

Una rilettura critica della cultura valutativa predominante per lo sviluppo di una valutazione formativa e descrittiva

A critical deconstruction of the predominant evaluative culture for the development of a formative and descriptive evaluation

Angela Rinaldi^a

^a Università degli Studi di Milano-Bicocca, angela.rinaldi@unimib.it

ABSTRACT

The article proposes a theoretical-critical reflection to reason around some of the aspects of resistance within the national school community that have not facilitated a full acceptance and implementation of the idea of assessment outlined by Ministerial Order 172/2020, related to primary schools. Therefore, a background of critical deconstruction of the evaluative culture that predominates in neoliberal society will be deployed. This, founded on the myth of objectivity and the ideology of merit, pervades scholastic discourse and practices, obstructing a significant diffusion of formative assessment and assessment for learning, which embraces descriptive modalities, capable of embracing the density, multifacetedness, and specificity of training paths.

SINTESI

L'articolo propone una riflessione teorico-critica per ragionare intorno ad alcuni degli aspetti di resistenza, all'interno della comunità scolastica nazionale, che non hanno favorito una piena accoglienza e implementazione dell'idea di valutazione tratteggiata dall'ordinanza ministeriale 172/2020, riferita alla scuola primaria. Verrà così dispiegato uno sfondo di rilettura critica della cultura valutativa predominante nella società neoliberista. Questa, fondata sul mito dell'oggettività e sull'ideologia del merito, pervade i discorsi e le pratiche scolastiche, ostacolando una significativa diffusione di una valutazione formativa e per l'apprendimento, che abbracci modalità descrittive, capaci di accogliere la densità, la poliedricità e la specificità dei percorsi formativi.

KEYWORDS: formative assessment, descriptive judgment, primary school, merit, objectivity

PAROLE CHIAVE: valutazione formativa, giudizio descrittivo, scuola primaria, merito, oggettività

Introduzione

Le tensioni trasformative sono da sempre costitutivamente parte dei sistemi educativi e scolastici (Antonacci & Guerra, 2019). Educare implica infatti un costante confronto con una realtà in perpetua evoluzione, che invita la scuola a essere al centro di continui sviluppi, per permettere a coloro che la frequentano di diventare cittadini attivi del loro tempo, delle comunità di appartenenza e, più in generale, del mondo (*Ibidem*).

La recente emanazione dell'ordinanza ministeriale 172/2020 sulla valutazione nella scuola primaria è andata a intensificare il bisogno del mondo della scuola di ripensare le proprie scelte e impostazioni. Si sta assistendo a un vivace dibattito, sia in ambito accademico, sia nei discorsi di chi abita quotidianamente i contesti scolastici, volto ad analizzare le implicazioni pedagogiche e l'applicabilità dell'impianto valutativo tratteggiato dall'ordinanza e dalle relative Linee Guida (Grion et al., 2021)¹, le quali sottolineano il carattere formativo della valutazione, con un superamento del voto numerico su base decimale e l'introduzione di giudizi descrittivi.

Attraverso l'articolo, ci si vuole collocare in questo spazio di analisi, sostenendo il bisogno di ripensamento delle pratiche valutative scolastiche e restituendo parte degli esiti di un lavoro di *narrative literature review* (Baumeister & Leary, 1997; Ghirotto, 2020), con la ricerca di contributi scritti nel contesto italiano a partire dal 2020, anno in cui è entrata in vigore l'ordinanza ministeriale. In particolare, si è scelto di considerare ricerche empiriche sul tema del recente passaggio dal voto al giudizio descrittivo per la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria. Nello specifico, nel presente contributo, verrà evidenziato un particolare aspetto emerso dagli esiti di tali ricerche: una certa ritrosia, da parte delle comunità scolastiche coinvolte, ad accogliere e comprendere pienamente l'idea di valutazione che sostiene la proposta delineata dall'ordinanza.

È a partire da questo dato che verrà in secondo luogo dispiegato uno sfondo di rilettura critica della cultura valutativa dominante nella società contemporanea, con implicazioni anche sulle pratiche scolastiche, poiché contribuisce a ostacolare l'effettiva implementazione di una valutazione formativa. Attraversando il pensiero della filosofa Angélique Del Rey, verrà dunque composto un quadro che mette in discussione il concetto di meritocrazia e il riduzionismo, affatto neutrale, del costante ricorso ai numeri all'interno di un sistema iper-valutativo, spesso incapace di restituire la complessità della vita, delle relazioni umane, dei processi di apprendimento (Del Rey, 2018).

¹ Cfr. Perla (2021a, 2021b); Puricelli (2021); Corsini & Tamagnini (2021). Valutazione e cambiamento della didattica: oltre i voti e i giudizi. Primaria Live, Rizzoli Education. <https://www.rizzolieducation.it/eventi/valutazione-e-cambiamento-della-didattica-oltre-i-voti-e-i-giudizi/>.

Infine, saranno ricalcate e rilanciate le tracce del valutare nella sua dimensione descrittiva, nella sua capacità di accogliere la densità, la poliedricità e la specificità dei percorsi formativi (Antonacci, 2009; Antonacci & Galimberti, 2022).

