



Evaluation as a keystone of the teaching profession

La valutazione come chiave di volta della professione docente

Renata Maria Viganò

Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore – renata.vigano@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0001-8739-7458>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Teaching is recognized as a profession in many countries that have adopted structured public education systems. There are, in fact, some aspects that lack clear conceptual and organizational recognition, such as: the distinction between professionalism and professional style, the social demands of teachers' associations in the name of professional autonomy, ongoing discussions on the definition of the knowledge and skills that constitute the professional profile. This paper explores how teachers' assessment of learning contributes to the overall context, and it does so with a perspective on the pivotal role of teachers' assessment in relation to professionalism and teacher professionalization. By examining the intricate dynamics of teachers' assessment practices, it illuminates the transformative power of evaluation in shaping the teaching profession and driving educational excellence. The study provides valuable insights into the multifaceted nature of professionalism and underscores the critical role played by assessment in fostering professional growth and enhancing student learning outcomes.

L'insegnamento è riconosciuto come professione in molti Paesi che hanno adottato sistemi formativi pubblici strutturati. Restano in realtà alcuni aspetti non del tutto perimetrati sul piano del riconoscimento concettuale e organizzativo, per esempio la distinzione fra professionalità e professionismo, le rivendicazioni sociali delle associazioni di insegnanti in nome dell'autonomia professionale, i dibattiti riguardo alla definizione delle conoscenze e delle competenze che costituiscono il profilo professionale. In questo quadro in parte delineato e in parte incerto si situa anche la valutazione degli apprendimenti come attività svolta dagli insegnanti. Il presente contributo la esamina nella prospettiva del suo ruolo in relazione alla professionalità e alla professionalizzazione docente e sviluppa l'ipotesi che essa ne sia la chiave di volta. Esaminando le intricate dinamiche delle pratiche di valutazione degli insegnanti, questo studio evidenzia il potere trasformativo della valutazione nel plasmare la professione docente e nel promuovere l'eccellenza educativa. La ricerca fornisce intuizioni sulla natura sfaccettata della professione e sottolinea il ruolo critico svolto dalla valutazione nel favorire la crescita professionale e migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

KEYWORDS

Teaching profession, assessment in education, evaluation in teaching, teacher assessment practices, professionalism in teaching, educational excellence

Professione docente, valutazione in educazione, valutazione nell'insegnamento, pratiche di valutazione degli insegnanti, professionalità nell'insegnamento, eccellenza educativa

Citation: Viganò, R.M. (2023). Evaluation as a keystone of the teaching profession. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 83-89. https://doi.org/10.7346/fei-XXI-02-23_11

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/fei-XXI-02-23_11

Received: March 28, 2023 • **Accepted:** May 25, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Le caratteristiche di una professione

Negli anni immediatamente successivi al dopoguerra Caplow (1954) distingue quattro tappe nel passaggio di un'attività lavorativa da impiego specializzato a professione: costituire un gruppo con criteri che stabiliscano chi può esserne membro, tali da escludere i soggetti non qualificati; definire la funzione svolta così da riservare attività specifiche solo ai membri della professione; adottare un codice etico; ottenere un riconoscimento per limitare l'attribuzione del titolo di membro solo alle persone che soddisfano le esigenze individuate. In questa prospettiva, il consolidamento di una professione avviene in virtù della messa in atto di una procedura di esclusione; la professionalizzazione risulta un processo con cui un gruppo si costituisce attorno a una funzione comune e cerca di far riconoscere la sua competenza peculiare nonché alcuni principii e valori che dovrebbero prevalere nell'esercizio della funzione medesima.

Un decennio più tardi Wilenski (1964) esamina l'evoluzione delle tappe definite da Caplow e osserva che il riconoscimento di una professione dà voce e assicura prestigio sociale alle persone che la esercitano. Nei suoi studi sullo sviluppo della professionalità all'interno delle organizzazioni di servizio Hasenfeld (1983) addita tuttavia il rischio di una visione corporativista della professione e di una iperprofessionalizzazione la quale può indurre a privilegiare i beneficiari delle classi più favorite a scapito dei di quelli il cui destino dipende dalla possibilità stessa di accedere al servizio offerto.

