

C'è chi scende e c'è chi sale

(Editoriale)

Benedetto Vertecchi*

Quella che vi proponiamo è una riflessione che non richiede la disponibilità di un grande apparato teorico e tecnico per essere accolta o respinta. E, per quanto legata a pratiche valutative, dato che esse si sono tardissimamente affermate nella seconda metà del Novecento e continuano a impegnare le scuole nei primi decenni del terzo Millennio, si tratta di una conclusione alla quale si può giungere sulla base del comune buon senso e dunque apparentemente alla portata di tutti. Apparentemente, perché neanche il comune buon senso si può dire sia equamente distribuito nella popolazione.

Nel caso specifico, si dovrebbe accettare che l'esito di un percorso di studi sia rilevato attraverso una prova per definizione unica, utile alla rilevazione dei livelli di competenza richiesti ad allievi dei quali la sola cosa che sappiamo per certo è che hanno avuto esperienze diverse, provenendo da ambienti diversi, che si sono formati attraverso interazioni che li hanno posti in relazione con soggetti molto diversi tra loro, che hanno nei confronti della prova che loro si proporrà atteggiamenti diversi e via seguitando con l'enumerazione delle differenze che distinguono gli allievi tra loro. Ebbene, siamo davvero certi di voler trarre dalle medesime prove le informazioni rivelatrici degli esiti raggiunti attraverso l'educazione, ovvero attraverso un complesso di esperienze che raccoglie quanto di più diverso possa segnare il percorso di sviluppo di un bambino o di un ragazzo?

Quel che potremo trarre dalle prove rivolte a una popolazione siffatta è soprattutto un atteggiamento di maggiore o minore disponibilità verso l'atti-

* Benedetto Vertecchi, Università degli Studi Roma Tre, via del Castro Pretorio 20 – 00185 Roma (Italia); benedetto.vertecchi@uniroma3.it.

vità che sarà proposta. Tutte le differenze che prima sono state elencate non potranno che riversarsi sulla distribuzione dei punteggi, vanificando proprio l'esigenza alla base degli esiti ottenibili tramite prove che si pretende debbano essere uniformi per tutti i soggetti. È come dire che non è possibile disporre di dati tendenzialmente obiettivi quando le prove investono allievi dei quali tutto può dirsi tranne che siano uguagliabili per esperienze compiute o acquisite. Ovviamente le conclusioni possono essere diverse se l'obiettivo delle prove sarà ben circoscritto, se non si pretende di ricavare elementi radicati in sfere di esperienza sociale e affettiva partendo da stimoli altrimenti fondati. La situazione non sarebbe diversa se fornissimo a un gruppo di praticanti di ricette regionali i medesimi ingredienti per confezionare un ragù alla bolognese o un piatto di pasta con le sarde. Sarebbe molto improbabile pensare di poter ricavare piatti gustosi affidandosi esclusivamente all'abilità e all'intuizione di ciascuno. In altre parole non potremmo far riferimento alla scuola.

Uscendo di metafora, se il gruppo del quale si vuole saggiare le abilità può fare riferimento a esperienze simili, anche gli esiti potranno fornire indicazioni utili. Resterà comunque una zona dominata dall'incertezza, per il fatto che i punteggi del gruppo verranno sottoposti ad elaborazioni statistiche: specialmente nella parte centrale della distribuzione, piccoli intervalli potranno sospingere un soggetto verso un apprezzamento positivo o negativo. Si potrebbe infatti avere un'impressione di miglioramento o peggioramento solo determinata da scostamenti minori negli esiti riscontrati.

A partire dalle riflessioni del direttore, nell'aprire il nuovo formato open access della rivista *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia. An International Journal of Educational Research*, ormai pluridecennale, sentiamo forte la risonanza con il senso della misura di visalberghiana memoria e più in generale il richiamo a un necessario equilibrio nel fare ricerca in ambito educativo. Ciò che infatti emerge prepotente nella sua semplicità in questa apertura è che la comparabilità richiede la presenza di condizioni comparabili, poiché dove le differenze esperienziali costituiscono parte integrante del fenomeno osservato, la comparazione, per quanto rigorosa, rischia per finire di descrivere prevalentemente le disuguaglianze di partenza. Anzi, ci viene ricordato come l'illusione della precisione non annulli l'incertezza che accompagna i fenomeni educativi. In questo senso, la valutazione è una leva essenziale del fare ricerca in ambito educativo, ma una cultura della valutazione ha senso solo se orienta le decisioni educative. Se la rilevazione si limita a individuare differenze, rischia di essere fine a se stessa e la scuola tende ad adattarsi agli strumenti di misura, e non ai fini del fare scuola. I dati di ricerca e le misure che informano i giudizi sono ricchi di conseguenze pratiche e materiali im-

portanti, orientano le classificazioni, incidono sulla reputazione di singoli e di contesti, su decisioni amministrative e politiche. In aggiunta a questo, quasi in un cortocircuito temporale, la valutazione può essere “causa” che genera “effetti” ancora prima di essere pienamente operativa, come nel caso del *backwash effect*, ovvero l’effetto “contraccolpo” che una riforma normativa in ambito valutativo produce ancora prima di diventare pienamente operativa su individui e istituzioni che inseguono adattamenti preventivi.

La responsabilità politica e culturale della valutazione resta quindi saldamente innestata nei modelli e nelle procedure utilizzate: l’espressione del giudizio, l’attribuzione di “valore” che ogni processo valutativo comporta, richiede equilibrio, umiltà, esplicitazione dei criteri e confronto aperto con i soggetti coinvolti. Il problema non risiede dunque nello scegliere se valutare o meno, ma consiste nello stabilire quale idea di educazione si intenda sostenere attraverso la valutazione e quale futuro “preferibile” si disegni attraverso l’uso – inevitabile – della valutazione nella ricerca educativa.

Se la scuola ha il compito di sviluppare le dotazioni culturali degli individui, la valutazione dovrà necessariamente essere coerente con tale fine. In caso contrario, il rischio è quello di confondere una rappresentazione delle differenze con la loro spiegazione e, cosa di gran lunga più grave in ambito educativo, di ritenere inevitabili le disuguaglianze che l’educazione dovrebbe invece contribuire ad attenuare.

Ci è parso coerente aprire insieme al direttore questo nuovo capitolo della vita della rivista toccando il tema della valutazione. Tema, approccio di ricerca e prospettiva culturale e politica fondante per la ricerca empirica e sperimentale in ambito educativo.

Gabriella Agrusti, Cristiano Corsini, Ira Vannini
(per il Comitato editoriale)