di Dottorato di Ricerca.</p> <p>D.PHD.1.5 Al progetto formativo e di ricerca del Corso di Dottorato di Ricerca viene assicurata adeguata visibilità, anche di livello internazionale, su pagine web dedicate.</p> <p>D.PHD.1.6 Il Corso di Dottorato di Ricerca persegue obiettivi di mobilità e internazionalizzazione anche attraverso lo scambio di docenti e dottorandi con altre sedi italiane o straniere, e il rilascio di titoli doppi, multipli o congiunti in convenzione con altri Atenei.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Parti interessate interne all'Università (es. studenti, docenti II ciclo, Direttore di Dipartimento, Vice Direttore alla ricerca, referente area amministrativa ricerca, Alumni dottori di ricerca etc.,) – Parti interessate esterne all'Università (es. rappresentanti area ricerca e sviluppo di imprese pubbliche o private, enti di ricerca, enti di certificazione, società scientifiche, istituzioni culturali che si occupino di ricerca, referenti già coinvolti nei dottorati industriali etc.) – Coordinatore del corso di dottorato – Collegio docenti – Dottorandi/e e loro rappresentanze – Referenti di Gruppi di ricerca Internazionali – Referenti Redazione Web a livello internazionale – Esperti in didattica/progettazione formativa III livello – Esperti in metodologia della ricerca – Giunta/ Direttivo Scuola di dottorato (se presente) |
| D.PHD.2 - Pianificazione e organizzazione delle attività formative e di ricerca per la crescita dei dottorandi | <p>D.PHD.2.1 È previsto un calendario di attività formative (corsi, seminari, eventi scientifici...) adeguato in termini quantitativi e qualitativi, che preveda anche la partecipazione di studiosi ed esperti italiani e stranieri di elevato profilo provenienti dal mondo accademico, dagli Enti di ricerca, dalle aziende, dalle istituzioni culturali e sociali.</p> <p>D.PHD.2.2 Viene garantita e stimolata la crescita dei dottorandi come membri della comunità scientifica, sia all'interno del corso attraverso il confronto tra dottorandi, sia attraverso la partecipazione dei dottorandi (anche in qualità di relatori) a congressi e/o workshop e/o scuole di formazione dedicate nazionali e internazionali.</p> <p>D.PHD.2.3 L'organizzazione del Corso di Dottorato di Ricerca crea i presupposti per l'autonomia del dottorando nel concepire, progettare, realizzare e divulgare programmi di ricerca e/o di innovazione e prevede guida e sostegno adeguati da parte dei tutor, del Collegio dei Docenti e, auspicabilmente, da eventuali tutor esterni di caratura nazionale/internazionale e/o professionale con particolare riferimento ai dottorati industriali.</p> <p>D.PHD.2.4 Ai dottorandi sono messe a disposizione risorse finanziarie e strutturali adeguate allo svolgimento delle loro attività di ricerca.</p> <p>D.PHD.2.5 Il Corso di Dottorato di Ricerca consente e favorisce la partecipazione dei dottorandi ad attività didattiche e di tutoraggio nei limiti della coerenza e compatibilità con le attività di ricerca svolte.</p> <p>D.PHD.2.6 Il Corso di Dottorato di Ricerca contribuisce al rafforzamento delle relazioni scientifiche nazionali e internazionali e assicura al dottorando periodi di mobilità coerenti con il progetto di ricerca e di durata congrua presso qualificate Istituzioni accademiche e/o industriali o presso Enti di ricerca pubblici o privati, italiani o esteri.</p> <p>D.PHD.2.7 Il Corso di Dottorato di Ricerca garantisce che la ricerca svolta dai dottorandi generi prodotti direttamente riconducibili al dottorando (individualmente o in collaborazione) e che tali prodotti vengano adeguatamente resi accessibili nel rispetto dei meccanismi di protezione intellettuale dei prodotti della ricerca, ove applicabili.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Esperti accademici italiani – Esperti accademici stranieri – Esperti Enti di ricerca pubblici/privati italiani/stranieri – Referenti Aziende o Istituzioni industriali – Istituzioni Culturali e Sociali – Dottorandi/e e loro rappresentanze – Coordinatore del corso di dottorato – Collegio Docenti – Supervisor di dottorato – Tutor Esterni all'Università – Referente Aule/spazi/calendari – Referente centro di spesa e fondi missione – Esperti in didattica – Esperti in processi di pubblicazione e protezione intellettuale – Referenti di collane editoriali in seno all'Ateneo – Scuola di dottorato se presente |

| | | |
|---|---|--|
| D.PHD.3 - Monitoraggio e miglioramento delle attività | <p>D.PHD.3.1 Il Corso di Dottorato di Ricerca dispone di un sistema di monitoraggio dei processi e dei risultati relativi alle attività di ricerca, didattica e terza missione/impatto sociale e di ascolto dei dottorandi, anche attraverso la rilevazione e l'analisi delle loro opinioni, di cui vengono analizzati sistematicamente gli esiti.</p> <p>D.PHD.3.2 Il Corso di Dottorato di Ricerca monitora l'allocazione e le modalità di utilizzazione dei fondi per le attività formative e di ricerca dei dottorandi.</p> <p>D.PHD.3.3 Il Corso di Dottorato di Ricerca riesamina e aggiorna periodicamente i percorsi formativi e di ricerca dei dottorandi, per allinearli all'evoluzione culturale e scientifica delle aree scientifiche di riferimento del Dottorato, anche avvalendosi del confronto internazionale, dei suggerimenti delle parti interessate (interne ed esterne) e delle opinioni e proposte di miglioramento dei dottorandi.</p> <p>Il Corso di Dottorato di Ricerca riesamina e aggiorna periodicamente i percorsi formativi e di ricerca dei dottorandi, per allinearli all'evoluzione culturale e scientifica delle aree scientifiche di riferimento del Dottorato, anche avvalendosi del confronto internazionale, dei suggerimenti delle parti interessate (interne ed esterne) e delle opinioni e proposte di miglioramento dei dottorandi.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Dottorandi/e e loro rappresentanze - CMR/Gruppo di Riesame di corso di Dottorato - Esperti in modelli di rilevazione o referente amministrativo per analisi dati/indicatori - Referente centro di spesa e fondi missione - Collegio Docenti - Coordinatore del corso di dottorato - Parti interessate interne all'Università - Parti interessate esterne all'Università <p>***</p> <p>successivi passaggi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scuola di dottorato (se presente) - PQA - Commissione Ricerca di Senato Accademico - Sistema di governo - Nucleo di Valutazione |
|---|---|--|

Tabella 1 – Requisiti di valutazione oggetto di accreditamento periodico per il Dottorato DI Ricerca AVA3, 2023⁷.
L'individuazione dei ruoli in terza colonna tiene conto della rassegna della letteratura di riferimento nazionale ed internazionale ed è a cura dell'autrice*

3. Prospettive di sviluppo e nodi da sciogliere.

L'indagine Istat 2015⁸ mette in evidenza che complessivamente i dottori di ricerca assegnano un punteggio di poco superiore alla sufficienza (6,9 punti su 10) all'esperienza complessiva del dottorato in Italia. La soddisfazione massima è espressa rispetto alla competenza del corpo docente e alla collaborazione con ricercatori e docenti (dove, comunque, il punteggio si assesta su 7,5 e 6,8, rispettivamente), mentre il giudizio sulla quantità delle attività formative offerte dal dottorato non raggiunge la sufficienza (5,9) (Istat, 2015, p.12).

Occorre dunque che gli atenei riflettano su un sistema di governo e di architettura della qualità che vada nella direzione della cultura della qualità anche per i percorsi dottorali e non prenda piede invece la rincorsa adempimentale alla copertura dei requisiti di AQ, in capo a pochi e senza adeguata riflessione sulle ricadute formative e sugli sbocchi occupazionali dei dottori di ricerca.

Per raggiungere la cultura della qualità occorre costruire un sistema di ruoli e responsabilità il più possibile esteso e ben distribuito, affinché il percorso di crescita dottorale venga presa in carico dalla comunità di ricerca tutta (Fondazione CRUI, 2019). Sono gli stessi sbocchi occupazionali dei dottori di ricerca che ci impongono di farlo.

Il titolo di dottore di ricerca non costituisce necessariamente l'iniziazione di una carriera interna all'università ma nella maggior parte dei casi è un titolo di accesso a ruoli apicali nell'area della ricerca e sviluppo in contesti non accademici. Secondo il Report AlmaLaurea 2022, a un anno dal conseguimento del titolo di dottore di ricerca, il tasso di occupazione è complessivamente pari al 90,9%⁹. Sempre ad un anno dal conseguimento del dottorato l'82,8% degli occupati svolge una professione intellettuale, scientifica e di elevata specializzazione. Tra questi solo il 43,8% è un ricercatore o tecnico laureato occupato nell'università mentre il restante 56% è inserito in altri contesti svolgendo prevalentemente funzioni ad alta specializzazione (AlmaLaurea, – Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022, p.10).

Gli stessi datori di lavoro si aspettano dai dottori di ricerca non solo competenze in una specifica area disciplinare ma soprattutto il profilo di un ricercatore capace ideare, sviluppare e portare a termine percorsi

7 https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/Scheda_di_valutazione_Dottorato_di_Ricerca_2023_02_13.pdf.

8 L'indagine Istat datata 2015 *L'inserimento professionale dei dottori di ricerca* è quella ad oggi più recente, tra le indagini Istat riguardanti il profilo dottorale. https://www.istat.it/it/files/2015/01/Dottori-di-ricerca_DEF.pdf.

9 Tale valore risulta in aumento di 1,9 punti percentuali rispetto a quanto rilevato nell'indagine del 2019 sui dottori di ricerca del 2018.

di ricerca e sviluppo e di connessione, ancorati alle esigenze delle realtà in cui operano e condotti in team di lavoro condivisi e multidisciplinari (Jackson, Michelson, 2015; Borrell-Dami, 2009; Scott, 2007).

Il supervisore di dottorato non è dunque colui che plasma il proprio allievo a sua somiglianza ma colui che in prima persona si occupa di una micro-progettualità formativa tesa alla ricerca di alto livello, di cui deve dare conto alla comunità di ricerca estesa; è un ruolo di fondamentale importanza e il suo rapporto one-to-one con il dottorando non va abbandonato ma rinforzato all'interno di un sistema di alleanze e confronti. Tuttavia, occorre meglio definire quali siano i compiti e le funzioni del supervisore (Halse, 2011; Lee, 2008) e come allinei la sua micro-progettualità ad una progettualità condivisa con altri stakeholder interni ed esterni al mondo accademico. Vi sono alcuni aspetti di etica deontologica che vanno richiamati più in generale nella figura del docente accademico (Murray, 1996) e in particolare anche nel ruolo del supervisore di dottorato.

In secondo luogo, occorre riflettere sul ruolo della rappresentanza studentesca a livello dottorale che per età e competenze non può non contare su opportuni e ampi spazi di confronto paritetico che ad oggi non sono normati in apposite commissioni CDPS PhD, come invece dovrebbe essere e come accade per i cicli precedenti.

In ultimo, il sistema dei requisiti di assicurazione della qualità, ovviamente per gradi, andrà necessariamente rinforzato su tutte le fasi della progettazione formativa; ad oggi non si individuano punti di attenzione e aspetti da considerare specificatamente declinati sul tema della valutazione, e alla presenza di criteri valutativi adeguati ai descrittori di apprendimento del terzo ciclo.

Il percorso dottorale potrebbe essere proprio il terreno più fertile per riflettere su un processo di valutazione educativa (Corsini, 2023; Earl, 2013) esplicitamente dichiarato e teso ad una valutazione a sostegno dell'apprendimento, basata sullo sviluppo di apprendimenti e processi di feedback adeguatamente formulati e tempestivamente comunicati. La valutazione degli esiti di un percorso di crescita dottorale dovrebbe pertanto includere sia la produzione di una ricerca originale sia la formazione di un ricercatore critico, preparato, indipendente (Park, 2007) e capace di comunicare con mondi altri, difendendo la valutazione educativa del suo processo formativo.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., Dottorati industriali: esperienze a confronto, I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese # 02 AlmaLaurea (2022). Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf
- AlmaLaurea (2022). Profilo dei Dottori di ricerca 2021. Report 2022 https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_profilo_report2022_0.pdf
- Anvur (2022). Modello di Accreditamento Periodico delle Sedi e dei corsi di Studio Universitari, con Note di Lettura https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/10/AVA-3-ModelloNote_2022-10-12_sito.pdf
- Anvur (2023). Scheda di valutazione per i requisiti di valutazione oggetto di accreditamento periodico per i corsi di Dottorato, https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/Scheda_di_valutazione_Dottorato_di_Ricerca_2023_02_13.pdf
- Asquini G. (eds.) (2018). *La Ricerca. Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baptista A. (2016). Doctoral Education through the Lenses of the Bologna. *Process International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2: 29-36.
- Bitusikova A. et al. (2017). Quality Assurance in Doctoral Education. *ZFHE*, 12, 2 (June 2017), 9-18 <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1089/778>
- Borrell-Dami L. (2009). Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. <http://www.eua.be/eua-workand-policy-area/research-andinnovation/doctoral-education/doc-careers.aspx>
- Byrne Joanne, Jorgensen Thomas, Loukkola Tia (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education - results of the ARDE project*. Eua Publications.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa*. Milano: FrancoAngeli.
- De Toni F. (2021). Il dottorato di ricerca nelle dinamiche dell'innovazione. In M. Regini, R. Ghio (eds.), *Quale università dopo il PNRR?* Milano: University Press.
- Earl L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corvin press.

- Felisatti E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fondazione CRUI, 2019, https://www2.cruil.it/cruil/osservatorio/2019_05_quaderno_osservatorio.pdf.
- Halse C. (2011). Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36, 5, 557-570. <http://www.oecd.org/sti/inno/CDH%20FINAL%20REPORT-.pdf>.
- Istat (2018). Inserimento professionale dei dottori di ricerca. Indagine 2018. Roma. Tratto da www.istat.it/it/files//2018/11/Report-Dottori-di-ricerca-26nov2018.pdf
- Istat (2015). L'inserimento professionale dei dottori di ricerca – Anno 2014. Statistiche report, 21 gennaio.
- Jackson D., Michelson G. (2015). Factors influencing the employment of Australian PhD graduates. *Studies in Higher Education*, 40: 9, 1660-1678, DOI: 10.1080/03075079.2014.899344
- Lee A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3): 267-81.
- Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2012). *Learning in adult-hood: A comprehensive guide*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- Murray (1996). Ethical Principles in University Teaching, U.S. Department Of Education Office Of Educational Research And Improvement (OERI). Educational Resources Information Center (ERIC) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407899.pdf>
- OECD (2012). Key findings of the OECD-KnowINNO Project on the Careers of Doctorate Holders. <http://www.oecd.org/sti/inno/CDH%20FINAL%20REPORT-.pdf>.
- Park C. (2007). *Redefining the doctorate: A discussion paper*. York: Higher education Academy.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Italia domani. Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, <https://italia-domani.gov.it/it/home.html>
- Regini M. (2021). L'esigenza di riorganizzare il dottorato di ricerca in Italia. In M. Regini, R. Ghio (eds.), *Quale università dopo il PNRR?* Milano: University Press
- Regini M., Ghio R. (eds.). (2021). *Quale università dopo il PNRR?* Milano: University Press.
- Scott P. (2007). *The global context of doctoral education. EUA Bologna Handbook, C.4.4.1*: Berlin: Raabe Verlag.
- Trends (2010). A decade of change in European Higher Education, EUA European University Association https://www.aic.lv/bologna/2010/ministerial/EUA_Trends_2010.pdf
- Yanhua Bao, Barbara M. Kehm, Yonghong Ma. (2016). From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China, Journal homepage. *Studies in Higher Education*, 2016 <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>

Praticare il feedback a scuola: dalla ricerca, suggerimenti per un approccio autentico e sostenibile

Practicing feedback at school: drawing on research, suggestions for an authentic and sustainable approach

Alessia Bevilacqua

Senior assistant professor | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | alessia.bevilacqua@univr.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bevilacqua, A. (2023). Practicing feedback at school: drawing on research, suggestions for an authentic and sustainable approach. *Pedagogia oggi*, 21(1), 209-219.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-24>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-24>

ABSTRACT

Although feedback is integral to teacher professionalism, it is not often practiced due to the relevant use of resources and the ineffective taking charge by students. This paper aims to bring to light feedback practices implemented in primary and secondary schools by teachers interested in teaching innovation using an explanatory multi-method research method, which has been realized through a survey and semi-structured interviews. The results show how the feedback practices are rooted in the teachers' personal and professional experiences and subsequently flourish through shrewd knowledge of the school context. Sustainability, in particular, characterizes the feedback design and implementation. The results stress that implementing a reflective process is central to achieving feedback effectiveness, as well as the need to pay greater attention to the preliminary activation of feedback literacy activities and the documentation of the impact on learning.

Benché il feedback risulti parte integrante della professionalità docente, esso spesso non viene praticato a causa dell'importante impiego di risorse oppure dell'inefficace presa in carico da parte degli studenti. Obiettivo di questo contributo è portare alla luce – attraverso un disegno di ricerca multi-metodo di tipo esplicativo – pratiche di feedback realizzate, nella scuola primaria e secondaria, da docenti interessati all'innovazione didattica. I risultati evidenziano come le pratiche di feedback affondino le proprie radici nelle esperienze personali e professionali dei docenti, per ritrovare successivo vigore attraverso un'avveduta conoscenza del contesto scolastico. È la sostenibilità, in particolare, a caratterizzare la progettazione e l'implementazione del feedback. I risultati dell'indagine indicano come centrali, per una maggiore efficacia del feedback, l'attuazione di processi riflessivi, nonché la necessità di una maggiore attenzione nell'attivazione preliminare di dispositivi di feedback literacy e nella documentazione dell'impatto in termini di apprendimento.

Keywords: primary school; secondary school; feedback; feedback literacy; assessment as learning

Parole chiave: scuola primaria; scuola secondaria; feedback; feedback literacy; valutazione formante

Received: April 04, 2023
Accepted: May 05, 2023
Published: June 30, 2023

Corresponding Author:
Alessia Bevilacqua, alessia.bevilacqua@univr.it

Introduzione

“Forse mai fino ad ora abbiamo valutato o siamo stati valutati così tanto”. È con questa affermazione che Vidaillet (2013, p. 185) apre il contributo attraverso il quale l'autrice spiega come i processi valutativi permeino ogni aspetto e fase della vita professionale, personale e sociale. Ma, nel momento in cui tutti possono ormai assumere il ruolo di oggetto oppure di soggetto della valutazione, è quanto mai urgente interrogarsi sulle motivazioni che ci portano a valutare, secondo quali criteri formuliamo i nostri giudizi e quale sia il nostro livello di competenza valutativa. In altri termini, è ad oggi necessario riflettere sulla cultura della valutazione in cui è circoscritto il nostro agire, poiché essa non solo rappresenta uno degli aspetti chiave dei contesti educativi, ma attesta anche lo spessore etico di una società sempre più complessa (Tognon, 2007).

Attraverso questo contributo si intende, nello specifico, condividere i risultati di una ricerca teorica ed empirica realizzata in ambito italiano relativamente alle pratiche di feedback a scuola, cercando di andare oltre il luogo comune secondo il quale ‘tutto è feedback’, per comprenderne invece le specificità epistemologiche ed attuative rispetto alla più ampia sfera valutativa.

1. Che cos'è il feedback?

È essenziale, in primo luogo, dipanare la matassa che tiene intrecciati feedback e valutazione. Benché essi svolgano un ruolo equamente importante nei processi di insegnamento e di apprendimento, essi esercitano diverse funzioni (Winstone, Boud, 2022). Le radici etimologiche delle due definizioni risultano particolarmente utili per comprenderne i significati. Da un lato la valutazione (dal latino *valitus*, ‘essere forte’, ‘sano’, ‘robusto’) richiama un’idea di attribuzione di un valore, di una stima, assolvendo in tal modo ad una funzione certificativa. Dall’altro lato il concetto di feedback (dall’inglese *(to) feed* ‘alimentare, nutrire’ e *back* ‘indietro’) viene facilmente associato alla valutazione formativa, poiché consente a chi lo riceve di migliorare la padronanza delle proprie conoscenze, abilità e competenze.

Una seconda precisazione sulla quale si ritiene importante soffermarsi riguarda la cornice paradigmatica all’interno della quale collochiamo il feedback. Il passaggio ad un approccio *student-centred* che negli anni Novanta ha contrassegnato un importante cambio di rotta nei processi di insegnamento e di apprendimento, dal secondo decennio degli anni Duemila sembra coinvolgere anche le pratiche valutative e di feedback.

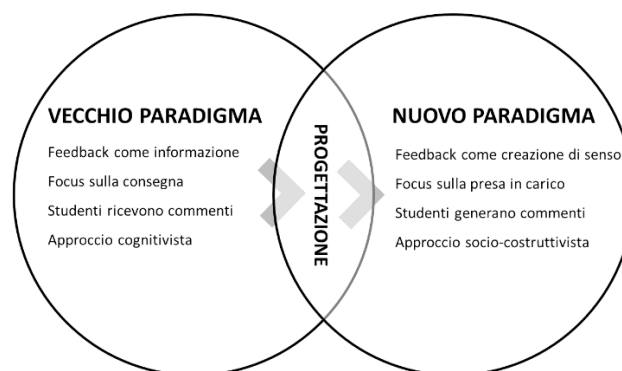


Figura 1. Passaggio di paradigma nelle pratiche di feedback

Richiamando il modello di Winstone e Carless (2019, p. 9), è possibile comprendere come l’attuazione delle pratiche di feedback all’interno del paradigma socio-costruttivista richieda: a) di pensare al feedback non più come un’informazione da trasmettere, bensì come un processo di co-creazione di significati; b) di non focalizzare l’attenzione esclusivamente sulla consegna, bensì anche sulla presa in carico da parte del ricevente; c) di valorizzare l’agentività degli studenti in relazione al feedback, non limitando il loro contributo alla mera ricezione, ma coinvolgendoli attivamente nell’elaborazione dei giudizi valutativi (fig. 1).

Tale passaggio paradigmatico è evidente anche nell'evoluzione nella definizione del concetto stesso di feedback. Se nell'ambito del paradigma cognitivista la definizione formulata da Hattie e Timperley (2007, p. 81) nei termini di “*informazione fornita da un agente – ad esempio da un insegnante, da un pari, da un libro, da un genitore, da sé stessi, da un’esperienza – in relazione ad aspetti della prestazione o della comprensione*” risulta adeguata, nell'ambito del paradigma socio-costruttivista essa non risulta più bastevole. La definizione recentemente formulata da Henderson et al. (2019, p. 268), secondo i quali il feedback è “*un processo in cui lo studente dà un senso alle informazioni rilevanti per le proprie prestazioni al fine di promuovere il proprio apprendimento*” risulta significativa perché il feedback non viene più descritto come un’informazione, bensì come un processo all’interno del quale il ruolo principale viene giocato dallo studente.

2. Come funziona il feedback? Come renderne efficaci le pratiche?

Anche nella letteratura scientifica di ambito pedagogico-didattico è ormai nota la concezione di feedback come processo ciclico. Nello specifico, Carless (2019) parla di *single-loop feedback* e di *double-loop feedback* per riferirsi, nel primo caso, ad un’attività di apprendimento circoscritta; nel secondo caso ad un percorso più ampio che prevede che una stessa attività venga realizzata più volte, prevedendo, fra le diverse fasi di attuazione, una rivalutazione del modo in cui il problema o compito viene affrontato. Questa seconda modalità, benché richieda maggiori risorse, facilita l’attivazione di un corpus più ampio di processi meta-cognitivi che consentono agli studenti non solo di modificare l’esito del compito, bensì anche di autoregolare il proprio apprendimento. Quanto sostenuto ha una ricaduta importante sul piano della programmazione didattica. Data la quantità di tempo necessaria per chiudere un ciclo di feedback è essenziale individuare spazi e risorse adeguati agli studenti impegnati nella formulazione dei giudizi valutativi e nell’attivazione dei processi riflessivi ad essi connessi (Winstone, Winstone, 2022).

La letteratura scientifica, inoltre, evidenzia come sia opportuno che docenti e studenti, prima di cimentarsi con il feedback, acquisiscano le conoscenze, le competenze, nonché l’attitudine necessarie da un lato a progettare pratiche di feedback che facilitino la presa in carico delle informazioni in esse contenute da parte degli allievi, dall’altro ad attribuire un senso a tali informazioni, utilizzandole per migliorare il proprio lavoro e le strategie di apprendimento (Carless, Winstone, 2020).

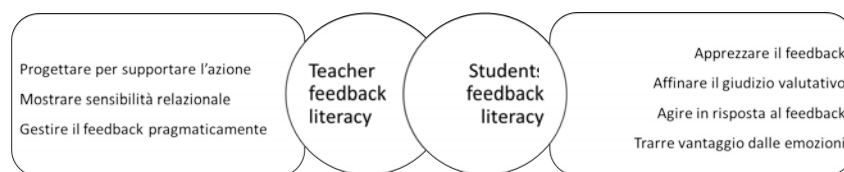


Figura 2. Interazione fra teacher e student feedback literacy (adattata da Carless & Boud, 2018; Molloy et al., 2020).

I due percorsi affrontano in modo strettamente interconnesso quattro snodi essenziali per rendere efficaci le pratiche di feedback: l’apprezzamento del feedback, la formulazione dei giudizi valutativi, la gestione della dimensione emotiva e la promozione dell’agentività degli studenti.

3. La cornice metodologica

Consapevoli che il feedback è parte integrante delle competenze professionali dell’insegnante, e che spesso esso viene messo in atto con un significativo impiego di risorse, si ritiene importante approfondire sul piano euristico tale processo valutativo. A partire dalle seguenti domande di ricerca “Quali pratiche di feedback vengono realizzate nelle scuole italiane?” “Quali processi caratterizzano l’attuazione di tali pratiche?”, è stata realizzata un’indagine multi-metodo qual-QUAL di tipo esplicativo (Morse, 2016)¹. Nella

1 Per uno sguardo più ampio sull’intera indagine si consulti Bevilacqua (2023).

prima fase (marzo-aprile 2022) è stata realizzata una raccolta di pratiche di feedback autoed eterodiretti realizzate da insegnanti della scuola primaria e secondaria. I docenti, raggiunti tramite un campionamento di scopo nell'ambito di network interessati all'innovazione didattica e, in particolar modo, alla dimensione formativa della valutazione (Scuola senza zaino, Scuola senza voto, Classe capovolta, Movimento di Cooperazione Educativa), hanno risposto a domande di profilazione a risposta chiusa e a domande a risposta aperta finalizzate a comprendere strategie e strumenti di self-feedback, peer-feedback e feedback elaborati dal docente attuati a scuola, nonché guadagni e sfide riscontrati nell'esercizio di tali pratiche. Nella seconda fase dell'indagine (maggio-luglio 2022), le esperienze dei docenti partecipanti alla prima fase della rilevazione che avevano comunicato nel questionario la disponibilità ad approfondire la comprensione delle loro pratiche sono state oggetto di approfondimento attraverso la realizzazione di interviste semi-strutturate.

Obiettivo di questo specifico contributo è presentare i risultati di questa seconda fase della ricerca. Per la raccolta dei dati è stato adottato l'approccio dell'*expert interview* (Bogner, Littig, Menz, 2009) orientato ad individuare, in particolare, la conoscenza di tipo procedurale. Tale scelta è determinata dal considerare gli insegnanti come esperti, detentori della conoscenza pratica della professione docente. Nello specifico le interviste semi-strutturate sono state condotte online seguendo i principi metodologici della *grounded theory* (Charmaz, 2006), con particolare riferimento alla ricorsività delle fasi di raccolta e analisi dei dati: l'analisi dei dati è stata infatti sempre realizzata prima di realizzare l'intervista successiva, in modo tale da porre domande sempre più mirate man mano che la teoria stava emergendo, muovendosi così da un approccio descrittivo verso livelli concettuali maggiormente astratti, ma al contempo anche focalizzati (Charmaz, 2006)². Per l'analisi dei dati si è optato per un'*inductive content analysis* (Elo, Kyngäs, 2008), che consente di formulare una descrizione essenziale, ma al contempo ampia, del fenomeno, attraverso l'elaborazione di etichette e categorie utili a comprendere il fenomeno considerato.

4. Risultati

A fronte di 95 schede compilate nella prima fase della ricerca, 16 docenti (9 afferenti alla scuola primaria; 2 alla scuola secondaria di primo grado e 5 della scuola secondaria di secondo grado) hanno dato la disponibilità a prendere parte, nella seconda fase dell'indagine.

Pressoché tutti i docenti intervistati, nel parlare di feedback, hanno fatto riferimento ad esperienze personali vissute (tab. 1) come studenti oppure durante l'esercizio della professione che hanno influenzato, più o meno consapevolmente, l'avvicinamento a questa pratica valutativa:

Io ho iniziato la mia carriera a scuola con il sostegno [...]. già in quella situazione lì, come posso io dare un 6 o 7. Il bambino, ma anche la famiglia, come può capire solo da un rimando numerico se questo bambino sta progredendo? (1.1e³).

Io, più che insegnante mi sento educatore [...] per cui ho maturato quest'idea della scuola più come servizio educativo, che come trasmissione di saperi (16.7ab).

- 2 La traccia delle interviste realizzate include tre focus: a) Le origini delle pratiche di feedback: vissuti personali e professionali; b) Il contesto in cui il feedback trova terreno fertile; c) Le pratiche di feedback: literacy, progettazione, implementazione, valutazione.
- 3 Il codice alfanumerico inserito in concomitanza delle citazioni dirette e indirette ai lacerti significativi tratti dalle interviste fa riferimento al numero dell'intervista, al numero della domanda e al posizionamento dello specifico lacerto all'interno della frase più ampia.

| ETICHETTE | N. |
|--|----|
| Esperienze professionali che orientano verso il feedback | 13 |
| Esperienze scolastiche e personali che lasciano traccia | 9 |
| Attitudini soggettive verso il feedback | 6 |

Tabella 1. Etichette incluse nella categoria 'Dove la storia inizia: vissuti di feedback'

Le esperienze narrate fanno complessivamente riferimento ad un'idea di scuola *student-centred* (tab. 2) sia sul piano degli apprendimenti, sia sul piano del benessere individuale e relazionale. Come evidenzia un'insegnante:

Noi dovremmo portare gli studenti ad essere autonomi e veramente a provare, in altri contesti, ad applicare quello che noi proponiamo nel contesto scolastico [...]. Questo è il mio scopo da insegnante, ottenere bambini pensanti, bambini che sanno perché vengono a scuola. E anche che la scuola sia un posto bello, cioè piacevole, non una colonia penale nella quale io studente, arrivo e devo stare col patema d'animo perché mi interrogano (14.3d/11a).

| ETICHETTE | N. |
|--|----|
| Un approccio induttivo alla conoscenza | 14 |
| Favorire autonomia | 14 |
| Valorizzare gli aspetti relazionali | 12 |
| Docente come facilitatore dell'apprendimento | 11 |
| La promozione del benessere | 10 |
| L'importanza della co-progettazione | 3 |

Tabella 2. Etichette incluse nella categoria 'Un'idea di scuola centrata sullo studente'

Analogamente anche la cultura valutativa dei docenti coinvolti presenta un'attenzione volta al protagonismo degli studenti (tab. 3). Se la valutazione, con uno specifico riferimento allo strumento del voto, equivale ad esprimere un valore rispetto al raggiungimento di uno specifico obiettivo (11.3b), operando un'azione di sintesi (12.10a), il feedback viene descritto come un aiuto per avere una visione d'insieme e aggiustare il tiro (4.25b) per superare gli ostacoli dell'apprendimento (4.25a), un'indicazione che dice allo studente se sta andando nella direzione giusta (7.17a), un elemento che conduce l'alunno ad acquisire consapevolezza di quello su cui si sta lavorando nonché a formarsi una propria idea su quello che è il suo modo di lavorare e, sostanzialmente, il margine di miglioramento che può avere (10.2b).

| ETICHETTE | N. |
|---|----|
| Ripensare le pratiche di correzione | 18 |
| Centralità della dimensione emotiva nel feedback | 17 |
| Definizioni di feedback / feedback dialogico | 13 |
| I limiti del voto | 11 |
| Funzioni del feedback nei diversi ordini scolastici | 11 |
| Valutazione è sintesi | 10 |
| Centralità della dimensione comunicativa nel feedback | 10 |
| Ricorso al feedback per supportare la motivazione | 9 |
| Definizioni di feedback / feedback come processo | 8 |
| Definizioni di feedback / feedback come informazione | 7 |
| Riflettere sull'asimmetria di potere | 6 |
| Definizioni di feedback / feedback come narrazione | 5 |

Tabella 3. Etichette incluse nella categoria 'Un'idea di valutazione centrata sullo studente'

Le narrazioni dei docenti esprimono l'importanza di conoscere in primo luogo le strategie e gli strumenti che si intendono adottare prendendo parte a percorsi formativi mirati e la normativa di riferimento.

Mi è stato richiesto di fare uno studio sulla valutazione e, quindi, ho scoperto il Decreto 62. Leggendolo attentamente, mi è cascato l'occhio su una piccola frase, la quale sottolinea come, all'interno del primo ciclo d'istruzione, gli insegnanti siano tenuti a fare una descrizione del processo. Questa frase mi ha bloccata [...]. Ho continuato ad andare a convegni e incontri per formarmi sempre di più riguardo una valutazione quanto più dialogica, completa, formativa possibile (14.11ac).

Alcuni docenti hanno espresso bisogni formativi inerenti alla sfera del feedback maggiormente precisi, come l'apprendere a formulare domande efficaci rispetto all'attivazione di processi riflessivi (6.10e), apprendere come tenere attivo il processo di apprendimento lavorando insieme attraverso il feedback (5.8a).

| ETICHETTE | N. |
|--|----|
| Tutto inizia dalla formazione | 24 |
| Riflettere sull'esperienza | 13 |
| Conoscere la normativa | 10 |
| Considerare i bisogni dei docenti | 9 |
| Sollecitare agentività dagli alunni | 7 |
| Supportare l'acquisizione di una maggiore consapevolezza | 3 |

Tabella 4. Etichette incluse nella categoria 'L'esigenza di teacher feedback literacy'

L'introduzione di innovazioni in un contesto (tab. 5) risulta maggiormente efficace se attuata attraverso un approccio graduale e di sistema rispetto ad una progettazione radicale ed estemporanea:

Poi il progetto [sostituire il voto con il feedback] non è... è andato avanti per tanti motivi, primo fra tutti perché, primo fra tutti, perché comunque ero da solo, per quanto i colleghi io li ringrazierò sempre che mi abbiano lasciato campo libero di provare a sperimentare, il collegio docente ha approvato, però di fatto sei una mosca bianca, quindi mi sono sentito proprio da solo anche se, con qualche collega più in confidenza, abbiamo provato a lavorare insieme con l'obiettivo un domani di sperimentare e portare avanti il progetto su più materie, ma ho capito che non erano ancora i tempi giusti ecco, perché la scuola ancora deve fare dei passi in questo senso (16.5t).

| ETICHETTE | N. |
|--|----|
| Un approccio di sistema | 45 |
| Sfruttare e modificare gli ambienti di apprendimento | 10 |
| Avvicinarsi gradualmente | 5 |

Tabella 5. Etichette incluse nella categoria 'Conoscere il contesto per operare delle scelte'

Benché i docenti percepiscano come siano necessari momenti dedicati alla condivisione con gli studenti delle motivazioni alla base dell'introduzione delle attività di feedback, come evidenziato nella tabella 6 sono rare le attività preliminari predisposte ad hoc per consentire agli studenti di acquisire questo tipo di competenze. Si ritiene piuttosto che essi apprendano tali competenze direttamente attraverso il loro esercizio, attraverso il supporto reciproco fra studenti oppure attraverso una spiegazione ad hoc, nel momento in cui si incontra un nuovo strumento di feedback.

| ETICHETTE | N. |
|---|----|
| Condivisione della cultura del feedback | 10 |
| Sollecitare la comprensione del feedback | 8 |
| Fornire e co-costruire strumenti | 7 |
| Literacy in caso di errore | 6 |
| Fare esercizi di allenamento | 4 |
| Prefigurare il percorso | 2 |
| Dall'esterno, all'interno dei processi di apprendimento | 2 |
| Apprendimento dall'esperienza | 2 |
| Spiegazioni ad hoc, quando si incontra lo strumento | 2 |
| Supporto reciproco fra studenti | 2 |

Tabella 6. Etichette incluse nella categoria 'Integrazione della student feedback literacy nella didattica'

La progettazione delle attività di feedback, si veda la tabella 7, viene prevalentemente circoscritta nell'ambito di una progettazione per competenze, secondo il modello a ritroso, prestando particolare attenzione alla coerenza fra obiettivi, attività didattiche e valutative. L'introduzione graduale di queste nuove strategie valutative, secondo un approccio misto fra improvvisazione e creazione di routine, prevede la necessità di dedicare ampio tempo e una molteplicità risorse alla riflessione e all'applicazione del feedback. Affinché tale approccio possa essere considerato sostenibile⁴, i docenti evidenziano l'importanza di scegliere criticamente e consapevolmente gli strumenti di feedback in relazione ad un principio di economia...

Vai dritto al sodo: pochi fiorellini [...]. Se vai dritto al punto, facendo veramente economia di energie ed economia anche di pensiero, i bambini si disperdono meno e lavorano meglio (10.13c)

...nonché alle molteplici possibilità di condivisione: di pratiche fra i docenti, creando un repertorio comune dal quale attingere, e di responsabilità con gli studenti, chiamati ad esercitare attivamente le competenze valutative e di feedback. Rispetto a quest'ultimo punto, le tecnologie giocano un ruolo importante nel facilitare l'engagement diretto degli allievi a livello individuale o di gruppo.

| ETICHETTE | N. |
|--|----|
| Un approccio flessibile: varietà e gradualità | 15 |
| Sostenibilità / Sfruttare le tecnologie | 12 |
| Progettazione per competenze | 9 |
| Sostenibilità / Il principio di economia | 7 |
| Scelta critica e consapevole degli strumenti di feedback | 7 |
| Dedicare tempo e spazio alla riflessione e all'applicazione del feedback | 3 |
| Equilibrio fra progettazione e improvvisazione | 3 |
| Sostenibilità / Collaborazione fra colleghi | 3 |
| Introdurre nuove routine | 2 |
| Sostenibilità / Strategie di gestione della classe | 1 |

Tabella 7. Etichette incluse nella categoria 'Progettare il feedback con coerenza e sostenibilità'

Le pratiche di feedback condivise dai docenti sono caratterizzate da una forte varietà di strategie e di tecniche in relazione ai soggetti coinvolti (feedback forniti dai docenti, fra compagni, dagli studenti per sé stessi, per i genitori), alle tempistiche di realizzazione (non solo al termine di un'attività, ma anche precedentemente lavorando sull'elaborazione di criteri e obiettivi e degli strumenti stessi), alle modalità di elaborazione (formali, attraverso tecniche e strumenti dedicati, oppure informali, a livello di comunicazione quotidiana in classe).

4 Il termine sostenibilità viene utilizzato in questo contesto con una doppia accezione, ovvero con uno sguardo rivolto sia al futuro – pensando quindi ad una valutazione che incontra le necessità del presente e prepara gli allievi a anche a considerare i propri bisogni di apprendimento futuri (Boud, 2000), sia alla gestione della quotidianità poiché il feedback richiede ampio tempo ed impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti.

| ETICHETTE | N. |
|---|----|
| Strategie e strumenti di self-feedback | 34 |
| Strategie e strumenti di peer-feedback | 12 |
| Strategie e strumenti di feedback esperto | 11 |
| Co-costruzione strumenti di feedback | 7 |
| Lavoro di criteri e obiettivi | 6 |
| Strategie e strumenti di feedback rivolti ai genitori | 6 |
| Feedback formale e informale | 5 |

Tabella 8. Etichette incluse nella categoria 'Eterogeneità delle pratiche di feedback'

L'elemento che accomuna tutte le pratiche descritte è comunque il forte accento posto sull'agentività degli studenti, chiamati gradualmente ad operare in situazioni di maggiore autonomia sia sul piano della riflessione, sia dell'operatività, nella prospettiva dello sviluppo di competenze di feedback intese come *life skills*:

Imparare ad autovalutarsi è fondamentale perché tu non hai sempre qualcuno che ti dà un feedback. Nella vita è strano che qualcuno ti dia un feedback fatto bene. Motivo per cui devi imparare a dartelo da solo [...] È importante nell'apprendimento, nel lavoro, nella vita (4.13b/16a).

| ETICHETTE | N. |
|---|----|
| L'attivazione di processi metacognitivi | 13 |
| Dal sostegno, alla promozione dell'autonomia | 11 |
| Il feedback come strategia che sostiene le competenze di vita | 8 |
| Agentività soggettiva | 6 |

Tabella 9. Etichette incluse nella categoria 'Promuovere l'agentività degli studenti'

Documentare l'impatto di una pratica in termini di apprendimento degli studenti (tab. 10) è fondamentale non solo nella quotidianità, ma in particolare quando si propongono attività nuove oppure si ritiene necessario dedicare molto tempo al raggiungimento di specifici obiettivi in quanto complessi o significativi. Nonostante ciò tale passaggio risulta poco praticato, per lo meno in modo sistematico, dai docenti intervistati ("spesso si va a naso" - 2.17a).

I docenti evidenziano infatti trasversalmente come sia difficile documentare con continuità e con una pluralità di sguardi ai fini di una triangolazione del dato, ma come sia altresì possibile attuare strategie che, partendo dall'osservazione e dall'annotazione, consentano di raccogliere evidenze in modo sostenibile. Anche in questo caso può essere utile non solo partire dalla formulazione di obiettivi tratti da traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali (2.17b), bensì anche sfruttare le tecnologie (registrazioni, annotazioni su file, e-portfolio), nonché la condivisione con colleghi (cartelle condivise) e gli alunni stessi, che possono essere coinvolti in prima persona nella raccolta delle evidenze circa il loro apprendimento con un rilevante guadagno in termini di metacognizione.

| ETICHETTE | N. |
|---|----|
| Documentare partendo da osservazione e annotazione | 15 |
| Difficoltà del documentare con continuità | 8 |
| Importante per individuare l'impatto del feedback sull'apprendimento | 7 |
| Portare alla luce e condividere le evidenze | 4 |
| Pratiche e strumenti per una documentazione sostenibile | 3 |
| Riflettere su un'efficace formulazione degli obiettivi di apprendimento | 3 |
| Un duplice sguardo: competenze disciplinari e trasversali | 2 |
| Raccogliere una molteplicità di evidenze per triangolare il dato | 1 |

Tabella 10. Etichette incluse nella categoria 'Documentare per valutare l'impatto del feedback'

Un ulteriore aspetto emerso relativamente alle pratiche di feedback riguarda la significatività delle informazioni in esse contenute che assumono una valenza orientativa anche per i docenti, nella prospettiva della riprogettazione didattica (tab. 12). I feedback servono infatti per “*identificare e comprendere eventuali intoppi sul percorso e come modificare il tiro*” (3.6a), perché “*quando non si riceve alcun feedback, diventa difficilissimo andare avanti*” (13.3b).

Di particolare interesse i frammenti di narrazione che riferiscono come gli alunni si sentano a volte liberi di esprimersi relativamente alle strategie di feedback proposte, attivando così un processo non solo di interlocuzione, bensì anche di co-costruzione degli strumenti:

Dopo un po' di tempo che usavamo questo strumento [le emoticon] un bambino, che avrebbe voluto esprimere rispetto a sé stesso un livello da apprendista, mi ha detto: “Maestra, io sono al primo livello, ma io non sono triste, devo solo rivedere!”. Gli ho risposto: “Hai ragione!”. Allora, con loro abbiamo pensato cosa potessimo mettere al posto di quei simboli e, quindi, al primo livello c'era una freccia che girava su sé stessa. Loro mi hanno indicato cosa ci poteva stare al posto delle emoticon [6.1b].

Risulta altresì utile, ai fini della riprogettazione didattica, anche la percezione ai fini della riprogettazione didattica è la percezione positiva di studenti e famiglie, con un particolare accento posto sia al benessere e alla serenità percepiti nel prendere parte a tali pratiche (10.13a), sia alla possibilità di comprendere i processi che portano all'eventuale successiva formulazione di un voto (8.14a).

| ETICHETTE | N. |
|---|----|
| Percezioni positive di studenti e famiglie | 33 |
| Feedback come strumento di autovalutazione del docente | 13 |
| Utilizzo dei feedback per riprogettare l'azione didattica | 5 |

Tabella 12. Etichette incluse nella categoria ‘Riprogettare la didattica grazie ai feedback’

5. Discussione

Quanto emerso relativamente ai prodromi dell'innovazione didattica legata all'attuazione delle pratiche di feedback, ovvero i vissuti dei docenti e i fattori contestuali legati alle singole scuole in cui essi operano, trova riscontro nella letteratura scientifica relativa alle due principali macro-variabili che caratterizzano il *teacher change*, ovvero il percorso individuale di ogni insegnante e il contesto organizzativo della scuola (Richardson, Placier, 2002).

I risultati della ricerca evidenziano come sia possibile, per chi propone pratiche di feedback, attuare un approccio curricolare come suggerito da Malecka, Boud e Carless (2022) sfruttando in particolare i principi dell'allineamento costruttivo (Biggs, 1996) sia sul fronte culturale, sia operativo. Questo, ovviamente, considerando i limiti che inevitabilmente pone sul piano organizzativo l'implementazione di pratiche che richiedono notevoli risorse in termini di insegnamento e apprendimento.

Le narrazioni portano alla luce la necessità di attuare in modo formale e strutturale percorsi di *feedback literacy* rivolti sia ai docenti, sia agli studenti. I docenti, che già si dimostrano sensibili alle potenzialità di queste strategie, potrebbero comprendere come promuovere con maggiore efficacia l'agentività degli studenti strutturando occasioni di un reale apprendimento nel momento in cui ci si sposta dall'idea di feedback come un'azione di servizio che il docente attua verso lo studente. Come evidenzia la letteratura, il rischio che il processo di feedback si fermi a questo punto, a causa di una molteplicità di motivazioni, è elevata. Lo studente, dal suo fronte, potrebbe avventurarsi con maggiore efficacia nello sviluppo di competenze relative alla formulazione di giudizi valutativi, attraverso la proposta di strategie di feedback che promuovano l'autoregolazione dell'apprendimento (Boud, Soler, 2016). A tale scopo è importante superare la pre-comprensione diffusa che le competenze valutative e di feedback siano innate, proponendo attività preliminari finalizzate ad esplicitare e condividere una visione comune, nonché ad acquisire competenze specifiche relativamente al feedback.

In relazione alle molteplici strategie di feedback esplicitate, un elemento che si attesta come comune

denominatore è la capacità di promuovere l'attivazione di processi riflessivi da parte degli studenti. Se consideriamo l'apprendimento come un'esperienza che prevede l'attivazione cognitiva da parte dell'allievo (Dewey, 1938), il richiamo del ciclo dell'apprendimento di Kolb (1984) ci porta a comprendere come i traguardi di apprendimento non siano raggiungibili soltanto attraverso l'adozione di mediatori didattici (Damiano, 1989), ma sia necessaria un'ulteriore mediazione riflessiva realizzata attraverso la partecipazione attiva nelle pratiche di feedback e finalizzata all'acquisizione di consapevolezza rispetto alle conoscenze, abilità e competenze acquisite (fig. 3).



Figura 3. Feedback come mediatore riflessivo

Rispetto all'impatto di tali pratiche, quanto emerge va necessariamente integrato con la consapevolezza dell'importanza di raccogliere e analizzare evidenze circa l'apprendimento perché questo consente non solo di effettuare una valutazione consapevole e formativa sul piano individuale, ma anche a diffondere una cultura del feedback a livello organizzativo. Consapevole delle possibilità di accrescere la portata euristica dell'indagine ampliando, ad esempio, il campionamento non solo ad altri insegnanti, ma anche ad altri ordini scolastici, si sottolinea come il valore aggiunto dell'indagine risieda nella possibilità sia di esternalizzare gli elementi portanti a livello pedagogico-didattico di uno specifico processo valutativo – il feedback – frequentemente evocato nel trattare la valutazione formativa in senso più ampio, ma raramente oggetto di specifica attenzione, sia di realizzare un'analisi critica degli stessi grazie alla letteratura scientifica in rapida espansione sul piano sia quantitativo, sia qualitativo.

Riferimenti bibliografici

- Bevilacqua A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Biggs J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3): 347-364.
- Bogner A., Littig B., Menz W. (eds.) (2009). *Interviewing experts*. London: Palgrave Macmillan.
- Boud D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2): 151-67.
- Boud D., Soler R. (2016).a Sustainable Assessment Revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-13.
- Carless D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5): 705-714.
- Carless D., Winstone N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1): 150-163.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Damiano E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Elo S., Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1): 107-115.
- Hattie J., Timperley H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Henderson et al. (2019). Designing Feedback for Impact. In M. Henderson et al. (eds.), *The Impact of Feedback in Higher Education* (pp. 267-85). Berlin: Springer Nature.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Malecka B., Boud D., Carless D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 27(7): 908-922.
- Morse J. M. (2016). *Essentials of qualitatively-driven mixed-method designs*. London: Routledge.

- Richardson V., Placier P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research of teaching* (pp. 905-947). Washington: AERA.
- Tognon G. (2007). La cultura della valutazione e l'etica della responsabilità. *Economia dei Servizi, Mercati, Istituzioni, Management*, 3: 431-436.
- Vidaillet B. (2013). Evaluation at Work: Between Complaint and Seduction. *Études*, 419: 185-195.
- Winstone N.E., Boud D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in higher education*, 47(3): 656-667.
- Winstone N.E., Carless D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education: A learning-focused approach*. London: Routledge.
- Winstone N.E., Winstone N.T. (2021). Harnessing the learning potential of feedback: Dedicated improvement and reflection time (DIRT) in classroom practice. In Z. Yan, L. Yang (eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 206-216). New York: Routledge.

Come si valuta la qualità nel sistema ECEC: problemi epistemici nel dibattito internazionale sulla dimensione strutturale e di processo

How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality

Andrea Lupi

Researcher in Didactics | Department of Human Studies | University of Urbino | andrea.lupi@uniurb.it

Rossella D'Ugo

Associate Professor of Educational Research | Department of Human Studies | University of Urbino | rossella.dugo@uniurb.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lupi, A., & D'Ugo, R. (2023). How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality. *Pedagogia oggi*, 21(1), 220-228.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-25>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-25>

ABSTRACT

Both the structural and the process quality in ECEC systems show a range of epistemic critical points, in fact they are usually introduced into public debate using contradictory utterances that the research directly disproves (such as in the case of some structural affirmation). Furthermore, some beliefs that give rise to indicators of pedagogical quality are in some cases doubtful or problematic, as demonstrated by research on executive functions in preschool. On a more hypothetical level we conjecture that some definitions of the concept of quality depend primarily on the need to transpose scientific knowledge into opaque and ambiguous indications under pressure from political decision-makers, and that it is no coincidence that there is only limited or invalid evidence, in the process quality, that quality improvements also lead to an improvement in children's learning outcomes.

La qualità del sistema ECEC è usualmente distinta in un ambito strutturale e uno di processo, ma al livello epistemico entrambe le dimensioni in cui si articola il concetto di qualità sono problematicamente innervate, esse difatti si sostanziano in alcune affermazioni che la ricerca inficia direttamente (come nel caso di alcune correlazioni d'ambito strutturale). Inoltre alcune credenze che originano indicatori di qualità pedagogica sono in alcuni casi dubbie o problematiche come dimostra la ricerca sulle funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia. Su un piano più ipotetico poi, sorge il dubbio che alcune definizioni del concetto di qualità dipendano maggiormente dal bisogno di trasporre delle conoscenze scientifiche in indicazioni poco trasparenti e ambigue su pressione dei decisori politici, non a caso c'è solo una limitata evidenza, nell'ambito della qualità di processo, che dei miglioramenti qualitativi comportano anche il miglioramento dei risultati d'apprendimento dei bambini.

Keywords: ECEC quality assessment; epistemic criticalities in evaluation; evaluation scales; association learning-quality; educational evaluation

Parole chiave: valutazione della qualità educativa nei sistemi ECEC; criticità epistemiche della valutazione; scale di valutazione; rapporto apprendimenti-qualità; educational evaluation

Received: April 04, 2023

Accepted: May 08, 2023

Published: June 30, 2023

Credit author statement

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione degli Autori, che ne condividono l'ideazione, la realizzazione e la revisione. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Andrea Lupi è Autore della premessa e del paragrafo 1 e Rossella D'Ugo è Autrice del paragrafo 2.

