



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

**Corso di laurea magistrale in Psicologia di Comunità, della Promozione del Benessere
e del Cambiamento Sociale**

Tesi di laurea magistrale

**La valutazione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado nel
contesto italiano. Analisi del discorso delle normative vigenti attraverso
un'ottica costruzionista.**

**School evaluation in secondary school in the Italian setting. Discourse analysis of
existing regulations through a constructivist perspective.**

Relatore

Prof. Paolo Francesco Cottone

***Laureando/a:* Caterina Dallai**

***Matricola:* 2016917**

Anno Accademico 2022/2023

A mia sorella Maria Teresa e mio fratello Giuseppe,
alle persone, amiche, che la scuola
non ha saputo ri-conoscere

Sommario

| | |
|---|----|
| Introduzione..... | 1 |
| Capitolo 1 – Valutazione e contesto educativo italiano | 3 |
| 1.1 Valutazione, forme e modalità | 3 |
| 1.2 Storia della scuola in Italia | 9 |
| 1.3 Valutazione secondo l’ottica del costruzionismo sociale..... | 13 |
| Capitolo 2 - Cornice teorica e materiale di analisi..... | 20 |
| 2.1 Il costruzionismo sociale | 20 |
| 2.2 Domande di ricerca e presentazione del materiale | 27 |
| Capitolo 3 – Discussione dei risultati..... | 35 |
| 3.1 Cosa o chi viene valutato, e quali significati acquisisce questa valutazione..... | 35 |
| 3.2 Quale idea di persona viene trasmessa e aspetti riconducibili all’immaginario economico neoliberista | 48 |
| Conclusione | 58 |
| Ringraziamenti | 62 |
| Bibliografia..... | 63 |

Introduzione

La presente tesi analizza il tema della valutazione scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia attraverso l'ottica del costruzionismo sociale. La valutazione scolastica è un aspetto centrale del processo educativo e trova modalità di realizzazione varie, fondate su presupposti riguardo agli apprendimenti e le persone anche molto diversi tra loro. Dopo una prima parte teorica, viene effettuata un'analisi qualitativa della normativa italiana in materia, di documenti quadro europei e di report nazionali e internazionali.

Nel primo capitolo descriviamo cosa si intende per valutazione scolastica e come può essere classificata; in particolare, presentiamo una modalità di classificazione basata sugli obiettivi per cui viene effettuata (sono individuate cinque tipologie di valutazione: predittiva, diagnostica, certificativa, formativa e sommativa). In seguito, approfondiamo la valutazione di tipo formativo e sommativo, in quanto centrali all'interno dei discorsi e delle pratiche educative. Successivamente presentiamo gli aspetti centrali dello sviluppo del sistema scolastico italiano nella storia, partendo dalla Legge Casati del 1859 (il primo testo organico in materia scolastica) fino alla Riforma della Buona Scuola del 2015, e successive sue attuazioni. Infine, esaminiamo la valutazione scolastica attraverso l'ottica del costruzionismo sociale; in particolare, facendo emergere i presupposti sottesi alle modalità valutative maggiormente diffuse e le conseguenze che si possono osservare.

Nel secondo capitolo iniziamo presentando la cornice teorica e metodologica del costruzionismo sociale, che utilizzeremo nell'analisi dei dati. Successivamente esaminiamo il posizionamento dell'ottica costruzionista in relazione al carattere descrittivo/prescrittivo della ricerca psicologica, vista non come mera descrizione e scoperta di leggi sul mondo, ma essa stessa co-costruttrice del mondo che vuole descrivere. In particolare, approfondiamo questo aspetto attraverso l'analisi della costruzione dell'*individuo neoliberale*. Infine, presentiamo il materiale di analisi e le domande che hanno guidato la ricerca. In particolare, le aree di analisi sono:

- cosa o chi viene valutato, e quali significati acquisisce questa valutazione;
- quale idea di persona è trasmessa dalla costruzione della valutazione;
- sono presenti aspetti riconducibili ad un immaginario economico neoliberista?

Nel Capitolo 3 presentiamo e discutiamo i risultati dell'analisi. Nel sottocapitolo 3.1 affrontiamo la prima area di analisi relativa al (s)oggetto della valutazione e quali significati può acquisire, e nel 3.2 affrontiamo le altre due aree di ricerca. Le domande

riguardanti l'idea di persona sottostante alle modalità valutative realizzate, e la presenza di aspetti riconducibili ad un immaginario economico neoliberista sono affrontate insieme in quanto fortemente interconnesse, in particolare in funzione della costruzione dell'individuo neoliberale. Infine, nelle conclusioni ripercorriamo gli aspetti principali dei risultati dell'analisi, evidenziamo i limiti della presente tesi e guardiamo alle possibilità di ricerca future.

Capitolo 1 – Valutazione e contesto educativo italiano

“Con-divenire – non divenire e basta – è il nome del gioco.
Con-divenire è il modo in cui [...] i compagni si rendono capaci a vicenda.”¹

La valutazione può applicarsi all'interno di una molteplicità di ambiti, ad esempio, come valutazione di un programma di intervento di prevenzione o promozione del benessere (Vieno, Santinello, 2013), e può realizzarsi con modalità diverse. Riprendendo l'esempio precedente, all'interno dell'ambito della valutazione di un programma di intervento le pratiche valutative possono variare per obiettivi e strumenti usati per effettuarla (ad esempio tramite interviste, questionari, focus group...) (Vieno, Santinello, 2013).

Il focus di questa tesi riguarda la valutazione effettuata in ambito scolastico, approfondiremo le forme e modalità con cui può realizzarsi, prima in generale e, successivamente, per quanto riguarda il sistema scolastico italiano. Inoltre, esaminiamo le pratiche valutative maggiormente diffuse attraverso la lente del costruzionismo sociale.

1.1 Valutazione, forme e modalità

Quando parliamo di valutazione in ambito scolastico, possiamo distinguere tra le pratiche valutative effettivamente realizzate nei contesti scolastici, e le riflessioni effettuate riguardo la valutazione stessa (Plessi, 2004).

A livello teorico le pratiche valutative sono state categorizzate all'interno di due paradigmi principali: quantitativo e qualitativo (Plessi, 2004), che rientrano all'interno del dibattito più ampio riguardo la possibilità dell'utilizzo dei metodi delle scienze naturali per studiare gli esseri umani e le società (Plessi, 2004).

Le pratiche valutative, categorizzate all'interno di questi due paradigmi, si distinguono per definizione dell'oggetto valutativo, degli obiettivi e modalità con cui la valutazione è effettuata (Plessi, 2004).

Una valutazione effettuata secondo un approccio quantitativo si concentra sul “prodotto dell'apprendimento” (Plessi, 2004:26), ovvero, su ciò “che è possibile verificare attraverso la presenza o l'assenza di un comportamento osservabile, reso visibile mediante

¹ Haraway, D. (2019). *Chthulucene* (Durasanti, C., C. Ciccioni, Trad.). Produzioni Nero, pag. 27.

l'adozione di strumenti validi e affidabili" (Plessi, 2004:26). Queste tipologie di pratiche valutative hanno l'obiettivo di ottenere dei risultati il più possibile indipendenti da influenze esterne, come può essere la "mediazione interpretativa del valutatore" (Plessi, 2004:27). Per questo motivo sono spesso utilizzati test standardizzati, associati soprattutto a risultati numerici percepiti come neutri e oggettivi, che permettano di "controllare la presenza o l'assenza di un comportamento prestabilito e prescelto come indicatore di apprendimento" (Plessi, 2004:27). La maggiore critica effettuata a queste pratiche valutative è l'azzeramento dei soggetti partecipanti e delle specificità del contesto in cui avvengono i processi di educazione, in favore di una ricerca di oggettività (Plessi, 2004).

All'interno del paradigma qualitativo, invece, si collocano quelle pratiche valutative che cercano di far emergere le singolarità dei soggetti e del processo di educazione-apprendimento. La valutazione ha lo scopo di "mettersi in relazione con l'oggetto per comprenderlo e cercarne i significati attraverso un meccanismo di attribuzione di senso interazionale" (Plessi, 2004:32). Gli aspetti di specificità della relazione in cui avviene il processo di educazione-apprendimento-valutazione sono centrali nell'espressione di una valutazione, in quanto tutti i risultati educativi avvengono entro una relazione situata in uno specifico contesto educativo e sociale (Plessi, 2004). Le critiche mosse a queste pratiche valutative riguardano soprattutto la loro validità, in quanto sono considerate poco attendibili a causa della mancanza di oggettività derivante dalle interpretazioni soggettive che possono essere effettuate (Plessi, 2004).

Questi due paradigmi sono riconducibili, in parte, a due visioni e concezioni del mondo diverse:

- la visione esogena;
- la visione endogena (Gergen, 2009a; Varisco, 2005).

Entrambe queste prospettive si fondano sull'assunto di base che contrappone il mondo esterno a quello interno delle persone (Gergen, 2009a): la visione esogena concentra l'attività di ricerca verso il mondo esterno da scoprire, quella endogena si concentra sullo scoprire come le persone rappresentano internamente il mondo esterno (Gergen, 2009a; Gergen, 2009b).

Queste due visioni tradizionali implicano due diversi focus quando si parla di conoscenza ed educazione: la prospettiva esogena guarda all'apprendimento delle nozioni sul mondo esterno/reale, studiato in modo *oggettivo* e privo di influenze personali (entro cui possono rientrare delle pratiche valutative di tipo quantitativo) (Gergen, 2009b); la

prospettiva endogena pone l'attenzione sul sistema cognitivo individuale e sulle sue capacità di sviluppo (Gergen, 2009a), dalle quali dipende l'elaborazione delle informazioni ricevute (entro cui possono rientrare delle pratiche valutative di tipo qualitativo) (Gergen, 2009b).

L'utilizzo di uno o l'altro paradigma è fondato su dei presupposti, più o meno espliciti, riguardo la "natura degli esseri umani, sulle loro capacità e le loro relazioni con il mondo e gli altri esseri umani" (Gergen, 1995), riconducibili ad una particolare visione e concezione del mondo (Gergen, 1995; Varisco, 2005). Questi presupposti influenzano le scelte all'interno del processo di educazione-apprendimento, dai test ai contenuti, e queste credenze sono radicate nel contesto in cui sono ri-prodotte (Gergen, 1995).

All'interno di questi due paradigmi generali si sviluppano una molteplicità di pratiche valutative, che è possibile classificare sulla base di diversi aspetti che riguardano i processi valutativi (ad esempio, una classificazione basata sull'oggetto valutativo, sulla diversità epistemologica, sulla funzione...) (Benvenuto, 2013; Plessi, 2004).

Per gli scopi di questa tesi riportiamo la classificazione proposta da Castoldi (2012, in D'Intino, 2020) basata sugli obiettivi e la funzione valutativa, in quanto è la più esplicativa e chiara riguardo alle pratiche che possono realizzarsi nel contesto scolastico:

- 1) *predittiva o orientativa*, il cui obiettivo è quello di prevedere il percorso più adatto per ciascuna persona;
- 2) *diagnostica*, che serve a determinare le caratteristiche di ingresso di studenti e studentesse all'inizio di un percorso educativo;
- 3) *certificativa*, il cui scopo è quello di accertare a livello sociale il raggiungimento di determinati standard di risultati che, successivamente, possono essere usate all'interno di selezioni (Vivanet, 2014);
- 4) *formativa*, che fornisce feedback a studentesse, studenti e insegnanti, con lo scopo di accompagnare le studentesse nel percorso verso l'autonomia e le insegnanti nel miglioramento del mestiere stesso (Vivanet, 2014; Elia, 2003; Plessi, 2004));
- 5) *sommativa*, effettuata in fase conclusiva di un apprendimento, volta a verificarne i risultati e il raggiungimento degli obiettivi educativi (Vivanet, 2014; Elia, 2003; Plessi, 2004).²

² Il termine valutazione "*formativa*" è usato per la prima volta da Scriven nel 1967 in opposizione alla valutazione "*sommativa*". Lo scopo era di evidenziare due possibili diverse funzioni della

Tutte queste forme di valutazione sono sostanzialmente un “processo di conoscenza” (Plessi, 2004:48) e si realizzano tramite una “raccolta sistematica di prove utili a formulare un giudizio sull’apprendimento” (Vivanet, 2014; Elia, 2003) di studentesse e studenti. Questo processo varia in funzione degli obiettivi e, di conseguenza, delle informazioni ritenute rilevanti e delle modalità con cui sono raccolte (Plessi, 2004).

Nei paesi europei si sono maggiormente diffuse e affermate pratiche valutative che rientrano all’interno del paradigma quantitativo (Vivanet, 2014), in particolare è diffusa la valutazione di tipo sommativo, che spesso rischia di oscurare gli altri obiettivi che può svolgere la valutazione (D’Intino, 2020; Vivanet, 2014; Varisco, 2005). La diffusione di queste pratiche ha portato ad una progressiva standardizzazione, ovvero, la definizione di criteri e standard tramite cui giudicare una prova (Vivanet, 2014; Plessi, 2004). Questo ha lasciato in un ruolo marginale le pratiche valutative riconducibili ad approcci ed obiettivi diversi da quello quantitativo-standardizzato (Plessi, 2004).

