

## Epistemologia della valutazione educativa

*Luciano Galliani*

### *1. Premessa sui paradigmi*

La valutazione in generale, seguendo Dewey (1933), è una attività cognitiva di controllo e di verifica del «pensiero riflessivo», che accompagna le fasi della ricerca empirica dall'osservazione della realtà all'emergenza del problema, dalla costruzione delle ipotesi e della loro sostenibilità teorica fino alla verifica sperimentale e al controllo mediante l'azione nella situazione concreta. Trent'anni dopo Scriven, nel ribadire che «la valutazione è la pietra fondante della ricerca scientifica», definisce questa nuova scienza «transdisciplinare» (come, ad esempio, la statistica, la logica, l'informatica) in quanto «strumentale» ai processi di studio e di elaborazione degli oggetti di altre discipline (fra cui la pedagogia e la didattica). In esse trasferisce criteri, paradigmi e modelli, che si devono confrontare e adeguare ai diversi campi di indagine.

Dewey A

Considerando gli sviluppi della ricerca scientifica in ambito pedagogico, abbiamo definito la didattica come autonoma «scienza empirica e normativa» (Galliani, 1993), che ha come compito privilegiato «l'organizzazione sistemica della azioni formative dell'insegnare» finalizzata «all'ottimizzazione dei processi dell'apprendere», per cui la *valutazione* ne diventa articolazione strutturale – assieme alla *progettazione* e alla *comunicazione* – e regolativa, in quanto chiamata a giudicare il valore delle azioni formative condotte «non solo nella scuola» (Damiano, 1993), ma anche nei contesti non formali e informali di apprendimento.

Le *teorie epistemiche* della valutazione educativa sono viste infatti come fondamenti scientifici di una «disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione» (Galliani, 2009). Riferendoci ai risultati della ricerca scientifica del settore, argomenteremo la natura della *dimensione epistemologica* della «valutazione educativa», che in interazione con le altre *dimensioni* ermeneutiche (*assiologica, metodologica, ontologica, fenomenologica*) ne configura la rappresentazione concettuale, base di una specifica «ontologia regionale» (Galliani, 2009, 2011; Galliani - Notti, 2014).

☞ Paradigmi In questa nostra prospettiva le teorie si possono manifestare innanzitutto attraverso *paradigmi*, intesi però in *senso semiotico* (Saussure, 1916; Martinet, 1955; Hjelmslev, 1968) e *fenomenologico* (Ardoino - Berger, 1986; Morin, 1971) come assi combinatori del pensiero, in quanto visioni conflittuali del mondo, che si esprimono attraverso *modelli empirici, immagini metaforiche, categorie descrittive*, piuttosto che per dimostrazioni, a causa proprio del loro incrociarsi con gli assi *sintagmatici* degli enunciati relativi alle azioni e alle pratiche educative e valutative, svolte nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento.

Conveniamo con Bonniol e Vial (1996) nel ritenere permanente e profondo a livello etico e politico il conflitto epistemologico tra «paradigma meccanicistico» e «paradigma olistico e quindi non riteniamo fecondo adottare la definizione canonica di Kuhn (1969) di paradigmi

☐ A Kuhn come «saperi su questo mondo», che nascono, si evolvono, muoiono, sostituendosi l'un l'altro ad ogni rivoluzione scientifica.

Nel ricco dibattito sui paradigmi della ricerca sociale e valutativa individuati da Guba e Lincoln (1987) in «quattro generazioni» (positivista-sperimentale, pragmatista, costruttivista, fenomenologica) e riproposti in Italia da Fontana e Varchetta (2005), si manifesta una dialettica ontologica (natura data vs costruita della realtà), epistemologica (spiegazione probabilistica vs comprensione idiografica) e metodo-

logica (sperimentazione/manipolazione di variabili vs interazione empatica e analisi di casi), che radicalizza invece di comporre e non aiuta ad elaborare una visione unitaria nella scienza dell'educazione. Soprattutto nelle scienze umane e sociali serve una coerenza tra «razionalità scientifica» e «realtà storica» verso «programmi di ricerca» (Lakatos, 2010) che non si reggano tanto sui *falsificatori potenziali* popperiani, ma su una «euristica positiva», che ci permetta di capire se sono teoricamente e empiricamente «progressivi», ovvero capaci sia di *rappresentare/spiegare* che di *interpretare/comprendere* il mondo. In questa prospettiva epistemologica siamo tra coloro che pensano necessario anche nell'ambito dell'istruzione, dell'educazione e della formazione riferirsi ad una «serie di teorie» ad un tempo *rappresentative* e *interpretative*, in modo che prevalgano sempre più nella ricerca scientifica gli «approcci multi-paradigmatici» e i «metodi misti» (quantitativi/qualitativi) per riuscire a comprendere la complessità dei comportamenti umani e dei fenomeni sociali (Hassard, 1993).