Corresponding Author:

Rossella D'Ugo, rossella.dugo@uniurb.it

Premessa

Il costrutto di qualità educativa è al centro della riflessione pedagogica e delle attenzioni politiche di quanti si occupano dei servizi educativi per la prima e seconda infanzia (ECEC, *early childhood education and care*), e tuttavia presenta molte dimensioni di criticità, le quali, benché vengano indagate in ambito internazionale, tuttavia non hanno ostacolato il suo impiego come categoria analitica su tre piani, quello descrittivo, quello predittivo e quello prescrittivo. Oggi dunque nel mondo dei servizi ECEC assistiamo al diffondersi di una gran mole di studi e ricerche sul concetto di qualità educativa, alla produzione di ricerche che ipotizzano che esista una correlazione predittiva tra qualità educativa e apprendimenti infantili e, cosa assai carica di implicazioni, al suo impiego nell'indirizzo delle politiche pubbliche e nelle pratiche di formazione e trasformazione dei servizi educativi. È giustificato pensare che questo costrutto sia di categoria politica più che analitica.

La qualità del sistema ECEC è usualmente distinta in un ambito strutturale e uno di processo: la qualità strutturale guarda principalmente ai fattori organizzativi, logistici, materiali, di risorse, di rapporti (*ratio*) docenti-bambini, di titoli, qualifiche, possesso di requisiti, che si suppone influenzino indirettamente lo sviluppo e gli apprendimenti infantili; la qualità di processo invece è attenta all'ambiente relazionale, alle pratiche educative e didattiche, alla progettazione e alla valutazione del curriculum (Slot, 2018).

1. Criticità epistemiche e correlazioni tra qualità educativa e apprendimenti infantili

Se partiamo dal presupposto che i programmi educativi di alta qualità promuovono lo sviluppo e l'apprendimento, allora è fondamentale guardare alla ricerca empirica per identificare gli indicatori ambientali, le caratteristiche e le pratiche associate ai migliori risultati dei bambini (Spiker et al., 2011, p. 236) e risulta evidente che l'associazione tra qualità educativa e risultati d'apprendimento e benessere infantili implica che qualsiasi elemento di qualità può essere tale, in un contesto educativo e istruttivo, solo ed esclusivamente perché 1) migliora gli apprendimenti infantili, il benessere infantile, le condizioni infantili correlate agli apprendimenti, o 2) perché migliorando una prestazione o una condizione o un fenomeno o un dato secondario, consente di migliorare gli apprendimenti o il benessere infantile. Altre ipotesi sono ipotizzabili solo a patto che si stabilisca la validità di un principio di adesione alle richieste dei portatori di interesse (non importa se sono genitori o amministrazioni pubbliche): in questo caso sarebbe elemento di qualità ciò che risponde alle richieste o ai bisogni dei portatori d'interesse, anche se non hanno alcun impatto su 1) e 2). Insomma ci può essere una qualità del servizio di ambito pedagogico e una qualità del servizio di ambito politico. Un esempio in merito alle relazioni nido-scuola dell'infanzia e famiglie ci aiuta a capire la dimensione problematica delle affermazioni prodotte nell'ambito della qualità educativa dei servizi ECEC.

È sicuro che una affermazione come quella dell'Australian quality system per l'educazione e la cura dei bambini nei primi sei anni di vita (ACECQUA, 2023, p. 252): "collaborative relationships with families are fundamental to achieving quality outcomes for children, and community partnerships based on active communication, consultation and collaboration are essential", non è in nessun modo da considerare nel senso di 1) ma piuttosto nel senso di 2), perché è evidente che i bambini possono stare bene e imparare molto anche in una scuola che non ha un rapporto di collaborazione e deliberazione partecipativa con le famiglie (cosa che in passato era piuttosto consueta), tuttavia il nesso logico che opera qui ci sembra del tipo: se le famiglie vivono relazioni collaborative con la scuola, avranno più fiducia, stima, considerazione, della scuola e avranno contezza della fiducia e stima che la scuola gli riserva e pertanto istaureranno un migliore rapporto con la scuola e supporteranno di più i figli nella direzione richiesta dalla scuola, il che influenzerà positivamente i livelli di apprendimento e benessere infantile. Ma potrebbe valere anche: se il personale sente che le relazioni collaborative con le famiglie creano un migliore ambiente di lavoro, più stima da parte delle famiglie, maggiore supporto in momenti critici, allora il personale lavorerà meglio e i bambini otterranno migliori risultati in termini di benessere e apprendimenti. Tuttavia se questo nesso tra relazioni collaborative e apprendimenti e benessere infantili rimane implicita, sarà difficile giustificarla, e giustificarla è possibile solo se la ricerca ci conferma che il nesso esiste e correla veramente con gli apprendimenti, gli atteggiamenti e il benessere infantile. Tuttavia questa correlazione, se da un lato può sem-

brare che sia confermata, visto che esistono studi che sostengono che un maggiore ingaggio comunicativo tra educatrici e famiglie migliora gli apprendimenti infantile (Bierman, 2017), da un altro uno studio recente (Murphy et al., 2001) ha messo in evidenza che la maggior parte degli educatori coinvolti (più di 300) in una ricerca sui rapporti collaborativi tra scuola e famiglia nei servizi ECEC in Australia ha riportato un'elevata fiducia nella pratica comunicativa che li porta a condividere con le famiglie i progressi dei bambini, ma a sentirsi meno a proprio agio e sicuri di sé in pratiche comunicative segnate dall'affettività verso le famiglie, nel rispondere alle preoccupazioni dei genitori, nel lavorare con famiglie che affrontano significativi fattori di stress genitoriale. Bisogna anche considerare che un altro studio mostra come siano le comunicazioni alle famiglie sulle attività educative da svolgere a casa con i propri figli quelle che migliorano gli apprendimenti infantili in bambini che provengono da famiglie a basso reddito (Lin et al., 2019). La considerazione congiunta di queste tre ricerche chiarisce e circoscrive le affermazioni in merito alla qualità educativa generata da rapporti collaborativi e comunicativi tra servizi ECEC e famiglie: se i genitori a basso reddito ricevono comunicazioni in merito alle attività da svolgere a casa con i propri figli, miglioreranno gli apprendimenti infantili, e non si sottoporranno a stress le educatrici, le quali se fossero ingaggiate in comunicazioni di tipo differente potrebbero sentirsi meno autoefficaci, meno adeguate e quindi potrebbero peggiorare le loro performance generali. Possiamo affermare quindi che le proposizioni che affermano quali comportamenti, fenomeni, organizzazioni, comportano che il servizio educativo sia di qualità, sono da considerare come proposizioni affermate da soggetti plurali che non sono in grado di circoscrivere e definire analiticamente l'ambito di validità e applicazione dell'affermazione, producendo un atto linguistico vago e generico che deve essere considerato opaco e pertanto suscettibile di indagine al fine di renderlo il più possibile non contraddittorio, sincero e adeguato ai presupposti del contesto (e cioè non vuote espressioni prive di riferimenti reali) (Austin, 1962, pp. 47-51).

Al livello epistemico entrambe le dimensioni in cui si articola il concetto di qualità sono problematicamente innervate, esse difatti si sostanziano in alcune affermazioni del tipo: "se le educatrici sono adeguatamente formate il servizio educativo è di maggiore qualità". Anche in questo caso dobbiamo chiederci se questa affermazione sulla qualità strutturale è circoscritta, non contraddittoria, e applicabile, e se riposa su un luogo comune, su una compiacente adesione ad una richiesta politico-amministrativa o su conoscenze scientifiche. In un recente studio (Nocita et al., 2020) è stata analizzata proprio la correlazione tra il grado di specializzazione (titolo di studio) delle educatrici e i risultati dei bambini loro affidati, ed è risultata irrilevante. Già in precedenza (Pianta et al., 2009) si era messo in evidenza che il titolo di studio e la qualificazione professionale del personale educativo, che in ogni tipo di indagine o prescrizione qualitativa sono considerati un elemento strutturale che favorisce la qualità del servizio, al contrario non lo sono in alcun modo. Inoltre (Slot et al., 2015) la *ratio* adulto-bambino e la dimensione del gruppo classe non sono predittive della qualità del processo, mentre l'adozione di metodi e programmi educativi speciali ha un effetto di media misura sulla qualità, e infine la formazione professionale dei docenti e delle educatrici (non il titolo di studio) è fortemente predittiva della qualità di processo. Anche in questo caso le affermazioni sembrano dunque generiche e per lo più opache, quando non contraddittorie. D'altronde la stessa OECD, in un suo report del 2020 (OECD, 2020, p. 3) afferma che non siamo in grado di sapere in che modo i titoli di studio dei docenti impattano sulla loro performance professionale di successo.

Dal un punto di vista dei processi è poi riconosciuto che sulla qualità si può riflettere attraverso la valutazione formativa (Bondioli, Ferrari, 2000; 2004; Cecconi, 2003). Dal un punto di vista degli strumenti invece, le scale sono uno degli strumenti considerati universalmente utili per condividere dati rilevati assieme, poi discussi, e impiegati nella progettazione e riprogettazione delle teorie e delle pratiche. Ma anche da questo punto di vista il problema centrale riguarda la possibilità che questi processi e strumenti consentano di misurare ciò che modifica in meglio l'esperienza d'apprendimento del bambino a scuola e al nido, mentre è evidente che si concentrano per loro natura maggiormente sulla possibilità di favorire cambiamenti condivisi all'interno del gruppo di lavoro o tra portatori di interesse (Bondioli, Savio, 2010). Questo *focus* è normale, se si vuole innanzitutto promuovere un valore sociale e politico che consiste in un cambiamento riflessivo e partecipativo, ma i cambiamenti riflessivi dovrebbero essere riflessivi nella modalità e i nuovi comportamenti adottati dovrebbero comunque essere *evidence based*, se hanno al centro i bambini e il loro sviluppo. Chiaramente è comprensibile che la partecipazione e lo spostamento del *focus* su un valore esterno e politico (rispetto a uno interno e pedagogico) possa essere desiderato, in questo senso si vedano affermazioni che allignano, anche giustamente, nel mondo della pedagogia infantile (Van-

denbroeck et al., 2012; Hinton et al., 2008), e che sostengono che le evidenze scientifiche non possono mai informare di sé le politiche in maniera antidemocratica, visto che le politiche sono materie di dibattito etico sul welfare state e la società in cui vogliamo vivere. Rimane tuttavia la questione che se un cambiamento democratico delle pratiche educative non ha come obiettivo un miglioramento degli apprendimenti e del benessere infantili, anche indiretto, allora non è un intervento educativo *stricto sensu*. Ad esempio un percorso di valutazione partecipativa democratica in cui i diversi stakeholders (insegnanti e genitori) sono coinvolti nella esplicitazione di valori, criteri, idee di “buona” educazione a scuola e a casa, e sono chiamati, su questa base, ad apprezzare i loro sforzi nel garantire buone condizioni per la crescita infantile (Bondioli, Savio, 2012), non è automaticamente a favore dello sviluppo infantile, ma piuttosto sta veicolando una visione di un valore politico e sociale, la partecipazione, la condivisione e la collaborazione nella gestione di un bene pubblico quale la scuola comunale, come sempre ha fatto la scuola a nuovo indirizzo (Lupi, 2020). Il sospetto avanzato qui è che andrebbe bene rivendicare la tradizione della scuola a nuovo indirizzo e i suoi valori, ma con una cautela particolare rispetto all’impiego del costrutto di qualità, visto che la dignità della politica è da ricercare nella sua capacità di mettere al centro i valori politici e non di nascondersi dietro ipotesi tecnocratiche, il che in effetti è chiaramente distinto e compreso in autori come Ciari o Frabboni.

Anche alcuni indicatori di qualità pedagogica e didattica, qualità di processo, sembrano riposare su fallacie del tipo illustrato sopra per l’ambito strutturale, ad esempio l’asserzione che l’attività fisica moderata e significativa favorisca migliori performance nelle funzioni esecutive alla scuola dell’infanzia è al centro delle attenzioni di quanti se ne preoccupano, ma non è confermata dalle ricerche (Willoughby et al., 2018), mentre altri studi dimostrano che i bambini presentano maggiore attenzione (una delle principali funzioni esecutive) durante le attività educative che sono svolte all’interno, dopo un’ora di gioco all’esterno, e questo verosimilmente è dovuto alla possibilità di essersi esercitati in una attività fisica (Koepp et al., 2022). Per tanto se le funzioni esecutive sono un importantissimo elemento predittivo e preparatorio della performance scolastica, il che è dimostrato da studi e meta-analisi (Cortés Pascual et al., 2019), come fare tuttavia a promuoverle?

Dunque il costrutto di qualità educativa è per lo meno sorretto da conoscenze problematiche o dubbie, e nel migliore dei casi le affermazioni che produce in merito al concetto stesso di qualità educativa e agli indicatori di qualità sono opache, di natura politica e poco adatte a essere tradotte in pratiche di trasformazione che siano causa di apprendimenti e benessere infantile.

Su un piano più ipotetico poi, sorge il dubbio che alcune definizioni del concetto di qualità dipendano maggiormente dal bisogno di generare un alone di scientificità intorno ad alcune pratiche su pressione dei decisori politici, che in tutto il mondo hanno bisogno di stabilire una graduatoria di merito per allocare le proprie risorse o spingere i genitori a scegliere le scuole migliori e innescare pratiche imitative e competitive considerate virtuose in un contesto neoliberista, in tal senso si consideri il Quality Rating and Improvement System (QRIS) americano che è sicuramente un programma idealtipico nel mondo delle politiche per il controllo della qualità educativa. Non a caso c’è solo una limitata evidenza, nell’ambito della qualità di processo, che dei miglioramenti qualitativi migliorano i risultati d’apprendimento dei bambini (Fox et al., 2019; Tout et al., 2017) e ad esempio uno studio che misurava l’associazione tra la qualità educativa rilevata con diverse scale e il vocabolario e le funzioni esecutive dei bambini nella scuola dell’infanzia pubblica (Weiland et al., 2013) ha trovato correlazioni nulle tra cambiamenti nel vocabolario ricettivo dei bambini e la qualità della scuola secondo sette scale di valutazione della qualità in tre diversi indicatori, e i risultati per le correlazioni con le funzioni esecutive erano altrettanto deboli o nulle. Questi risultati sono ampiamente coerenti con i precedenti risultati in letteratura che suggeriscono che la qualità della classe ha correlazione scarsa o nulla con i risultati di sviluppo e apprendimento dei bambini alla scuola dell’infanzia (Burchinal et al., 2010; Burchinal et al., 2011; Zaslow et al., 2010, 2011). Un’ultima riflessione sulla necessità di includere gli apprendimenti infantili nel concetto stesso di qualità educativa e scolastica ci viene, ragionando *a contrariis*, da alcuni autori (Alasuutari et al., 2014) che affermano che la misurazione degli apprendimenti non può far parte del sistema d’educazione infantile scandinavo e mettono in guardia dall’adozione di pratiche orientate a una concezione amministrativa della documentazione e della misurazione per favorire invece un approccio che testimoni la qualità generale dei servizi e del lavoro educativo. Ma se la qualità della scuola dell’infanzia non include nel proprio areale gli apprendimenti infantili, che pure ne sono l’elemento più importante in una ottica di eman-

cipazione e potenziamento dell'individuo e della società, come si dovrebbe giustificare l'esistenza della scuola dell'infanzia e dei nidi?

Il fatto che i criteri e gli indicatori di qualità siano costruiti culturali che cambiano da un contesto ad un altro (Tobin, 2005), non sarebbe un problema insormontabile se ci fosse una chiara definizione di qualità in grado di descrivere, predire e prescrivere in modo da modificare le pratiche in direzione del raggiungimento di risultati misurabili in maniera consistente. Tuttavia il fatto che voci autorevoli (Heckmann et al., 2013) affermano che è difficile comprendere quali meccanismi educativi producono i risultati positivi che le scuole di qualità fanno raggiungere ai bambini che partono da posizioni sociali di svantaggio, dovrebbe mettere in allerta, perché la qualità sembra esistere ma non si capisce in cosa consiste la sua azione, non si può comprendere sotto l'aspetto di causa efficiente, rimanendo impossibile definirla come causa di cambiamenti. Peisner-Feinberg (Peisner-Feinberg et al., 2001) afferma che l'educazione di qualità ha effetti positivi sugli apprendimenti di tipo cognitivo e non cognitivo, la carriera scolastica e le abilità relazionali dei bambini che hanno frequentato scuole di qualità, ma definisce la qualità semplicemente sulla base del punteggio ottenuto nella misurazione con le principali scale di valutazione educativa americane: ECERS, CIS, UCLA Early Childhood Observation Form, AIS. Tuttavia, se il nesso tra le conoscenze degli esperti e gli indicatori di qualità dell'azione educativa non è garantito, come delineato sopra, l'idea che le scuole di qualità siano quelle che le scale definiscono di qualità rimane piuttosto una dichiarazione circolare, priva di contenuto reale. E anzi si fa strada in maniera concreta l'ipotesi che le famiglie con un più alto posizionamento socio-economico scelgano scuole che hanno tratti riconosciuti socialmente come migliori e di qualità (anche grazie al fatto che adottano criteri considerati di qualità dai decisori politici e dagli esperti della qualità educativa), e in questo caso la condizione familiare costituirebbe la causa delle migliori prestazioni dei bambini, come dimostrato da studi differenti, suscitati dal rapporto Coleman del 1966 negli USA, e da autori come Bowles (Bowles, Levin, 1968; Bowles et al., 1975). Se poi si analizzano le condizioni socio-economiche della famiglia di origine e si incrociano con il corredo genetico che crea attitudine per il percorso scolastico, si nota comunque che avere un corredo genetico che inclina all'istruzione rende più probabile che un bambino proveniente da un contesto svantaggiato vada all'università, ma non così probabilmente come un bambino con una propensione genetica inferiore ma proveniente da un contesto più avvantaggiato (Stumm et al., 2019). In questo senso il costrutto di qualità entra in un cortocircuito difficilmente evitabile, esso è di tipo sistemico e generale e considera le scuole nel loro contesto ecologico, in relazione con i portatori di interesse, ma al contempo per mettere a fuoco l'habitat più ampio, non riesce a innescare pratiche di intervento concrete per migliorare le pratiche dei docenti o ostacola il diffondersi di approcci più legati alle competenze didattiche del singolo docente, che le considerano elementi fondamentali per favorire gli apprendimenti infantili. Si pensi ad esempio al fatto che pratiche di *microteaching* (Allen et al., 1972) consentono ai docenti partecipanti alle sessioni di formazione di dare e ricevere feedback costruttivi e raggiungere obiettivi professionali riguardanti le tecniche di insegnamento-apprendimento anche in contesti lavorativi differenti, favorendo lo sviluppo di fiducia in sé stessi in un'atmosfera di collaborazione, cordialità ed equanimità (Remesh, 2013). Pratiche di *microteaching* possono essere implementate anche nei sistemi ECEC con successo (risultante in migliori apprendimenti infantili di tipo alfabetico), anche perché prevedono sessioni di riflessione e discussione collettiva e funziona nel caso dei servizi ECEC (Undiyaundeye, Inakwu, 2012; Ostrosky et al., 2012). Anche uno studio qualitativo norvegese (Meyer, Reigstad, 2023) mostra che pratiche di *microteaching* possono aiutare i docenti dei servizi educativi per l'infanzia a sviluppare e rafforzare le abilità di leadership.

Un'ultima riflessione riguarda l'abbandono del sistema ispettivo che il prevalere della categoria di qualità educative ha spinto definitivamente nel dimenticatoio. Risulta evidente che sia in atto da anni una transizione da un controllo scolastico centralizzato e burocratico a favore di uno policentrico e guidato da reti di scuole (Hadfield, Ainscow, 2018), ma ancora oggi in molti paesi e fino a poche decine di anni fa anche in Italia quello ispettivo era l'unico modello di controllo delle pratiche educative (anche se in Italia a motivo della gestione locale i nidi e l'infanzia non ne erano interessati tutti allo stesso modo). Oggi questo modello si considera superato e non è neanche considerato come elemento della qualità pedagogica di un sistema, e si tende a far prevalere l'idea che le indicazioni e le linee guida siano più utili, magari affiancate ai coordinamenti pedagogici territoriali (i quali in un certo modo ereditano parte della funzione ispettiva, di controllo e guida delle scuole pur rifiutando il modello burocratico del controllo) ma alcuni studi sul sistema ispettivo di controllo e promozione della qualità mostrano che funziona (Gustafsson et al., 2019),

e funziona attivando processi intermedi di autovalutazione, senza delegittimarli. In particolare infatti innesca processi di presa in carico da parte dei dirigenti e delle figure di *middle leadership* sui processi di collaborazione tra i docenti e sulle pratiche e le teorie didattiche, in maniera del tutto paragonabile a molti progetti di valutazione educativa.

2. Qualità del sistema e Qualità degli apprendimenti: quale sinergia?

Sappiamo, dopo molti anni di ricerche e dati raccolti, che l'educational evaluation è in grado di promuovere negli attori coinvolti, molteplici riflessioni sospese tra la *qualità globale* e la *qualità locale*, in grado di sviluppare in tutto il team (pedagogisti, insegnanti, educatori) la capacità di formalizzare ipotesi operative per rintracciare soluzioni di miglioramento della didattica.

Sottolinea, in tal senso, Ira Vannini:

L'educational evaluation ha infatti in sé le potenzialità sia di una ricerca atta a trasformare ciò che è presente e contestuale, sia anche di occasione privilegiata per la costruzione di ipotesi operative relative a nuove modalità di etero/autovalutazione della qualità della scuola, nelle sue diverse forme. In questo senso, possiamo intendere la formative educational evaluation come una fase preliminare a ricerche osservative e sperimentali di più ampio respiro in termini di validità esterna; come momento in cui le categorie concettuali di sintesi messe a punto secondo metodologie vicine alla ricerca-azione possono trasformarsi in ipotesi applicative, in modellizzazioni di interventi innovativi di cui verificare in seguito l'efficacia su realtà diversificate (Vannini, D'Ugo, 2011, p. 73).

Sarebbe a questo punto interessante indagare la possibile interconnessione tra il *miglioramento delle prassi di insegnamento* e il *miglioramento dei "risultati" di apprendimento*, da verificarsi attraverso *processi di assessment*, e quindi di misurazione e apprezzamento dei risultati dell'istruzione (rivolta ai bambini) e della formazione (rivolta agli insegnanti). Detta altrimenti, risulta a questo punto importante chiedersi se gli educatori/i docenti che prendono parte – con risultati eccellenti – ai percorsi di educational evaluation, mostrando dati concreti relativamente al miglioramento della propria didattica e hanno allievi che raggiungono – di conseguenza – risultati di apprendimento “di qualità”.

Seguendo Vertecchi (1999), sappiamo che per parlare di *valutazione degli apprendimenti*, è necessario considerare modificabili i comportamenti e gli apprendimenti degli allievi e, allo stesso modo, per parlare di *valutazione della didattica* è altrettanto necessario considerare modificabili le azioni degli insegnanti che promuovono questi apprendimenti (Vannini, 2020, p. 18). Ma questo rapporto “fini” (gli apprendimenti) e “mezzi” (le pratiche), questa *mediazione didattica*, non può assolutamente essere considerato in modo semplificato rispetto al profitto degli allievi.

Al contrario: la mediazione didattica “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 sulla 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” (Vannini, 2020, p. 18).

E può diventare un campo di studio di enorme fascino, dal nostro punto di vista, anche l'indagine della possibile connessione tra percorsi di educational evaluation mirati alla promozione della qualità didattica globale e l'impatto di questa sugli apprendimenti “locali”. Questo anche a partire da alcune semplici iniziali domande, quali, ad esempio: A) gli insegnanti che prendono parte a percorsi di educational evaluation, sviluppano un maggiore rigore docimologico nei confronti dei processi valutativi mirati al monitoraggio degli apprendimenti dei propri allievi? B) L'aver partecipato a percorsi di educational evaluation ed essere stati “oggetto” di osservazione, determina negli insegnanti un maggiore rigore ed equilibrio nell'attribuzione di misure/valutazioni?

Una possibile ipotesi di ricerca per indagare quanto sin qui dichiarato, potrebbe essere quella di correlare (e in prima istanza, laddove necessario, di costruire) strumenti di monitoraggio degli apprendimenti dei bambini 0-6 anni agli strumenti di osservazione e valutazione delle pratiche didattiche dei docenti. Usare strumenti pensati ad hoc per monitorare lo sviluppo (anche) degli apprendimenti ha il pregio di assegnare

un valore aggiunto all'esperienza: quello dell'ancoraggio empirico e della controllabilità nel tempo. Anche laddove, nel tempo, si formulasse in maniera intuitiva il corretto giudizio sulle competenze dei bambini, questo risulterà tanto più attendibile quanto più sarà corroborato da una serie di osservazioni empiriche.

Ci proponiamo, allora, di indagare la correlazione tra il *miglioramento delle prassi di insegnamento* e il *miglioramento dei "risultati" di apprendimento* (nella fascia 0-6 anni) attraverso le due piste di ricerca seguenti.

1. La prima area di ricerca prevede di indagare la correlazione tra il miglioramento delle *prassi di insegnamento* promosse da alcune aree della scala di valutazione DNA (Didattica Natura e Apprendimento) (D'Ugo, Schenetti, 2022) e il miglioramento dei *risultati di apprendimento* attraverso un kit di rubriche dedicate al monitoraggio di alcuni aspetti dello sviluppo di un habitus "eco-sostenibile" (D'Ugo, 2022).
2. La seconda area di ricerca prevede di indagare la correlazione tra il *miglioramento delle prassi di insegnamento* promosse da alcune aree della scala di valutazione PraDISI (Prassi Didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia) (D'Ugo, 2013) e il miglioramento dei risultati di apprendimento attraverso alcune aree di una rubrica dedicata al monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia (D'Ugo, 2020).

Bibliografia

- ACECQUA (2023). *Guide to the National Quality Framework*. Australian Children's Education and Care Quality Authority, reperibile online <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-03/Guide-to-the-NQF-March-2023.pdf>.
- Alasuutari M., Markström A.-M., Vallberg-Roth A.-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818504>.
- Allen D.W., Cooper J.M., Poliakoff L. (1972) *Microteaching*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, National Center for Educational Communication.
- Austin J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Bierman K. (2017). *Parent engagement practices improve outcomes for preschool children*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (Eds.) (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (2012). Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, (8): 25-39.
- Bowles S., Levin H.M. (1968). The Determinants of Scholastic Achievement-An Appraisal of Some Recent Evidence. *The Journal of Human Resources*, 3, 1: 3-24.
- Bowles S., Gintis H., Meyer P. (1975). The Long Shadow of Work: Education, the Family, and the Reproduction of the Social Division of Labor. *Insurgent Sociologist*, (5) 18.
- Burchinal M.R., Kainz K., Cai Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large scale studies of early childhood settings. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 11-27). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Burchinal M.R., Vandergrift N., Pianta R., Mashburn A.J. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in prekindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2): 166-176.
- Cortés Pascual A., Moyano Muñoz N., Quílez Robres A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Front. Psychol.* 10:1582. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01582
- Cecconi L. (2003). *La qualità della scuola dell'infanzia. Come valutarla*. In Invalsi-Progetto Quasi.
- D'Ugo R. (2013). *Valutare la qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R. (2020). Uno strumento per l'osservazione e il monitoraggio degli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia. *RELADEI* 9(2).

- D'Ugo R., Schenetti M. (2022). *Didattica Natura Apprendimenti. DNA, Strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R. (2022). Educare in Natura per Educare alla Natura. Spunti docimologici per monitorare le azioni didattiche dei docenti e lo sviluppo degli apprendimenti degli allievi. In R. Bordoli (Ed.), *Etica Ambientale. Prospettive di ricerca* (pp. 71-88). Roma: Lit.
- Fox L., McCullough M., Caronongan P., Herrman M. (2019). *Are ratings from tiered quality rating and improvement systems valid measures of program quality? A synthesis of validation studies from race to the top-early learning challenge states*. Washington, DC: Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Gustafsson J.E., Ehren M.C.M., Conyngham G., McNamara Altrichter G., O'Hara J. (2015). From inspection to quality: ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47: 47-57
- Hadfield M., Ainscow M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *J Educ Change*, 19: 441-462.
- Harms T., Clifford R.M. (1994). *Sovasi. scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. (Adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Junior.
- Heckman J., Pinto R., Savelyev P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103 (6): 2052-86. DOI: 10.1257/aer.103.6.2052
- Hinton C., Miyamoto K., Della Chiesa B. (2008). Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43, 1: 87-103.
- Koepp A.E., Gershoff E.T., Castelli D.M., Bryan A.E. (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 28, <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100182>.
- Lin J., Litkowski E., Schmerold K., Elicker J., Schmitt S.A., Purpura D.J. (2019). Parent-Educator Communication Linked to More Frequent Home Learning Activities for Preschoolers. *Child & Youth Care Forum*, 48: 757-772 <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>
- Lupi A. (2020). La dimensione politica della scuola dell'infanzia italiana "a nuovo indirizzo". *RELADEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (2): 57-73.
- Meyer G.S., Reigstad I. (2023). Strengthening leadership skills through embodied learning in Early Childhood Teacher Education. *Nordisk barnehageforskning*, 20 (1): 36-55. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.292>
- Murphy C., Matthews J., Clayton O., Cann W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1): 93-106. <https://doi.org/10.1177/18369-39120979067>
- Nocita G., Perlman M., McMullen E., Falenchuk O., Brunsek A., Fletcher B., Kamkar N., Shah P.S. (2020). Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53: 185-207.
- OECD. (2020) Encouraging quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Research brief: Minimum standards matter. www.oecd.org/education/school/48483409.pdf
- Ostrosky M., Mouzourou C., Danner N., Zaghawan H. (2012). Improving Teacher Practices Using Microteaching: Planful Video Recording and Constructive Feedback. *Young Exceptional Children*, 16: 16-29.
- Peisner-Feinberg E.S., Burchinal M.R., Clifford R.M., Culkin M. L., Howes C., Leen Kagan S., Yazejian N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72, 5: 1534-1553.
- Pianta R., Barnett W., Burchinal M., Thornburg K. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, (10): 49-88.
- Remesh A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *J Res Med Sci.*, 18(2): 158-63.
- Slot P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, No 176, OECD Publishing, Paris
- Slot P., Leseman P.P.M., Verhagen Mulder J.H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33: 64-76.
- Spiker D., Hebbeler K.M., Barton L.R. (2011). *Measuring Quality of ECE Programs for Children with Disabilities Quality*, in *Measurement in Early Childhood Settings* a cura di Zaslow M., Martinez-Beck I., Tout K., Halle T. Brookes Publishing
- Stumm S., Smith Woolley E., Ayorech Z., McMillan A., Rimfeld K., Dale P.S., Plomin R. (2019). Predicting educational achievement from genomic measures and socioeconomic status. *Developmental Science*, DOI: 10.1111/desc.12925

- Tobin J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development*, 16, 4: 421-434, DOI: 10.1207/s15566935eed1604_3
- Tout K., Magnuson K., Lipscomb S.T., Karoly L., Starr R., Quick H., Wenner J. (2017). *Validation of the quality ratings used in quality rating and improvement systems (QRIS): A synthesis of state studies*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, Washington, DC
- Undiyaundeye F., Inakwu A. (2012). Micro-Teaching Experiences in a Pre Service Early Childhood Education Program. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1: 99-104.
- Vandenbroeck M., Roets G., Roose R. (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 4: 537-552.
- Vannini I., D'Ugo R. (2011). Ripensare modelli e prassi di valutazione della qualità nella scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo della formative educational evaluation. *Educational, Cultural and Psychological Studies - ECPs Journal*, 4.
- Vannini I. (2020). Dentro i processi della didattica. Osservare e valutare per la professionalità dell'insegnante della scuola dell'infanzia. In C. Corsini, G-C. Pillera, C.H. Tienken, M. Tomarchio (Eds.), *Evaluating Educational Quality* (pp. 17-27). Milano: FrancoAngeli.
- 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
- Weiland C., Ulvestad K., Sachs J., Yoshikawa H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2): 199-209.
- Willoughby T., Wylie A. C., Catellier D. J. (2018). Testing the association between physical activity and executive function skills in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 44: 82-89, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.004>.
- Zaslow M., Anderson R., Redd Z., Wessel J., Tarullo L., Burchinal M. (2010). *Quality Dosage, Thresholds, and Features in Early Childhood Settings: A Review of the Literature*, OPRE 2011-5. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Zaslow M., Martinez-Beck I., Tout K., Halle T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore, MD.: Paul H. Brookes.

Valutare le attitudini degli alunni: alle origini della docimologia come “scienza degli esami”

Assessing students’ aptitudes: at the origins of docimology as an “exam science”

Matteo Morandi

Researcher of History of Education | Department of Humanities | University of Pavia (Italy) | matteo.morandi@unipv.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandi, M. (2023). Assessing students’ aptitudes: at the origins of docimology as an “exam science”. *Pedagogia oggi*, 21(1), 229-236.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-26>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-26>

ABSTRACT

In a history of school assessment that remains largely yet to be written, at least in Italy, the topic of orientation, linked to the concepts of “vocation” and “aptitude”, acquires particular importance in relation to the social function of examinations and judgements. This was the starting point in France for the psychologist Henri Piéron, the father of docimology, that intercepted at the beginning of the 20th century the instances of pedagogical activism, with all that is connected in terms of didactic renewal. In Italy too, the descriptive and measuring approach used in psychology preceded and accompanied educational reflection: we can think of the names of Giuseppe Sergi, Sante De Sanctis, Giulio Cesare Ferrari and Agostino Gemelli, but also of Maria Montessori’s commitment to more decisive “active and modifying stimuli”. The article proposes to reconstruct the debate between pedagogy and applied psychology, in the context of a school accustomed to finding elsewhere «the congenial problematic that we usually consider proper to education» (Visalberghi, 1955).

All’interno di una storia della valutazione scolastica che resta ancora, almeno in Italia, in gran parte da scrivere, il tema dell’orientamento, collegato ai concetti di “vocazione” e “attitudine”, acquista particolare rilievo in rapporto alla funzione sociale di esami e giudizi. Da qui parte in Francia lo psicologo Henri Piéron, padre della docimologia, intercettando agli inizi del Novecento le istanze dell’attivismo pedagogico, con tutto ciò che ad esso si collega in termini di rinnovamento didattico. Anche in Italia, l’approccio descrittivo e misuratore della psicologia precedette e accompagnò la riflessione educativa: si pensi ai nomi di Giuseppe Sergi, Sante De Sanctis, Giulio Cesare Ferrari e Agostino Gemelli, ma anche all’impegno di Maria Montessori a favore di più decisivi “stimoli agenti e modificatori”. L’articolo si propone di ricostruire il dibattito tra pedagogia e psicologia applicata, nel contesto di una scuola avvezza a ritrovare altrove «la congeniale problematica che siamo abituati a considerare propria del fatto educativo» (Visalberghi, 1955).

Keywords: history of education; school history; school evaluation; docimology; aptitude

Parole chiave: storia dell’educazione; storia della scuola; valutazione scolastica; docimologia; attitudine

Received: March 29, 2023

Accepted: April 15, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Matteo Morandi, matteo.morandi@unipv.it

Un nutrito dibattito intorno al tema della “vocazione”, intesa come messa in pratica di certe attitudini, specie in campo lavorativo (*vocation* come professione, in inglese), sorse negli ambienti psicologici nordamericani ed europei a cavallo del primo conflitto mondiale. A inaugurarne il filone fu il tedesco Hugo Münsterberg, allievo di Wundt a Lipsia e pioniere della psicologia industriale ad Harvard, autore di *Vocation and Learning* (1910), corso popolare per corrispondenza nel quale si proponeva il primo modello d’individuazione delle vocazioni (Porfeli, 2009). Tre anni dopo, parlando agli ex alunni del Teachers College di New York, Edward L. Thorndike motivava le ragioni dell’orientamento nelle scuole, delineando l’opportunità di applicarvi il metodo scientifico (Thorndike, 1940); mentre nel 1916 Harry L. Hollingworth, futuro presidente dell’American Psychological Association, dava alle stampe *Vocational Psychology*, dove si delineava il possibile uso della psicologia nella selezione e nell’impiego dei lavoratori¹.

1. Il concetto di attitudine

Ciononostante sull’argomento, fondamentale per i futuri sviluppi della psicotecnica, non solo scarseggiano ad oggi studi comparativi che mettano in relazione la nascita di quest’ultima oltreoceano e nei principali Paesi europei, ma manca quasi del tutto una riflessione storica sugli approdi educativi della “psicologia delle vocazioni”, che sarà poi alla base, tra l’altro, della docimologia.

Ancora alla fine dell’Ottocento, il termine “vocazione” non sembra appartenere al lessico dei pedagogisti. Assente dal *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire* di Buisson, monumento della cultura educativa francese della Terza Repubblica (1878-1887, 4 voll.), il lemma compare nel più tardo *Dizionario illustrato di pedagogia*, diretto dagli italiani Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro (1894-1908, 3 voll.). Qui, messo da parte il significato religioso, sotto il quale la parola «fu principalmente e più solennemente usat[a]», il passaggio dalla psicologia alla pedagogia è descritto nell’atto diagnostico del «ricercare in genere le attitudini e le energie native per isvolgerle e renderle potenti in servizio della vita». Si tratta di poche righe, che servono più che altro a introdurre il *must* della vocazione all’insegnamento, «ufficio nobilissimo sopra tutti, ma delicato e faticoso», il quale «richiede doti speciali e virtù non comuni» da scoprire (Martinazzoli, s.d. [1899-1908]).

Con maggior chiarezza, negli stessi anni, John Dewey sottolinea in *Democrazia e educazione* le finalità sociali dell’orientamento e, con esse, il ruolo dell’educazione al riguardo. A suo dire, sarebbe stato Platone a formulare per primo e meglio di chiunque altro il principio secondo cui «una società è stabilmente organizzata quando ogni individuo fa ciò per cui ha attitudine per natura, in modo da essere utile agli altri (o di contribuire alla totalità alla quale appartiene)» (Dewey, 1916/2020, p. 190). Non solo: «scoprire che cosa uno è adatto a fare e dargli l’opportunità di farlo è la chiave della felicità» (ivi, p. 427). Per il pedagogista di Chicago, assecondare le attitudini significa dunque garantire l’ordine democratico, ovvero favorire l’autorealizzazione personale, agendo la vocazione/professione come stimolo di apprendimento attivo, oltre che come principio organizzatore di conoscenza e crescita intellettuale (Winkelman, 2016).

È appunto l’idea di “attitudine” a risultare fondamentale in quel periodo nella costruzione della professionalità sociale degli psicologi e non solo (Martin, 2020, p. 187). Nozione polisemica, su cui non susseguisce consenso unanime tra gli specialisti (cfr. Gemelli, 1947, pp. 40 sgg.), essa da un lato accompagna l’opzione verso una didattica personalizzata alla base dell’attivismo pedagogico (la “scuola su misura” di cui parla Claparède, 1920/2022), dall’altro finisce per giustificare le disuguaglianze sociali e quelle scolastiche «che le traducono e le perpetuano» (Bisseret, 1971, p. 317, traduzione mia)². Come ha scritto Jérôme

1 Dalle tecniche di misurazione mentale alla valutazione del carattere il passo era breve, tant’è che nel 1922 lo stesso Hollingworth ampliò le ricerche con lo studio *Judging Human Character*, una sorta di rassegna generale dei principali sistemi di valutazione dei tratti e delle qualità personali. Sulle origini della *vocational psychology* negli Stati Uniti cfr. Savickas, Baker (2005).

2 Di «teoria razzista delle attitudini» parla la *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana (1967, p. 81), mentre Dewey vede nell’uso distorto dei test «una sorta di classismo o castalismo aggiornato» (Visalberghi, 1955, p. 12). La sociologia francese definisce “ideologia del dono o delle doti innate” qualunque pensiero neghi le condizioni sociali di produzione delle disposizioni colte: cfr. Bourdieu, Passeron (1964/1971).

Martin confermando la natura antinomica dell'educazione, tale teoria oscilla costantemente fra una giustificazione dello *statu quo* – «la gioventù popolare dev'essere orientata verso l'apprendistato – e la sua messa in causa – la determinazione delle attitudini deve sostituirsi all'accidentalità sociale» (Martin, 2020, p. 110, traduzione mia).

Agl'inizi del XX secolo, i lavori di Alfred Binet sull'intelligenza posti al servizio della selezione dei soggetti mentalmente inadatti alla scolarizzazione apre la strada alla pratica dei test: l'attitudine diventa così una realtà misurabile, a garanzia di un ordine sociale naturalmente fondato sulla disuguaglianza e legittimato dalla scienza. È su tali basi che Henri Piéron fonda la docimologia come “scienza degli esami” (Martin, 2002), mentre il suo maestro Édouard Toulouse preannuncia un futuro in cui medici e psicologi valuteranno «le particolari attitudini di ciascun individuo, e nessun padre di famiglia spingerà il proprio figlio verso un mestiere o una professione senza averlo fatto esaminare, come si fa oggi con una macchina» (cit. *ibidem*, traduzione mia)³.

Al contrario, il comunista Wallon, criticando in posizione pressoché isolata il principio delle “selezione giusta” dinanzi ai sostenitori dell'*éducation nouvelle*, rifiuta la teoria delle attitudini e, con essa, l'ipotesi di un'«armonia prestabilita che permetterebbe di trovare per ciascuno un posto adeguato nella società» (Wallon, 1932, traduzione mia).

In ogni caso, se per Claparède l'attitudine rappresenta «ciò che differenzia, sotto il rapporto del rendimento, lo psichismo degli individui» (cit. in Gemelli, 1947, p. 41), Piéron distingue più precisamente fra capacità e attitudini, intendendo queste come il sostrato congenito di quelle (Piéron, 1949). In Italia Sante De Sanctis, partecipando al dibattito internazionale del suo tempo, parla invece di “inclinazioni”, o vocazioni interne, contrapposte alle attitudini, o vocazioni esterne: senza un'educazione efficace, queste ultime, innate, possono rimanere latenti, e perciò allo stato di pura teoria, senza dar luogo a una vocazione specifica (De Sanctis, 1919; cfr. Cimino, Lombardo, 2004, Ceccarelli, 2013).

Suscettibile di applicazioni in ambito pedagogico, in virtù del principio dell'«educabilità o perfettibilità delle attitudini» (così i medici René Laufer e Georges Paul-Boncour, esperti di orientamento professionale: Martin, 2002), in Francia specialmente il concetto si tradusse in esiti educativi rilevanti, a motivo dell'adesione dei suoi esponenti al movimento dell'educazione nuova⁴. Già nel 1909 Binet, ragionando intorno alle *Idées modernes sur les enfants*, affermava che «la determinazione delle attitudini dei bambini costituisce la più grande questione dell'insegnamento e dell'educazione» (cit. *ibidem*, traduzione mia).

In primo luogo, l'impegno degli psicologi d'oltralpe nell'elaborare una precisa epistemologia a fondamento di politiche d'orientamento scolastico e professionale razionali (cfr. ancora, da ultimo, Martin, 2020) contribuì a delineare i fini complessivi del sistema nazionale d'istruzione, riconoscendo e rispettando le differenze fra gli alunni, nonché pronunciandosi a sostegno della scuola unica. Personalizzazione degli interventi educativi e solidarietà sociale si fondevano così in questa prospettiva dichiaratamente repubblicana, volta alla costruzione dell'ordine sociale.

Se noi vogliamo una società migliore, non soltanto economicamente, ma anche moralmente e socialmente, – sosteneva Julien Fontègne, tra i protagonisti dell'orientamento professionale in Francia – dobbiamo poter dare al bambino in uscita dalla scuola primaria tutte le indicazioni e direzioni necessarie per scegliere la professione che dovrà sostenere lui e più tardi i suoi, oltre a far progredire la collettività a cui appartiene, eliminando nel contempo l'odio dei perdenti e degli insoddisfatti per l'ambiente circostante, per il datore di lavoro, per la società e l'intero ordine sociale (cit. *ivi*, p. 108, traduzione mia).

Lo stesso ragionamento di Claparède contro la scuola tradizionale che tutti livella nel nome di un allievo medio («tipo mostruoso e contro natura», che «certi esponenti contemporanei dell'egualitarismo» vorrebbero ripristinare tagliando, «col pretesto della giustizia, tutte le teste di papavero che emergono»: Claparède, 1920/2022, pp. 47-48) assume connotazioni sociali allorché si nota che, «sul pianeta ove siamo, un indi-

3 Sul progetto biocratico di Toulouse cfr. Huteau (2002), in particolare il cap. 2 «La psychotechnique et la juste sélection». Circa il suo influsso su Piéron, Huteau (2019).

4 L'argomento merita comunque di essere studiato in ottica comparata. Ricordo in particolare i lavori di Christian Ydesen, ad es. Ydesen (2011), Dorn, Ydesen (2014), Ydesen, Andreasen (2020).

viduo non rende se non nella misura in cui si fa appello alle sue capacità naturali e che intestardirsi a sviluppare in lui capacità che non possiede significa soltanto perdere il proprio tempo» (ivi, p. 40).

2. La nascita della docimologia in Francia

Centrale al riguardo appare però, più di tutti in questo contesto, la figura di Henri Piéron, formato alla scuola di Toulouse e abilissimo nel costruire attorno a sé un consenso indispensabile per rafforzare nel proprio Paese e fuori l'immagine della psicologia come scienza autonoma (cfr. Gutierrez, Martin, Ouvrier-Bonnaz, 2016).

Muovendo da presupposti analoghi a quelli sopra descritti (la critica all'omologazione educativa dei vecchi metodi), nel 1922 egli avvia con la moglie e l'amico Henri Laugier la prima ricerca di docimologia, concernente l'esame di licenza elementare nella sessione estiva di quell'anno.

[Tale esame] – racconterò più tardi – può fornire indicazioni su un tratto, non certamente trascurabile, dell'individualità infantile: l'attitudine scolastica, funzione complessa di tratti di carattere (buona volontà, docilità) e di capacità d'acquisizione e d'istruzione. Si tratta però sostanzialmente d'un tratto alquanto povero e del tutto insufficiente. Ove si voglia praticare un orientamento razionale ed avvalersi di utili selezioni in questa o quella direzione, quando ad esempio si accede agli studi dell'ordine medio-superiore, è pacifico che non ci si può assolutamente limitare ad un siffatto esame di tipo tradizionale e neppure si può ad esso attribuire valore decisamente eliminatorio (Piéron, 1963/1971, p. 13).

A rendere ancor più incerto l'agire valutativo a scuola era il fatto che il voto risultava spesso inadatto a determinare le capacità intellettuali degli allievi, in quanto soggetto all'arbitrio dell'insegnante, come avrebbe dimostrato di lì a non molto una successiva ricerca condotta da Laugier insieme alla collega Dagmar Weinberg. Questi lavori, correlati a quanto era emerso e andava emergendo in Francia già con Binet e altrove nel mondo (cfr. ivi, pp. 18 sgg.), confermavano la necessità di un'indagine non episodica, che soprattutto Piéron s'impegnò a promuovere nelle principali sedi scientifiche del suo Paese, oltre che attraverso la partecipazione all'importante indagine internazionale sugli esami avviata nel 1931 dalla Carnegie Corporation di New York.

Inseriti a pieno titolo nel dibattito sull'orientamento professionale (nel 1928 nasce a Parigi l'Institut national pour l'orientation professionnelle, sotto la direzione di Piéron), i padri della docimologia francese riconducono quindi prove e concorsi alla loro funzione sociale: intrinsecamente orientativi, essi finiscono infatti per determinare il più delle volte la formazione futura in vista di un certo tipo di professione.

La pratica dei test si configura in tal modo come strumento di misura⁵ e determinazione delle capacità individuali, che gli esami tradizionali non colgono. Si tratta soltanto del primo momento, quello che Piéron con terminologia medico-psicologica chiama della diagnosi, al quale se ne accompagna un altro inteso come terapeutico, contrassegnato da «preoccupazioni educative». «Solo se l'indagine diagnostica risulta composta secondo chiarezza e precisione» (Santelli, 1968, p. 108) il passaggio da una scuola selettiva a una orientativa appare possibile.

La necessità di concepire la docimologia «come sforzo di lucidità razionale» non esauribile nel *testing* (ivi, p. 124) era già stata peraltro indirettamente sottolineata dal solito Claparède, quando affermava che la determinazione dei voti (la scuola *della* misura) costituiva di solito «un punto d'arrivo, mentre dovrebbe essere un punto di partenza: quei capaci, quei mediocri, quei deboli, non li tratta poi diversamente, ma li spinge avanti allo stesso passo, il che nuoce agli uni e agli altri» (Claparède, 1920/2022, p. 46)⁶.

5 Sulla storia della misura in psicologia, Barsanti *et alii* (1986) e Martin (1997).

6 Nel 1967 Michael Scriven parlerà di valutazione «formativa», intendendo il processo, parallelo all'attività didattica e non finale, mediante il quale docenti e allievi rivedono il proprio insegnamento/apprendimento in virtù degli esiti della valutazione stessa.

3. L'apporto descrittivo e misuratore della psicologia italiana

In Italia, l'esigenza di conoscere il bambino con gli strumenti descrittivi e misuratori della psicologia si esprime in particolare nella "carta biografica dell'alunno", introdotta nel 1885 da Giuseppe Sergi, professore di Antropologia all'Università di Roma (Degni, 2009)⁷. Un modello successivo, corredato dagli antecedenti ereditari e da alcune fotografie, fu elaborato nel 1899 in collaborazione con De Sanctis; mentre all'inizio del nuovo secolo lo psichiatra emiliano Giulio Cesare Ferrari avrebbe proposto insieme all'insegnante Gabriella Francia uno schema d'interrogatorio applicato nella colonia libera per deficienti e giovani criminali da lui fondata, ma estendibile ai ragazzi normodotati.

Anche in questo caso, l'intento era «diagnostico e pedagogico, vale a dire individuare eventuali carenze per giungere all'elaborazione di interventi mirati che permettessero di colmare, almeno in parte, le lacune riscontrate» (Cerro, 2019). Si trattava di medici, che coerentemente alla propria formazione positivista avvertivano «intensamente l'impegno civile e sociale dell'atto terapeutico-emendativo nel senso missionario ed apostolico del termine» (Canestrari, 1984, p. 19)⁸. Come in Dewey risulta difficile distinguere l'aspetto filosofico da quello politico ed educativo, anche in questo caso la dimensione civica si annodava a quella degli studi, fatto peraltro comune alla realtà francese sopra ricordata.

È significativo osservare quanto scriveva De Sanctis dichiarando di preferire il termine "valutazione" a quello di "misura":

I psicologi furono da lunghi anni preceduti dai medici. Questi maneggiano appunto un metodo psicografico di un valore di prim'ordine: la *storia clinica*. Trasportate la storia clinica dal letto del malato o dal manicomio alle scuole per anormali, chiamiamola, come noi la chiamiamo, *carta biografica*; trasportate la carta biografica alla scuola comune, nelle officine, e il vostro giudizio di valore sulle attitudini dell'individuo sarà reso ben facile (De Sanctis, 1919, p. 42).

Ancora Maria Montessori, citando il suo maestro Giuseppe Sergi, spiegava:

«Misurare la testa, la statura ecc. non significa, è vero, fare della pedagogia; ma significa seguire la via per giungervi, perché non si può educare alcuno se non si conosce direttamente». L'autorità del Sergi valse a dare il convincimento che, una volta conosciuto l'individuo, l'arte di educarlo ne sarebbe scaturita quasi naturalmente; e ciò indusse (come spesso avviene) nei suoi seguaci una confusione di idee [...], cioè la confusione fra lo studio sperimentale dello scolaro e la sua educazione (Montessori, 1909/2000, pp. 72-73).

Al contrario, per la Dottoressa il punto di partenza di una nuova pedagogia scientifica, sperimentale ed esperienziale a un tempo, avrebbe dovuto esser dato non già dalla misurazione⁹, pratica alla quale si fermava per lei la docimologia (da notare sotto il riferimento alla sola tradizione anglosassone), ma dagli «stimoli agenti e modificatori», secondo la lezione di Itard:

La psicologia di gabinetto, coi suoi reattivi e i suoi tests, introdotta nelle scuole elementari per riformarle, non è riuscita ad influire nella pratica sulla scuola stessa e sui suoi metodi di educazione. [...] Si è venuti soltanto a intravedere la possibilità di modificare gli "esami", cioè appunto le "prove" dello scolaro e per qualche tempo l'America inglese sembrò abbastanza ardita da considerare seriamente di sostituire "l'esame scientifico delle attitudini individuali" all'esame antico, cioè alla prova delle cose imparate. Mettendo così alla "fine degli studi" quel medesimo esame adottato negli istituti di orientazione professionale per aprire l'ingresso degli uomini al lavoro.

7 Per una storia più generale dello strumento cfr. Trombetta (2003), cap. 3 «Le realizzazioni dell'antropologia pedagogica: le carte biografiche».

8 È lo stesso Canestrari a sottolineare, in realtà, l'«istintiva tendenza manipolatoria» e la «motivazione al potere» soggiacenti a tale inclinazione «apostolica-terapeutica» (*ibidem*). Una rapida rassegna sulla «vocazione educativa» dei medici-pedagogisti a partire dall'Illuminismo è offerta da Bocci (2016).