Il concetto di professionalità in campo educativo trova approfondimento particolare nei contributi di Bulger (1972), Sarfati Larson (1977), Burbules e Densmore (1991) i quali lo definiscono per analogia con altre professioni come quelle mediche e legali, in cui osservano caratteristiche ricorrenti: formazione di livello universitario, motivo associativo riconducibile al servizio professionale reso dai membri, processo di certificazione spesso legato a un esame, insieme di competenze sorretto da saperi prodotti dalla professione, servizio specifico ed essenziale, senso di servizio nei confronti dei beneficiari, codice etico, rispetto dei membri da parte della società civile.

La questione dell'identità professionale si pone in modo particolare nel caso dell'insegnamento. Secondo Hord e Tobia (2012) i sistemi educativi esercitano pressioni rilevanti nella direzione di una centralizzazione accentuata e di un'autonomia ridotta, inoltre le condizioni di lavoro e l'indebolimento del riconoscimento pubblico sfavoriscono gli insegnanti rispetto ad altre professioni, al punto che sarebbe più appropriato definire l'insegnamento una "semi-professione" (Etzioni, 1969; Zouyu, 2002).

2. Verso criteri di professionalizzazione

Riguardo alla professionalizzazione, ossia l'evoluzione della professionalità nella funzione docente, Hargreaves (2000) distingue quattro periodi principali nell'area anglofona: il periodo pre-professionale, prima degli anni Sessanta, in cui l'insegnamento poggia sulla trasmissione di contenuti e sull'esercizio del controllo sulla classe; il periodo di autonomia profes-

sionale, dagli anni Sessanta, con lo sviluppo negli insegnanti di una forma di individualismo; il periodo di collegialità professionale, dalla metà degli anni Ottanta, con la messa in atto di azioni volte a costruire una cultura di collaborazione tra gli insegnanti; il periodo post-professionale o postmoderno, in cui gli insegnanti devono lottare contro una tendenza alla deprofessionalizzazione, facendo leva su una solida base di conoscenze e in virtù della loro collaborazione.

Anche nei Paesi di cultura francofona si osserva una dinamica analoga nello sviluppo della professione insegnante (Anadon, 1999; Martineau, 1999). In realtà l'idea di professionalizzazione risale al rapporto Parent, storico e corposo documento esito del lungo lavoro della Commissione Parent che negli anni Sessanta riformò completamente il sistema educativo del Québec; in esso erano contenute le proposte dell'autonomia degli insegnanti, della loro partecipazione alle decisioni in materia di istruzione e del miglioramento del loro status sociale. Nei decenni successivi, tuttavia, è prevalsa la tendenza a circoscrivere sempre più l'atto professionale per renderlo conforme agli indirizzi normativi e limitarne il margine discrezionale; al dire di Lessard e Tardif (1996) vi è stato un orientamento crescente a limitare l'autonomia professionale per "fare dell'insegnante un soggetto la cui identità professionale è essenzialmente dovuta alla sua capacità di inserirsi in un costrutto operazionalizzato da altri" (Lessard & Tardif, 1996, p. 205).

In generale, secondo Lessard (1991) e Zierer (2015) è possibile distinguere due approcci alla professionalizzazione dell'insegnamento, fra essi non incompatibili bensì complementari. Il primo, detto tecnologico, pone l'accento sugli aspetti tecnici e sulle competenze alla base della loro padronanza; secondo questo modello, l'insegnante è professionale se possiede un insieme di conoscenze curriculari appropriate alla pianificazione rigorosa dell'insegnamento oppure sa impiegare un repertorio di tecniche didattiche accurate ed efficaci ed è in grado di valutare il rendimento dei suoi studenti e l'efficacia dei suoi interventi, con l'impiego di valide batterie di prove (Lessard, 1991, p. 21). Il secondo approccio, detto organico, pone in risalto la riflessione critica che il professionista dell'insegnamento deve sviluppare sulla sua pratica per agire in situazioni spesso complesse e ambigue (Schön, 1987); ciò implica che egli sappia sviluppare collaborare con diversi attori del sistema educativo. A parere di Hord e Tobia (2012) per raggiungere le caratteristiche una vera professione occorre resistere a una visione ancorata all'approccio tecnologico e promuovere collaborazione nella soluzione dei problemi posti dalla pratica dell'insegnamento, soprattutto in virtù di efficaci comunità di apprendimento.