Questa modalità valutativa è strettamente legata alla tradizione positivista-quantitativa (Varisco, 2005), che ha “molto influenzato la valutazione dell’apprendimento scolastico e ha obbligato il valutatore entro i confini dell’azione visibile quale prova dell’avvenuto apprendimento” (Plessi, 2004:239).

Questa forma della valutazione si basa sull’assunto che il processo di apprendimento risulti in un *prodotto* visualizzabile e misurabile (Varisco, 2005) tramite le risposte date dai soggetti dell’apprendimento a domande che verifichino il livello degli *indici* di apprendimento (Varisco, 2005). Questi indici si sono strutturati su una serie di competenze, considerate aspetti operazionalizzabili e misurabili del comportamento umano e, perciò, certificabili attraverso modalità di valutazione concepite come oggettive e prive di influenze esterne, se non l’effettivo possesso da parte di un individuo di determinate competenze valutate (Varisco, 2005).

Questi assunti sono stati messi in discussione dalle riflessioni riguardo la concezione di “verità” e “conoscenza”, e sono state riportate ad un tempo-spazio situato: “Ciò che chiamiamo conoscenza è mera credenza che ha guadagnato l’accettazione da una

valutazione, *formativa* “quando si compie durante lo sviluppo, la realizzazione, di un programma o processo o intervento formativo [...] e ha come scopo di fornire informazioni che contribuiscano al miglioramento del programma o processo o intervento mentre è ancora in corso” (Plessi, 2004:96), contrapposta a quella *sommativa* che “esprime un giudizio sullo studente, l’insegnante o il curriculum, riferito all’efficacia dell’apprendimento o dell’istruzione, dopo che l’apprendimento e l’istruzione sono compiuti” (Plessi, 2004:99) e rappresenta una certificazione degli esiti (Plessi, 2004; Elia, 2003).

comunità” (Varisco, 2005:44) e le scuole, come istituzioni educative, sono concepite come “*knowledge-building communities*” (Varisco, 2005:45). L’apprendimento, riportato ad una dimensione contestuale e relazionale, non può essere valutato solo in termini di “prodotto”, ma la valutazione guarda al processo complessivo con lo scopo di comprenderlo, guidarlo e migliorarlo (Varisco, 2005).

Nonostante le diverse modalità valutative non siano mutualmente escludenti, abbiamo osservato come nelle società europee sia presente una prevalenza d’uso della valutazione di tipo sommativo (D’Intino, 2020; Vivanet, 2014; Varisco, 2005); questo può essere connesso ad un uso tradizionale della valutazione associato ad una funzione di selezione (Elia, 2003). Inoltre, un utilizzo prettamente sommativo della valutazione riduce le possibilità della valutazione di far emergere i punti di forza e di debolezza del percorso di formazione delle studentesse (Elia, 2003).

All’interno del contesto italiano delle scuole superiori di secondo grado la valutazione si esprime attraverso l’utilizzo di voti numerici (Benvenuto, 2013). Questi sono una delle possibili espressioni valutative, e rispondono a determinati quesiti riguardanti la funzione che vogliamo attribuire alla valutazione, le forme e strumenti che utilizziamo, e i tempi in cui la effettuiamo (Benvenuto, 2013). In particolare, i voti rispondono ad una necessità di misura e di sintesi, ma questa non esaurisce la complessità della valutazione (Benvenuto, 2013). Infatti, la valutazione è parte del processo di educazione-formazione e permette di raccogliere elementi informativi per monitorare il processo stesso e migliorarlo, ma un utilizzo maggioritario della sua funzione di misurazione (espressa tramite i voti) rischia di trasformarla da mezzo a fine (Benvenuto, 2013). Inoltre, la valutazione posta a conclusione di un’attività formativa, con l’obiettivo di misurare i livelli raggiunti dalle studentesse, risponde ad una funzione di tipo sommativo (Vivanet, 2014; Benvenuto, 2013; Plessi, 2004; Elia, 2003), oscurando le potenzialità di una valutazione in itinere di tipo formativo e volta ad instaurare un processo di feedback sul processo di educazione-apprendimento stesso (Benvenuto, 2013).

Spesso, all’interno della scuola, le scelte che orientano la valutazione non sono effettuate in modo esplicito e consapevole (Benvenuto, 2013). Questo può essere connesso alle richieste istituzionali di esprimere sinteticamente i risultati dei processi di valutazione all’interno di scale prefissate (nelle scuole superiori di secondo grado vediamo l’uso della scala numerica da 1 a 10; Benvenuto, 2013), individuando uno standard minimo che funga da soglia di accettabilità sulla base di cui definire il livello di sufficienza/insufficienza

delle conoscenze-competenze osservate (Benvenuto, 2013). Un esempio possiamo vederlo nella valutazione dei risultati delle prove INVALSI, collocati all'interno di una scala di livello in cui ad 1 corrispondono i risultati più deboli, e a 5 i risultati molto buoni (INVALSI, 2022). Queste prove sono costruite con lo scopo di far emergere le competenze di base delle studentesse; i risultati ottenuti sono ordinati all'interno della scala numerica dei livelli, a cui si associa un raggiungimento (o meno) di traguardi di apprendimento (INVALSI, 2022; Coggi & Castoldi, 2002).

Dopo aver osservato le diverse forme e funzioni che può assumere la valutazione, e i presupposti su cui si possono basare, è importante riconoscere l'influenza che valutazione e risultati possono avere “non solo sul proseguimento agli studi, ma anche sulla percezione di sé, sulla fiducia nelle proprie forze e capacità, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporti instaurati tra insegnanti e allievi” (Elia, 2003:17).

Il tema della valutazione abbiamo visto essere un argomento sfaccettato; infatti, possiamo riferirci sia alle pratiche con cui viene attuata, sia alle riflessioni teoriche che sono effettuate su di essa. La sua complessità può ricollegarsi alla sua natura di “transdisciplina” (Plessi, 2004), che definisce quelle discipline-strumento utilizzate dalle altre discipline (“primarie”, Plessi, 2004) “per procedere nella propria elaborazione teoretica e pratica” (Plessi, 2004: 18-19).

Questa definizione si avvicina concettualmente all'analisi della valutazione effettuata attraverso la prospettiva costruzionista. Le pratiche valutative sono analizzate come costrutti sociali di “*secondo livello*” (Dragonas et al., 2015), in funzione del ruolo che ricoprono queste pratiche: interagiscono con la loro funzione su altri costrutti sociali (Dragonas et al., 2015).

Prima di approfondire la valutazione secondo l'ottica del costruzionismo sociale (1.3), ripercorriamo gli sviluppi principali che ha visto il sistema scolastico italiano nella storia, a partire dalla promulgazione della Legge Casati (1859), e come la valutazione si è sviluppata al suo interno.

1.2 Storia della scuola in Italia

Il punto di partenza che ha posto le basi per l'attuale sistema scolastico italiano possiamo individuarlo nella promulgazione della Legge Casati nel 1859, il primo testo organico in materia scolastica. Viene costituito un sistema scolastico in cui erano previsti i cicli di studio organizzati in: istruzione elementare, istruzione secondaria (classica, tecnica, normale) e istruzione superiore (università) (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Vengono inoltre introdotti una serie di principi generali:

- il diritto-dovere dello stato dell'organizzazione delle strutture educative (precedentemente gestite dalle istituzioni ecclesiastiche);
- la formazione delle maestre e l'abilitazione all'insegnamento, in particolare, per le maestre delle scuole elementari è necessario ottenere una patente di idoneità e un attestato di moralità;
- la gratuità e obbligatorietà del primo biennio di scuola elementare (con lo scopo di contrastare l'analfabetismo diffuso);
- il principio di uguaglianza tra i sessi, nonostante fosse mantenuta una distinzione tra scuole maschili, in cui erano aggiunti elementi di geometria, e femminili, in cui erano impartite lezioni sui lavori considerati femminili (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

L'obiettivo di questa legge era quello di dare una prima risposta alla richiesta di educazione di massa e dare un livello minimo di istruzione a tutta la popolazione; nonostante ciò viene mantenuta una divisione delle scuole secondarie fortemente classista, in cui le scuole normali e tecniche erano orientate a formare la classe operaia specializzata del paese e gli istituti classici volti a formare la classe dirigente (era l'unico indirizzo che permetteva l'accesso a tutte le facoltà universitarie) (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Fino all'emanazione della Riforma Gentile nel 1923 non sono state effettuate riforme dell'istruzione; due leggi (la Legge Coppino nel 1877 e la Legge Orlando nel 1904) aumentano l'età dell'obbligo scolastico ai 9 (Legge Coppino) e ai 12 (Legge Orlando) anni di età (Compendio di Legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

La Riforma Gentile effettua una riforma del sistema scolastico ispirandosi all'ideologia politica fascista; viene creato un sistema scolastico a canne d'organo, ovvero, la

formazione superiore è formata da indirizzi paralleli e separati tra loro, con una chiara corrispondenza tra indirizzo di scuola e classe sociale (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). Viene esteso l'obbligo di istruzione ad otto anni di scuola e sono istituite le elementari di 5 anni, a conclusione delle quali viene istituito un esame di ammissione per accedere alle scuole medie, volto a selezionare le persone che avrebbero proseguito gli studi (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). Inoltre, viene introdotto l'esame di maturità a conclusione dei percorsi liceali; questo era strutturato su quattro prove scritte e una prova orale su tutte le materie del percorso scolastico; la valutazione non era unica, ma associata agli esiti di ciascuna prova (Cavallera, 2013).

Questa riforma rimane in vigore fino alla nascita della Repubblica (1946) e l'entrata in vigore della Costituzione (1947) (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Con la nascita della Repubblica, l'istruzione è vista come nodo principale per la costruzione di una popolazione unita e il miglioramento delle condizioni di vita delle persone; lo stato italiano si prende carico della promozione culturale garantendo:

- la libertà di insegnamento,
 - le scuole statali,
 - il libero accesso all'istruzione scolastica,
 - la gratuità dell'istruzione dell'obbligo e il diritto allo studio,
 - la libera istituzione di scuole private e la loro parificazione a quelle statali
- (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Nel 1962 viene emanata la legge 1859/1962 che istituisce la scuola media unica e obbligatoria, che permette l'accesso a tutti gli indirizzi delle scuole superiori; viene abolito così l'esame di ammissione diventando effettivamente scuola di massa (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). All'emanazione di questa legge segue una sua attuazione difficoltosa, infatti, il corpo docente, abituato ad una scuola elitaria, si trova impreparato ad accogliere persone provenienti da classi sociali diverse, e si assiste ad un fenomeno di bocciatura di massa delle persone provenienti da famiglie più povere (Cavallera, 2013). Questa problematica viene fortemente criticata dai movimenti studenteschi e dalla figura di Don Milani che, con l'esperienza della scuola di Barbiana rivolta alle persone giovani abitanti dell'aria rurale ed escluse dai processi di educazione, muove forti critiche verso il sistema scolastico statale in quanto respingente verso le

persone che vivevano situazioni di svantaggio sociale (Cavallera, 2013). La valutazione, effettuata in forma strettamente sommativa, agiva una selezione ed esclusione delle fasce meno abbienti della popolazione, le quali avevano più difficoltà a raggiungere gli standard minimi richiesti (Cavallera, 2013; Milano & Milani, L., 1967).

Nel 1969, con la L. n. 119, viene riformato l'esame di maturità delle scuole secondarie, che non aveva visto sostanziali cambiamenti dalla sua definizione nella Riforma Gentile (1923) (Cavallera, 2013). L'esame si struttura su due prove scritte e un colloquio orale, il punteggio finale è espresso in sessantesimi (Cavallera, 2013). Questa strutturazione dell'esame di maturità si mantiene costante fino all'emanazione della L. 425/1997, che struttura l'esame su tre prove scritte e un colloquio orale, con la votazione finale espressa in centesimi, e viene introdotto un nuovo parametro di valutazione, ovvero il credito scolastico (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Per quanto riguarda le scuole elementari e medie un cambiamento importante è promosso dalla L. 517/1977; questa legge sostituisce i voti numerici con la scheda di valutazione, abolisce gli esami di riparazione (per le scuole elementari e medie), ed inserisce la figura dell'insegnante di sostegno per le persone disabili (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). La scheda di valutazione ha lo scopo di dare un quadro più ampio della partecipazione e maturazione globale delle studentesse alla vita scolastica (Cavallera, 2013).

