

# Tra educazione e mercato

## Valutazione, competenze, innovazione

**Cristiano Corsini**

Dal punto di vista educativo uno dei pochi tratti di regolarità che ha contraddistinto l'*annus horribilis* che stiamo attraversando è rappresentato dal fatto che anche questa crisi, come ogni crisi, ha lasciato affiorare elementi di irragionevolezza e assurdità che erano quietamente sommersi dalle consuetudini della quotidiana presenza.

Se ci concentriamo sulla didattica, notiamo che questa emersione ha riguardato principalmente la valutazione, che non a caso è da anni l'ambito rispetto al quale la classe docente esprime con maggiore frequenza esigenze formative e, secondo quanto riportato dall'indagine della Società Italiana di Ricerca Didattica effettuata sulle percezioni di 16000 insegnanti nel corso del lockdown, ha rappresentato il momento più critico dell'intero processo di insegnamento-apprendimento.<sup>1</sup>

Sta di fatto che, sin dalla scorsa primavera, le cronache si sono riempite di casi di quella che, a prescindere dalla reale diffusione di tali prassi e dal loro effettivo nesso causale con l'insegnamento a distanza, è stata definita «valutazione da DaD». Già nelle prime settimane di lockdown, soprattutto nella secondaria e nelle università, erano emersi casi di bendature di studentesse e studenti durante le interrogazioni a distanza. Simili fenomeni si sono puntualmente ripetuti in autunno, quando, considerata l'impennata di contagi e decessi che ha

---

<sup>1</sup> P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD «Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19»*, in «Lifelong Lifewide Learning», 17, 36, 2020, pp. 3-25.

fatto seguito al riavvio delle lezioni in presenza, è stato disposto, per parte delle secondarie, il ritorno all'insegnamento a distanza. In alcuni atenei è stato proposto di richiedere a studentesse e studenti un video della propria stanza prima di svolgere l'esame a distanza, mentre in una scuola i genitori hanno dovuto girare un filmato della verifica e inviarlo al docente.

Troppo spesso, nelle sintesi giornalistiche e nella divulgazione, è alla distanza o, più precisamente, a quella che è stata definita «didattica a distanza», che è stata addossata la responsabilità di certi fenomeni. Non si è in primo luogo tenuto conto di quanto fosse inappropriato definire «didattica a distanza» quanto improvvisato da migliaia di docenti nelle condizioni di forzata distanza che stavano sperando. Come non era difficile attendersi, e come è stato riscontrato dalle indagini condotte,<sup>2</sup> si è in realtà trattato di un insieme eterogeneo di attività di insegnamento non riconducibili a un'unica idea di didattica. D'altro canto, se è vero che un'idea unica di didattica non impronta le attività condotte nelle scuole da centinaia di migliaia di docenti in presenza, non si capisce perché la distanza avrebbe dovuto comportare una repentina conformazione. Tuttavia, anche attraverso superficiali polarizzazioni tra la didattica in presenza, talvolta definita “vera scuola”, e quella a distanza, presentata come necessariamente caratterizzata da dosi variabili di inautenticità, inefficacia e coercizione,<sup>3</sup> si è imposta, sin dai primi mesi, una stucchevole retorica della presenza che ha impedito di inquadrare pedagogicamente la crisi,<sup>4</sup> trasmettendo l'idea che alla didattica a distanza andassero addossate dispersione, iniquità e mancanze negli apprendimenti e che l'insegnamento e l'apprendimento da remoto altro non fossero che «tempo perso da recuperare» (come indicato nell'appello *Non perdiamo altro tempo* dell'Associazione Condorcet, che ha proposto di allungare il calendario scolastico ottenendo un'eco mediatica e consenso). La diffusione di queste retoriche è effettivamente riscontrabile nella tendenza, oramai egemonica nel dibattito pubblico, a intendere con DaD non tanto le rifles-

<sup>2</sup> B. Ciurnelli, D. Izzo, *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*, in «Lifelong Lifewide Learning», 17, 36, 2020, pp. 26-43; P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti* cit.; Indire, *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, novembre 2020, [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf) (ultimo accesso: 6/4/2021).

<sup>3</sup> A. Asor Rosa, *Elogio della classe, il luogo del sapere che non può essere cancellato dal web*, in «la Repubblica», 7 maggio 2020; N. Ordine, *Soltanto dubbi, per l'istruzione non c'è certezza*, in «Corriere della Sera», 24 maggio 2020.

