

Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci?

A «CRITICAL» CULTURE OF EVALUATION:
A KEY ELEMENT OR AN UNNECESSARY LUXURY?

Maria Lucia Giovannini *

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione

marialucia.giovannini@unibo.it

Nel contributo di apertura del dibattito «Valutazione, conoscenza, processi decisionali» nel n. 3 di questa rivista, Domenici ha posto in modo esplicito il seguente interrogativo: «Quali fattori, e di che natura, hanno impedito e impediscono [...] la costruzione progressiva di una diffusa cultura critica della valutazione, dal momento che i dati di fatto fanno registrare quasi esclusivamente l'affermarsi pendolare di mode valutative che fondano le loro caratteristiche sul solo senso comune o sulle altalenanti imposizioni legislative?» (Domenici, 2011, pp. 154-155). Nella stessa rivista dal canto suo Lucisano (2011), per argomentare a proposito della situazione problematica della valutazione oggi in Italia, ha richiamato la diffusione della *Sindrome del Figlio dell'Uomo* tra coloro che sono chiamati a guidare il sistema formativo

* Ordinario di Pedagogia Sperimentale, presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione Permanente e della Formazione Continua all'«Alma Mater Studiorum», Università di Bologna, già direttrice del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative della medesima università. Allieva di Mario Gattullo, ha costantemente affrontato tra le sue linee di ricerca il tema della valutazione in ambito scolastico e formativo. Responsabile per tanti anni della sezione Valutazione della rivista *La scuola se*, è stata membro della Commissione italiana del progetto di valutazione internazionale IAEP-II (Guasti, 1997), ha partecipato alla elaborazione del rapporto sui risultati in Emilia-Romagna della rilevazione PISA del 2006 (Gasperoni, 2008) e nella scuola primaria ha realizzato progetti di valutazione a sostegno dell'apprendimento (in coll. con Boni, 2010). Tra i suoi volumi relativi all'ambito della valutazione si segnalano: *La valutazione delle innovazioni nella scuola* (a cura di, 1988); *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media* (in coll. con M. Gattullo, 1989); *Valutazione sotto esame* (1994); *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno* (1995); *Per la valutazione di un progetto sui rientri a scuola dalla formazione professionale* (in coll. con M. Marcuccio, 2004); *L'impatto delle rilevazioni nelle scuole* (a cura di, 2007); *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo* (in coll. con M. Marcuccio, 2012).

scolastico e universitario individuando in essa, perlomeno indirettamente, uno dei principali elementi che ostacolano il percorso verso la costruzione di una cultura critica della valutazione.

Condividendo la forte preoccupazione per come viene affrontata la valutazione nel nostro Paese e ripensando agli anni in cui è nata la riflessione scientifica sulla valutazione e agli sviluppi che essa ha avuto, non possiamo che essere d'accordo sull'amara constatazione del prevalere di concezioni altalenanti e restrittive e delle crescenti derive valutative.

La valutazione ha sempre costituito un terreno caldo e problematico proprio per la sua importanza dentro e fuori della scuola, nonché per l'inevitabile riferimento a valori e norme. D'altro canto, il controllo e la pressione sociale sull'istruzione e sulla formazione non sono una specificità di oggi. La situazione attuale ci sembra però ancor più preoccupante perché il controllo politico, nascondendosi dietro a un'apparente neutralità dei dati e appellandosi alla competitività economica e all'esigenza di efficacia, ha cambiato la sua modalità di esercizio. La valutazione scolastica, pertanto, non è più riconducibile solo alle pratiche valutative dei docenti, ma è divenuta una pratica sociale diffusa soprattutto per il suo ruolo nei dispositivi di pilotaggio delle politiche educative tramite l'uso dei risultati di prove esterne, comprese quelle internazionali; i cui risultati, come ben si sa, vengono resi noti in termini comparativi a un pubblico esteso. Non si intende mettere qui in discussione la prassi di utilizzare la valutazione per rendere trasparenti gli esiti ottenuti o prendere le decisioni più opportune rispetto al miglioramento del sistema scolastico, quanto piuttosto quella di affrontare il discorso sulla valutazione esclusivamente in una dimensione tecnica, considerando le funzioni realmente svolte dalla valutazione come neutrali e trascurando le connessioni e implicazioni valoriali più ampie. Comunque la si voglia concepire, la valutazione scolastica non può infatti essere identificata soltanto con la sua dimensione tecnica e/o metodologica in quanto richiama in modo più o meno trasparente il quadro dei valori educativi sottesi e una determinata visione della scuola pubblica e più in generale della società. A nostro avviso vanno dunque superate le prassi e la tentazione di semplificarne gli aspetti e le implicazioni, nonché il grande pericolo di trasformarla da mezzo a fine del processo educativo. Vi è anche un altro aspetto importante che non può essere trascurato, vale a dire che, anche da un punto di vista metodologico e tecnico, va salvaguardata una serie di procedure, pena l'inaffidabilità dei dati. Per esempio, se si valuta un certo oggetto che costituisce una parte rispetto al tutto non si possono estendere i risultati valutativi oltre «quella parte».