Si ritiene importante premettere e specificare come la seguente trattazione non si identifichi come una *systematic review* volta a offrire una rassegna esaustiva della letteratura scientifica relativa alle tematiche appena presentate; si configura piuttosto come una riflessione teorico-critica che, coerentemente con gli scopi argomentativi di chi scrive, considera solo una parte dei riferimenti bibliografici che articolano il dibattito attuale sulla valutazione scolastica.

1. Gli scenari del cambiamento: tra resistenze e ostacoli

1.1. Dalle Indicazioni nazionali all'ordinanza ministeriale 172/2020

L'ordinanza ministeriale 172/2020 e le Linee Guida che la accompagnano si fondano su una precisa idea di valutazione, ovvero quella “per l'apprendimento” (Linee Guida, p. 1), cioè con un marcato carattere formativo (*Ibidem*). Le Linee Guida sottolineano in molteplici passaggi la continuità e la coerenza tra l'approccio valutativo delineato nell'ordinanza ministeriale e le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 (di seguito Indicazioni nazionali). Queste ultime già contenevano la prospettiva della valutazione per l'apprendimento, affermando che essa non giunge alla fine di un percorso, ma «precede, accompagna, segue» (p. 13) ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi. L'introduzione dell'ordinanza avrebbe dovuto quindi integrarsi fluidamente nelle metodologie educative già esistenti, abbracciando in maniera più coerente anche altri aspetti focali e innovativi delle Indicazioni nazionali. Tuttavia, le difficoltà e resistenze riscontrate nella piena applicazione del nuovo impianto valutativo (Corsini, 2022; Corsini & Gueli, 2023; Scierri, 2022) accendono un faro su un precedente scollamento che riguarda, *in primis*, i contenuti delle Indicazioni nazionali e un loro significativo impiego nelle pratiche didattiche.

Come hanno sottolineato Antonacci e Guerra (2018), per quanto le proposte e gli orientamenti pedagogici presenti nelle Indicazioni abbiano rappresentato per diversi insegnanti un fertile terreno da cui partire per attivare istanze di cambiamento e mettere in campo azioni innovative, queste ultime ancora oggi non costituiscono la norma, ma eccezioni legate alle sensibilità e motivazioni di singoli docenti o scuole. Infatti, nonostante determinate proposte teoriche e metodologiche abbiano offerto sollecitazioni volte a un rinnovamento, quello che è sempre prevalso – e che sembra prevalere ancora oggi – è il generale senso di «fissità della scuola nelle sue strutture fondamentali» (Ivi, p. 15): gli importanti risvolti legislativi dell'ultimo decennio, dunque le riforme che hanno tentato di ridisegnare le prospettive metodologiche ed epistemologiche del dispositivo scuola, non sono andate a incidere e cambiare in modo rilevante e concreto la struttura e la

progettualità delle scuole. Risulta a tal proposito particolarmente esplicativo quanto è stato riportato nel documento delle Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018), redatto al termine di 3 anni di sperimentazione assistita dal Comitato Scientifico Nazionale, allo scopo di implementare le Indicazioni nazionali del 2012: «Le reti di scuole che hanno partecipato alla sperimentazione hanno riflettuto sul curricolo, sugli strumenti didattici, sugli ambienti di apprendimento. I report nazionali sulla sperimentazione hanno restituito un'immagine di vitale ricerca e dibattito, uniti a virtuose esperienze di innovazione. Hanno registrato, però, anche il perdurare di situazioni di disorientamento e incertezza e di ritrosie ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo. Anche dalle testimonianze raccolte nei territori sono emerse esperienze significative, unitamente alla fatica di traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi» (p. 3).

Il fine di queste riflessioni non è quello di mettere in discussione la validità dei contenuti esposti nei documenti ministeriali, quanto l'assenza di spazi di riflessione, formazione, elaborazione e traduzione in grado di trasmettere a tutti i docenti le implicazioni trasformative e operative delle riforme (Antonacci & Guerra, 2018), sia che si tratti delle Indicazioni nazionali, sia per l'applicazione della recentissima normativa sulla valutazione nella scuola primaria.

Rispetto a quest'ultima, inoltre, non basta considerare che la scuola è un'istituzione più di altre in grado di resistere al cambiamento (Massa, 1998), ma che la valutazione stessa rappresenta uno dei perni focali del dispositivo scolastico: un aspetto nevralgico, delicato e pervasivo, capace di coinvolgere attivamente tutti gli attori in gioco, e quindi più difficile da modificare.

A oggi, il momento della valutazione conclusiva (sommativa) di un periodo scolastico è ancora considerato il più importante, vissuto spesso con molta ansia da docenti, studenti e famiglie (Grion & Restiglian, 2019). È, infatti, tra i momenti più nominati e ricordati, con maggiore o minor piacere, anche dopo molto tempo dalla fine degli studi. Allo stesso modo, sono oggetto di interesse (e di apprensione) anche le valutazioni intermedie e tutte le verifiche che periodicamente vengono somministrate agli alunni – scritte, orali, pratiche (*Ibidem*). Il tutto a discapito di valutazioni formative e autovalutazioni orientate a promuovere processi di apprendimento significativi e a sviluppare le competenze per la vita. «Eppure, studi e ricerche ci informano che la scuola è, o dovrebbe essere, anche, e forse soprattutto, altro: apprendimento, educazione, passione, motivazione, studio, laboratorio, socializzazione, crescita umana e sociale, memoria, cultura e molto altro ancora» (Ivi, p. 11).