<sup>4</sup> C. Corsini, *I costi della presenza a tutti i costi*, in «Cadmò», 2, 2020, pp. 82-93.

sioni pedagogiche e le conseguenti scelte operate da scuole e docenti nella progettazione e nella gestione di esperienze di insegnamento e apprendimento a distanza ma, *sic et simpliciter*, il periodo di chiusura degli edifici scolastici, trascurando che tale chiusura fosse accompagnata da ulteriori restrizioni e vincoli che hanno avuto effetti traumatici sulla gestione della quotidianità, istruzione compresa, e, soprattutto, prescindendo dal fatto che le attività di insegnamento fossero o meno inquadrare didatticamente. La riduzione della DaD al distanziamento e a un affastellamento di esperienze di insegnamento da remoto ha di fatto ostacolato un ragionamento sulle potenzialità e i limiti della didattica a distanza. Un riduzionismo che non è nuovo, e che riguarda anche le didattiche in presenza.

### I. L'assurdo valutativo

Quale assurdo emerge da certe prassi valutative? Nello specifico, questi casi indicano che nella valutazione la mancanza di fiducia è spesso data per scontata, a distanza come in presenza, e che a distanza chi valuta sente venir meno il controllo che è imposto da tale mancanza. D'altro canto, se concepiamo la valutazione come premio o punizione, chi valuta assume il ruolo del secondino cantato da De André nella sua *Storia di un impiegato*, e senza la presenza va in crisi.

Tuttavia, la ricerca empirica e lo sviluppo teorico in campo educativo da decenni<sup>5</sup> hanno evidenziato come la valutazione non educi se è concepita, progettata, realizzata e percepita come dispositivo meritocratico che eroga premi o punizioni ma, al contrario, come processo che produce conoscenze utili a dare forma alle successive attività di apprendimento e insegnamento.<sup>6</sup> Nella concreta prassi educativa non è affatto inconsueto che chi insegna operi una commistione e un'alternanza tra approcci valutativi differenti, anche in considerazione della specifica funzione (sommativa, formativa) assegnata all'accertamento. Tuttavia, a prescindere dalle singole scelte, quello che fa la differenza è la tendenza a concepire la valutazione come strategia di insegnamento. Le evidenze empiriche raccolte sulle concezioni della valutazione da parte di chi insegna<sup>7</sup> individuano tre modi di vedere il proces-

<sup>5</sup> P. Black, D. Wiliam, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, in «Phi Delta Kappan», 80, 2, october 1998, pp. 139-148.

<sup>6</sup> F. Batini, M. Guerra, *Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica*, in «Pedagogia più Didattica», 6, 2, ottobre 2020, pp. 79-93.

<sup>7</sup> L. R. Harris, G. Brown, *The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students*, in «Assessment in Education:

so valutativo: come mero compito burocratico, come rendicontazione e controllo (di discenti, docenti e scuole), oppure come processo di indagine finalizzato al miglioramento di apprendimento e insegnamento. A differenza delle prime due, la terza visione comporta un attivo coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo e tende a incentrarsi sull'uso di feedback analitici, tempestivi e rigorosi, scelte didattiche a loro volta associate, come è stato riscontrato già a partire dalle prime indagini sull'efficacia scolastica,<sup>8</sup> con risultati di apprendimento migliori dal punto di vista dell'equità e della qualità.

Il problema è allora il perché della valutazione piuttosto che il come, ed è un problema che va affrontato partendo da un presupposto fondamentale: la valutazione educa se è interpretata, a distanza o in presenza, come occasione di insegnamento e apprendimento, altrimenti rischia di rimanere un dispositivo meritocratico finalizzato all'erogazione di classifiche di sommersi e salvati.<sup>9</sup> Una volta accettato questo presupposto, possiamo chiederci, come docenti, attraverso quale valutazione sia possibile insegnare a distanza. Possiamo farlo chiedendo a studentesse e studenti di impegnarsi in attività regolate da una valutazione formativa, attiva e cooperativa. Da questo punto di vista, gli strumenti non mancano, esistono decine di applicazioni e dispositivi utili ma, a conferma che è più un problema di fini che di mezzi, è probabile che la difficoltà maggiore sia quella di scegliere, piuttosto che trovare, quelli più adatti allo scopo.