Il nostro punto di vista è quindi quello di utilizzare i concetti di *paradigma* (positivista, pragmatista, costruttivista) *in senso semiotico-fenomenologico*, collegandoli a *schemi-modello* (razionalista, funzionalista, processualista) *con funzione euristica* rispetto al campo di studi indagato (fini, oggetti, metodi, contesti della valutazione educativa), a *figure-metafora* (docimologica, cibernetica, comunicazionale) *con funzione topica* rispetto alle pratiche valutative rappresentate con riti e miti (Barlow, 2003) coinvolgenti evaluandi/valutatori e a *categorie* (sommativa, diagnostica o predittiva, formativa) *con funzione descrittiva* rispetto alle forme assunte storicamente e definite dalla ricerca scientifica (Scriven, 1967; Bloom, 1971; Cardinet, 1988).

## 2. Il paradigma neopositivista

Il primo paradigma, che abbiamo chiamato *positivista* (Galliani, 1998) e che in Stame (2001) viene definito come «approccio positivista-sperimentale», ritenendo che sia possibile una spiegazione probabilistico-causale degli effetti di una azione formativa, soprattutto se organizzata in programma, e quindi ottenere il miglioramento voluto,

concepisce la valutazione come *misurazione del risultato-prodotto formativo* da comparare conseguentemente con l'obiettivo progettato. Due condizioni sono assolutamente necessarie: una programmazione accurata degli obiettivi sulla scorta di fini-scopi educativi ben individuati e una strumentazione metodologicamente e metrologicamente affidabile per l'analisi dei risultati attesi.

*Modello  
razionalista*

Il *modello* di valutazione che emerge è quello *razionalista*, per cui nel definire una buona programmazione si possono prevedere non solo gli effetti, ma anche i cambiamenti/miglioramenti, attraverso misurazioni preventive, successive e disegni sperimentali con studio delle variabili indipendenti (es.: strutture istituzionali e sociali) e dipendenti (es.: contenuti del sapere, metodi didattici, tecniche di *assessment*, ecc.). La valutazione, avendo come oggetto il prodotto/risultato delle azioni formative organizzate (es.: conoscenze, capacità, competenze acquisite da numerosi studenti di un Paese a fine ciclo scolastico o universitario) non può che utilizzare in modo privilegiato misurazioni fondate su *informazioni quantitative* e sul loro trattamento statistico, anche per garantire equità e trasparenza indispensabili a certificazioni, che assumono per i singoli e per le organizzazioni formative un valore sociale rilevante ai fini di decisioni di vita individuale e di rendicontazione politica, economica, etica alla comunità nazionale.

*Metafora  
docimologica*

La *metafora*, che meglio rappresenta storicamente questa concezione della valutazione come misurazione, è quella *docimologica* degli esami e dei test, delle «prove oggettive» valide e attendibili non solo perché depurate dai «fattori soggettivi» e dalla «variabilità interindividuale e intraindividuale degli esaminatori» (Pieron, 1963).

La versione «stretta» (De Ketele, 1987) della docimologia (Gattullo, 1967) ha lasciato il posto fin dagli anni '70 del secolo scorso ad una versione «positiva» (Bomboir, 1972), per cui le prove da «normative» diventano «criteriali» e «intimamente integrate» con «il sistema di insegnamento tutto intero». Nel 1976 De Landsheere, nella terza edizione del suo testo del 1971 *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, sviluppa una quinta parte in cui collega fondamentalmente la valutazione «agli