La valutazione, altresì, non solo è un nodo cruciale all'interno del sistema scuola, ma è una questione che governa l'intero sistema socio-economico e politico in cui la scuola è immersa, quasi a diventare parola d'ordine, sinonimo di prestazione, rigore e trasparenza (Del Rey, 2018).

Verosimilmente, uno dei motivi per cui il paradigma e la cultura sulla valutazione proposti dai nuovi orientamenti scolastici non trovano attuazione è da ricercarsi anche nella loro totale divergenza con il modello proposto in ogni altro strato e aspetto della nostra società. Nella contemporaneità predomina la logica imperante del valutare e dell'essere valutati: attraverso strumenti di vario genere vengono restituiti continuamente *feedback* su prodotti, servizi, esperienze, persone (Codello, 2018).

Se il cambiamento è prima di tutto un esercizio di pensiero (Massa, 1998), con il presente articolo si intende aprire, indagare e argomentare questo spazio di immaginazione con l'auspicio che se ne deduca la necessità di una svolta nel modo di guardare alle proposte ministeriali, con piena comprensione e applicazione. Con la speranza, inoltre, che una trasformazione dello stile valutativo abbia un positivo impatto anche sugli altri assi fondanti della scuola: stili di insegnamento, contesti di apprendimento, relazioni, linguaggi didattici (Antonacci & Guerra, 2018). Leggendo attentamente la stessa ordinanza ministeriale e le relative Linee Guida, riflettendo sui processi che la nuova valutazione richiede per poter essere impiegata, è infatti possibile cogliere il forte intreccio tra l'agire didattico e l'agire valutativo (Bertolini & Pintus, 2022).

1.2. Dal voto al giudizio descrittivo: osservazioni dalla ricerca empirica

Come anticipato in fase introduttiva, il lavoro di *narrative literature review* su cui si fonda il presente articolo ha preso avvio da una ricerca di contributi scientifici i quali, dall'uscita dell'ordinanza ministeriale 172/2020 a oggi, hanno analizzato il passaggio dal voto al giudizio descrittivo nelle scuole primarie italiane. Considerato che si tratta di un'istanza molto recente, collocata in un intervallo di tempo di soli 3 anni, non sono emersi risultati particolarmente significativi dal punto di vista quantitativo, ma sicuramente focali dal punto di vista della qualità. Una qualità rintracciabile soprattutto nell'intenzione di nutrire il necessario scambio dialettico tra ricerca educativa e scuole, attraverso l'elaborazione di riflessioni utili a supportare queste ultime e i docenti nella gestione di un cambiamento complesso. In particolare, sono state individuate più pubblicazioni di tipo critico-riflessivo che ricerche empiriche. Tra le prime vi sono voci critiche sulla nuova valutazione (Perla, 2021a, 2021b; Puricelli, 2021), accanto ad altre che ne sottolineano le potenzialità, alcune delle quali non ancora pienamente espresse – come il ruolo dell'autovalutazione degli alunni e, in generale, una loro maggiore partecipazione ai processi valutativi (Grion et al., 2021). Rispetto ai contributi nell'ambito della ricerca empirica, invece, si ritiene rilevante riportare alcuni degli esiti di 2 progetti di ricerca relativi ai punti di vista dei docenti rispetto alla loro esperienza di implementazione dell'ordinanza ministeriale (Corsini, 2022; Corsini & Gueli, 2022; Scierri, 2023)². Da questi lavori è possibile cogliere come i docenti coinvolti

² Il contributo di Corsini e di Gueli (2022) restituisce gli esiti di un lavoro di ricerca-formazione, frutto della collaborazione tra ricercatori universitari, docenti e dirigenti di 38 scuole del Lazio

abbiano accolto il nuovo modello valutativo e quali siano stati i punti di forza e le criticità riscontrate. Da entrambi gli studi emergono posizioni contrastanti tra insegnanti sostenitori e detrattori dei giudizi descrittivi.

Per gli scopi del presente articolo, ci si focalizzerà prevalentemente su uno dei diversi motivi che hanno intralciato – nelle realtà coinvolte all’interno delle ricerche analizzate – una piena realizzazione dell’impianto valutativo previsto dall’ordinanza. Si vuole approfondire il fatto che la valutazione formativa «è scarsamente diffusa presso un’opinione pubblica abituata a interpretare il giudizio o il voto prevalentemente nei termini di una classifica, poco utile dal punto di vista educativo ma coerente con una visione gerarchica e meritocratica della scuola e della società» (Corsini, 2022). Rispetto alle resistenze e agli ostacoli nei confronti del cambiamento, infatti, è stata rilevata la presenza di idee valutative che rispecchiano una visione meritocratica della valutazione e una netta avversione nei confronti del giudizio descrittivo, ritenuto troppo complesso da elaborare e poco utile se paragonato al voto numerico, considerato più preciso ed efficace (*Ibidem*). Dagli studi effettuati, quindi, è emersa da parte dei docenti coinvolti la necessità di una adeguata formazione (Corsini & Gueli, 2022; Scierri, 2023), insieme a quella di un vero proprio cambio di *forma mentis* da parte degli insegnanti³ (Scierri, 2023), come testimonia la pratica di chi prova a «ricostituire la valutazione descrittiva a un sistema di classificazione ordinale, tradendo la logica, qualitativa e multidimensionale, del nuovo sistema valutativo» (Ivi, p. 538).