In consonanza con quest'ultima visione si esprime il Consiglio Superiore dell'Educazione del Québec agli inizi degli anni Duemila (CSE, 2004): allertato dai segnali di una progressiva erosione delle fondamenta della professione, pubblica un manifesto sulla professione insegnante nel quale sottolinea che l'insegnamento è un'attività complessa, che l'insegnante deve investire nella missione educativa, rispettare i valori concordati nella comunità di pratica e contribuire allo sviluppo della professione anche con l'accompagnamento dei colleghi più giovani e inesperti.

La funzione docente implica la realizzazione di atti professionali così connotati: poggiano su conoscenze teoriche e operative; sono tratti dalla pratica e dalle teorie educative; sono di natura disciplinare, didattica e pedagogica; sono regolati da norme professionali; si reggono su competenze sviluppate durante la formazione iniziale e continua; trovano sostegno in competenze che necessitano di un continuo aggiornamento; esigono una riflessione sulla pratica e uno sviluppo continuo; richiedono giudizio professionale e senso critico; necessitano di un lavoro individuale e collettivo; sono compiuti con autonomia e responsabilità.

I gesti professionali riflettono l'integrazione di una cultura professionale nella vita quotidiana dell'insegnamento; essi sono posti interpretando il codice della professione più che riproducendo schemi appresi, come nel caso di un mestiere. Con riferimento all'area didattica della lingua madre, Schneuwly e Dolz (2009) distinguono quattro tipi di gesti professionali dell'insegnante: impostare dispositivi didattici, regolare, istituzionalizzare, costruire memoria didattica: riguardo all'insegnante di matematica, Sensevy (2001) indica a sua volta quattro tipi di gesti: definire, affidare, valutare e istituzionalizzare. Di là dalle diversità terminologiche e dalle tradizioni disciplinari si coglie la convergenza fra le due categorizzazioni, in particolare rispetto alla valutazione, nel primo caso indicata come regolazione.

Il concetto di gesto professionale è stato approfondito da Jorro la quale lo ha distinto dal gesto del mestiere (Jorro, 2002) e ha poi sviluppato una matrice dell'agire docente (Jorro, 2006). Secondo la studiosa, i gesti del mestiere seguono un codice specifico ad esso proprio mentre quelli professionali implicano un processo di adattamento in contesto; assieme a Mercier-Brunel (2011) distingue quattro tipi di gesti professionali: linguistici, attinenti alla "messa in scena" della conoscenza, regolativi dell'azione, etici. A parere della Jorro, la valutazione è un gesto professionale appartenente a una categoria distinta poiché è lo strumento principale con cui l'insegnante può rivolgere uno sguardo retrospettivo alle sue attività e giudicare l'effetto dei suoi gesti professionali (Jorro, 2007). Di conseguenza l'identità professionale si costruisce in forza della valutazione che diventa il cardine della professionalizzazione.

3. I gesti professionali della valutazione

Nella prospettiva di tale cornice teorica è possibile approfondire le caratteristiche dei gesti professionali della valutazione espressa dall'insegnante; a questo scopo si propone di seguito un'analisi degli aspetti che li connotano dalla quale risulta la loro congruenza con le caratteristiche indicate dal CSE in riferimento alla professionalità insegnante sopra menzionate.

Molti testi sulla misurazione e la valutazione dichiarano l'intento di fornire agli insegnanti le conoscenze necessarie per valutare l'apprendimento degli studenti. Per molti anni, soprattutto nei contesti in cui l'approccio quantitativo più si è imposto, la valutazione è stata considerata come esempio per eccellenza di attività professionale che non può essere condotta dal docente senza una solida base di cono-

scenze specifiche; queste ultime sono connesse con i criteri di validità e fedeltà e incontrano corrispondenza applicativa in un insieme di tecniche centrali nell'approccio tecnologico alla professionalizzazione (Messick, 1980). In realtà non è mancato il dibattito fra i sostenitori di una concezione per certi versi ingenua della valutazione giacché la limita all'assegnazione di un voto e coloro che la reputano parte di un processo costruito sulla base di conoscenze condivise; non è mai posta in dubbio l'importanza della conoscenza come necessaria al professionista dell'insegnamento ma è assai discusso il ruolo che quella nella pratica. La valutazione dell'apprendimento è situata in una dinamica tra didattica delle discipline e misurazione ed è vista come più collegata all'una o all'altra secondo che la si consideri in prospettiva formativa oppure sommativa. È possibile, pertanto, asserire che i gesti valutativi poggiano su conoscenze teoriche e operative.