obiettivi e alla metodologia generatrice della padronanza degli apprendimenti», criticando il «mito pericoloso della curva di Gauss». Al di là delle contrapposizioni accademiche interessate, occorre rilevare che dalla metà degli anni '70 del secolo scorso la *misurazione* – ma Visalberghi (1955) per primo aveva distinto misurazione da valutazione – entra nelle pratiche scolastiche come modello dominante al servizio della «valutazione formativa» originata da Scriven (1967) e non solo di quella «certificativo-sommativa» propria degli esami finali. È questo un passaggio critico di rinforzo della misurazione – collegato ai test criteriati – come fase indispensabile per poter «emettere giudizi» e quindi esprimere una valutazione formativa (Bloom - Hastings - Madaus, 1971) degli apprendimenti degli allievi, secondo le strategie del *mastery learning* di Block (1971), diffuse in Italia da Vertecchi (1976) e da Calonghi (1976) nella mediazione francofona della «pedagogie de maîtrise» (Huberman, 1988) ispirata alla scuola piagetiana (Allal - Cardinet - Perrenoud, 1978).

La «pedagogia per obiettivi» ispirata a Tyler (1949) (e a Bloom *et al.*, 1956), perfezionata poi da Mager (1975) e De Landsheere (1975), ha portato alla nascita di una nuova «razionalità pedagogica», poiché la valutazione educativa ha implicato:

*Pedagogia per obiettivi*

Tyler A

- a. l'individuazione degli scopi e degli obiettivi dei curricoli;
- b. la classificazione tassonomica degli obiettivi cognitivi, affettivi, motori;
- c. la definizione degli obiettivi in termini di comportamenti osservabili;
- d. la costruzione di strumenti di valutazione validi e affidabili.

Contro il pericolo di una tecnologizzazione taylorista della didattica centrata sull'insegnamento espositivo di unità di contenuto skinneriane, dimentiche degli allievi e delle loro differenze relative al tempo necessario per specifici compiti di apprendimento (Carroll, 1963),

Bloom A

Bloom ha sviluppato un'idea di «pedagogia della padronanza» in cui non solo andavano precisati i risultati attesi alla fine di un corso o di una sequenza di apprendimento, ma andavano anche preparati gli studenti ad affrontare le sequenze di apprendimento, e andavano arricchite le attività di apprendi-

*Pedagogia della padronanza*

mento con frequenti *feedback* e interventi correttivi individuali e di gruppo, senza passare ad ulteriori contenuti se quelli affrontati non erano sufficientemente padroneggiati. Inoltre attraverso le ricerche sperimentali di Bloom (1971), Block (1971), Bandura e Schunk (1983) si è dimostrato che l'approccio «mastery» poteva portare al successo formativo migliorando le dimensioni cognitive e affettive (livello di conoscenze, motivazione, efficacia personale, ecc.) sia dei singoli allievi sia dei gruppi, soprattutto nell'istruzione scolastica di base rivolta a tutti (Baltanti - Fontana, 1981).

Abbandonare l'istanza fondamentale del *paradigma neopositivista* che ha ispirato il *modello razionalista* e la *metafora docimologica*, cioè la necessità di mettere a punto metodi e strumenti più affidabili e rigorosi possibili per valutare le informazioni tratte dalle azioni educative, condotte dai docenti sugli/con gli allievi o nelle/sulle organizzazioni scolastiche/universitarie/professionali, prima-durante-dopo, significa prendere decisioni non «ottimizzate». Queste, infatti, sarebbero prive di uno schema-modello empirico-razionale, che parte dall'«osservazione dell'evento educativo» stimandone i fattori rilevanti e gli effetti formativi (1<sup>a</sup> fase), portando poi un «segno di ordine» sui prodotti del sistema didattico attraverso la misurazione statistica (2<sup>a</sup> fase), per arrivare infine ad una dialettica costante (sincro/diacronica) e complessa (normalità/singularità), combinando in un gioco fecondo l'approccio quantitativo con quello euristico e l'approccio qualitativo con quello empirico (3<sup>a</sup> fase).