Il cambiamento, i timori, le tensioni e le controversie che oggi accompagnano la valutazione non costituiscono una specificità italiana, ma si riscontrano in quasi tutti i paesi industrializzati. Per esempio, in un suo recente

volume lo studioso francese Charles Hadji (2012) ci allarma sul pericolo della *febbre valutativa* come temibile malattia non dovuta solo all'estensione del dominio valutativo, mentre il disciplinarista Bodin (2002) parla di una «pressione valutativa» sempre più crescente che incombe sulle scuole e sugli studenti. E non manca chi, in contesto anglofono, giunge a parlare di *industria della valutazione* (per es. Davis, 1998). Per non far cenno del ricco dibattito che c'è negli Stati Uniti sull'*accountability* e sul rapporto tra valutazione esterna ed interna in ambito scolastico.

Da parte nostra riteniamo che oggi venga spesso utilizzata da parte dei decisori politici una *retorica della valutazione*, funzionale a processi di riduzione della sua complessità e al tentativo di proporre un'immagine di obiettività. Per questo si cercherà, come richiesto dall'interrogativo che anima questo dibattito, di contribuire a nostra volta – dopo l'acuta analisi di Lucisano sui tecnici del Mercato e sulle loro ricette di tipo neoliberista sull'educazione – a una riflessione sul tipo di valutazione esercitata a livello del sistema scolastico quale fattore non favorevole allo sviluppo e alla diffusione di una cultura critica della valutazione.

1. PER UNA CONCEZIONE DI CULTURA «CRITICA» DELLA VALUTAZIONE

Che cosa intendiamo per cultura «critica» della valutazione? In proposito assumiamo una definizione molto generale di cultura che ci può aiutare a delimitare la riflessione in relazione allo scopo di questo dibattito. Secondo il vocabolario Treccani online possiamo individuare due poli della cultura: (a) un piano individuale, ovvero «l'insieme delle cognizioni intellettuali che una persona ha acquisito attraverso lo studio e l'esperienza, rielaborandole peraltro con un personale e profondo ripensamento così da convertire le nozioni da semplice erudizione in elemento costitutivo della sua personalità morale, della sua spiritualità e del suo gusto estetico, e, in breve, nella consapevolezza di sé e del proprio mondo»; (b) un piano collettivo, ovvero «l'insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento, e anche delle attività materiali, che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale»¹.

¹ Nel *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* curato da Bertolini (1996) si ritrova la seguente definizione: «[...] col termine cultura si tende a significare il livello delle conoscenze acquisite e assimilate da un individuo o da un gruppo sociale (*il sapere*) oltre alle capacità ed ai comportamenti da questi fatti propri. È evidente quindi che si tratta di un termine assai relativo, essendo in stretta relazione non solo con l'individuo ma anche con un determinato

In relazione alla cultura della valutazione, tale distinzione ci sollecita quantomeno a precisare se stiamo collocando il discorso sul piano di un singolo soggetto o su quello di un gruppo di soggetti (per es. gli insegnanti di un istituto scolastico, o quelli che appartengono a un gruppo professionale o l'insieme dei docenti di un sistema nazionale). In ogni caso, sia che ci si riferisca al livello individuale sia che si consideri un piano più allargato e collettivo il concetto di cultura viene definito, ai fini della presente riflessione, come l'insieme integrato di aspetti immateriali (valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento) e materiali (attività e prodotti) che caratterizzano il modo di vivere e di interpretare la realtà. Nel momento in cui il concetto di cultura viene affiancato da un aggettivo o da un complemento di specificazione, nel nostro caso cultura valutativa o cultura della valutazione, quell'insieme integrato di aspetti immateriali e materiali va riferito a quello specifico ambito della vita del soggetto o del gruppo sociale.