Premettendo che non esiste una forma valida di per sé di valutazione e che il ricorso esclusivo a un'unica modalità di accertamento (prove oggettive, interrogazioni, compiti di realtà) rappresenta una pericolosa inversione del rapporto tra mezzo (la valutazione) e fini (l'apprendimento), è indubbio che, in presenza come a distanza, il modo più sensato per accertare l'acquisizione significativa di conoscenze e il loro impiego attivo e critico per affrontare problemi impegnativi e complessi sia quello di ricorrere alla valutazione autentica. Praticiamo questo tipo di valutazione se coinvolgiamo studentesse e studenti nella produzione e nella diffusione di un file audio su un'opera narrativa nella quale ciascun soggetto interpreta un personaggio. Oppure possiamo impiegare la matematica e il concetto di crescita esponenziale – essenziale per comprendere come si diffonde un'epidemia –

---

Principles, Policy & Practice», 16, 3, 2009, pp. 365-381.

<sup>8</sup> Cfr. J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon, 1997.

<sup>9</sup> C. Corsini, *Ridurre la distanza*, in «gli asini», 75-76, 2020, pp. 140-143.

chiedendo a studentesse e studenti di scrivere e rendere pubblica una critica a un tg in cui è ospitato l'infondato parere di un improvvisato opinionista, il quale ha negato che una crescita oggettivamente esponenziale fosse esponenziale.

Si tratta di lavori che partono dalle conoscenze disciplinari e tornano sulle conoscenze dopo averle poste in rapporto dialettico con l'esperienza. Questo processo valutativo sviluppa la capacità di interpretare e trasformare la realtà attraverso i saperi disciplinari.<sup>10</sup> È indubbiamente una forma di insegnamento, almeno se per "insegnare" intendiamo "imprimere un segno" consentendo a chi apprende di costruire quei modelli di comportamento di ordine intellettuale e motorio che una siffatta frequentazione delle discipline scolastiche permette di fare propri.<sup>11</sup>

Secondo quanto riportato dalla ricerca Indire (2020), nel corso del lockdown ad aver riscontrato un miglioramento nell'autonomia di studentesse e studenti è stata in misura maggiore quella parte di docenti che ha fatto ricorso a una didattica di tipo laboratoriale.

Si può fare anche a distanza, dunque. La valutazione così intesa è un riscontro che accompagna il processo, lo modifica, lo migliora, ci dice se le conoscenze che abbiamo provato a trasmettere come docenti vengono usate in maniera significativa per conferire senso alla realtà, e se così non è ci suggerisce di intervenire di nuovo. La valutazione così intesa è un processo che ricostruisce una vicinanza laddove c'è una distanza che altrimenti rischia di non essere solo fisica, per il semplice fatto che, essendo le regole del gioco incentrate sull'assenza di fiducia reciproca, già prima, nella normale presenza, la distanza non era affatto fisica. Quello che maggiormente risalta, rispetto alle valutazioni descritte in apertura, è che nella valutazione autentica non c'è bisogno di bendare nessuno, anzi è necessario avere lo sguardo vigile, ché la risposta esatta non va riconosciuta, ma costruita selezionando fonti e ragionando sui dati, impiegando le conoscenze disciplinari – frutto di formidabili formalizzazioni di un patrimonio costruito nel passato – per organizzare l'esperienza presente.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> F. Batini, C. Corsini, *Insegnare e valutare per competenze*, in *Insegnare e valutare per competenze*, a cura di F. Batini, Torino, Loescher, 2016, pp. 79-98.

<sup>11</sup> C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative* [1995], trad. it. di G. Zuanazzi, Brescia, La Scuola, 2017.

<sup>12</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], trad. it. di E. Codignola, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

## II. Tra educazione e mercato: quale valutazione per quali competenze?

Abbiamo visto come sia possibile far agire, in presenza e a distanza, una valutazione che richieda di impiegare attivamente e criticamente conoscenze e abilità per sviluppare competenze. Qui però sorge una complicazione. Il termine competenze è esso stesso evocativo di una delle più rilevanti ambiguità che contraddistinguono il dibattito educativo e, nello specifico, valutativo.<sup>13</sup>

Cosa sono le competenze? Costituiscono un insieme di elementi economicamente spendibili sul mercato, esprimibili nei termini di capitale umano e misurabili oggettivamente attraverso ranking meritocratici che misurano il tasso di competitività di individui, istituti, docenti e intere nazioni? Oppure, dal punto di vista pedagogico, rappresentano un patrimonio di processi incentrati sull'impiego attivo di quanto appreso al fine di sviluppare capacità di elaborazione critica e di intervento trasformativo sulla realtà culturale, sociale ed economica, e la cui valutazione, rifuggendo la retorica meritocratica di una misurazione gerarchica, oggettiva, normativa e puntuale, è intesa in funzione orientativa e basata su giudizi partecipati, intersoggettivi, criteriali e pluridimensionali?