Nel 2000 viene effettuata una riforma comprensiva di tutto il sistema scolastico, con l'emanazione della Legge Quadro n. 30 (De Mauro-Berlinguer) in materia di riordino dei cicli di istruzione. È la prima riforma complessiva del sistema scolastico dalla Riforma Gentile (1923) (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). Viene così strutturato un sistema scolastico articolato in scuola di base, che fonde la scuola elementare e media, di durata di 7 anni, e la scuola secondaria di durata di 5 anni (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). La scuola secondaria si articola in quattro aree (classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale), ciascuna ripartita in indirizzi che assumono la denominazione di "licei" (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Questa riforma non trova piena attuazione in quanto nel 2003 viene emanata la Riforma Moratti (L. 53/2003) del governo Berlusconi che modifica i cambiamenti sostanziali proposti dalla L. 30/2000 (Cavallera, 2013). Vengono istituiti due cicli di scuola:

- il primo ciclo, composto dalla scuola primaria (5 anni) e la scuola secondaria di primo grado (3 anni), con esame di stato alla conclusione del percorso;
- il secondo ciclo (5 anni), in cui è reintrodotta la distinzione tra licei e istituti tecnici e professionali (riproponendo la divisione a “canne d’organo” presente nella Riforma Gentile), per i quali è introdotta l’alternanza scuola-lavoro (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Inoltre, viene istituito che l’Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI) effettuasse verifiche periodiche con lo scopo di verificare i livelli di apprendimento delle studentesse e la qualità dell’offerta formativa (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Sulla base della Riforma Moratti nel 2008 viene emanata la Riforma Gelmini (L. 133/2008), realizzata nell’ottica della “razionalizzazione” del settore scolastico (processo in continuità con la linea generale tenuta dal governo) (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013). Gli aspetti principali di questa riforma sono:

- la reintroduzione dei voti numerici (1-10) nel primo ciclo di istruzione e della maestra unica nella scuola primaria;
- l’elevamento dell’obbligo di istruzione fino ai 16 anni;
- nella scuola secondaria superiore, l’introduzione dell’utilizzo del voto in decimi per valutare il comportamento delle studentesse, precedentemente valutato attraverso giudizi più articolati;
- la creazione di indicazioni nazionali riguardo gli obiettivi specifici di apprendimento e la razionalizzazione dei piani di studio, così come delle risorse umane (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

Inoltre, è effettuata una revisione e un riordino degli istituti tecnici, professionali e dei licei (Compendio di legislazione scolastica, 2018; Cavallera, 2013).

In seguito alla Riforma Gelmini non sono effettuati cambiamenti importanti nel sistema scolastico fino all’emanazione della Riforma della Buona Scuola (L. 107/2015) (Compendio di legislazione scolastica, 2018).

Gli aspetti cardine di questa riforma sono il rafforzamento del legame scuola-mondo del lavoro, sono infatti introdotti obbligatori i percorsi dell’alternanza scuola-lavoro (400 ore per gli istituti tecnici e professionali, e 200 ore nei licei), e l’autonomia scolastica, connessa all’introduzione dell’organico dell’autonomia (Compendio di legislazione scolastica, 2018).

Alla legge sono seguiti otto decreti attuativi, tra cui il D.lgs. 62/2017 in norma di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di stato, che ha parzialmente modificato la precedente normativa (in particolare il D.P.R. 122/2009) (Compendio di legislazione scolastica, 2018). La valutazione è espressa in decimi, e sono ammesse alla classe successiva le studentesse che hanno ottenuto un voto di comportamento non inferiore a 6/10, e un voto di almeno 6/10 in tutte le discipline (Compendio di legislazione scolastica, 2018). Il consiglio di classe può decidere di sospendere il giudizio per studenti che non hanno conseguito la sufficienza in una o più discipline, si parla di “debiti formativi” che possono essere recuperati con il superamento degli esami riparatori, che consente l’accesso all’anno successivo (Compendio di legislazione scolastica, 2018).

La valutazione è formativa e sommativa, guarda ai processi e ai risultati di apprendimento e al comportamento delle studentesse (Compendio di legislazione scolastica, 2018). Nei Piani dell’offerta formativa (PTOF) ogni scuola definisce in modo chiaro gli obiettivi di apprendimento, in accordo con le linee guida nazionali, e i metodi e i criteri affinché sia garantita una valutazione equa e trasparente (Compendio di legislazione scolastica, 2018).

La valutazione viene definita formativa e sommativa, ma la forma numerica tramite cui viene espressa e la sua funzione certificatrice e selezionatrice (una valutazione insufficiente non permette l’accesso alla classe successiva) comporta il rischio di far prevalere la sua funzione sommativa (Benvenuto, 2013). Nel sotto-capitolo successivo analizziamo, attraverso una lente costruzionista, quali conseguenze possono risultare dall’utilizzo di queste forme e pratiche valutative.

1.3 Valutazione secondo l’ottica del costruzionismo sociale

Nel seguente sotto-capitolo analizziamo il tema della valutazione scolastica attraverso la lente del costruzionismo sociale, che approfondiremo nel secondo capitolo come approccio più in generale.

Come visto nel sotto-capitolo 1.1, i processi di conoscenza e di educazione possono essere categorizzati entro due visioni: esogena ed endogena (Gergen, 2009a; Varisco, 2005).

Queste concezioni hanno forti ricadute in campo educativo (Gergen, 2009b), le pratiche educative si concentrano sulle informazioni da acquisire (esogene), da un lato, e sulle capacità elaborative individuali (endogene), dall'altro. A queste pratiche educative si associano diverse forme valutative e diverse percezioni delle persone educande. Se da un lato (esogene) si ha la percezione di chi studia come di un *contenitore* da riempire con le informazioni sul mondo, dall'altro (endogene) si guarda alle persone come agenti di elaborazione attiva sulle informazioni che ricevono (Gergen, 2009a). Come osservato precedentemente, queste concezioni del mondo e delle persone educande influenzano la scelta delle modalità valutative, che possono incentrarsi sulle nozioni e la standardizzazione dei risultati (esogene) o sul ragionamento personale di fronte a date informazioni (endogene) (Gergen, 2009a).

L'approccio costruzionista esce dal binomio di queste due visioni tradizionali, facenti parte dello stesso sistema di pensiero basato sulla presenza di binarismi come unici spazi di realtà, e porta l'attenzione su un elemento lasciato ai margini: la relazione, intesa come il luogo in cui il significato si crea ed esiste (Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005; Gergen, 2011; Simon, Chard, 2014; Shotter, 1997). La relazione è il momento in cui l'individuo emerge, e non incontro tra due individualità indipendenti, ed è lì che la conoscenza prende forma; da qualcosa di individualmente posseduta diventa qualcosa che esiste nelle relazioni collettive (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015; Gergen, 2009a; Gergen, 2009b; Iversen, Gergen, 2005; Gergen, 2011; Simon, Chard, 2014; Shotter, 1997).

Questa visione è centrale nei processi educativi, in quanto è nelle relazioni che le conoscenze prendono forma e non nelle singole individualità separate le une dalle altre; in questo senso la conoscenza individuale non è un raggiungimento del singolo, ma ha origine nella partecipazione comunitaria (Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005), la memoria è un'azione che nasce dalla e nella comunità di appartenenza, e non è un atto performativo della mente individuale (Gergen, 2011).

Emerge così una visione che evidenzia la contestualità della conoscenza: a livello individuale la conoscenza è contestuale alle relazioni in cui prende forma, e a livello comunitario ogni conoscenza è prodotta dagli scambi situati dal punto di vista storico-sociale-politico-culturale (Dragonas et al., 2015; Simon, Chard, 2014; Gergen, 2009b; Varisco, 2005). Riportare il corpus di conoscenze condiviso all'interno di una comunità ad una dimensione dialogica evidenzia la fluidità di ciò che rientra nel grande contenitore

della *cultura*, non più oggetto statico da studiare ma costruzione interna ad una comunità. La *cultura* diventa così quel corpus di conoscenze che sono maggiormente condivise e istituzionalizzate e, per questo, variabili (Dragonas et al., 2015; Gergen, 2009a); la sua condivisione, però, non implica una maggiore veridicità sopra ad altre.

Riconoscere la contestualità, e la conseguente visione del mondo promossa da determinate conoscenze, è essenziale per aprire lo spazio a quelle conoscenze fino ad oggi invisibilizzate e silenziate (Simon, Chard, 2014; Gergen, 2011; Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005; Haraway, 1988), come ben espresso da Simon e Chard (2014):

“Questa discussione non riguarda cos’è giusto o sbagliato, il bene o il male, il vero o il falso, le evidenze o le opinioni. È una riflessione focalizzata su un’indagine riflessiva. Come tale, ci invita a considerare quali *comunità di linguaggi* stanno parlando e quali sono messe a tacere.” (Simon, Chard, 2014:80)³

All’interno del contesto educativo significa interrogare le pratiche di trasmissione della conoscenza, in quanto ognuna porta con sé dei valori impliciti riguardo al mondo e forma le persone che partecipano al processo secondo questi valori (Dragonas et al., 2015). Questo vale anche per le pratiche valutative, la cui natura di “*costrutto secondario*” rischia di oscurare la loro natura costruita, e perciò contestuale (Dragonas et al., 2015). Guardare alla valutazione come costrutto sociale significa interrogarne le funzioni, obiettivi, espressioni e conseguenze, senza darle per scontate e come uniche possibilità dell’esistente.

Come evidenziato in precedenza, nel contesto europeo le pratiche valutative sono per la maggior parte sommative, orientate alla classificazione e certificazione (D’Intino, 2020; Dragonas et al., 2015; Vivanet, 2014; Varisco, 2005). Questo modo di intendere ed applicare la valutazione ha delle conseguenze concrete sulle pratiche educative, orientandole verso i risultati della valutazione stessa piuttosto che sul processo educativo (Dragonas et al., 2015). Ovvero, le pratiche educative saranno orientate a promuovere le conoscenze e nozioni che siano valutate all’interno delle prove di verifica, adottando metodi educativi consoni alle modalità richieste dalle prove stesse (Dragonas et al., 2015; Harlen, Crick, 2002), in quanto la valutazione è parte del processo di educazione-formazione, e con esso si co-costruiscono (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015).

³ “This conversation is not about right or wrong, good or bad, truth or falsity, evidence or opinion. It is a conversation centered on reflexive inquiry. As such, it invites us to consider which languaging communities are speaking and which are silenced.”

La consapevolezza dell'interdipendenza di questi processi viene persa all'interno di un modello di scuola "produttiva" (Gergen, Gill, 2020), in cui la spinta a standardizzare i processi educativi (iniziata nel XX secolo con l'instaurarsi della scuola di massa; Gergen, Gill, 2020) ha portato alla ricerca di forme di valutazioni *oggettive*, viste come garanzia di equità nella valutazione per tutte le persone partecipanti, indipendentemente dal background socio-culturale di provenienza (Gergen, Gill, 2020).

L'ottica costruzionista riporta l'attenzione agli aspetti relazionali tralasciati da un approccio standardizzato e oggettivo alla valutazione (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015). Infatti, come sottolineato precedentemente, i significati si costruiscono nelle relazioni; all'interno del contesto scolastico questo significa guardare al gruppo classe come il luogo in cui si realizzano la conoscenza e l'apprendimento (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015). Gli approcci maggiormente presenti nei contesti educativi europei, invece, guardano alle menti individuali come luogo della conoscenza e, di conseguenza, *unità* da valutare (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015; Gergen, 2009a; Thomas, Oldfather, 1997). Le prove di verifica sono orientate a valutare l'acquisizione individuale delle conoscenze e, spesso, al confronto con standard minimi predefiniti (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015). Un presupposto di questo approccio alla valutazione è la percezione delle conoscenze come un corpus definito di informazioni da trasmettere, indipendentemente dalle relazioni educative specifiche e situate (Dragonas et al., 2015). I significati sono così pre-costruiti rispetto alle relazioni in cui avviene lo scambio educativo, diventando più processi di trasmissione che di co-costruzione (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015).

Proviamo ora ad esaminare le pratiche educative maggiormente diffuse. Accettando i presupposti che ne sostengono le modalità, Gergen e Gill (2020) individuano cinque obiettivi principali che queste intendono raggiungere:

- 1) sono un feedback per le studentesse e il loro livello di apprendimento;
- 2) sono un feedback per le insegnanti riguardo i loro metodi didattici;
- 3) sono fonte di informazione per i genitori riguardo all'apprendimento delle figlie;
- 4) sono fonti di informazioni per i governi riguardo i livelli di performance dei partecipanti alle istituzioni scolastiche (studenti, insegnanti, amministratrici);
- 5) sono una fonte di informazione per i processi di selezione delle università o datori di lavoro (Thomas, Oldfather, 1997).

Le domande, ora, riguardano la capacità degli attuali metodi valutativi di raggiungere questi obiettivi.