Dagli anni Sessanta le teorie della misurazione hanno alimentato riflessioni fondanti l'apparato strumentale della valutazione; si pensi per esempio a testi storici della psicomelia (Lord & Novick, 1968; Cronbach, 1970; Cardinet, 1986) da cui muovono i contributi volti a mostrare che le teorie della misurazione possono sostenere la valutazione del rendimento scolastico. Lo sviluppo delle teorie riguardanti la valutazione degli apprendimenti scolastici ha necessitato di tempi più lunghi ma è approdata a stabilire principi teorici fondamentali (Bonniol & Vial, 1997). La complessità di tale teorizzazione è riconducibile in parte al fatto che il tipo di valutazione dipende molto dalla natura della decisione a cui deve servire; inoltre, quanto più essa riguarda le attività rivolte a una classe tanto più la teoria deve integrare contenuti disciplinari e approcci didattici. Nel loro insieme, gli studi e le ricerche attestano che i gesti valutativi originano da un bisogno connesso con la pratica e si basano in maniera più o meno esplicita su teorie che assicurano il senso e la coerenza dei gesti medesimi. Facendo riferimento al concetto di regolamentazione espresso da Perrenoud (1998), Black e Wiliam (2009) presentano i fondamenti di una teoria su cui poggia la valutazione formativa; Crossouard e Pryor (2012) mostrano che una teoria della valutazione è condizione necessaria alla pratica della valutazione formativa. In sintesi, i gesti valutativi sono tratti dalla pratica e dalle teorie educative. I gesti valutativi sono di natura disciplinare, didattica e pedagogica.

Questa caratteristica è specifica dell'insegnamento giacché il professionista deve padroneggiare i contenuti di una o più discipline e il suo compito è facilitarne l'appropriazione da parte degli studenti. La professione si sviluppa proprio nell'integrazione complessa fra contenuto disciplinare e competenze pedagogiche e didattiche. In Italia, va notato. Il *Contratto Collettivo 2016 – 2018* riconosce la competenza valutativa come correlata e interagentente alle altre componenti – disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di ricerca e di documentazione – che descrivono il profilo professionale dei docenti (Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni, 2018, Art. 27).

Come detto, le professioni sono spesso contraddistinte da norme di condotta formalizzate in virtù dell'elaborazione e della diffusione di principi etici o

codici deontologici che precisano i valori comuni della professione e i doveri delle persone che la esercitano. Questi codici spesso sono formulati da associazioni professionali che coordinano i professionisti; nel campo della valutazione essi sono stati sviluppati da gruppi di specialisti della valutazione, psicometri, docimologi ecc. Il documento più noto probabilmente è *Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA et al., 2014). La maggior parte delle politiche governative relative alla valutazione indica requisiti etici indicati agli insegnanti; la presenza di standard professionali specifici per la valutazione dell'apprendimento attesta che essa è considerata un gesto professionale, regolata da norme proprie della comunità di appartenenza.

Nei decenni recenti hanno avuto considerevole espansione programmi formativi volti a sviluppare competenze, soprattutto nell'ambito della formazione orientata al lavoro (Burnette, 2016). A ben vedere il concetto di competenza non è nuovo; di là dalla terminologia specifica, se ne può rintracciare la prima comparsa agli inizi del secolo scorso ossia allorché comincia a prender corpo l'idea di professione (Torstendahl & Burrage, 1990; Jackson, 1970; Abbott, 1988). Gli studi più attuali convergono sull'idea che la competenza abbia la natura di un processo in cui si mobilitano risorse individuali in una data situazione (LeBoterf, 2002; Tardif, 2006); l'accento è posto sulla struttura evolutiva della competenza.