*Valutazione  
sommativa*

C'è un rischio nel *modello razionalista* della valutazione, perché «in educazione non vi sono leggi causali ma solo leggi tendenziali, generalizzazioni di evidenze empiriche, rilevazioni di uniformità per cui ricerca *nomotetica* e ricerca *idiografica* procedono congiuntamente» (Galliani, 2006). I risultati della stessa pedagogia sperimentale (Galliani, 1999), che cerca conferme a relazioni probabilistiche studiando le variabili degli eventi educativi, non sono estendibili automaticamente a soggetti e contesti diversi da quelli oggetto della ricerca. Presumendo di possedere, al momento della definizione degli obiettivi educativi e della valutazione *ex ante* della programmazione, tutte le informazioni per le alternative possibili, identificando anche gli agenti principali in base alle variabili indipendenti (es: competenze dei

docenti e prerequisiti degli allievi), si rischia di pensare secondo un modello di «razionalità assoluta» e non «limitata» (Simon, 1947). Assegnando una totale capacità previsionale alla valutazione *ex ante* degli scopi/obiettivi/bisogni/mezzi, si finisce per ritenere la valutazione *sommativa ex post*, esaltata nella sua *funzione certificativa*, come *misura normativa* della realizzazione pratica dell'intervento formativo. Si rischia così di trascurare il *radicamento contestuale* e la *natura relazionale* dell'agire educativo (Galliani, 2003), che non può esistere senza «luoghi, spazi e tempi» definiti e senza «interazioni comunicative» fra persone (educatori ed educandi, insegnanti ed apprendenti) intenzionalmente e reciprocamente orientate e motivate all'acquisizione di conoscenze e allo sviluppo di capacità e competenze.

### 3. Il paradigma pragmatista

Il secondo paradigma *pragmatista*, che abbiamo chiamato *interazionista* in una precedente riflessione sul rapporto tra didattica e comunicazione (Galliani, 1999) e solo in parte coincidente con l'«approccio pragmatista-della qualità» della Stame (2001), ritenendo che il valore da ricercare-giudicare stia nell'«esperienza educativa» e nella qualità delle sue interazioni comunicative, concepisce la valutazione educativa come *gestione delle procedure* organizzative per garantire il raggiungimento degli standard formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema. Valutare le «pratiche educative» – *goal free*, come propone Scriven (1973), primo rappresentante di questo paradigma – comporta un cambio profondo del punto di vista che considera l'allievo con i suoi risultati d'apprendimento come oggetto privilegiato da indagare con strumenti «oggettivi». Il nuovo punto di vista considera invece le «pratiche educative» come fenomeni sociali, il cui giudizio sulla qualità non può essere riservato solo a coloro che le producono (*merit*, come *valore intrinseco* secondo Scriven), ma esteso anche agli utenti-clienti, *stakeholders* formativi (*worth*, come *valore estrinseco*, secondo Scriven). Berger (1986) notava molti anni fa, che le grandi istituzioni sociali, fra cui la scuola e l'università, avrebbero avuto bisogno di «costanti legittimazioni», possibili soltanto affidandosi ad un nuovo «ordine organizzazionale», la cui qualità (*si-*

gnificance, come *valore finale*, secondo Scriven) può essere garantita solo dal *management*.

Da qui emerge il *modello funzionalista*, per cui le pratiche educative devono essere codificate all'interno dell'organizzazione e ciò porta ad una formalizzazione della valutazione, della quale occorre rendere conto moralmente e giuridicamente, riguardi essa la qualità interna (es.: didattica, formazione allievi, uso risorse...) o esterna (es.: capitalizzazione competenze, impatto lavorativo...) (Galliani, 1999). Le regole, dunque, vanno interpretate e adottate nelle organizzazioni formative (scuola, università, istruzione professionale, formazione degli adulti) utilizzando sicuramente le autonomie presenti ai vari livelli organizzativi e amministrativi, ma garantendo comunque procedure di *standardizzazione* e di *assicurazione* della qualità, compresi l'*accreditamento* nazionale e/o regionale degli organismi di formazione e la certificazione secondo le norme ISO 9000:2000, laddove si ritengano indispensabili per rispondere a richieste esterne degli *stakeholders* e considerando l'istruzione e la formazione come «servizi pubblici» (Zaggia, 2006).

La ricerca valutativa sulla qualità ha condotto ad individuare *indicatori*, rispetto ai quali definire standard raggiungibili, raggruppandoli nelle cinque categorie (*Context, Input, Process, Output, Outcome*) che richiamano il modello di valutazione funzionale alla *decisione* di Stufflebeam (1985), conosciuto universalmente come CIPP (*Context, Input, Process, Product*). È un modello sistemico che aiuta i *decision makers* (dirigenti, amministratori, staff) a prendere decisioni *not to prove, but to improve*:

a. per «pianificare» programma e obiettivi dopo aver analizzato, con diversi strumenti, bisogni e esigenze individuali e sociali (*Context Evaluation*);

b. per «strutturare» il programma in base alle risorse materiali, finanziarie ed umane e alle soluzioni alternative possibili (*Input Evaluation*);

c. per «implementare» il programma, ricavando informazioni sull'andamento in modo da intervenire sui malfunzionamenti e registrare i giudizi dei partecipanti sulle attività (*Process Evaluation*);

d. per «giudicare» il valore del programma, confrontando i risultati previsti e imprevisti con contesto-input-processo, in funzione della sua continuazione, modificazione o interruzione (*Product Evaluation*).