I primi tre punti implicano che le verifiche, e i voti risultanti, fungano da specchio delle conoscenze, competenze e abilità acquisite dalle persone educande. Questa concezione vede le conoscenze come *proprietà* che si sviluppano entro le singole persone e che emergono nelle risposte alle prove di verifica (Gergen, Gill, 2020); è una concezione fortemente connessa alla percezione binaria secondo cui esistono un mondo esterno e interno che è possibile scoprire tramite metodi oggettivi. In quest'ottica si perde la natura co-costruita delle conoscenze, secondo la quale i risultati delle prove di verifica non sono specchio delle conoscenze che esistono all'interno degli individui indipendentemente dalle modalità con cui sono osservate, ma i risultati che emergono sono connessi alle domande poste e alla relazione in cui avvengono (Gergen, Gill, 2020). La valutazione e i voti a scuola comunicano più circa i valori e gli interessi di chi li applica, che le *proprietà* delle persone sotto verifica (Gergen, Gill, 2020). Un aspetto spesso ignorato dalla visione secondo cui i voti sono una giusta misura di conoscenze, abilità e competenze, è il fatto che queste misure possono essere influenzate da aspetti distanti dagli *oggetti* che si desidera valutare (Gergen, Gill, 2020).

Questi elementi di *disturbo* sono sia distali rispetto al momento della verifica, ad esempio il background socio-economico-culturale familiare o della scuola frequentata (Gergen, Gill, 2020; Johnson, 2008), che prossimali e connessi alle modalità valutative stesse, come l'ansia legata alle verifiche o questioni personali come livelli di stanchezza (Gergen, Gill, 2020; Harlen, Crick, 2002). Inoltre, non è da ignorare il fatto che i livelli delle performance alle verifiche possono essere legate alla familiarità e preparazione a rispondere a certi tipi di domande, indipendentemente dall'acquisizione effettiva di nozioni e competenze (Gergen, Gill, 2020; Harlen, Crick, 2002). Tutti questi elementi partecipano alla costruzione dei risultati delle verifiche, ma sono ignorati dalle modalità valutative che pretendono di essere riflessi oggettivi delle conoscenze acquisite individualmente.

Inoltre, come unico esito visibile e riconosciuto dei processi di apprendimento, i voti hanno acquisito un'importanza tale da diventare l'obiettivo stesso dell'educazione (Gergen, Gill, 2020; Harlen, Crick, 2002). I risultati, così, vanno a costruire la realtà di ciò che è considerato un buon apprendimento e insegnamento, in quanto percepiti come fotografie dei livelli di conoscenza delle studentesse e di insegnamento delle docenti

(Gergen, Gill, 2020). La situazione descritta emerge anche dall'utilizzo diffuso di test standardizzati effettuati su scala nazionale (ad esempio le prove INVALSI in Italia) e internazionale (ad esempio i test PISA promossi dall'OECD), i cui risultati sono utilizzati come misura della bontà ed efficacia dei sistemi educativi (Gergen, Gill, 2020). L'utilizzo di questi test presuppone che tutti debbano adeguarsi agli stessi standard di apprendimento e insegnamento, in quanto misure oggettive dei livelli raggiunti dalle persone in educazione (Gergen, Gill, 2020; Dragonas et al., 2015), tralasciando tutti gli aspetti contestuali e situati delle relazioni in cui avvengono i processi di apprendimento (Gergen, Gill, 2020).

La ricerca di una standardizzazione dei processi educativi e valutativi si è realizzata all'interno delle società *occidentali*⁴ come strumento per garantire pari opportunità a tutte le persone che attraversano le istituzioni scolastiche, indipendentemente da fattori personali e di background socio-economico-culturale (Gergen, Gill, 2020; Autin, Batruch, Butera, 2015), orientando le persone in funzione delle proprie attitudini e capacità, rilevate tramite test oggettivi (Autin, Batruch, Butera, 2015). Le valutazioni standardizzate hanno il compito di certificare abilità, ambizioni e impegno, per permettere un confronto equo e pari opportunità di riuscita (Autin, Batruch, Butera, 2015). Questi aspetti sono associati alla diffusione dell'*ideale meritocratico*⁵ secondo cui, garantendo un ambiente scolastico neutro in cui tutti gli individui possono emergere con le proprie qualità, è possibile realizzare valutazioni oggettive che facciano emergere il merito individuale, che dovrebbe essere utilizzato come base per la selezione e distribuzione di beni (accesso a diversi livelli di educazione, potere, lavoro, ...) (Autin, Batruch, Butera, 2015). Questo principio viene visto come garanzia di giustizia ed equità, in quanto percepito come privo di bias legati ad

⁴ Con questo termine vogliamo indicare nello specifico le società europee e americana, in quanto storicamente hanno condiviso molte radici di sviluppo comuni. Utilizziamo questo termine con tutti i limiti che comporta, nonostante delle radici comuni, ci sono anche differenze e specificità che non sono considerate. Inoltre, nel parlare di standardizzazione all'interno delle società occidentali non vogliamo negare la presenza di questa spinta anche in società esterne a questa definizione, ma risulta una semplificazione necessaria per gli scopi di questa tesi.

⁵ Il termine "meritocrazia" viene coniato da Young (1958) nel suo romanzo distopico *The rise of meritocracy*, per indicare il principio di distribuzione della ricchezza, del lavoro e potere all'interno di un'ipotetica società futura secondo il merito individuale (ad esempio in base all'intelligenza e impegno). In seguito, questo termine entra nel lessico comune per indicare un ideale di principio di giustizia secondo cui ogni persona riceve ciò che si merita indipendentemente da fattori irrilevanti, come etnia, genere, SES, ... (Sandel, 2021; Hing, 2011).

aspetti individuali quali origine, genere, colore della pelle, ... (Hing et al., 2011). Un aspetto non tenuto in considerazione da questo principio è il processo di scelta di cosa (quali abilità, conoscenze, competenze, ...) è considerato meritevole che, più o meno volontariamente, riflette i valori dominanti; in questo modo il principio del merito tenderà a rinforzare lo status quo, legittimando l'attuale stratificazione sociale con l'ideale meritocratico secondo cui ognuno ottiene quello che si merita (Sandel, 2021; Hing et al., 2011). Inoltre, come sottolineato precedentemente, fattori come il background sociale ed economico familiare e della scuola frequentata sono forti predittori dei risultati ottenuti (Autin, Batruch, Butera, 2015; Johnson, 2008); non considerare questi aspetti rischia di rendere le pratiche valutative un fattore di mantenimento delle disuguaglianze presenti (Autin, Batruch, Butera, 2015).

Oltre alle conseguenze appena evidenziate, queste modalità valutative contribuiscono a creare un processo di educazione-apprendimento caratterizzato da competitività e modalità di studio superficiali orientate alle verifiche, con alti livelli di stress vissuti dalle persone educande (Gergen, Gill, 2020; Autin, Batruch, Butera, 2015; Dragonas et al., 2015; Harlen, Crick, 2002). Questi effetti sono direttamente connessi all'uso della valutazione sommativa e volta alla classificazione, è stato osservato che introducendo una valutazione prettamente formativa ed esplicitandolo alle studentesse questi effetti si riducevano (Autin, Batruch, Butera, 2015).

In questo quadro educativo-valutativo non c'è spazio per le relazioni, la centralità dei risultati ne compromette le potenzialità; tra studenti è spesso vissuta competizione, e tra studenti e insegnanti si instaura una relazione di potere in cui i voti diventano potenziale minaccia utilizzata dalle insegnanti per mantenere l'ordine all'interno della classe (Gergen, Gill, 2020).

Adottare l'ottica costruzionista permette di riportare al centro una prospettiva relazionale ai processi di educazione-apprendimento-valutazione. Ricollocare le pratiche valutative all'interno di un processo più ampio permette di realizzare il loro potenziale di sostegno e stimolo all'apprendimento e alle relazioni in cui questo avviene (Gergen, Gill, 2020). Come processo di indagine comune tra le persone coinvolte nelle relazioni educative, la valutazione è intrinsecamente formativa, in quanto smette di essere misura e controllo di una performance e diventa momento di costruzione di significati comuni, volta al miglioramento degli errori e della relazione stessa (Gergen, Gill, 2020; Autin, Batruch, Butera, 2015).

Capitolo 2 - Cornice teorica e materiale di analisi

“Quando la nostra esperienza di teorizzazione è profondamente legata a processi di guarigione del sé, di liberazione collettiva, non esiste alcun distacco tra la teoria e la pratica. [...] La teoria non è intrinsecamente terapeutica, liberatoria o rivoluzionaria. Svolge questa funzione solo quando le chiediamo di farlo e dirigiamo la nostra attività teorica verso questo obiettivo.”⁶

“Ricerchiamo quelle (*conoscenze*) guidate da una visione parziale e da una voce limitata [...]. Le conoscenze situate riguardano le comunità, non gli individui isolati. L'unico modo per trovare una visione più ampia è essere presenti in un luogo specifico.”⁷

In questo capitolo affrontiamo la cornice teorica generale del costruzionismo sociale entro cui viene effettuata l'analisi dei documenti. In seguito, presentiamo le domande di ricerca che hanno guidato l'analisi e i materiali su cui è stata effettuata.

2.1 Il costruzionismo sociale

“Come suggeriscono le riflessioni costruzioniste, invece che interrogarsi sulla verità ultima, le domande rilevanti riguardano le implicazioni per la nostra vita collettiva. In che modo un determinato sistema di idee contribuisce al benessere dell'essere umano; chi favorisce e chi sfavorisce; se porta a una maggiore libertà o a una più forte supremazia; se mantiene il pianeta o lo distrugge; ecc.”⁸

⁶ “When our lived experience of theorizing is fundamentally linked to processes of self-recovery, of collective liberation, no gap exists between theory and practice. [...] Theory is not inherently healing, liberatory, or revolutionary. It fulfills this function only when we ask that it do so and direct our theorizing towards this end.” hooks b. (1991). Theory as liberatory practice. *Yale Journal of Law & Feminism*, 4, 1–12. Retrieved from <http://digitalcommons.law.yale.edu/yjlf/vol4/iss1/2>

⁷ “We seek those (knowledges) ruled by partial sight and limited voice [...]. Situated knowledges are about communities, not about isolated individuals. The only way to find a larger vision is to be somewhere in particular.” Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

⁸ “As constructionist ideas suggest, rather than asking about ultimate truth, the important questions concern the implications for our lives together. How does a given set of ideas contribute to human well-being; who do they advantage and disadvantage; do they lead to more freedom or domination; do they sustain the

L'interesse verso questo approccio come cornice teorica entro cui sviluppare il lavoro risiede nella lettura critica che viene effettuata dell'approccio scientifico tradizionale, inteso come ricerca della verità sul mondo esterno (Gergen, 2015; Simon, Chard, 2014; Shotter, 1997). Seguendo la prospettiva del costruzionismo sociale, la ricerca non viene vista come attività di scoperta, ma di costruzione, in cui ogni conoscenza è necessariamente situata nel contesto storico, sociale, culturale, politico entro cui viene portata avanti, ed è legata al posizionamento della persona che la effettua e all'interazione entro cui prende forma (Simon, Chard, 2014; Gergen, 2011; Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005; Gergen, 1999; Shotter, 1997).

Come visto nel primo capitolo, la lente teorica del costruzionismo contribuisce alle riflessioni riguardo il tema della valutazione scolastica, sottolineando come le pratiche educative in generale e le modalità di valutazione nello specifico, siano estremamente condizionate dal contesto in cui hanno luogo. Come scrive Gergen (2009a): “le credenze riguardo la conoscenza [...] giustificano e supportano le nostre pratiche educative”.

Inoltre, la centralità dei processi relazionali mette in discussione il discorso dominante che vede gli esseri umani come indipendenti gli uni dagli altri (Gergen, 2011; Simon, Chard, 2014; Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005; Gergen, 1999; Shotter, 1997), questo aspetto è di sostanziale importanza quando parliamo di pratiche educative, che sono fondamentalmente pratiche relazionali.

Riprendiamo la definizione delle due prospettive, esogena ed endogena, proposta nel sotto-capitolo 1.1; abbiamo visto come entrambe si fondano sull'assunto che contrappone un mondo esterno ad uno interno alle persone (Gergen, 2009a). Entrambe, però, sono accumulate dalla necessaria presenza del binomio che contrappone il mondo esterno e mondo interno (Gergen, 2009a). Anche gli approcci più diffusi all'interno delle scienze sociali si fondano su questo binomio, e sempre di più sono allineate all'obiettivo di “descrivere e spiegare gli oggetti in modo più accurato possibile, senza influenze personali, ideologiche o altri bias” (Iversen, Gergen, 2005; Gergen, Zielke, 2006).