I molteplici sistemi e quadri che indicano le competenze per l'insegnamento ne includono sempre almeno una connessa con la valutazione, con esigenze di padronanza da parte dell'insegnante per assicurare la sua autonomia come professionista e l'efficacia del suo intervento. A inizio lavoro i neo-docenti hanno poca esperienza alle spalle e sono perciò in possesso di un livello di competenza che non permette di affrontare situazioni professionali complesse; anche se la formazione iniziale ha fornito loro le conoscenze e gli strumenti professionali utili per un buon esercizio della professione, avvertono spesso incertezze e timori riguardo alla correttezza dei loro giudizi valutativi. L'insegnante esperto ha invece integrato competenze che mobilitano un'ampia gamma di risorse per trovare soluzioni a situazioni valutative complesse o imprevedibili; tale mobilitazione talvolta è così integrata all'agire professionale che, paradossalmente, il docente con esperienza incontra difficoltà a esplicitare e motivare il percorso seguito per approdare al giudizio valutativo. L'importanza di completare lo sviluppo della competenza valutativa e di promuovere l'oggettivazione dei gesti professionali che essa genera attesta la necessità di dare seguito alla formazione iniziale con la formazione continua.

La formazione continua è necessaria non solo per perfezionare le competenze ma anche per adattarsi ai cambiamenti che attraversano la professione, connessi sia con il progresso delle conoscenze sia con le trasformazioni di contesto. Riprendendo la distinzione sopra menzionata fra i due tipi di professionalizzazione, il tema della valutazione è passato da una visione prevalentemente tecnologica a una più ampia e organica: fino all'inizio degli anni Novanta era preponderante l'attenzione all'esatta misurazione di oggetti di apprendimento ben definiti, l'approccio era soprattutto quantitativo in prospettiva sommativa; con

la diffusione dell'attenzione alla valutazione formativa, in particolare in area francofona (Scallon, 1988), poi con l'accoglienza del concetto di valutazione autentica (Wiggins, 1993) trova crescente attenzione una concezione più organica della valutazione in cui assume un ruolo centrale l'interazione tra insegnanti e allievi. La ricerca ha posto in luce tutta la complessità dell'azione valutativa e con ciò le competenze necessarie per condurla e la prudenza nell'interpretarne i risultati (Merwin & Wiener, 1985); l'attenzione esclusiva all'oggettività delle informazioni raccolte è stata messa in discussione a favore di una più approfondita consapevolezza dell'intreccio di aspetti culturali, ideologici, sociali e psicologici connessi con le pratiche valutative (Scriven, 2007; Pawson & Tilley, 1997; Palumbo & Pandolfini, 2014).

Tali dinamiche fanno emergere questioni che inducono gli insegnanti a riconsiderare il significato e le ricadute delle loro azioni valutative e impongono di aggiornare e integrare le competenze. Le trasformazioni culturali e sociali e quelle dei sistemi economici e produttivi hanno indotto cambiamenti profondi, pur non privi di ombre e contraddizioni, nella concezione dell'istruzione scolastica; contenuto, metodi e obiettivi dell'apprendimento sono oggetto di discussione, con particolare attenzione al ruolo attivo e centrale del discente; anche il significato e le modalità della valutazione sono materia di discussione (Blum & Arter, 1996). Vari studi (Comoglio, 2003; Belfield & Levin, 2007; Hanushek & Woessmann, 2010) hanno tuttavia rilevato un progressivo abbassamento del livello di apprendimento e posto in dubbio l'efficacia della scuola e il valore degli esiti di apprendimento da questa verificati e certificati. La questione è complessa e va accostata con adeguata finezza critica quanto a correttezza delle attese ed eccessi di funzionalismo nella visione della formazione scolastica; è tuttavia indubbio che lo snodo della significatività dell'apprendimento scolastico sia problematico. I riscontri delle indagini internazionali indicano incongruenze fra i risultati di apprendimento indicati dalle certificazioni scolastiche e l'effettivo possesso di capacità di comprensione profonda, di formulare inferenze e ipotesi, di integrare conoscenze tratte da discipline diverse e di rielaborarle applicandole a situazioni differenziate. Tali criticità hanno indotto un'enfasi crescente sul concetto di competenza come obiettivo dell'insegnamento e come oggetto di valutazione, al punto da essere ormai assunta anche negli indirizzi internazionali e nelle normative nazionali sull'istruzione scolastica.