Altrettanto complessa diviene la questione in relazione all'aggettivo «critica». Anche in questo caso assumiamo come funzionale alla nostra riflessione la seguente definizione del termine che ritroviamo nel vocabolario Treccani online: capacità di «esaminare e valutare gli uomini nel loro operato e il risultato o i risultati della loro attività per scegliere, selezionare, distinguere il vero dal falso, il certo dal probabile, il bello dal meno bello o dal brutto, il buono dal cattivo o dal meno buono». In questa definizione convivono due momenti di un unico processo che noi vogliamo però riferire non tanto al rapporto tra soggetti (esaminare e valutare gli altri), ma in primo luogo al rapporto del soggetto con se stesso. Così intesa, la capacità «critica» di un soggetto sta a indicare la sua capacità, in primo luogo, di portare a consapevolezza e 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 argomentativo.

Anche il termine valutazione è polisemico, vale a dire ha molteplici significati. In senso proprio sta a indicare l'attribuzione di un valore a un «oggetto» tramite un criterio più o meno esplicito; pertanto nella valutazione ci sono sempre delle implicazioni valoriali e non la si può identificare semplicemente con una misura. Di solito il termine viene tuttavia utilizzato facendo complessivamente riferimento a un insieme di operazioni che consistono nella raccolta e successiva interpretazione di informazioni, sulle quali viene espresso un giudizio di valore in vista di un'azione; diventa pertanto

popolo, con una particolare classe sociale, con un'epoca ecc. (v. anche *sociocultura*). Cionondimeno, il termine viene usato sempre di più in senso antropologico, ovvero per indicare l'insieme dei saperi, delle convinzioni, delle mode, persino dei pregiudizi, che connotano un determinato gruppo sociale o un certo periodo storico [...].»

importante distinguere e non sovrapporre gli elementi descrittivi e gli elementi di valore. La polisemia non è riconducibile solo a tali considerazioni. In riferimento alla valutazione scolastica, la ricerca valutativa ha via via aggiunto nel corso dell'ultimo trentennio specifici aggettivi per evidenziarne, per esempio, i diversi scopi o una particolare collocazione temporale o il criterio di espressione del giudizio di valore (formativa, sommativa, certificativa, iniziale, in itinere, finale, normativa, criteriiale ecc.). Il moltiplicarsi delle connotazioni non ha però eliminato le divergenze semantiche a causa della diversa natura delle affermazioni di valore e dei diversi sistemi di riferimento utilizzati non solo per formulare il giudizio valutativo, ma anche per esplicitare l'uso/gli usi dei risultati in relazione al modello/progetto educativo, sociale e politico a cui vanno ricondotti.

In questo contesto di discorso, quindi, per noi cultura critica della valutazione va intesa, in primo luogo, non tanto come l'insieme dei vari aspetti che la caratterizzano (immateriali e materiali), ma come atteggiamento che conduce a portare a consapevolezza, a esplicitare e a riconoscere la «natura» dei diversi aspetti e criteri della valutazione, ossia il fatto di 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 del delinearla come frutto di una decisione argomentata.

Accettando la concezione di cultura critica della valutazione sopra presentata, la utilizziamo ora come criterio per analizzare un aspetto specifico della complessa realtà valutativa – l'eterovalutazione degli apprendimenti al livello del sistema scolastico –, non potendo sviluppare qui la nostra riflessione toccando tutti i piani e gli ambiti in cui si manifesta il fenomeno valutativo. Illustreremo brevemente la nostra tesi, vale a dire che l'eterovalutazione di sistema messa in atto dall'INVALSI è sostenuta da una «particolare» cultura della valutazione e che questa non è l'unica possibile; cercheremo poi di argomentare se e in che misura essa possa essere considerata una cultura critica della valutazione.