La tendenza a sciogliere il *feedback* in un voto, numerico e non, sostituendo così la conoscenza derivante dal processo di valutazione con una sintesi ordinale che colloca gli studenti all’interno di una scala gerarchica, costituisce il principale ostacolo per stabilire una valutazione pedagogicamente fondata (Corsini, 2022), in linea con le evidenze empiriche raccolte negli ultimi decenni. Queste ultime sottolineano per esempio l’impatto positivo sullo sviluppo degli apprendimenti di *feedback* descrittivi a elevato tasso informativo e la scarsa efficacia di voti, lodi, rimproveri basati per lo più su un confronto normativo disincentivante lo sviluppo di una motivazione intrinseca nei confronti dell’apprendimento (Hadji, 1995; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020).

L’approccio valutativo proposto dall’ordinanza oggetto di riflessione, pur essendo coerente con l’evoluzione pedagogico-didattico-docimologica avvenuta nell’ultimo quarantennio, per poter trovare un saldo ancoraggio nelle pratiche didattiche quotidiane, dovrebbe innanzitutto farsi spazio nella cultura valutativa di chi è chiamato a realizzarlo.

appartenenti alla rete Arete. Il lavoro di Scierri (2023), invece, riguarda un’indagine che ha coinvolto circa 700 docenti provenienti da scuole primarie di tutta Italia.

³ Non solo dei docenti, poiché dagli esiti della ricerca restituiti da Scierri (2023), secondo le prospettive dei docenti coinvolti, vi sono anche molti genitori che non dedicano tempo alla lettura dei giudizi descrittivi, prestando attenzione solo all’aspetto sommativo della valutazione.

2. La cultura valutativa predominante: una decostruzione critica

Alla luce del quadro presentato, verranno articolati alcuni ragionamenti a partire del testo *La tirannia della valutazione* di Angélique Del Rey (2018), in cui l'autrice propone una riflessione per dimostrare come la valutazione sia diventata un potente strumento di potere in quasi tutti gli ambiti sociali. Il suo lavoro, perno della seguente trattazione, è stato poi intrecciato alla visione di alcuni autori del panorama nazionale e internazionale, con lo scopo di comprendere in che modo questo inconsueto potere incida anche nelle pratiche valutative scolastiche, ostacolando il pieno sviluppo di una valutazione formativa e per l'apprendimento.

2.1. La cornice neoliberista

Innanzitutto, occorrerebbe considerare lo scenario in cui agisce il potere della valutazione: il mondo neoliberista. Il neoliberismo rappresenta infatti lo sfondo in cui sono costretti a muoversi tutti i soggetti individuali e collettivi, tra cui coloro i quali operano nel campo della formazione-educazione (Tramma, 2022). Come suggestione e spinta per pensare a un impegno pedagogico lungimirante, capace di considerare appieno il contesto in cui si innestano i servizi educativi e scolastici, sarebbe proficuo sviluppare una sempre più fine consapevolezza delle connessioni tra neoliberismo e contesti e orizzonti di formazione (Mancino & Rizzo, 2022). Il neoliberismo, dalla fine degli anni Settanta del Novecento, è andato sempre più a delinearsi come una normale quotidianità, dando vita a un nuovo ambiente formativo, in grado di modellare a sua volta un'umanità adatta al funzionamento dell'economia e del nuovo mondo neoliberista (*Ibidem*). In questo senso, la scuola è diventata, allo stesso tempo, soggetto "educante a" ed "educato da" una cultura neoliberista, «che sostiene le regole implicite dell'accumulazione, del profitto, del successo (economico) personale e, appunto, della competizione» (Ivi, p. 16). Tra i suoi scopi, dunque, si inserisce anche quello di formare cittadini attrezzati, nonché adeguati, vendibili, nel mondo sociale e nel libero mercato, invitandoli a competere, a vincere, a risultare meritevoli (Ivi, p. 18), contribuendo, anche attraverso le pratiche valutative, alla realizzazione di una forma di società improntata a una crescita unicamente di tipo economico (Ivi, p. 3).

Avviare una riflessione sulla valutazione nella scuola, collocandosi in prima battuta nell'area di intersezione tra educazione e neoliberismo, invita quindi a riconoscere e a disvelare i problematici esiti di quest'ultimo sui processi formativi. In un mondo in cui valutare significa sempre più misurare tutto col metro del denaro, del capitale (Del Rey, 2018), quali significati è importante che assuma la valutazione in ambito scolastico? Sebbene risulti spontaneo, in riferimento ai contesti d'insegnamento/apprendimento, associare la valutazione a un'azione orientata unicamente a formare, non è possibile ignorare le influenze della cultura valutativa predominante nella società: una cultura classificatoria, gerarchica e sempre più tirannica (*Ibidem*). Quest'ultima verrà di seguito analizzata e messa in discussione con la finalità di illuminare significati più autentici dei processi di

valutazione, più consoni a relazioni umane ispirate ai valori della cooperazione piuttosto che della competizione (Codello, 2018).