La psicologia mainstream segue questi modelli (Shotter, 1997) approcciandosi al mondo come *oggetto* da scoprire e ponendosi come *specchio* di una realtà esistente (Gergen, 2009b; Gergen, 2015), sia che si tratti del mondo circostante, sia che ci si rivolga al mondo interno della cognizione individuale (Shotter, 1997; Gergen, 2009a).

planet or destroy it; and so on.” Gergen. (2011). Why I Am Not a Social Constructionist. Brief Encounters with the Taos Institute

Il costruzionismo sociale permette di allontanarsi dall'approccio tradizionale riportando al centro della ricerca l'aspetto relazionale, contestualizzato e dinamico (Gergen, Zielke, 2006; Gergen, 1999; Shotter, 1997). La critica all'approccio tradizionale, però, non si limita al campo della ricerca; infatti, staccarsi dal binomio che contrappone mondo esterno e mondo interno significa minare le basi ontologiche ed epistemologiche della conoscenza nel mondo occidentale, basate sull'esistenza di binomi contrapposti (bene/male, uomo/donna, povero/ricco, 0/1 ...) (Gergen, 2011; Varisco, 2005; Gergen, 1999).

Entrambe le prospettive tradizionali portano a due conseguenze sul modo di approcciarsi al mondo: la prospettiva esogena separa gli esseri umani dal mondo naturale, e pone i primi come osservatori esterni di una realtà altra; quella endogena esegue una separazione interna agli individui stessi, che diventano mente e corpo distinti; nella psicologia l'oggetto principale di studio è la mente (Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005). Risultato di queste prospettive è una visione della conoscenza che possiamo derivare da e sul mondo, inteso come un *oggetto*, che può essere posseduta da soggetti singoli e indipendenti (Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005). Questa interpretazione legittima e sostiene una visione atomizzata degli esseri umani, indipendenti e isolati gli uni dagli altri (Gergen, 2011), in possesso ciascuno "delle proprie motivazioni, emozioni o essenze fondamentali" (Gergen, 2009a), secondo un'ottica altamente statica. Inoltre, ponendo chi ricerca come osservatrice esterna da ciò che intende studiare, questa prospettiva si è affermata come oggettiva e neutrale (Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005).

Il costruzionismo sociale implica una revisione della nozione di "oggettività" e "neutralità", viste più come misure della legittimazione sociale di determinate conoscenze, che come valore intrinseco delle stesse (Gergen, 2009a; Iversen, Gergen, 2005). Secondo questa prospettiva, la ricerca è un processo partecipato e comunitario che prende forma da, ed entro, delle pratiche discorsive, e non un processo individuale e distaccato dal *luogo relazionale* in cui avviene (e quindi oggettivo) (Simon, Chard, 2014; Gergen, 2009b; Gergen, Zielke, 2006; Shotter, 1997).

Staccarsi dalla prospettiva tradizionale è una necessità, non perché la visione del costruzionismo sociale sia *più vera*, ma per i danni che la modalità tradizionale ha portato e continua a portare. In un mondo sempre più materialmente interdipendente negare l'interconnessione tra esseri viventi nell'ambiente ha come conseguenza mettere a

repentaglio l'esistenza stessa e distruggere il tessuto sociale e collettivo che per secoli ha legato le persone in relazioni di interdipendenza (Gergen, 2009a; Gergen, 2011).

Il presente elaborato adotta quest'ottica non in nome di una superiorità teorica, ma per le possibilità trasformative e generative rispetto ad un contesto attuale in cui si assiste ad un alto potenziale distruttivo di scelte effettuate sulla base di una concezione che vede le persone indipendenti e scisse, tra loro e con il contesto di co-esistenza (Gergen, Zielke, 2006; Simon, Chard, 2014). Come scrive Gergen (2011:110)⁹

“Il costruzionismo sociale è strettamente ancorato a una concezione pragmatica della conoscenza. In altre parole, le problematiche tradizionali sulla verità e sull'oggettività sono sostituite dalla considerazione di ciò che la ricerca permette di realizzare.”

L'approccio costruzionista, inoltre, si può inserire in quelle correnti interne alla psicologia che si contrappongono al processo di scientificizzazione che ha investito (e sta investendo) la disciplina, rendendola sempre più astratta dai contesti di produzione e dai fenomeni sociali (Adams et al., 2019). La ricerca di “leggi universali” del funzionamento umano, storiche e oggettive, si fonda sull'assunto che esista un mondo *altro* da scoprire e descrivere da un punto di vista il più neutrale ed esterno possibile (Adams et al., 2019; Gergen, 2015). Nell'ottica di una co-costruzione del reale, il carattere *descrittivo* delle ricerche è intrinsecamente legato ad un carattere *prescrittivo*, ovvero, le ricerche non sono sola descrizione di ciò che esiste, ma all'esistente vi partecipano e, nell'atto stesso di descriverlo, lo creano e lo reificano (Gergen, 2015). Esamineremo più avanti il carattere *descrittivo-prescrittivo* della ricerca psicologica in relazione alla costruzione *dell'individuo neoliberale* (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Dudgeon and Walker, 2015; Arkfen, 2018), aspetto che sarà ripreso nell'analisi e discussione dei risultati.

La diffusione dell'approccio scientifico-quantitativo anche nel campo delle scienze sociali è connessa ai più ampi processi che hanno investito le società in tempi contemporanei, riconducibili alla diffusione dell'immaginario economico in quello sociale, in particolare, dell'immaginario economico neoliberista¹⁰, che ha colonizzato le

⁹ “Social constructionism is closely allied with a pragmatic conception of knowledge. That is, traditional issues of truth and objectivity are replaced by concerns with that which research brings forth.”

¹⁰ Con questa espressione ci riferiamo alla diffusione fuori dal campo economico della dottrina neoliberista, teoria economica nata dopo la seconda guerra mondiale in contrapposizione ai principi economici Keynesiani (vediamo Milton Friedman come esponente più noto), ed affermatosi come approccio economico

pratiche e teorie psicologiche moderne (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Adams et al., 2019; Volpato, 2019; Arkfen, 2018; Latouche 2004). All'interno di questo contesto le pratiche psicologiche che si sono affermate sono incentrate sulla quantificazione, sull'uso del metodo sperimentale e il controllo delle variabili nel contesto del laboratorio (Adam et al., 2019), scelte che connotano un approccio di stampo positivista e volto alla ricerca dell'oggettività (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019).

Il mancato riconoscimento della contestualità e della costruzione delle conoscenze riconosce la sola azione descrittiva della ricerca e, separandola da quella prescrittiva, la porta a reificare e legittimare il sistema di idee osservato, in quanto effettuata in ambienti neutri e secondo il metodo sperimentale (Adams et al., 2019; Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Gergen, 2012).

Possiamo osservare questa tendenza nelle ricerche che, descrivendo le caratteristiche psicologiche degli individui partecipanti all'attuale sistema sociale, creano e reificano la costruzione dell'*individuo neoliberale* (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Dudgeon and Walker, 2015; Arkfen, 2018). Le caratteristiche fondanti di questa nuova individualità si possono individuare in:

- 1) la libertà da ogni costrizione; con questa caratteristica intendiamo una possibilità di radicale astrazione dal contesto. Ovvero, la possibilità di ascesa sociale individuale, anche a scapito della partecipazione e l'impegno sociale. Lo vediamo ad esempio nella spinta verso una totale flessibilità connessa alla vita lavorativa, non radicata all'interno di un territorio, ma inserita in un'ottica globale di continui spostamenti. Questo porta all'eradicazione da un senso di collettività anche connesso ad un luogo specifico; una conseguenza può essere l'erosione della partecipazione democratica, fondata sull'impegno e coinvolgimento nelle decisioni collettive, che non può realizzarsi a pieno di fronte a continui spostamenti;
- 2) la creazione di un sé imprenditoriale, ovvero la concezione di se stesse come un progetto in continuo sviluppo, e orientato alle richieste del mondo del lavoro;

dominante negli anni '70/'80 del '900. Il principio fondante di questa teoria è la deregolamentazione e liberalizzazione dei mercati globali, in cui l'intervento degli stati è accettato in funzione del sostegno al funzionamento del mercato stesso. Come espressione socio-culturale il neoliberismo si esprime nell'espansione delle logiche di mercato in tutti gli aspetti di vita, dalla famiglia alla partecipazione alla vita civile collettiva, alla produzione della conoscenza. In questo senso la società viene vista come un insieme di *atomi* indipendenti orientati al solo interesse personale e legati agli altri da relazioni di competizione (Arkfen, 2018; Adams et al., 2019; Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Volpato, 2019).

- 3) l'imperativo della crescita individuale costante e della realizzazione personale, come mezzo per il raggiungimento del benessere individuale e della felicità, considerati come diritti inalienabili di individui indipendenti e a-contestuali;
- 4) la regolazione degli affetti come chiave per il raggiungimento del successo; in particolare sono enfatizzati i sentimenti considerati positivi, fortemente connessi con la libertà di scelta, attraverso cui è possibile raggiungere questi stati di positività. Di fronte ad una libertà di scelta posta come totale e totalmente individuale, però, si assiste anche ad un aumento dei sentimenti di ansia (sentimento negativo), è per questi stati emotivi che è necessaria la regolazione, ovvero, è necessario perseguire la ricerca dei sentimenti positivi, evitando quelli negativi attraverso una loro regolazione (Adams et al., 2019; Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Adams et al., 2017).

Queste caratteristiche costruiscono persone indipendenti le une dalle altre, prive di costrizioni dovute a legami con altre o con il contesto, de-contestualizzate e flessibili ad ogni cambiamento richiesto dal mondo del mercato (Adams et al., 2019; Arkfen, 2018). L'*individuo neoliberale* è colui che ha interiorizzato le norme del neoliberismo, competitivo e ambizioso, capace di muoversi in un mondo di libertà individuali prive di costrizioni etiche o relazionali (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019). In questa struttura gli individui sono costruiti come *pacchetti* di competenze e capacità, innate ed acquisite, che li rendono più o meno competitivi all'interno di una società di mercato (Arkfen, 2018).

Queste caratteristiche sono sempre più presenti nei modelli di soggettività interni alla ricerca psicologica dominante, oltre che nel lessico comune (Adams et al., 2019; Adams et al., 2017), e proponendosi come ricerche oggettive e descrittive forniscono un fondamento epistemologico a questa rappresentazione dell'essere umano, naturalizzandola e legittimandola come forma dell'esistente (Adams et al., 2019). Questa concezione dell'individualità è fortemente radicata nelle società *occidentali*¹¹ da essere indiscutibile in

¹¹ L'utilizzo di questo termine porta con sé limitazioni e problematicità. Infatti, possiamo ricollegare la diffusione dell'ideologia neoliberista all'interno del mondo *occidentale* ai governi Thatcher e Reagan degli anni '80, ma all'interno di un mondo globalizzato questa ideologia economica-sociale si è diffusa anche all'interno di società che esulano dalla definizione di occidentale (vediamo ad esempio il caso della Cina che, nonostante il governo di nascita comunista, e fortemente allineata alle logiche neoliberiste globali). Inoltre, all'interno delle società che rientrano sotto l'etichetta di *occidentali*, sono presenti contraddizioni e differenze nelle modalità e nella pervasività di questa ideologia. In questa tesi manteniamo l'utilizzo di

quanto prospettiva *neutra*; è osservabile anche all'interno della scuola in cui, ad esempio, è dato per scontato che l'*unità* su cui viene effettuata la valutazione sia la persona educanda singola, astratta dal contesto in cui avviene l'apprendimento (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019).

La centralità degli individui, indipendenti e de-contestualizzati, porta le pratiche psicologiche dominanti ad affrontare processi sociali e strutturali come questioni connesse a comportamenti e bias personali (Adams et al., 2019), impedendo il confronto con le strutture (materiali e di pensiero) che sostengono realtà sociali oppressive (Adams et al., 2019; Arkfen, 2018; Kitzinger, 1991). La ricerca, priva di valori e neutra, perde il potenziale creativo che germina dalle domande su "*cosa potrebbe esistere*" piuttosto che su "*cosa esiste*" (Gergen, 2012) e la capacità di impattare sulla vita politica (e quindi collettiva) e il benessere comune (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Arkfen, 2018).

La presente tesi si inserisce nell'ottica di una ricerca *costruttrice di un futuro* ("*future forming*"; Gergen, 2015), guidata da riflessioni riguardo chi è favorita da certi risultati o osservazioni, e chi ne è svantaggiata. In questo senso la ricerca non è solo strumento descrittivo, ma è orientata verso un futuro desiderato a partire dall'osservazione dell'esistente al momento (Gergen, 2015; Mishler, 1996).

L'importanza di recuperare questo potenziale della ricerca è una questione di giustizia sociale; troppo spesso le ricerche psicologiche sono state effettuate in difesa di uno status quo oppressivo e discriminatorio (Mishler, 1996; Kitzinger, 1991). La teoria prodotta nella ricerca non è, così, separata dalla pratica e dalla vita *esterna*, ma è essa stessa pratica di azione discorsiva volta all'agire sul contesto specifico e diretta verso il bene collettivo, e non mappa descrittiva di un mondo esterno (Gergen, Zielke, 2006; Mishler, 1996; hooks, 1991).