Sotto il profilo valutativo ciò implica un compito assai complesso: un apprendimento significativo, profondo e stabile non può essere indotto da un insegnamento trasmissivo ma avviene dopo molte esperienze e riflessioni, aver elaborato in più forme un contenuto affrontato molti problemi e praticato numerosi *transfer* (Salomon & Perkins, 1998); a tale processo corrisponde perciò una valutazione continua che progredisce secondo i diversi livelli di profondità dell'apprendimento e si differenzia nella varietà di contesti e situazioni a cui esso si applica. In altre parole, come l'istruzione deve coinvolgere gli studenti in apprendimenti essenziali orientati a obiettivi di livello elevato, in prestazioni reali e significative che li sfidano e richiedono l'integrazione di conoscenze e

di abilità, così la valutazione deve controllare lo studente in compiti che non richiedono di ridire una conoscenza ma invitano ad applicarla a problemi mal strutturati, in contesti reali simili a quelli in cui lavorano gli adulti, nell'integrazione di più *routine* in abilità complesse (Wiggins, 1993).

A ciò si aggiunge la rapida penetrazione delle tecnologie in tutti gli ambiti professionali; la valutazione non fa eccezione, anche a motivo delle potenzialità che l'impiego delle tecnologie offre al suo esercizio corretto e formativo. Risulta pertanto chiaro che i gesti valutativi trovano sostegno in competenze che necessitano di un continuo aggiornamento.

L'aggiornamento delle competenze postula che il professionista intraprenda un'analisi della sua pratica per rilevare i punti di forza e di debolezza. Il processo di riflessione può essere individuale o

collettivo, per esempio nel contesto di una comunità di apprendimento; molti programmi di formazione per professionisti includono infatti percorsi articolati attorno alla riflessione sulla pratica. Nel caso della competenza valutativa, l'esercizio riflessivo apporta un valore aggiunto poiché fornisce all'insegnante elementi significativi anche riguardo all'apprendimento dei suoi studenti e sugli effetti del suo intervento. In questa prospettiva, la valutazione è a un tempo oggetto di riflessione sulla pratica e strumento prezioso per sviluppare questa riflessione. È possibile quindi asserire che i gesti valutativi esigono una riflessione sulla pratica e uno sviluppo continuo.

La valutazione è un'attività rigorosa, condotta avvalendosi di strumenti adeguati, volta a prendere decisioni. Il valutatore deve perciò, in primo luogo, precisare le sue intenzioni ossia definire il tipo di decisione da assumere: regolazione, classificazione, diagnosi, certificazione ecc. Dovrà poi esercitare il suo giudizio professionale nella pianificazione del processo al fine di scegliere i mezzi appropriati, tenendo conto dei vincoli di contesto. Il processo in parola include diversi passaggi, coerenti con la decisione da formulare individuata (Laurier et al., 2005): rilevare le informazioni, in virtù di un dispositivo e di strumenti idonei, con procedure di misurazione o di osservazione; esaminare le informazioni in relazione a una prestazione attesa (interpretazione criteriale) o a un gruppo di riferimento (interpretazione normativa); interpretare e dare senso all'esito di quanto osservato, alla luce di una ponderazione che attinge alla sua competenza professionale complessiva fatta di cultura, conoscenze, consapevolezza critica, esperienza, visione. Il giudizio professionale del valutatore rappresenta quindi il culmine del gesto valutativo complessivo il quale mette in opera le risorse del professionista e approda a conferire validità al giudizio stesso, nel quadro di un processo anche autocritico. I gesti valutativi richiedono perciò giudizio professionale e senso critico.

La valutazione implica interazione: nella sua forma più semplice, muove da un input fornito dall'insegnante allo studente, il quale gli restituisce informazioni rispetto a cui l'insegnante comunica un riscontro. Le interazioni possono essere molteplici perché l'insegnante comunica i risultati ad altri soggetti – colleghi, coordinatori, genitori ecc. – o perché la valutazione è parte di un processo pianificato con

altri, per esempio in un collegio docenti o nella collaborazione con alcuni specialisti.

Ciascun tipo di interazione include aspetti di discrezionalità e confronto, di adeguatezza e chiarezza comunicativa, di chiara attribuzione e assunzione di responsabilità personali e/o collettive. Gli strumenti procedurali possono essere utili ma non bastano se non vi sono visione e competenza professionali che sanno impiegarli in una dinamica di relazioni costruttive. I gesti valutativi necessitano di un lavoro individuale e collettivo.