*Tertium non datur*: altre posizioni non emergono, né queste due sono conciliabili. Non sono conciliabili in primo luogo perché, da un punto di vista più generale, la seconda, che possiamo definire educativa, raccoglie l'eredità dell'attivismo pedagogico orientato in senso radicalmente democratico, mentre la prima, di matrice economicistica, partendo da posizioni egemoniche può accontentarsi di fare ricorso al senso comune. Inoltre, dal punto di vista valutativo, mentre la definizione educativa si fa carico della complessità del costruito proponendo, come visto, l'impiego di diverse forme di accertamento, la definizione economicistica presenta un'ipersemplificazione estremamente pericolosa. Essa prescrive nei fatti, sotto le innovative spoglie di una flessibilità mai concretamente definita, un curriculum sostanzialmente inteso nei termini di razionalità assoluta che impone come fini dell'attività didattica gli obiettivi misurabili attraverso la somministrazione di test finalizzati all'erogazione di classifiche del capitale umano. Ma il costruito di competenza, avendo una dimensione cognitiva, attiva, sociale, metacognitiva, evolutiva, situata ed emotiva accusa almeno

<sup>13</sup> M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019; L. Benadusi, *Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita?*, in «Scuola Democratica», 1, 2019, pp. 41-61.

sei gradi di separazione<sup>14</sup> rispetto a indicatori che, se ben strutturati, generalmente rendono conto, e in maniera molto parziale, solo di una delle sette dimensioni testé richiamate.

Ovviamente, come sempre accade, un problema valutativo non è mai meramente valutativo, ma chiama in causa disfunzioni pedagogiche e metodologiche. Partiamo dalle seconde. A livello nazionale, riscontriamo da questo punto di vista due fenomeni. In primo luogo, abbiamo costruito un sistema di *accountability* che – sulla base dei risultati ottenuti da studentesse e studenti a prove standardizzate “di competenza” – pretende di stimare il “valore aggiunto” di ciascun istituto.<sup>15</sup> A questo si aggiunge la classifica Eduscopio delle scuole secondarie, un’assurdità metodologica che, allo scopo di informare le famiglie, ipersemplicifica un concetto complesso come la qualità di una scuola secondaria riducendolo ai risultati ottenuti da studentesse e studenti nel corso degli anni successivi all’ottenimento del diploma e pubblica graduatorie di istituti. A livello internazionale, indagini come Ocse-Pisa, basate sulla somministrazione di test standardizzati, vengono erroneamente concepite nei termini di misurazione delle competenze e dunque del capitale umano e, altrettanto erroneamente, le classifiche da esse generate sono interpretate come graduatorie della qualità, dell’efficacia o dell’efficienza dei diversi sistemi educativi.

È vero che la misura di valore aggiunto non è mai stata validata nel corso degli anni, è vero che la definizione di qualità proposta da Eduscopio non ha alcun diritto di cittadinanza all’interno della letteratura scientifica sull’efficacia scolastica ed è infine vero che indagini come Pisa – non essendo disegni sperimentali, non descrivendo adeguatamente contesti e scelte didattiche e rilevando gli apprendimenti per mezzo di test – non forniscono informazioni valide e affidabili sulla qualità dei processi educativi né misure di competenze.<sup>16</sup> Tuttavia, l’approccio economicistico, cavalcando il senso comune, può permettersi di conservare una posizione di egemonia senza la necessità di esplicitare assunti e valori o di sottoporre al vaglio della comunità scientifica le ipotesi operative che produce. Gli effetti negativi non tardano a emergere. Infatti, questa riduzione delle competenze a capitale umano misurabile oggettivamente e impiegabile come moneta di scambio in un mercato altamente competitivo non denota solo mancanze di natura docimologica e metodologica ma, cosa più grave,

<sup>14</sup> C. Corsini, *I Test TECO sulle competenze in università: problemi e prospettive*, in «Pedagogia più Didattica», 6, 2, ottobre 2020, p. 47-59.

<sup>15</sup> C. Corsini, *Valutare scuole e docenti*, Roma, Nuova Cultura, 2015.