2. VALUTAZIONE ESTERNA, AUTONOMIA SCOLASTICA E CULTURA/E DELLA VALUTAZIONE

L'uso del termine valutazione va ricondotto oggi ai nuovi modelli di *governance* e al processo di decentramento dei sistemi di governo. Non si può infatti ignorare che in particolare nell'ultimo quindicennio ha avuto luogo una redistribuzione delle competenze tra amministrazione centrale, Regioni

e Autonomie Locali sulla base dell'esigenza, proveniente da altre sfere istituzionali, nazionali e sopranazionali, di promuovere il passaggio da forme di regolazione burocratica a modelli decentrati di *governance* (Fedele, 2002).

Il fenomeno non concerne solo il sistema scolastico, tanto che l'attuale movimento che tende a realizzare valutazioni sistematiche lo si vede in azione in tutti i settori della vita sociale (valutazione dei servizi pubblici, delle politiche, dei prodotti ecc.). Nei vari ambiti del sociale, in una situazione di crescente divario tra domanda e offerta delle risorse finanziarie e di processi di decentramento, si è sempre più imposta la spinta verso l'assunzione di responsabilità e il render conto di ciò che si fa (*accountability*)² ai diversi soggetti pubblici e non profit, tra cui rientrano anche le agenzie educative. Gli imperativi dell'efficacia e dell'efficienza e le norme che vincolano i finanziamenti pubblici ai risultati ottenuti hanno imposto l'esigenza di non sprecare risorse e, nel contempo, hanno determinato la necessità di dimostrare il tipo di risultati raggiunti, anche sulla spinta di un'esigenza di trasparenza democratica.

Secondo quanto emerge dalla letteratura relativa alla scuola, i motivi più ricorrenti che hanno sollecitato i governi all'avvio, sin dai primi anni '90, di politiche di decentramento, concretizzatesi nella tendenza dei governi centrali a concedere maggiore autonomia decisionale in ambito gestionale agli istituti scolastici in relazione alle proprie risorse umane, materiali ed economiche, sono stati individuati in vari fattori. Tra questi, da un lato l'esigenza di una maggiore efficacia e responsabilizzazione, di uno snellimento della burocrazia, di una migliore mobilitazione delle risorse, dall'altro le spinte sociali e l'esigenza di rendere il sistema scolastico più democratico e aderente al contesto (per es. Dimmock, 1993; Caldwell, 1994). In tale logica, si è sviluppato anche in Italia uno specifico modello di intervento valutativo che ha assunto le attuali forme del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).

Così come nei documenti istituzionali di altri sistemi educativi, è stata utilizzata e richiamata l'espressione «cultura della valutazione» anche in relazione al quadro strategico delle attività dell'INVALSI, responsabile del SNV. Per esempio, nelle direttive MIUR del 15 settembre 2008 viene precisato che tali attività «si inseriscono nel più ampio contesto internazionale, sia in tema di indagini internazionali comparative sulla qualità dei sistemi nazionali di istruzione e sui livelli di apprendimento degli studenti [...] sia in tema di promozione *della cultura della valutazione* [corsivo nostro]». L'idea

² Come afferma Popham (2000, 283), «i programmi della «rendicontazione» in ambito educativo sembrano assumere diverse forme, ma tutti, alla fine, riflettono la definizione classica di cosa significa 'che rende conto'. [...] le persone rendono conto se sono ritenute *responsabili* nei confronti di qualcosa, e di conseguenza, sono 'soggetti all'obbligo di giustificare quel qualcosa'. La responsabilità è pertanto considerata comprensiva del termine «rendicontazione».