L'insegnante è il responsabile principale della valutazione che conduce nella sua classe; come professionista, deve perciò adottare le misure necessarie per assumerne la responsabilità e dare fondatezza ai suoi gesti valutativi, anche perché l'orizzonte è dato non solo dalla formulazione del giudizio ma anche dagli interventi conseguenti. Il gesto valutativo non è neutro: la scelta di strumenti, contenuti, interpretazioni, modalità di comunicazione e impieghi della valutazione veicola valori e induce strategie negli studenti, influisce altresì sulle azioni degli insegnanti. Le decisioni a cui approdano queste azioni possono avere ricadute significative sullo sviluppo degli studenti e sul loro futuro; il gesto valutativo del professionista ha una responsabilità sociale da non sottovalutare.

4. La professionalità valutativa per far crescere la scuola e la società

La valutazione scolastica ha una complessità di riferimenti e di risvolti che richiedono un elevato livello di competenza dell'insegnante; ha radici profonde anche nel suo modo di intendere l'apprendimento, condurre la didattica, relazionarsi con gli studenti e con la varietà degli *stakeholder* implicati (Sch n, 1983; 1987; Damiano, 2004). Per valutare non basta saper applicare metodi e strumenti per rilevare l'apprendimento; sono indispensabili anche una visione del processo di insegnamento-apprendimento, fiducia nella possibilità e nell'importanza di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, strumenti e forme che dimostrino attenzione alla motivazione nel momento in cui si dà un *feedback*. Nell'arco dei decenni sono maturati nuovi orientamenti e metodologie valutative atte a migliorare e supportare la professionalità docente e la qualità del lavoro scolastico. Nella complessità dello scenario sociale, c'è ancora e ci sarà sempre bisogno di insegnanti che si prendono cura dei loro studenti, di professionisti autorevoli in classe, di docenti che consolidano la propria biografia professionale entrando in un ciclo vitale di crescita culturale.

La qualità della valutazione scolastica è correlata alla competenza degli insegnanti, teorica e tecnica. Talvolta si riscontra poca disponibilità a consolidare la dimensione teorica, percepita come scarsamente utile alla pratica; la professionalità del docente è stata anche illusa dalla proposta di facilismi didattici, come se l'assunzione di determinate tecniche di insegnamento e l'applicazione di procedure e strumenti valutativi fosse in sé risolutiva. È del tutto comprensibile che l'impegno didattico quotidiano dell'insegnante direzioni le energie sul piano applicativo; è però necessario che questi, per non restare prigioniero di una logica di mero consumo della competenza, introduca

nell'impegno operativo anche l'attenzione alla rielaborazione riflessiva e teorica. La dimensione pratica del lavoro del docente è anche la sua principale risorsa professionale: l'operatività è una fonte inesauribile di informazioni, se è condotta con la dovuta riflessività; quest'ultima sarà tanto più ricca quanto più sarà in grado di accostare il livello teorico (Sch n, 1983; 1987; Montalbetti, 2005).

La formazione iniziale è solo un atto di ingresso all'insegnamento; diventare insegnanti implica percorrere una pluralità di esperienze formative e professionali. Ciò non sarebbe però sufficiente senza la disponibilità a riorganizzare e migliorare il proprio insegnamento in forza di un approccio riflessivo che rimette in gioco le risorse cognitive ed emozionali; l'insegnante non è un esecutore né un *bricoleur*, non si limita ad attingere a repertori e tecniche ma riflette sulle pratiche con strumenti concettuali sempre più affinati. Ciò vale anche per la valutazione la quale rappresenta un aspetto dell'insegnamento in cui la professionalità docente è chiamata ad esprimersi integrando tutte le competenze che ad essa concorrono: cognitive, relazionali, comunicative, didattiche, formative, cooperative, strategiche, critiche, metacognitive e autoformative (Cenerini & Drago, 2001; Perrenoud, 2002).