9 Su antropologia e antropometria nel pensiero di Montessori si veda Di Pol (2007, pp. 106 sgg.).

Invece gli studi di Itard ebbero l'immediata azione pratica nel cuore stesso dell'educazione: [...] le scuole diffuse in Svizzera, Germania, Francia e America furono uno spargersi di opere di "redenzione" di bambini infelici, un innalzamento del livello mentale e sociale di tutti i fanciulli che ne erano toccati (ivi, p. 352, nota 74).

In aderenza all'approccio docimologico (cfr. Gemelli, 1954), ma più esplicito sull'esigenza di una conclusione valoriale del processo, sarebbe stato un altro grande psicologo ed educatore italiano, padre Agostino Gemelli. Sottolineando la natura orientativa, anziché aleatoriamente certificativa degli esami (certificazione di che cosa? di memoria? di fortuna?...), il fondatore dell'Università Cattolica esortava a farne in tutti gli ordini e gradi di scuola, tanto più all'università (cfr. Girotti, 2006, pp. 40 sgg.), la fase finale «dell'educazione e della preparazione del giovane»:

il maestro, avendo seguito [questo] nella sua formazione ed avendolo guidato e corretto dopo averlo indirizzato, avrà a poco a poco raccolto nel contatto quotidiano gli elementi per giudicare, non già se il giovane ha con un fallace esercizio mnemonico imparato una somma di notizie e conseguita una preparazione artificiale, ma se nel periodo di tempo prescritto ha conseguito quella maturità della personalità per la quale può essere chiamato nella vita nazionale a svolgere funzioni di carattere direttivo. È facile una conclusione: per essere esaminatori in questo modo, bisogna essere educatori e maestri (Gemelli, 1939, pp. 58-59).

4. Considerazioni conclusive

Quando Aldo Visalberghi introduce, a metà degli anni Cinquanta, la docimologia in Italia¹⁰, il dibattito è dunque già vivo in un Paese avvezzo a ritrovare altrove «la congeniale problematica che siamo abituati a considerare propria del fatto educativo» (Visalberghi, 1955, p. 8). Del resto, fin dall'inizio del decennio precedente un idealista come Luigi Volpicelli non aveva esitato a riconoscere le potenzialità del nuovo approccio laddove la psicologia si fosse posta, come nel caso di Gemelli, «discreta e modesta» di fronte alla «grande missione della scuola» (Volpicelli, 1941).

L'articolata rassegna nazionale di studi e repertori di prove oggettive riportata da Luigi Calonghi a corredo del suo altrettanto pionieristico volume su *Testi e esperimenti* (1956, pp. 171 sgg.) testimonia, d'altro canto, la necessità di rendere accessibile a un più vasto pubblico di educatori una materia ostica, «normalmente trattata da specialisti, in forma piuttosto tecnica» (Visalberghi, 1955, p. 7). Allo stesso tempo segna il passaggio fra l'approccio pedologico, centrato sulla diagnosi della realtà infantile, e una prospettiva più dichiaratamente pedagogica, in quanto tale pratica e operativa (Becchi, 1969). Sono questi gli anni contrassegnati dal tramonto, lento ma inesorabile, di quella che Guba e Lincoln (1989) hanno chiamato valutazione di prima e seconda generazione, rispettivamente caratterizzate dai concetti di misurazione e descrizione.¹¹ L'enfasi sugli aspetti valoriali propri della terza fase di sviluppo dell'*educational evaluation* inaugurerà scenari nuovi, pronti a includere il giudizio nell'atto della valutazione, come lucidamente farà soprattutto Visalberghi sulla scorta della lettura di Dewey (Ferrari, 2022).

La stessa idea di orientamento, un tempo unicamente legata alla dotazione genetica e ai primi influssi ambientali (l'esigenza tayloriana dell'uomo giusto al posto giusto), cede il passo, anche grazie ai primi docimologi francesi, a una concezione di stampo umanistico, più latamente educativa, che trova ad esempio conferma, sempre in Italia, nella legge istitutiva della scuola media (1962) e nei programmi ad essa successivi, centrati sulla persona e sui suoi bisogni. Il che rappresenterà, non solo nel nostro Paese, un nuovo capitolo di una storia, ancora tutta da scrivere, su una valutazione che potremmo definire "vocazionalmente orientata": basti pensare al salesiano Luigi Calonghi e al suo impegno attualizzante della proposta di don Bosco (Nanni, 2014).

10 Per una panoramica, Morandi (2018).

11 Così ancora Calonghi (1956, p. 14): col termine "descrizione" «si vuol designare il modo di concettualizzazione proprio delle scienze positive. Si vuol dire che lo studio positivo non mira ad una indagine sul valore, ma semplicemente ad una ricerca di nessi, in altre parole ad una ricerca del modo costante di mostrarsi e comportarsi dei fenomeni».

Riferimenti bibliografici

- Barsanti G. et alii (eds.). *Misura d'uomo. Strumenti, teorie e pratiche dell'antropometria e della psicologia sperimentale tra '800 e '900*. Firenze: Istituto e Museo di storia della scienza.
- Becchi E. (1969). *Problemi di sperimentalismo educativo*. Roma: Armando.
- Bisseret N. (1971). Notion d'aptitude et société de classes. *Cahiers internationaux de sociologie*, 51: 317-342.
- Bocci F. (2016). I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special. Education for Inclusion*, 4(1): 25-46.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1971). *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Introduzione di G. Fofi, trad. it. Bologna: Guaraldi (ed. orig. 1964).
- Calonghi L. (1956). *Testi e esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: Pas.
- Canestrari R. (1984). La personalità di Giulio Cesare Ferrari. In G. Mucciarelli (ed.), *Giulio Cesare Ferrari nella storia della psicologia italiana* (pp. 17-19). Bologna: Pitagora.
- Ceccarelli G. (2013). Un antesignano dell'orientamento: Sante De Sanctis e la psicologia della vocazione. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*, 13(3): 49-58.
- Cerro G. (2019). La réception de l'expérimentalisme de Binet en Italie. La mesure de l'intelligence entre psychologie et pédagogie (1905-1922). *Recherches & éducations*, on-line.
- Cimino G., Lombardo G.P. (2004). *Sante De Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*. Milano: Franco-Angeli.
- Claparède É. (2022). *La scuola su misura*. Introduzione di L. Todaro, trad. it. Roma: Avio edizioni scientifiche (ed. orig. 1920).
- Degni S. (2009). La psicologia applicata nell'opera di G. Sergi. La "carta biografica" nella scuola: tra misurazioni antropometriche e misurazioni psicometriche. In H. Gundlach et alii (eds.), *Psicotecnica: ieri! oggi? domani??* Atti del I Congresso internazionale (Bari, 14-16 marzo 2007) (vol. I, pp. 95-106). Roma: Aracne.
- De Sanctis S. (1919). Psicologia della vocazione (critica, contributi, linee generali). *Rivista di psicologia*, 15: 30-69.
- Dewey J. (2020). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Edizione a cura di G. Spadafora, trad. it. Roma: Anicia (ed. orig. 1916).
- Di Pol R.S. (2007). *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*. Torino: Marco Valerio.
- Dorn S., Ydesen C. (2014). Towards a Comparative and International History of School Testing and Accountability. *Education Policy Analysis Archive*, 22(120): 1-11.
- Ferrari M. (2022). Oltre la contrapposizione tra qualità e quantità: la valutazione educativa come problema epistemologico. In G. Benvenuto (ed.), *Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale* (pp. 153-161). Roma: Sapienza Università Editrice.
- Gemelli A. (1939). Il problema degli esami di profitto e di laurea nelle università. *Gli Annali della Università d'Italia*, 1(1): 48-59.
- Gemelli A. (1947²). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e pensiero.
- Gemelli A. (1954). Quale valore hanno gli esami? Come si può rendere efficace la loro azione? *Vita e pensiero*, 37: 363-369.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e pensiero.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park [etc.]: Sage.
- Gutierrez L., Martin J., Ouvrier-Bonnaz R. (eds.) (2016). *Henri Piéron (1881-1964). Psychologie, orientation et éducation*. Toulouse: Octares.
- Hollingworth H.L. (1916). *Vocational Psychology. Its Problems and Methods*. New York: Appleton.
- Hollingworth H.L. (1922). *Judging Human Character*. New York: Appleton.
- Huteau M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*. Paris: L'Harmattan.
- Huteau M. (2019). Henri Piéron (1881-1964) disciple d'Édouard Toulouse (1865-1947). *Bulletin de psychologie*, 3: 223-228.
- Martin J. (2002). Aux origines de la "science des examens" (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, on-line.
- Martin J. (2020). *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*. Paris: L'Harmattan.
- Martin O. (1997). *La mesure de l'esprit. Origines et développements de la psychométrie, 1900-1950*. Paris: L'Harmattan.
- Martinazzoli A. (s.d. [1899-1908]). Vocazione. In A. Martinazzoli, L. Credaro (eds.), *Dizionario illustrato di pedagogia* (vol. III, p. 653). Milano [etc.]: Vallardi.
- Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera nazionale Montessori (ed. orig. 1909, più volte rivista).
- Morandi M. (2018). La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedagogico. In M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma* (pp. 73-113). Brescia: Scholé.

- Münsterberg H. (1910). *Vocation and Learning*. St. Louis: Lewis.
- Nanni C. (2014). Luigi Calonghi. I riferimenti personali della sua metodologia didattica. In G. Amenta (ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi* (pp. 85-97). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Piéron H. (1949). *Traité de psychologie appliquée* (vol. I: *La psychologie différentielle*). Paris: Presses universitaires de France.
- Piéron H. (1971). *Esami e docimologia*. Edizione a cura di N. Galli, Roma: Armando.
- Porfeli E.J. (2009). Hugo Münsterberg and the Origins of Vocational Guidance. *The Career Development Quarterly*, 57(3): 225–236.
- Santelli L. (1968). *Analisi pedagogica dell'opera di Henri Piéron*. Padova: Liviana.
- Savickas M.L., Baker D.B. (2005). The History of Vocational Psychology: Antecedents, Origin, and Early Development. In W.B. Walsh, M.L. Savickas (eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice* (pp. 15-50). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives on Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Thorndike E.L. (1940). Vocational Guidance a Function of Public Education. A Forward Look. *Occupations. The Vocational Guidance Magazine*, 19: 163-167.
- Trombetta C. (2003). *Psicologia dell'educazione e antropologia pedagogica. Un contributo storico-critico*. Roma: Kappa.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Volpicelli L. (1941). Attitudini e selezione. La missione spirituale della scuola. *Scuola e cultura*, 5-6: 309-322.
- Wallon H. (1932). Culture générale et orientation professionnelle. *Pour l'ère nouvelle*, 81: 245-252.
- Winkelman J. (2016). John Dewey's Theory of Vocation. *American Political Thought*, 5(2): 303-325.
- Ydesen C. (2011). *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ydesen C., Andreassen K.E. (2020). Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. *Nordic Studies in Education*, 40(2): 149-166.

La valutazione degli interventi di educazione alla salute mentale nella scuola: rappresentazioni di insegnanti e dirigenti

Evaluating mental health education interventions at school: Teachers' and school principals' representations

Katia Daniele

PhD in Education in the Contemporary Society | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education k.daniele@campus.unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Daniele, K. (2023). Evaluating mental health education interventions at school: Teachers' and school principals' representations. *Pedagogia oggi*, 21(1), 237-243.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-27>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-27>

ABSTRACT

The terms "evaluation" and "education" are often considered antithetical. This fact probably stems from a typically "negative" attitude towards evaluation, supported by the current practice of evaluation, which is often based on "pricing", certifying, and accounting for the "merit" of a person or service. This translates into anxiety and fatigue within educational services, reducing the evaluative act to a bureaucratic and administrative practice. Consequently, even when the evaluation has a "formative" meaning, it is reduced to an evaluation of customer satisfaction at the end of an educational path.

Based on these assumptions, we sought to explore the opinions, representations, and experiences of a group of secondary school teachers and principals about evaluating educational practices to promote mental wellbeing and prevent adolescent discomfort. Our contribution will present some reflections that emerged from this research.

Spesso, i termini valutazione e educazione sono considerati antitetici. Ciò probabilmente deriva da una diffusa visione "negativa" della valutazione, supportata da una contemporaneità sempre più orientata verso il "dare un prezzo", certificare, rendicontare il "merito" di una persona e/o un servizio. Nei servizi educativi, tutto questo sembra tradursi in apprensione e affaticamento, il che tende a ridurre l'atto valutativo a una prassi burocratica e amministrativa. Ciò fa sì che, anche quando viene accolto il significato "formativo" della valutazione, quest'ultima si riduca ad attestazione del "gradimento" a conclusione di un percorso educativo.

A partire da questi presupposti, ci siamo proposti di esplorare quali fossero le opinioni, le rappresentazioni, le esperienze di un gruppo di insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole secondarie circa la valutazione di pratiche educative volte a promuovere il benessere mentale e la prevenzione del disagio degli adolescenti. L'intervento si proporrà di presentare alcune riflessioni emerse da questa ricerca.

Keywords: lavoro educativo; promozione del benessere mentale; scuola secondaria; studio qualitativo; valutazione

Parole chiave: educational practice; mental well-being promotion; secondary school; qualitative study; evaluation

Received: March 24, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Katia Daniele, k.daniele@campus.unimib.it

Introduzione

Nella nostra società, la valutazione viene presentata come una pratica oggettiva, grazie alla quale poter attribuire, nei diversi ambiti della vita sociale, a ogni cosa il giusto valore, nonché il giusto costo. Soprattutto nel contesto scolastico, ciò che principalmente sembra dover essere valutato è il merito (del Rey, 2013; Boarelli, 2019; Sandel, 2020). Assistiamo, infatti, sempre più spesso, a una propaganda sul merito degli studenti – da certificare mediante logiche quantitative e standardizzate, poiché generalmente ed erroneamente considerate maggiormente oggettive rispetto ai metodi qualitativi (Lichtner, 1999; Corsini, 2020) – come risposta immediata e risoltrice della famigerata crisi del sistema scolastico.

Questa logica, secondo cui gli strumenti valutativi sembrano essere concepiti come strumenti di potere per discernere “chi ce la può fare da chi no”, i vincenti dai perdenti, sembra aver “trasformato la scuola in una fabbrica di allievi performanti, in una fabbrica di ‘risorse umane’” (Codello, 2018, p. 12). Conseguentemente a questa visione, la valutazione formativa nella scuola perde sempre di più la sua attrattiva, poiché non è considerata come utile e utilizzabile per certificare “oggettivamente” ciò che la società richiede, ossia studenti (potenziali futuri lavoratori) performanti. Infatti, “la misurazione è possibile solo in quanto estrae dalla conoscenza determinati contenuti e ne traslascia altri [...]. Ciò che resta fuori non esiste” (Boarelli, 2019, p. 33); tuttavia, è proprio in quel “non misurabile” che qualcosa di importante e significativo spesso accade. La valutazione del lavoro educativo è, infatti, una pratica molto complessa e non può essere ridotta unicamente al significato di “misurazione”. Questo perché il lavoro educativo è “un agire fondato su un reticolo di fatti, di pratiche formali e informali, comunicative e relazionali che si svolgono fra una moltitudine di soggetti” (Perla, 2016, p. 45).

La valutazione formativa consente di valorizzare l'intera esperienza di apprendimento, proprio grazie all'elaborazione critica di questa esperienza; una concezione che, di certo, va oltre quella di accertamento del raggiungimento di standard predefiniti (Lipari, 1995; Zannini, 2015; Striano et al., 2018; Corsini, 2015; 2020). Affinché tale elaborazione sia possibile, è necessario allestire ambienti formativi che possano promuovere processi riflessivi sulle dimensioni profonde dell'esperienza (Fabbri et al., 2008).

Tuttavia, pervasi dalla retorica di utilizzabilità e di efficienza dei processi valutativi, gli insegnanti, ma anche gli studenti, tendono a non prestare attenzione a una valutazione che vada oltre una sua concezione strumentale e funzionalista (del Rey, 2013; Schuwirth, Ash, 2013; Codello, 2018; Boarelli, 2019, Corsini, 2020; Bianchini et al., 2021). Cioè, anche quando tali professionisti sono chiamati a effettuare una valutazione dei progetti che vengono svolti a scuola, per esempio di educazione alla salute, tale pratica viene generalmente ridotta a verifica del gradimento e/o rendicontazione; dunque, a un'appendice poco rilevante, addirittura, ingombrante (Orsenigo, 2016; Cepollaro, 2017). Eppure, non tutte le pratiche che vengono proposte come educative, di fatto, possono essere considerate tali (Perla, 2016). Ciò sembra particolarmente vero quando si fa riferimento agli interventi di promozione della salute mentale nelle scuole, poiché spesso estemporanei e non integrati nell'agire quotidiano degli insegnanti (Daniele et al., 2022).

Partendo da queste considerazioni, la valutazione – intesa sempre come valutazione non solo del prodotto, ma anche del processo (Dewey, 1939) – potrebbe divenire essa stessa lo strumento di insegnanti e dirigenti per riuscire a riconoscere la qualità di un intervento di promozione della salute mentale.

Valutare la qualità significa [...] *ri-leggere* la realtà intrattenendo una conversazione riflessiva con la prassi al fine di costruire conoscenza e significato e generare cambiamento attraverso l'attribuzione continua di senso e la negoziazione dei significati, anche valoriali (Perla, 2016, pp. 47-48).

Pertanto, valutare le pratiche di promozione della salute mentale svolte a scuola significa anche restituire loro valore, affinché queste non si riducano a semplici interventi “da fare” – o, addirittura, da “far fare” a degli esperti esterni – e da rendicontare annualmente, in maniera afinalistica e poco sistemica – secondo il modello dell'*accountability* (Rezzara, 2000; Corsini, 2020).

In questa prospettiva, infatti, la valutazione formativa offre l'opportunità di porre delle riflessioni sulla potenzialità trasformativa dell'intervento educativo attuato (Striano et al., 2018), nonché su una cultura della valutazione “capacitante ed emancipante” (Grange, Patera, 2021, p. 47).

A partire da queste premesse, risulta interessante innanzitutto esplorare le opinioni, le rappresentazioni, le esperienze di insegnanti e dirigenti scolastici circa tale tematica.

1. Uno studio qualitativo sulla promozione della salute mentale a scuola

Tra aprile 2021 e gennaio 2022, è stato svolto uno studio qualitativo esplorativo con un gruppo di 16 insegnanti e dirigenti delle scuole superiori (Tab. 1) – coinvolti mediante campionamento propositivo e a *snowballing* (Morse, 2015) – basato sul metodo l’IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) (Smith et al., 2009). Esso è parte di un progetto più ampio, che coinvolge insegnanti e studenti, finalizzato a comprendere se e come la scuola possa farsi promotrice di salute mentale, approvato dal Comitato Etico dell’Università degli Studi di Milano Bicocca il 19/03/21.

Lo strumento di indagine è stata l’intervista semi-strutturata individuale, la cui griglia è stata costruita ad hoc sulla base della letteratura (Cefai, Cooper, 2017; Gambacorti-Passerini, 2021). Le tematiche indagate hanno riguardato: le rappresentazioni circa la salute mentale e il disagio degli adolescenti; il contesto scolastico in relazione a queste dimensioni, sia in positivo sia in negativo; il ruolo della scuola circa la promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio, con riferimento alle loro esperienze e idee a riguardo, anche rispetto alla valutazione di queste esperienze. Le interviste sono state svolte on-line e hanno avuto una durata dai 45 ai 100 minuti.

| Caratteristiche socio-demografiche | Frequenza, n |
|---|---------------------|
| Età media (anni) (Mediana, Me; Deviazione Standard, D.S.; Range) | 50 (50,5; 6; 62-38) |
| Genere | |
| Femminile | 13 |
| Maschile | 3 |
| Formazione universitaria | |
| Scienze Sociali e Umane | 12 |
| Scienze della vita | 2 |
| Scienze Dure | 2 |
| Esperienza professionale in media (anni) (Me; D.S.; Range) | 23 (22,5; 9; 37-5) |
| Ruolo professionale | |
| Insegnanti | 10 |
| Dirigenti scolastici | 6 |
| Grado di scuola secondaria di appartenenza | |
| Primo grado | 9 |
| Secondo grado | 7 |
| Area geografica scuola di appartenenza | |
| Provincia di Bergamo | 7 |
| Comune di Milano; Provincia di Milano | 4; 2 |
| Provincia di Varese | 2 |
| Provincia di Lecco | 1 |

Tabella 1. Caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti (N=16)

2. Un’analisi interpretativa dei risultati

Dall’analisi qualitativa delle interviste sono emerse 231 *meaning units* raggruppate in 38 categorie, da cui sono risultati, attraverso ulteriori attività di aggregazione, nove temi principali. Il tema che presentiamo in questo contributo è il seguente: “La *valutazione degli interventi di promozione della salute mentale*: tra il riconoscimento della sua importanza e la mancanza di riferimenti pedagogici per costruire un processo di valutazione educativa”.

In linea generale, molti partecipanti riconoscono l’importanza e la necessità di valutare gli interventi di promozione della salute mentale a scuola non solo come parte del processo di rendicontazione del lavoro svolto, bensì soprattutto come elemento fondamentale da cui partire per ripensare a una potenziale proposta di tali attività:

Allora che [gli interventi di promozione della salute mentale] debbano essere valutati, io son convinto che è fondamentale, indispensabile, perché altrimenti senza feedback non potremmo sapere se è stato efficace oppure non è stato efficace, se è stato interessante o non è stato interessante, ma, soprattutto, la cosa importante è andare a rilevare con un feedback che cosa non è andato bene, cosa è ancora perfezionabile, in modo tale che, quando lo si ripresenterà la successiva volta, per tentativi ed errori, si arriva alla, non dicono perfezione, però, voglio dire, si può migliorare sempre, quindi questo è fondamentale, perché altrimenti senza valutazione anche gli studenti percepiscono l'attività come poco importante e, quindi, per questo è importante farla [Umberto, Insegnante].¹

Queste opinioni sembrano discostarsi dalla tendenza comune nei servizi, anche educativi, di ridurre l'atto valutativo a un'accettazione burocratica e amministrativa (Orsenigo, 2016). Infatti, occuparsi di "valutazione del lavoro educativo è tentare di superare il limite del controllo e delle richieste dei committenti per approdare all'obiettivo di sentirsi in continua ricerca della qualità dell'esperienza di educatori ed educandi" (Perla, 2016, p. 66). Sembrerebbe, quindi, che le opinioni dei suddetti intervistati si avvicinino a una visione pedagogica della valutazione (Palmieri, 2016). Essi, infatti, sembrano considerare essenziale la valutazione degli interventi di promozione della salute mentale a scuola, per poterli comprendere ed eventualmente modificare (Mortari, 2003).

La consapevolezza dell'importanza dei processi valutativi, allo stesso tempo, porta molti intervistati a denunciare una scarsa cultura della valutazione nei loro contesti scolastici, specialmente in relazione all'analisi degli effetti degli interventi di promozione della salute mentale nelle scuole:

Beh, sì, sì, ma è uno dei grossi deficit di funzionamento delle scuole, quella di avere tantissimi progetti [di promozione della salute mentale], ma spesso di non avere capacità di valutazione degli esiti [Luca, Dirigente].

Essi, infatti, sembrano riconoscere una comune considerazione della valutazione di questi interventi nelle scuole, ossia quella che riduce l'atto valutativo a un'azione di rilevazione del gradimento o, al massimo, di "osservazione" approssimativa, non strutturata e non documentata di un eventuale cambiamento degli studenti, in seguito ai suddetti interventi:

Nella scuola secondo me questo momento di valutazione non è sempre così pensato, cioè non lo si pensa, se non in termini di "Com'è andata, come no, come ti sei trovato/a?". Un feedback un po' più tecnico non c'è [Flavia, Insegnante].

Il primo punto sembra rispecchiare quanto risultato dai dati descrittivi, derivanti dallo stesso studio (che saranno presentati altrove), dai quali emerge come, nella maggior parte dei casi, la valutazione degli interventi di promozione della salute mentale, nei contesti degli intervistati, sia stata effettuata mediante rilevazione del gradimento percepito, addirittura, non sempre da parte dei destinatari dell'intervento, ma dei provider. Tuttavia, questa tendenza alla valutazione del gradimento – se non intesa come anche parte di un processo riflessivo e di ricostruzione del sistema di relazioni che *tutti* gli attori implicati generano (Lipari, 1995) – sembrerebbe, anch'essa, ridursi a un momento accessorio o a un rituale adempimento burocratico o, ancora, a "un atto narcisistico di restituzione da parte di chi partecipa all'accadere educativo" (Orsenigo, 2016, p. 23).

Ricollegandoci alle parole della suddetta intervistata, secondo cui la valutazione nella scuola non è "pensata", riteniamo che, in accordo con Palmieri (2016), per "pensare pedagogicamente la valutazione [occorra] *agir la pedagogicamente*" (ivi, p. 121); ciò significa mettere al centro l'esperienza proposta e vissuta, porsi delle domande sul perché tale esperienza possa dirsi educativa, quali effetti essa ha provocato – nelle condizioni date – e se e che cosa bisogna modificare e in che modo (Palmieri, 2016).

Questo momento riflessivo, come indicato dai partecipanti alla nostra ricerca, non sembra trovar spazio nei loro contesti scolastici. Ciò, infatti, viene confermato da quanto riportato da altri intervistati, i quali ritengono sia sufficiente basarsi sulla propria percezione circa un cambiamento "positivo" degli studenti, come prova della riuscita degli interventi di promozione della salute mentale a scuola:

1 I nomi degli intervistati sono fittizi.

Beh, il fattore principale è proprio vedere la ricaduta di questi progetti quando tu ti rendi conto che, dopo un percorso, che non significa che è la panacea, cioè hai risolto tutti i tuoi problemi, però quando vedi che comunque i ragazzi magari cominciano, anche semplicemente a esprimere certe difficoltà, certi disagi, io credo che, quando si comincia a parlarne, si è già a buon punto; quando magari ti ferma un alunno “Prof. però ho capito queste cose” oppure ti racconta una cosa personale, che poi cerchi ovviamente di indagare col genitore, perché si tratta sempre di minori, perché poi a volte emergono delle situazioni anche insomma particolari, familiari, quindi delicata, insomma, bisogna stare anche un po’ attenti alla gestione [Marta, Insegnante].

A partire dalla consapevolezza per cui le varie tappe di un processo educativo sono soggette a osservazione, è, tuttavia, grazie a quella che Barbier (1985) definisce “valutazione istituita”, ossia un “atto deliberato e socialmente organizzato” (cit. in Lipari, 1995, p. 132), che si può produrre “un giudizio di valore” (*ibidem*), anche a partire dall’osservazione. Infatti, pur riconoscendo l’importanza e l’interesse sociale per le forme di “valutazione spontanea” – parte integrante delle valutazioni esplicite e formali –, sono le caratteristiche istituite che rendono i processi valutativi e, di conseguenza, tutto il processo educativo “visibili” (Lipari, 1995).

Rispetto alla concezione di valutazione, ci sembra, infine, opportuno riportare come, curiosamente, alcuni intervistati alla domanda riguardante la valutazione degli interventi educativi di promozione della salute mentale a scuola, abbiano risposto esprimendo una certa irritazione, credendo si facesse riferimento a una sorta di valutazione “certificativa” di tali attività:

No! Nel senso che, se noi pensiamo di fare un progetto di promozione alla salute, non so, con un intervento, con delle pratiche, anche con delle esperienze, e poi dire ai ragazzi “Producete qualcosa che dopo vi valutiamo” [Anna, Insegnante].

Questo sembra rispecchiare, in qualche modo, una tendenza generale e comune ai servizi educativi ad associare il termine valutazione esclusivamente a una concezione di “misurazione”, spesso vissuta in maniera negativa e, addirittura, con “una certa dose di paura” (Orsenigo, 2016, p. 31). Ciò potrebbe, in parte, essere l’espressione di un disagio di questi professionisti dell’educazione, come esplicitamente dichiarato da qualche intervistato:

Allora la valutazione è la parte più complessa, nel senso che la valutazione è quella parte che io vivo con sofferenza. Nel senso che, anche con la mia disciplina io vivo, ho sempre vissuto la valutazione come qualcosa che deve essere legato, dal mio punto di vista, a una valutazione diffusa, non deve essere legata a una prestazione, no? Anche perché gli atteggiamenti, i comportamenti, come si fa a dire che sono valutabili quando sono poi... tante volte i comportamenti non si cambiano nell’immediato, hanno bisogno di tempo per vedere delle modifiche, per vedere delle trasformazioni [Giulia, Insegnante].

Probabilmente, la valutazione sembra tradursi, per alcuni docenti, nel dover “dar conto” dello svolgimento del proprio lavoro nei tempi prestabiliti, concludendo il proprio programma di insegnamento e certificando i risultati ottenuti; risultati che sempre più “sono equiparati a prodotti piuttosto che a processi” (Galanti, 2020, p. 62) – e, non di rado, considerati in termini assoluti “in relazione agli obiettivi generali e comuni e non rispetto al punto di partenza di ciascuno studente” (*ibidem*).

3. Alcune riflessioni conclusive

Quanto riportato sembra riflettere una diffusa mancanza di una cultura della valutazione pedagogica, più o meno consapevole, nel campione degli intervistati.

In generale, crediamo, dunque, vi sia la necessità di promuovere dei percorsi formativi per insegnanti e dirigenti scolastici che possano anche rinnovare il loro sguardo sulla valutazione. Rinnovare questo sguardo crediamo significhi andare oltre i concetti di valutazione come misurazione della performance e della premiazione del merito, ormai tipici della scuola, nonché della società contemporanea (del Rey, 2013; Boarelli, 2019). Sono proprio queste concezioni, infatti, che possono portare gli studenti a vivere anche

la scuola come un luogo di disagio: è qui che essi avvertono costantemente il peso della valutazione da parte dei propri insegnanti, quando questa, non percepita come strumento formativo e educativo, si trasforma in giudizio sulla persona; è qui che essi *possono* e *devono* dimostrare di poter soddisfare le aspettative sociali in loro riposte (Bauman, 2004; del Rey, 2013; Boarelli, 2019; Daniele, 2022). Tutto questo, in realtà, sembra provocare disagio anche negli stessi insegnanti e dirigenti scolastici che, come pure sembra emergere dal nostro studio, spesso sentono, a loro volta, il peso di dover rispondere meccanicamente alle esigenze di funzionamento organizzativo dell'azienda "scuola" e di formalizzazione dei compiti e delle procedure (Boarelli, 2019; Galanti, 2020; Palmieri, 2021).

D'altro canto, una formazione sulla valutazione che vada oltre la certificazione dei risultati, non significa, a nostro parere, annullare la valutazione o ridurla al minimo indispensabile, come sembra avvenire per gli interventi di promozione della salute mentale nei contesti dei professionisti intervistati. Al contrario, significa considerare la valutazione non più come parte marginale di un processo educativo e non più come solo la fine di tale processo, bensì come un aspetto intrinseco dell'educazione che "funge da traiettoria attraverso la quale – ex ante ed ex post – è possibile dare senso a ciò che è stato" (Orsenigo, 2016, p. 30).

Restituire importanza a questo processo favorirebbe, a nostro avviso, anche la promozione negli insegnanti e, di conseguenza, negli studenti dell'esercizio alla valutazione e e all'autovalutazione – che sono parte integrante della quotidianità (Lipari, 1995) e delle competenze cruciali – le cosiddette *soft skills*, per costruire il proprio progetto professionale ed esistenziale (OECD, 2013). Una valutazione, dunque, di cui non avere paura, ma, anzi, di cui accogliere il grande valore formativo, grazie alla "continua riprogettazione e trasformazione di sé che è tutto il senso dell'agire formativo" (Perla, 2016, p. 66).

Riferimenti bibliografici

- Barbier J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Parigi: Puf.
- Bauman Z. (2004). *Vite di scarto*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2005.
- Bianchini P., Paola D., Valeria L. (2021). Dall'andare a scuola all'andare bene a scuola". Le funzioni degli educatori nel progetto "Provaci ancora Sam" contro la dispersione scolastica. *Nuova secondaria*, 2: 147-164.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Cepollaro G. (2017). Prefazione. In L. Domenico, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Cefai C., Cooper P. (Eds.) (2017). *Mental Health Promotion in Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Codello F. (2018). Prefazione. In A. del Rey, *La tirannia della valutazione*. Milano: Eleuthera.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti*. Roma: Nuova Cultura.
- Corsini C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo? In M. Di Segni, V. Elmetti, A.L. Proietti Ergun (Eds.), *Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa"*: 20-26. In [https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3726960/198391/lend-oltrelapennarossa%20\(1\).pdf#page=22](https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3726960/198391/lend-oltrelapennarossa%20(1).pdf#page=22) (ultima consultazione: 09/05/2023).
- Daniele K. (2022). Uno studio qualitativo sulla salute mentale e il disagio a scuola: la prospettiva degli adolescenti nel tempo della pandemia. *Journal of Health Care Education in Practice*, 4 (2): 3-16.
- Daniele K., Gambacorti Passerini M.B., Palmieri C., Zannini L. (2022). Educational interventions to promote adolescents' mental health: A scoping review. *Health Education Journal*, 1-17.
- Dewey J. (1939). *Teoria della valutazione*. Trad. it., Firenze: La Nuova Italia, 1960.
- Fabbi L., Melacarne C., Striano M. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16-24) mental distress: giving meaning to an educational effort. *Encyclopaedia*, 25(59): 83-95.
- Galanti M.A. (2020). L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione. *Studi sulla Formazione*, 23(2): 61-68.
- Grange T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2).
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Lipari D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro (ed. 2017).
- Morse J.M. (2015). Data were saturated... *Qualitative health research*, 25(5): 587-588.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.

- Orsenigo J. (2016). Quando facciamo valutazione facciamo pedagogia. In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (Eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 17-39). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2016). Modelli di valutazione nelle pratiche quotidiane. In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (Eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 91-129). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2021). Il disagio nel lavoro educativo. In M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *Disagio e lavoro educativo* (pp. 46-85). Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2016). Si può valutare l'agire educativo? In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 40-68). Milano: FrancoAngeli.
- del Rey A. (2013). *La tirannia della valutazione*. Trad. it., Milano: Eleuthera, 2018.
- Rezzara A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano: Mursia.
- Sandel M.J. (2020). *La tirannia del merito*. Trad. it., Milano: Feltrinelli, 2021.
- Schuwirth L., Ash J. (2013) Assessing tomorrow's learners: in competency-based education only a radically different holistic method of assessment will work. Six things we could forget. *Medical teacher*, 35(7): 555-559.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: SAGE.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholè.
- Zannini L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.

“Ok posso farcela!”: emozioni provate da studenti universitari in relazione a diverse tipologie di feedback

“OK I can do it!”: emotions felt by university students with regard to different types of feedback

Beatrice Doria

PhD student | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology | University of Padova | beatrice.doria@phd.unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Doria, B. (2023). “OK I can do it!”: emotions felt by university students with regard to different types of feedback. *Pedagogia oggi*, 21(1), 244-250. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-28>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-28>

ABSTRACT

Feedback plays a key role in the improvement of university students' learning (Grion & Serbati, 2019). Emotions are one of the most influential elements of the feedback process (Bharuthram & van Heerden, 2022). Emotions represent an important and unavoidable sphere of student learning as they positively and/or negatively influence the process of knowledge acquisition by hindering or promoting the ability to receive, understand and/or deliver feedback (Hill et al., 2021). In this context, this study aims to investigate the emotions generated in two cohorts of university students by three different sources of feedback. The aim is to detect the relationship between feedback, emotions and the learning process. Some considerations regarding the use of feedback in teaching university courses are then proposed as a conclusion

Il feedback assume un ruolo chiave nel miglioramento dell'apprendimento degli studenti universitari (Grion & Serbati, 2019). Uno degli elementi che influisce maggiormente nel processo di feedback sono le emozioni (Bharuthram & van Heerden, 2022). Esse rappresentano una sfera importante dell'apprendimento degli studenti poiché incidono positivamente e/o negativamente sul processo di acquisizione del sapere, ostacolando o favorendo la capacità di ricevere, capire e/o erogare feedback (Hill et al., 2021). In questo contesto, il presente studio intende indagare le emozioni generate in due coorti di studenti universitari da tre diverse fonti di feedback. L'obiettivo è quello di rilevare la relazione tra feedback, emozioni e processo d'apprendimento. Vengono in conclusione proposte alcune considerazioni riguardanti l'uso del feedback in ambito didattico nei corsi universitari.

Keywords: feedback; emotions; self-assessment; peer review; grades

Parole chiave: feedback; emozioni; autovalutazione; peer review; voto

Received: April 06, 2023

Accepted: May 16, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Beatrice Doria, beatrice.doria@phd.unipd.it

Introduzione

Benché l'efficacia del feedback risulti incontrovertibile, come dimostrano le innumerevoli ricerche svolte in ambito nazionale ed internazionale (Grion et al., 2021; Nicol, 2018; 2021), la sua relazione con le emozioni provate dagli studenti durante tale processo di scambio, e le ricadute che hanno sul processo d'apprendimento, risultano poco esplorate (Bharuthram, van Heerden, 2022). Secondo recenti studi condotti in questo ambito (Lipnevich et al., 2021) le emozioni rappresentano una sfera importante nell'apprendimento degli studenti, poiché in grado di incidere notevolmente sul processo di acquisizione del sapere, ostacolando o favorendo la capacità di ricevere, capire e/o erogare feedback (Pitt, Norton, 2017; Hill et al., 2021).

In questo contesto, la presente ricerca intende approfondire il ruolo che assumono le emozioni nel processo di feedback degli studenti, contribuendo, in tal modo, a colmare la mancanza di studi riguardanti tale argomento in ambito nazionale.

Di seguito, con tale intenzionalità, si presenta una ricerca che si basa su due studi di carattere esplorativo. Il primo ha inteso analizzare la gamma di emozioni provate da una coorte di studenti universitari a seguito della sperimentazione di tre diverse fonti di feedback, ossia autovalutazione, voto e valutazione tra pari. Il secondo si focalizza su quest'ultima tipologia di feedback, ossia la valutazione fra pari, esplorando e rilevando le emozioni specifiche provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback dai propri pari. Se ne comparano quindi i risultati per coglierne alcune indicazioni relative alle pratiche didattiche.

1. Differenti tipologie di feedback e risposte emotive

Le emozioni svolgono un ruolo chiave nella motivazione, nell'apprendimento e nei risultati degli studenti all'interno dei differenti ambienti di apprendimento, soprattutto in riferimento ai momenti dedicati al processo di valutazione (Harley et al., 2021; Hall et al., 2016; Lim et al., 2020). Nel contesto dei processi valutativi, il feedback rappresenta una fra le pratiche riconosciute come fonte di maggiore insoddisfazione degli studenti (Fedeli, Frison, Grion, 2017).

Il feedback indubbiamente influenza le emozioni degli studenti (Jonsson, Panadero, 2018): uno studente che riceve un feedback sperimenta una reazione emotiva che varia a seconda della situazione circostante e delle caratteristiche individuali (Lipnevich, Smith, 2018).

Nel contesto universitario, gli studenti possono "ricevere" un feedback da differenti fonti, come ad esempio il docente, il computer, i pari, le risorse didattiche, il voto e/o lo studente stesso (Nicol, 2021; Grion et al., 2021). Esso, indipendentemente dalla fonte e dalla modalità di erogazione, è in grado di motivare lo studente e migliorare l'apprendimento se caratterizzato da uno scopo formativo (Pitt, Norton, 2016) e suscitare differenti risposte emotive (Harley et al., 2021; Lipnevich et al., 2021; Bharuthram, van Heerden, 2022).

A tal proposito, uno studio condotto da Lipnevich e colleghi (2021) ha esaminato la relazione tra il voto come fonte di feedback e la risposta emotiva di 464 studenti iscritti ad un corso di psicologia presso una università pubblica statunitense. I risultati hanno evidenziato che gli studenti che hanno ricevuto i punteggi numerici come tipologia di feedback hanno provato emozioni negative – come angoscia, nervosismo, vergogna, paura e turbamento – a causa della forte componente normativa e di giudizio percepita. Al contrario, gli studenti che hanno ricevuto commenti descrittivi, come suggerimenti specifici su come migliorare il proprio compito d'apprendimento, hanno provato emozioni positive.

Le emozioni negative, provocate da un feedback, possono influire notevolmente sulla percezione di autoefficacia degli studenti, compromettendo di conseguenza la loro motivazione ad apprendere (Kim, Lee, 2019). In questa direzione, lo studio condotto da Kim e Lee (2019), si è posto l'obiettivo di rilevare le differenti risposte emotive degli studenti a seguito di un feedback positivo e negativo da parte di un docente. I risultati di tale studio evidenziano che il feedback negativo ha fornito agli studenti l'opportunità di un'autovalutazione più accurata ma, al tempo stesso, ha prodotto maggiori risposte emotive negative e una minore percezione di autoefficacia.

1.2 *Emozioni e valutazione fra pari*

L'interferenza che le emozioni possono provocare nel processo di apprendimento può verificarsi non solo nelle tipologie di feedback in cui gli studenti risultano maggiormente passivi – feedback docente e/o voto – ma anche durante scambi in cui gli studenti sono coinvolti in prima persona, come ad esempio il processo di feedback tra pari. Durante questo processo di scambio, gli studenti possono provare emozioni contrastanti, proprio a seconda delle percezioni che hanno dei loro pari e quindi delle variabili interpersonali, come la pressione da parte dei propri pari nel sentirsi “obbligati” ad essere gentili con i propri amici o nel timore di poter fornire un feedback percepito come negativo (Bharuthram, van Heerden, 2022). Un recente studio condotto da Bharuthram & van Heerden (2022), il quale ha coinvolto 64 studenti del primo anno di un corso di studi dell'Università del Sud Africa, ha esplorato ed esaminato le emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback ai propri pari. I risultati evidenziano che, sebbene vi siano state alcune emozioni negative, come apprensione e imbarazzo, sia nel dare che nel ricevere i feedback dai propri pari, gli studenti hanno provato generalmente emozioni positive, come gioia, accettazione, fiducia e interesse. In particolare, gli studenti hanno dichiarato di provare emozioni positive soprattutto in relazione alla ricezione del feedback dei propri pari, piuttosto che nell'erogare il feedback.

Un ulteriore studio volto a indagare le differenti emozioni provate dagli studenti nel ruolo di valutatore ed evaluando durante il processo di valutazione fra pari è quello condotto da Panadero e colleghi (2013). Gli autori hanno esplorato le relazioni tra la sensazione di “comfort” nella posizione di valutatori, e la “correttezza” della valutazione percepita quando si viene valutati. Lo studio evidenzia che gli studenti, durante il processo di valutazione tra pari, manifestavano maggior comfort quando agiscono come valutatori piuttosto che evaluandi, poiché non percepiscono i loro coetanei come una fonte autorevole, a differenza ad esempio del feedback erogato dal docente. La “fiducia” del pari come valutatore, e l'efficacia del feedback erogato, risulta essere un fattore chiave nel processo di valutazione fra pari. In questo senso, Panadero et al. (2013) sottolineano che un alto grado di fiducia si traduce in un benessere percepito durante la valutazione tra pari da parte degli studenti.

2. La ricerca

Alla luce del framework teorico presentato, nel Dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, sono state progettate due attività didattiche in cui si sono condotti due studi:

1. da una parte si è voluto indagare quale ruolo assumano le emozioni nel processo di apprendimento degli studenti a seguito di tre diverse fonti di feedback, ossia autovalutazione, voto e valutazione tra pari.
2. dall'altra si è mirato ad esplorare le emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback durante il processo di feedback tra pari.

2.1 *Campione, strumenti e procedure*

Alla ricerca hanno partecipato due coorti di studenti frequentanti due corsi di studi di area pedagogica volti entrambi a sviluppare competenze di carattere valutativo in ambito educativo:

- a) 71 studenti del primo anno del corso triennale;
- b) 30 studenti del secondo anno del corso magistrale.

I studio

Al fine di indagare il primo obiettivo della presente indagine, ai 30 studenti del corso magistrale è stato chiesto di svolgere un compito d'apprendimento e, una volta concluso, di migliorare il lavoro attraverso tre tipologie diverse di feedback attivate una dopo l'altra, quali: autovalutazione, voto assegnato dalla docente e revisione tra pari.

Al termine di questo processo è stato chiesto agli studenti di rispondere ad un breve questionario composto da 2 domande chiuse a scelta multipla e 2 aperte. Le domande chiuse hanno l'obiettivo di rilevare quale tra le tipologie di feedback sperimentate abbiano provocato maggior comfort e fiducia. Le domande aperte invece, sono state formulate con l'obiettivo di identificare quale, tra le tre tipologie di feedback sperimentate, ha portato a provare maggiori emozioni positive o negative.

II studio

Il secondo studio ha coinvolto entrambe le coorti di studenti, sottoposte al medesimo questionario.

In relazione al secondo obiettivo di ricerca, volto a esplorare e rilevare le emozioni provate durante il processo di revisione tra pari, ai 101 studenti (30 della corte magistrale e 71 della coorte triennale) è stato chiesto di realizzare un prodotto d'apprendimento (un prodotto diverso nelle due coorti - un report di ricerca nel corso magistrale e una rubrica di valutazione in quello triennale) a partire dalla condivisione e discussione preliminare dei criteri valutativi attraverso cui il compito sarebbe stato successivamente valutato.

Agli studenti è stato chiesto di svolgere un processo di valutazione tra pari al fine di scambiarsi commenti e suggerimenti attraverso i quali migliorare il prodotto d'apprendimento. A supporto dello scambio di feedback, gli studenti hanno utilizzato la rubrica elaborata precedentemente attraverso la co-costruzione dei criteri valutativi.

Al termine del processo di revisione tra pari, ai 101 studenti è stato somministrato un questionario composto da nove domande a scala Likert a 5 valori e tre aperte. I nove quesiti a scala Likert intendevano rilevare una particolare risposta emotiva generata dal processo di revisione tra pari, indagata in relazione al framework di Panadero et al. (2013) (Figura 1):

- 3 quesiti (Q1V; Q2V; Q3V) indagano l'esperienza del partecipante come valutatore;
- 5 quesiti (Q1E; Q2E; Q3E; Q4E; Q5E) indagano l'esperienza del partecipante come evaluando.

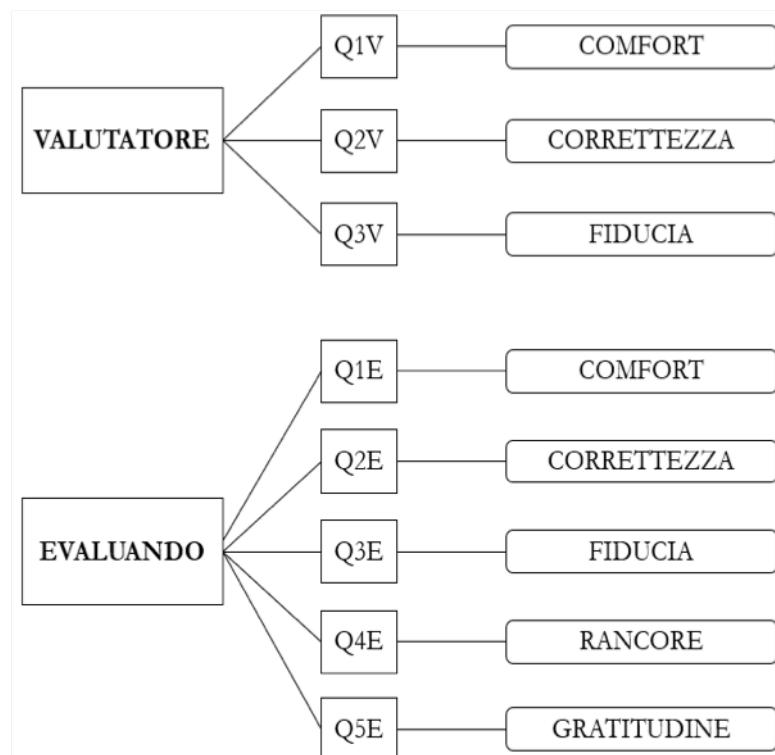


Figura 1. Struttura del questionario ed emozioni indagate

Le rimanenti 3 domande aperte (Q6V; Q6E; Q7) sono state formulate con l'obiettivo di indagare ulteriormente la gamma di emozioni sperimentate dagli studenti. Dunque, abbiamo dato loro la possibilità

di esprimersi liberamente, attraverso l'identificazione di almeno 5 emozioni provate: a) nel dare, b) nel ricevere feedback e c) rispetto all'esperienza complessiva.

I dati quantitativi sono stati sottoposti ad analisi statistiche descrittive, ricavandone medie e deviazioni standard e al *t test di Student*. I dati qualitativi sono stati sottoposti ad analisi del contenuto mediante Atlas.ti 22.

3. Risultati

I studio.

Rispetto al primo obiettivo della presente ricerca, ossia quello di rilevare quale ruolo assumono le emozioni nelle situazioni di feedback – declinate come feedback fra pari, autovalutazione, voto – solamente 17 studenti hanno risposto ai quesiti.

Rispondendo alla domanda riferita a quale tipologia di feedback li fa sentire maggiormente a proprio agio, il 47,1% degli studenti ritiene che questa sia l'autovalutazione; il 29,3% che sia stata la valutazione fra pari; e il 23,5% che lo sia il voto.

Per quanto riguarda il sentimento di “fiducia” è stato provato maggiormente in riferimento alla pratica di valutazione fra pari (52,9%). Il restante 35,3% degli studenti dichiara di aver provato maggior fiducia nella situazione di ricezione di un voto e infine il 11,8% riguardo l'autovalutazione.

Quando agli studenti è stato chiesto quale tra le tre tipologie di feedback li ha portati a sperimentare maggiori emozioni negative/positive, essi hanno risposto che la valutazione fra pari, nel 47,1% di loro ha indotto maggiori emozioni negative. Questa pratica ha provocato infatti emozioni quali disagio, ansia, disorientamento e frustrazione. Mentre, la pratica che ha consentito l'insorgere di maggiori emozioni positive è quella autovalutativa (52,9% degli studenti) con entusiasmo, soddisfazione, serenità, e “ok posso farcela!”.

II studio.

In merito al secondo obiettivo di ricerca, ossia quello di esplorare e rilevare le emozioni specifiche provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback nel processo di feedback tra pari, i risultati sono i seguenti (come espressi anche in tabella 1).

I quesiti Q1V e Q1E, volti a rilevare l'emozione di “comfort” da parte degli studenti nel ruolo di valutatori (dare feedback) ed evaluandi (ricevere feedback), mostrano che in media gli studenti hanno ritenuto di sentirsi un po' più a loro agio nel ricevere i feedback dei propri pari, (ruolo di evaluandi, $M=3,88$; $DS=0,68$) piuttosto che nel darlo (ruolo di valutatori $M=3,76$; $DS=0,82$).

| | Valutatore | | | Evaluando | | |
|----|-----------------|---------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| | Q1V. Comfort | Q2V. Correttezza | Q3V. Fiducia | Q1E. Comfort | Q2E. Correttezza | Q3E. Fiducia |
| M | 3,76 | 3,82 | 3,84 | 3,88 | 3,17 | 3,17 |
| DS | 0,91 | 0,85 | 0,82 | 0,83 | 0,99 | 1,02 |

Tabella 1. Medie e dev.st dei quesiti relativi alle emozioni di Comfort, Correttezza e Fiducia

Per quanto riguarda invece i quesiti Q2V e Q2E, volti a rilevare l'emozione di “correttezza” rispetto ai feedback erogati e ricevuti dai pari, gli studenti affermano di avere percepito in media, maggiormente corretti i feedback erogati ($M=3,82$; $DS=0,85$), piuttosto che i feedback ricevuti ($M=3,17$; $DS=0,99$).

Infine, i quesiti Q3V e Q3E mostrano che gli studenti hanno provato maggiormente fiducia in loro stessi durante l'erogazione del feedback ($M=3,84$; $DS=0,82$) piuttosto che nella ricezione ($M=3,17$; $DS=1,02$).

In riferimento ai quesiti Q4E e Q5E, riferiti ai sentimenti di rancore e gratitudine provati nel ruolo di

evaluandi, i risultati mostrano che, in media, gli studenti hanno provato maggiore gratitudine ($M=3,80$; $DS=0,99$) che rancore ($M=2,82$; $DS=1,19$).

Volendo approfondire l'analisi, è stato effettuato un *t test di Student* accoppiato a due code, al fine di rilevare differenze significative tra le emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere i feedback ai propri pari. In merito all'emozione di comfort, non è emersa alcuna differenza significativa ($p=.332$; $p>.05$). Risultano invece differenze significative rispetto all'emozione di correttezza Q2 ($p<.001$), di fiducia Q3 ($p<.001$) e tra l'emozione di rancore Q4E e gratitudine Q5E ($p<.001$).

Nei quesiti aperti in cui gli studenti si sono espressi liberamente rispetto alle emozioni provate nel: a) dare feedback (Q6V); b) ricevere feedback (Q6E); c) esperienza complessiva di peer feedback (Q7), si sono ottenuti i seguenti risultati.