La necessità di una riflessione di decostruzione critica sul potere esercitato dalle contemporanee forme di valutazione parte da un dato di fatto: «le nuove forme di valutazione hanno l'intento di "ottimizzare" il "capitale umano" e l'azione pubblica, ma ottengono il risultato opposto», infatti, «curiamo sempre peggio, educiamo meno di prima, lavoriamo con sempre maggiore sofferenza» (Del Rey, 2018, p. 21). Nel tentativo di comprendere questo paradosso e come mai si sia prodotto, lì dove si tratta di valutare, «un tale degrado della vita sociale» (*Ibidem*), Angélique Del Rey ricostruisce una genesi delle nuove forme di valutazione, offrendo valide prospettive per interrogare anche le pratiche valutative in ambito scolastico. In particolare, verrà di seguito offerta una visione che intende mettere in discussione il concetto di meritocrazia, criticando il riduzionismo del costante ricorrere ai numeri all'interno di un sistema iper-valutativo capace spesso di portare gli individui a identificarsi con le proprie valutazioni.

2.2. L'ideologia del merito

Per quanto si tratti di un meccanismo non più messo in discussione, la valutazione non è sempre esistita. È con l'avvento del capitalismo che, nel corso del tempo, si è sviluppata la valutazione moderna come strumento di selezione sociale e di riconoscimento delle capacità individuali, nonché degli sforzi che ne sono alla base (Del Rey, 2018). Nella percezione comune, la valutazione è associata a esami, concorsi, titoli, diplomi, certificati e simili. Questa modalità di valutazione, ormai familiare a tutti, porta automaticamente a ritenere che lo studente più meritevole sia colui che ottiene il voto più alto. Tuttavia, dopo aver effettuato le valutazioni, perché alcuni individui meritevoli si trovano poi senza alcun riconoscimento? Perché i giudizi basati sul merito spesso producono l'effetto contrario rispetto a quello dichiarato come obiettivo (ovvero quello di una presunta giustizia nella correlazione tra meriti e posizione sociale e/o lavorativa ricoperta, retribuzione, eccetera)?

Del Rey ha individuato questo come il paradosso delle cosiddette "nuove valutazioni", le quali generano ingiustizia e disparità in nome del merito, portando dunque a mettere in crisi il concetto stesso di meritocrazia.

Il mondo contemporaneo è pervaso da discorsi di esponenti politici, dirigenti aziendali ed economisti che sottolineano la mancanza di selezione sociale fondata sul merito, senza considerare che è pressoché impossibile definire in modo assoluto il merito (Codello, 2018)⁴. Sarebbe un'azione altamente arbitraria organizzare la società esclusivamente in base al merito, poiché quest'ultimo è una variabile aleatoria, subordinata a molteplici elementi modificabili in funzione del tempo, dello spazio e del contesto, capaci di influire sulla valutazione di un individuo come meritevole o meno. La meritocrazia, dunque, in questo senso è impraticabile,

⁴ Cfr. Abravanel, R. (2008). *Meritocrazia*. Garzanti.

perché assume il merito come un valore assoluto e costante, ignorando la sua natura relativa e variabile (*Ibidem*). Eppure, l'idea dominante della contemporaneità è che ogni persona, attraverso la valutazione, possa considerarsi appagata della sua posizione nella scala sociale, in quanto corrispondente agli sforzi e ai risultati diligentemente raggiunti, rappresentando ciò che legittimamente si è guadagnata e meritata (*Ibidem*).

Questa visione ha le sue radici nella globalizzazione dell'economia e nella liberalizzazione del commercio, dove le imprese fanno della competitività il loro *focus* primario in un'economia globale caratterizzata da risorse limitate. Ciò ha portato allo sviluppo di processi valutativi invadenti, continui, centrati sugli individui (costantemente sotto pressione) e sulle loro *performance* (Del Rey, 2018). Inoltre, si è propagato un modello di remunerazione personalizzata, basata proprio su una valutazione dei risultati individuali, che ha messo in crisi le fondamenta della stabilità salariale: con questo approccio, si instaurano le condizioni per un disagio sistematico tra i lavoratori, dove la logica delle competenze, che richiedono di essere costantemente aggiornate, rappresenta uno dei principali agenti della precarizzazione soggettiva degli individui (*Ibidem*).

Il discorso appena tratteggiato, per quanto possa sembrare una digressione che si discosta dai ragionamenti più strettamente connessi alla valutazione degli apprendimenti scolastici, risulta essere invece pertinente perché, in una concezione secondo cui il valore e il merito si formano e si valutano, la scuola assume un ruolo centrale.

Gli insegnanti sono infatti incentivati a trasformare il loro approccio didattico, passando dalla mera trasmissione di conoscenze alla formazione delle competenze. Questo cambiamento riflette l'idea che la formazione dovrebbe mirare a potenziare il capitale umano, adattandolo alle richieste del mercato del lavoro, il quale va a definire ciò che sia utile o meno valutare (*Ibidem*).

Come afferma Sophie Courau⁵, esperta di formazione: «Si cerca di valutare il potenziale, il profilo, le competenze, i risultati e le prestazioni [...] e una volta effettuate le misurazioni, si cerca di “sanare il divario”, di “colmare le lacune: di formare [...]» (citazione presente in Del Rey, 2018). In quest'ottica, gli studenti, come anche i dipendenti in ambito lavorativo, si convincono che la formazione si svolga nel loro interesse personale, mentre il processo è in realtà guidato dalle esigenze del mondo del lavoro più che dai bisogni educativi dei singoli (Del Rey, 2018).