soggiacente è quella di espandere tale cultura in modo da rendere più efficace il sistema formativo ai suoi diversi livelli, il che per esempio comporta l'uso di prove standardizzate esterne, dei risultati di tali prove a fini comparativi e di pilotaggio del sistema scolastico, di pratiche più efficaci da parte degli insegnanti. Analizzando le prese di posizioni ufficiali sulle rilevazioni nazionali e sui relativi comportamenti degli insegnanti emerge il carattere riduttivo di tale concezione, in quanto non tiene conto della presenza di *diverse* culture valutative e della complessità del cambiamento. L'elemento che viene costantemente richiamato è il confronto con gli altri Paesi, come emerge anche nella seguente dichiarazione dell'attuale ministro della pubblica istruzione: «la carenza di cultura della valutazione ci sta penalizzando nei confronti internazionali». Nella medesima dichiarazione viene aggiunto che la valutazione «ci consente di guardarci oggettivamente allo specchio per misurare i punti di forza e di debolezza e poi migliorare. La sua priorità non è quella di punire o premiare»³. Rispetto ad essa va evidenziato il riferimento a una prospettiva formativa e di miglioramento, tuttavia non vengono sufficientemente esplicitati i valori di riferimento e le scelte a monte, nonché il modello di *governance* a cui realmente la politica governativa si rifà e che anima la specifica cultura della valutazione e la cultura della scuola. In mancanza di tali esplicitazioni, cui va unita la mancanza di investimenti e di risorse, l'uso del termine «oggettività» finisce per essere uno specchietto per le allodole.

A proposito delle scelte politiche educative e scolastiche di molti paesi occidentali, Maroy (2009) sottolinea come nell'attuale contesto i modelli di *governance* della scuola del «quasi mercato» e dello «Stato valutatore» e caratterizzino per le concezioni delle politiche educative impregnate di neoliberalismo e per l'attesa sociale della *creazione di gerarchie d'eccellenza (l'ideologia dell'eccellenza)*.

Ma questi modelli di *governance* non sono gli unici possibili; basti pensare al modello della rete o del partenariato, che «privilegia il coordinamento, la cooperazione e l'integrazione tra i diversi attori di offerta e di domanda piuttosto che di competizione» (Benadusi & Consoli, 2004, p. 49). All'interno dei diversi modelli si delinea un insieme di scelte e di valori circa la valutazione al punto da poter usare in effetti l'espressione «cultura della valutazione» però con significati, funzioni e forme diversificati.

Per esempio Crahay (2009) fa riferimento allo spettro del concetto di *accountability* sotteso a numerose politiche educative messe in atto nei Paesi anglosassoni e in particolare alla legge *No child left behind* votata negli Stati Uniti nel 2002, che impone a ciascuno stato di definire degli standard e organizzare valutazioni esterne nei diversi livelli di scolarità. I risultati vengono pubblicati

³ Intervista del 9 maggio 2012 (http://www.dire.it/HOME/intervista_.php?c=44112).

e in relazione ad essi vengono distribuite ricompense e sanzioni e addirittura possono anche essere chiuse delle scuole. Per rendere tali misure accettabili e desiderabili questa legge è stata presentata sotto la copertura di quello che l'autore denomina «uno spazio ideologico» (*ivi*, p. 244): l'obiettivo è che tutti gli studenti, indipendentemente dalla loro provenienza sociale o etnica, raggiungano il livello di competenza soddisfacente nelle principali materie. In altri sistemi scolastici invece, quale quello del Belgio francofono, sono messe in atto altre forme di pilotaggio tramite le valutazioni esterne. Lo scopo del dispositivo «è chiaramente diagnostico e (in)formativo, in ogni caso non certificativo; pertanto la somministrazione delle prove avviene nei primi mesi dell'anno scolastico e non alla fine di un ciclo» (*ibid.*) in modo da fornire punti di riferimento più ampi che aiutino a superare l'autoreferenzialità nell'ottica di una «cultura della valutazione triangolata», al di là di una illusoria oggettività delle rilevazioni.

Sorge allora spontanea la seguente domanda fondamentale: quando parliamo di cultura della valutazione di «quale cultura della valutazione» stiamo parlando? In questa prospettiva emerge allora con maggiore chiarezza il carattere sofisticato delle retoriche che i diversi soggetti istituzionali producono per supportare il proprio operato.

Quanto le diverse culture siano anche culture «critiche» (ossia consapevoli, integrate e argomentate) è un altro problema da approfondire. La cultura della valutazione presentata dal SNV è una cultura critica della valutazione secondo la definizione sopra riportata?