Richiamando anche la posizione di Cronbach (1980) – che seguendo l'esempio di Lutero propose 95 tesi per la Riforma della Valutazione – definita «in senso lato come la raccolta e l'uso di informazioni per prendere decisioni relativamente a un programma educativo», pensiamo che la metafora meglio rappresentativa del paradigma *pragmatista* e del modello *funzionalista* sia quella *cibernetica*, sia nel senso greco di «arte per governare» gli uomini conducendo un'organizzazione nella giusta direzione, sia nel senso moderno di «arte per costruire macchine programmate» tecnologicamente, in modo da svolgere le funzioni previste con controllo automatico del pilotaggio. I due sensi del «governo» e del «controllo» hanno finito spesso per mescolarsi evidenziando però come *focus* centrale della valutazione il *processo di regolazione*, che riguarda, da un lato, l'organizzazione (ottimizzazione dei risultati, sviluppo delle informazioni e delle relazioni comunicative, miglioramento dei processi decisionali, monitoraggio dell'implementazione dei programmi in confronto con il *design* originale, soddisfazione dei cittadini-utenti, controllo del sistema attraverso l'*audit*) e, dall'altro lato, le pratiche formative (assicurare che le caratteristiche degli allievi corrispondano alle esigenze del sistema e che i mezzi di formazione corrispondano alle caratteristiche degli allievi).

*Metafora  
cibernetica*

La *valutazione diagnostica in funzione orientativa*, essendo centrata sulla gestione degli apprendimenti, dei programmi, delle organizzazioni e finalizzata al miglioramento, non può che affidare la regolazione agli insegnanti, ai coordinatori, ai manager, il cui compito è proprio quello di stimare la qualità del percorso compiuto e decidere gli interventi correttivi necessari, ottimizzare le procedure, guidare verso l'esito atteso. All'interno della logica di questo *paradigma pragmatista* che privilegia la qualità e il *modello funzionalista delle procedure* a garanzia del suo raggiungimento sia dai singoli che dall'organizzazione, i valutatori assumono il ruolo di *attori-regolatori*, una «postura educativa» di natura clinica (Imbert, 1985), di «messa in forma» e di «messa in ri-ordine» di un educando in quanto «malleabile» e «permeabile» o di una istituzione/organizzazione formativa in quanto «strutturabile» e «governabile», attraverso «azioni trasformatrici di cura» (Massa, 1987) e di gestione verso «il bene o il miglioramento» come *empowerment* personale e organizzativo (Piccardo, 1995).

*Valutazione  
diagnostica  
e Funzione  
orientativa*

Si può sintetizzare questa riflessione sul paradigma pragmatista, il modello funzionalista, la metafora cibernetica e la valutazione diagnostica, con le parole di Gillet (1987) per il quale la «valutazione è l'interfaccia porosa tra l'immaginario manageriale e l'immaginario educativo».

#### 4. *Il paradigma costruttivista*

Il *terzo paradigma costruttivista*, che abbiamo chiamato *costruttivista-sociale* (Galliani, 1998, 2003) e che Stame (2001) definisce come «approccio costruttivista del processo sociale», ritenendo che la conoscenza è costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali (simbolici e tecnologici) che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse, concepisce la valutazione educativa come *interpretazione delle azioni formative* in quanto *processo*, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli *stakeholders*. Il *focus* della valutazione educativa si sposta dal controllo di conformità e di legalità dei risultati delle azioni formative con gli obiettivi (misurazione dei prodotti: *paradigma positivista*) e con gli standard (gestione delle procedure della qualità: *paradigma pragmatista*), all'osservazione e all'analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative e alla ricerca di un giudizio condiviso (interpretazione del processo: *paradigma costruttivista*).