Interessante, a tal proposito, il testo *Not for Profit* di Martha Nussbaum (2011), in cui l'autrice mette in luce la crisi dei sistemi di istruzione, dovuta al loro pericoloso asservirsi a logiche di mercato e finalità di profitto: la filosofa americana avverte dei rischi che derivano dal non problematizzare la svalorizzazione dei

⁵ Courau, S. (2001). Le taylorisme relooké: formation et évaluation en entreprise. *Communication et Lenguages*, 127(1), p. 96.

processi formativi operata dal capitalismo. Quest'ultimo, per esempio, «si appropria dell'antica *psyché* umana e la reifica, la separa dal suo referente, la seziona in competenze, ne fa la fonte principale del suo investimento e la valuta come tale» (Del Rey, 2018, p. 41): così si valuta quello che si è appreso dall'esperienza, l'*habitus* esistenziale, il modo di approcciarsi all'altro, il profilo dialogico costruito negli anni, l'inclinazione a fronteggiare i problemi, lo spirito d'iniziativa, la voglia di stare insieme, le propensioni affettive (D'Aniello, 2015, p. 94; citato in Antonacci & Galimberti, 2022), la resistenza fisica, le doti di *leadership*, la capacità di portare a termine progetti, di gestire lo stress. Per quanto, sia in ambito aziendale che scolastico, si dica che le valutazioni non riguardino la persona ma quello che fa, risulta evidente come le competenze più considerate non abbiano a che fare più tanto con il sapere o il saper fare, ma con il cosiddetto "saper essere" (Del Rey, 2018; Antonacci & Galimberti, 2022).

Il crescente numero di apprendimenti che possono essere potenzialmente messi a valore costituisce uno degli elementi caratterizzanti la trasformazione del panorama lavorativo osservata negli ultimi 30 anni (Negrelli, 2013). Se, da un lato, questo comporta un riconoscimento della ricchezza pluridimensionale delle capacità umane – che in altre epoche venivano appiattite tramite lo svolgimento di compiti monotoni e alienanti – è importante evidenziare che tale valorizzazione, quando quantificata per sfociare in meccanismi oggettivanti di stima e scambio, trasforma il saper essere in una merce (Antonacci & Galimberti, 2022). Questa tendenza si riflette per esempio nella diffusione di test e algoritmi di *assessment* mirati a identificare il soggetto come una risorsa desiderabile (*Ibidem*).

Un risvolto significativo dei processi appena descritti è che i soggetti sono indotti a pensare di meritare ciò che hanno sulla base di quello che sono: il merito diventa così un dispositivo capace di giustificare le disuguaglianze e l'esclusione, facendo credere a chi viene escluso di meritarselo (Del Rey, 2018). Infatti, se ognuno è portato a percepirsi imprenditore di sé stesso, è automatico sentirsi poi responsabili dei propri guadagni e successi, così come degli insuccessi e dei fallimenti (Boarelli, 2019; Sandel, 2021, citati in Mancino & Rizzo, 2022).

Non è facile contrapporsi allo scenario appena tratteggiato: alla ricerca pedagogica non rimane che provare a sfidare apertamente tali dinamiche, disvelando le ipersemplicizzazioni sulle quali si fondano e verificando puntualmente l'impatto che hanno sui soggetti coinvolti nei processi educativi (Corsini, 2021).

2.3. Il mito dell'oggettività

Accanto al concetto di merito, un altro principio su cui si basa il potere delle contemporanee forme di valutazione è quello di una presunta oggettività (Del Rey, 2018), dando avvio a una tendenza indicata con l'espressione "governare con i numeri" (Grek, 2009; Ball, 2018), attraverso la misurazione, la parametrizzazione e la quantificazione di *performance*.

Il concetto di misurazione consente, a questo punto della trattazione, di fare una doverosa precisazione. Per quanto lo scopo ultimo della presente riflessione sia quello di valorizzare le potenzialità di un approccio descrittivo nella valutazione degli apprendimenti, non si intende abbracciare una prospettiva che demonizzi e giudichi a priori approcci quantitativi nelle pratiche valutative. L'anima narrativo-qualitativa può efficacemente coesistere e integrarsi con quella misurativa, di cui non si intende sminuire l'importanza. L'area di problematicità su cui si vuole porre l'attenzione riguarda invece l'ormai diffuso approccio acritico nel relazionarsi ai numeri, l'aurea di autorevolezza che circonda questi dati e che li fa apparire come neutrali.

Per leggere criticamente il rapporto tra misurazione e valutazione, sia nei processi di apprendimento e insegnamento, sia a livello culturale e politico, il testo *Rileggere Visalberghi* (Corsini, 2018) offre utili spunti. Fin dalla prefazione, vengono evidenziati alcuni aspetti focali della riflessione docimologica avviata in Italia da Aldo Visalberghi (1995): il rapporto dialettico tra valutazione e misurazione, la necessità di un'oggettività relativa e critica, la costruzione di uno «sguardo in grado di rendere conto degli aspetti più tecnici degli strumenti di misura proprio in funzione della loro rilevanza educativa, sociale e politica» (Corsini, 2018, pp. 7–8). La necessità di sviluppare una visione interrogante nei confronti dei numeri è quindi stata messa in luce anche da uno dei padri della docimologia in Italia, il quale si è riferito all'abito stesso del misurare come a «un abito di riflessività, di moderazione e di prudenza» (Ivi, p. 11), articolando «la questione della validità delle misure con una chiarezza che l'attuale cultura valutativa rischia di smarrire» (Ivi, p. 23).