La nostra risposta è che non possiede *in toto* le caratteristiche che potrebbero farla considerare tale. Mancano infatti i seguenti aspetti fondamentali: (1) l'esplicitazione dei presupposti culturali in cui si integra la cultura della valutazione proposta; (2) la ricchezza dell'apparato argomentativo; (3) la messa in atto, sul piano operativo, di momenti di confronto e di dibattito con altre culture della valutazione.

Nei documenti dell'INVALSI, se si esclude il documento di Checchi, Ichino e Vittadini (2008), non vengono sufficientemente esplicitati i presupposti e le scelte valoriali privilegiate. Per quanto riguarda la struttura argomentativa delle scelte fatte, l'unico argomento portato è quello del «così fan tutti» in relazione al fatto che ormai in tutti i paesi dell'OCSE si opera in questo modo, senza tener in considerazione che in altri paesi sono in atto altre esperienze. Inoltre molte delle argomentazioni portate riguardano l'aspetto statistico (non vogliamo qui entrare nel merito) dando l'impressione che siano state utilizzate per dare una veste di scientificità/obiettività e per nascondere di fatto scelte di valore più profonde e non esplicitate.

Infine, il dibattito che si auspica non è avvenuto. Al termine di questa nostra breve riflessione, la domanda può sembrare retorica, ma non lo è se chiariamo bene la prospettiva temporale con cui cerchiamo di rispondere. In-

fatti se anche nella nostra risposta adottiamo la stessa prospettiva «efficientista» e «frettolosa» in cui siamo immersi, anche il solo parlare di cultura critica della valutazione può essere considerato un «lusso» che, tradotto in termini temporali, significa una «perdita di tempo».

Ma se ragioniamo in una prospettiva più ampia, politica, lo sviluppo di una cultura critica risulta una necessità non eludibile se si vuole costruire un sistema educativo in cui la valutazione sia praticata, indipendentemente dalle nostre convinzioni personali, perlomeno con la consapevolezza della sua complessità. E lo diventa anche alla luce del valore della democrazia. Infatti guardare nella direzione della cultura critica significa avere un approccio che va nella direzione di eliminare i rischi di una «egemonia» di un'unica valutazione, sebbene sia necessario che in determinati momenti siano prese decisioni ai diversi livelli. Il rischio di negare la pluralità delle culture della valutazione e di usare l'espressione «cultura della valutazione» è quello di prestarsi al gioco di coloro che puntano a una egemonia di un tipo di cultura della valutazione. Il rischio è quello di avere un grande fratello che si avvale di una grande sorella valutazione per portare avanti i propri obiettivi. Richiamando il titolo di un famoso libro di Marcuse il nostro obiettivo è quello di evitare una «valutazione a una dimensione».

Gli interrogativi seguenti ci sembrano ineludibili: Ci interessa promuovere un sistema educativo «critico»? Vogliamo far crescere la democrazia oppure no? Una volta imboccata la via «critica» di una cultura della valutazione riteniamo che tre siano le linee lungo le quali è possibile costruire e sviluppare la «criticità» di un sapere valutativo:

- la *coordinata storica*: sapere che esiste una «storia» della valutazione ossia che il problema di oggi è stato vissuto, in forme diverse, anche nel passato e che a questi problemi, nel passato, sono già state date delle risposte che hanno prodotto degli esiti;
- la *coordinata gnoseologica*: sapere che il sapere è un processo e non un prodotto, viene costruito a partire da presupposti di natura pedagogica; non è solo quello teorico/deontologico ma anche quello empirico;
- la *dimensione valoriale*: sapere che in ogni caso la cultura della valutazione deve presupporre anche il confronto.

Questo significa che in qualsiasi processo, sia esso di *governance* o di formazione, i momenti fondamentali sono in primo luogo i seguenti: esplicitazione delle diverse dimensioni della cultura della valutazione e dei suoi intrecci con le diverse culture in area educativa (della scuola e della professione insegnante); riconoscimento del pluralismo delle culture della valutazione e del conflitto che esiste tra di loro; dibattito attraverso l'argomentazione basata anche sulle evidenze; scelta di una specifica cultura della valutazione pur lasciando sempre aperto il canale del dibattito e del confronto.