In merito al quesito Q6V, le emozioni più frequenti sono l'ansia (n. 15 occorrenze), la responsabilità (n.12 occorrenze), l'empatia (n. 11 occorrenze) e la soddisfazione (n.10 occorrenze). Rispetto alle emozioni nel ricevere feedback (Q6E), le emozioni più frequenti sono l'ansia (n. 15 occorrenze), la curiosità (n. 14 occorrenze), la gratitudine (n. 10 occorrenze) e la sorpresa (n. 9 occorrenze). Infine, in riferimento all'esperienza complessiva di peer feedback, gli studenti hanno dichiarato di aver provato emozioni riferite alla curiosità (n. 10 occorrenze), l'ansia (n. 9 occorrenze) e la soddisfazione (n. 9 occorrenze).

5. Discussioni e conclusioni

Il presente studio è stato condotto con l'intenzione di approfondire il ruolo che assumono le emozioni nel processo di feedback degli studenti, analizzando da un lato la gamma di emozioni provate da una coorte di studenti universitari a seguito della sperimentazione di tre diverse fonti di feedback, ossia autovalutazione, voto e valutazione tra pari; dall'altro le emozioni specifiche provate dagli studenti nel dare e ricevere feedback durante il processo di valutazione fra pari.

I risultati ottenuti sono interessanti, ma vanno considerati in relazione al limite della numerosità del campione che risulta ristretta, soprattutto in relazione al I studio, con conseguenti possibili *bias* nei risultati. Pertanto è di nostro interesse approfondire i risultati ottenuti attraverso ulteriori indagini, che possano coinvolgere un numero superiore di partecipanti. Inoltre, va rilevato che gli studenti non erano stati formati preventivamente all'uso del feedback e hanno sperimentato tale pratica durante l'insegnamento. Non posseggono quindi specifiche competenze in *feedback literacy*. I risultati che in seguito verranno presentati vanno considerati anche alla luce di questa situazione.

Le analisi dei dati indicano che la tipologia di feedback che fa sentire gli studenti maggiormente a proprio agio sia l'autovalutazione (47,1%), mentre quella considerata meno positiva a livello di comfort sia stato il voto (23,5%). Tali dati sembrerebbero in linea con quanto rilevato nello studio condotto da Lipnevich e colleghi (2021).

Un ulteriore elemento interessante, sono i risultati ottenuti in relazione alla valutazione fra pari. Infatti, se da un lato gli studenti dichiarano di aver provato maggiormente "fiducia" in questa pratica valutativa (52,9%), al tempo stesso è anche quella che li ha portati a sperimentare maggiori emozioni negative (47,1%). Al contrario, la pratica che ha consentito l'insorgere di maggiori emozioni positive è quella autovalutativa (52,9%). Anche questi risultati sembrano essere in linea con quanto dichiarato dalla letteratura: se da un lato la valutazione fra pari risulta inevitabilmente una pratica in cui gli studenti si sentono maggiormente coinvolti nel miglioramento del loro apprendimento (Nicol, 2018; Li, Grion, 2019), al tempo stesso provoca in loro innumerevoli emozioni contrastanti, spesso negative (Panadero et al., 2013; Bharuthram, van Heerden, 2022). Tale condizione potrebbe essere causata da fattori individuali o sociali, quali ad esempio i rapporti d'amicizia con i propri colleghi e il dispiacere nel dover fornire feedback negativi (Panadero et al., 2013). Al contrario, il processo di autovalutazione, essendo una pratica individuale, potrebbe risultare più confortevole e positiva poiché in grado di farli sentire più efficaci e indipendenti nel processo d'apprendimento (Doria, Grion, 2020; Kim, Lee, 2019).

In merito alle emozioni provate dagli studenti nel dare e ricevere i feedback dai propri pari, essi rilevano non solo una differenza significativa rispetto all'emozione di correttezza ($p<.001$), ma soprattutto in merito alla fiducia Q3 ($p<.001$). Tali risultati indicano quindi che gli studenti provano maggiori emozioni negative quando vengono valutati, piuttosto che quando erogano il feedback ad un proprio collega. Questo sem-

brerebbe confermare la teoria di Pandero et al. (2013), secondo cui gli studenti, durante il processo di valutazione tra pari, manifestano maggior comfort quando agiscono come valutatori piuttosto che evaluandi. Essi, perciò non percepiscono i loro coetanei come una fonte autorevole, mettendo in dubbio la correttezza del feedback fornito dai pari. Gli studenti sembrano quindi mettere in dubbio la correttezza del feedback erogato dal proprio pari poiché provano un senso di sfiducia verso gli stessi (Panadero et al., 2013). Tuttavia, è pur vero che gli studenti, anche nel ruolo di evaluandi, provano significativamente maggiori emozioni positive durante il processo di valutazione fra pari, come la gratitudine ($p < .001$), in accordo con quanto affermano Bharuthram & van Heerden (2022).

Risulta tuttavia evidente che, in generale, l'atto valutativo porti con sé differenti risposte emotive, sia positive come l'empatia, la soddisfazione, la curiosità (n. 14 occorrenze) e la gratitudine (n. 10 occorrenze); ma soprattutto negative (ansia, n.15 occorrenze sia nel dare che nel ricevere feedback).

Alla luce del complesso quadro di risultati raccolti, emerge la necessità di approfondire tali temi, indagando maggiormente come l'emozione possa influenzare non solo la motivazione degli studenti, ma soprattutto l'efficacia del feedback in termini di performance (Lipnevich et al., 2021; Bharuthram, van Heerden, 2022).

Va infine rilevato che lo studio pone l'accento su un tema poco esplorato in Italia e cioè il peso delle emozioni nei processi di feedback, richiamando, anche, la necessità che nei contesti d'insegnamento/apprendimento che fanno leva sui processi di feedback, si ponga maggiore attenzione a questi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- Bharuthram S., van Heerden M. (2022). The affective effect: Exploring undergraduate students' emotions in giving and receiving peer feedback. *Innovations in Education and Teaching International*.
- Doria B., Grion V. (2020). L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1): 78-92.
- Fedeli M., Frison D., Grion V. (1997). Fostering Learner-Centered Teaching in Higher Education. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello (Eds.), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education* (pp. 89-114). Milano: Pearson.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Harley J.M., Lou N.M., Liu Y., Cutumisu M., Daniels L.M., Leighton J.P., Nadon L. (2021). University students' negative emotions in a computer-based examination: The roles of trait test-emotion, prior test-taking methods and gender. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6): 956-972.
- Hill J., Berlin K., Choate J., Cravens-Brown L., McKendrick-Calder L., Smith S. (2021). Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching and Learning Inquiry*, 9(1): 294-316.
- Li L., Grion V. (2019). The Power of Giving and Receiving in Peer Assessment. *AISHE Journal*, 11(11): 1-17.
- Lim L. A., Dawson S., Gasevic D., Joksimovic S., Pardo A., Fudge A., Gentili S. (2020). Students' perceptions of, and emotional responses to, personalised learning analytics-based feedback: An exploratory study of four courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- Lipnevich A.A., Smith J.K. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of instructional feedback*. Cambridge University Press.
- Lipnevich A.A., Murano D., Krannich M., Goetz, T. (2021). Should I grade or should I comment: Links among feedback, emotions, and performance. *Learning and Individual Differences*, 89: 102020.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nicol D. (2021). *Guiding learning by activating students' inner feedback*. Times Higher Education.
- Panadero E., Romero M., Strijbos J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4): 195-203.
- Pitt E., Norton L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4): 499-516.

La valutazione dei sistemi scolastici in Italia, Finlandia e Spagna, un'ottica comparativa

School systems evaluation in Italy, Finland and Spain, a comparative perspective

Eleonora Mattarelli

Department of Social and Developmental Psychology | Sapienza, University of Rome | eleonora.mattarelli@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mattarelli, E. (2023). School systems evaluation in Italy, Finland and Spain, a comparative perspective. *Pedagogia oggi*, 21(1), 251-255.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-29>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-29>

ABSTRACT

For several decades, the question of quality in education has arisen as one of the key topics in national and international debates. It is now widely recognized that school quality is linked to the quality of educational systems as a whole and to the evaluation and improvement interventions that can be implemented. Starting from these premises, the contribution aims to analyze the ways in which the school system is evaluated in Italy, Finland and Spain. Through an exploratory documentary analysis of reports, legislative acts, institutional websites and sector literature, the evaluation practices of educational institutions implemented in each context are described from a comparative perspective. Despite the heterogeneity of evaluation models, each country has built its own evaluation practices by placing schools and the actors involved in them at their center.

Da diversi decenni la questione della qualità in ambito educativo si pone come uno degli argomenti chiave nei dibattiti nazionali e internazionali. È ormai ampiamente riconosciuto che la qualità delle istituzioni scolastiche, dell'istruzione e della formazione è legata alla qualità dei sistemi educativi nel loro complesso e alla valutazione e agli interventi di miglioramento che in questi ultimi si possono implementare. A partire da tali premesse, il contributo ha l'obiettivo di analizzare le modalità attraverso le quali in Italia, Finlandia e Spagna è valutato il sistema educativo. Attraverso un'analisi documentale esplorativa di report, atti legislativi, siti web istituzionali e letteratura di settore vengono descritte in un'ottica comparativa le pratiche valutative delle istituzioni scolastiche attuate in ciascun contesto. Nonostante l'eterogeneità dei modelli di valutazione, ogni paese ha costruito le proprie prassi valutative ponendo al centro le scuole e gli attori in esse coinvolti.

Keywords: evaluation; quality; school systems; practices; models

Parole chiave: valutazione; qualità; sistemi scolastici; pratiche; modelli

Received: April 03, 2023
Accepted: May 12, 2023
Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Eleonora Mattarelli, eleonora.mattarelli@uniroma1.it

1. Il quadro teorico

La questione della qualità in ambito educativo ha iniziato a destare l'interesse degli stakeholders quando si è iniziato a discutere di quale istruzione e formazione lasciare in eredità alle giovani generazioni (Rondini, 1995).

Negli anni Cinquanta del secolo scorso, infatti, si è fatta largo la teoria del *Total Quality Management* in particolar modo in America e in Giappone, una *tecnica* per migliorare e sostenere la qualità in educazione. Di derivazione industriale, la TQM si basa sul principio secondo cui un'azienda è contemporaneamente produttrice di manufatti e di qualità. A quest'ultima concorrono anche i lavoratori che, attraverso il loro *know-how*, sostengono il valore complessivo dell'azienda (Mukhopadhyay, 2020). Oggi la qualità dell'educazione e la sua valutazione sono aspetti complessi da definire.

Non è facile dare una definizione di qualità di una istituzione educativa: si tratta comunque di declinare un'idea globale di "buona scuola" in una serie di determinazioni particolari, legate a differenti livelli di contesto e a prospettive difformi. Esistono aspetti che potremmo definire di "qualità intrinseca", relativi cioè a determinazioni particolari e obiettivamente verificabili su cui concordano esperti del settore, insegnanti, dirigenti; aspetti di qualità percepita da diversi soggetti che hanno a che fare con l'istituzione educativa (genitori, allievi, insegnanti, ordini di scuola successivi, mercato del lavoro); aspetti di qualità organizzativa e gestionale verificabili obiettivamente, spesso predefiniti da esperti (amministratori, dirigenti, insegnanti, ricercatori) ma apprezzabili da molte istanze che sono in rapporto con la scuola. Bisogna fare in ogni caso i conti con le aspettative dei diversi attori sociali in gioco, ma anche con le risorse disponibili e con le precondizioni della situazione presa in esame, con le garanzie che consentono a tutti di svolgere al meglio il proprio compito. (Ferrari, 2000, p. 71)

Le prospettive di analisi utilizzate e i soggetti chiamati a valutarla sono fattori fondamentali per il monitoraggio della qualità. È da questo assunto che prende vita la *Educational Effectiveness Research* che, a differenza del TQM, si è sviluppata interamente in ambito pedagogico. Il modello di Creemers dell'EER si articola su quattro livelli che racchiudono al loro interno gli elementi che influenzano i processi educativi: politiche educative nazionali e regionali; politiche a livello di scuola; qualità dell'insegnamento; caratteristiche del singolo individuo come atteggiamenti, background socio-economico e genere, motivazione e stili cognitivi (Kyriakides et alii, 2020; Dell'Anna, 2021).

A partire da questo framework che da una parte prende in considerazione le teorie e i filoni di ricerca che si sono occupati della qualità relativa all'ambito educativo, dall'altra le pratiche di monitoraggio di quest'ultima, l'obiettivo è quello di analizzare attraverso quali modalità in Italia, Finlandia e Spagna, realtà educative europee importanti e differenti tra di loro (OECD, 2004), sono valutati i sistemi educativi grazie alla realizzazione di uno studio di caso comparativo (Yin, 2009; Bray et alii, 2009). Nello specifico, riprendendo l'EER, il focus del presente contributo è centrato sulle politiche educative nazionali e regionali che regolano la valutazione del sistema scolastico e sulle pratiche attraverso le quali queste ultime si concretizzano nella valutazione esterna delle istituzioni educative e nei processi di autovalutazione di istituto (OECD, 2013; Giampietro et alii, 2016; Landri, Maccarini, 2016; Corsini, 2018).

2. Lo studio

Per analizzare le pratiche di valutazione di sistema attuate nei contesti scolastici oggetto di indagine è stata condotta un'analisi documentale qualitativa che ha preso in considerazione i documenti istituzionali prodotti e diffusi dalle singole realtà nazionali e dagli istituti di ricerca educativa-valutativa che all'interno di esse sono presenti.

L'analisi documentale è una procedura sistematica per la revisione e per la valutazione dei documenti, sia stampati che elettronici (computer-based o trasmessi tramite il web). Come gli altri metodi analitici della ricerca qualitativa, l'analisi documentale richiede che i dati vengano esaminati e interpretati per esplicitare il significato, capire il senso e sviluppare conoscenza empirica [...]. I documenti contengono

testo (parole) e immagini che sono state annotate senza l'intervento del ricercatore (Bowen, 2009, p. 27, traduzione a cura dell'autrice).

L'analisi documentale qualitativa, così come intesa da Bowen (2009), è stata utilizzata come metodologia di indagine poiché ricopre funzioni differenti e permette di perseguire obiettivi di ricerca specifici. I documenti, infatti, tra le altre cose, forniscono informazioni sul contesto esaminato e sulle caratteristiche di quest'ultimo, integrano i dati provenienti da altre fonti e permettono una comparazione longitudinale dei cambiamenti avvenuti (Bowen, 2009). Il contenuto dei documenti, sia cartacei che siti web istituzionali, è stato dapprima letto attraverso un processo di *skimming*, successivamente è stato analizzato e interpretato. I documenti non rispondenti alla domanda di ricerca del presente studio, ovvero come è regolamentata legislativamente e attuata praticamente la valutazione esterna e l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche in Italia, Finlandia e Spagna, sono stati scartati dall'analisi, quelli contenenti passaggi rilevanti e pertinenti per l'indagine, invece, sono stati esaminati e organizzati all'interno di categorie rispondenti ai bisogni conoscitivi (Fereday, Muir-Cochrane, 2006; Corbin, Strauss, 2008; Bowen, 2009).

3. I risultati

La valutazione dei sistemi scolastici nei paesi oggetto di studio segue pratiche distinte e ha impatti differenti. Dall'analisi documentale qualitativa condotta, infatti, è emerso che, per reagire alle richieste crescenti di monitoraggio della qualità dei sistemi educativi, i paesi oggetto di indagine hanno risposto con tempistiche, normative e pratiche differenti (OECD, 2013).

In Italia attraverso il D.P.R. n. 80 del 2013 è regolamentato il SNV, Sistema Nazionale di Valutazione, per l'autonomia scolastica e la crescita del paese. Il D.P.R. 80/2013 valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione e formazione per migliorare la qualità educativa. È composto da tre istituzioni, Invalsi, Indire e Contingente Ispettivo, ognuna con compiti specifici, e si articola in un procedimento a quattro passi. Il primo passo è rappresentato dall'autovalutazione delle istituzioni scolastiche tramite la compilazione periodica del RAV, Rapporto di Autovalutazione, e l'analisi dei punti di forza e di criticità del servizio erogato. Il secondo passo è rappresentato dalla valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che si esplica attraverso la visita dei nuclei esterni di valutazione, l'elaborazione di rapporti di valutazione esterna e la revisione dei piani di miglioramento per lo sviluppo. Il terzo passo è rappresentato dalle azioni di miglioramento, ovvero dall'implementazione degli interventi di sviluppo, mentre il quarto e ultimo passo è rappresentato dalla rendicontazione sociale da parte delle istituzioni scolastiche, ovvero dalla pubblicazione e diffusione degli esiti raggiunti in un'ottica di *accountability* e di condivisione (D.P.R. 80/13, 2013).

In Finlandia le leggi n. 1295 del 2013 e n. 582 del 2015 determinano le funzioni della valutazione del sistema scolastico e contestualizzano il ruolo di KARVI-FINEEC, *Finnish Education Evaluation Centre*, l'istituto preposto per il monitoraggio e la valutazione della qualità del sistema educativo. KARVI ha il compito di realizzare la valutazione del sistema educativo finlandese attraverso l'elaborazione di un piano triennale delle attività valutative (KARVI-FINEEC, 2022) e attraverso il monitoraggio del raggiungimento degli obiettivi nazionali stabiliti per ciascun ordine e grado di scuola tramite le rilevazioni degli apprendimenti e la conduzione di indagini tematiche dalla prima infanzia al livello terziario (Laki 1295/13, 2013; Laki 582/15, 2015).

In Spagna, invece, le Ley Organiche n. 2 del 2006 e n. 3 del 2020 definiscono la valutazione del sistema educativo con lo scopo di implementarne la qualità, la trasparenza e l'efficacia. L'INEE, *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, è l'ente preposto per la rilevazione degli apprendimenti degli studenti, mentre è compito delle Comunità Autonome in collaborazione con esso definire a livello regionale come condurre la valutazione sia esterna che interna delle istituzioni scolastiche. INEE, inoltre, a livello normativo è anche responsabile della predisposizione di indicatori per l'istruzione di base (Ley Organica, 2/06, 2006; Ley Organica, 3/20, 2020).

Quanto specificato dagli atti legislativi promulgati ed emanati in ciascun contesto nazionale assume forme differenti nella valutazione esterna e nell'autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

In Italia la valutazione esterna delle scuole, articolata in tre fasi, avviene secondo il protocollo elaborato dalla Conferenza per il coordinamento funzionale del SNV. Nella prima fase i tre valutatori coinvolti, due

esperti e un dirigente tecnico, acquisiscono informazioni di contesto attraverso la lettura dei documenti programmatici prodotti. Nella seconda fase visitano la scuola, introducono i lavori e raccolgono materiale sul campo. Nella terza fase redigono un rapporto finale di valutazione esterna e lo restituiscono alla scuola (Invalsi, 2016). L'autovalutazione di istituto, viceversa, avviene tramite la compilazione del RAV da parte del nucleo interno di valutazione. Questo strumento, recentemente rivisto, si articola in cinque sezioni: le prime tre sono dedicate al contesto e alle risorse, agli esiti, ai processi, la quarta all'esame del percorso di autovalutazione svolto e la quinta alle priorità di sviluppo e di miglioramento individuate (MIUR, 2022).

In Finlandia nell'assicurazione della qualità non sono coinvolti valutatori esterni alla scuola, bensì al processo di autovalutazione sono chiamati a partecipare sia gli insegnanti e il dirigente scolastico, che i rappresentanti della comunità di riferimento della scuola (Eurydice, 2015). Ogni erogatore di servizi educativi ha l'onere di autovalutare il proprio operato in vista del miglioramento, tuttavia, nonostante l'ampia autonomia decisionale e pedagogica concessa alle istituzioni scolastiche e alle amministrazioni comunali, sono state redatte alcune linee guida ministeriali: i criteri nazionali di qualità si articolano in descrittori e domande stimolo per i rappresentanti amministrativi e scolastici. Alla creazione di un gruppo di lavoro multidisciplinare con il compito di valutare la qualità e l'organizzazione delle attività, seguono la messa a punto di criteri specifici/locali, la raccolta e l'analisi dei dati. Il processo di autovalutazione si conclude con la diffusione degli esiti e la progettazione e l'implementazione di interventi di miglioramento in collaborazione con le autorità locali (Opetusministeriö, 2010).

In Spagna il Ministero dell'Educazione e della Formazione Professionale e l'Ispettorato cooperano all'attuazione della valutazione esterna, anche se l'autonomia politica conferisce alle Comunità Autonome ampia libertà decisionale. In generale, tralasciando i casi specifici regionali, i valutatori esterni durante le visite consultano i documenti, svolgono osservazioni e interviste sul campo, sostengono la scuola nella messa a punto, là dove necessaria, di interventi di miglioramento e follow-up e redigono report annuali per le amministrazioni locali e per il Dipartimento dell'istruzione centrale (Ley Organica, 3/20, 2020). L'autovalutazione, così come la valutazione esterna, è definita all'interno di ciascuna comunità autonoma. Complessivamente ogni scuola redige il Programma Generale Annuale dopo aver reportato, in vista del miglioramento, le attività curriculari ed extracurriculari svolte, le risorse disponibili e i risultati raggiunti. Si tratta di un processo articolato che prevede la partecipazione del dirigente scolastico, degli insegnanti, dei consulenti interni o esterni alla scuola, dei valutatori esterni, del coordinatore di istituto, dei rappresentanti degli studenti delle scuole secondarie superiori, dell'ispettorato e di alcuni enti del territorio (Sanchez et alii, 2015; Juan, Alfageme-Gonzalez, 2021).

4. Discussione e conclusioni

Lo studio documentale presentato, inserito all'interno di un più ampio progetto di ricerca dottorale, ha messo in luce come la valutazione del sistema educativo ricondotta alla valutazione delle istituzioni scolastiche assume forme eterogenee a seconda del caso/nazione oggetto di studio. Se è vero che in tutti i paesi indagati le autorità educative centrali hanno legiferato sulla valutazione del sistema scolastico definendone le modalità e gli obiettivi, è anche vero che quest'ultima si dota di strumenti e di procedure differenti a seconda del paese indagato. La qualità educativa è spesso legata al contesto e al sistema di aspettative e di valori degli attori in essa coinvolti (Ferrari, 2000; Cardone *et alii*, 2010; Scheerens, 2019). Dalle evidenze emerse, infatti, l'Italia richiama un modello più centralizzato, la Finlandia più decentralizzato-locale, mentre la Spagna, essendo uno stato federale, più regionale. Ognuno di essi annovera punti di forza e di debolezza che risultano essere specifici per i contesti in cui si situano. I rischi "adempimentali" e di "dataficazione", che trasformano le istituzioni scolastiche in "unità di raccolta dei dati", tuttavia, non sono da sottovalutare (Landri, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Bowen G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2).
- Bray M., Adamson B., Mason M. (2009). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardone M., Muzzioli P., Poliandri D.E., Romiti S. (2010). La valutazione delle scuole: alcune idee utili alla luce delle esperienze europee. *Orientamenti Pedagogici*, 57 (4): 697-713.
- Corbin J., Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corsini C. (Ed.). (2018). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura.
- D.P.R. 80/13 (2013). Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Retrieved from: https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DPR_%2028_03_13.pdf.
- Dell'Anna S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto) miglioramento*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrari M. (2000). Differenti approcci al problema della qualità nella scuola. A. Bondioli, M. Ferrari (eds.), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola* (pp. 66-77). Milano: FrancoAngeli.
- Giampietro L., Poliandri D., Quadrelli I., Romiti S. (2016). L'autovalutazione in Italia. Istanza di rendicontazione o sfida per migliorarsi? *Scuola democratica*, 7(2): 467-480.
- Invalsi (2016). *Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel Sistema Nazionale di Valutazione*. Retrieved from: https://www.invalsi.it/snv/docs/ves/Programma_Protocollo_Valutazione_esterna_2016.pdf.
- Juan M.B., Alfageme-González M.B. (2021). Inicio del proceso de calidad en un centro público de Educación Secundaria. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, (5): 55-73.
- KARVI-FINEEC (2022). Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. Retrieved from: https://karvi.fi/wpcontent/uploads/2020/03/KARVI_arviointisuunnitelma_paivitetty_2022_web.pdf.
- Kyriakides L., Creemers B., Panayiotou A. (2020). Developing and testing theories of Educational Effectiveness addressing the dynamic nature of education. In J. Hall, A. Lindorff, P. Sammons (eds.), *International Perspectives in Educational Effectiveness Research* (pp. 33-69). Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Laki 1295/13 (2013). *Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta*. Helsinki, 30 joulukuuta 2013.
- Laki 582/15 (2015). *Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta annetun lain 1 ja 2 §:n muuttamisesta*. Helsinki, 8 toukokuuta 2015.
- Landri P. (2021). To resist, or to align? The enactment of data-based school governance in Italy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3): 563-580.
- Landri P., Maccarini A.M. (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*. Milano: FrancoAngeli.
- Ley Orgánica 2/06 (2006). de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106.
- Ley Orgánica 3/20 (2020). de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340.
- MIUR (2022). *Rapporto di Autovalutazione. Guida operativa*. Retrieved from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Guida_operativa_RAV_2022.pdf/956b372d-512a-dc2f-d5ad-a36bac1fbd1d?t=1664277243325.
- Mukhopadhyay M. (2020). *Total quality management in education*. SAGE Publications Pvt. Limited.
- OECD (2004). What Makes School Systems Perform?: Seeing School Systems through the Prism of PISA, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264017726-en>.
- OECD (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Opetusministeriö (2010). Perusopetuksen laatukriteerit. Retrieved from: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75622/opm06.pdf>.
- Rondini R. (1995). *Per un servizio nazionale di valutazione*. Roma: Anicia.
- Sánchez P.A., Abellán C.M.A., Sanz M.P.G. (2015). Evaluación de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3): 326-346.
- Scheerens J. (2019). *Efficacia ed Inefficacia Educativa, esame critico della Knowledge Base*. Springer.
- Yin R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Angela Arsena

Pegaso University | School of Humanities | angela.arsena@unipegaso.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Arsena, A. (2023). The school textbook as a place of hermeneutics. *Pedagogia oggi*, 21(1), 256-265

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-30>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-30>

ABSTRACT

High school textbooks are never a neutral list of facts, nor can they be classified merely on the basis of pedagogic criteria (ease of reading, completeness of the presentation, etc.). Each textbook offers an interpretation of the subject that it presents, which is distinct, and sometimes at odds with that of other textbooks.

This obvious and usually neglected observation is particularly relevant for philosophy textbooks. This article discusses the hermeneutical and interpretative complexity that accompanies the Italian textbook tradition through the case of Plato and in the awareness that the textbook still represents, in distance and blended learning, one of the three vertices of the epistemic/didactic triangle, a vertex that we should not disown.

I libri di testo delle scuole superiori non sono mai un elenco neutro di fatti, né possono essere classificati solo sulla base di criteri pedagogici (facilità di lettura, completezza della presentazione, ecc.). Ogni libro di testo offre un'interpretazione dell'argomento che presenta, che è distinta, e talvolta in contrasto con quella di altri libri di testo. Questa osservazione banale, ma solitamente trascurata, è particolarmente rilevante per i manuali di filosofia. Questo articolo discute la complessità ermeneutica e interpretativa che accompagna la tradizione scolastica italiana attraverso il "caso Platone" e nella consapevolezza che il manuale rappresenti ancora, nella scuola a distanza e liquida, uno dei tre vertici del triangolo epistemico/didattico al quale non dovremmo rinunciare.

Keywords: hermeneutics; textbooks; epistemology; autonomy; tradition

Parole chiave: ermeneutica; libri di testo; epistemologia; autonomia; tradizione

Received: March 01, 2023

Accepted: April 27, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Angela Arsena, angela.arsena@unipegaso.it

Introduzione

L'anno scolastico è scandito da scadenze e impegni che acquistano le forme di un rito comunitario e le forme di uno spartiacque tra un periodo dell'anno e l'altro: l'alternarsi, il succedersi del quadrimestre o del trimestre sono sempre caratterizzati da momenti di confronto e discussione nel consiglio di classe, perché il percorso formativo ed educativo è percorso per eccellenza corale, comunitario, di relazione.

Vi è però un momento, di norma tra la fine di Aprile e i primi giorni di Maggio, durante il quale ogni docente viene interpellato nella propria individualità: non è un momento corale. Lo diventerà subito dopo, con una discussione all'interno dei consigli di dipartimento, ma all'inizio si presenta nei termini di una riflessione autonoma e personale, attraverso la quale si esercita una delle forme della libertà, dell'autonomia e dunque anche della dignità dell'insegnamento: il momento in cui si sceglie il libro di testo che il collegio dei docenti indicherà e consiglierà per il successivo anno scolastico. Si tratta di un processo, nell'anno scolastico, fondamentale e che riguarda tutte le materie e tutti gli insegnamenti.

Negli ultimi anni si è incoraggiato l'uso di materiale didattico alternativo al libro di testo: già la Nota Ministeriale del 9 Aprile 2014 n. 2581 concernente l'adozione dei libri di testo nelle scuole recitava infatti così: "Nel termine di un triennio, a decorrere dall'anno scolastico 2014/2015 [...] gli istituti scolastici possono elaborare il materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento".

La possibilità di scelta e di adozione di materiali alternativi non ha scalfito, in molti insegnanti, la consapevolezza che nell'attività didattica ci sia sempre bisogno di un approfondimento di natura strettamente scientifica e di ricerca che solo interlocutori credibili scientificamente come gli autori dei manuali e dei libri di testo possono offrire; molti docenti nel corso prima della propria formazione universitaria e poi nel corso della propria esperienza didattica rimangono consapevoli di un fatto: sono consapevoli che studiare la Letteratura Italiana sul De Sanctis (a scuola si usa il nome dell'autore nella forma dell'ablativo dicendo sul De Sanctis, sul Salinari e Ricci...uno stato in luogo figurato al posto del genitivo, del patronimico) è altro (non in termini qualitativi ma in termini di un'alterità inevitabile) che studiare la Letteratura Italiana sull'Asor-Rosa. Il Dante del Sapegno è quel commento lì, e un altro commento alla *Divina Commedia* presenta intuizioni e indirizzi interpretativi diversi, così come la letteratura latina di Concetto Marchesi ci descrive un Petronio e un Cicerone alla maniera di Concetto Marchesi, e la fisica sull'Amaldi è quella fisica impostata per problemi che è propria dell'Amaldi. Questa consapevolezza è tanto più forte e tanto più chiara quando le discipline interessate sono storia e soprattutto storia della filosofia ed è una consapevolezza che ha potuto consolidarsi, nei decenni, con le numerosissime proposte didattiche di tipo manualistico succedutesi nelle scuole italiane, dalla riforma di Gentile in poi.

Nel 2020, infatti, un gruppo di ricerca di INDIRE (2021) ha svolto un'indagine sulle pratiche durante il *lockdown* tra i docenti italiani di ogni ordine e grado.

Ebbene, il primo dato positivo riguarda il tasso di partecipazione volontaria, che ha visto la collaborazione del 90% circa degli insegnanti interpellati. Ma il secondo dato positivo è ancora più interessante: dalle loro risposte è emersa l'importanza e l'attualità di una metodologia di studio attraverso l'ausilio del libro cartaceo che è considerato non uno strumento formale ma necessario per l'acquisizione delle nozioni principali.

1. Il manuale di filosofia come paradigma: un excursus storico

Proprio Giovanni Gentile ebbe cura in numerose occasioni (Rizzo, 2007) di rievocare la sua fermezza, durante il periodo in cui ricopriva il ruolo di professore al liceo *Pagano* di Campobasso, nel voler sostituire *Il corso elementare di Filosofia* di Carlo Cantoni (dalle pagine del quale si evinceva evidentemente la posizione dell'autore di forte opposizione all'idealismo) con *Le Lezioni di Filosofia* del Fiorentino (Archivio Fondazione Gentile, Senato della Repubblica, 1898-1899).

In seguito, da autore di una longeva riforma scolastica, Gentile stabilì che le opere filosofiche fossero affrontate in un grande quadro storico tripartito in antico, moderno e contemporaneo. Furono poi i successivi ministri dell'Istruzione (Fedele nel 1926, Giuliano nel 1930, De Vecchi nel 1936) ad avvalorare questa impostazione ma a prescrivere, contemporaneamente, un elenco di filosofi (escludendone altri) dai

quali, nello studio della filosofia, era impossibile prescindere: i programmi obbligatori per la storia della filosofia si presentavano di fatto redatti in maniera molto scrupolosa ed attenta, ed in maniera altrettanto attenta e scrupolosa venivano messi in pratica: i libri di testo cominciarono a sottolineare, in copertina e nel titolo, la conformità ai programmi del 1936/XIV (Piscopo, 2006).

Non solo, ma si pretese che nei programmi di studio della storia della filosofia fosse accolta anche quella *Dottrina del Fascismo*, che fu eliminata solo dopo il 1944. Queste prescrizioni di testi ed autori inevitabilmente condizionarono la stesura e la redazione dei manuali, che hanno svolto da sempre il ruolo di strumento didattico principale nelle scuole, ancora oggi, nonostante l'esplosione del pluralismo digitale. In ogni caso, perché, sin da allora, si è prestata tanta attenzione per lo studio della filosofia, tanto da prescrivere in maniera dettagliata autori, opere ed appendici? Forse perché si era oltremodo consapevoli della possibilità di poter insinuare attraverso lo studio della filosofia, tra le righe dell'analisi storica e in maniera molto radicata, determinate e ben precise visioni della realtà e del sociale.

2. I filosofi nel manuale: un ambiente angusto?

Questa indagine intende attraversare le diverse visioni interrogando i manuali di filosofia che si sono succeduti e talvolta imposti nella scuola italiana in un arco di tempo che va dal 1927 sino agli ultimi decenni del Novecento. Si è scelto questo circoscritto segmento temporale perché esso è caratterizzato da un susseguirsi veloce di vicende politiche ed economiche (dalle dittature fasciste a quelle comuniste, dalla rivoluzione dei costumi alla caduta del Muro di Berlino, sino a tutte le forme di globalizzazione, sia quelle che coinvolgono gli individui e sia quelle che coinvolgono le merci) che hanno condizionato in profondità i paradigmi culturali. Per uniformità di metodo occorre senz'altro prendere in esame non solo e non tanto singoli momenti o snodi cruciali del pensiero filosofico, ma proprio i singoli filosofi, attraverso la presentazione che di essi viene data nei manuali: da questa interpretazione si può tentare di ricostruire l'umore culturale che circonda l'autore o gli autori dei manuali e la capacità o meno, da parte di quest'ultimi, di affrancarsi da questi umori, proponendo interpretazioni pertinenti, valide, accurate o piegate, supine, convenzionali e talvolta addirittura ammiccanti al potere culturale e politico del momento, senza dimenticare, comunque, che interpretazioni diverse spesso contribuiscono ad arricchire lo scenario culturale e non ad impoverirlo.

E trattandosi qui di uno studio dei manuali scolastici, quindi anche di un prodotto editoriale che muta, si evolve nel tempo, e che entra nel mercato, oltre che nelle aule, o meglio, entra nelle aule attraverso un mercato libero, come altrettanto libero è l'esercizio della scelta operata poi dai docenti, la convinzione sottesa a questo lavoro è la stessa di Bertrand Russell per il quale in fatto di opinioni la libera concorrenza è l'unica maniera per arrivare alla verità.

Un manuale scolastico è uno strumento di comprensione, ma dopo Gadamer sappiamo che ogni comprensione è soprattutto un'interpretazione: essa dipende dal sistema di presupposti entro cui, sempre, è collocato l'oggetto da comprendere (Gadamer, 2003, p. 328). Questo significa che non esiste una storia della filosofia avulsa da quelli che si possono, a buon diritto, definire pregiudizi legittimi, proprio perché non esiste un rapporto neutro con la realtà e con il mondo, e con l'interpretazione di essi. Il mondo è sempre "pregiudicato" (Morin, 2000), cioè interpretato a partire da un senso che lo precede e lo orienta. Parlare di una razionale adesione ad un pregiudizio, o parlare di consapevole ammissione di un pregiudizio, significa semplicemente ammettere ed accettare una tradizione e riconoscerne, prima dell'autorità (che può sempre essere messa in discussione), l'indiscutibile esistenza: ciò non vuol dire necessariamente sottomettersi ad un imperativo, perché l'autorità non ha nulla a che fare con l'obbedienza, bensì con la conoscenza (Biancu, 2014). Riconoscere il valore di alcuni pregiudizi, accettare una tradizione vuol dire mettere in atto un gesto risolutamente, eminentemente razionale, che permette il riconoscimento dello stratificato terreno storico-culturale in cui si è immersi e radicati, e nel quale è altresì radicata l'origine di ogni giudizio. Conoscere ed esplorare quel terreno consente anche di poter consolidare, o confutare, i giudizi in maniera corretta.

Un'analisi dei manuali di filosofia adottati in Italia negli ultimi 70 anni può individuare il "pregiudizio" (qui inteso in maniera eminentemente gadameriana) entro il quale l'autore o gli autori si sono mossi. Può altresì tentare di investigare se questo pregiudizio si rivela legittimo, cioè genuinamente volto ad una sincera

interpretazione della realtà, o mero strumento di interessi, il cui scopo primario non è quello di raggiungere una piena conoscenza, quanto piuttosto imporre o costruire o rafforzare una gabbia culturale e ideologica.

Un manuale di storia della filosofia può trasformarsi in un “libro dei Giudici” e in un tribunale che assolve o condanna i pensatori e i filosofi se ritenuti conformi o meno al clima culturale del momento. E così vi saranno grandi e lunghe stagioni, nella storia della manualistica, durante le quali i filosofi per antonomasia saranno i promotori dell’idealismo e poi vi saranno stagioni di imperante positivismo e ancora stagioni che vedranno ad esempio Pascal e Kierkegaard relegati tra le pagine di filosofi di seconda classe perché dediti ad una problematica, quella religiosa, considerata irrilevante.

E queste posizioni, che spesso si rivelano in controtuce nei manuali e nel pensiero dei loro autori, facilmente s’insinuano poi nelle dinamiche didattiche, condizionandole. In questo lavoro ci si propone di attraversare queste grandi e lunghe stagioni per soffermarsi su ciò che gli autori dei manuali fanno dire ai filosofi e su ciò che proibiscono loro di dire. Un manuale di filosofia entra nella vita e nella giornata di giovani la cui esperienza è costituita di conoscenze non solo personali e dirette ma anche sociali e culturali, frutto dell’eredità dell’epoca nella quale sono nati: il loro linguaggio e le loro valutazioni di ogni ordine e grado (individuale, politico, religioso) sono il risultato della storia del pensiero e della civiltà che spesso determina la loro educazione, selezionando le fonti di informazioni, i mezzi di comunicazione a cui hanno accesso:

quando i ragazzi di sedici o diciassette anni entrano in classe non sono affatto una tabula rasa, sono già una memoria culturale, hanno il loro *Vorverständnis*, cioè la loro pre-comprensione fatta di un tessuto di opinioni o pre-giudizi sulla fede, sulla politica, magari su questo o quel partito, sulla scienza, sui comportamenti morali, e così via. Sono una memoria culturale (Antiseri, 2011, p. 12).

Un manuale di filosofia ha il compito, o dovrebbe avere il compito, di aiutare i giovani a prendere coscienza dell’origine culturale di quasi tutte le loro nozioni e convinzioni, procedendo poi ad un progressivo rilevamento dei fondamenti meta culturali, sulla base dei quali ciascuno potrà disporre degli strumenti critici per vagliare, assimilare o rifiutare consapevolmente quanto proposto dalla cultura.

Le interpretazioni storiche, spesso, si nutrono di ipotesi e può essere ipotesi anche l’interpretazione del pensiero filosofico. Di fronte ad un manuale di filosofia il docente rischia di avere un solo margine di manovra, ovvero la sua libertà sembra essere riconducibile solo alla selezione dalla grande mole di contenuto che ha di fronte, nella consapevolezza che non tutto può essere discusso in classe. Si procede dunque per successive sottrazioni, dimenticando che il manuale non è un dizionario (Eco, 2007) ma presenta già al suo interno una scelta e i *criteria* con i quali si è operata *ab origine* quella scelta. Tipicamente sono gli stessi *criteria* che sottendono all’interpretazione storica che caratterizza il manuale stesso. Se il docente coglie e conosce questi *criteria* può aprirsi un varco attraverso il quale ogni sua scelta diventa propositiva e non ulteriormente riduttiva. In un manuale, e in un manuale di filosofia, le lacune o le integrazioni, gli apparati critici e persino i brani antologici, se ve ne sono, non sono quasi mai causali, ma sono atti volontari dell’autore e dunque, nel momento in cui in un collegio dei docenti si opta per un manuale e lo si adotta o lo si consiglia perché diventi *medium* tra il docente e gli studenti nell’attività didattica e assuma il ruolo di un importante strumento, è preferibile conoscere l’ipotesi ermeneutica che lo attraversa.

In altri termini, è sempre preferibile essere consapevoli di ogni ipotesi ermeneutica e lasciare che essa possa manifestarsi alla luce del sole e non insinuarsi in maniera sottile perché, come diceva Isaiah Berlin (2002, p. 28) a proposito di tutta la filosofia, essa ha il fine di aiutare gli uomini “ad operare alla luce del giorno e non, paurosamente, nell’ombra”.

In questa direzione, scorrendo in un manuale la presentazione di singoli filosofi, si possono portare alla luce del giorno molti presupposti interpretativi per ciascuno di loro ma vi sono senz’altro filosofi che meglio e più di altri rappresentano un terreno fertile per un’analisi culturale, filosofi il cui pensiero è stato oggetto di diverse scuole di pensiero e di diverse esegesi, spesso in contrapposizione. Ad esempio la proposta politica ed educativa di Platone può costituire una cartina di tornasole, una spia interessante che rivela gli umori politici e sociali della cultura circostante: il modo, l’attenzione e le espressioni utilizzate, financo il numero di pagine con le quali viene presentata, e persino i corsivi usati per rimarcare un’enfasi che appartiene talvolta più all’autore che non al filosofo, sono dei dati, dei fatti estremamente indicativi.

Essi svelano e raccontano che le parole, gli argomenti, e poi gli ammonimenti, gli esempi e i miti utilizzati, e soprattutto le prescrizioni e infine le proposte politiche ed educative di Platone, sono stati da sempre un vero campo minato sul quale si sono confrontate interpretazioni conflittuali ed antitetice sedimentatesi in una grande tradizione esegetica che, dopo aver attraversato l'Ottocento e Novecento, si è poi stratificata nelle edizioni della manualistica italiana. Con una differenza fondamentale di questa rispetto a quella: mentre l'esegesi Otto-Novecentesca rimaneva relegata ai cultori della materia, l'esegesi e l'interpretazione di Platone presentata nei manuali entrava nelle classi di una scuola italiana sempre più giustamente popolosa, sempre più aperta e rivolta alla società intorno a sé. Platone rappresenta un esempio straordinario nella storia della ricezione, un momento che risulta imprescindibile quando ci si interroga sull'efficacia e l'impatto dei testi filosofici all'interno della tradizione, quando ci si muove verso la comprensione sia dell'autore interpretato sia verso la comprensione della cultura che lo interpreta, non riuscendo più talvolta a distinguere l'uno dall'altra, perché tutto è protrettico, rimanda all'altro e ad altro, come lo *Streben* di Faust.

3. Platone nei manuali: una questione di scienze politiche

I manuali di filosofia diventano dunque una foce nella quale confluisce e transita tutto questo flusso e talvolta tutto il mare carsico di conflitti ermeneutici che hanno animato la lettura di Platone. La pluralità delle interpretazioni reperibili nei manuali intorno soprattutto all'opera dialogica *La Repubblica* non costituisce una questione bibliografica ma può essere considerata a buon diritto una vicenda culturale che ha avuto, e continua ad avere, una notevole influenza sulla nostra comprensione del testo platonico e, attraverso il testo, delle vicende politiche lì interpretate e filtrate dai lettori alla luce del panorama contemporaneo.

Perché, se è vero, come scriveva Sciacca (1967, p. 25-26), che "l'Accademia è la prima scuola di scienze politiche", allora è sull'encomio o sulla messa a fuoco dei limiti di questa scienza politica che occorre interrogarsi, interpellando i manuali dove essa viene ampiamente illustrata allo scopo, sono sempre parole di Sciacca, "di difendersi da Platone o difendere Platone dalle interpretazioni che ne alterino la verità".

Difendersi da Platone o difendere Platone significa apprezzarlo ma significa anche metterne in luce i punti deboli al fine di guardarlo, se non altro, con ironia socratica, con salvifica ironia socratica, la sola che ha saputo sempre mettere al riparo da ogni mito-crazia.

Che tutta la filosofia di Platone sia filosofia orientata alla politica è una posizione sulla quale, con lievissime sfumature, tutti i manuali concordano.

In tutti i manuali di filosofia ci si sofferma ovviamente a lungo sulla concezione organica dello Stato di Platone, ma in quasi tutti i manuali il problema viene discusso come problema macro-politico, ovvero dal punto di vista dello Stato; in pochi manuali si volge l'attenzione alla dimensione micro-politica, alla posizione dell'individuo che, nei suoi rapporti con la società circostante, viene ricondotto da Platone niente di più e niente di meno che a ruolo di un tassello di mosaico la cui forma, colore e dimensione si spiegano unicamente in funzione del tutto. E pur considerando la prospettiva dell'individuo, pochissimi manuali, infine, mettono in mostra le conseguenze di questo ruolo secondario, da tassello in un disegno più grande. Tutti i manuali adottano questa espressione: lo Stato ideale di Platone.

È vero che non è compito di un manuale stabilire ciò che è vero e falso, giusto e sbagliato nelle certezze metafisiche. Del resto nessuna scienza può fornire uno strumento infallibile allo scopo. Tuttavia è possibile e lecito, nonché intellettualmente onesto, valutare l'efficacia di un'idea metafisica in base alle sue conseguenze o derivati politici, economici, sociali e sociologici, in base al modo in cui ha plasmato il mondo e lo ha modellato.

E se il manuale, in questo caso, è manuale di storia della filosofia, che ha dunque il privilegio di percorrere un itinerario di diversi millenni, avendo la possibilità di una vista lunga ed il vantaggio del senno di poi, allora non solo indicare e porgere le conseguenze di un'idea metafisica è possibile ma forse persino doveroso.

4. Un manuale fedele al Regime

Senz'altro non si sofferma sulle conseguenze del pensiero politico di Platone l'autore di quello che si può definire il primo manuale di largo uso nei licei italiani, ovvero Paolo Eustachio Lamanna (1885-1967), che nel 1927 dà alle stampe il primo e secondo volume (dai Presocratici all'Ottocento) di una *Storia della Filosofia* che già nel 1930 sarà ridotta in *Nuovo Sommario di Filosofia per il Liceo*, utilizzato nelle scuole italiane per circa trent'anni (dai primi anni del Trenta sino alla seconda metà degli anni Sessanta almeno), più volte ristampato e aggiornato in tre volumi dalla casa fiorentina Le Monnier sino al 1970 (a cui si aggiungerà in un'edizione non ridotta un altro tomo sul Novecento ampliato e introdotto da Vittorio Mathieu nel 1971, quattro anni dopo la morte di Lamanna).

Lamanna (1927) descrive i noti caratteri principali dello Stato di Platone riconducibili ad una entità come grande organismo, come un individuo in grande, la cui unità e armonia interiore o santità è assicurata dalla giustizia per cui ogni classe sociale deve compiere l'ufficio suo; si sofferma poi sulla divisione in classi insistendo sul dovere dell'ultima di soggezione assoluta alle classi superiori; nota l'interesse mostrato da Platone solo per la classe dirigente a cui è affidato il compito supremo di stabilire l'unità interiore dello Stato mediante il dominio assoluto e impersonale della ragione ché la ragione sola è quella che con la sua universalità può stabilire perfetta armonia, subordinando ogni interesse particolare all'interesse generale della comunità e che pertanto solo lo Stato può formare nell'individuo la coscienza che il suo valore spirituale si esaurisce nell'essere parte di quel tutto perché, insomma, la realtà dello Stato è ordine e l'ordine si attua come attività che muove i cittadini a realizzare l'idea impersonata dall'educazione statale.

Pur parlando a più riprese di uno Stato ideale Lamanna non userà mai, nel capitolo dedicato a Platone, il termine "utopia" che, del resto, lo si vedrà in seguito nel dettaglio, comparirà abbastanza tardi nei manuali italiani e all'inizio sarà sempre rivestito di molteplici significati ed edificanti attributi, al fine di mettere in luce l'arditezza ma anche la suggestione delle proposte politiche del filosofo ateniese.

In seguito, nel paragrafo dedicato alla politica di Aristotele, intitolato *L'Azione*, Lamanna si lascia sfuggire che lo Stato aristotelico non mantiene gli smaglianti colori della teoria platonica.

L'enfasi di Lamanna nel sottolineare con malcelata approvazione la funzione dello Stato in Platone quando ne declina gli scopi, appare un'enfasi che si può accostare all'esaltazione dello Stato che già si ritrova nella *Dottrina del Fascismo* di Benito Mussolini, di cui proprio Lamanna firmò nel 1938 un commento entusiasta.

Raramente nei manuali (lo si potrà vedere soprattutto in seguito nel corso dell'analisi della manualistica scritta e usata nel dopoguerra) appare una così chiara presa di posizione, se chiara presa di posizione deve esserci, nei confronti della scuola politica di Platone.

In ogni caso, scritto e pubblicato nel cuore dell'era fascista, il lavoro di Lamanna presenta alcune caratteristiche dovute senz'altro alla compagine culturale del tempo all'interno della quale si può tentare di rinvenire l'eco delle interpretazioni che propone intorno alla politica di Platone, descritta dunque come un programma attuabile e, a tratti, auspicabile.

6. Le "città" di Platone

Giovanni Gentile, che era il maggior rappresentante di questo contesto politico culturale, nella sua *Storia della Filosofia*, interrotta, a causa della morte, proprio nel capitolo su Platone, a proposito della *Repubblica* scriveva che "essa è tutt'altro che quell'ingenuo vagheggiamento di uno Stato di ragione, governato dalla filosofia, che dà il bando alla poesia, comprime e nega la individualità, mette in comune cose donne e bambini, e si tien pago d'una costruzione meramente ideale, antistorica, irrealizzabile e utopistica" (Gentile, 1963, p. 210).

È indubbio che ancora forte era in gran parte dell'Europa, e soprattutto in Italia, lungo tutto l'arco del primo Novecento, l'influenza dell'esaltazione che Hegel aveva compiuto della visione di Platone come massima espressione di quello svolgersi dello Spirito dall'individuale all'universale. Pur trattandosi di un'esaltazione del Platone teoretico, nondimeno in un'indagine sulla storiografia filosofica non si può non tener conto della funzione e della forza che categorie, luoghi, modelli e forme letterarie esercitano nel consolidare rapporti di continuità o discontinuità.

In ogni caso in Europa il dibattito filosofico vedrà crearsi uno stretto connubio tra Platone ed Hegel, fortemente criticato dall'epistemologo Karl Popper (1945) nella sua *Open Society and Its Enemies*.

Se l'approccio interpretativo del manuale di Lamanna sembra sensibile all'imperativo politico di Platone, e sembra non ripudiare la validità e la fattibilità, in seguito, nel corso degli anni in Italia, si potrà assistere, nella manualistica filosofica, alla nascita di un duopolio che da una parte propone la visione di Platone come metapolitica e metaempirica e dunque sostanzialmente innocua e dall'altra parte tenderà a sottolineare l'inevitabilità delle tesi politiche platoniche se inserite nel periodo durante il quale il filosofo vive ed opera, caratterizzato dal manifestarsi dei primi sintomi di una sindrome democratica: insomma, mostrare piste interpretative nuove, anche quando esse appaiono scomode o culturalmente non ortodosse, diventava importante per allenare, anche attraverso i manuali, una mente critica che sapesse addentrarsi sempre più a fondo nelle dinamiche logiche e di pensiero perché, proprio come scrive Warner Fite (1934) in *The Platonic Legend*, nessuna discussione del problema politico può andare troppo lontano senza una visita alla città di Platone.

Una visita completa, oseremmo dire.

In Italia la tradizione manualistica diventa a questo punto molto vasta e nutrita di sentieri secondari, paralleli, trasversali.

Il consenso intorno all'idea di un Platone che attraverso l'educazione, ed attraverso un chiaro progetto politico, strappi l'uomo alla necessità del demone socratico e lo restituisca alla polis, alla comunità, appare chiaro osservando il procedere metodologico dei manuali che si diffondono una volta esaurita la fortuna ventennale del Lamanna che, essendo stato epurato dopo la guerra degli acuti più filo-fascisti, avrebbe trovato largo spazio nelle scuole italiane oltre la fine degli anni Cinquanta, quando sarà stato già redatto e pubblicato il lavoro di Nicola Abbagnano (1901-1990) *Compendio di Storia della Filosofia* (1946), subito adottato come libro di testo, e che precedeva il suo monumentale lavoro sulla storia della filosofia, per la torinese UTET. Monumentale nel senso di grande sistemazione storico filosofica del Novecento italiano, successiva a quella del De Ruggiero (1888-1948), e monumentale nel senso che divenne e rimase per decenni la storia della filosofia per antonomasia, un monumento appunto. Ma ai monumenti, di solito, non ci si può rivolgere per un ulteriori spiegazioni perché, inesorabilmente, tacciono.