“L'obiettivo è quello di promuovere disobbedienza epistemica e disadattamento creativo ai sistemi neoliberali che propongono risposte atomizzate ai problemi collettivi.” (Adam, Glenn et al., 2019)

questo termine riconoscendone le contraddizioni e la limitatezza linguistica (Arkfen, 2018; Adams et al., 2019; Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Volpato, 2019).

2.2 Domande di ricerca e presentazione del materiale

In questo sotto-capitolo presentiamo il materiale su cui sarà effettuata l'analisi, le aree di ricerca e la metodologia che guideranno l'analisi.

I testi presi in esame sono documenti istituzionali (decreti, indicazioni del MIUR) che inquadrano la valutazione e le sue modalità attuative all'interno del sistema scolastico italiano, e report di organizzazioni istituzionali e no-profit (INVALSI, Save the Children).

I documenti istituzionali sono analizzati in quanto "artefatti standardizzati" (Wolff, 2004:284), ovvero, come cornice di riferimento entro cui si costruiscono l'istituzione scolastica e le sue pratiche. In questo senso non sono rappresentativi della realizzazione effettiva della valutazione in contesti scolastici e dei significati specifici che possono crearsi, ma sono interrogati a livello di cornice di riferimento che ha un intento comunicativo insieme a quello normativo (Wolff, 2004).

A questi documenti si affiancano i report, nazionali e internazionali. La scelta di prendere in esame anche questi ultimi documenti ha lo scopo di osservare il ruolo che i voti e la valutazione assumono all'interno di queste indagini, e all'interno del contesto sociale in cui sono realizzate.

Nelle tabelle riportate di seguito sono esposti i documenti presi in esame per l'analisi.

| Riferimento per la discussione | Nome e contenuto dei documenti |
|---------------------------------------|--|
| D.P.R. 249/1998 | "Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria" |
| D.P.R. 275/1999 | "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche" |
| D.M. 139/2007 | "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" |
| D.P.R. 235/2007 | "Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria" |
| D.lgs. 262/2007 | "Disposizioni per incentivare l'eccellenza degli studenti nei percorsi di istruzione" |
| L. 1/2007 | "Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università" |
| L. 169/2008 | "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università" |

| | |
|-------------------------------|---|
| D.P.R. 122/2009 | "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia" |
| D.M. 211/2010 | "Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali" |
| D.P.R. 80/2013 | "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" |
| L. 107/2015 (Buona Scuola) | "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" |
| D.lgs. 62/2017 | "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato" |
| D.M. 92/2018 | "Regolamento recante la disciplina dei profili di uscita dagli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale" |
| L. 41/2020 | "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato" |

Tabella 1 - Decreti e leggi, quadro normativo entro cui sono sviluppate le pratiche scolastiche

| Riferimento per la discussione | Organizzazione | Contenuto e URL di riferimento della fonte |
|---------------------------------------|-----------------------|---|
| SIT/1 | MIUR | Definizione di valutazione (https://www.miur.gov.it/valutazione) |
| SIT/2 | MIUR e INDIRE | Programma di valorizzazione delle eccellenze (https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/scuola/eccellenze/valorizzazione-delle-eccellenze) |

Tabella 2 – Sitografia

| Riferimento per la discussione | Nome di riferimento dei documenti |
|---------------------------------------|--|
| DOC/2000 | Conclusioni della presidenza del Consiglio europeo Lisbona 23-24 marzo 2000 |
| DOC/2006 | Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente |
| DOC/2018 | Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente |

Tabella 3 - Raccomandazioni europee, documenti quadro di orientamento delle scelte degli stati membri verso una direzione comune

| Riferimento per la discussione | Organizzazione | Titolo documento |
|---------------------------------------|---|--|
| AGIA/2022 | Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza | La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale |
| INVALSI/2022 | INVALSI | Rapporto INVALSI 2022 |
| ISTAT/2022a | ISTAT | Capitolo 7 Istruzione e formazione, Annuario statistico italiano |

| | | |
|-------------|-------------------|---|
| ISTAT/2022b | ISTAT | Indagine sugli alunni delle scuole secondarie |
| OECD/2022 | OECD | Education at glance, Italia |
| SC/2022a | Save the Children | Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022, Come stai? La salute delle bambine dei bambini e degli adolescenti |
| SC/2022b | Save the Children | Alla ricerca del tempo perduto, Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana |

Tabella 4 - Report nazionali e internazionali

Questi documenti sono analizzati secondo l'analisi del discorso (Flick, 2009; Gibbs, 2007; Mayring, 2004); il termine discorso è qui inteso in senso più ampio rispetto ad una sua concezione prettamente linguistica (Wolff, 2004); parliamo di discorsi in senso di artefatti, ovvero “strumenti che vengono di volta in volta creati all'interno di una comunità per permettere lo sviluppo di determinate attività” (Mantovani, 2004).

L'analisi è stata condotta avendo come guida le seguenti aree di analisi:

- 1) Cosa o chi viene valutato? E quali significati e implicazioni acquisisce questa valutazione?
- 2) Quale idea di persona (riguardo a studentesse e studenti) è trasmessa?
- 3) Sono presenti aspetti che possano essere riportati all'immaginario economico neoliberista?¹²

L'analisi e l'interpretazione dei testi viene portata avanti secondo la lente costruzionista esposta nel paragrafo precedente, tenendo presente le implicazioni che questa prospettiva ha per la concezione di “persona” e del processo educativo.

Materialmente l'analisi è stata condotta attraverso la creazione di categorie tematiche, e di codici ad esse associate, tramite cui sono state selezionate le parti dei testi utilizzate per la discussione di ogni area di analisi; l'utilizzo dei codici ha permesso di categorizzare le informazioni utili per elaborare una discussione in risposta alle aree di ricerca individuate (Flick, 2009). Sulla base teorica delineate nel sotto-capitolo 2.1 è stato definito un nucleo di categorie e codici, sviluppatosi attraverso la lettura dei documenti stessi.

L'utilizzo di documenti come fonti di informazioni porta con sé la questione riguardo il contesto di produzione e di utilizzo di quello specifico artefatto, non sono rappresentazioni di fatti o realtà, ma sono sempre costruiti per degli obiettivi e all'interno di un contesto di

¹² La quarta area di analisi non è strettamente legata ad aspetti valutativi ma reinserisce la scuola come istituzione all'interno di una società che, più o meno volontariamente, riproduce e legittima l'esistente (Lapassade, 1973).

produzione specifico (Flick, 2009). È all'interno di quel contesto specifico che acquisiscono significato e fungono da mediatori per lo sviluppo di determinate attività (Flick, 2009; Mantovani, 2004); in questo caso vediamo una serie di artefatti normativi, e non, che permettono la realizzazione di pratiche educative effettive. Guardiamo nello specifico i diversi obiettivi connessi alle varie tipologie di documenti: decreti e leggi rappresentano il quadro normativo entro cui si strutturano le pratiche educative scolastiche, le raccomandazioni europee sono documenti chiave che hanno lo scopo di orientare le scelte dei paesi membri in una direzione comune, la sitografia ha uno scopo prettamente comunicativo, e i report sono costruiti per restituire una fotografia statistica di certi fenomeni. Gli obiettivi dei report, però, cambiano in base all'organizzazione da cui sono prodotti; ad esempio, i report di Save the Children hanno un carattere maggiormente di denuncia verso le disuguaglianze osservate rispetto a quelli prodotti dalle INVALSI o l'OECD. Inoltre, i documenti ufficiali variano anche in funzione del contesto storico-sociale in cui sono stati prodotti, sia a livello internazionale che nazionale (ad esempio con il susseguirsi di diversi governi e ministri). Nella presente tesi cercheremo di tenere conto di questi aspetti, nella consapevolezza dei limiti materiali.

Presentiamo ora, in modo più approfondito, il materiale che andremo ad analizzare. La selezione è stata effettuata in relazione alla capacità dei documenti di offrire un contributo alla discussione delle diverse aree di analisi.

Partendo dalla presentazione dei decreti e leggi, i testi analizzati sono completi degli aggiornamenti agli atti effettuati in anni successivi a quello di promulgazione, la presenza di tali aggiornamenti non viene segnalata.

In materia di valutazione i decreti che attualmente la regolano sono il D.P.R. 122/2009, regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, e il D.Lgs. 62/2017, norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. In relazione alla valutazione prendiamo anche in esame la definizione disponibile sul sito del MIUR (<https://www.miur.gov.it/valutazione>), in quanto di carattere prettamente comunicativo rispetto ai decreti, che portano in sé un carattere normativo. Inoltre, sono stati selezionati i decreti e le leggi che regolano le disposizioni riguardanti gli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo di istruzione. Questa scelta è stata effettuata in quanto l'esame di stato è un importante momento valutativo; i documenti relativi sono la L.

1/2007, disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università, e la L. 41/2020, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, che ci permette di esaminare anche una risposta istituzionale a fronte dell'emergenza Covid-19. Intrinsecamente connessi alla valutazione ritroviamo:

- il comportamento, per cui sono stati selezionati il D.P.R. 249/1998, regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, e il D.P.R. 235/2007, regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, e l'art. 2 della L. 169/2008, conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università;
- le competenze e apprendimenti, per cui sono stati selezionati il D.M. 139/2007, regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, il D.M. 211/2010, regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali, e il D.M. 92/2018, regolamento recante la disciplina dei profili di uscita dagli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale.

Inoltre, abbiamo selezionato:

- il D.P.R. 275/1999, regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, in quanto disciplina i margini di azione delle strutture scolastiche anche in relazione alla valutazione delle studenti;
- il D.Lgs. 262(2007, disposizioni per incentivare l'eccellenza degli studenti nei percorsi di istruzione, e la definizione del Programma di valorizzazione delle eccellenze disponibile sul sito del MIUR, in collaborazione con INDIRE, per esaminare questi aspetti in relazione alla valutazione;
- il D.P.R. 80/2013, regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione, come quadro normativo entro cui inserire gli organi delle INVALSI ed INDIRE;

- la L. 107/2015 (Buona Scuola), riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, in quanto è stata l'ultima riforma al sistema nazionale di istruzione.

Le tre raccomandazioni europee selezionate (*conclusioni della presidenza del Consiglio europeo Lisbona 23-24 marzo 2000; raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente; Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*) sono state scelte in quanto documenti quadro internazionali che fungono da guida per la definizione delle normative nazionali.

Infine, guardiamo ai report selezionati:

- il *Capitolo 7 Istruzione e formazione* dell'Annuario statistico italiano 2022 (ISTAT), *Indagine sugli alunni delle scuole secondarie* (ISTAT, 2022), *Education at glance, Italia* (OECD), sono stati selezionati in quanto documenti che riportano una fotografia statistica attuale di aspetti del sistema scolastico italiano;
- il *Rapporto INVALSI 2022* (INVALSI) unisce una riflessione valutativa ad una fotografia statistica delle scuole italiane, è un documento estremamente importante per elaborare una riflessione circa la valutazione, i voti, le conoscenze e apprendimenti;
- il report 2022 dell'AGIA, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*, e i report 2022 di Save the Children (*Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022, Come stai? La salute delle bambine dei bambini e degli adolescenti*, e *Alla ricerca del tempo perduto, Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*) offrono utili dati circa diverse problematiche presenti all'interno del sistema scolastico italiano e le loro possibili radici.

Questi documenti sono il corpus di materiale su cui è stata effettuata l'analisi; esaminiamo adesso la modalità con cui sono state codificate le informazioni al loro interno.