Questa posizione la troviamo all'interno della «valutazione di quarta generazione» secondo Guba e Lincoln (1987), in cui il pluralismo dei valori di cui sono portatori i diversi *stakeholders* obbliga ad un *processo negoziale*. Nei contesti formali di istruzione scolastica, professionale, universitaria, ad esempio, sono ritenuti *stakeholders* gli allievi, i docenti, i dirigenti, il personale tecnico-amministrativo, le famiglie, le istituzioni politiche locali e nazionali, le parti sociali del mondo del lavoro, l'associazionismo culturale-ricreativo-sportivo-religioso. È proprio con la *responsive evaluation* di Stake (1983), proposta in Italia e approfondita con ricerche originali da Giovannini (1988, 2012), orientata ai programmi educativi, alle loro attività didattiche, alle specificità interne e di contesto sociale, che non solo vengono individuati i pregi e

i difetti e proposti i cambiamenti, ma si è anche «sensibili» alla varietà delle domande/problemi (*issues*) e della molteplicità dei giudizi (*multiple standards*) dei diversi partecipanti (insegnanti, genitori, dirigenti). *Epistemologia fenomenologica* per capire i significati che gli *stakeholders* danno alle attività e *narrazione etnografica* con l'utilizzo di più linguaggi per far emergere la cultura della specifica scuola e comunità in cui è inserita.

Il *modello* di valutazione educativa, che emerge dalle pratiche ispirate al paradigma costruttivista, è quello *processuale*, con le sue caratteristiche di *continuità, ricorsività, creatività, imprevedibilità, progressività, collaboratività, negoziabilità* (Guba e Lincoln, 1987) e con le sue funzioni *cognitive* e *metacognitive* interne al processo di formazione, in quanto motore regolativo degli apprendimenti individuale e cooperativo e della qualità dei sistemi organizzativi, oltre la logica della quantità (controllo/bilancio come azioni «discrete» del contratto istituzionale, che rompono la continuità dinamica del processo formativo).

*Modello processuale*

La coerenza e l'allineamento del *processo di formazione* con il *processo di valutazione* è assicurato da tre condizioni progressive:

a. identificare gli scopi del progetto/programma formativo e tradurli in obiettivi d'apprendimento e in *learning outcome*, rappresentabili dal misurare e regolare attraverso la *valutazione criteriale*;

b. sviluppare le interazioni tra gli allievi e gli oggetti d'apprendimento (conoscenza organizzata da mediatori simbolici e tecnologici), praticando una strategia attiva di scoperta e di *problem solving* e tra gli allievi nel gruppo/comunità di apprendimento/di pratica, come risorsa per raggiungere condivisi livelli di padronanza da regolare attraverso *valutazione normativa*;

c. gestire le dinamiche psico-didattiche *enattive*, che legano i contenuti/saperi insegnabili alle strategie cognitive e motivazionali utilizzate per la loro acquisizione, e che nelle riflessioni narrative («come in uno specchio») diventano componenti del sapere acquisito (dagli allievi) e insegnato (dai docenti/formatori), da regolare attraverso *valutazione metacognitiva*.

*Valutazione  
formativa  
e Funzione  
regolativa*

Queste tre azioni formativo-valutative qualificano il passaggio dalla valutazione delle strategie pedagogiche del docente, alla valutazione *formativa/autentica o formatrice* (Nunziati, 1990, Hadji, 1995), in cui gli allievi si appropriano, attraverso la riflessione metacognitiva (Brown, 1987; Cornoldi, 1995) delle strategie di apprendimento e la regolazione diviene «sinonimo di miglioramento» nelle sue forme di *autoregolazione* ed *autovalutazione*. Analogamente Wiggins (1990, 1998) propone l'*educative assessment*, ancorato a «compiti» autentici e significativi, finalizzato a migliorare le *performances* degli allievi e strettamente connesso al processo di apprendimento e al *curriculum*.

Considerando in modo olistico il processo formativo, non è più sufficiente la regolazione cibernetica intesa come *feedback* per operare aggiustamenti di conformità al programma stabilito (regolarizzazione), ma si richiede un sistema di regolazione (*évaluation-regulations*: Vial, 1997) che preveda una architettura di sottosistemi regolativi: l'*eterovalutazione*, l'*auto-valutazione*, la *mutua valutazione* o tra pari, la *co-valutazione* sociale. Questo *modello processuale* di *evaluation-regulations*

*Metafora  
comunicazionale*

è ben rappresentabile dalla *metafora comunicazionale* della rete (Galliani, 1998), che evoca la valutazione come processo di comunicazione e di negoziazione (Cardinet, 1988; Weiss, 1997; Hadji, 2000; Perrenoud, 1998), dove però non vige lo statuto gerarchico esperti→formatori→formandi, ma vi è la riconquista alla comunità degli *stakeholders* del «potere interpretativo-decisionale» (Moss, 1996), assumendone responsabilmente il valore politico e sociale.