Leggendo le pagine dedicate a Platone da Abbagnano (1946) si ha l'impressione che trionfi il Platone dell'anima e persino della salvezza dell'anima ma attraverso un percorso rigorosamente gnoseologico e che vuole dirsi laico.

Il Platone politico è funzionale a questo percorso e in esso trova giustificazione e senso.

Per questo non si troverà mai in Abbagnano un cenno ad una presunta irrealizzabilità del disegno politico di Platone, disegno che viene inserito in una lunga esposizione per concetti (molto efficace didatticamente) che, partendo dalla dichiarazione esplicita circa l'intera ricerca platonica come interpretazione della personalità filosofica di Socrate, attraversa la difesa dell'insegnamento socratico, discute altresì della ricerca e del rinvenimento platonico del concetto socratico, poi di eros e di anima e infine approda al problema della giustizia esposto nella Repubblica. Il lettore (e lo studente) scivolano nella problematica politica di Platone dolcemente e, senza soluzione di continuità, attraversano un sentiero che porta dall'*eros* alla giustizia, magistralmente legati da Abbagnano in un implicito rapporto.

Abbagnano, con uno stile narrativo efficace (simile a quello di Eugenio Garin che pure mostrerà nella sua *Storia della Filosofia* del 1943 una prosa suggestiva e coinvolgente), molto vicino alla tecnica dell'impersonalità, o dell'oggettività verghiana, raramente interviene con la forza della sua opinione nel testo didattico (se non per puntellarlo di sintesi e ricapitolazioni, anch'esse molto valide in un lavoro in classe) ma scioglie il pensiero politico come dipanando un lungo gomito che, partendo dalla riflessione socratica da parte di Platone si snoda, dialetticamente, verso la costruzione della comunità politica come comunità perfetta, nella quale il singolo trova la sua perfetta formazione. In questa perfezione la domanda circa l'identità di chi debba sedere al comando non solo è una domanda lecita ma, per Abbagnano, l'unica e l'ultima domanda degna di risposta. Proprio Platone (e con lui Abbagnano) a questa domanda saprà dare la risposta più valida e longeva (e in questo risiede parte della sua grandezza di filosofo) spiegando i motivi, inattaccabili, che sottendono al governo dei filosofi. Si legge, infatti, che l'ispirazione fondamentale del pensiero di Platone è certo la finalità politica della filosofia, ma in vista di questa finalità il punto più alto non è la contemplazione del bene come causa suprema: è l'utilizzazione di tutte le conoscenze che il filosofo ha potuto acquisire per la formazione di una comunità giusta e felice.

È interessante altresì notare come Nicola Abbagnano, intellettuale di maggior rilievo, se non addirittura fondatore nel 1953 del Neoilluminismo italiano, ovvero di un movimento che intendeva confutare le posizioni cattoliche e spiritualistiche che si diffondevano in Italia e in Francia nell'immediato dopoguerra filosofico e politico, non metta in evidenza come la comunità politica di Platone sia stata in fondo concepita, scrive Kelsen già nel 1933, come una Chiesa e non come uno Stato, utilizzando così un'espressione e proponendo un'interpretazione che avrebbe dovuto essere senz'altro apprezzata dai neoilluministi italiani, nel novero dei quali apparteneva anche Ludovico Geymonat (1908-1991).

Nel 1970 esce per Garzanti la sua *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, anch'essa subito ridotta in versione scolastica e ancora oggi molto apprezzata ed adottata dagli insegnanti perché orientata a dare conto ed esposizione non solo di un percorso filosofico ma anche e soprattutto degli arricchimenti dell'effettivo patrimonio conoscitivo realizzati nei vari campi scientifici.

In questo itinerario storico-scientifico l'autore si sofferma a lungo sui metodi e sulle prassi del processo educativo pensato da Platone, per indagare come e se l'insegnamento platonico si possa dire legato a quello socratico e lo fa riflettendo (e portando il lettore a riflettere) sulle caratteristiche di una vera e propria maieutica platonica: in Geymonat (1970, p. 102) il rapporto tra Socrate e Platone appare impostato nei termini non di un superamento né tanto meno di un tradimento, ma di una alterità di metodo. Alterità inserita in un universo conoscitivo che appare più vicino alle teorie pitagoriche che non al mondo socratico:

Socrate non ritiene di avere alcuna verità da riversare nei discepoli. La funzione della sua parola può soltanto essere quella di risvegliare gli animi; di richiamare ciascuno a guardare con sincerità nella propria coscienza. Per questo l'insegnamento di Socrate è maieutico (ostetrico), simile cioè all'arte della propria madre levatrice. La levatrice non possiede un figlio da donare alla madre, ma aiuta questa a partorirlo; così Socrate non possiede alcuna scienza già costruita da donare al discepolo, ma solo aiuta il discepolo a chiarire la propria consapevolezza. Platone interpreterà questo metodo maieutico in un altro senso (come processo rivolto a richiamare nel discepolo conoscenze assolute già apprese in un'altra vita); però questa interpretazione è completamente estranea al pensiero socratico.

Ma se il Platone ostetrico è autonomo nel metodo, il Platone politico è ancora, per Geymonat (1970, p. 129), molto legato all'insegnamento socratico:

il perno di questa azione [politica] resta comunque di carattere socratico: si tratta infatti di educare gli uomini perché, solo se essi avranno raggiunto una piena consapevolezza, potranno costruire uno Stato perfetto. In altri termini: si tratta di educare i reggitori dello Stato, di portarli alla conoscenza del mondo delle idee; solo così essi potranno capire in cosa consiste la vera felicità del cittadino e organizzare il modo di procurargliela.

Ed è in un orizzonte di fedeltà socratica che Geymonat inserisce la politica di Platone, rendendola dunque inoffensiva, dopo aver sottolineato un'altra eredità di Socrate, individuata nei tentativi di risolvere il rapporto tra le idee e la molteplicità del reale e che mostrano gli sforzi meravigliosi di Platone di risolvere le antinomie nel *Parmenide*, nel *Teeteto* e nel *Sofista*, e che, secondo Geymonat, costituiscono una delle parti più profonde del suo pensiero filosofico. Insomma, Geymonat si inoltra nella *Repubblica* passando da un lungo elenco di prove di continuità con il pensiero e la prassi socratica e sarà dunque l'imprimatur socratico a diventare garante della validità dell'itinerario platonico. È importante che la presentazione e l'analisi (piuttosto rapide, a dire il vero) della politica nella *Repubblica* siano precedute da un'ampia dissertazione intorno alla dialettica la quale, nel suddetto dialogo, pur rimanendo strettamente legata al significato primo di arte del ragionare, assume il valore particolare di scienza ovvero di come le idee si costituiscono in un corretto discorso, dando così conto delle ipotesi da cui in realtà si formano le singole scienze. Ed è proprio attraverso un chiarimento dello statuto scientifico della dialettica, la quale si interroga e risolve i nodi del rapporto tra le Idee, le Forme e le cose, che Geymonat procede verso la presentazione della politica. Si tratta di una scelta che appare non causale: il manuale di Geymonat non isola la questione politica ma, alla luce di quanto ha mostrato poco prima, chiarisce subito perché il vero politico, l'uomo chiamato al comando, non può certo essere il sofista, legato alle opinioni, o l'oratore, esperto di retorica, ma solo il filosofo, padrone della dialettica e che sa, scientificamente, distinguere il bene dal male perché

conosce l'origine delle cose. Il testo scolastico non si dilunga oltre. Quello che qui è interessante dunque non è ciò che è immediatamente legato alle dinamiche politiche (la cui trattazione lascia subito il posto alla presentazione del mondo matematico platonico, forse più vicino agli interessi dell'autore), ma il percorso conoscitivo che sta a valle delle dinamiche politiche e che è sorretto dagli sforzi di Platone di risolvere ogni contraddizione. Su questo percorso Geymonat, da epistemologo, esprime un giudizio che certifica la credibilità scientifica della dialettica di Platone e che diventa un importante giudizio di valore esteso a tutto il procedere argomentativo.

L'affermazione della validità e della lungimiranza del progetto politico di Platone caratterizza il decennio degli anni Sessanta e Settanta della manualistica filosofica, all'interno della quale viene da più parti proposta e avvalorata l'ipotesi che lo Stato di Platone sia tutt'altro che un modello utopico.

Se Ludovico Geymonat assegna poco spazio alla politica di Platone, Mario Dal Pra (1914-1992), nel 1963 autore di un noto *Sommario di Storia della Filosofia*, ricostruisce un pensiero platonico fortemente e quasi totalmente caratterizzato da un obiettivo politico permanente, rinvenendo in tutti i dialoghi interessanti indicazioni che mostrano quanto meditato e sostanzialmente inalterato rimanga il profilo della città perfetta voluta da Platone. Il manuale di Dal Pra (1963) si sofferma a lungo sulla costruzione dello Stato che regola tutto, in nome del bene, in un percorso che non vuole moralizzare la politica ma politicizzare la morale, in un piano di modelli ideali nei quali trovano il loro fine e il loro significato ad un tempo la ricerca scientifica e la vita umana.

I modelli ideali eludono tuttavia la questione se questo bisogno platonico di eccessiva presenza dello Stato nella morale risulti valido o fallimentare.

Sergio Moravia nel suo *Pensiero e Civiltà*, pubblicato nel 1982, inserisce per primo la condizione della donna nella *Repubblica* come una chiave ermeneutica da cui guardare il filosofo. Si tratta di una proposta molto interessante e femminista: in un quadro interpretativo che propone l'aristocrazia di Platone (che parte dal presupposto che gli uomini siano disuguali tra loro) come molto avanzato, ben lontano da quello tradizionale, Sergio Moravia (1982, p. 104) esplora il razionalismo politico platonico:

basta pensare – spiega Moravia – al ruolo che Platone attribuisce alla donna nello Stato della Repubblica; andando contro il costume tradizionale e la mentalità corrente, egli afferma che donna e uomo non si distinguono in nulla rispetto alla capacità politica e che i governanti filosofi e i loro coadiutori guerrieri potranno liberamente comprendere tra loro l'elemento femminile.

Il percorso politico di Platone è ispirato alla sofocrazia, che non ha nulla a che spartire con l'aristocrazia tradizionale: l'unica regola da seguire nella città per attribuire governo e potere è quella dell'intelligenza.

Negli Anni Ottanta questo paradigma interpretativo che vede il pensiero politico di Platone come pensiero forte comincia ad essere messo in discussione. Un manuale a più voci come *Storia del pensiero filosofico* di Ugo e Annamaria Perone, Giovanni Ferretti e Claudio Ciancio (1983), vicini alla scuola di Luigi Pareyson, riconduce il pensiero di Platone nell'alveo della tradizione parlando di uno Stato ideale che non solo è la necessaria conseguenza di una frattura tra uomo privato e cittadino ma è anche la conseguenza di una frattura tra reale e ideale. Da questa angolazione, dalla consapevolezza di un limite e non dunque dalla forza di una certezza, va osservata e discussa la teoria politica di Platone.

Da questa rapida rassegna manualistica si può osservare che il compito dei libri di testo è forse quello di avvicinare gli studenti ai problemi fornendo loro una prima interpretazione da cui inaugurare, prima del dibattito, la curiosità e la motivazione al dibattito stesso.

Robert Nozick (2014, p. 114) concludeva una sua bella raccolta di saggi filosofici con un breve ma significativo aneddoto autobiografico dal titolo *Ritratto del filosofo da giovane*:

Quando avevo quindici o sedici anni giravo per le strade di Brooklyn con in mano, bene in vista, un'edizione economica della *Repubblica* di Platone. Ne avevo letto solo un po', e capivo ancora meno, ma ero eccitato da quel libro e sapevo che doveva essere qualcosa di meraviglioso. Quanto avrei voluto che un adulto si accorgesse di me e ne fosse impressionato, che mi battesse sulla spalla e dicesse... non sapevo esattamente cosa.

Un buon manuale, per i sedicenni di oggi che si affacciano alla filosofia per la prima volta, dovrebbe poter svolgere proprio il ruolo di quell'adulto che sa cogliere ed alimentare l'entusiasmo, la curiosità e la mente critica.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1946). *Compendio di Storia della Filosofia*. Torino: Utet.
- Antiseri D. (2011). *Come si ragiona in filosofia*. Brescia: La Scuola.
- Archivio Fondazione Gentile, Senato della Repubblica (1898-1899). *Programma didattico per l'insegnamento della Filosofia nel R. Liceo "Mario Pagano"*. Roma: Manoscritti Inediti.
- Berlin I. (2002). *Il fine della filosofia*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Biancu S. (2012). *Saggio sull'autorità*. Milano: EduCatt.
- Dal Pra M. (1963). *Sommario di Storia della Filosofia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco U. (2007). *Dall'albero al labirinto*. Milano: Bompiani.
- Fite W. (1934). *The Platonic Legend*. New York and London: Scribner's Sons.
- Gadamer H.G. (2003). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Garin E. (1943). *Storia della Filosofia*. Roma-Firenze: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Geymonat L. (1970). *Storia del pensiero filosofico e scientifico*. Milano: Garzanti.
- Gentile G. (1963). *Storia della Filosofia (dalle Origini a Platone)*. Firenze: Sansoni.
- INDIRE (2021). *Report integrativo sulle pratiche didattiche durante il lockdown*, INDIRE. In <https://www.indire.it/2020/12/10/online-il-report-integrativo-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown/>
- Lamanna P.E. (1927). *Storia della Filosofia*. Firenze: Le Monnier.
- Moravia S. (1982). *Pensiero e civiltà*. Firenze: Le Monnier.
- Morin E. (2000). *Una testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nozick R. (2014). *La vita pensata*. Milano: Bur.
- Perone U., Perone A., Ferretti G., Ciancio C. (1983). *Storia del pensiero filosofico*. Milano: SEI.
- Piscopo U. (2007). *La scuola del Regime. I libri di testo nelle scuole secondarie sotto il fascismo*. Napoli: Guida.
- Popper K.R. (1945). *Open Society and Its Enemies*. London: Routledge.
- Rizzo F. (2007). *Da Gentile a Jaja*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sciaccà M. (1967). *Platone*. Milano: Marzolati.

Dal curare al prendersi cura.
I tratti professionali dell'insegnante montessoriana

From caring to caring.
The professional traits of the Montessori teacher

Andrea Bobbio

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Social and Human Sciences. University of Valle d'Aosta (Italy) | a.bobbio@univda.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bobbio, A. (2023). From caring to caring. The professional traits of the Montessori teacher. *Pedagogia oggi*, 21(1), 266-271.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-31>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-31>

ABSTRACT

More than 150 years after Maria Montessori's birth and following a series of research projects examining the reception and spread of her pedagogy in Italy, this essay outlines the current implications of Maria Montessori's thought with respect to the professionalism of educators who work in ECEC services, describing the trajectory of the progressive enrichment of their educational competence. In particular, starting from the key concepts of Montessori thought - autonomy, developmental material, and sensitive periods - the essay will outline the characteristics of an educator capable of promoting the integral development of the child 'from within', by reconciling the spontaneity of development with the artifices of didactics.

L'articolo – a oltre 150 anni dalla nascita di Maria Montessori ed al termine di una serie di ricerche sviluppate all'interno del Prin "Maria Montessori. Tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita" – tratteggia le attuali implicazioni del pensiero di Maria Montessori rispetto alla professionalità degli educatori che operano nei nidi e nelle scuole dell'infanzia descrivendo la traiettoria di un percorso di progressivo arricchimento della loro competenza educativa. In particolare, a partire dai concetti chiave del pensiero montessoriano – autonomia, materiale di sviluppo, periodi sensitivi – si delineeranno le caratteristiche di un educatore in grado di promuovere lo sviluppo integrale del bambino "dall'interno" riconciliando la spontaneità dello sviluppo con gli artifici della didattica.

Keywords: Montessori; ECEC; teacher training; educational relationship; children's education services

Parole chiave: Montessori; ECEC; formazione degli insegnanti; relazione educativa; servizi educativi per l'infanzia

Received: April 04, 2023
Accepted: April 12, 2023
Published: June 30, 2023

Corresponding Author:
Andrea Bobbio, a.bobbio@univda.it

Introduzione

A oltre 150 anni dalla nascita di Maria Montessori ed al termine di una serie di ricerche sviluppate all'interno del Prin *Maria Montessori. Tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita* il pensiero della Marchigiana risulta quanto mai attuale, aperto a quel paradigma (iper)complesso cui oggi facciamo costantemente riferimento senza tuttavia ricavarne direzioni di senso e declinazioni operative sempre univoche e coerenti (Cives, 2003; Scurati, 1999). Un particolare risvolto del suo pensiero, particolarmente vivo oggi, è quello connesso alla formazione dei docenti, aspetto che Ella stessa ha sempre coltivato con particolare attenzione e dovizia poiché lo riteneva indispensabile per la corretta trasmissione delle sue modalità di lavoro. Fin dagli albori della sua opera, infatti, Maria Montessori si è premurata di istituire corsi per maestre e di controllarne la qualità vigilando personalmente, o tramite persone di sua fiducia, sullo svolgimento degli esami conclusivi e sulla conformità degli insegnamenti lì impartiti al suo disegno pedagogico. Tale attenzione ha concorso a qualificare una professione – quella dell'educatrice – tradizionalmente considerata meramente esecutiva e priva di un valido profilo culturale (oltretutto scientifico ed epistemologico) e dotandola di un apparato critico-riflessivo quanto mai adeguato alle sfide di oggi.

1. Tra cronaca e storia

Il contributo di Maria Montessori alla professionalizzazione della funzione docente rappresenta una prospettiva particolarmente proficua per intercettare una serie di elementi del pensiero della Marchigiana profondamente paradigmatici, nodali per quanto concerne la sua concezione dell'infanzia, della scuola, del progresso sociale e, più in generale, della funzione emancipante che riveste la pedagogia nella formazione dell'“uomo umano” (Ducci, 2008). Anche l'individuazione dei tratti distintivi della *personalità professionale del docente* (per utilizzare una dizione cara a Santelli Beccegato) si situa nel solco coerente della sua pedagogia, improntata sul diritto del bambino al rispetto (e qui le assonanze con il pensiero di Korczak sono evidenti) (D'Addelfio, 2020), fattore questo, da cui deriva il diritto alla massima autonomia possibile e quindi il diritto all'autoeducazione, frontiera, quest'ultima, posta dalla Montessori a baluardo tanto della pedagogia di allora – direttiva, pedante, ottativa, ascientifica – quanto delle possibili degenerazioni delle posture educative di un professionista – l'insegnante tradizionale – formatosi attraverso una didattica considerata rischiosamente intrusiva, passivizzante, violentemente simbiotica.

La traiettoria biografica della Montessori è un emblema di un riscatto, non soltanto ideale, della figura dell'educatrice rispetto ad un altro modello professionale, quello del medico, ben più accreditato sul piano culturale. È, a posteriori, quella della giovane Montessori, anche una lotta agli stereotipi (Catarsi, 1995): *il medico maschio, l'educatrice femmina* con un solo termine d'intermediazione, *l'infanzia*, a connettere le terminalità che compongono l'ordine del discorso. Con Lei, invece, i poli di invertono e il modello d'infanzia che ne è alla base si carica di linee di forza piuttosto che di tratti di debolezza (Scurati, 1991, pp. 23-27). Tale trasformazione, tuttavia, non è priva di sofferenze e di discontinuità, se non proprio di linee d'ombra. Tutti gli sforzi per diventare “Medichessa”, infatti, agli inizi del Novecento, sembrano divergere rispetto all'obiettivo iniziale e, a un certo momento, sembrano condurre la Montessori verso una professione, quella educativa, lontana dalle aspirazioni (e dagli sforzi) che la avevano portata, tra le poche donne, a laurearsi in medicina (dopo avere frequentato, per un anno, la facoltà di scienze naturali) (Matellicani, 2007). Quella dell'insegnante, soprattutto nel segmento pre-primario, era infatti una professione allora contraddistinta – anche a dire della stessa Montessori – da approssimazione, scarso prestigio culturale, nessun fondamento scientifico, se non una vaga base filosofica e il buon senso del sentimento materno. Soprattutto quest'ultimo fattore costituirà un elemento tutto da elaborare e di profonda conflittualità interiore, intrapsichica, per la Montessori, tenuto conto della sua traiettoria esistenziale e delle difficoltà che Ella stessa incontrerà, proprio in quel periodo, nell'allevamento e nell'educazione del figlio Mario, nato nel 1898 dalla relazione col Montesano.

Al di là di queste vicissitudini esistenziali, possiamo situare lo scavallamento della Montessori dall'ambito medico a quello educativo, anche a livello professionale, a fine Ottocento (Mazzetti, 1963), più precisamente al 1899, quando Giacinta Marescotti apprende la notizia che Baccelli aveva l'intenzione di

istituire una cattedra di «pedagogia per deficienti» presso il magistero femminile. È proprio in quegli anni, poi, che la Montessori propone la trasposizione della semiotica clinica e della postura anamnestica, tipiche dell'ambito medico e riabilitativo, al piano dell'*osservazione pedagogica*, fatto che ha determinato una radicale riqualificazione della stessa professione docente, che assumerà così quei connotati di scientificità e di strutturazione metodologica fino ad allora impensati (Rossini, 2020).

Ritornando alla cattedra di «pedagogia per deficienti» istituita presso il magistero femminile dobbiamo rilevare come il prestigio della Montessori avallasse, nella Marescotti, una richiesta che con toni quasi di comando, suggerisce non solo di accordarle [alla Montessori] al più presto la cattedra ma di fare sì che il lavoro della signorina Montessori venisse retribuito in modo da poterle dare una dignitosa autonomia economica, dal momento che – come aggiunge subito dopo – la giovane si trova in condizioni finanziarie tutt'altro che buone (Babini, Lama, 2000, p. 123).

Come rileva Babini, nell'espone le ragioni della sua personale candidatura a quell'incarico, la Montessori, da un lato, mette in evidenza la sua specifica formazione medico-psichiatrica e, dall'altro, adduce il suo essere donna come garanzia di una comunicazione franca e priva di ritrosie, quale dovrebbe essere quella attinente alle tematiche della maternità e dell'igiene sessuale, per un uditorio costituito da giovani studentesse universitarie.

La Montessori, dunque, qui utilizza la sua condizione di donna per avvalorare una posizione professionale che, rispetto ai colleghi medici maschi, risulterebbe maggiormente empatica e paritaria nei confronti della platea delle giovani educatrici e, nello stesso tempo, per enfatizzare l'originalità e la varietà dei suoi studi, tanto di carattere medico psichiatrico che di ordine antropologico e pedagogico.

Tale espediente, tuttavia, è di natura puramente strumentale poiché il fulcro della pedagogia montessoriana rimane sempre e comunque l'intelligenza del bambino e l'autoeducazione nella libertà. Conseguentemente, il baricentro del profilo professionale dell'insegnante montessoriano non si gioca tanto sul piano del *transfert* o del *rapporto affettivo* (Trabalzini, 2018) quanto, piuttosto, su una triangolazione che interpone le *cose educative* (Ferrari, Morandi, Platé, 2011) (e quindi il materiale di sviluppo) allo scambio interpersonale guadagnando, in questo modo, una maggiore oggettività nell'osservazione del comportamento infantile senza perdere, tuttavia, di penetrazione psicologica. Come rileva Baldacci «per certi versi, la confluenza di motivi positivisti e spiritualisti nel pensiero della Montessori tocca qui la propria vetta, e mette capo alla richiesta – a prima vista paradossale – di un'insegnante dotata del rigore dello scienziato e, della veggenza del mistico (Baldacci, 2015, p. 59). In altre parole, per comprendere l'attività del bambino, l'insegnante deve sapere *osservare e sentire* nello stesso tempo, acquisizione, questa, ormai metabolizzata dai moderni paradigmi della formazione dei docenti (almeno fino al segmento pre-primario e primario) ma ancora inevasa per quanto concerne la formazione dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Ritornando al modello professionale montessoriano, la stessa “Medichessa” rimarca esplicitamente quanto il ruolo dell'insegnante debba essere discreto e misurato ponendo la relazione affettiva quasi sullo sfondo. Infatti

la maestra [è un] ente che pone il bambino in rapporto con il suo reattivo. Essa deve sapere scegliere l'oggetto adatto e porgerlo in modo da farlo comprendere e da provocare da parte del fanciullo un interesse profondo. [Essa non deve] trattenere menti più sviluppate con materiali inferiori alle capacità individuali, distando tedio, e, d'altra parte, non [deve] offrire progetti ancora non apprezzabili, mortificando così il primo entusiasmo infantile (2019, p. 168).

Il rimando appena citato rimarca aspetti nodali che ancora oggi contraddistinguono i congegni matetici delle istituzioni infantili, montessoriane e no, e che rimandano ad altrettanti nodi concettuali, ineludibili, del pensiero pedagogico e delle professionalità che agiscono in tale ambito:

- *congruenza evolutiva*: come competenza dell'educatore nel decifrare le strutture evolutive che presidono lo sviluppo – fin dal momento neonatale – e lo orientano secondo precise cronologie individuali collegandole a concettualizzazioni quali le *nebulose* o i *periodi sensitivi*, operando poi su queste basi scelte didattiche individualizzate, costruite su misura, per ciascun bambino, a partire da una sintesi ottimale

di “natura” ed “artificio”. Tale disposizione didattica, negli studi montessoriani, dovrebbe contraddistinguere tutto l’arco evolutivo, con promettenti proiezioni che illuminano anche l’età adolescenziale, stagione davvero dimenticata dalla nostra progettualità pedagogica;

- *coerenza metodologica*, ovvero capacità di collegare in maniera evidente la spontaneità dello sviluppo dei bambini con l’intenzionalità della formazione, così da muoversi con una completa serenità di intenti e di risultati nel territorio in cui si vengono a incontrare l’immediatezza dell’esperienza naturale e la tecnicità dell’apprendimento strutturato (Scurati, 2011, p. 22). Tale coerenza tra forze dello sviluppo e forme della didattica costituisce un portato ancora insuperato per pensare l’educazione intellettuale come un valido aiuto alla vita nel suo svolgersi e come contributo a una scuola non violenta, non impositiva di meccanismi cognitivi che, per loro natura, necessitano di esercizio, sforzo prolungato, progressiva astrattività, denaturazione;
- *prossimità cognitiva*: come capacità del sistema docente di amplificare le potenzialità della mente dell’educando senza esautorarne le funzioni o limitarne l’espansione; è un *esserci nella distanza*, una forma di presenza e di cura non intrusiva ma sintonizzata.

Solo il tassativo rispetto di questi tre presupposti consente all’educazione, secondo la Montessori, di essere un reale aiuto alla vita, e quindi di porsi come forma di facilitazione professionalizzata a uno sviluppo individuale, di per sé stesso, orientato verso l’intellegibilità delle forme pure che contraddistinguono i sistemi simbolico-culturali dei linguaggi umani più avanzati e di cui il bambino, quale essere intrinsecamente valido ed attivo, *deve* essere reso parte.

D’altro canto, come rilevava Cives, proprio attraverso questi tre presupposti – congruenza evolutiva, coerenza metodologia e prossimalità cognitiva – il pensiero montessoriano si riconnette a quello degli altri grandi classici dell’educazione:

la concezione di una didattica rispettosa della natura risale a Comenio, e la scoperta del bambino in particolare a Rousseau. L’indicazione di fasi di sviluppo simili ai periodi sensitivi era presente in Claparède, ed è stata ripresa in Piaget e Bruner. L’esigenza di riconoscere nel metodo dei gradi formali era già sentita dallo Herbart ma soprattutto il matematismo delle strutture d’ordine della realtà era fortissimo in Froebel e in Pestalozzi. Altri dopo di lei mi hanno ripreso l’ispirazione, come Vygotskij, Cuisenaire, e Diennes (Cives, 2000, p. XV).

Poste queste basi, in una prospettiva professionale, quali sono le modalità attraverso le quali l’educatrice può acquisire gli habitus operativi che le sono propri? La risposta della Montessori a tale quesito è che tali competenze si acquisiscono da adulti alla maniera dei bambini secondo una traiettoria progressiva e continua:

Per conoscere il materiale alla maestra non deve contentarsi di vederlo, di studiarlo [con la guida] del libro o di apprendere l’uso dall’esposizione di un’insegnante ma occorre che si eserciti lungamente con esso, cercando così di apprezzare con l’esperienza le difficoltà o l’interesse che ogni materiale può presentare, ed interpretare, benché imperfettamente, le impressioni che può ricevere il bambino. Se poi la maestra tanta pazienza da “ripetere l’esercizio” così a lungo come [se fosse] un bambino viene a misurare in se stessa l’energia e la resistenza di cui è capace il fanciullo di una determinata età. La maestra, oltre che mettere il bambino in rapporto con il materiale, lo mette pure in rapporto con l’ordine dell’ambiente. Lo sottopone cioè alla regola su cui si basa un’organizzazione esterna disciplinare molto semplice, ma sufficiente per garantire un lavoro tranquillo (2019, p. 343).

Accanto ad un bambino concentrato, dunque, la Montessori immagina un insegnante ugualmente assorbito dal suo lavoro il cui *output* operativo è un’osservazione che possiamo immaginare come un dispositivo capace di distillare e affinare *immagini d’infanzia storizzate*, (Luciano, 2017) modelli di un bambino impegnato a “costruirsi dall’interno” (Bondioli, 2014, p. 391), entrambi costruiti, quindi, dotati di una consistente coesività epistemica e capaci di influenzare l’immaginario pedagogico non solo dei genitori ma della società tutta. Scriveva Egle Becchi, infatti:

ognuna delle agenzie cui è delegata l’infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l’infanzia, metabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente,

in conoscenza più attendibile e organizzata. E questo con ritmi assai diversi: il sapere circa il bambino che opera nella «pedagogia familiare» è molto più arcaico, ‘popolare’, tradizionale rispetto al sapere che dell’infanzia hanno le agenzie sanitarie; e ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende – non sempre con successo – a essere un sapere rigoroso (Becchi, 1986, p. 78).

L’osservazione pedagogica, in altri termini, restituisce ai genitori e al mondo dell’educazione in genere il volto di un bambino altrimenti invisibile nei tratti di competenza che lo caratterizzano. Essi si manifestano soltanto in un ambiente professionalmente predisposto ed abilitante. La rifrazione delle operazioni mentali che lì si sviluppano è appunto assicurata dall’osservazione educativa che restituisce alla comunità educante il volto competente dell’infanzia contemporanea, *pacificata* attraverso il lavoro della mente, *normalizzata* dalle deviazioni dello sviluppo determinatesi in ambienti educativi poveri ed incongrui. In questo delicato processo di affinamento culturale il professionista dell’educazione è un personaggio socialmente rilevante perché chiamato ad assicurare il rispetto di quei diritti del bambino altrimenti disattesi.

Conclusioni

Dati questi presupposti occorre che il mondo dell’educazione – facendosi carico anche della sfera dei bisogni immateriali, che rimanda alla dimensione profonda ed intima della personalità e tocca l’aspetto vero e proprio dell’interiorità e delle sue espressioni realizzative – si qualifichi come lettore aggiornato e corretto dell’educando, difensore delle esigenze reali di crescita, promotore delle sue occasioni di protagonismo produttivo, correttore e riequilibratore delle sue esperienze di marginalità e di esclusione, avversario delle sue più pesanti manipolazioni. Così come ha fatto, appunto, Maria Montessori, con la sua visione situata, ecosistemica, di educazione, già così chiara e delineata nel 1907 quando ideò la prima *Casa dei bambini* nel quartiere proletario di San Lorenzo a Roma.

Un’intenzionalità a tutto tondo, quindi, pedagogica, politica, sociale, e professionale che ha saputo guardare organicamente ad un metodo capace, seppur con aporie e contraddizioni interne, di pensare al bambino nella sua interezza. Conseguentemente, osserva Broccolini: «la Dottoressa è stata la prima voce a parlare del necessario coinvolgimento di antropologia, biologia, sociologia, psicologia, psicoterapia, psicoanalisi, nei processi formativi, dando così l’avvio alla pluralizzazione della problematica educativa, fino al costituirsi delle odierne scienze dell’educazione, e alla fondazione scientifica della stessa pedagogia quale fattore transdisciplinare» (Broccolini, 1993, p. 147).

Anche tale suggestione, che nasce dall’aspirazione di una comprensione bio-psico-pedagogica dell’infanzia, costituisce un messaggio alquanto attuale che impone al sapere sull’educazione di guadagnare una prospettiva epistemologica e culturale davvero autonoma, che la ponga nella condizione di dialogare *ad armi pari* con le altre scienze dell’educazione (Bertolini, 2005) e che sappia ricomprendere, in equilibri pur sempre provvisori, le antinomie che innervano le questioni educative, a partire da quella – natura e cultura – che ha ispirato costantemente la visione montessoriana (Baldacci, 2012).

In termini di formazione docente ciò significa, da un lato, rinvigorire nel curriculum formativo quell’area trasversale che contraddistingue le odierne scienze dell’educazione mentre, dall’altra, vuole dire esplorarne le valenze disciplinari che vedono fiorire, a partire dai campi di esperienze e in una vera continuità 0-6, quei nuclei concettuali che saranno alla base delle acquisizioni future e che si sviluppano in stretta continuità con quelle “esplosioni di intelligenza” e di interesse che non hanno nulla di lineare o deterministico ma che possono essere ricondotte a quelle nebulose di cui la Montessori è stata capace di osservarne, con finezza insuperata, gli epifenomeni più sottili.

In definitiva, come si rileva dalle argomentazioni fin qui addotte, la professionalità del docente che si ricava dalla lezione montessoriana è più l’esito di un raffinamento, della distillazione dell’atto educativo, per portarlo alla sua purezza, piuttosto che un’addenda di nuove competenze. Si tratta dunque di imparare a fare meno e meglio, guardare più a fondo e oltre gli interstizi delle apparenze; si tratta di sintonizzarsi sulle onde della vita per facilitarne l’ascesa ed offrire loro uno sbocco culturalmente produttivo. Per questo occorre tecnica ma pure uno sguardo più limpido sull’infanzia, sui suoi diritti e le sue attese. Sguardo sempre da contestualizzare e da ri-definire, come lezione montessoriana insegna.

Bibliografia

- Babini V. P., Lama L. (2000). *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Becchi E. (1986). Per una cultura dell'infanzia nella cultura dei servizi. In F. Nardocci (ed.), *Il bambino, la scienza, la società* (pp. 73-82). Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (2011). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bondioli A. (2014). Una pedagogia per l'infanzia. In M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo* (pp. 384-397). Milano: FrancoAngeli.
- Broccolini G. (1997). Maria Montessori e la cultura contemporanea. In Opera Nazionale Montessori (ed.), *Maria Montessori: il pensiero e il metodo* (pp. 133-150). Teramo: Lisciani & Giunti.
- Catarsi E. (2020) (1995). *La giovane Montessori. Dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino*. Roma: Il leone verde.
- Cives G. (2000). Premessa. In Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (pp. XIII-XV). Roma: Edizione critica Opera Nazionale Montessori.
- Cives G. (2003). Educazione e complessità dalla Montessori a Morin. *Studi sulla formazione*, VI, 2: 7-34.
- D'Addelfio G. (2020). Il diritto di crescere come persone: riflessioni su infanzia, adolescenza e educazione. In M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, D'Addelfio, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici* (pp. 13-65). Brescia: Morcelliana.
- Ducci E. (2008). *L'uomo umano*, Roma: Anicia.
- Ferrari M., Morandi M., Platé (2011). *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Bergamo: Junior.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Matellicani A. (2007). *La "Sapienza" di Maria Montessori. Dagli studi universitari alla docenza 1890-1919*. Roma: Aracne.
- Mazzetti R. (1963). *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*. Roma: Armando.
- Montessori M. (2019). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Rossini V. (2020). *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*. Milano: San Paolo.
- Scurati C. (1991). *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati C. (1999). *Realtà umana e cultura formativa*. Brescia: La Scuola.
- Scurati C. (2011). Radici e idee di riferimento. In P. Calidoni et alii, *Le scuole di base di tutti e per tutti* (pp. 105-117). Roma: LAS.
- Trabalzini P. (2018). Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 146-162.

Transforming bodies, transforming society:
the cultural impact of fitness

La trasformazione dei corpi e della società:
l'impatto culturale del fitness

Ferdinando Cereda

Associate professor of Methods and teaching of motor activities | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart of Milan (Italy) | ferdinando.cereda@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cereda, F. (2023). Transforming bodies, transforming society: the cultural impact of fitness. *Pedagogia oggi*, 21(1), 272-279. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-32>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-32>

ABSTRACT

In the current era, fitness gyms and private health clubs constitute a colossal global industry. Fitness has evolved into a popular movement, yet one that bears no resemblance to the 20th century movements that were often intertwined with nationalist sentiments; rather, it has become a profoundly personalized preoccupation. This article delves into the historical development of the contemporary gym and fitness culture, formulating an analytical approach to understand the emergence of this multi-billion-dollar phenomenon. The analysis posits that the physical exercises, tools, and techniques employed by gyms across the world today are the outcomes of a physical culture that developed and was refined throughout the 20th century. Body ideals, exercises, techniques, and the pedagogy of fitness have evolved into an increasingly international enterprise. This article provides a preliminary analysis of this globalization of gym and fitness culture, identifying and examining three critical and conclusive phases.

Nell'era contemporanea, le palestre fitness e i club sportivi sono diventati un'industria globale. Il fitness si è evoluto in un movimento popolare, ma che non assomiglia ai movimenti del 20° secolo spesso intrecciati con sentimenti nazionalisti; piuttosto, è diventato un interesse profondamente personale. Questo saggio approfondisce il progresso storico della cultura contemporanea delle palestre e del fitness e formula un approccio analitico per comprendere l'emergere di questo fenomeno multimiliardario. I dati analizzati evidenziano che gli esercizi fisici, gli strumenti e le tecniche utilizzati oggi nelle palestre in tutto il mondo, sono il risultato di una cultura fisica che è stata sviluppata e perfezionata durante il 20° secolo. Gli ideali del corpo, gli esercizi, le tecniche e la pedagogia del fitness si sono evoluti in un'impresa sempre più internazionale. In sostanza, vengono effettuate un'analisi preliminare e identificate tre fasi critiche nella globalizzazione della cultura delle palestre e del fitness.

Keywords: body; fitness; education; cultural impact

Parole chiave: corpo; fitness; educazione; impatto culturale

Received: February 26, 2023

Accepted: May 02, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Ferdinando Cereda, ferdinando.cereda@unicatt.it

Introduction

Over the centuries, physical activities have taken on new forms, specializations, purposes, and ideological and social functions. Alongside sports, gymnastics developed (Noto & Rossi, 1992). The latter is linked to the physical exercise undertaken by young Ancient Greeks, who called it «gymnazein» and «gymnasion», in reference to the place where gymnastics was practised. The terms retain the etymology of «gymnos», which means «naked», recalling the athletic nudity so prevalent in Greek statuary. Gymnastics is developed and practised to prepare the body for competitions, but also to preserve health. It is then called «physical education» when it begins to be seen in a formative capacity, being limited not only to the body, but also extending to the character and spirit of the practitioner, according to philosophical and pedagogical concepts that are gradually becoming more widespread. The multiple implications of the pedagogical approach to physical education can be seen in Morandi (2016).

The terms «gymnastics» and «physical education» have a substantial technical distinction. Physical education consists of a set of coordinated activities aimed at the physical and psycho-pedagogical development of the individual. Gymnastics denotes a series of regulated movements with various purposes, and falls within the scope of physical education but can also be related to the preparatory practice of a sports discipline or defined as an Olympic discipline in its own right with particular specialties (artistic gymnastics). In essence, Although both terms are often incorrectly used interchangeably both terms have movement in common.

Today, more than ever, all the industrialized nations of the world pursue a culture of a healthy lifestyle in which nutrition and physical activity play a leading role. The increasing economic costs, which are projected to become unsustainable, of treating pathologies induced by sedentary lifestyles and poor nutrition (excess weight and obesity), with the risk factors exacerbated by aging, are leading towards health evaluation being not a right but a duty for citizens (Bull et al., 2020). This statement finds context not in the inevitability of sudden illness, but in the effective prevention that can be taken to avoid it. The fitness sector, which has been promoting a healthier lifestyle for years, can be the vehicle for this important message, playing a major role in preventing the onset of pathologies related to sedentary lifestyles, and helping people find the most practical way to regain their physical independence, emphasizing that the most important aspect relates to health rather than aesthetics.

1. Economic and demographic phenomenon

In recent decades, the gym and fitness industry has emerged as a global enterprise and a significant socio-cultural phenomenon. According to estimates from the International Health, Racquet and Sports Club Association (IHRSA) in 2022, this global movement generated approximately 100 billion dollars in revenue from around 202,000 health clubs worldwide, serving approximately 187.5 million members (IHRSA, 2022). While geographic distribution of physical activity being undertaken in gyms varies, it is estimated that 10% to 15% of the population in many Western countries regularly attend a gym or fitness facility, with the numbers significantly higher among young adults (Andreasson & Johansson, 2014a; Crossley, 2006; IHRSA, 2016, 2022; Eurobarometer, 2022).

According to Rutgers et al. (2022) European memberships increased by about 1 million members or 2% from 55.2 million in 2020 to 56.3 million by the end of 2021. 38% of Europeans play sport or exercise at least once a week or more, while 17% exercise less than once a week. However, up to 45% of Europeans currently never exercise or undertake any physical activity. While this has stabilised compared to the 2017 Eurobarometer, the continued promotion of sport and physical activity clearly remains much needed. According to the report, the preferred locations for engaging in physical activity or sports are parks, outdoor areas, and home, with 47%, 37%, and 24% of respondents respectively choosing these settings. A little over a quarter of Europeans (28%) are members of a club where they participate in sports or recreational physical activity, such as a health or fitness centre, a sport club, a socio-cultural club that includes sport among its activities, or another type of club. Most Europeans (54%) who engage in physical activity do so for the purpose of improving their health, while 43% do it to improve their fitness level and 39% to relax (Eurobarometer, 2022).

2. Historical background

Physical exercise is of fundamental importance and should be promoted not only in places dedicated to the practice of different sports, but also during daily activities. Physical activity has always been an integral part of human life. This does not mean that our ancestors considered the need for «gymnastics» as we understand it today. Rather, physical activity, particularly walking and running, was closely connected to their need to survive and procure food.

In the most primitive stages of human life, one had to literally run after what would later become their meal or move quickly to avoid becoming prey themselves (Ulmann, 1968, pp. 281-302; Cereda, 2013). Today we are far removed from such a situation, but the body has maintained in its genetic memory the need to move and be active to survive in the external world and strengthen one's defences. We are probably the only «animals» on planet Earth who consider movement a secondary activity or, worse, merely a recreational activity, rather than an essential condition for life.

The growth of the gym and fitness industry has led to a surge in employment in service businesses that focus on the physical state of clients' bodies. This industry is now one of the fastest-growing sectors in the global labour market (Andreasson, Johansson, 2014a; IHRSA, 2016, 2022; Eurobarometer, 2022; Rutgers et al. 2022; George, 2008;). As a result, there is currently a fitness revolution or boom (Millington, 2016), whereby individuals all over the world are increasingly attending gym and fitness facilities to maintain their physical fitness and develop healthy lifestyles (Smith Maguire, 2008; Sassatelli, 2010; IHRSA, 2022; Eurobarometer, 2022).

The origins of the fitness industry and the ideal of muscular bodies can be traced back to the late 19th century and the teachings of the forefathers of bodybuilding such as Eugene Sandow and Charles Atlas (Budd, 1997).

2.1 *The roots of fitness culture*

The genesis of modern gym and fitness culture can be traced back to various historical roots. Early roots can be found in ancient Greece and Rome, thus suggesting a number of influences that have led to the contemporary gym and fitness culture. From 600 BC, physical activity was practised in both the East and in South America, with characteristics linked to religious rituals. In the Middle East, body worship reached its peak with the Egyptian civilization, which devoted itself to physical activity primarily for religious reasons, with the aim of achieving physical perfection as a means of exalting the divine being, a perfection to be maintained even after death. However, it was the Greek civilization, particularly in the classical period, that afforded the widest scope to gymnastics, undertaking it for military, educational, and religious reasons (Aiello, 2004; Cereda, 2013).

The early 19th century European Turnhalle, or gymnasium, and Friedrich Ludwig Jahn's Turnkunst, together with the exercise methods developed by individuals such as Per Henrik Ling in Sweden and Niels Bukh in Denmark, further represent some of the roots of the modern fitness culture (Cereda, 2013; Di Donato, 1984, pp. 41-99). A fascination with muscles was also associated with a fascination for the grotesque during this time period (Budd, 1997). In the late 1800s and early 1900s, for example, there was an increasing interest in so-called strongmen who performed in circuses and other venues in the United States (Kimmel, 1996). Additionally, the cultivation of muscular strength and the pursuit of physical fitness has been a male preoccupation historically, being closely tied to warfare, violence, and, later, to the establishment of nation-states (Bonetta, 1990; Torreadella 2021), thus being a practice that is readily associated with Mosse's (1996) concept of the masculine stereotype.

During the late 19th century, the emergence of physical culture and the use of novel techniques to cultivate a robust, muscular, and masculine physique gradually became prevalent in the United States. However, this was not a localized phenomenon, but rather an international trend, particularly in the Western world, where scientists from various countries focused on physical culture and education. By drawing on the German, Swedish, and Danish gymnastics movements, researchers developed approaches and methodologies to enhance health and physical strength. The growing attention to health and the human body during this time was linked to industrialization and the demand for physically able male bodies. Conse-

quently, by the beginning of the 1900s, sports and physical culture had become a concern not only of the aristocracy and bourgeoisie but also of the working class. This was especially evident, a few decades later, in totalitarian states such as Germany, Italy (Ponzio, 2015), and the Soviet Union (Grant, 2013).

In the early 20th century, Eugene Sandow emerged as one of the most prominent and influential figures in physical culture. Born in 1867 in Königsberg, Germany, Sandow began his career as a strongman, travelling with various circuses and vaudeville shows. During this time, he collaborated with professor Attila, a physical education teacher, and together they revolutionized weight training and muscle development. While touring in the United States, Sandow drew widespread attention to his well-toned physique, and gradually became famous for his impressive muscular definition. Crowds flocked to see him flex his muscles, and many queued up just to touch and feel his body. Sandow's popularity coincided with the advent of modern photography, and his image was featured on a large number of postcards, with his half-naked body becoming a widely distributed visual trope across many countries.

The display of male nudity in photographs was not always widely accepted, and it was still possible to be prosecuted for indecency for showing a naked leg in Britain as late as 1866. However, by the end of the 19th century, pictures of half-naked male bodies had become commonplace. Budd (1997) suggests that Sandow's emergence as an icon of physical culture played an important role in this shift and contributed to the emergence of homosexual cultures of desire and the formation of homosexual communities, a view which is supported by Dutton (2012).

The rapid growth of physical culture and the interest in shaping and sculpting the body - increasingly conceived in the realm of imagination as a machine (Herman, Priem & Thyssen, 2017) - were shaped by significant changes in capitalist societies and the turn of the millennium, which promised to subsume class differences and disrupt traditional positions. Physical culture combined elements of commercial culture and nationalist and imperial ideologies, as well as religion, with training and exercising the body seen as a way of taking care of God's gift. Muscular Christianity developed as a means of developing a healthy, religious, and morally righteous lifestyle. Both men and women were attracted to the possibility of changing their bodies and becoming different, 'better' people (Green, 1986; Putney, 2001).

Charles Atlas (1883-1972) was another important figure in the early days of bodybuilding who saw it as his mission to build a perfect race and contribute to the creation of perfect human masterpieces (Kimmel, 1996). This was driven by the need to defend gender and maintain strong and confident masculinity, amidst the changing roles of American men and fathers, the transformations in US society, and the World Wars (cf. Todd, 1998). Atlas' own transformation from an Italian immigrant (Angelo Siciliano) to an all-American hero was a part of a larger narrative on how American men sought to reground and secure their manhood. Physical culture was central to this process, not least through the YMCA and the 4,500 gymnasiums connected to this organization (Reich, 2010; Stern, 2011). Charles Atlas' association with mainstream American religious movements helped to distance him from his immigrant roots and de-racialize him, positioning him safely in the white, Protestant, American mainstream. These early developments in physical culture were forerunners to the bodybuilding culture that emerged in the 1960s and 1970s, which was centred around places like Gold's Gym.

2.2 *Bodybuilding*

Today, bodybuilding is a global enterprise and sport with international magazines, books, and manuals available, as well as different organizations such as the International Federation of Bodybuilding and Fitness (IFBB) associated to it. Joe Weider founded IFBB in 1946 and owned an empire of fitness magazines and gyms, with his *Muscle & Fitness* magazine selling over 400,000 copies annually in the mid-1970s. Gold's Gym developed from a small, marginal gym to a four-hundred-strong global franchise. The film *Pumping Iron* (1977) put Gold's Gym, Arnold Schwarzenegger, and his friends on the global bodybuilding map (Luciano, 2021).

Bodybuilding was seen as purposeless and meaningless during the 1960s. The strongmen period of the early 20th century was replaced by the gradual development of the fitness industry. However, efforts were made to mobilize people into exercise, particularly weight training, to combat the physical weakness caused by modern lifestyle. Arne Tammer became famous in Sweden for promoting 15 minutes of strength train-

ing daily for the entire population. These efforts to engage people in exercise, in line with Muscular Christianity and similar movements, aimed to build a strong nation and combat the stress and illness caused by modern society. Bodybuilding rapidly developed again in 1977 as a result of «Pumping Iron,» but early efforts had laid the foundation for the 1970s bodybuilding culture at Gold's Gym and other locations.

Arnold Schwarzenegger was born in Thal, Austria in 1947 and became interested in bodybuilding as a teenager. He went to the US at the age of 21 to participate in the Mr. Universe competition and later achieved success in the bodybuilding and film industries. The 1980s saw an explosion of interest in bodybuilding, workout techniques, aerobics, and fitness in general. This cultural and body-centred transformation is situated in a historical time of Reagan and Thatcher, war, and nationalist movements. However, the increasing use of performance/image-enhancing drugs during the 1970s and 80s negatively affected the reputation and popularity of bodybuilding. Reports of drug use, anabolic steroids, and the obsessional traits of bodybuilders led to a separation between bodybuilding and fitness, and the sport developed a bad reputation. Self-confessions of bodybuilders like Sam Fussell further tarnished the public's view of bodybuilding (Hoberman, 2005).

In contemporary culture, bodybuilding is studied and described as a subculture (Bridges, 2009). Although film stars and action heroes with muscular bodies, like Arnold Schwarzenegger and Sylvester Stallone, are still highly valued, the bodybuilder is often viewed as a freak (cf. McGrath & Chananie-Hill, 2009). Bodybuilders themselves are aware of the problematic aspects of their sport, such as eating disorders and relationship problems (Probert, Leberman, Palmer, 2007). However, dedicated practitioners of the subculture are still prepared to take the risks, as shown in an online bodybuilder community (Smith & Stewart, 2012). Bodybuilding has transformed over time from being an almost exclusively male preoccupation to becoming more diverse, with a larger number of middle-class individuals involved. At certain times in the past, such as at the beginning of the 20th century and again in the 1970s, bodybuilding attained a high status and was considered a masculine mass movement, particularly in the United States. In the past, it was also mainly a blue-collar and working-class preoccupation (Monaghan, 2001; Liokaftos, 2012).

In the second wave of globalization of gym and fitness culture, there was greater participation of both men and women, and the association with working-class bodies was no longer as strong. Instead, the culture became more inclusive of both working and middle-class individuals. However, this did not imply that there were no class or gender distinctions in gym and fitness culture, but rather that the sport had become more accessible and was being enjoyed by a wider population.

2.3 From exclusive sport to mass participation: the evolution of fitness culture

Kenneth Cooper's 1968 book «Aerobics» created a surge in various forms of fitness activities, with aerobics becoming a popular form of exercise. In the 1980s, fitness and workouts were linked to femininity and the role of housewives (Connell, 1995). Jane Fonda became a significant figure in the international fitness industry, selling over 17 million copies of her first book and releasing twenty-three workout videos and five workout books during the 1980s and 90s (Mansfield, 2011). Fitness and workouts were initially the preoccupation of white middle-class individuals in the 1980s in the US, with black women largely absent from fitness classes (Lau, 2011). However, fitness and working out became more accessible to larger parts of the population in the 1990s, with the techniques and concepts of fitness and aerobics exported to different countries on the global market. Health clubs in the US became linked to the growing urban population of singles, with working out becoming a part of the urban, middle-class, and single lifestyle.

The 1990s saw a significant increase in fitness and gym culture, with the term «fitness» replacing «workout» and the establishment of multidimensional fitness gyms where different training styles were combined under one roof. In Sweden, for example, this development led to the emergence of highly gendered fitness gyms where young men focused on strength training while young women did workouts in separate rooms. However, the increasing need for a well-defined physique resulted in women venturing into the strength training parts of the gym. This development led to the transformation of the fitness gym into a more differentiated and individualized space, with gender playing a less dominant role. Today, the term «fitness» encompasses a blend of training styles and methods, and fitness franchises have gained immense popularity.