Nell'implementazione delle politiche dell'istruzione occorrerebbe maggiore considerazione della complessità del lavoro del docente; solo operando per formare, selezionare e supportare professionalità di alto profilo sarà possibile attingere ai livelli di qualità della scuola e della formazione corrispondenti alle necessità sociali e civili. Mai come oggi probabilmente la società ha bisogno di buone scuole e di buoni insegnanti e mai come oggi la valutazione è uno snodo autenticamente strategico per promuovere apprendimento significativo, sviluppo sociale e territoriale, crescita culturale e avvaloramento della risorsa umana. Nella valutazione la professionalità docente trova un punto di sintesi delle dimensioni che la compongono e la scuola trova un potenziale innovativo che se, adeguatamente riconosciuto e impiegato, ne fa un soggetto primario della crescita degli individui e delle comunità.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- AERA, American Educational Research Association, APA, American Psychological Association, & NCME, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing* (2nd ed.). New York: AERA.
- Agenzia per la Rappresentanza Negoziabile delle Pubbliche Amministrazioni. (2018). Contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca - Triennio 2016-2018. *Gazzetta Ufficiale, S. G., Suppl. Ord.*, 141(S33), 1 – 74. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/06/20/18A04225/sg>
- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier (Ed.), *L'enseignant, un professionnel* (p. 1 – 20). Quebec: Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv18phbmr.4>
- Belfield, C. & Levin, H., (Eds.). (2007) *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5), 5–31. <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blum, R. E., & Arter, J. A. (Eds.). (1996). *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bulger, P. G. (1972). *Education as a Profession*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Burbules, N. C., & Densmore, K. (1991). The Limits of Making Teaching a Profession. *Educational Policy*, 5(1), 44 – 63. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904891005001004>
- Burnette, D. M. (2016). The Renewal of Competency-Based Education: A Review of the Literature. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(2), 84 – 93. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2016.1177704>
- Caplow, T. (1954). *The Sociology of Work*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Cardinet, J. (1986). *Les modèles de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- Cenerini, A., & Drago, R. (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essential of Psychological Testing* (3rd ed.). New York: Harper Row.
- Crossouard, B. & Pryor, J. (2012). How Theory Matters: Formative Assessment Theory and Practices and Their Different Relations to Education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3): 251-263. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-012-9296-5>
- CSE, Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession*. Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/nouveau-souffle-profession-enseignant-50-0446/>
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, and Social Workers*. New York: Free Press.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. Paris: OECD. Retrieved May 15, 2023, from <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/the-high-cost-of-low-educational-performance.htm>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151 – 182. <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Hasenfeld, Y. (Ed.) (1983). *Human Service Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hord, S. M., & Tobia, E. F. (2012). *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, J. A. (Ed.) (1970). *Professions and Professionalization*. London: Cambridge University Press.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Montrouge: ESF Editeur.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paris: Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27 – 50. <http://dx.doi.org/10.7202/1024794ar>
- Laurier, M., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3rd ed.). Montreal: Gaetan Morin.
- LeBoterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation* (4th ed.). Paris: Editions d'Organisation.
- Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard, M. Perron, & P. W. Belanger (Eds.), *La profession enseignante au Québec: Enjeux et défi des années 1990* (p. 15 – 40). Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 – Histoire, structure, système*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical Theories of Mental Scores*, Reading: Addison-Wesley.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions. In M. Tardif, & C. Gauthier (Eds.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec* (p. 7 – 20). Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Merwin, J. C., & Wiener, P. H. (1985). Evaluation: A Profession? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(3): 253 – 259. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737007003253>
- Messick, S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012 – 1027. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Palumbo, M., & Pandolfini, V. (2004). Valutare per migliorare tra retorica e ricerca. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 60, 85 – 101. <http://dx.doi.org/10.3280/RIV2014-060006>
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Sarfati Larson, M. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (2007). Logica della valutazione e pratica della valutazione (Italian trans.). In N. Stame (Eds.), *Classici della valutazione* (pp. 47 – 73). Milano: FrancoAngeli.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In J.-M. Beaudoin & J. Friedrich (Eds.), *Théorie de l'action et éducation* (pp. 203 – 224). Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Education.
- Torstendahl, R., & Burrage, M. (Eds.) (1990). *The Formation of Professions*, London: Sage.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilenski, H. (1964). The Professionalisation of Everyone?. *American Journal of Sociology*, 70(2), 137 – 158.
- Zierer, K. (2015). Educational Expertise: The Concept of 'Mind Frames' as an Integrative Model for Professionalisation in Teaching, *Oxford Review of Education*, 41(6), 782 – 798. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140>
- Zouyu, Z. (2002). Teacher Education: To Be or To Do. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 211 – 216.