<sup>16</sup> C. Corsini, *Dalle comparazioni alle classifiche*, in «Cadmò», 2, 2019, pp. 40-47.

retroagisce negativamente sulla qualità dei processi di insegnamento e apprendimento e di inclusione. Prova ne sia la tendenza a usare i test come fine della didattica, lasciando che una definizione distorta della competenza impoverisca apprendimento e insegnamento, o quella a selezionare studentesse e studenti in ingresso in modo da non sfigurare nelle classifiche che pretendono di valutare la qualità degli istituti informando l'utente (la famiglia) nella scelta del miglior servizio sul mercato dell'istruzione.<sup>17</sup>

### III. Per concludere: il marketing dell'innovazione

Non fondata pedagogicamente e insensata dal punto di vista valutativo, la definizione economicistica delle competenze mantiene una posizione di egemonia anche nel dibattito educativo, tanto che alcune delle voci che contestano la riduzione dell'educazione a mercato tendono a scagliarsi *sic et simpliciter* contro la didattica per competenze. Tuttavia, così facendo, si rischia di introiettare, sia pure con intenti oppositivi, il lessico e le concettualizzazioni proprie della visione manageriale e meritocratica, avallando processi di ipersemplicificazione e polarizzazione che fanno torto alla complessità delle faccende educative. In tal modo, oltre a ignorare o a sottovalutare il rapporto tra attivismo e competenze, vengono cancellate con un tratto di penna le esperienze vive di studentesse e studenti che, attraverso una sensata didattica per competenze – supportata da una accorta valutazione formativa – sviluppano uno sguardo critico e trasformativo sulla realtà. Uno sguardo che è del tutto antitetico rispetto all'acquiescente conformismo che, giustamente, rappresenta il bersaglio polemico di tali critiche.

In virtù della capacità del senso comune di “brandizzare” – normalizzandoli e infiacchendoli – processi educativi caratterizzati da una radicale carica trasformativa, riscontriamo simili dinamiche anche in altri ambiti educativi, come valutazione e inclusione. La riduzione della valutazione educativa a una misurazione oggettiva funzionale all'erogazione di graduatorie meritocratiche – attraverso il “valore aggiunto” o i ranking rilasciati da Eduscopio e dall'Ocse che sono stati sopra descritti – conduce all'affermazione di quella forma di teodicea sociale che porta ad attribuire alla sola scuola l'intera responsabilità rispetto al livello degli apprendimenti di studentesse e studenti, assolvendo il sistema sociale ed economico.<sup>18</sup> Si tratta però di un aperto tradimen-

<sup>17</sup> C. Corsini, S. Zanazzi, *Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità*, in «I problemi della pedagogia», 2, 2015, pp. 305-334.

<sup>18</sup> C. Corsini, *Il valore aggiunto in educazione*, Roma, Nuova Cultura, 2009.



to delle potenzialità trasformative insite nella ricerca sperimentale e valutativa. Questa infatti, riconducendo le misure raccolte alle ipotesi, agli assunti e ai valori che consentono di inquadrare i problemi educativi nella loro complessità, è chiamata a dischiudere prospettive di azione che non possono non chiamare in causa il rapporto tra processi educativi e sociali. Sta di fatto che, mentre si susseguono incessantemente riforme più o meno strutturali del sistema educativo, latitano ipotesi di intervento di natura sociale ed economica.

D'altro canto, è possibile rilevare come anche il concetto di inclusione rischi di vedere annichilita la sua carica radicalmente trasformativa. È sufficiente dare uno sguardo all'Index<sup>19</sup> per osservare come l'inclusione costringa a fare i conti con fattori di iniquità che non riguardano esclusivamente il singolo individuo o la singola scuola ma che, operando attraverso dinamiche classiste, abiliste e sessiste, consentono di portare alla luce conflitti che operano a livello sistemico. Ben lungi dall'addossare ai singoli soggetti deficit di normalità, l'inclusione nasce per mettere in discussione la stessa normalità e, da questo punto di vista, avversa radicalmente ogni forma di legittimazione di un sistema che esclude dal punto di vista culturale, sociale ed economico. Ancora una volta però, la tendenza ad addossare alle scuole una responsabilità esclusiva su un processo che chiama in causa l'intera società<sup>20</sup> comporta la sostanziale assoluzione del sistema sociale ed economico e rischia di veder applicati solo formalmente principi che richiedono trasformazioni radicali.

Non è facile contrapporsi a un dispositivo retorico che sembra in grado di sussumere e snaturare ogni ipotesi trasformativa, riconducendola a pratica d'eccellenza da piazzare sul mercato dell'innovazione o imponendola come *benchmark* ai fini di una misurazione meritocratica dell'efficacia. Alla ricerca pedagogica non rimane che sfidare apertamente tali dinamiche disvelando le ipersemplicizzazioni sulle quali si fondano e verificando puntualmente l'impatto che hanno sulle soggettività coinvolte nei processi educativi.

<sup>19</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci, 2014.

<sup>20</sup> R. Slee, *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?*, in «International Journal of Inclusive Education», 17, 8, 2013, pp. 895-907.