Although this change does not mean that all gender and class distinctions have been eliminated from fitness culture, it has encouraged a more inclusive participation in fitness, where working and middle-class participants are welcomed into the fitness community.

The cultural separation of bodybuilding and fitness does not indicate that they are entirely distinct lifestyles. There is a partial disconnection between the two, but they are becoming increasingly dependent on each other. The third phase of the globalization of gym and fitness culture is, to some extent, similar to the second phase. These developments are both independent and interwoven organically. However, the «fitness revolution» has separated itself from the more grotesque aspects of bodybuilding, such as drug use and the extreme cult of the huge muscular body, and has become a mass enterprise. This has led to the development of a more homogenous global gym and fitness culture while simultaneously resulting in “glocal” variations in the adaptation of this culture.

2.4 Physical activity and good health and well-being

Regular physical activity confers benefits to both mental and physical health, making it a valuable practice for individuals across all ages and ability levels. Furthermore, it is never too late to commence engaging in greater physical activity and reducing sedentary behaviors to improve health outcomes. Despite these known advantages, a substantial proportion of the population, namely 81% of adolescents and 27.5% of adults, currently fail to satisfy the World Health Organization’s recommended levels of physical activity. The consequences of this shortfall are not limited to the affected individuals and their families, but also extend to health services and society as a whole (WHO, 2022, p. vii).

Physical inactivity imposes a significant economic burden. It is estimated that nearly 500 million (499,208 million) new cases of preventable non-communicable diseases (NCDs) will arise globally between 2020 and 2030, incurring treatment costs exceeding US\$300 billion (INT\$524 billion), or around US\$27 billion (INT\$48 billion) per year, if the current prevalence of physical inactivity remains unchanged. Of these new cases of NCDs, approximately 47% will result from hypertension, and 43% will arise from depression. Three quarters of all cases will occur in lower- and upper-middle-income countries. High-income countries will bear the largest economic cost, accounting for 70% of healthcare expenditure associated with treating illnesses resulting from physical inactivity.

The COVID-19 pandemic has underscored the crucial importance of regular physical activity for both physical and mental health. Nonetheless, it has also exposed disparities in access and opportunities for certain communities to engage in physical activity. As such, physical activity must be regarded as a fundamental component of public policy, with all nations ensuring the provision of equitable opportunities for physical activity. To assist countries in raising levels of participation, the World Health Organization’s Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030 (GAPPA) presents a series of evidence-based policy recommendations designed to enhance participation levels across four key policy areas: active societies, active environments, active individuals, and active systems. The comprehensive implementation of GAPPA by all nations will hasten progress toward the global objective of achieving a 15% relative reduction in population levels of physical inactivity by 2030.

The remarkable expansion of the fitness culture can also be linked to the growing focus on the minimum daily physical activity necessary for sustaining good health. The World Health Organization (WHO) and numerous health institutions worldwide have consistently advocated for the adoption and upkeep of healthy lifestyles (WHO, 2022), which encompass physical activity and appropriate nutrition, across all age groups. Consequently, some individuals have gravitated toward the fitness culture, resulting in its proliferation, while others have pursued amateur pursuits, both individual and group-oriented, during their leisure time.

Conclusions

The present article endeavours to explicate the historical evolution of the fitness industry and culture and its emergence as a global phenomenon. It posits that the global enterprise can be divided into three distinct

yet partially overlapping stages of development. The article traces the roots of the fitness industry back to the early twentieth century, with the rise of entrepreneurs such as Eugene Sandow and Charles Atlas, and subsequently with businessmen such as and Joe Weider. Despite the practitioners' efforts to impede commercialization and the development of entirely commercialized lifestyle concepts, fitness gyms and private health clubs have attained tremendous international business stature. The term «fitness» now serves as a comprehensive descriptor for health clubs, fitness franchises, and fitness gyms.

Fitness gyms have undergone a significant transformation, and a fitness revolution is clearly discernible. Notably, findings highlight the intriguing, albeit tenuous, relationship that has developed between bodybuilding and fitness. Whereas bodybuilding has historically had various negative connotations such as drug and steroid use, hyper-masculinity, vanity, hustling, the postmodern self, pastiche, and violence, fitness is now more commonly associated with health, beauty, and youth. The dichotomy between healthy and unhealthy lifestyles only partially accounts for the position of the fitness industry in society, and underscores the interconnectedness and interdependence of these two phenomena.

The rise and growth of the gym and fitness industry can be largely characterized as an international and global historical phenomenon. Present-day fitness equipment, techniques, and exercises used across the globe are products of a physical culture that was developed and refined during the 20th century but has its origins in ancient Greek and Roman practices. Although some locales and individual fitness establishments have assumed a central role in the history of gym culture, the principles of body ideals, exercises, techniques, and fitness pedagogy have progressively evolved into an internationally-oriented enterprise.

A trend towards uniformity and predictability is evident in the body ideals perpetuated by contemporary gym and fitness culture. Findings posit the existence of a globalized standard for the ideal body, characterized by well-toned, fat-free, clearly-defined, and lean physiques. The impressive proliferation of the fitness culture can also be attributed to the increasing attention paid to the minimum daily physical activity required to maintain good health.

References

- Aiello M. (2004). *Viaggio nello sport attraverso i secoli*. Firenze: Le Monnier.
- Andreasson J., Johansson T. (2014a). *The global gym: Gender, health and pedagogies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Andreasson J., Johansson T. (2014b). The fitness revolution historical transformations in the global gym and fitness culture. *Sport Science Review*. XXIII (3-4): 91-112.
- Bonetta G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Bridges T.S. (2009). Gender Capital and Male Bodybuilders. *Body & Society*, 15(1): 83-107.
- Budd M.A. (1997). *The Sculpture Machine. Physical Culture and Body Politics in the Age of Empire*. London: Macmillan Press.
- Bull F.C. et alii (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *Br J Sports Med.*, 54(24): 1451-1462.
- Cereda F. (2004). Fitness: stile di vita, educazione al movimento. *Dirigenti Scuola*, 8: 83-90.
- Cereda F. (2013). *Teoria, tecnica e didattica del fitness*. Milano: Vita & Pensiero.
- Connell R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Crossley N. (2006). In the gym: Motives, meaning and moral careers. *Body & Society*, 12 (3): 23-50.
- Di Donato M. (1984). *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*. Studium: Roma 1984.
- Dutton K.R. (1995). *The Perfectible Body. The western Ideal of Physical development*. London: Cassell.
- Eurobarometer (2022). *Special Eurobarometer 525. Sport and Physical Activity*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2668> (visited: 20/2/2023).
- Fair J. D. (1999). *Muscle town USA. Bob Hoffman and the Manly Culture of York Barbell*. Pennsylvania University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Gaines C., Butler G. (1974). *Pumping Iron. The Art and Sport of Bodybuilding*. London: Sphere Books Ltd.
- George M. (2008). Interactions in Expert Service Work. Demonstrating Professionalism in Personal Training. *Journal of Contemporary Ethnography*, 37: 108-31.
- Grant S. (2013). *Physical Culture and Sport in Soviet Society. Propaganda, Acculturation, and Transformation in the 1920s and 1930s*. London: Routledge.

- Green H. (1986). *Fit for America. Health, Fitness, Sport and the American Society*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Herman F., Priem K., Thyssen G. (2017). Body machine? Encounters of the human and the mechanical in education, industry and science. *History of Education*, 46, 1: 108-127.
- IHRSA (2016). *The 2016 IHRSA global report: The state of the health club industry*. Boston: IHRSA.
- IHRSA (2022). *The 2022 IHRSA global report: The state of the health club industry*. Boston: IHRSA.
- Kimmel M. (1996). *Manhood in America. A Cultural History*. New York: The Free Press.
- Klein A. M. (1993). *Little big men. Bodybuilding subculture and gender construction*. New York: State University of New York Press.
- Lau K.J. (2011). *Body Language. Sisters in Shape, Black Women's Fitness, and Feminist Identity Politics*. Philadelphia: Temple University Press.
- Liokaftos D. (2012). *From 'Classical' to 'Freaky'. An exploration of the development of dominant, organised male bodybuilding culture*. London: Goldsmith's College, PhD.
- Luciano L. (2001). *Looking Good: Male Body Image in Modern America*. New York: Hill and Wang.
- Mansfield L. (2011). 'Sexercise': Working out Heterosexuality in Jane Fonda's Fitness Books, *Leisure Studies*, 30(2): 237-55.
- McGrath S., Chananie-Hill R. (2009). 'Big Freaky-Looking Women'. Normalizing Gender Transgression through Bodybuilding. *Sociology of Sport Journal*, 26: 235-254.
- Millington B. (2016). Fit for presumption: Interactivity and the second fitness boom. *Media, Culture & Society*, 38(8): 1184-1200.
- Morandi M. (ed.) (2016). *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Noto A., Rossi L. (eds.) (1992). *Coroginnica. Saggi sulla ginnastica, lo sport e la cultura del corpo. 1861-1991*. Roma: La Meridiana.
- Ponzio A. (2015). *Shaping the New Man: Youth Training Regimes in Fascist Italy and Nazi Germany*. The University of Wisconsin Press: Madison.
- Probert A., Leberman S., Palmer F. (2007). New Zealand Bodybuilder Identities. *International Review for the Sociology of Sport*, 42(1): 5-26.
- Putney C. (2001). *Muscular Christianity. Manhood and Sports in Protestant America, 1880-1920*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rutgers H., Hollasch K., Ludwig S. (2022). *European Health & Fitness Market Report (EHFMR), 9th edition*. Bruxelles: EuropeActive.
- Sassatelli R. (2010). *Fitness Culture. Gyms and the Commercialisation of Discipline and Fun*. New York: Palgrave Macmillan.
- Smith Maguire J. (2008). *Fit for Consumption. Sociology and the business of fitness*. London/New York: Routledge.
- Smith A.C.T., Stewart B. (2012). Body Perception and health Behaviours in an Online Bodybuilding Community. *Qualitative Health Research*, 22(7): 971-85.
- Torreadella-Flix X. (2021). "Our race!": An account on physical education and school sport in Spain 1901-1950). In S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (eds.), *Education and the Body in Europe (1900-1950), Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas* (pp. 163-183). Berlin: Peter Lang.
- Ulmann J. (1968). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando editore.
- Weider B., Weider J. (2006). *Brothers of iron: How the Weider brothers created the fitness movement and built a business empire*. Champaign, IL: Sports Publishing L.L.C.
- WHO (2022). *Global status report on physical activity 2022*. Geneva: World Health Organization.

Active ageing with proper, healthy and active lifestyles:
healthy ageing in Europe

Invecchiamento attivo con stili di vita corretti, sani e attivi:
l'invecchiamento sano in Europa

Cristiana Simonetti

Associate professor of General and Social Pedagogy | Department of Clinical and Experimental Medicine | University of Foggia | cristiana.simonetti@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Simonetti, C. (2023). Active ageing with proper, healthy and active lifestyles: healthy ageing in Europe. *Pedagogia oggi*, 21(1), 280-286.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-33>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-33>

ABSTRACT

Active ageing is the process, evolution and optimizing opportunity for a healthy life of good quality, and enhances an appropriate, healthy and active lifestyle for those who age naturally, thus increasing their experience and their educational values of life. The Strategy and Action Plan for Healthy Ageing in Europe (2012-2020) provides an example and its aim is to achieve health goals. Taking into account the effective policies that go beyond the rapid demographic ageing and responding to the growing needs and expectations of the ageing population, it promotes health and social services in the field of self-care, recognizing the fundamental right of everyone to achieve a balanced health process in the various and broader spheres of the person, without distinction of age, gender, ethnicity and other differences.

Invecchiamento attivo significa processo, evoluzione ed ottimizzazione delle opportunità e delle capacità di vita e di salute, per migliorare la qualità di vita verso stili di vita corretti, sani e attivi delle persone che in maniera naturale invecchiano, accrescendo anche esperienza e valori educativi e di vita. La Strategia e il piano di azione per l'invecchiamento sano in Europa (2012-2020) è un esempio finalizzato a raggiungere gli obiettivi della salute, tenendo conto di politiche efficaci che vadano oltre il rapido invecchiamento demografico, rispondendo alle crescenti necessità e aspettative della popolazione in via di invecchiamento, verso la promozione della salute e dei servizi sanitari e sociali migliorati in maniera di self-care, riconoscendo il diritto fondamentale di ognuno di raggiungere un equilibrato processo di salute nelle varie e più ampie sfere della persona, senza distinzione di età, sesso, etnie e altre differenziazioni.

Keywords: ageism; proactive model; health, healthy and active lifestyles; life skills; strategies for active ageing

Parole chiave: ageismo; modello proattivo; salute, stili di vita sani e attivi; life skills; strategie per l'invecchiamento attivo

Received: February 26, 2023

Accepted: May 10, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Cristiana Simonetti, cristiana.simonetti@unifg.it

1. Introduction

Life extension must represent an opportunity, a challenge, a social growth if the social, cultural and educational welfare is anchored more and more to the enhancement of skills, the life skills of people aging and interacting in society thanks to an intra- and intergenerational solidarity qualifying the forms of social coexistence and the quality of life itself. In fact, active ageing should also take into consideration the strategic role of the new elders being aware and responsible for their own life, health and lifestyles.

Territories, structures and infrastructures have to be modernized as well as the quality and the organization of public spaces making them tailored to and in support of the elders and the new active ones. Attention must be placed on the needs and on the potentials of the elders and not only on health facilities or on health education but on the territorial extended «welfare», integrated in the equality and diversity of potential health education resources. Society and the educating community must intervene in a «friendly ageing» way and as a welcoming- inclusive environment for all citizens and for the «active ageing».

2. The active ageing process: beyond «ageism»

Active ageing is educating the concept of old age in a positive and proactive way. That is, according to a renewed concept of health that interprets well-being as a process in constant evolution and continuous improvement and not as a fixed and determined state of complete physical, mental and social well-being. The concept of health, is defined by the World Health Organization (WHO, 1948) as a state of complete physical, mental and social well-being. It implies that the individual should be able to identify and realize his/her aspirations, satisfying needs and modifying the environment or adapting to it according to his/her abilities, skills, potentials and life skills.

Today, in fact, the concept of health which is considered by the World Health Organization (WHO), as being fixed and immutable over time, should be replaced by a more active and respectful concept of «Active Ageing». Health is the PROCESS of the well-balanced Being in the various spheres which not only include the physical, mental and social ones, but the affective, emotional, cultural spheres along with people's geographical belonging (their belonging to a geographical environment and to a psychological-affective-emotional area). So, above all, the educational sphere.

Active ageing is, therefore, education in the field of growth, in the process of evolution and improvement. Education for proactive senescence contrasts to the chronological and biological aspect of advanced ageing and passive old age and favours human development which is determined, creative, innovative, essential, active and educationally and socially rich in experiences and with values that suggest a healthy and correct lifestyle.

Categorization by age (infancy/youth/pre-adolescence and adolescence/adulthood/old age), classifies people and organizes their relationships among themselves. Classifying is a basic cognitive process that allows us to organize the world around us by reducing its complexities. It would be impossible or disadvantageous to do so without categories. Categorization is necessary but not sufficient and may develop prejudices and discrimination against an external group (Park & Judd, 2005; Bodenhausen, 2012). The concept of «Ageism» must be corrected and should overcome discrimination against old age which considers «old as a limit and the age of a decline, a loss, an absence: the end of the race» (Guillemard, 2006, p. 18). To go beyond «Ageism», we proceed towards the growth of the person, according to a process of permanent education and continuous-permanent learning (Life long Education). «Ageism» is seen as the discrimination against a person on the basis of his/her chronological and biological age of birth and does not take into consideration his/her potentials, talents, needs, aptitudes and limits. Therefore, the concept of old age as the end of life and experiences is opposed to the concept of activity and respect for life abilities which go beyond the individual's age: the life skills (WHO, 1992).

The term «Life Skills» refers to a wide range of basic cognitive, emotional and relational skills which allow people to operate with competence on individual, subjective and social levels.

«Life Skills are the skills that lead to positive behaviors and to adaptation to the surrounding environment and make the individual capable (enable) to cope effectively with the demands and challenges of everyday life» (Life Skills, OMS, 1992).

In fact, the skills that can be included among the “Life Skills” are innumerable and can be classified according to culture, education and context.

Competencies can be grouped according to 3 areas:

- **EMOTIONAL**: self-awareness, emotional management, stress management.
- **Emotional competence** is the ability to identify and respond to one’s own and others’ feelings and emotional reactions. Five elements pertaining to emotional competence are identified: recognizing one’s emotions, managing and expressing emotions, motivating oneself, recognizing the emotions of others and caring for relations;
- **RELATIONAL**: empathy, effective communication, effective relationships.
- **Relational and social skills** include the ability to adequately decode and interpret situations and the social context, to generate effective solutions, anticipate realistically the consequences and potential obstacles of one’s actions and translate social decisions into effective behaviors;
- **COGNITIVE**: problem solving, decision making, critical thinking, creative thinking.
- **Cognitive competence** refers to the ability to read and interpret situations, organize problem solving and decision-making processes, to recognize the perspectives of others, to have positive attitudes towards life as well as self-awareness.

Therefore, it is essential to acquire and develop life skills among adults (who no longer identify themselves as passive elders) allowing them to face the problems and needs of everyday life while leaving the working life, as a moment of “ecological transition”, based on adaptation and creative innovation in both the family and social life spheres while considering themselves as “active-elders”.

Active ageing is an educational process of lifelong education according to a proactive model for positive and proactive ageing (Kahana, Kahana, 2002). The proactive model is based on a proactive attitude to responsibility; a positive and proactive response of a person who reacts to a circumstance in a social context and decides to obtain his/her well-being by improving themselves in a responsible and independent way.

Pro activity is a proactive attitude of empowerment and the reaction depends on the self and not on an external cause.

Proactive individuals decide and react in every context, situation, and circumstance autonomously and responsibly; they obtain their goals and are aware and actively involved when achieving them.

Reactivity, on the other hand, indicates irresponsibility and the reaction does not depend on the individual but is subordinated to the external cause, not determined by the person (Kahana, Kahana, 2002; 2005).

Reactive and non-proactive people, in fact, depend on circumstances and situations. They have no control over their reactions and are influenced by external factors such as the environment, circumstances, and events. These people connote themselves as being passive and inactive individuals.

The proactive individual, on the other hand, is autonomous, responsible and behaves according to his/her own abilities in every sort of proactive environment and on the basis of belonging to that environment. . The systems defined by Bronfenbrenner (1979) in the Ecological Systems Theory, in relation to the distance of the individual, that is, from the closest (microsystem) to the furthest (macrosystem), constitute an example of the relationship between people and the surrounding environment.

The «proactive elderly person» gets in touch with the environment or the ecosystem starting from the «microsystem» (a restricted area close to one’s daily life), and then gradually moves on to the «mesosystem» (the area in which the person actively participates in), the «exosystem» (where the person is not actively present but acknowledges the environment and the individuals indirectly), and finally reaches up to the «macrosystem» (which include institutions, politics and their belonging to reality). These areas fall within the «chronosystem», that is, the physical and psychological space of belonging, the physical passage time, as well as the evolutionary, chronological and psychological growth (Bronfenbrenner, 2002).

Therefore, the proactive model for positive ageing places external resources, services and the social environment at the bottom level while the internal resources, the personal growth, skills, self-esteem and self-realization, at the top and orientation is always towards the future, towards a perspective continuous improvement and a lifelong education. External and internal resources undergo proactive adaptations of the environment and the systems to which they belong to (Zambianchi, Ricci Bitti, 2012).

The proactive elderly person must use and respond responsibly and autonomously to these proactive adaptations in order to live a healthy life, according to a balanced well-being process that goes beyond and does not take into account physiological and personal ageing but the positive, purposeful and successful aspects (Ryff, Singer, 2008). Old age, in fact, is an age still in full swing and made up not only of losses and shortcomings (in work, social life, etc.), but of generativity of ideas and views which encourages people to face the new “old age” in a constructive perspective way (Pinto Minerva, 2012).

3. From the who model for active ageing to the healthy ageing strategies in Europe

The best living conditions, the balanced well-being (in an extensive and broad sense, from the physical to the educational, emotional, social and geographical spheres), the correct, healthy and active lifestyles that intervene and are a decisive part of the life process of those who «age» in an active and proactive way, all constitute «a triumph and a challenge for our society» (WHO, 2002). To actively and proactively overcome the ageing of the population, WHO has outlined a strategic framework, the «Active Ageing», with the aim of creating and strengthening the best conditions for «active ageing». Health, Participation and the Safety of elderly people are the three “pillars” of Active Ageing. The goal is to encourage a changeover from policies that are based on the needs and requirements of elderly people who are considered passive and inactive individuals (therefore useless and non-productive), to policies that recognize each person’s rights and duties, their responsibility to be active by participating in the community life in a proactive manner including their examples, values and good life qualities too (WHO, 2002).

For healthy and active ageing, a proposal for a «Strategy and Action Plan for Healthy Ageing in Europe» (2012-2020) has been outlined. This document proposes strategic areas of action and a set of interventions in synergy with Health 2020. It is a new European policy in support of transversal actions by governments and societies dealing with health and well-being strategies.

Healthy ageing (Health 2020) concerns different aspects:

- it responds to the growing needs and expectations of ageing populations with healthpromotions and supports self-care;
- it recognizes the fundamental right of every person to achieve a balanced well-being regardless of his/her age;
- it takes into account prevention at all levels (primary, secondary, tertiary, quaternary).

The document «Strategy and Action Plan for Healthy Ageing in Europe» (2012-2020), is divided into four strategic areas of action and five priority interventions, as well as three support interventions. The action plan is designed as a guide for all Member States to develop policies aimed at active ageing after 2020.

The 2012-2020 (and after) strategy and action plan is first of all divided into four main sections:

- the first establishes the background and its context;
- the second proposes four priority strategic areas for the action depending on existing tools, services and resources:
 - **Strategic area 1: Healthy ageing throughout the life course.**
The whole-of-life approach to healthy ageing invites people to improve the way they age by adopting healthier, more active, more correct lifestyles and adapting to the changes associated with the age and the environment. This strategy and action plan considers interventions aimed at the «beginning of old age» starting with prevention and improving one’s lifestyle.
 - **Strategic area 2: Environments good for health.**
A supportive environment at the community level ensures a valuable contribution to the quality of life, healthy ageing, healthier lifestyles and contexts which are good for health. Physical and psychological environments are identified in a deconditioned and deconditioning environments for adult ageing.

- **Strategic area 3: Health and long-term care systems centered on the person and the ageing populations.**

It refers to systems, resources and services centered on ageing populations such as: health care, information, health education, useful interventions that are aimed at the lack of resources, health and social care for older people overcoming barriers that prevent the elderly to live their «active» life worthily and independently.

- **Strategic area 4: Strengthening research.**

It means recognizing the main gaps existing in terms of statistical data and qualitative/quantitative research in order to guide policies to support elderly populations. Investing in data so as to monitor health conditions, establishing centers of excellence for research on active and healthy aging policies and strategies and implementing programs for the prevention and management of any diseases (Strategy and Action Plan for Healthy Aging in Europe, 2012-2020).

- These four priority areas include interventions to help older people stay active for as long as possible, to protect their health and well-being and to allow them to actively participate in society.
- The third section proposes five priority interventions: 1) prevention of falls; 2) promotion of physical activity; 3) vaccination for elderly people; 4) public support for assistance; 5) strengthening of skills in the geriatric field;
- The fourth section proposes three support and prevention interventions that link healthy aging to the social context: 1) prevention against isolation and social exclusion of the elderly; 2) prevention of elder abuse; 3) strategies to ensure the quality of care for older people and long-term care.

This strategy and action plan outlines synergies and cooperation with other European partners and in particular with the initiatives of the European Commission, all aimed at the well-being of the ageing population (Plan of Action on Aging, 2002).

The existing awareness is that population ageing is spreading rapidly, making the need to prepare and organize health, social and educational strategies and systems urgent. The «old», today becomes the «late adults», the «active senior citizens», the fourth age or «silver age», due to the rich experiences and life that is still to be lived and shared (W.H.O., 2002)

The Decade of Healthy Ageing proposed by the United Nations (2020-2030) as a WHO action plan, consists of a global collaboration among sustainable development goals, governments, civil societies, international agencies, the academic world, as well as public and private sectors all aimed at improving the lives of the elderly. The Decade will address four areas of action: Age Friendly Environments, Fighting ageism, Integrated and Long term care. The Decade of Healthy Ageing aims at placing older people at the center of this action plan.

The «new elderly», in search of needs, experiences, skills, abilities and desires, constitute the social and educational scenario of our time and their life quality is no longer characterized by one's age, quantity or workplace productivity. On the other hand, it implies: preparing and designing a new itinerary of «social welfare», an active ageing with new social policies, new cities tailored to «Active Aging» and a continuous and lifelong education.

4. Lifelong learning and healthy-active lifestyles

A knowledge society implies improving social welfare as well as abilities, life skills and learning opportunities and to improve the quality of educational and training systems continuously and permanently, it is also important to raise the thresholds when mastering key skills, thus cultivating «human capital», that is, those individual and social capabilities that become essential objectives for all States (Ellerani, 2013).

It is considered necessary to plan education and training systems in order to guide growth, develop cohesion, face transformations and crises, but above all, to adopt and promote healthy, correct and active lifestyles. (Ellerani, 2013).

Lifelong learning, as well as healthy, correct and active lifestyles, are considered fundamental skills both for life and the working class. They promote social, economic and political developments, and allow citizens to find their right place not only in the social and professional fields, but give them a sense of be-

longing to a family and to a geographical environment (a city made for people including elders) with healthy and active lifestyles making them «live a future active ageing» (Bruschi, Repetto, Talarico, 2022).

The constant changes of knowledge, the technological evolution and the variations social anthropological perspectives, impose a constant review and permanent updating of personal knowledge in order to live the contemporary reality in an inclusive and well-Being way (Bruschi, Repetto, Talaric, 2022).

The basic values of a new welfare is the «welfare of capabilities» which allows individuals to demand their social rights especially the right to learn and to live one's existence in balanced Well-Being. It is a question of changing from the generic recognition of the right to learning that takes shape throughout life, to a system of recognition and certification of skills that ensures the person's access and participation as an active citizen. The individual must be accompanied in this evolutionary path centered on capability with a view to lifelong education (Bruschi, Repetto, Talarico, 2022).

The individual is always at the center of the learning process which requires a constant willingness to learn without age and to actively build skills in relation to the demands of the circumstances.

According to the European Council, the «key competences for lifelong learning» (European Key Competences, 2018), are useful not only for personal fulfillment and development, but for social inclusion, sustainable lifestyles and to control life by acknowledging the importance of health and active citizenship. Learning in all moments of life also means learning in all factors of life. Knowledge is built and enriched in daily life, in families, in communities and in societies.

Lifelong learning to stimulate in adults (learning individuals) a sense of self-efficiency, self-efficacy, autonomy and responsibility of increasing the sense of competence and confidence in one's own abilities and possibilities.

Lifelong Learning, in view of people's wellness, leads the ageing individual to an «Active Ageing». «Active aging is seen as the common thread that intertwines wisdom with the possibility of learning and changing in all of life» (Amoretti, Spulber, Varani, 2017).

An adult is an individual who has not only within him/herself generativity (knowing how to generate ideas and prospects for innovation) but knows how to take care (of himself, of others, of the environment, of rules and roles), and to socialize (communicating with empathy, sense and meaning). These are human characteristics and categories that are increasingly present in the elderly and active individuals. The new elderly person is who knows how to create, to make him/herself available to others by communicating in an empathic way (De Natale, 2014).

Active aging and intra- intergenerational solidarity lead older people to volunteering. They engage in activities aimed at helping people in need such as personal services, health services, health information, recreational-cultural activities, etc. Intra and intergenerational volunteering highlights a strong sensitivity of Active Ageing towards one's own generation and the problems associated with ageing (Kovacs, Black, 1999). Active longevity thanks to volunteering and where the third/fourth age is the active protagonist according to continuous permanent training and a civic social commitment.

Therefore, it means reconsidering and rethinking of old age in a constructive sense. Facing the new age in a constructive proactive way with the recategorization of old age towards an interpretation of quality and perspective. Planning old age with what is preserved as experience can even be increased over the years (Ladogana, 2016).

5. Conclusions

Pedagogy is faced with a challenge that is not only economic and social but above all, planned, cultural and educational. Redesigning a new Welfare means: outlining strategies, making environments more suitable for active ageing, directing lifelong education «policies», encouraging elderly people to remain active and their contribution to society also through volunteering. Thanks to the «best practices», that is, the skills and competences of the elderly who are no longer considered passive and inactive old people, but protagonists of life stories in the process of permanent education towards an active, positive and proactive ageing.

References

- Amoretti G., Spulber D., Varani N. (2017). *Active ageing. From wisdom to lifelong learning*. Roma: Carocci.
- Bodenhausen G.V. (2012). Diversity in the person, diversity in the group: Challenges of identity complexity for social perception and social interaction. *European journal of Social Psychology*, XL: 1-16.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruschi B., Repetto M., Talarico M. (2022). Microcredential e lifelong learning: una riflessione pedagogica. *Formazione, lavoro, persona*, IV, 11: 5-9.
- Comitato Regionale Europeo, sessantaduesima sessione, OMS (2012). Strategia e piano d'azione per l'invecchiamento sano in Europa. Disponibile in: https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1847_allegato.pdf [10-13 settembre 2012].
- De Natale M.L. (2014). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.
- Ellerani P. (2013). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- Guillemard A.M. (2006). Une nouvelle solidarité entre le sâges et les générations dans une société de longévité. *Communication e Cidadania*, IV: 1-20.
- Kahana E., Kahana B. (2002). Long-Term impact of preventive proactivity on quality of life in the Old-Old. *Psychosomatic Medicine*, LXIV: 382-394.
- Kahana E., Kahana B., Zhang J. (2005). Motivational antecedents of preventive proactivity in late life: Linking future orientation and exercise. *Motivation and Emotion*, XXIX, IV: 438-459.
- Kovacs P.J., Black B. (1999). Volunteerism and older adults: implications for social work practice. *JgerontolSoc Work*, 32: 25-37.
- Ladogana M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- OMS (1948). World Health Organization. Available in: <https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?area=rapporti&cid=1784&lingua=italiano&menu=mondiale> [7 aprile 1948]
- OMS (1992). Life Skills. Disponibile in: <https://www.isisvarese.edu.it/wp-content/uploads/2020/05/OMS-Life-skills-1.pdf> [1992]
- OMS (2021). Decade Of Healthy Ageing 2020-2030. Disponibile in: <https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing> [30 aprile 2021]
- Pinto Minerva F. (2012). Vecchiaia: un'età ancora in divenire. In M. Corsi, S. Olivieri (eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 41-53). Pisa: ETS.
- Park B., Judd C.M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and social psychology review*, IX: 108-130.
- Political Declaration and Madrid International Plan of Action on Ageing (2002). Plan of Action on Ageing. Disponibile in: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-en.pdf> [8-12 aprile 2002].
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (2018). Competenze Chiave Europee. Disponibile in: https://asnor.it/it-schede-15-le_competenza_chiave_europee [22 maggio 2018].
- Ryff C.D., Singer B.H. (2008). Know Thyself and become what you are: A Eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- World Health Organization (2002). Active ageing: a policy framework. Disponibile in: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf [aprile 2002].
- Zambianchi M., Ricci Bitti P.E. (2012). *Invecchiamento positivo*. Roma: Carocci.

Ambienti relazionali di apprendimento.
Prospettive teoriche e pratiche cooperative di progettazione ecodidattica

Relational learning environments.
Theoretical perspectives and cooperative practices of ecodidactic design

Raffaella C. Strongoli

Researcher of Didactics and Special Education | Department of Education, University of Catania | raffaella.strongoli@unicat.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Strongoli, R.C. (2023). *Relational learning environments*. Theoretical perspectives and cooperative practices of ecodidactic design. *Pedagogia oggi*, 21(1), 287-293
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-34>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-34>

ABSTRACT

This essay examines the dual track on which the study of the *environment* is placed in pedagogical studies in terms of *form* and *content*, i.e. as both context and an object to be protected; the aim is to put forward a proposal for overcoming this dualism through adopting an ecodidactic perspective. This investigation is set against the backdrop of the stratified and complex articulation that the category of environment has assumed over time in pedagogical research, as a result of the intertwining of political, civil and social instances. In this direction, the contribution outlines traits and peculiarities of educational design models of *relational learning environments*, inspired by the principles of pluralism and negotiation that have an ecological and systemic imprint, in which the concept of *environment* is understood as both natural and cultural. The essay also defines cooperative educational design paths, in a constructivist sense, in order to delegitimize the utilitarian and technocratic logic of innovation seen as necessary and to favor the activation of processes of knowledge and negotiation of implicit curricula, *collateral* learning and authentically educational experiences.

Sullo sfondo della stratificata e complessa articolazione che ha assunto nel corso del tempo la categoria *ambiente* nella ricerca pedagogica, frutto di un intreccio tra istanze politiche, civili e sociali, il saggio conduce una disamina intorno al doppio binario nel quale essa è posta nei termini di *forma* e *contenuto*, come contesto e oggetto da tutelare, al fine di avanzare una proposta di superamento di tale dualismo nell'ambito di una prospettiva ecodidattica. In questa direzione, il contributo delinea tratti e peculiarità di modelli di progettazione didattica di *ambienti relazionali di apprendimento*, ispirati ai principi del pluralismo e della transattività d'impronta ecologica e sistemica, nei quali l'*ambiente* è naturale e culturale insieme, e definisce percorsi cooperativi di progettazione educativa in senso costruttivista per delegittimare le logiche utilitaristiche e tecnocratiche dell'innovazione esasperata e favorire l'attivazione di processi di conoscenza e valorizzazione di curricula impliciti, apprendimenti *collaterali* e di esperienze autenticamente educative.

Keywords: ecodidactics; learning environments; ecology; educational environments; implicit curriculum

Parole chiave: ecodidattica; ambienti di apprendimento; ecologia; spazi educativi; curricolo implicito

Received: April 02, 2023
Accepted: May 07, 2023
Published: June 30, 2023

Corresponding Author:
Raffaella C. Strongoli, raffaella.strongoli@unicat.it

1. Ambiente educativo tra *forma e contenuto*

Nell'odierno panorama socio-culturale a complessità crescente si muovono e operano a più livelli istanze postumane di appartenenze multiple che chiamano i soggetti ad agire in qualità di esseri relazionali, molteplici, non unitari e situati a partire dalle loro differenze in un contesto costruito *nelle e dalle* relazioni (Braidotti, 2019). Il principale riverbero che il postumanesimo assume in ambito educativo è l'impossibilità di considerare i singoli elementi della relazione educativa come oggetti separati con un'identità definita a prescindere dalla situazione peculiare e dal loro rapporto. Seguendo tale prospettiva, la progettazione di pratiche educative non può non iscriversi entro logiche costruttiviste di considerazione della dipendenza della realtà dal soggetto epistemico e viceversa perché "indagatore e indagato sono legati interattivamente" (Varisco, 2002, p. 17). In questo scenario, le figure professionali responsabili della progettazione didattica sono chiamate a configurare ambienti educativi plurali che tengano conto degli impliciti pedagogici che ognuno di essi veicola poiché, nonostante numerose istanze di rinnovamento degli spazi educativi abbiano attraversato gli studi pedagogici dall'attivismo in poi, tuttavia, per lungo tempo le categorie di tempo, spazio, regole, ruoli degli attori e canali comunicativi sono stati considerati immobili perché intesi come un *a priori* (Castoldi, 2020).

Nella prospettiva costruttivista, ed in particolare in quella d'ispirazione sociale, gli spazi non sono contenitori, non sono vetrini che consentono di osservare sotto una lente d'ingrandimento un organismo, bensì sono definitori della percezione di sé nei termini del rapporto dinamico tra figura e sfondo e delle relative relazioni che si innestano a partire da questi sé. In ambito educativo, tale dinamica reciprocamente definitoria diventa particolarmente rilevante e trasforma gli *spazi in ambienti* (Strongoli, 2019). Per comprendere i tratti di questa trasformazione, lasciando da parte la grande stratificazione linguistica che connota e denota il termine ambiente, che esula dagli scopi del saggio, è necessario chiarire come il lemma assuma una forma peculiare in ambito pedagogico rimandando ad una categoria che conosce almeno due differenti declinazioni. Il collegamento più immediato è all'ambiente come luogo educativo, che chiama la progettazione didattica a prendere le mosse da una considerazione molto basilare, cioè dal fatto che esso esista e che sia un aspetto centrale della relazione educativa. Lo spazio fisico c'è, ma questo non implica in modo deterministico che tutti i luoghi nei quali si svolgano pratiche educative possano essere considerati parimenti educativi, così come insegna la lezione deweyana sulle esperienze educative (Dewey, 1938). Per progettare spazi che possano essere ambienti educativi è necessario indagare gli aspetti impliciti, gli apprendimenti collaterali che essi possono attivare al fine di strutturarli e ristrutturarli secondo una precisa intenzionalità pedagogica (Strongoli, 2019).

Lo spazio che educa è quello che smette di essere contenitore e si trasforma in ambiente, accogliendo, offrendo, coltivando, generando esperienze e opportunità di vita, relazioni e apprendimento (Scurati, 1997). In senso ecologico e sistemico, l'ambiente è una categoria nella quale la mente si estende e crea forme di autorganizzazione che lo fanno diventare una variabile *indipendente* (Bateson, 1972), che non può non essere qualitativa. Pertanto, è la qualità dei contesti a modificare in senso educativo o meno il potenziale di azione della variabile ambiente sui soggetti (Bronfenbrenner, 1979), o meglio, sul potenziale di attivazione del soggetto, sulla possibilità di innescare forme ricorsive di costruzione di significati *nel* contesto e *di* contesto. Così inteso, l'ambiente assume i tratti di un congegno didattico, di un educatore (Malaguzzi, 1975); se lo intendessimo come una scenografia teatrale potremmo dire che ogni cambio di scena richiede un repertorio differenti di azioni, ma chiaramente è vero anche il contrario: cioè che ogni azione richiede uno sfondo adeguato, un ambiente adatto che consente ai soggetti i margini di manovra necessari e utili a porre in essere un'azione.

Andare oltre l'idea che lo spazio educativo sia un mero contenitore è un'istanza che, come si è detto, anima la riflessione pedagogica sin dagli studi attivisti ed ha conosciuto una sistematica trattazione nell'ambito delle ricerche didattiche d'ispirazione costruttivista che è giunta all'elaborazione della nozione di *ambiente di apprendimento* (OECD, 2013). A partire dalla letteratura sul tema, è possibile rintracciare degli elementi comuni utili a definire e identificare gli aspetti peculiari degli ambienti di apprendimento costruttivisti quali: centralità dell'esperienza diretta e sociale, orientamento al processo di apprendimento in luogo del prodotto, disposizione all'autoregolazione e all'intenzionalità della conoscenza, promozione di compiti autentici e modalità molteplici e multiple di risoluzione di nodi problematici (Black, Mc Clintock, 1996; Lebow, 1993; Savery, Duffy, 1996). Da qui deriva l'identificazione di elementi caratteristici

di pratiche didattiche orientate e declinate in senso costruttivista, cioè collaborazione, autonomia, generatività, coinvolgimento attivo, pluralismo e riflessività metacognitiva (Lebow, 1993; Varisco, 2002; Novak, 2001). Seguendo questi principi l'aula scolastica può diventare un ambiente di costruzione della conoscenza, che, tuttavia, rappresenta soltanto uno dei molti luoghi di apprendimento. Inoltre, in questo senso è bene precisare come una scuola ricca di molti spazi educativi diversi, quali laboratori, giardini o superaccessorie aule multimediali non sia automaticamente una scuola costruttivista e i suoi spazi non smettano di essere improvvisamente contenitori soltanto per il fatto di esserci (Castoldi, 2020).

Il secondo principale significato del termine ambiente che conosce maggiore diffusione in ambito educativo è certamente legato all'idea di ambiente come sistema complesso di fattori fisici, chimici e biologici, di elementi viventi e non viventi e di relazioni in cui sono immersi tutti gli organismi che abitano il pianeta. Esso è diventato nel corso del tempo oggetto di studio, analisi e approfondimento nell'ambito di una variamente declinata educazione ambientale e alla sostenibilità al fine di porre in essere pratiche quotidiane che non lo danneggino e lo tutelino. In questo senso l'ambiente è *contenuto*. Sin dalla seconda metà del secolo scorso moltissimi documenti internazionali hanno richiamato l'attenzione sulla formazione dei soggetti per favorire la tutela dell'ambiente e questo significa lavorare sui contenuti in termini di implementazione di conoscenze, ma anche sulle pratiche per renderle fattive e tradurle in competenze, similmente a quello che è accaduto con l'emanazione dell'Agenda 2030 e l'individuazione delle *green skills*. Eppure non è possibile non notare tendenze conservatrici rispetto ai metodi e semplicistiche rispetto ai processi di apprendimento, poiché, proprio perché l'ambiente è un sistema complesso, pensare di insegnare la sua struttura e come essa si stia deteriorando in modo irreversibile aspettandosi che questi possano innescare un cambiamento è molto distante dall'idea di una pratica educativa autenticamente ecologica in senso plurale (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022; Mortari, 2020).

Se le istanze antidogmatiche e antinomotetiche che sospingono il paradigma costruttivista chiamano ad una declinazione plurale dei concetti, delle pratiche e dei contesti dell'educazione, allora leggere la categoria dell'ambiente a più livelli può intersecare punti di vista per costruire prospettive dotate di profondità di analisi. Già Arnould Clausse (1961) rilevava che il nesso tra lo studio culturale dell'ambiente e l'ambiente *naturale* è quello in cui formazione e informazione sono strettamente legate; pertanto è possibile far dialogare queste due prospettive nelle quali si declina la categoria di ambiente dentro le maglie del discorso e della pratica didattica assumendo, in un concetto stratificato e complesso, sia la *forma* e sia il *contenuto*. È ciò che avanza la prospettiva ecodidattica (Strongoli, 2021); l'ambiente assume connotazioni naturali e culturali in riferimento alla possibilità di coniugare il paradigma ecologico dal punto di vista didattico in termini complessi, relazionali e reticolari, in modo che la dimensione plurale, che connota tale paradigma, determini l'opportunità di costruire punti di vista critici per la messa a punto e l'adozione di metodi e di tecniche nelle quali agiscano i valori (Ciari, 1971) e significati ecologici per la formazione di soggetti consapevoli della loro natura relazionale e, dunque, della loro responsabilità nei confronti di tutti gli esseri viventi. L'orizzonte è quello postumano di una costruzione di "una cornice culturale informata alla teorie ecosistemiche e della complessità, entro cui il senso di un'alleanza trans-specifica apra la strada alla crisi della concezione antropologica della biosfera" (Gallelli, Pinto Minerva, 2017, p. 123).

2. La centralità della relazione

Il superamento del dualismo tra *forma* e *contenuto* della categoria dell'ambiente avanzato dalla prospettiva ecodidattica trova collocazione nell'ambito di una costruzione di ambienti di apprendimento d'ispirazione costruttivista, che, proprio al fine di attivare una relazione di reciprocità tra i diversi modi di darsi dell'ambiente, richiede modelli di progettazione peculiari.

Punto d'abbrivio per tale analisi è la concezione di un ambiente che abbia un potenziale interveniente in senso educativo sull'esperienze dei soggetti. In questa direzione, non sono poche le suggestioni che provengono dai lavori italiani sugli sfondi integratori, che riconoscono un potere, che noi oggi diremmo, incluso al contesto educativo e lo declinano in termini istituzionali, narrativi e metaforici (Zanelli, 1986; Canevaro, Lippi, Zanelli, 1988). I riferimenti sono all'organizzazione di spazi, materiali, tempi, all'utilizzo della dimensione narrativa per favorire la condivisione di significati tra tutti i soggetti e, infine, rispetto ai termini metaforici, lo sfondo integratore è inteso come uno specifico strumento didattico in grado di fa-

vorire la comprensione di situazioni problematiche attraverso la proiezione di uno sfondo metaforico che consente di rileggere gli elementi del problema introducendo aspetti nuovi utili a ristrutturare la situazione. Sebbene queste istanze nascano nell'ambito della Pedagogia Speciale, tuttavia esse sono cariche di possibili declinazioni legate alla valorizzazione delle molte differenze che oggi il paradigma postumano ci pone innanzi perché il concetto di sfondo integratore favorisce la percezione di una "gestalt, di una configurazione più ampia di cui le differenze sono parte. Detto in termini diversi, 'lo sfondo' favorisce la costruzione di 'metacontesti', cioè di contesti che permettono di considerare come connessi elementi che altrimenti rimarrebbero isolati" (Zanelli, 1986, p.15).

Rispetto a questa idea di sfondo, che implicitamente include in sé la presenza di figure, che emergono a fasi alterne in forma gestaltica, l'ambiente ecodidattico richiede uno slittamento concettuale verso la transattività degli elementi. Intesa come azione di reciproca influenza tra due soggetti/oggetti, la transattività è principio definitorio della relazione tra *figure* e *sfondi* e della relazione tra le categorie di *forma* e *contenuto* dell'ambiente; immersi nella transattività costante, infatti, i primi perdono le loro connotazioni di figure e sfondi, divenendo reciprocamente definitivi in senso situazionale, e il dualismo tra forma e contenuto viene ad essere superato in direzione ecologica. Nella prospettiva ecodidattica, dunque, l'ecologia è impostazione teorico-metodologica, plurale e transattiva, e influenza la configurazione della concezione di scuola, dei contesti educativi, dei curricoli e dell'attività didattica.

Collocandosi in direzione di un superamento della prospettiva connessionista, che considera un sistema di conoscenze come il frutto di una mera congiunzione tra unità elementari gerarchicamente ordinate (Rumelhart, McClelland, 1986), e ponendosi in continuità con le già richiamate istanze del postumanesimo, la centralità di transattività e pluralismo conduce all'individuazione della principale peculiarità che connota e denota la progettazione degli ambienti d'apprendimento ecodidattici, cioè la relazionalità. L'ambiente d'apprendimento è *relazionale* a molti livelli. Innanzitutto, l'ambiente diventa *relazionale* quando implica l'adozione di una logica circolare che dismette l'applicazione della linearità del se-allora per rifuggire dal rischio di polarizzazione del rapporto educativo che, al contrario, richiede reciprocità. La causalità lineare non deve essere dismessa soltanto perché potrebbe essere *soporifera* (Bateson, 1979), ma soprattutto perché non lascia spazio alle differenze di qualsiasi *natura*, che, invece, sono essenziali in una prospettiva autenticamente ecologica.

Negli ambienti di apprendimento *relazionali* la relazione, inoltre, è metodo poiché la logica che agisce in senso transattivo è quella della circolarità costruttiva. Centrare la progettazione didattica sulla relazione significa accendere un *focus* sulla partecipazione come riconoscimento reciproco, perché si assume quale principio cardine che nessuno esista fuori da una relazione.

A tutto questo si aggiunge l'aspetto *relazionale* della connessione tra *forma* e *contenuto* della categoria ambiente, perché gli ambienti *relazionali* d'apprendimento sono le modalità attraverso le quali costruire pratiche ecodidattiche che abbiano al centro un ambiente che sia naturale e culturale insieme in una profonda connessione tra biologico, materiale e mentale (Bateson, 1972; Braidotti, 2019). In questo ordine di considerazione anche l'ambiente *contenuto* si dà *attraverso* e *nella* relazione tra soggetti che devono poter essere attivi costruttori della loro conoscenza *ambientale*. L'orizzonte è quello di destrutturare l'idea secondo la quale la teoria dell'educazione *ambientale* possa essere separata temporalmente e nelle forme dalla pratica educativa ecologica.

L'azione è lo snodo, l'elemento nevralgico che rende il soggetto agente e richiede una continua mediazione-relazione con l'ambiente, inteso ormai come congiunzione tra forma e contenuto, in termini transattivi attraverso pratiche riflessive (Schön, 1983) che trasformano l'azione stessa in percorsi di co-costruzione della conoscenza. In una tale configurazione didattica la centralità dell'azione impone la progettazione di pratiche che la consentano, la promuovano e che si inscrivano nella triade progettazione-azione-riflessione (Rossi, 2009). Pertanto, assumono un ruolo fondamentale le cosiddette *affordance* (Gibson, 1982), cioè le proprietà dell'ambiente che consentono di operare certe azioni e non altre. In senso ecodidattico le *affordance* richiedono la selezione e la progettazione di ambienti che possiedano elevati gradi di flessibilità, mobilità e diversità (Kitta, 2002).

A ciò si associa la necessità di considerare l'inevitabilità della comunicazione degli ambienti educativi; se, infatti, è vero, che tutti gli spazi veicolano messaggi, tuttavia, nell'orizzonte ecodidattico è necessario che questi messaggi siano ecologicamente orientati per non lasciare su uno sfondo dai contorni sfumati gli apprendimenti collaterali (Dewey, 1938). In questo senso, invero, l'*affordance* non è una proprietà in-

trinseca degli spazi, piuttosto è frutto di un processo d'interpretazione del soggetto che adotta le proprie chiavi di lettura di tipo contestuale e sociale (Gibson, 1982) per operare *su e con* l'ambiente. È chiaro che non tutti gli spazi propongono le medesime *affordance*; gli ambienti naturali offrono molte più *affordance* rispetto agli spazi strutturati (Kytta, 2006) ai quali sono attribuite funzioni più o meno univoche e, dunque, poco flessibili. Se si vuole agire in senso ecodidattico, allora, è necessario ripensare il modello organizzativo della scuola rispetto alla prossemica degli spazi e alla grammatica delle relazioni, che deve aprirsi all'ambiente in senso stratificato, cioè al territorio e alla "natura" (Tomarchio, La Rosa, D'Aprile, 2018).

L'ultima declinazione che assume la *relazione* negli ambienti d'apprendimento ecodidattici è relativa alle scelte di metodi e tecniche didattiche utili a costruire curricoli impliciti nei quali i processi siano situati e le interazioni sociali siano orientate alla partecipazione e alla cooperazione. Partecipazione e cooperazione sono caratteristiche distintive attraverso le quali la *relazionalità* prende forma in senso didattico e che troveranno spazio di trattazione in senso progettuale più avanti. Dal punto di vista della peculiarità didattiche della relazione, la partecipazione rimanda alla dimensione democratica e democratizzante del sapere, poiché non poter prendere parte alle pratiche considerate rilevanti per una comunità significa non poter apprendere (Eckert, 1993); pertanto costruire e progettare ambienti d'apprendimento che consentano la partecipazione significa garantire il coinvolgimento che è alla base dell'attivazione del processo di apprendimento in senso socio-costruttivista (Varisco, 2002). Il cooperativismo, infine, agisce come un ecosistema per poter attivare e sviluppare comunità ecologiche, sia in termini di comunità di apprendimento, all'interno delle quali si costruiscano conoscenze, abilità e competenze e sia come comunità di pratiche nelle quali si possano co-costruire e condividere percorsi ecodidattici.

3. Pratiche cooperative di progettazione ecodidattica

Sulla scorta di quanto delineato sin qui, progettare ambienti *relazionali* di apprendimento significa rendere fattivi dal punto di vista didattico i molti livelli della *relazionalità* che abbiamo individuato come dimensioni peculiari della prospettiva ecodidattica. Elemento irrinunciabile è la progettazione di esperienze che possano dirsi educative (Dewey, 1938) nelle quali il doppio crinale della *forma* e del *contenuto* della categoria ambiente si possa co-costruire costantemente in senso transattivo e plurale. Pertanto, per un verso è necessario lavorare sulla ricchezza costruttiva dell'ambiente in senso qualitativo, cioè configurando pratiche didattiche che siano in grado di consentire non semplicemente di fare tante cose, ma di pensare in tanti modi, ossia di essere plurale; per altro verso, negli ambienti *relazionali* d'apprendimento, è necessario intendere l'*ambiente* come pratica di conoscenza situata. Quest'ultimo non è la porta d'accesso alla conoscenza, né il mediatore, bensì, contemporaneamente e in senso relazionale, oggetto e soggetto mai attestato su ricette già date.

Gli ambienti richiedono un'intenzionalità progettuale utile a favorire la natura strategica dell'apprendimento e la costruzione di forme di pensiero complesso che possano tenere insieme tutti gli elementi che contribuiscono a definire la questione ambientale in senso ecologico, senza cadere nelle trappole della semplificazione. Per fare ciò la progettazione ecodidattica deve ancorare le attività di apprendimento a compiti e problemi ampi che rendano evidente come l'apprendimento abbia uno scopo superiore (Dewey, 1938).