3. E ALL'UNIVERSITÀ?

Le nostre argomentazioni si sono riferite all'eterovalutazione dell'INVALSI, responsabile del SNV, e dunque al livello del sistema scolastico e hanno cercato di sostenere la tesi che essa è sostenuta da una «particolare» cultura della valutazione, che non possiede *in toto* le caratteristiche di una cultura critica.

Ma il problema della cultura della valutazione non concerne solo la scuola. In questa stessa rivista si è già fatto riferimento anche al contesto universitario per sottolineare evidenti punti deboli nella valutazione della ricerca (Domenici, 2010), nella valutazione nelle e delle strutture educative (Pellerey, 2011) e più in generale nell'uso della «misura» all'università (Lucisano, 2011). Non entreremo qui nel merito delle problematiche valutative e dei valori sottesi al livello dell'istruzione superiore; ci sembra tuttavia importante riprendere e rilanciare il dibattito in proposito soffermandoci brevemente su due aspetti e interrogativi.

Il primo concerne l'effetto Posthumus, un effetto che ci porta all'idea che la distribuzione dei risultati valutativi debba rispecchiare la curva gaussiana, così come viene utilizzato in alcune università per valutare la quantità dei prodotti della ricerca: un tot di livelli A, B, C, D indipendentemente dal valore dei prodotti e dei ricercatori, e in un certo senso anche dalla loro quantità. L'interrogativo che ci poniamo in proposito è il seguente: quale tipo di collaborazione e di crescita di una cultura critica della valutazione sollecita una simile impostazione?

L'altro aspetto richiama direttamente quanto affermato da Pellerey in relazione alla valutazione dei corsi di laurea: «Il pericolo oggi è di considerare in maniera ingenua la descrizione di un profilo professionale basato su competenze di natura operativa, senza tener conto della base scientifica ed ermeneutica che caratterizza una persona effettivamente competente nel suo settore» (Pellerey, 2011, p. 192). Quale cultura critica viene sviluppata tra gli studenti e quale cultura critica della valutazione viene costruita tra gli stakeholder e in particolare tra i docenti?

Come abbiamo cercato di argomentare, lo sviluppo di una cultura critica, e di una cultura critica della valutazione, richiede non tanto una diffusione culturale quanto la promozione di un «cambiamento culturale», ma non ci sembra che si stia andando in tale direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benadusi, L., & Consoli, F. (a cura di). (2004). *La governance della scuola*. Bologna: il Mulino.
- Bertolini, P. (a cura di). (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bodin, A. (2002). L'évaluation, pratique scientifique et sociale. Cas de l'évaluation des pratiques de changement. In Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (Direction de l'enseignement scolaire), *Évaluer les pratiques innovantes*, Actes des Journées d'études des 26 et 27 mars 2001, Académie de Besançon (pp. 25-33). Paris: CNPD.
- Caldwell, B. (1994). School-based management. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 5302-5308). Oxford: Pergamon.
- Cecchi, D., Ichino, A., & Vittadini, C. (2008). *Un sistema di valutazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*. Roma. http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/INVALSI_2008.pdf.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension* (pp. 233-251). Bruxelles: De Boeck.
- Davis, A. (1998). *The limits of educational assessment*. Oxford: Blackwell (trad. it., Roma: Anicia).
- Dimmock, C. (1993). *School-based management and school effectiveness*. London: Routledge.
- Domenici, G. (2010). Valutazione della ricerca, procedure e distribuzione delle risorse. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(2), 9-16.
- Domenici, G. (2011). La valutazione come processo di attribuzione di valore e come risorsa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(3), 149-155.
- Fedele, M. (2002). *Il management delle politiche pubbliche*. Bari: Laterza.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Lucisano, P. (2011). La sindrome del figlio dell'uomo (SFU). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(3), 155-167.
- Maroy, Chr. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Évaluations en tension* (pp. 83-99). Bruxelles: De Boeck.
- Pellerey, M. (2011). La valutazione nelle e delle strutture educative. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 189-194.
- Popham, W. J. (2000). Big change questions. «Should large-scale assessment be used for accountability?». Answer: depends on the assessment, silly! *Journal of Educational Change*, 1, 283-289.