A partire anche da questa considerazione la valutazione come *negoziazione* richiede una riflessione sulla *comunicazione* dell'interpretazione, perché comunque occorre giungere ad affermazioni «controllate e comunicabili» agli attori e tra gli attori sociali diversamente interessati agli esiti/effetti/impatti e decisioni, inevitabili in qualunque attività valutativa. La valutazione come *atto di comunicazione* necessario diventa esso stesso interpretabile dalla platea degli utilizzatori e pertanto deve mostrare, da un lato, una coerenza metodologica delle procedure soggiacente ad un insieme di dati attendibili e condivisi e, dall'altro lato, il

senso problematico di un lavoro di immaginazione per costruire valori di riferimento e per produrre indicatori/descrittori pertinenti al contesto educativo e sociale.

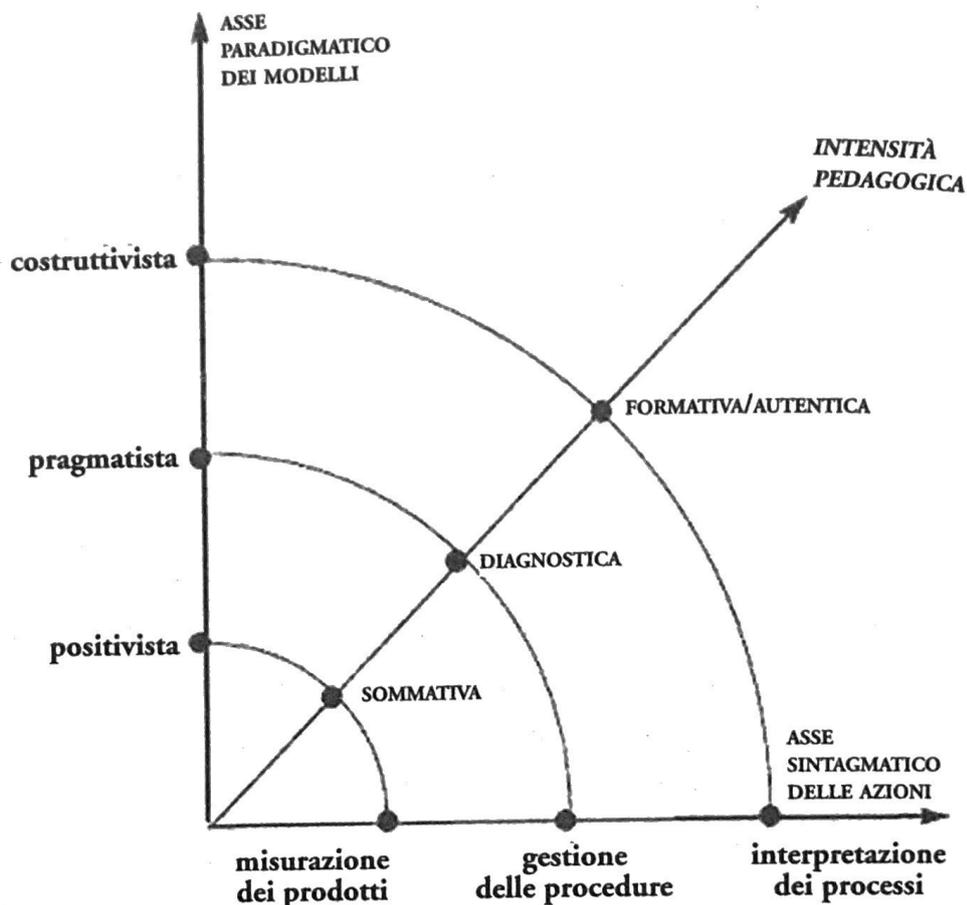
La *valutazione-interpretazione* richiede una nuova *postura etica* al valutatore: invece che «guardiano del senso» (Hadji, 1989) come nella *valutazione-misurazione* e nella *valutazione-gestione* deve diventare «iniziatore di senso per l'altro», formatore comunque dentro al processo formativo e oltre negli effetti e nell'impatto sociale prodotti con la sua comunicazione.