Risulta quindi rilevante interrogare le ragioni per cui oggi si sia persa la necessità di problematizzare i dati numerici: nell'immaginario comune essi sono infatti sintetici, autoevidenti, naturali, oggettivi, difficilmente contestabili (Antonacci & Galimberti, 2022).

L'ordinanza ministeriale 172/2020, nel proporre di sostituire il voto numerico con giudizi descrittivi per valutare gli apprendimenti nella scuola primaria, invita a sviluppare ragionamenti volti a comprendere le logiche che inducono valutatori e soggetti valutati a ritenere un numero più trasparente e oggettivo di una descrizione dei processi formativi.

Il lavoro di riflessione critica può partire da un doppio movimento: il primo consiste nello sviluppo di una consapevolezza sui pericolosi effetti generati da forme di valutazione capaci di esercitare un potere proprio tramite la produzione di saperi posti come oggettivi, ossia discorsi di verità; il secondo movimento, invece, riguarda un'opera di decostruzione del mito dell'oggettività (Del Rey, 2018), con lo scopo di aprire traiettorie che lascino maggior spazio a valutazioni descrittive.

Per quanto riguarda il primo punto, la scuola, in qualità di agenzia educativa in grado di contribuire ad accompagnare gli studenti anche nell'arduo compito di costruire la propria identità, deve avere contezza di quanto, tramite le sue pratiche

valutative, possa essere partecipe di un sistema di potere molto normativo, in cui gli individui sono portati a identificarsi con le proprie valutazioni (*Ibidem*). Queste ultime, ponendosi come oggettive, generano effetti che, per esempio, inducono studenti con voti bassi a sentirsi delle nullità in tutto il loro essere. Le nuove forme di valutazione hanno quindi il potere di produrre l'individuo, nel senso che generano proprio questa identificazione dell'essere con la valutazione – *valutato ergo sum* (*Ibidem*). La corrispondenza di un individuo alle sue valutazioni riduce le persone a quello che appare di ciò che fanno, elevando il giudizio al livello di un vero e proprio principio di identità (*Ibidem*). Non sta più alla verità interna dei singoli il compito di costituirli, ma è un sapere esterno, giudicante, continuamente all'opera, a offrire loro costanti *feedback* e notizie mediante voti, statistiche, media, Internet, *social network*; tuttavia, questi saperi non impattano in senso migliorativo sulla vita delle persone, perché si dispiegano al di fuori di loro: «lo sviluppo della valutazione come dispositivo di potere si basa su questo nuovo rapporto del soggetto con la verità in cui l'oggettività, ovvero la totale esteriorità del soggetto rispetto alla verità, è diventata un ideale» (Ivi, p. 124).

Ma cosa si intende, di preciso, per oggettività? È sulla scia di questa domanda che si passa alla seconda questione: la decostruzione del mito dell'oggettività. Se quest'ultima viene intesa come la soppressione di ogni punto di vista soggettivo, si tratta di una mera illusione. Si pensi in tal senso alla statistica, qui considerata come termine generico che comprende gli strumenti della valutazione moderna: le statistiche poggiano sempre su delle scelte – banalmente la decisione di quantificare un elemento piuttosto che un altro – frutto di visioni soggettive. Per esempio, dietro il programma PISA⁶ vi è una precisa definizione di successo, fondata sulla ricaduta occupazionale e, dunque, sulla scelta di considerare determinati fattori nella misurazione. Ma non esiste una definizione assoluta di “successo”: «non si può forse avere successo sul piano professionale e fallire nella vita? E non è proprio quello che accade oggi a molti giovani, che rinunciano alle loro passioni in nome di una “filiera fruttuosa”?» (Ivi, p. 71). Dietro alle statistiche, dunque, vi sono scelte, nonché decisori, con il potere di stabilire i criteri su cui si basano le valutazioni. Inoltre, le statistiche si fondano anche su processi di interpretazione, variabili a seconda dell'orientamento del valutatore (*Ibidem*). Risulta quindi più trasparente mostrare come una valutazione sia il veicolo di un punto di vista, di un sistema di valori, piuttosto che farla apparire come il risultato di una visione neutrale.

Constatato che non esistono valutazioni oggettive e trasparenti, occorre percorrere traiettorie valutative capaci di accogliere questa certezza, senza mascherarla. Non è possibile essere oggettivi dinnanzi a processi di apprendimento: in quanto fenomeni complessi, essi possono essere soggetti a molte interpretazioni. È proprio in questa apertura alla molteplicità dei punti di vista che si può trovare il rigore di un'interpretazione e non nella sua pretesa di essere del tutto oggettiva e di evitare ogni opacità. Le zone d'ombra, la coesistenza di prospettive e sistemi di

⁶ Programma internazionale dell'OCSE per il monitoraggio delle carriere scolastiche.

valori differenti, anche inconciliabili tra loro, sono viceversa riconosciute quali dimensioni essenziali e rappresentative della complessità della società (*Ibidem*).

Conclusioni

Alla luce dello scenario appena delineato o, meglio, decostruito, è possibile cogliere la portata trasformativa, a livello culturale e pedagogico, che si cela dietro l'introduzione di giudizi descrittivi.