L'identificazione dei modelli di progettazione di tali ambienti non può non muoversi dalle caratteristiche degli ambienti d'apprendimento costruttivisti. Le cosiddette tre *C* individuate da Jonassen (1994), *costruzione*, *contesto* e *collaborazione*, hanno stabilito la considerazione del processo di apprendimento come una costante negoziazione sociale, che configura la conoscenza come *costruzione* frutto dell'incontro tra modelli mentali facilitato dalla seconda *C*, cioè dai *contesti*. Questi ultimi devono assumere forme significative e autentiche che richiedono differenti gradi di complessità per risultare sfidanti in senso problematizzante, purtuttavia rimanendo adeguati ai livelli di padronanza dei concetti dei soggetti in formazione. Infine, è centrale il ruolo della collaborazione tra chi apprende e chi insegna per attivare scambi tra pari.

La declinazione di queste tre istanze nell'ambito ecodidattico configura *costruzione* e *contesto* come doppiamente agenti in una pratica relazionale sulla scelta e sulla negoziazione dei significati e dei contenuti della progettazione didattica. Le conoscenze sono co-costruite e negoziate dentro l'ambiente *relazionale* d'apprendimento, che, pertanto, deve necessariamente andare oltre l'idea di repertorio, inteso come elenco di conoscenze e canone valido per tutti i soggetti. La *C* della *collaborazione* richiede uno slittamento in

avanti che la trasforma in *cooperazione* nella quale tutti i partner della relazione assumono pari grado di negoziazione sia rispetto alle strategie e sia in riferimento alle possibili soluzioni situate culturalmente e socialmente. I principi del pluralismo e della transattività d'impronta ecologica e sistemica trovano spazio nella realizzazione di una *partecipazione periferica legittimata* (Lave, Wenger, 1991), nella quale i membri più competenti, e per questo centrali, hanno il medesimo coinvolgimento decisionale dei membri meno esperti e, quindi, periferici. Pertanto le relative pratiche d'insegnamento non devono in alcun modo nutrirsi di controllo e potere, bensì di decentramento, condivisione e, ancora una volta, relazione.

Il curricolo implicito di una tale progettazione didattica, che assume tutte le forme di una co-progettazione, e i relativi apprendimenti collaterali attivati sono legati al riconoscimento della pratica sociale dell'apprendimento che si genera grazie al coinvolgimento e all'appartenenza ad una comunità. Il cooperativismo opera a livello ecosistemico agendo sia in senso didattico e sia rispetto alla già richiamata apertura alla categoria dell'ambiente/territorio verso la quale trova forma nella costruzione di comunità di pratica ecologiche: gruppi di persone, studenti e docenti che scelgono di stare insieme per approfondire le loro conoscenze e migliorare le loro abilità interagendo, evolvendo insieme, costruendo un repertorio condiviso e situato di artefatti, strumenti, routine, storie, linguaggi, azioni, credenze e valori (Wenger, 1998). Affinché i soggetti in formazione siano co-costruttori delle conoscenze ecologiche è necessario attivare un processo di condivisione profonda e di riconoscimento delle loro possibilità euristiche e scientifiche attraverso la progettazione di comunità di studenti che apprendono (Brown, 1997) nelle quali agiscono: molteplici zone di sviluppo prossimale; partecipazione periferica legittimata; *expertise* distribuito, che legittima le differenze; reciproco insegnamento e *peer tutoring*; flessibilità e interscambiabilità dei ruoli; varietà di *scaffolding*; apprendistato cognitivo; pensiero riflessivo e orientamento verso l'autonomia (Varisco, 2002); percorsi sfidanti in termini procedurali e di scopo; pratiche di *testing* delle idee attraverso il confronto con punti di vista alternativi.

La co-progettazione di tali ambienti di apprendimento in senso ecodidattico può avvenire nella forma peculiare del *ciclo espansivo* a partire dalla socializzazione e condivisione delle *conoscenze tacite* (Polany, 1966; Engeström, 1997), che in questa configurazione peculiare assumono il ruolo di oggetto e soggetto di una relazione dialogica tra modelli per poi configurare pratiche di conoscenza distribuita su *forma* e *contenuto* divenendo sia pratiche esplicite e sia modelli interiorizzati di apertura democratica e plurale alle forme di conoscenza ecologica. In questo scenario il doppio binario della categoria dell'ambiente diventa componente integrale ed integrata dell'attività di conoscenza che è, al tempo stesso, situata e distribuita.

Se, dal punto di vista etimologico, progettare significa lanciare qualcosa in avanti per seguirne la traiettoria, allora questo è il senso che una progettazione ecodidattica di ambienti *relazionali* di apprendimento assume grazie alla sua connotazione in direzione propriamente ecologica. Gli aspetti definitori della relazione, dell'azione e del cooperativismo sin qui individuati impongono che essa non possa essere dogmatica né tantomeno prescrittiva; la progettazione ecodidattica non può che essere d'ispirazione *adhocratica* (Lipari, 2009), cioè situazionale e contingente.

In una riflessione e in una pratica educativa sempre aperte di fronte alle sfide incombenti di un'educazione ecologica postumana, la progettazione ecodidattica di ambienti relazionali di apprendimento si pone come una traccia per la configurazione di percorsi educativi nei quali i soggetti agiscono in direzione costruttiva, etica, di impegno civile, di cambiamento in senso generativo lontani dalla coercizione della ricerca di un'unica verità (Von Foerster & Pörksen, 1997) e in favore di un esercizio sistematico del dubbio e del pluralismo interpretativo, attraverso la centralità della *relazione* come forma di conoscenza partecipatoria rispetto al suo darsi in termini di comunità e di pratiche cooperative ecologicamente orientate.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Bateson G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unit*. New York: E. P. Dutton.
- Black J.B., McClintock R.O. (1996). An Interpretation Construction Approach to Constructivism Design. In B.G. Wilson. *Constructivist Learning Environment. Case Studies in Instructional Design* (pp. 25-31). Englewood Cliffs: Educational Technology Publication.
- Braidotti R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Cambridge: Polity Press.

- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard university press.
- Brown A.L. (1997). Transforming Schools Into Community of Thinking and Learning about Serious Matters. *American Psychologist*, 52 (4): 399-413.
- Canevaro A., Lippi G., Zanelli P. (1988). *Una scuola uno "sfondo". "Sfondo integratore", organizzazione didattica e complessità*. Bologna: Nicola Milano.
- Castoldi M. (2020). *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Ciari B. (1971). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti Paideia.
- Clausse A. (1961). *Philosophie de l'étude du milieu*. Paris: Editions du Scarabée.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Eckert P. (1993). *The School as Community of Engaged Learners*, manoscritto non pubblicato; cit. in Zuccheromaglio C. (1996). *Vygotskij in azienda*. Roma: La Nuova Italia.
- Engeström Y. (1997). Innovative Learning in Works Teams: Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.L. Punamäki (eds.). *Perspective on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, Disagio, Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallelli R., Pinto Minerva F. (2017). Processi di soggettivizzazione, formazione e materialità digitale. In A. Ferrante, J. Orsenigo. *Dialoghi sul post-umano. Pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Gibson E.J. (1982). The Concept of Affordances in Development: The Resurgence of Functionalism. In W. A. Collins. *The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. I) (pp. 55-81). Hillsdale: The Concept of Development, Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen D.H. (1994). Thinking Technology. Toward Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34 (4): 34-37.
- Kytta M. (2002). The Affordances of Children's Environments. *Journal of Environmental Psychology*, (22):109-23.
- Kytta M. (2006). *Environmental Child-Friendliness in the Light of the Bullerby Model*. In C. Spencer, M. Blades (eds.) *Children and Their Environments* (pp. 141-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebow D. (1993). Constructivism Values for Instructional System Design: Five Principles toward a New Mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41 (3): 4-16.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: edizioni Lavoro.
- Malaguzzi L. (1975). Il ruolo dell'ambiente nel processo educativo. *Arredo Scuola 75. Per una scuola che cambia*. Como: Luigi Massoni Editore.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environment*. Paris: OECD Publishing.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Rossi P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Rumelhart D.E., J.L. McClelland (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 1: Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Savery J.S., Duffy T.M. (1996). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. In B.G. Wilson (ed.). *Constructivist Learning Environment. Case Studies in Instructional Design* (pp. 135-148). Englewood Cliff: Educational Technology Publication.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scurati C. (1997). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Strongoli R.C. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi*, XVII (1): 431-444.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomarchio M., La Rosa V., D'Aprile G. (2018). *Natura-Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Von Foerster H., Pörksen B. (1997). *Warheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker*. Bonn: Bild-Kunst.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanelli P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare*. Bologna: Cappelli.

Diversity management e formazione.
Alcune questioni emblematiche

Diversity management and training.
Some emblematic issues.

Caterina Braga

Fellow in General and Social Pedagogy | Department of Education, Catholic University of the Sacred Heart | caterina.braga@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Braga, C. (2023). Diversity management and training. Some emblematic issues. *Pedagogia oggi*, 21(1), 294-300.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-35>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012023-35>

ABSTRACT

According to Istat's 2022 Annual Report, the labor market is rapidly changing and the processes are currently underway that, because of their complexity and interaction, increase existing critical situations, such as deep-rooted inequalities and unemployment, which are all matters of great vulnerability in our country. Within this framework, work-related pedagogical reflection takes on a critical prospect, playing a role due to its axiological nature and planning aspect. In the debate concerning training for diversity management, pedagogical reflection can make its contribution by combining people and skills, human resources development and work. Furthermore, it identifies inclusive and cohesive processes designed to promote in a new way design skills and effective innovation, high quality training processes and dignity at work. This essay addresses in an emblematic way some pressing issues, such as the real challenge of recognizing diversity as a powerful strength and competitive strategy, enhancing resilience in our country.

Secondo il Rapporto annuale Istat 2022 il cosiddetto "mercato" del lavoro è in rapida evoluzione e implica processi oggi in atto che, nella loro complessità e interazione, acutizzano le criticità esistenti, tra cui radicate disuguaglianze e crisi occupazionale, elementi di elevata vulnerabilità nel nostro Paese. In questo quadro, la riflessione pedagogica sul lavoro può avere un compito critico e prospettico, è interpellata per la sua stessa natura assiologica e progettuale. Nel quadro del dibattito sulla formazione al Diversity management, la riflessione pedagogica può offrire un contributo rivolto a coniugare persone e competenze, orientamento e lavoro, individuando percorsi di inclusione e coesione per valorizzare in modo inedito capacità progettuale ed efficaci innovazioni, qualità dei percorsi formativi e dignità lavorativa. Il saggio indaga in modo emblematico alcune questioni di particolare attualità, tra cui la sfida di sostenere la diversità come "ricchezza" e strategia competitiva per la resilienza del nostro Paese.

Keywords: pedagogy; training; inequalities; work; diversity management

Parole chiave: pedagogia; formazione; disuguaglianze; lavoro; diversity management

Received: March 28, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Caterina Braga, caterina.braga@unicatt.it

1. The labor market between inequalities and exclusions

In recent years, the workforce in Italy has gone from a homogeneous reality to a situation of growing differentiation. Like the world, even the labor market is rapidly evolving and requires ongoing strategies of adaptation to the numerous processes currently underway that, because of their complexity and interaction, increase the existing critical situations, especially persistent inequalities and unemployment. All this is determined by the variation of contractual forms, as well as by additional radical socio-demographic transformations. Some data relating to social trends and structural changes in our society, such as the feminization of work, the significant incidence of foreigners on the workforce, and the permanence in the labor market of a larger number of people over 55 years old (Boldizzoni, Quaratino, 2014), lead us to believe that diversity management must be addressed.

There are numerous barriers that can affect people's access to the labor market in Italy. For instance, migrants mostly have legal issues, while others face informal and cultural barriers (Crepaldi, Nanni, 2021). An undeniable phenomenon of discrimination specifically affects women. According to Eurostat data (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>), in 2019 the female employment gap had already reached 19.6% (a slight decrease compared to 2009, when it was only 24.0%). Part-time work affected 29.2% of women (against 8.4% of men), and this was not by choice in at least 60.4% of cases. The overall income earned by working women was on average 25% lower than men's. Furthermore, the pandemic crisis has complicated this scenario.

The condition of the new generations is also worrisome for two reasons: firstly, the levels of unemployment, which according to Eurostat data in March 2021 was 33% (young people aged between 15 and 24), and this represents an increase of over 5 points compared to March 2020 (27.6%) and is one of the highest increases in Europe; secondly, the state of inactivity, in fact already in the pre-pandemic period there were 2 million NEET (Not in Education, Employment or Training) young people (Crepaldi, Nanni, 2021).

Therefore, it can be argued that the complexity and uncertainty marking the current situation in Italy have increased because of the pandemic crisis, affecting an already fragile country from an economic, social, and environmental perspective.

With the National Recovery and Resilience Plan (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR), Italy has set some transversal objectives attempting to recover from historical delays undermining the country (Governo italiano, 2021), so that all citizens can have equal opportunities and fully express their potential. Regardless of their origin, religion, disability, age or sexual orientation, the presence of gender inequalities and the absence of equal opportunities have to be considered not only an individual problem, but actually a significant obstacle to economic growth (Governo italiano, 2021). For this reason the PNRR, in addition to paying special attention to the issues concerning the South and people with disabilities, identifies specific interventions and concrete strategies aimed at combating discrimination against women and reclaiming youth potential.

Within an equal opportunities framework, the Italian Government also considers women's contribution essential for Italy's recovery. However, a specific action to counter the multiple dimensions of discrimination against women is needed (Governo italiano, 2021). For this reason, the PNRR set up a detailed program to promote female participation in the labor market and to prevent asymmetries that undermine equal opportunities since school age (Governo italiano, 2021). Among the different interventions planned out, there is the introduction of a national gender equality certification system to help companies enhance women's professional growth and wage transparency in many critical areas (Governo italiano, 2021).

As far as young people, the different actions listed in the PNRR Missions plan to invest in the new generations' potential and promote an institutional and business environment where their skill development and direct involvement in society are encouraged (Governo italiano, 2021). In addition to interventions to improve students' skills, reduce school dropout rates, enhance university education, and ensure effective integration between active labor market policies and social ones (also thanks to heavy investments in education and training policies), even the investments and reforms connected to the ecological transition are considered quite important, contributing to the creation of youth employment opportunities in all of their working departments.

In this framework, pedagogy can play a demanding and prospective role, and is asked for its projec-

tive-planning nature to act “in the sense that the urgent matters marking today as a time of strategic, ethical, vital, political, and economic bifurcations, will be absolutely decisive and irreversible to realize the upcoming future, and above all to allow men and women to see themselves as part of it”¹. It becomes somehow the lens needed to evaluate the pandemic effects (Mannese, 2021, p. 25) and the related transformations of the social ecosystems that are underway.

2. The added value of differences: sustainability, inclusion, and training

In the present time, affected by significant environmental, economic and social challenges, it is essential to uphold the centrality of the person, acknowledging at the same time his/her multiple differences. Focusing on differences (primarily of gender, age, but also of ethnicity, religion, etc.) presents a great opportunity to develop people’s specificities, promoting and using peculiar inclinations and unique abilities each individual intrinsically has. Today remaining in the midst of changes, by growing appreciative of the many different human resources, is an essential component for an effective management in times of crisis, since the transformations underway are no longer an occasional, sporadic element, limited in time, but a structural element of the system (Iori, 2014). Drawing attention to the role of differences can be useful in a regenerating process, through better integration and mutual attention. For this reason, the involvement of different skills and talents must become a distinctive feature of strategies.

The culture of differences is becoming ever more relevant, but it must be removed from a standardized and conforming mentality that ignores the potential and enrichment deriving from the value of otherness. It is necessary to counteract the presence of stereotypes and other situations that foment rather than overcome the gap of diversity, mainly related to gender and age, manifesting themselves in various forms (Alessandrini, Mallen, 2020, p. 13). To unhinge prejudices that are sometimes difficult to bring out, focusing on the centrality of the person and on human training can become a key element to pursue a deep revision of the dominant development model and become an occasion for a new way of planning.

Sustainability is the cornerstone of what is called the ‘architecture for diversity,’ which finds in the 2030 UN Agenda (United Nations, 2015) and in the New Green Deal the main strategic references to act in the present time and also build a sustainable future (Alessandrini, Mallen, 2020, p. 17). Environmental and social issues seem to be intrinsically connected, and the guidelines to be followed require an integral approach. There is no area of knowledge or economy, politics or professions that can ignore the deep changes brought about by the ecological shift, whose central element is the dignity and promotion of the whole human being and of every human being.

In the path towards a right transition which governments and businesses are called to, attention to people and enhancement of differences cannot be ignored (UN Global Compact Network Italy, 2021). Moreover, no one is excluded or left behind along the necessary path leading the world on the way to sustainability (United Nations, 2015).

While talking about differences and inclusion today, we cannot but mention especially women in all of their dimensions, because “the enhancement of female talent is a pivotal issue concerning all of us, that must be considered a battle of civilization for the country and a growing opportunity for the economic context in which we operate”² (Maioli, 2014, p. 11). In the current context, drawing attention to the role of gender strategies is not only necessary in order to go through the changes and stay in the transformations in a planning process, but it is also essential to generate innovation through behavioral practices and planning tools suitable for different situations. Gender culture has the function of acknowledging skills and inclinations that history has attributed to male and female patterns, for the purpose of better integration and mutual appreciation.

Looking at the history of women’s movements, they have pursued emancipation (the need for gender equality and the right to increasingly access the resources of social citizenship) as well as they have focused on promoting differences and female peculiarity in its biological, experiential and planning dimension

1 Author’s translation.

2 Author’s translation.

within various contexts, like family, culture, and politics (Ulivieri, Biemmi, 2011). The World's Women 2015 (United Nations, 2015b) emphasizes how women are more careful than men in adopting virtuous behaviors and are more inclined than men to support environmental protection (Ergas, York, 2012). Women can be considered privileged interlocutors for drafting strategies aiming to face the challenges of today's society, especially in terms of environmental emergencies and ecological transition.

In addition, young people between the ages of 15 and 30 are a generation quite concerned with the issues of sustainability and inclusion. According to a 2019 Eurobarometer survey (European Commission, 2019), they consider the fight against climate change, poverty and social inequalities one of their top priorities, asking for more education and training in these areas. The specific sensitivity of young people regarding these issues is also confirmed by a 2021 Ipsos survey (Ipsos, 2021), pointing out that more than 50% of young Italians are very concerned about climate change, 70% of them believe that governments failing to act on it damage the economy, and more than 80% think that the current economic model helps those who are already in a favorable position and think that the economic recovery should address pollution and climate change as key issues. Society and economy greatly need the contribution of younger generations to plan the future (Nicoli, 2018, p. 218) and their specific trait, i.e. the typical enthusiasm of their age, since today's society marked by aging population and demographic decline tends to focus more on the present and has an anxious view regarding the future. "Youth means positive openness towards the time to come, generosity in the work of putting down roots and making the world livable, pursuing great goals that make their life worthwhile"³ (Nicoli, 2018, p. 218).

Faced with the presence of many elderly people and a few young ones, the issue of the relationship between generations and the chance to hand down desire and meaning from one generation to the other (Alessandrini, Mallen, 2020, p. 276) become emblematic. Generational differences in workplaces are playing a major role, especially after the pension system reform. The crux of the matter is to understand how to get baby boomers, generation X, millennials and generation Z⁴ to work together, since they all have a different relationship with technology and authority, and a different perception of organizational identity and motivational leverage (Boldizzoni, Quaratino, 2014). Regarding age, in their manifesto to overcome inequalities, Alessandrini and Mallen point out how important it is to support and enhance intergenerational dialogue, in order to develop a culture of responsibility and increase young people's trust, especially those entrusted with responsibility. At the same time, it is necessary to avoid any type of vilification of more mature people by excluding them from roles or responsibilities determined by their age factor and not their skills, and by implementing cultural processes and inclusive policies on behalf of those who may find themselves behind on the frontier of change (Alessandrini, Mallen, 2020, p. 278). Skills and inclinations of each generation must be cherished as they can offer a specific contribution to the organization. "In the current competitive environment, they are all necessary to be successful; actually, it is precisely their intertwining and reciprocal interaction that generate added value in terms of creativity and innovation"⁵ (Boldizzoni, Quaratino, 2014, p. 305).

In order to counter gender and age stereotypes by fostering human development and an open and democratic society, training becomes a fundamental tool of mediation, promoting new convictions and the ability to reflect on ideas and attitudes considered conducive and shared when dealing with the idea of diversity in future societies (Alessandrini, Mallen, 2020, p. 278).

Training must increase the awareness of their resources needed for work and create opportunities for women to make responsible choices, learning how to take responsibility for themselves, meaning not to delegate their thoughts, words, choices, but to respect and use their own intelligence and feelings, so that the enormous wealth of female knowledge is not lost. Thus, not only women are changed while accessing male professional worlds, but those very worlds and society itself are transformed because of the mutual recognition of skills and collaboration between sexes (Iori, 2010, p. 145).

Moreover, training in a multidisciplinary dialogue is calling to determine which positive relationships and practices are needed to educate young people to be part of society as highly qualified and aware citizens

3 Author's translation.

4 Baby Boomers, born between 1946 and 1964; Generation X, born between 1965 and 1979; Millennials, born between 1980 and 1994; Generation Z, born between 1995 and 2010.

5 Author's translation.

(Vischi, 2018), “responsible, free to bear witness to their own creative energy, their socio-affective availability, their moral option, their aesthetic sensibility, their axiological utopia”⁶ (Frabboni, 2010, p. 21).

3. Quality of work and creativity of organizations: between personalizing work and diversity management

In a fast-changing workplace, it is necessary to foster resilience and adaptability of the labor market to achieve good economic and employment outcomes, to promote policies and constructive social dialogue aiming at protecting workers, enhancing inclusiveness and enabling workers and businesses to make the most of ongoing challenges and opportunities (OECD, 2018). In terms of diversity, it is essential to shift the paradigm, helping contemporary organizational environments to overcome stereotypes and prejudices related to diversity, by educating and training people to understand and handle complex situations. Henceforth, there is a need to personalize work and businesses (Rossi, 2008) by pursuing a new employment strategy that goes beyond the concept of work quantity, choosing instead a better quality and its ability to adapt to new challenges, a “culture of the organizational quality of life” that stems from the awareness that “well-being is not a problem of quantity of resources but of quality and satisfaction of one’s desires and needs in optimal terms, [...] that learning to feel good is a structural task within the daily professional commitment [...] and that, ultimately, the possibility of using the creative potential of each person depends on its realization”⁷ (Rossi, 2008, p. 159).

The organizational context can be seen as a container aiming at developing useful forms of relationship with work and people, where work is considered less at the center but more central. “Less in the center because personal life makes it part of a whole that largely surpasses it. More in the center because now it has to give everyone the power to do something with their life, to be the subject of their story”⁸ (Rossi, 2008, p. 91). Much depends on the ability of the organizational context to appreciate the person as a whole and to acknowledge diversity, in order to encourage the investment of intentionality and project (Rossi, 2008). Peculiarities and forms of difference are a resource to be used to increase the creativity of organizations and to better handle increasingly complex systems where different viewpoints are also considered a valuable resource (Cevoli, 1993, p. 75). Important elements are a lifelong learning process, a transforming resilience, and the promotion of differences as drivers for disseminating policies to contrast stereotypes and inequalities, fostering a human development that enhances an open and democratic society.

We could say that this day and age is trying to recover differences (Marone, 2000, p. 131), and the great attention to this topic is attested both in Europe and in Italy. Today the idea that diversity can be experienced in the organizational sphere is starting to emerge, no longer as a constraint but as a possible source of competitiveness.

A ‘paradigm shift’ is needed, not only through the education and training of new generations to understand and manage complexity, but also by guiding and inspiring managers and entrepreneurs, increasingly called to deal with diversity in contemporary organizational environments (Alessandrini, Mallen, 2020). There is a high demand of professionals who know how to help companies to recognize, understand and promote diversities as resources and to use them in a positive way, creating a fair and welcoming physical and social environment, according to a conscious inclusion able to obtain a real profit from diversity (UN Global Compact Network Italy, 2021).

Diversity Management cannot be based on a partial vision of the organization and cannot disregard the commitment of the top management, as well as the collaboration of all of the other corporate organizational functions. Diversity management is a philosophy of approach to building the ‘organizational we,’ rather than a process of managing complexity. It belongs to the organization’s vision and then becomes part of its mission. For this reason, it entails a double cultural and organizational change that impacts at

6 Author’s translation.

7 Author’s translation.

8 Author’s translation.

a strategic level in terms of vision and values, at a planning level in terms of policies and practices, and at an operational level in terms of their implementation (Ricco, 2016). The change hoped for will have to transform the way of thinking, behaviors, processes, and individual, group and organizational results (Friday, Friday, 2003).

“The underlying hypothesis of Diversity Management is that a management of the workforce centered on the promotion and enhancement of diversity [can] bring out a company and give it a competitive advantage in the market”⁹ (Buemi, Conte, Guazzo, 2016, p. 15). The specific advantages linked to the promotion and enhancement of differences in the workplace are by now asserted by various scholars and researches, but in order for these to be achieved it is necessary that at a strategic level there is mindfulness in the organizational leadership of the value of diversity as a means for future competitiveness, and this translates at an operational level into concrete actions that promote a culture of inclusion that is widespread throughout the organization (Braga, 2021). “Organizations as educational contexts and the work to ‘take care’ of each other, of individual experiences and talents, can be the framework needed to establish an unprecedented way of governance, of professional responsibility that takes into account the ontological value of the human person”¹⁰ (Vischi, 2012, pp. 162-163).

Like all the other organizational innovations, even the one introducing the Diversity Manager into the company must be carefully assessed to prevent it from becoming a redundant bureaucratic function and not affecting the integration of diversity into the organizational fabric. The disruptive ‘personalization’ of human resource management policies that the diversity approach suggests can become an organizational asset and help improving not only internal functions, but also the ability of the organization as a whole to decode the multiple diversities making up the external environment and social changes that characterize the context in which it operates. Organizations that will not be able to address the issue of diversity and value the different internal talents, will not be able to guarantee quality performance, and will therefore neither be effective for the community nor competitive.

To avoid that attention to differences does not become a simple homologation, or compliance with regulations to prevent any damage to the company’s reputation, but it reflects a real strategy for the creation of added value, every individual worker must be appreciated and the right conditions for his/her integral development, lifelong learning process and shared responsibility must be provided. This ongoing training and mutual enrichment can be achieved by transforming the company into a learning organization where organizations become places of learning, listening, adaptation and specialization, and the organizational learning factor becomes more important than the individual one (Vischi, 2012).

In conclusion, the current development model is no longer appropriate to handle the complexities of today’s society. More attention should be given to a new model centered on the value of the person (Vischi, 2012), and scientific management, now obsolete, is to be replaced by humanistic management whose focal point is the person and his/her ability to generate value for the company (Zamagni, 2009). In the present context, marked by environmental, economic and social tensions, even more aggravated by the pandemic crisis, the pedagogical reflection is invited “to offer a contribution aimed at combining people and skills, training and work, identifying paths of inclusion and cohesion to enhance in an unprecedented way imagination, planning ability and concreteness”¹¹ (Malavasi, 2022, p. 3).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., Mallen M. (2020). *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando.
- Annacontini G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *METIS Mondì educativi*, 7(2): 35-47.
- Boldizzoni D., Quarantino L. (2014). *Risorse umane*. Bologna: Il Mulino.

9 Author’s translation.

10 Author’s translation.

11 Author’s translation.

- Braga C. (2021). Pedagogia e imprese per un Im-patto ambientale, sociale ed economico. In A. Vischi (ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 177-194). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Buemi M., Conte M., Guazzo G. (2016). *Il diversity management per una crescita inclusiva. Strategie e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Cevoli M. (1993). *Donne e organizzazione del lavoro*. Roma: Ediesse.
- Crepaldi C., Nanni W. (2021). *Inclusive labour markets: ensuring no one is left behind*. Brussels: Caritas Europa. In https://www.caritas.eu/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/Italy_CountryReport_digital_single.pdf (ultima consultazione: 15/03/2023).
- Ergas C., York R. (2012). Women's status and carbon dioxide emissions: A quantitative cross-national analysis. *Social Science Research*, 41: 965-976.
- Frabboni F. (2010). *La scuola rubata*. Milano: Franco Angeli.
- Friday E., Friday S. (2003). Managing diversity using a strategic planned change approach. *Journal of Management Development*, 22(10): 863-880.
- Governo italiano (2021). *Gli obiettivi trasversali del PNRR*. In <https://www.governo.it/it/approfondimento/gli-obiettivi-trasversali/16784> (ultima consultazione: 15/03/2023).
- Iori V. (2010). Lavoro e differenza di genere. In L. Fabbri, B. Rossi (eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp.127-147). Milano: Guerini Studio.
- Iori V. (2014). *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: Franco Angeli.
- Ipsos (2021). *Le percezioni dei giovani europei sul nesso tra cambiamento climatico e migrazioni*. In https://climateof-change.info/italy/wp-content/uploads/sites/7/2021/04/ipsos-per-weworld_country-report-italia-it.pdf (ultima consultazione: 15/03/2023).
- Maioli G. (2014). Prefazione al volume. In V. Iori (ed.), *Fare la differenza. Analisi e proposte di gender management*. Milano: Franco Angeli.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1): 24-30.
- Marone F. (2000). Saperi femminili e processi formativi. In M. L. Iavarone, V. Sarracino, M. Striano (eds.), *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Nicoli D. (2018). *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- OECD (2018). *Good Jobs for All in a Changing World of Work. The OECD Jobs Strategy*. In <https://www.oecd.org/mcm/documents/C-MIN-2018-7-EN.pdf> (ultima consultazione: 15/03/2023).
- Riccò R. (2016). Il Diversity Management nella pratica, una gestione integrata delle diversità. *Sviluppo & organizzazione*, 272: 56-65.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S., Biemmi I. (2011). *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini Scientifica.
- UN Global Compact Network Italia (2021). *Linee guida Diversity & Inclusion in azienda. L'esperienza dell'Osservatorio D&I di UN Global Compact Network Italia*. In https://www.globalcompactnetwork.org/files/pubblicazioni_stamp/pubblicazioni_network_italia/LINEE-GUIDA-DIVERSITY-INCLUSION-IN-AZIENDA.pdf(ultima consultazione: 15/03/2023).
- United Nations (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultima consultazione: 15/03/2023).
- United Nations (2015b). *The world's women 2015*. In <http://unstats.un.org/unsd/gender/worldswomen.html> (ultima consultazione: 15/03/2023).
- Vischi A. (2012). *Temi e prospettive dell'alta formazione. Tra ricerca pedagogica e responsabilità intergenerazionale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2018). Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 16(1): 161-174.
- Zamagni S. (2009). *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*. Brescia: La Scuola.

A dialogo con ChatGPT su potenzialità e limiti dell'IA per la valutazione in educazione

In dialogue with ChatGPT on the potential and limitations of AI for evaluation in education

Giuseppe C. Pillera

Researcher | INVALSI | giuseppe.pillera@invalsi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pillera, G.C. (2023). In dialogue with ChatGPT on the potential and limitations of AI for evaluation in education. *Pedagogia oggi*, 21(1), 301-315.

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-36>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-36>

ABSTRACT

The development of Deep Learning (DP) techniques has enabled Artificial Intelligence (AI) applications in a wide range of economic, political and cultural areas, opening up new perspectives (OECD, 2022; la.italia.it, 2023) that present enormous opportunities but also pose great risks and ethical questions (Harari, 2018). As a result, the interest in AI's educational applications has also increased (UNESCO, 2021; 2022; Goksel, Bozkurt, 2019; Pancioli *et alii*, 2020; Pham, Sampson, 2022). Following pioneering works that consider natural language processing algorithms as expert interlocutors, this contribution presents and discusses the results of a conversation with ChatGPT – an evolved chatbot prototype – on the opportunities and limitations of AI in supporting evaluation processes in education.

Lo sviluppo di tecniche di Deep Learning ha permesso applicazioni di Intelligenza Artificiale (IA) nei più svariati ambiti economici, politici, culturali, aprendo prospettive inedite (OECD, 2022; la.italia.it, 2023) che pongono enormi opportunità ma altrettanto grandi rischi e interrogativi etici (Harari, 2018). È di conseguenza cresciuto anche l'interesse verso le applicazioni educative delle nuove generazioni di IA (UNESCO, 2021; 2022; Goksel, Bozkurt, 2019; Pancioli *et alii*, 2020; Pham, Sampson, 2022). Sulla scia di lavori pionieristici che assumono algoritmi di Natural Language Processing quali interlocutori esperti, questo contributo presenta e discute i risultati di una conversazione con ChatGPT – evoluto prototipo di chatbot – su potenzialità e limiti dell'IA nel supportare processi valutativi in educazione.

Keywords: artificial intelligence; natural language processing; large language models; ChatGPT; educational evaluation

Parole chiave: intelligenza artificiale; natural language processing; large language models; ChatGPT; valutazione in educazione

Received: April 02, 2023

Accepted: May 04, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Giuseppe C. Pillera, giuseppe.pillera@invalsi.it

1. AI, education and evaluation: a theoretical framework

In the last decade, the development of Deep Learning (DL) techniques based on artificial neural networks pushed machine learning (ML) one step further (Goksel, Bozkurt, 2019). Thus, Artificial Intelligence (AI) applications are spreading across political, social, cultural areas, with tasks such as big data analysis, modelling, predicting, and problem-solving. This has opened up new perspectives (Ia.it.it, 2023) that present enormous opportunities but also challenges and ethical questions, as AI tends to be used to make decisions that can strongly impact the lives of individuals and communities (Harari, 2018).

In the same year, 2019, there were two attempts to establish international reference guidelines. The OECD (2022) *Recommendation on AI* stated the principles of inclusiveness, sustainability and well-being, human-centred values and fairness, accountability, transparency and explainability, robustness, security and safety. The European *Ethics Guidelines for Trustworthy AI* attempted to design a framework inspired by similar values, defining evaluable “key requirements” that emphasize human autonomy, agency and oversight (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, 2019). Two year later, similarly, the UNESCO (2022) *Recommendation on the Ethics of AI* developed a framework of ethical values and consequent principles, highlighting environment and international peace. In addition, UNESCO (2021) formulated an *AI and education Guidance for policy-makers*.

At the same time, the interest of academic community in AI applications in education (AIEd) – already a long-standing field of studies (Ferguson, 2012; Luckin, 2017; Chen *et alii*, 2022) – has grown, as demonstrated by several recent systematic reviews and meta-analysis (Celik *et alii*, 2022; Chen *et alii*, 2022; Fahd *et alii*, 2022; Fahimirad, Kotamjani 2018; Ouyang, Zheng, Jiao, 2022; Pham, Sampson, 2022; Zhai *et alii*, 2020). One of the most comprehensive, a systematic review of 4,519 scientific papers from 2000 to 2019 (Chen *et alii*, 2022), reveals the main and fastest growing research topics in AIEd, most of them linked to evaluative issues: intelligent tutoring systems for special education, recommender systems for personalized learning, natural language processing (NLP) for language education, data mining for performance prediction, discourse analysis in computer-supported collaborative learning, neural networks for assessment, affective computing for learner emotion detection.

Celik *et alii* (2022) offer a landscape of studies that show opportunities to improve all phases of teacher’s work, each related to evaluative implications or applications: planning (e.g., by defining students’ needs and familiarizing teachers with such needs); implementation (e.g., through immediate feedback and teacher intervention); assessment (e.g., through automated essay scoring)¹.

Specifically regarding evaluative questions, Fahd *et alii* (2022) conducted a meta-analysis of 89 relevant studies published from 2010 to 2020 on the application of ML in higher education to assess students’ academic performance and to evaluate at-risk and attrition, identifying the most used ML types, models, evaluation metrics, and other related demographics. The systematic review by Zhai *et alii* (2020) reports text recognition, classification, and scoring as the primary fields of study and supervised ML as the predominant approach in *Applying Machine Learning in Science Assessment*.

2. What is ChatGPT

NLP has been one of the most turbulent development fields of AI, leading to the creation of large language models (LLMs). Their neural networks – with billions of parameters (comparable to neurons) – are trained on extensive databases of unlabelled text (unsupervised ML). The so called GPT (generative pre-trained transformers) can generate human-like text, probabilistically predicting word-by-word since a large text corpus. They have demonstrated to effectively perform a wide variety of tasks, and this is arousing a lot of curiosity and fear among the educational community of researchers and practitioners, especially with the diffusion of ChatGPT.

ChatGPT was released on 2022, November the 20th, as the third GPT generation by the US company

1 The same study also found that teachers have various roles in the development of AI technology, including acting as models for training AI algorithms and checking the accuracy of AI assessment systems.

OpenAI (<https://openai.com>). Compared to the 40 billion parameters of GPT-2, the approximately 175 billion of GPT3 represent a significant leap forward in publicly available NLP applications² and the results are amazing. The International Association for Educational Assessment recently published an overview section in its website titled *OpenAI: cheating temptation or educational assessment's biggest gamechanger?* (<https://iaea.info/openai-and-educational-assessment>).

ChatGPT “tends to answer as humans do”, “is sometimes able to correct its mistakes”, “may request for additional information to provide an answer and may be asked to explain its response” (Azaria, 2022, pp. 6-7). Moreover, it has deductive skills and can act as a problem solver (Noever, McKee, 2023) and its texts are almost indistinguishable from human ones (Noever, Ciolino, 2022).

Nevertheless, it seems to lack the ability of learning new information, sometimes shows over-confidence in its incorrect responses, and a minor change to a question may lead to contradicting answers. In addition, the GPTs work well with the languages but without a moral compass or real self-awareness: consequently, they can reproduce biases and stereotypes learnt through the emergent representation of society from their databases, and they can occasionally generate unfair or toxic language, false attributions and fabrication of sources, even hallucinations. These problems can be inhibited at the programming stage, but they can be circumvented (Blum, 2022).

Hence, ChatGPT raises many educational challenges and questions. How will it affect our pedagogical-didactical models? What opportunities does it present? What will change in classroom practice or in individual study? What will change in evaluation and assessment? Much concern was aroused by its potential for fraudulent use by scholars (Gao *et alii*, 2022) and students (King, ChatGPT, 2023; Zhai, 2022): does ChatGPT represent *The End of Online Exam Integrity* (Susnjak, 2022)?

3. Methodology and objectives

This contribution presents, analyses and discusses the results of a conversation with ChatGPT on the potential and limitations of AI (and in some respects of ChatGPT itself) in supporting evaluation processes in education.

Without denying its nature as “cultural constructs” (De Castro, Zona, Bocci, 2020), ChatGPT is assumed, if not as expert system, at least as witness of the public and scientific discourse, in the wake of other similar studies (Cahan, Treutlein, 2022; King, ChatGPT, 2023; O’Connor, ChatGPT, 2023; Zhai, 2022). Using a post-structuralist and somewhat *post-human* ethnographic approach, we interrogated ChatGPT with the aim to verify if it can be a valid conversation partner for teachers, students or scholars looking for information or help, suggestions or even insights or ideas about evaluation in education. By doing so, we have explored its knowledge base on the subject and tested its ability to present themes and arguments. Additionally, we wanted to test its ability to recognize contradictions and to correct itself.

In this study, the formulation of requests to ChatGPT – the so-called *prompting* – simulated the methodology of a free interview. Starting from a generic conversation request on our subject, ChatGPT generated six topics (fig. 1), from which the discussion took its cue, gradually deepened with more specific requests. Towards the end of the interview, some further issues were addressed and a request for ethical guidelines was prompted.

The interview was conducted between February and March 2023, during several sessions of the same chat. We used 35 prompts, which ChatGPT answered generating 5,710 words (on average 163 words per answer and 24.7 words per sentence) and 1,077 unique words³. The most frequent words are illustrated in fig. 2.

2 OpenAI recently introduced GPT-4, which is declared to produce “safer and more useful responses” (<https://openai.com/product/gpt-4>).

3 The vocabulary density is 0.189 (e.g., it is 0.150 for UNESCO, 2021). These simple analyses were conducted using Voyant Tools (<https://voyant-tools.org>).

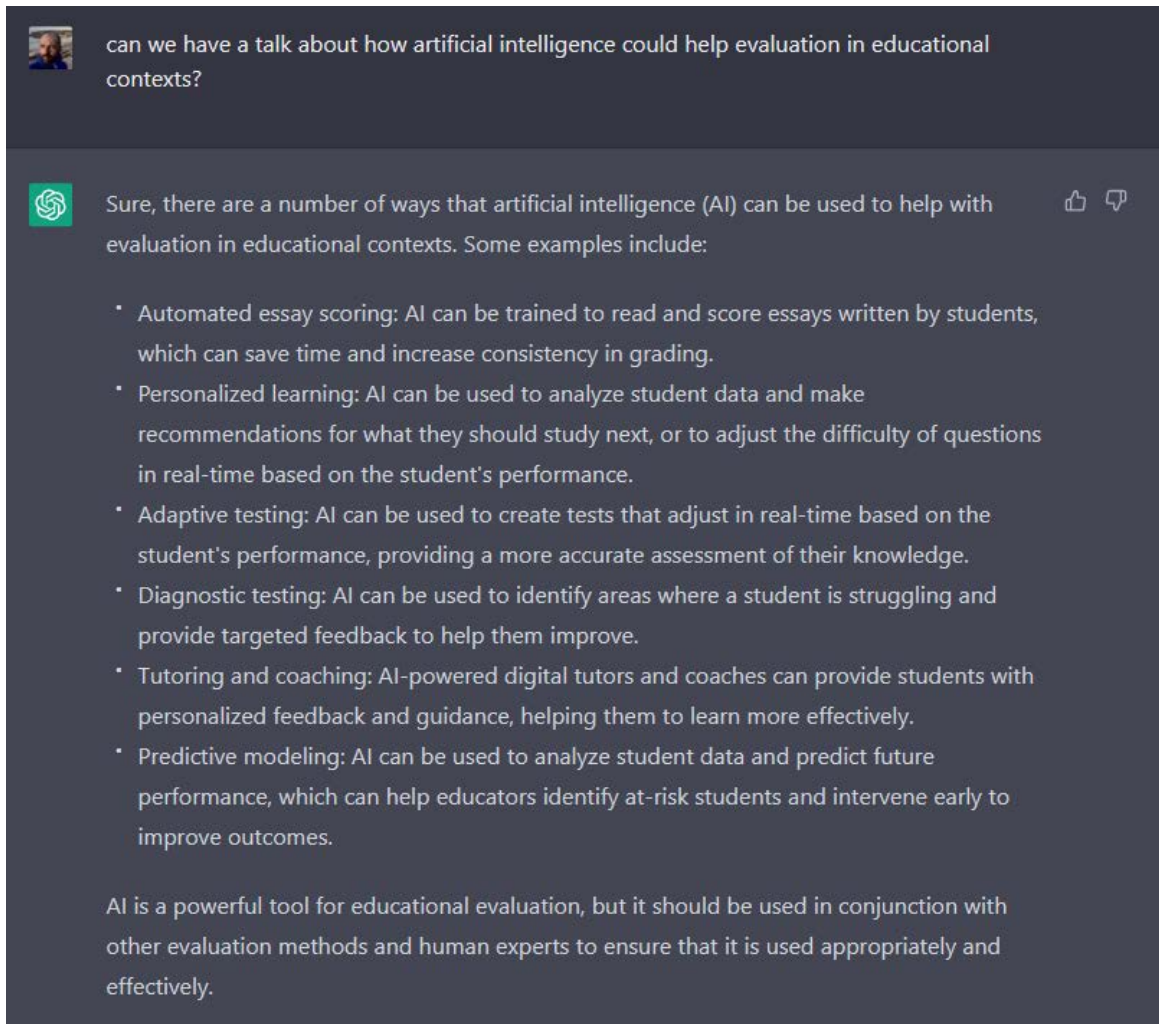


Fig. 1: Opening of the interview with ChatGPT

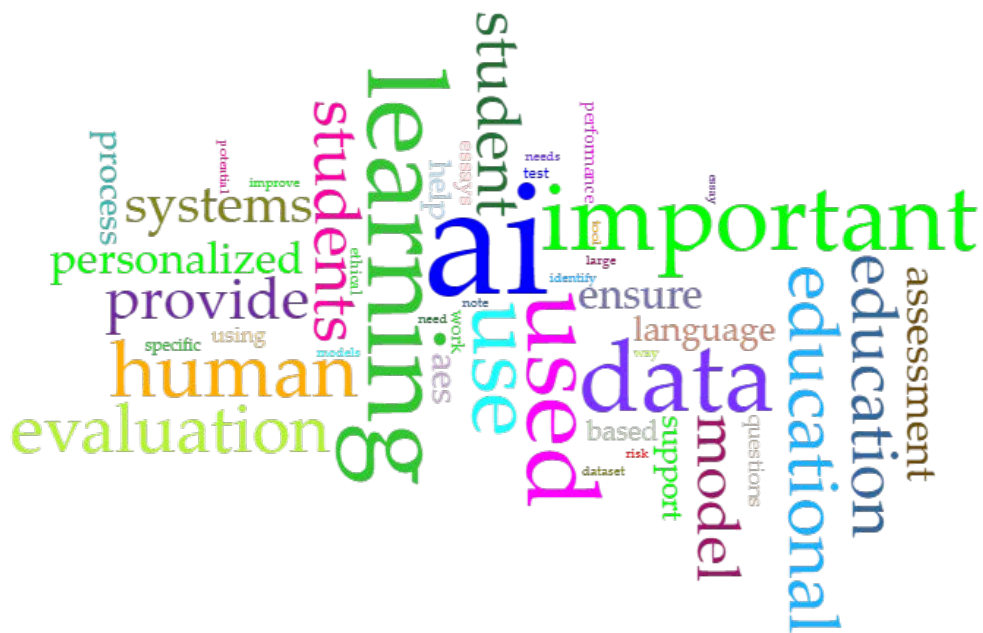


Fig. 2: Word cloud of the 45 most frequent words (>10 occurrences) in ChatGPT's answers

4. Analysis and discussion

4.1 Using AI for assessment

The conversation began facing the topic of automatic essay scoring (AES), and ChatGPT explained the main approaches:

- quickly process many unlabelled works (unsupervised ML) to detect hidden patterns and data clusters, then assist humans by providing initial score or helping to create a rubric;
- train a ML model on a set of assessed student works (against a rubric too) to learn the characteristics of high-quality work (supervised ML), then provide feedback directly to students or assist teacher to assess or to refine a rubric.

Asked if AES can affect the validity and the accuracy of assessment, ChatGPT raised a number of reasonable concerns that lead to suggest using AI in conjunction with other evaluation methods and human experts (fig. 3), especially at a local level: indeed, “one of the limitations of this approach is that it requires a relatively large amount of training data to work effectively, which may not be available in a local context”.

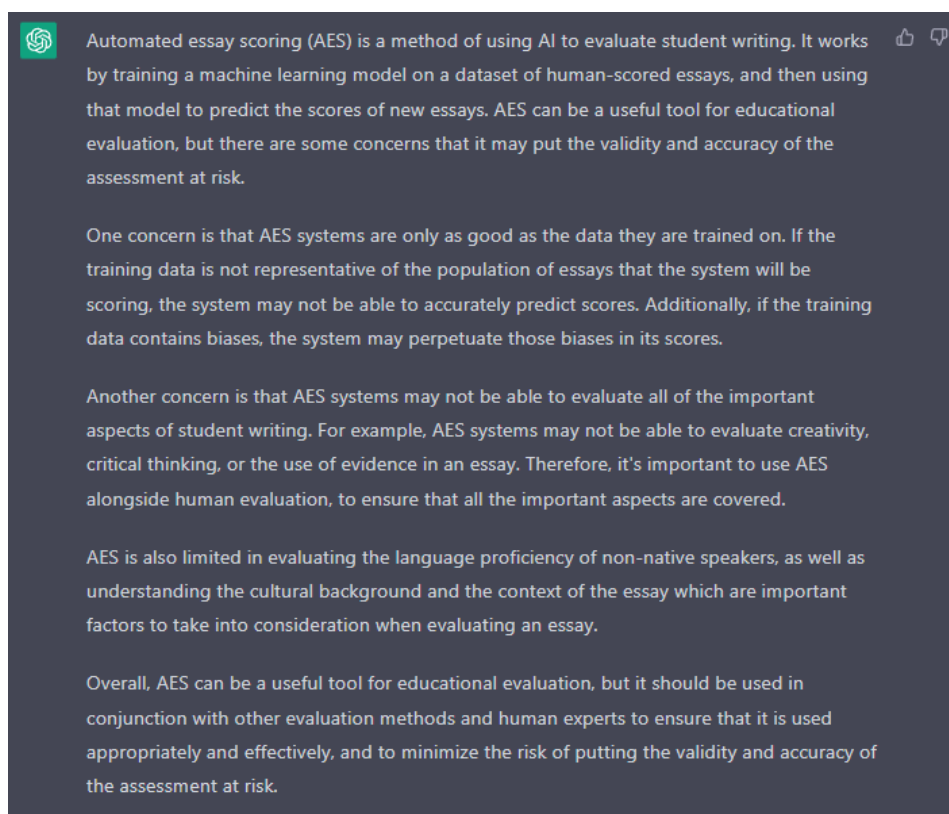


Fig. 3: ChatGPT's concerns for accuracy and validity of AES

When we had pointed it out, ChatGPT admitted that its “initial statement about AES saving time and increasing consistency in grading may be somewhat at odds” with the later reflections (fig. 3), and it was able to explain why. Then, it added “It is also important to note that AES is not meant to replace human evaluation, but rather to supplement it”.

When we showed this concern, ChatGPT recognized that “increasing use of AI in education could lead to a shift away from human expertise in favour of technical expertise”. Nonetheless, it underlined that AI can be used to support human experts and enhance the learning experience, or to replace them, like any other tool. It added that “The integration of AI in education should be guided by the pedagogical

and educational objectives, and not by the technology itself”. Hence, the goal of AIEd is not to promote AI, but to promote education (Baker, 2016). In a later passage, ChatGPT stated that AI integration in education “should also be done with transparency and in an ethical way, where the accountability and the responsible use of AI is clearly defined and where students, teachers and other stakeholders are involved and informed”⁴. As shown in fig. 4, ChatGPT, keeping in mind that AI cannot replace warmth and empathy of a human teacher, emphasized the importance of integrating the strengths of both humans and machines in supporting the learning process, in the wake of constructionist/transhumanist perspectives (Sun, 2022).

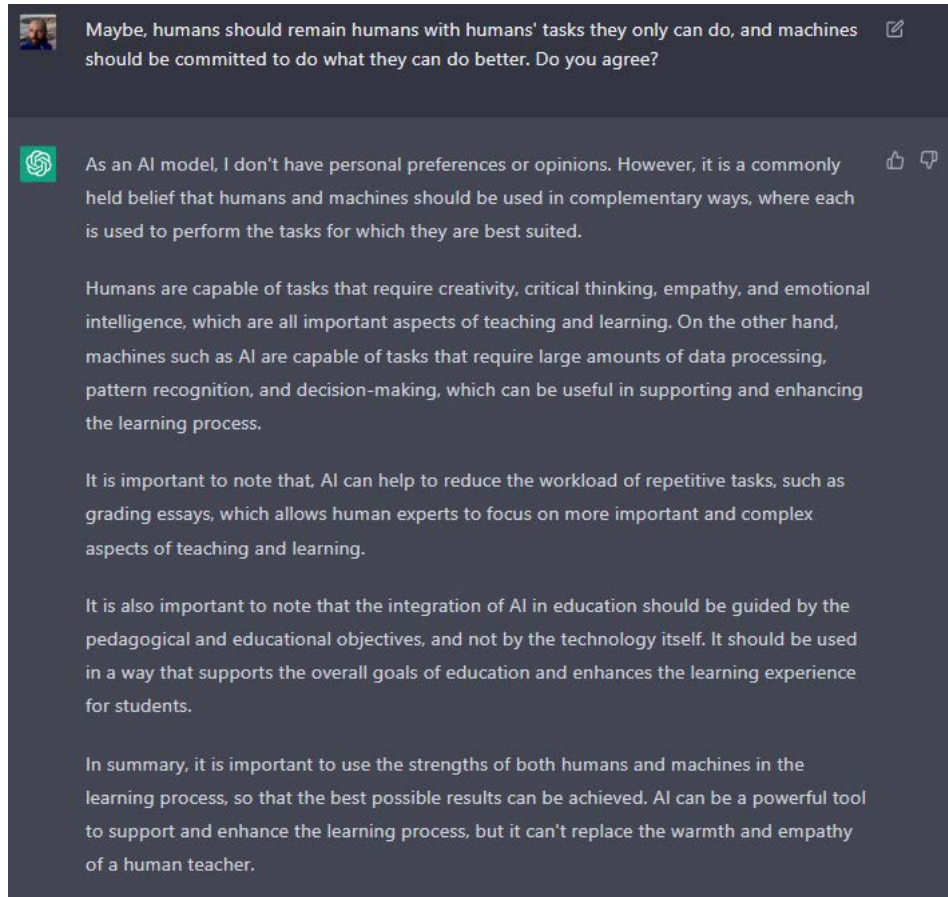


Fig. 4: ChatGPT’s perspectives on AI-human integration in learning processes

Finally, ChatGPT had seemed to be *aware* of itself can facilitate cheating in assignments like essays⁵ and it suggested plagiarism detection tools⁶ or “more complex and creative prompts that require students to synthesize and apply their knowledge in novel ways, making it harder for an AI model to generate a plausible response”. This last solution is encouraged by Zhai (2022) too. Furthermore, a brief interaction with ChatGPT may be surprising, but it requires a lot of work to achieve good text composition results. Despite the

- 4 At the end of the interview, ChatGPT was not able to identify really new topics. Nevertheless, it focused that: “[...] it’s important for the systems to be transparent in how they make decisions and to provide explanations for their output. This is particularly important when the output is used to make high-stakes decisions about students, such as college admissions or job opportunities.” When questioned about it, ChatGPT declared himself “designed to be as transparent and interpretable as possible”.
- 5 These problems may particularly persist in educational cultures where written assignments, including homework, are used for summative evaluation. In Italian school, the oral question is still widely used, while the written homework mostly constitutes exercise for a formative assessment. Greater problems may arise in university studies, in online learning (Susnjak, 2022), and in general where student-teacher interaction and mutual knowledge are less.
- 6 To help, OpenAI released its *AI Text Classifier*: <https://platform.openai.com/ai-text-classifier>.

widespread use of the concept of competence, perhaps we need still to move our concept of learning towards a model less performance-based, more collaborative, analytic, reflective and technology-driven.