### 5. Conclusioni

All'inizio di questo capitolo abbiamo posto con chiarezza il nostro punto di vista circa l'uso semiotico-fenomenologico del concetto di *paradigma*, di *modello*, di *metafora*, di *categoria* con l'intento appunto di far convivere la logica epistemica delle teorie scientifiche con la logica empirica delle pratiche esperienziali sulla valutazione educativa. All'incrocio dei due assi combinatori del pensiero e del linguaggio, quello *paradigmatico dei modelli* e quello *sintagmatico delle azioni* valutative e dei loro attori-autori, si può individuare una traiettoria ascendente di intensità pedagogica con tre evidenze qualitative: la *misurazione dei prodotti formativi* (valutazione sommativa/certificativa), la *gestione delle procedure organizzative* (valutazione diagnostica/orientativa), *l'interpretazione dei processi formativi* (valutazione formativa/autentica) (v. *Figura 1* a pagina seguente).

Sono tre «modelli empirici», a seguire Gallino (2006), perché sostenuti non solo da *buone teorie* ma anche da *buone pratiche*, che non vanno visti secondo una cronologia scienziata che esclude rendendoli «incompatibili», ma secondo un pluralismo di paradigmi, di valori e di prassi che include, proprio per poter rispondere alla *multidimensionalità* delle azioni formative, alla *multireferenzialità* delle azioni valutative e alla *multiappartenenza* sociale e professionale degli attori. Ciò che riteniamo determinante è convergere su «principi guida fondamentali» dei valutatori di quarta generazione (Guba e Lincoln ne propongono 16) o sulle 95 tesi di Cronbach (1980) per il quale «la missione della valutazione è

Figura 1



quella di facilitare il processo democratico e pluralistico, contribuendo alla presa di coscienza di tutti i partecipanti». Rossi, Freeman e Lipsey (2004<sup>7</sup>), riferendosi soprattutto ai programmi sociali, affermano che «ogni valutazione deve essere tagliata su misura per il proprio programma», per cui tutti gli interventi adattano uno o più schemi o approcci o modelli al contesto specifico e alle domande alle quali la valutazione deve rispondere.

Nei contesti della valutazione educativa e nella prospettiva di ottimizzare i suoi processi, non si può escludere allora l'utilità esplicativa e decisionale della *misurazione*, né la funzionalità sistemica e regolativa della *gestione*. La ricerca in educazione si caratterizza per la prospettiva plurireferenziale e in particolare nell'ambito della didattica e della valutazione non può non ricorrere ad altre scienze umane e sociali come la

psicologia e la sociologia e a discipline tecnologiche dell'informazione e della comunicazione.

Il compito dei valutatori/educatori, nella nostra visione, è quello di *intrecciare paradigmi e sintagmi, teorie e pratiche*, ben sapendo che, da un lato, vi sono le metodologie della verifica, della misurazione, dello sviluppo programmato, della regolazione cibernetica, della standardizzazione della qualità, del controllo empirico di conformità e, dall'altro lato, le metodologie interrogative, dell'ascolto dell'altro, della co-regolazione delle attività cognitivo-strategiche, della negoziazione di senso, dell'interpretazione dei significati, della comunicazione condivisa. La tensione tra *prodotti-procedure* e *processo-senso* rimane, come quelle tra «Marta e Maria, Creonte e Antigone, ordine e suo superamento» (Bonniol, 1996).

*Intreccio  
di teorie  
e pratiche*

La scommessa della nostra *proposta epistemologica* – derivata da un lungo lavoro di ricerca scientifica sulla «ontologia della valutazione educativa» (Galliani, 2009; Galliani - Notti, 2014) – è che si affronti la complessità della valutazione, nella quale i valori sono intrinseci alle teorie scientifiche, le scelte empiriche derivano da negoziazione tra i diversi attori, le regolazioni compongono esigenze di auto-mutua-etero-valutazione e in cui la comunicazione dei giudizi, conseguenti a prestazioni individuali e collettive, va condivisa socialmente, sostenuta politicamente e finalizzata al miglioramento.

Ontologia della  
valutazione  
educativa