Di norma, i numeri vengono prediletti perché poco soggetti al potere ermeneutico del linguaggio e apparentemente sgravati da tutto ciò che è caotico e vischioso, come la descrizione delle persone e dei loro apprendimenti (Antonacci & Galimberti, 2022). Allo stesso tempo, però, i numeri tendono a unidimensionare processi multidimensionali, riducendone la complessità, con la pretesa di controllare aspetti intrinsecamente imprevedibili e incontrollabili. L'ordinanza ministeriale 172/2020 ha aperto invece alla possibilità di mettere in campo forme di valutazione più organiche e articolate, in grado di riconoscere le singolarità, a differenza di un modello valutativo fortemente economicizzato, dove nessuno vale più che un numero, dove i soggetti sono cifra da incasellare, premiare, punire (Antonacci & Galimberti, 2022). Le forme di valutazione che predominano nella società neoliberista privano gli individui della loro esperienza, della loro profondità, della loro interiorità (Del Rey, 2018). Il successo della valutazione economicista si basa proprio su un'ideale di soggetto liscio, senza qualità e flessibile, per questo facilmente adattabile alle richieste del mercato.

La scuola può avere un ruolo cruciale per contrastare questa tendenza, attraverso lo sviluppo di pratiche differenti di valutazione, capaci di restituire complessità agli studenti e ai loro percorsi formativi. In tal senso, potrebbe essere utile muoversi nella direzione di moltiplicare le modalità descrittive (Antonacci & Galimberti, 2022).

L'ordinanza sulla valutazione nella scuola primaria, affermando che «le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia, possono anche scegliere di elaborare giudizi descrittivi in cui riportare un profilo più articolato, individualizzato e contestualizzato, del percorso di apprendimento dell'alunno», conferisce rilevanza al ruolo delle parole, nella loro potenziale capacità formativa di restituire l'opacità e la densità insita nelle storie di apprendimento e nei percorsi scolastici.

Bibliografia

ABRAVANEL, R. (2008). *Meritocrazia*. Garzanti.

ANTONACCI, F. (2009). Tra le immagini del valutare. In P. MOTTANA (Ed.), *L'immaginario della scuola*. Mimesis.

ANTONACCI, F., & GUERRA, M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. FrancoAngeli.

ANTONACCI, F., & GUERRA, M. (2019). Cambiare, ancora, la scuola. In A. CALIFANO (Ed.), *Ecosistemi digitali. Trasformazioni sociali e rivoluzione tecnologica* (pp. 36–44). Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

ANTONACCI, F., & GALIMBERTI, A. (2022). Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione. *METIS*, 76–93.

BALL, S. (2018). *Governing By Numbers: Education, Governance, and the Tyranny of Numbers*. Routledge.

DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315203898>

BAUMEISTER, R. F., & LEARY, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.

DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>

BERTOLINI, C., & PINTUS, A. (2022). The Ministerial Decree 172/2020 and evaluation in primary school: a research-training path. *Pedagogia oggi*, 20(1), 93–100.

BOARELLI, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Laterza.

CODELLO, F. (2018). Prefazione. In A. DEL REY, *La tirannia della valutazione*. Eleuthera.

CORSINI, C. (Ed.). (2018). *Rileggere Visalberghi*. Nuova Cultura.

CORSINI, C. (2021). Tra educazione e mercato. Valutazione, competenze, innovazione. *L'Ospite Ingrato*, (9), 111–119.

CORSINI, C. (2022). Liberare la valutazione dalla tirannia del voto. *La Ricerca*, 22(10), 70–75.

CORSINI, C., & GUELI, C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), 163–178. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2022-026-cogu>

COURAU, S. (2001). Le taylorisme relooké: formation et évaluation en entreprise. *Communication & Langages*, 127(1), 96–115.

DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.2001.3065>

D'ANIELLO, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Aras Edizioni.

DEL REY, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Eleuthera.

GHIROTTI, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci Editore.

GREK, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA «Effect» in Europe. *Journal of Educational Policy*, 24(1), 23–37.

DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

GRION, V., & RESTIGLIAN, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Erickson.

GRION, V., RESTIGLIAN, E., & AQUARIO, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82–100.

HADJI, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. La Scuola.

MANCINO, E., & RIZZO, M. (2022). Domini attraenti e scenari critici nell'incontro tra educazione e neoliberalismi. *METIS*, 1–22.

MASSA, R. (1998). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Laterza.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

MIUR. (2020a). *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

<https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Presentazione%20Ordinanza%20e%20Linee%20guida%20valutazione%20primaria%20-15%20dicembre.pdf>

MIUR. (2020b). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*.

NEGRELLI, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*. Laterza.

NUSSBAUM, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.

PERLA, L. (2021a). Il giudizio descrittivo è un ossimoro. A proposito delle Linee Guida. *Nuova Secondaria*, 6, 15–19.

PERLA, L. (2021b). Valutazione per gli apprendimenti, riconoscimento del merito e dintorni. *Nuova Secondaria*, 7, 15–18.

PURICELLI, E. (2021). Sull'abolizione del voto nella scuola primaria. Per una critica della ragione pedagogica. *Nuova Secondaria Ricerca*, 6, 3–32.

SANDEL, M. J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Feltrinelli.

SCIERRI, I. D. (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1, 519–540.

TRAMMA, S. (2022). Il fascino del merito e della “libertà”. *METIS*, 94–106.

WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., & HATTIE, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10(22). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>