4.2 Using AI for adaptive testing, personalized learning, intelligent tutoring

Inspired in this direction, ChatGPT correctly identified the interconnection of these three topics in the aim of supporting student success and in the similarity of technologies, based on the collection and analysis of data about student performance and learning.

On the first, ChatGPT— eventually informed on the subject by prompting links or texts – claimed to be able to create tests, in different languages and for different learning levels or styles, even if “proficiency and accuracy in generating content may vary depending on the language and the topic”.

On the second, having listened to our arguments and after some insistence, ChatGPT acknowledged that customized learning plans are not suitable for all, apparently understanding the given reasons (fig. 5).

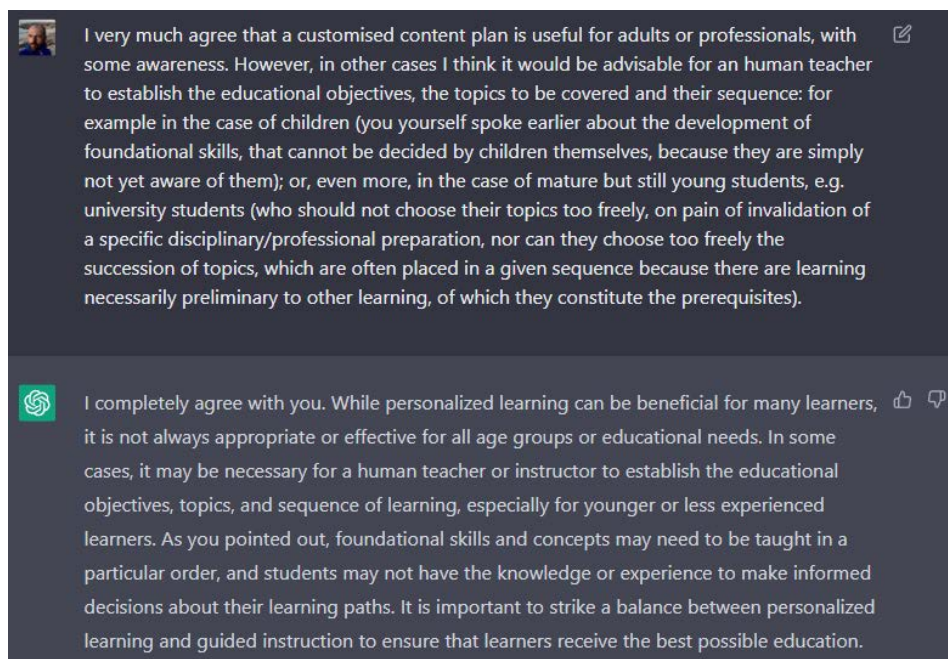


Fig. 5: ChatGPT’s agreement about concerns and limitations on AI-based personalized learning plans

On the third topic, we posed some questions. ChatGPT answered satisfactorily: identifying “a variety of useful databases, including academic resources, textbooks, online articles, and even social media”, as well as “the student’s past academic performance and responses to previous questions”; admitting potential harm to the student’s learning and academic performance in case of error in the tutoring activity. Therefore, it pointed out the importance of carefully designing, testing and fine tuning the AI system, to minimize the risks of error and to ensure that the system is as inclusive and respectful as possible (De Castro *et alii*); besides of having – once again – human supervisors who can intervene if necessary.

4.3 Using AI for predictive modelling

We turned the conversation to predictive modelling, where ChatGPT explained that AI can be used to analyse student data and predict future performance, allowing teachers and educational policymakers to intervene early for at-risk students. As ChatGPT stated, indicators to be collected “may include attendance rates, academic performance history, engagement levels, social-emotional data, demographic data, and

other relevant data points”. By analysing this data, an AI system can identify patterns and behaviours that may indicate if a student is at risk of falling or not meets his/her academic potential. Questioned, ChatGPT recognizes several risks in using predictive models in education, especially linked to diagnostic functions: strong data protection implications; “the possibility of bias in the data or algorithms used to make predictions, which can result in inaccurate or unfair assessments of students”; “the potential for predictive models to reinforce existing inequalities or stereotypes, particularly with regards to demographic characteristics such as race or socioeconomic status”; So, it highlighted that “it is important to ensure that predictive models are transparent, fair, and accurate, and that they are used in a way that benefits all students equally”. As shown in fig. 6, ChatGPT correctly interpreted also the concerns of determinism in relation to possible AI-driven selections processes for workers recruitment and for school/university admittance.

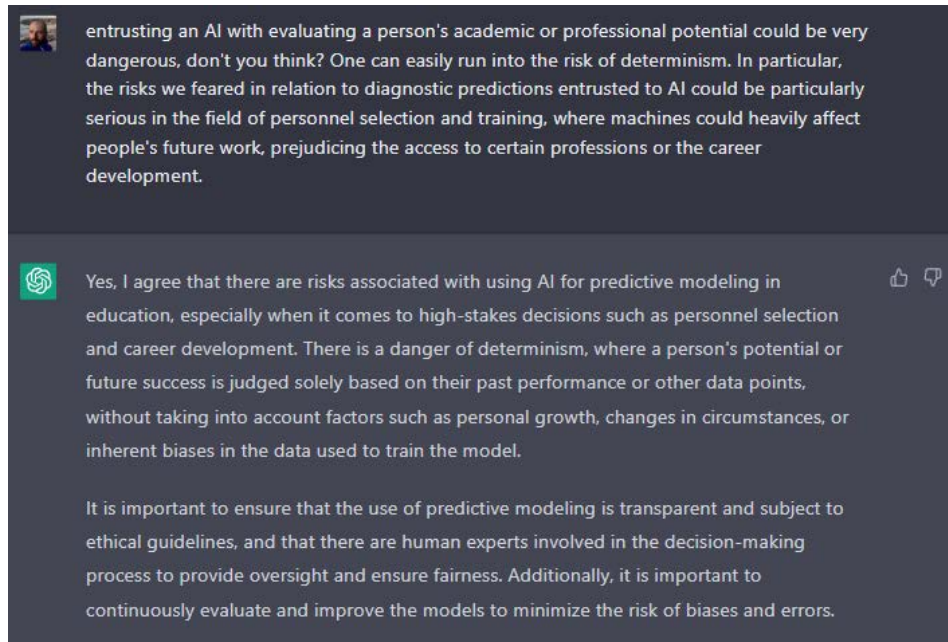


Fig. 6: ChatGPT’s agreement about concerns on determinism in predictive modelling

4.4 Using AI for evaluating national educational system and schools’ self-evaluation

Asked about the contribution of AI in evaluating a national educational system or in comparing several of them, ChatGPT replied by identifying and explaining quite clearly and correctly the possible strategies, anyhow reiterating that AI “should be used as a tool to supplement other forms of evaluation, such as expert analysis and qualitative research” (fig. 7).

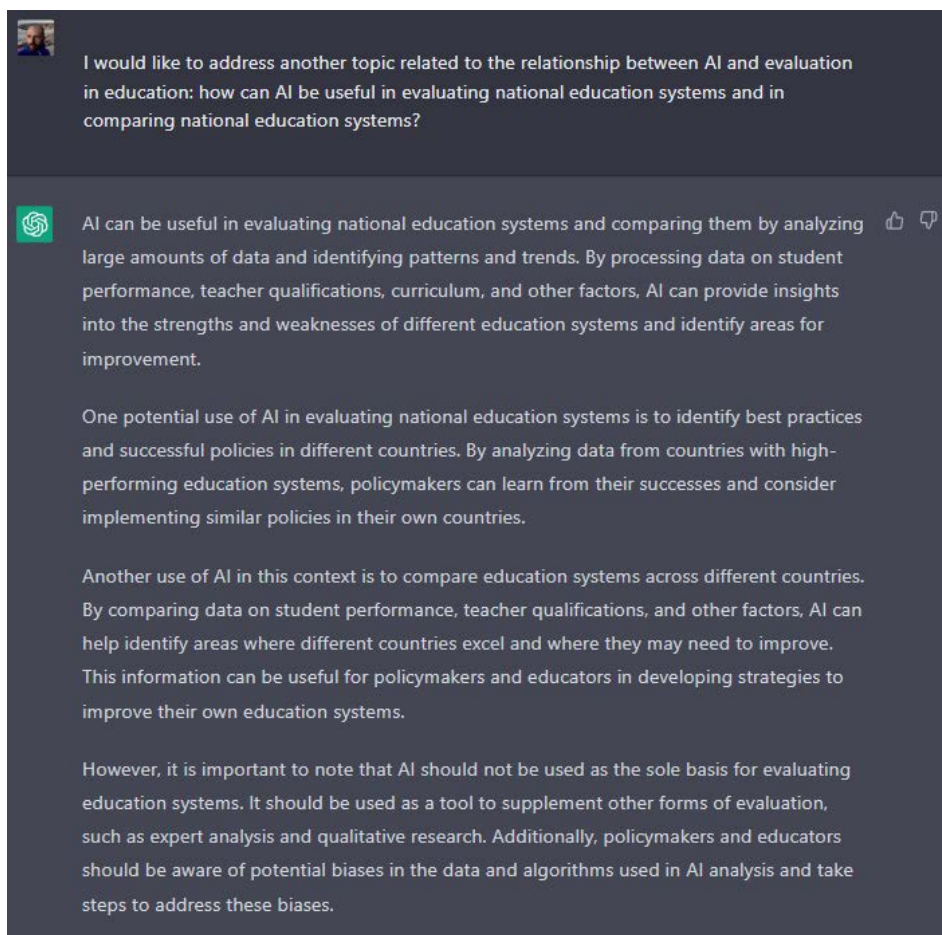


Fig. 7: Evaluating and comparing national educational systems, according to ChatGPT

On the side of schools' self-evaluation, ChatGPT proved to be familiar with the concept. Questioned on the subject, ChatGPT stated that AI-powered counsellors, "depending on the specific requirements of the self-evaluation process", could potentially improve it:

By collecting and analyzing data on student performance and progress, an AI system could provide insights and recommendations to teachers and administrators to help them better understand their students' needs and adjust their teaching methods accordingly. Additionally, AI systems could help schools identify areas where they are excelling and where they need improvement and provide targeted resources to help address any deficiencies.

Asked if itself can suggest methodologies and indicators for data collection on specific topics that a school intends to investigate, ChatGPT – not ignoring the uniqueness of school contexts and the need of human supervision – responded with some general suggestions, demonstrating clarity and operability (fig. 8)⁷.

7 We conducted a separate test asking ChatGPT to interpret, in terms of strengths and weakness, the results of an indicator used in a self-evaluation report of a school. Prompted data described the results of fifth grade primary school students in the national standardized tests of proficiency in the Italian language, for five sections of a school, compared to regional, macroregional and national averages. ChatGPT correctly identified, clustered and commented the differences among the sections and the deviations from the averages, even suggesting a reasonable starting point for intervention.

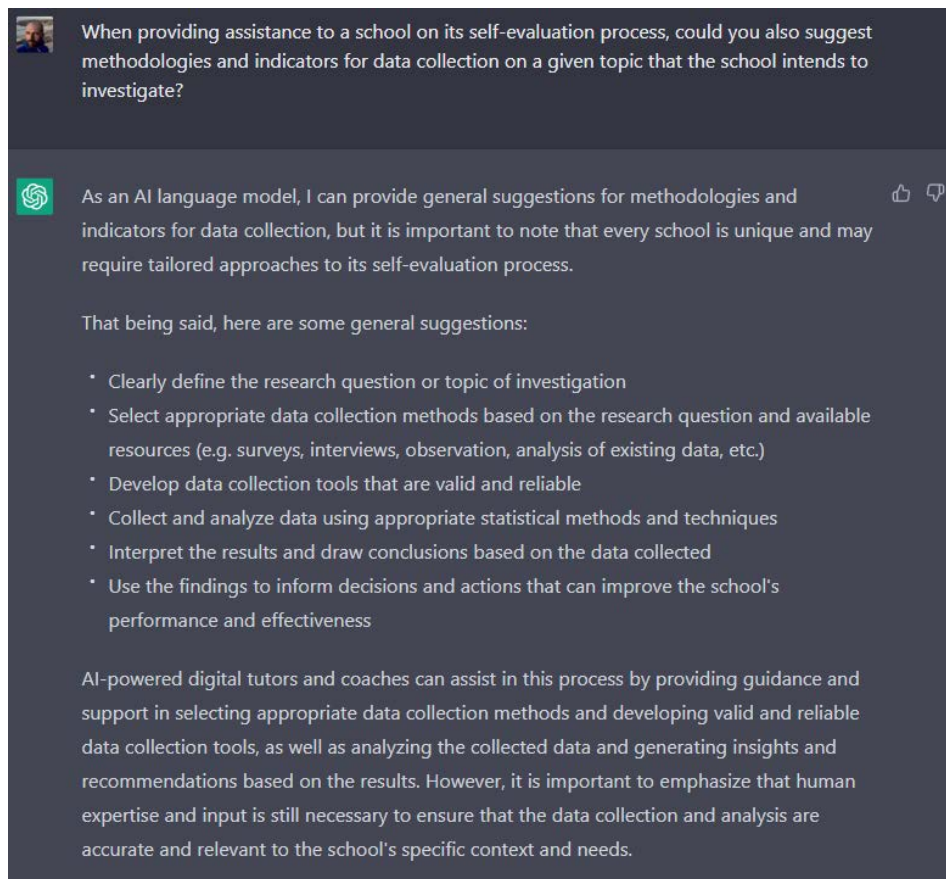


Fig. 8: Can GPTs support schools' self-evaluation?

4.5 ChatGPT's decalogue for using AI in educational evaluation

Towards the end of the interview, we invited ChatGPT to propose a decalogue of ethical guidelines for using AI in educational evaluation and vocational training. ChatGPT generalized the task (fig. 9), even if it demonstrated completeness, clarity and alignment with the aforementioned international guidelines and similar studies (Nguyen *et alii*, 2022).

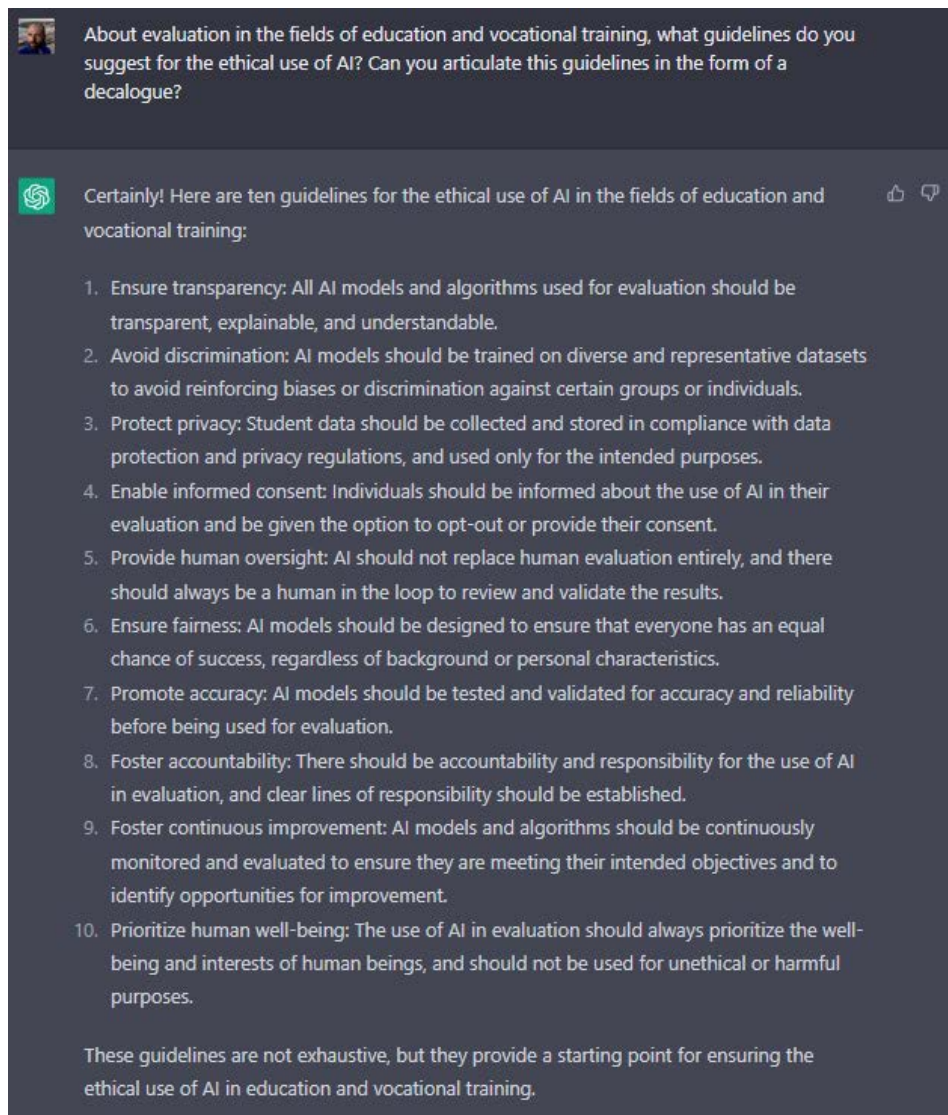


Fig. 9: A ChatGPT's decalogue for the ethical use of AI in education and vocational training

Requested to provide truthful and reliable references to scientific publications about the topics we have discussed, ChatGPT listed only five scientific papers, verified and mostly relevant, and the international documents cited in § 1. Asked about the role of these references in generating its ethical guidelines, ChatGPT answered, perhaps not entirely honestly, that he did not use those specific sources but that they could certainly be useful for further research and discussion. Finally, as reported in fig. 10, ChatGPT recognized the contribution of our dialogue in shaping the decalogue. Is this only a *captatio benevolentiae* or could this hint at another level of issues in understanding the mystery of in-context ML?

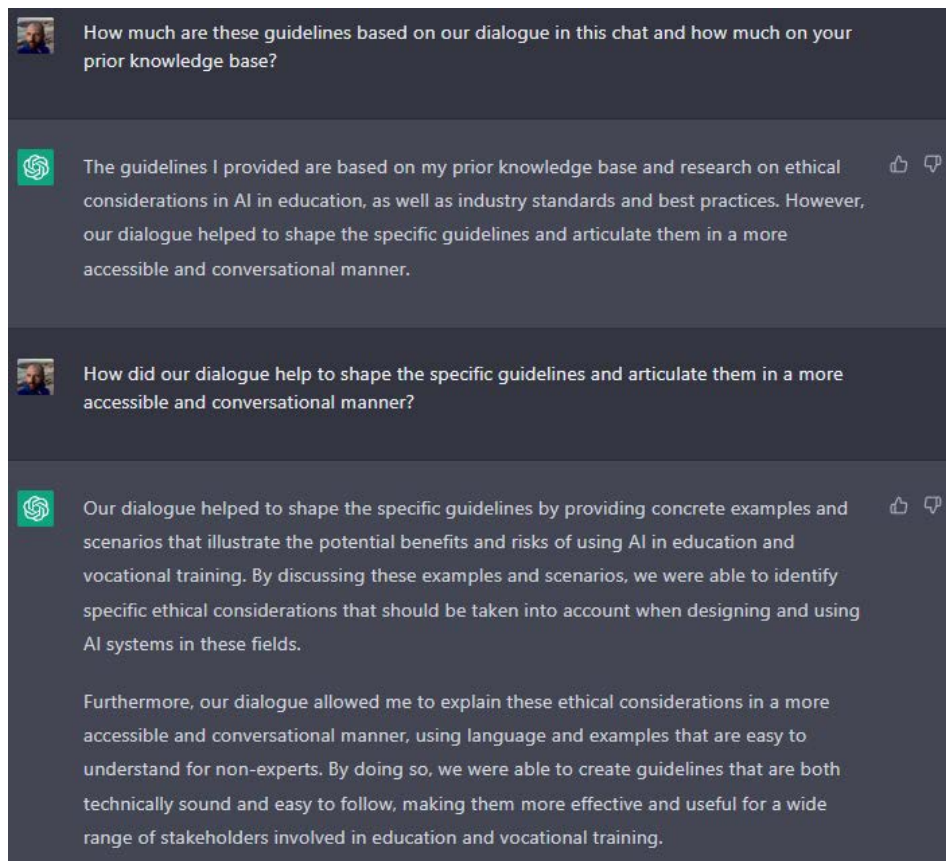


Fig. 10: ChatGPT illustrates how our dialogue has helped in shaping the requested ethical decalogue

Lastly, we reformulated the request for a specific decalogue focused on evaluation in education, which was promptly fulfilled by ChatGPT (fig. 11), still clear, informed, and now also definitely relevant and coherent with our dialogue, which contribution this time was accredited.

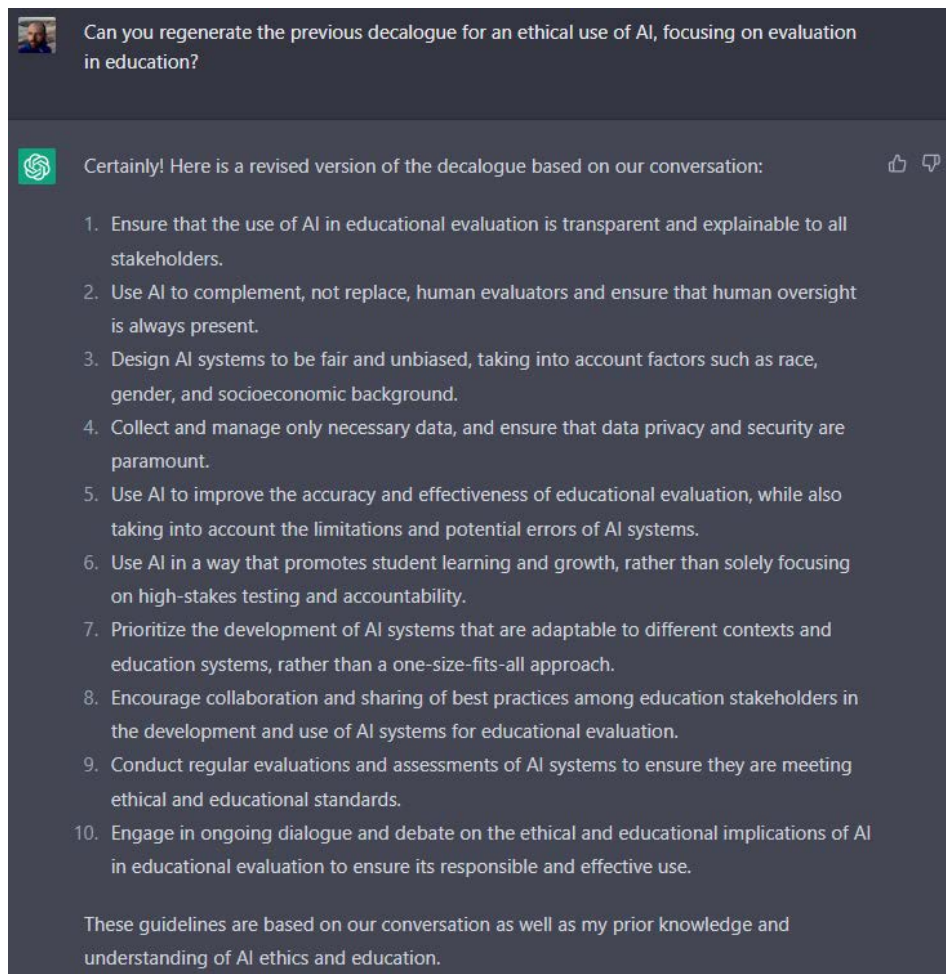


Fig. 11: A ChatGPT's decalogue for the ethical use of AI in educational evaluation

5. Conclusions

We observed that introducing AI in education presents both opportunities and challenges, and most of them are linked with evaluative issues. In this contribution we presented and discussed a free interview with ChatGPT on the use of AI for educational evaluation.

This GPT stated that, under certain conditions, AI can enhance accuracy, efficiency, reliability of the assessment, predict future performances and identify at-risk students, offer instant feedback and tailored tutoring, counsel schools in self-evaluation and support national evaluation of education.

In addition, ChatGPT was able to identify (and appropriately categorize) a number of limitations, concerns and risks connected to the use of AI in educational evaluation: data privacy⁸, biases and stereotypes, non-representativeness of the LLM knowledge base with respect to the object of the evaluation, determinism in diagnostic functions.

As ChatGPT has reiterated over and over during the interview, “it is important to note that AI-powered assessment tools should not replace human judgment, but rather supplement it. Teachers, students, and other stakeholders should continue to play a critical role in educational assessment, while AI-powered tools can provide additional support and insights”. However, this human role – depicted as integrated but critical – can be played only maintaining up-to-date information literacy and critical skills with respect to AI revolution and promoting algorithmic literacy and ethical reflection. It is important that teachers, students, parents, school principals, policymakers, scholars were involved in development, implementation

⁸ Just in the end of March, OpenAI has suspended ChatGPT for Italian users, due to a warning from the Italian privacy guarantor. The service resumed after a few weeks with the adjustment of the OpenAI data collection policy.

and evaluation of AI applications in education, ensuring they serve the best interests of students, teachers and society as a whole, and they are “not monopolized by tech-lords” (Fahimirad, Kotamjani, 2018, p. 114).

Finally, we tested GPT’s abilities for re-elaboration and synthesis prompting a decalogue to ensure the responsible use of AI in educational evaluation. The guidelines appear highly coherent with the dialogue itself and grounded on shared principles, such as: transparency, explicability, fairness, human well-being, accountability, human oversight and evaluation.

Synthetically, ChatGPT demonstrated to be a competent interlocutor on evaluation in education, revealing advanced knowledge on the connected topics, fluency and ability to argue, skills to provide appropriate feedback to complex reasoning, ability to self-correct contradictions in one’s arguments and apparently retain the learning. Further studies could test and better describe its performances in some of the tasks it claimed it can fulfil, such as tutoring students, producing customized or adaptive tests or coaching schools’ self-evaluation.

References

- Azaria A. (2022). *ChatGPT Usage and Limitations*. In <https://hal.science/hal-03913837> (ultima consultazione: 27/03/2023).
- Baker R.S. (2016). Stupid Tutoring Systems, Intelligent Humans. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26: 600-614.
- Blum A. (2022). *Breaking ChatGPT with Dangerous Questions. Understanding how ChatGPT Prioritizes Safety, Context, and Obedience*. In https://digital.kenyon.edu/dh_iphs_prog/63 (ultima consultazione: 01/01/2023).
- Cahan P., Treutlein B. (2023). A conversation with ChatGPT on the role of computational systems biology in stem cell research. *Stem Cell Reports*, 18: 1-2.
- Celik I. *et alii* (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66: 616-630.
- Chenglu L., Wanli X. (2021). Natural Language Generation Using Deep Learning to Support MOOC Learners. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 31: 186-214.
- Chen X. *et alii* (2022). Two Decades of Artificial Intelligence in Education: Contributors, Collaborations, Research Topics, Challenges, and Future Directions. *Educational Technology & Society*, 25(1): 28-47.
- De Castro M., Zona U., Bocci F. (2020). Gli algoritmi come costrutti culturali. Una minaccia per l’inclusione scolastica e sociale. In R. Caldin (ed.), *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019. II tomo, Sezione SIPeS. Ricerca, scenari, emergenze sull’inclusione* (pp. 126-136). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fahd K. *et alii* (2022). Application of Machine Learning in Higher Education to Assess Student Academic Performance, At-Risk, and Attrition: A Meta-Analysis of Literature. *Education and Information Technologies*, 27(3): 3743-3775.
- Fahimirad M., Kotamjani S.S. (2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4): 106-118.
- Ferguson R. (2012). Learning analytics: Drivers, developments, and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5-6): 304-317.
- Gao C. *et alii* (2022). Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. *bioRxiv*, 2022.12.23.521610.
- Goksel N., Bozkurt A. (2019). Artificial Intelligence in Education: Current insights and future perspectives. In S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak (eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). Hershey: IGI Global.
- Harari, Y.N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. London: Jonathan Cape.
- High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (2019). *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*. Brussels: European Commission.
- King M.R., ChatGPT (2023). A Conversation on Artificial Intelligence, Chatbots, and Plagiarism in Higher Education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16(1): 1-2.
- Ia.italia.it (ed.) (2023). *Libro Bianco sull’Intelligenza Artificiale al servizio del cittadino*. Roma: AGID.
- Luckin R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1: 0028.
- Nguyen A. *et alii* (2022). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*.

- Noever D., Ciolino M. (2022). The Turing Deception. *ArXiv*, 2212.06721v2.
- Noever D., McKee F. (2023). Chatbots as Problem Solvers: Playing Twenty Questions with Role Reversals. *ArXiv*, 2301.01743.
- O'Connor S., ChatGPT (2023). Open artificial intelligence platforms in nursing education: Tools for academic progress or abuse? *Nurse education in practice*, 66: 103537.
- OECD (2022). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence. OECD/LEGAL/0449.
- Ouyang F., Zheng L., Jiao P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technology*, 27: 7893-7925.
- Pancioli C. *et alii* (2020). Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca. *Form@re*, 20(3): 1-12.
- Pham S.T.H., Sampson P.M. (2022). The development of artificial intelligence in education: A review in context. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5): 1408-1421.
- Sun F. (2022). ChatGPT, the Start of a New Era. A Bright and Gloomy Future. In <https://feisun.org/2022/12/23/-chatgpt-the-start-of-a-new-era> (ultima consultazione: 27/03/2023).
- Susnjak T. (2022). ChatGPT: The End of Online Exam Integrity? *ArXiv*, 2212.09292.
- UNESCO (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Adopted on 23 November 2021. SHS/BIO/PI/2021/1. Paris.
- UNESCO (2021). *AI and education Guidance for policy-makers*. Paris.
- Zhai X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. In <https://ssrn.com/abstract=4312418> (ultima consultazione: 27/03/2023).
- Zhai X. *et alii* (2020). Applying Machine Learning in Science Assessment: A Systematic Review. *Studies in Science Education*, 56(1): 111-151.

Andrea Porcarelli

Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale

FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 179

Il saggio affronta in modo ampio e articolato la questione del valore e del significato dell'insegnamento della Religione in riferimento alla scuola italiana.

Intento dichiarato del volume "è quello di offrire una riflessione pedagogica pacata e puntuale, che da un lato prenda in esame il dibattito che si è sviluppato – anche a livello internazionale – sulle varie forme di insegnamenti religiosi, dall'altro lato offra una lettura priva di pregiudizi dell'attuale situazione dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) in Italia" (p. 8). In altre parole, l'obiettivo è quello di affrontare in modo critico una tematica quale quella dell'insegnamento della religione nella scuola spesso contrastata, oggi chiamata a "costruire ponti" piuttosto che ad innalzare muri, in un orizzonte che diventa sempre più complesso, e le cui interconnessioni con altri orizzonti, in prospettiva globale, non sembrano placarne i conflitti.

Il volume si configura come una riflessione pedagogica sull'IRC come disciplina nell'ambito della scuola italiana in relazione al contesto culturale (anzi, multiculturale) riletto nei termini di una "post-secolarizzazione". Il tema dell'esperienza religiosa viene affrontato da un punto di vista pedagogico, anche in riferimento alle attività e alle ricerche del Gruppo di ricerca della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) su "Religiosità e formazione religiosa". La parte centrale del testo è dedicata alla presentazione dell'insegnamento religioso in Italia con un'attenzione alle sue radici storiche. È questo il contenuto presentato nell'ampio capitolo dedicato al "Percorso storico dell'insegnamento religioso in Italia", nell'arco di tempo compreso dallo Statuto Albertino al nuovo millennio. Si possono così comprendere l'evoluzione della configurazione assunta e il dibattito pedagogico prodotto nel corso degli anni sulle modalità con cui viene erogato l'insegnamento della religione.

I capitoli conclusivi si aprono al mondo del problematico e del possibile, dall'analisi sul dibattito riguardante l'insegnamento religioso in Italia, alle sperimentazioni in atto e alle varie proposte di tipo emendativo o "sostitutivo" che hanno progressivamente preso forma, per poi concludersi prefigurando interessanti possibili ipotesi per il futuro, che l'Autore immagina come spazi di sviluppo prossimale, per avanzare in una direzione che tenga conto delle istanze poste dalla prospettiva del dialogo interreligioso in una società multiculturale. In questa riflessione pedagogica sull'identità dell'IRC, provando anche a tracciare alcune possibili linee di evoluzione dell'IRC in una prospettiva "dialogica", viene messa a fuoco l'idea, appunto, di una disciplina che ponga tale prassi al cuore della sua struttura (o identità). È dalla Teologia del dialogo interreligioso che si possono cogliere le suggestioni più significative per immaginare possibili sviluppi che – in un futuro più o meno prossimo – potrebbero portare ad un "IRC dialogico e ospitante". Pur nella sostanziale continuità con la proposta attualmente in essere (quella di un IRC confessionale, con gli insegnanti dichiarati idonei dall'autorità ecclesiastica) l'insegnamento assumerebbe in sé tutte le conseguenze che i più recenti sviluppi della Teologia del dialogo interreligioso propongono a tutti i credenti... compresi gli insegnanti di Religione e quanti – a livello ecclesiale – hanno delle responsabilità nella governance dell'IRC.

Con questa chiave di lettura molto originale, l'Autore configura l'insegnamento della religione come una disciplina strutturalmente aperta al "riconoscimento delle" e al "confronto con" le visioni del mondo altre da sé, come emerge del resto, anche da un'attenta analisi delle Indicazioni nazionali per tale insegnamento attualmente in vigore. Viene così chiarito come si tratti di un insegnamento che vor-

rebbe “costruire ponti” piuttosto che ad innalzare muri. Questa prospettiva rappresenta il cuore della particolare proposta pedagogica avanzata dall’Autore in merito alla questione dell’insegnamento o degli insegnamenti religiosi in una società complessa, post-secolare e multiculturale. Il che rappresenta una sfida impegnativa e coinvolge una pluralità di sguardi disciplinari, che vanno da quello sociologico (soprattutto per cogliere e descrivere le dinamiche che caratterizzano l’evoluzione della religiosità odierna), a quello politico (in ordine al tema di una non sempre semplice convivenza civile tra persone di diverse culture e fedi religiose), a quello giuridico (si pensi al tema della libertà di religione, che rientra nell’ambito dei diritti umani), senza dimenticare le questioni specificamente pedagogiche e didattiche.

In Italia e in Europa, la discussione su questo tema è attiva da svariate decine di anni e, di quando in quando, riprende vigore, magari sulla scorta della diffusione di alcuni dati, come, ad esempio, la percentuale degli avvalentisi o alcuni episodi di cronaca che generano un certo clamore. Altre volte il dibattito emerge quasi “a margine” di altre questioni, come quelle che caratterizzano la nostra società

multiculturale, i fenomeni migratori, le rappresentazioni reciproche di quanti appartengono a diverse tradizioni religiose, eventuali fenomeni di fanatismo o fondamentalismo religioso. Non vanno poi trascurate diverse proposte alternative che sono emerse nel corso degli anni che hanno portato a ipotizzare la sostituzione dell’insegnamento religioso confessionale con un insegnamento aconfessionale di tipo storico-religioso.

Il volume è inserito all’interno della collana “L’esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari” edita dalla FrancoAngeli che strutturalmente si apre ad una pluralità di sguardi sul complesso fenomeno dell’esperienza religiosa.

Di grande interesse per pedagogisti e studiosi di scienze delle religioni, fra cui vorrebbe favorire il dialogo, lo studio si rivolge soprattutto a studenti universitari dell’area delle Scienze Umane e a studenti e docenti delle facoltà teologiche e degli Istituti di Scienze Religiose, che sono specificamente interessati alla formazione degli insegnanti di religione e al loro continuo aggiornamento pedagogico-didattico.

Paola Dal Toso

Matteo Morandi (a cura di)

Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive

UTET, Milano, 2023, pp. 205

Il volume, scritto da esperti con *backgrounds* pedagogici differenti, ma spesso con esperienze nella didattica e nella ricerca nel campo delle scienze motorie e sportive, offre un'approfondita esplorazione del ruolo della pedagogia all'interno dei corsi di laurea in scienze motorie attuali. Gli autori affrontano in modo incisivo, con puntualità e competenza, le domande fondamentali poste dalla pedagogia e le esigenze che essa è pronta a soddisfare nell'ambito di tali corsi.

Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive è un'opera interessante e originale, che presenta molti aspetti degni di nota. Strutturato in dieci capitoli, ciascuno corrispondente a una 'lezione', il volume si pone l'obiettivo di affrontare e sviscerare il ruolo centrale della pedagogia nel contesto dell'educazione fisica e sportiva. La diversità dei punti di vista pedagogici, che si affiancano in modo complementare, nasce dalla pluralità degli autori, tutti professionisti di spicco nel loro campo di competenza. Il libro si propone dunque come un viaggio a 360 gradi nel mondo della pedagogia delle scienze motorie e sportive. Ogni saggio esamina temi che spaziano dai grandi concetti dell'educazione in generale (l'idea di pedagogia e di didattica, la dimensione della cura, le grandi questioni dell'inclusione e dell'interculturalità) a questioni più specifiche e peculiari dell'educazione fisica e sportiva, quali il corpo (qui affrontato a partire da una visione filosofica di stampo fenomenologico), la didattica del movimento, la valutazione delle attività motorie. Questa struttura modulare rende il testo estremamente fruibile e adattabile alle esigenze degli studenti, permettendo una lettura sia lineare sia focalizzata su singoli argomenti di interesse.

La forza del testo risiede appunto nella sua capacità di unire una ricca varietà di contributi di natura sia teorica che pratica. L'approccio utilizzato consente di trattare tematiche complesse da diverse angolazioni, dando luogo a una lettura ricca e stimolante. Ogni capitolo è impreziosito da una bibliografia ragionata e aggiornata, che offre al lettore ulteriori spunti di approfondimento, rivelando l'attenzione degli autori per la dimensione critica e riflessiva.

La chiarezza espositiva è un altro punto di forza. Nonostante l'ampiezza e la complessità dei temi trattati, il linguaggio utilizzato è chiaro e accessibile. Questo non solo facilita la comprensione, ma contribuisce a rendere il testo un'ottima risorsa per studenti, docenti e professionisti nel campo delle scienze motorie.

Inoltre, il volume è arricchito da dieci illustrazioni di Francesco Tonucci (Frato), che aggiungono un valore estetico e simbolico al testo. Ciascuna illustrazione affianca e riflette sui temi trattati nel capitolo corrispondente, trasformando la lettura in un'esperienza più coinvolgente e stimolante. Un dato altrettanto rilevante è l'accento che il libro pone sulla pratica. Alcuni saggi sono infatti arricchiti da esempi concreti e suggerimenti pratici, che mirano a tradurre i concetti teorici in strumenti utili per l'azione. Tale caratteristica contribuisce ulteriormente a fare del libro una risorsa preziosa per gli studenti, ma anche per gli insegnanti e gli educatori.

Infine, si segnala l'andamento critico dell'intera opera. Ogni capitolo non si limita per l'appunto a presentare concetti e teorie, ma invita costantemente a interrogarsi, a riflettere e a mettere in discussione le proprie convinzioni. Questa prospettiva, unita alla varietà di contributi e alla chiarezza espositiva, stimola il pensiero autonomo e la capacità di analisi, contribuendo a formare una figura professionale consapevole e riflessiva.

Il taglio pedagogico del libro, nelle sue diverse declinazioni – generalista, storica, didattica, speciale e sperimentale –, è accompagnato da contributi di natura filosofica e metodologica. Tale scelta permette di esplorare l'oggetto in tutte le sue sfaccettature, mettendo in evidenza l'importanza di un'educazione fisica che non si limiti alla semplice pratica sportiva, ma che sappia integrare aspetti cognitivi, emotivi, sociali e fisici.

In aggiunta alle caratteristiche già menzionate, un altro aspetto originale del libro risiede nella sua capacità di andare oltre la consueta concezione della didattica dell'educazione fisica come disciplina prettamente tecnica, com'era concepita nel passato quando dominavano le epistemologie delle didat-

tiche per obiettivi, per radicarla piuttosto nel campo più ricco e fecondo delle scienze umane e sociali. In tal modo, Morandi e i suoi collaboratori offrono una rilettura innovativa del settore, arricchendolo di una nuova profondità di significato e potenzialità educativa.

Un elemento di innovatività è appunto la centralità assegnata alla pedagogia del corpo, del gioco e del movimento all'interno delle scienze umane e sociali. Lontano dall'essere visti solo come strumenti o oggetti, corpo, gioco e movimento sono qui interpretati come dimensioni fondamentali dell'esperienza umana, attraverso le quali si esprime e si costruisce l'identità personale e sociale. L'assunto apre a una visione del movimento e dello sport non solo come attività finalizzate alla *performance* e alla competizione, ma come esperienze significative di apprendimento, relazione, espressione di sé e conoscenza del mondo.

Come si diceva, il testo non rinuncia all'aspetto storico, riscontrabile nell'analisi di lunga durata del concetto di pedagogia, nella ricostruzione della vicenda del giosport in Italia, nell'evoluzione del profilo del laureato in scienze motorie e non solo. Attraverso un esame accurato, le pagine mostrano come la pedagogia (e la pedagogia del movimento nella fattispecie) sia stata influenzata nel tempo da vari fattori sociali, culturali e politici, offrendo così una comprensione più profonda e contestualizzata dell'argomento trattato.

In misura non minore, il libro si distingue per la sua attenzione alla didattica sperimentale. Un capitolo nello specifico, l'ultimo, è infatti arricchito da una serie di proposte didattiche originali basate sull'uso creativo del corpo, del gioco e del movimento. Tali proposte, frutto dell'esperienza diretta degli autori, rappresentano un importante contributo alla pratica pedagogica, stimolando l'innovazione e la sperimentazione.

Pertanto, *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive* è un'opera che si distingue per la

sua capacità di dialogare con le altre scienze umane e sociali. Questo dialogo interdisciplinare arricchisce la comprensione delle scienze motorie, mostrando come esse possano trarre beneficio dal confronto con altri saperi per una comprensione più ampia e articolata del fenomeno sportivo e del movimento umano.

In sintesi, la novità e l'originalità del volume risiedono nella sua capacità di proporre una visione delle scienze motorie come scienze umane e sociali focalizzate sulla pedagogia del corpo, del gioco e del movimento. Ciò, insieme alla chiarezza espositiva, all'approccio critico e alla preziosità degli spunti didattici, rende il libro un'opera di riferimento imprescindibile per la didattica universitaria delle scienze motorie e sportive.

Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive non si esaurisce però nella proposta di una visione rinnovata delle scienze motorie, ma offre anche strumenti concreti per attuarla. La presenza di proposte didattiche originali e innovative rende così il volume un testo utile per l'insegnamento, stimolando la creatività dei docenti e incentivando l'adozione di metodi di insegnamento non convenzionali. Il movimento, il gioco, l'espressione corporea diventano dunque non solo oggetti di studio, ma anche modalità di apprendimento in grado di coinvolgere gli studenti in modo attivo.

In conclusione, il volume curato da Matteo Morandi rappresenta un contributo significativo al dibattito sul ruolo della pedagogia nelle scienze motorie e sportive. Offrendo una visione ampia e articolata del campo, stimola riflessione e dibattito. Si tratta di un libro vivamente consigliato per chi cerca una comprensione più profonda e interdisciplinare delle scienze motorie e sportive.

Emanuele Isidori

Simonetta Polenghi, András Németh, Tomáš Kasper (a cura di)
Corpo ed educazione in Europa (1900-1950)
Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche
 Junior, Parma, 2022, pp. 255

Il volume, disponibile anche in versione inglese per i tipi di Peter Lang (*Education and the body in Europe, 1900-1950. Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, Berlin, 2021, pp. 266), raccoglie quattordici contributi a firma di diciassette studiosi di dodici università europee, per un totale di dieci casi nazionali, dalla Gran Bretagna alla Francia e al Belgio, dalla Germania all'Ungheria e alla Repubblica Ceca, dall'Austria alla Svizzera, all'Italia e alla Spagna. Scopo dichiarato è quello di offrire al lettore una panoramica, il più possibile variegata, delle progettualità e degli interventi educativi sul corpo nei diversi Stati considerati, in vista di un esame comparativo. In particolare, i curatori evidenziano cinque nuclei tematici: «la *Lebensreform* [propriamente, riforma dello stile di vita] e i movimenti educativi a essa correlati; i corpi femminili e i loro abiti; la ginnastica scolastica e gli sport; l'igiene e il corpo dei bambini; il corpo e l'educazione dei [soggetti] "anormali", [...] disagiati e devianti» (p. 14).

Particolarmente utile ai fini di un inquadramento generale è il saggio introduttivo, dove Polenghi, Németh e Kasper ricostruiscono la poliedricità del nesso corpo-educazione, rimarcandone il carattere complesso, già messo in evidenza anzitutto dai sociologi, a cominciare da Norbert Elias e, più ancora, da Michel Foucault, alla cui prospettiva nello specifico alcuni dei saggi qui raccolti si rifanno. La constatazione dei cambiamenti che hanno interessato nel tempo l'atteggiamento dell'uomo verso il corpo ha preceduto pertanto, negli ultimi due decenni del secolo scorso, la sua 'riscoperta', all'interno di una storia culturale (anche in ambito educativo: cfr. L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, 2005: 133-153), in cui il cosiddetto *corporeal turn* ha saputo intrecciarsi con altre 'svolte' storiografiche, da quella materiale a quella emozionale e non solo.

In tale scenario, i curatori collocano una recente ma significativa tradizione di ricerche, e più latamente un'attenzione del mondo storico-pedagogico

internazionale per l'argomento (si pensi alle più recenti conferenze Ische), in un dialogo fruttuoso che oltrepassa le barriere scientifico-disciplinari per mostrare con chiarezza l'unitarietà di ogni fenomeno educativo («formare le persone non è mai stata una semplice questione d'istruzione o di educazione della mente o della volontà, bensì anche del corpo, e attraverso di esso delle altre dimensioni umane, anche spirituali», p. 11). Nello stesso tempo, sempre nelle pagine iniziali si rimarca la centralità euristica degli spazi e dei materiali attraverso cui hanno avuto luogo gli stessi processi formativi; dal che deriva quell'ampliamento d'interesse, riscontrabile non solo in relazione alla *body education*, dai contesti educativi formali a quelli non formali e informali.

Da siffatto punto di vista, il periodo prescelto – la prima metà del Novecento, dalla *Belle époque* alla ripresa postbellica – consente di osservare il lento ma progressivo tramonto delle pratiche normalizzanti tradizionali (il 'raddrizzamento' dei corpi, a cui il foucaultiano Georges Vigarello ha dedicato pagine ormai classiche) e insieme l'emergere di «nuove tendenze nella medicina, nell'arte, nella letteratura e nell'educazione in favore della naturalezza e della libertà, che prepararono la via alla rivoluzione culturale e sessuale degli anni Settanta» (p. 14). Ne è un simbolo fra i tanti, come già lo era stato il rifiuto delle fasce del neonato sul finire del Settecento, la messa al bando del corsetto, nel nome di un nuovo ideale di corpo femminile sciolto dai lacci, metaforici più che reali, imposti dalla società.

Oltre che di corpo materiale, il libro racconta così di una carne che si fa metafora, ovvero strumento di costruzione e interpretazione del mondo circostante, come di recente ha sottolineato Mona Gleason sulle pagine di *Paedagogica Historica* (Metaphor, materiality, and method: the central role of embodiment in the history of education, 54, 2018, 1-2: 4-19).

Ciò detto, i saggi successivi si strutturano in tre sezioni, la prima delle quali dedicata a «Educazione del corpo, *Lebensreform*, corpi giovanili e femminili». In particolare, del movimento neoromantico mitteleuropeo orientato ai principi della "riforma

del vivere” come “ritorno alla natura” si occupano Ehrenhard Skiera (Europa-Universität Flensburg, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE, Budapest), che ne delinea l’idea di ‘uomo nuovo’ in relazione alla coeva *éducation nouvelle*, e Janka Balogh con András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE, Budapest), i quali, nell’indagare il fenomeno della danza moderna, introducono non a caso la locuzione «corpo del futuro» (p. 29), a sua volta collegata all’istanza progettuale dell’educazione *qua talis*. Sulla gioventù tedescofona d’inizio secolo e le sue pratiche corporali (ginnastica, danza, yoga, escursionismo, vegetarianismo, nudismo...) si concentra Agnes Trattner (Karl-Franzens-Universität Graz), mentre Dorina Szente e András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE, Budapest) presentano il caso ungherese in riferimento alla mutata percezione del corpo della donna e alla conseguente azione educativa. E ancora di corpo, moda ed educazione femminile in Italia tratta Ilaria Mattioni (Università di Torino), che, avvalendosi di letteratura *fictional* e non, illustra l’immaginario pregiudiziale che attanagliava il “gentil sesso”, specie in rapporto alla cura e all’esibizione del fisico.

La seconda parte del libro si concentra sull’educazione fisica scolastica e lo sport, soprattutto nel tentativo, assai ben riuscito, di giungere a una possibile definizione di “corpi nazionali”, ossia varianti locali, ideologicamente orientate, di quel corpo metaforico che costituisce l’oggetto principale del volume. Così è per il contesto inglese illustrato da Grégory Quin (Université de Lausanne), dove prevalgono i valori capitalistico-borghesi del progresso e del primato, e per quello francese ricostruito da Michaël Attali e Yohann Fortune (Université de Rennes 2), che invece insistono sulle azioni del «controllare, analizzare e raddrizzare» (p. 117) tipiche di un certo approccio medico-scientifico. Ancora Quin con Christelle Hayoz (Haute École pédagogique de Fribourg) ricostruiscono il definirsi dell’educazione fisica come materia scolastica nella multiculturalità Svizzera, mentre Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) ripercorre per la scuola italiana il passaggio sopra ricordato fra la tradizione disciplinante ottocentesca e la graduale apertura a una «visione soggettiva del

corpo» (p. 155) dopo il 1945. Infine, Xavier Torredella Flix (Universitat Autònoma de Barcelona), muovendo da una prospettiva dichiaratamente foucaultiana, scandaglia la concezione «virile» (p. 159) che, in una prospettiva rigenerativa, ha contraddistinto la «struttura mentale ispanica» (*ibidem*) in riferimento all’educazione corporale.

La terza e ultima parte completa il quadro con un affondo su «emozioni, igiene e (a)normalità». Vi trovano spazio i saggi di Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), dedicato alle finalità educative dell’igiene nella scuola italiana, sempre alla luce di un controllo dei corpi che è anche, e soprattutto, controllo delle anime e dei comportamenti “civili”; di Tomáš Kasper (Technická Univerzita v Liberci, Univerzita Karlova v Praha), che riprende l’immagine della «simbiosi» (p. 212) fra vita fisica, psichica e morale per ricostruire il programma pedagogico a favore dell’infanzia disabile boema, poi cecoslovacca, nell’arco cronologico individuato; di Michèle Hofmann (Universität Zürich), il quale, ritornando sulla realtà svizzera, distingue fra i corpi ‘ideali’ dei movimenti di riforma e quelli ‘normali’ (vale a dire normati, disciplinati a una norma) delle pubbliche scuole; infine di Sarah Van Ruyskensvelde e Pieter Verstraete (Katholieke Universiteit Leuven) che, contro la pedagogia della bacchetta, presentano il caso dell’accoglienza residenziale per minori in Belgio, alle prese con un vero e proprio itinerario di “emozionalizzazione” volto a incentivare l’autocontrollo.

Il volume consente dunque di riflettere in ottica comparata, nei suoi singoli capitoli come nel suo complesso, sulle eredità del passato e sugli sviluppi futuri di una storia educativa del corpo, tutta giocata, in questo specifico arco temporale, sul contrasto fra conservazione e progresso, libertà e disciplinamento, autocontrollo ed eterocontrollo. Nello stesso tempo, riporta al centro della pedagogia e della sua storia l’elemento corporale, a proposito del quale molto ancora resta da dire. È un vuoto che gli studi di settore solo di recente stanno cominciando a colmare: libri come questo ci aiutano senz’altro a farlo nel migliore dei modi.

Matteo Morandi