Nella Tabella 4 troviamo schematizzate le categorie di analisi con i codici associati, e una breve descrizione quando necessaria. Vediamo nelle categorie di "studenti", "valutazione", "obiettivi del percorso educativo" e "immaginario economico neoliberista" il nucleo di categorie definito a priori, in funzione delle tre aree di ricerca evidenziate; i codici al loro interno sono stati costruiti in parte a priori, e in parte in funzione di informazioni emerse dai documenti stessi. Le altre categorie sono state costruite durante la

lettura del materiale, che hanno fatto emergere aspetti non considerati prima della lettura dei documenti e hanno permesso di approfondire l'analisi per le diverse domande/aree di ricerca.

| Categorie | Codici | Descrizione |
|---|--|---|
| Studenti | ruolo rispetto alla valutazione | Quando si parla di studentesse/i in relazione alla valutazione |
| | portatrici/tori di diritti | Studentesse e studenti come portatrici/tori di diritti all'interno della scuola |
| | aventi doveri | Studentesse e studenti come aventi doveri nei confronti dell'istituzione scolastica |
| Valutazione | definizione | |
| | (s)oggetti | Quando si parla dei soggetti/oggetti della valutazione (es. studentesse/i, competenze, apprendimenti, comportamento, ...) |
| | obiettivi | Quali sono gli obiettivi e le funzioni per cui viene effettuata |
| | certificazione | La valutazione come mezzo di verifica e certificazione di conoscenze, competenze, socialmente riconosciuta |
| | INVALSI | Quali obiettivi valutativi, come si parla di valutazione, quali prove... |
| | esame di stato | |
| Obiettivi del percorso educativo | successo formativo e riuscita scolastica | Come si parla degli obiettivi del percorso educativo? Sono definiti? |
| | competenze | “ |
| | abilità | “ |
| | conoscenze | “ |
| | apprendimento | “ |
| | risultati | “ |
| | sviluppo personale | “ |
| | standard | Quando si parla del processo educativo e dei suoi risultati in relazione a standard determinati |
| | titolo di studio | Quando si parla del raggiungimento del titolo di studio, e le statistiche associate |
| Immaginario economico neoliberista | scuola come istituzione | Quando c'è un uso di parole o concetti che riportano al campo economico (profitto, debiti, crediti, carriera, ...) |
| | individuo neoliberale | Quando si parla delle persone partecipanti al processo educativo come soggetti neoliberali |

| | | |
|-------------------------------|--------------------------|---|
| Eccellenza | eccellenza | Le parti del testo che definiscono cos'è/chi è eccellente, quali sono le caratteristiche che rendono qualcosa/qualcuno eccellente |
| | merito | Quando l'eccellenza è collegata al merito, come criterio per determinare chi è meritevole (e di cosa) e chi no |
| Dispersione scolastica | definizione | Come viene definita, da quali elementi è costituita |
| | fattori connessi | Quali sono i fattori coinvolti nell'analisi del fenomeno |
| | conseguenze | Quali rischi sono individuati associati all'abbandono scolastico? |
| | statistiche associate | Quali sono i numeri di indici utilizzati per misurare la dispersione scolastica (abbandono precoce, ...) |
| Risultati valutazioni | scala numerica | Su quale scala sono riportati i risultati? |
| | statistiche associate | Quali sono i risultati delle prove? |
| | fattori alla base | I risultati osservati come possono essere interpretati? Quali fattori partecipano al loro raggiungimento? |
| Prove valutative | modalità e domande | Come sono effettuate le prove, quali domande, quali aree esaminate? |
| | obiettivi di misurazione | Cosa vogliono esaminare? Con le domande poste quale tipo di conoscenze/competenze? |
| Equità | pari opportunità | Come/quando si parla di equità e pari opportunità? |
| Pandemia Covid-19 | | Quando nel testo si fa riferimento alla pandemia Covid-19, le sue conseguenze a breve e lungo termine |

Tabella 4 – Categorie, codici di analisi e descrizione associata

Capitolo 3 – Discussione dei risultati

In questo capitolo presentiamo e discutiamo i risultati dell'analisi; nel sotto-capitolo 3.1 analizziamo i risultati relativi alla prima area di ricerca relativa al (s)oggetto della valutazione e i significati che può acquisire, nel sotto-capitolo 3.2 analizziamo i risultati delle altre due aree di ricerca (quale idea di persona viene trasmessa, e se sono presenti espressioni o contenuti riconducibili ad un immaginario economico neoliberista), unite in quanto fortemente interconnesse.

L'interpretazione dei documenti rientra all'interno della teoria costruzionista, applicato alla valutazione, definita nei primi due capitoli.

3.1 Cosa o chi viene valutato, e quali significati acquisisce questa valutazione

In questo sotto-paragrafo analizziamo i risultati relativi all'area di ricerca riguardante il (s)oggetto della valutazione e dei significati che può acquisire. Dall'analisi emergono due tendenze, all'interno della normativa italiana, relative alla definizione delle pratiche valutative: se da un lato osserviamo la presenza di principi orientati all'attenzione verso le soggettività ed una finalità formativa della valutazione, dall'altro, vediamo la definizione delle pratiche valutative orientate alla standardizzazione ed un uso prettamente sommativo e certificativo. Inoltre, vediamo emergere una contraddizione anche in relazione alla definizione degli oggetti formativi, identificati nei risultati di apprendimento delle studentesse e studenti, da un lato, e spostati sulle studentesse e gli studenti, dall'altro. In particolare, questo aspetto è emerso in funzione del concetto di eccellenza scolastica, in cui si osserva uno spostamento dalle prove valutative alle persone che le hanno effettuate, per cui dall'eccellenza dei risultati si parla di persone eccellenti. Esaminiamo attraverso l'analisi di estratti dei documenti come siamo arrivate a queste conclusioni.

Presentiamo per primo un estratto dal D.P.R. 62/2017 che definisce gli oggetti della valutazione per le scuole superiori di secondo grado:

(1) “La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione” (Art.1, studenti/ruolo rispetto alla valutazione; valutazione/definizione, (s)oggetti).

Da quanto emerge vediamo definiti come oggetti della valutazione il “processo formativo” e “i risultati di apprendimento” delle studentesse e degli studenti. È possibile notare come l’utilizzo di questi oggetti della valutazione ponga il processo valutativo al di fuori, e come seguito, del processo educativo-formativo: il momento valutativo avviene a conclusione del “processo formativo” in quanto valuta proprio tale processo, congiuntamente ai “risultati di apprendimento”. Tale affermazione lascia presupporre che l’apprendimento sia avvenuto in un momento precedente al momento valutativo. In questo senso le studentesse e gli studenti non sono soggetti attivi al processo valutativo, ovvero, non possono partecipare al processo valutativo in sé, poiché la valutazione viene espressa su performance realizzate in passato, e su di esse ricevono una valutazione. La determinazione di questi oggetti valutativi è tipica, come visto nel primo capitolo, di una valutazione di tipo sommativo, volta a verificare che l’apprendimento sia avvenuto e il livello dello stesso.

Per approfondire questo aspetto riportiamo un estratto, tratto dal medesimo documento dell’estratto (1), in cui sono definiti gli obiettivi e le finalità della valutazione:

(2) “ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze” (Art. 1, valutazione/obiettivi, (s)oggetti; studenti/ruolo rispetto alla valutazione).

Come vediamo dal testo appena riportato, la finalità espressa del processo valutativo è “formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti”. A questo punto è necessario riflettere su quanto osservato precedentemente nell’estratto (1), e la relazione che intercorre tra gli oggetti valutativi (il “processo formativo” e “i risultati di apprendimento”, (1)) e le finalità “formativa ed educativa” (2).

Come visto nel primo capitolo la valutazione si dice formativa quando è orientata a fornire un feedback alle studentesse e agli studenti, con lo scopo di accompagnarle nel percorso verso l’autonomia e la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza: questo aspetto lo ritroviamo scritto nell’estratto (2) nell’espressione delle finalità e nell’orientamento a promuovere “la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze”. Questi elementi appaiono quindi in contraddizione con l’utilizzo degli oggetti della valutazione definiti nell’estratto (1), in

quanto posti al termine del processo di formazione-apprendimento e, come evidenziato precedentemente, riconducibili ad una valutazione di tipo sommativo, orientata a verificare e quantificare i risultati invece che fornire un feedback durante il processo stesso.

Questa contraddizione può essere riportata a due concezioni contrastanti della relazione tra processo di educazione-apprendimento e processo valutativo. In un processo di una valutazione formativa questa è parte del processo di educazione-apprendimento; come espresso nel secondo capitolo, questi due processi non sono separabili e tra loro intra-agiscono¹³ e sono interdipendenti. Nell'ipotesi invece di una valutazione sommativa, questi due processi sono separati e il processo valutativo è posto a conclusione di quello educativo e di apprendimento con lo scopo di misurare il suo livello di realizzazione. Come osservato nel secondo capitolo, l'utilizzo di una valutazione sommativa pone il rischio di trasformare i risultati della valutazione l'obiettivo stesso del processo di educazione-apprendimento.

Riportiamo un estratto dal D.P.R. 249/1998 per approfondire questo aspetto:

(3) “Lo studente ha inoltre diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca ad individuare i propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento” (Art.2, studente/ruolo rispetto alla valutazione, portatrici di diritti; valutazione/obiettivi).

Come per l'estratto (2) ritroviamo espressioni riconducibili ad una valutazione di tipo formativo, “volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca (*la studente*) ad individuare i propri punti di forza e di debolezza” (3). Allo stesso modo osserviamo la presenza di forme riconducibili ad una valutazione sommativa, lo leggiamo nell'orientamento della valutazione a “migliorare il proprio (*delle studentesse e degli studenti*) rendimento” (3). Orientare la valutazione al “rendimento” (3) o i “risultati” (1) è riconducibile ad un uso di una valutazione di tipo sommativo, con il rischio che diventi

¹³ Riprendiamo questo termine dalla teorica Karen Barad che, in contrasto con il concetto di “interazione” che presuppone due entità separate e pre-esistenti al loro incontro, propone l'utilizzo del termine “intra-azione”, per indicare la radicale interdipendenza e co-costruzione delle entità, che emergono come separate attraverso la relazione piuttosto che precederla. Riportando le sue parole: “intra-action signifies the mutual constitution of entangled agencies”. Barad, K. M. (2007). Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.

totalizzante rispetto ad una sua funzione formativa; approfondiremo questo aspetto nel corso della presentazione dei risultati.

La funzione sommativa della valutazione è connessa alla funzione di verifica e certificazione delle pratiche valutative (funzione certificativa, come descritto nel primo capitolo); riportiamo tre estratti rappresentativi:

(4) “sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili” (D.P.R. 275/1999; Art. 10, obiettivi del percorso educativo/competenze, conoscenze, standard; valutazione/certificazione);

(5) “I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l’adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)” (D.M. 139/2007; documento tecnico, obiettivi del percorso educativo/abilità, conoscenze, standard);

(6) “Le certificazioni delle competenze concernenti i diversi gradi e ordini dell’istruzione sono determinate anche sulla base delle indicazioni espresse dall’Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI) e delle principali rilevazioni internazionali” (D.P.R. 122/2009; Art. 8, valutazione/certificazione, INVALSI; obiettivi del percorso educativo/competenze, standard).

Da questi tre estratti emerge un orientamento a definire “le conoscenze, le competenze, le capacità” (4) certificabili, e quindi riconosciute, in funzione di linee guida nazionali (“indicazioni espresse dall’Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI)” (6)) come internazionali (“Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)” (5)).

Questa definizione a priori di conoscenze, competenze e capacità riconosciute porta ad una riflessione riguardo il genere di autovalutazione che vuole essere promossa dalle pratiche valutative nominata nell’estratto (2) (“*la valutazione*) promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze”). In particolare, ci domandiamo se il riferimento per l’autovalutazione è un percorso personale delle studentesse e degli studenti o uno standard di conoscenze, competenze e capacità di riferimento pre-delineato. Questa riflessione si ricollega a quanto osservato nel Capitolo 2 riguardo alla standardizzazione delle pratiche educativo-valutative, che riconosce una modalità di apprendere, e le conoscenze, abilità e

competenze connesse, come legittima e riconosciuta a scapito di altre modalità e possibilità connesse a situazioni soggettive e situate.

Per approfondire questo aspetto riportiamo degli estratti riguardanti la normativa riguardo la valutazione delle prove dell'esame conclusivo della scuola secondaria di secondo grado (esame di stato) di persone con disabilità o difficoltà specifiche di apprendimento (DSA).

Il documento di riferimento è il D.P.R. 62/2017, riportiamo due estratti che riguardano le prove e la loro valutazione per le persone disabili:

(7) “Il consiglio di classe stabilisce la tipologia delle prove d'esame e se le stesse hanno valore equipollente all'interno del piano educativo individualizzato. [...] Tali prove, ove di valore equipollente, determinano il rilascio del titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione. Nel diploma finale non viene fatta menzione dello svolgimento di prove differenziate.” (Art. 20, valutazione/esame di stato, verifica e certificazione)

(8) “Alle studentesse e agli studenti con disabilità, per i quali sono state predisposte dalla commissione prove non equipollenti a quelle ordinarie sulla base del piano educativo individualizzato o che non partecipano agli esami o che non sostengono una o più prove, viene rilasciato un attestato di credito formativo¹⁴” (Art. 20, studenti/ruolo rispetto alla valutazione; valutazione/verifica e certificazione, esame di stato)

Vediamo da questi due estratti che per le persone con disabilità le prove dell'esame di stato sono definite sulla base del “piano educativo individualizzato”, riconoscendo la situazione soggettiva nella costruzione delle prove. Queste, però, sono ricondotte ad un piano di standardizzazione al quale dover aderire (“tali prove, ove di valore equipollente”, “prove differenziate” (7); “prove non equipollenti a quelle ordinarie” (8)), conseguenza altrimenti quella di non poter ottenere il diploma finale, come viene affermato nell'estratto (8). È inoltre da notare l'utilizzo nell'estratto (7) della terminologia “prove differenziate” in riferimento alle prove costruite sulla base del piano educativo individualizzato che mantengono la qualità di *diverse*, nonostante si riferisca alle prove riconosciute come equipollenti, perciò di stesso valore a quelle *ordinarie*.

¹⁴ Attestato di credito formativo: “recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del corso di studi seguito, alle discipline comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna delle valutazioni, anche parziali, ottenute in sede di esame” (Art. 20, D.P.R. 62/2017).

All'interno del medesimo documento (D.P.R. 62/2017) ritroviamo anche la definizione delle modalità di partecipazione e valutazione delle prove dell'esame di stato per studenti con DSA, riportiamo di seguito due estratti:

(9) “(Per le studenti con DSA) La commissione d'esame [...] tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive adeguatamente certificate e, in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati” (Art. 20, studenti/ruolo rispetto alla valutazione; valutazione/verifica e certificazione).

(10) “Nello svolgimento delle prove scritte, i candidati con DSA possono utilizzare tempi più lunghi di quelli ordinari [...] ed utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato [...]. Nel diploma non viene fatta menzione dell'impiego di strumenti compensativi.” (Art. 20, obiettivi del percorso formativo/standard)

Come osservato per le persone con disabilità (negli estratti (7) e (8)), anche per le persone con DSA si tiene conto della soggettività della persona, “tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive”, “le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati” (9); “utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal piano didattico personalizzato” (10). Come per gli estratti (7) e (8), osserviamo nell'estratto (10) l'utilizzo di espressioni che possono rimandare ad uno standard di confronto: “utilizzare tempi più lunghi di quelli ordinari”, “strumenti compensativi”.¹⁵

Portare l'attenzione su queste espressioni linguistiche, come detto in precedenza, ha lo scopo di suscitare una riflessione riguardo gli aspetti materiali connessi alle stesse; in questo caso possiamo guardare ad una costruzione implicita di due gruppi di persone: il gruppo *ordinario/standard*, e il gruppo di *diverse/altre*. Per il gruppo di *diverse/altre* si guarda alla situazione di soggettività in quanto diverse dallo standard, dall'ordinario, ma questa situazione di soggettività viene sempre posta in confronto al gruppo di riferimento (“prove differenziate” (7); “prove non equipollenti a quelle ordinarie” (8); “tempi più lunghi di quelli ordinari”, “strumenti compensativi” (10)). Le soggettività appartenenti al gruppo *ordinario/standard* devono aderire al modello prefissato, in quanto solo i processi di apprendimento di competenze, abilità e conoscenze che rientrano nel range di

¹⁵ Un aspetto che non viene approfondito in questa sede ma su cui sarebbe utile riflettere riguarda il percorso da effettuare per ottenere una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento, in quanto le situazioni individuali sono riconosciute solo se “adeguatamente certificate” (9). Per questo sarebbe interessante approfondire le condizioni e i percorsi che permettono di ottenere la certificazione adeguata.

riconoscimento sono viste e certificate come esistenti (“nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili” (4); “Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)” (5)).

Questa osservazione, e la costruzione dei metodi valutativi per gli esami di stato di persone con disabilità o DSA, sono in contrasto con principi affermati in altri documenti, vediamo un estratto dalla L. 107/2015:

(11) “innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento, [...] per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini” (Art.1, obiettivi del percorso formativo/successo formativo, competenze, apprendimento, risultati)

In questo estratto vediamo la presenza di un principio di attenzione alla persona soggettiva nell’affermazione “rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento (*delle studentesse e degli studenti*)”; allo stesso tempo leggiamo “innalzare i livelli di istruzione e le competenze”, ma se queste sono definite secondo standard costruiti a priori (richiamando gli estratti (4), (5) e (6)) dobbiamo chiederci come, e se, è possibile realizzare il principio di rispetto per tempistiche e stili diversi tra loro.

Per approfondire quanto detto riportiamo un estratto dal documento INVALSI/2022:

(12) “Livello per II di secondo grado: 1, risultato molto debole, corrispondente ai traguardi di apprendimento in uscita dalla III secondaria di primo grado” (valutazione/invalsi, obiettivi del percorso educativo/standard, apprendimento).

Questo estratto è la trascrizione di una tabella che esplicita i risultati di apprendimento associati a ciascuno dei 5 livelli in cui si possono inserire i diversi punteggi ottenuti dalle studentesse e dagli studenti. Osserviamo che gli apprendimenti (le INVALSI hanno lo scopo di misurare gli apprendimenti di base che ogni persona dovrebbe acquisire durante il suo percorso scolastico) sono associati a tempistiche determinate, vediamo come i risultati che rientrano nel livello 1 delle persone della classe seconda delle scuole superiori sono descritti come corrispondenti “ai traguardi di apprendimento in uscita dalla III secondaria di primo grado”. Questa concezione degli apprendimenti non può che scontrarsi con un principio di rispetto dei “tempi e gli stili di apprendimento” (11), in quanto solo i tempi e stili di apprendimento che sono rilevati nelle modalità e nei tempi di proposta delle prove sono riconosciuti, legittimati e validati.

Inoltre, dagli estratti appena letti, possiamo osservare una concezione della valutazione come processo distinto ed esterno da quello di educazione-apprendimento, posta a conclusione di questo processo per valutarne i “traguardi di apprendimento” (12) ed esprimere i “livelli di istruzione e le competenze” (11).

Dagli estratti appena analizzati possiamo osservare la compresenza di due tendenze nel quadro normativo che regola la valutazione scolastica: da un lato vediamo la presenza di principi orientati alla soggettività e ad un uso formativo della valutazione, dall'altro vediamo la determinazione di pratiche valutative che si inseriscono all'interno di una cornice standardizzata e rendono la valutazione di tipo prettamente sommativo e certificativo. Inoltre, abbiamo visto come il ruolo delle studentesse e degli studenti è prettamente passivo all'interno del processo valutativo in sé, in quanto la valutazione viene espressa su performance realizzate in un momento precedente. In questo processo gli oggetti della valutazione sono il “processo formativo” e i “risultati di apprendimento” (1). Riprendendo una parte dell'estratto (2) approfondiamo il ruolo delle studentesse e degli studenti all'interno del processo valutativo; l'estratto in questione riguarda la funzione della valutazione, lo riportiamo di seguito: “documenta lo sviluppo dell'identità personale”. Avendo presente gli oggetti valutativi definiti possiamo chiederci cosa può comunicarci una valutazione espressa sul processo formativo e i risultati di apprendimento riguardo “l'identità personale” (2). Questa frase sembra trasformare le studentesse e gli studenti nell'oggetto della valutazione, anziché il processo formativo e i risultati di apprendimento.

Espressioni che possiamo ricollegare a questo spostamento del soggetto/oggetto da valutare lo ritroviamo anche in altri documenti:

(13) “valutazione degli alunni/degli studenti” (Art. 4, D.P.R. 275/1999; Art. 2, L. 169/2008; Art. 4, Art.9, D.P.R. 122/2009; SIT/1) (studenti/ruolo rispetto alla valutazione; valutazione/(s)oggetti).

Questa costruzione linguistica può portare a percepire le studentesse e gli studenti come soggetti/oggetti della valutazione, rischiando di fissare la dinamicità della persona all'interno dell'espressione valutativa del voto.

Proviamo ad esaminare quali conseguenze materiali si possono avere di fronte ad una prospettiva che, più o meno volontariamente, sovrappone gli esiti della valutazione alle

persone; riportiamo un estratto dal documento SIT/1 riguardo la valutazione dell'esame di stato e il suo calcolo:

(14) “La valutazione finale è espressa in centesimi. Al credito scolastico è attribuito fino a un massimo di 40 punti” (valutazione/esame di stato, definizione).

Il credito scolastico, ovvero un punteggio ricavato dalla media dei voti conseguiti negli scrutini finali degli anni precedenti¹⁶, determina quasi la metà del punteggio finale dell'esame di stato. In questo senso possiamo parlare esiti della valutazione che fissano la persona; gli esiti di valutazioni passate hanno un peso nel determinare esiti di una valutazione futura; oltre a perdere la valenza di feedback, ancorano le studentesse e gli studenti a risultati passati, con il rischio di diventare bagaglio personale piuttosto che esiti contestualizzati di prove valutative. Nel perdere il loro essere situati in relazione ad una prova/verifica gli esiti della valutazione si staccano da essa e diventano caratteristica della persona.

Vediamo un altro estratto in cui si osserva questo tipo di spostamento, tratto dal documento INVALSI/2022:

(15) “allievi eccellenti (top performer) [...] allievi più fragili (low performer)” (studenti/ruolo rispetto alla valutazione; valutazione/(s)oggetti, INVALSI).

Vediamo in questo estratto che l'esito di una prova valutativa diventa aggettivo associato alla persona piuttosto che alla prova in sé, vediamo il definirsi di due gruppi di allieve e allievi: quelle e quelli “eccellenti”, e quelle e quelli “più fragili”. Queste etichette sono assegnate sulla base del punteggio ottenuto alle prove INVALSI (all'interno del percorso di scuola superiore di secondo grado queste sono proposte al secondo e al quinto anno), e l'uso di questa costruzione linguistica porta ad associare gli esiti di queste prove alle persone stesse, che sembrano diventare soggetto/oggetto della valutazione. Portare l'attenzione su queste costruzioni linguistiche è importante per riflettere circa i significati impliciti su cui possono basarsi e che hanno conseguenze materiali sulle persone che attraversano i contesti in cui questi significati sono (ri)prodotti. Un tema adatto per esplorare questo aspetto è quello delle eccellenze a scuola, analizziamo degli estratti di seguito.

¹⁶ Regolato dall'Art.15 del D.P.R. 17/62.

Dal documento D.lgs. 262/2007, che regola l'incentivazione delle eccellenze, leggiamo:

(16) “L'incentivazione delle eccellenze [...] è finalizzata [...] al riconoscimento dei risultati elevati raggiunti da parte di studenti che frequentano istituzioni scolastiche statali e paritarie” (Art. 1, eccellenza).

Come osservato nell'estratto (15), l'eccellenza viene riconosciuta nell'ottenimento di “risultati elevati” (16) da parte di studenti; nell'espressione “incentivazione delle eccellenze” non risulta chiaro il soggetto/oggetto di questa incentivazione, se sono le studenti o i risultati.

Riportando un estratto dal documento SIT/2 proviamo a dare una chiave di lettura possibile:

(17) “L'istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (Indire) pubblica e aggiorna ogni anno sul proprio sito web i nominativi degli studenti meritevoli nell'Albo nazionale delle eccellenze”.

In questo estratto possiamo leggere l'associazione del concetto di eccellenza alle studentesse e agli studenti, per cui *essere eccellenti* e *meritevoli* diventano degli attributi della persona, in funzione dei risultati valutativi ottenuti, per cui può essere creato un “Albo nazionale delle eccellenze” in cui riportare i nomi delle persone considerate tali. Questo utilizzo dei risultati valutativi è in contrasto con le finalità “formativa ed educativa” espresse nell'estratto (2), in quanto la valutazione diventa mezzo classificatorio delle persone più che strumento per la loro crescita e formazione. Le studentesse e gli studenti diventano soggetto/oggetto della valutazione e i risultati diventano attributi propri della persona.

Ampliamo questa riflessione esaminando chi/cosa viene considerato eccellente e meritevole, sempre tratto dal documento SIT/2:

(18) “Per le scuole secondarie di II grado, statali e paritarie, il Ministero premia: gli studenti con punteggio di 100 e lode nell'esame di Stato”.

Come visto nell'estratto (14) concorrono a determinare la valutazione all'esame di stato i crediti formativi, basati sulle valutazioni conclusive degli anni precedenti, ancorando la possibilità di raggiungere il punteggio massimo all'esame ad una storia di risultati sufficientemente alti. I principi che vorrebbero un uso formativo della valutazione non sono coniugabili con questo utilizzo, di tipo strettamente sommativo, in quanto estrapola

la valutazione dal contesto relazionale specifico di condivisione e, come visto nel Capitolo 2, sposta l'attenzione dal processo ai risultati della valutazione. Questi risultati acquisiscono una dimensione temporale che può ancorare esiti futuri a quelli ottenuti in passato e, estrapolati dal contesto di condivisione e costruzione, risultano basi neutre per determinare chi può essere considerato eccellente e meritevole. Come esposto nel secondo capitolo, i voti (ovvero i risultati della valutazione) sono esito di una molteplicità di fattori interdipendenti e interconnessi fra loro, sia facenti parte del processo di educazione-apprendimento-valutazione, sia legati ad altro rispetto ad esso.

Per questo motivo possiamo chiederci a cosa possono essere connessi gli esiti considerati eccellenti, sulla base di quanto analizzato all'interno dei report, riportiamo un estratto di seguito, tratto dal documento INVALSI/2022:

(19) “Anche considerando solo gli esiti del 2022, gli allievi eccellenti sono presenti a livello nazionale in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate rispetto a quelle meno favorite e di quasi dieci volte rispetto a quelle di cui non si dispone delle informazioni circa il background di provenienza”;

Questo estratto fa riferimento ai risultati delle prove INVALSI, prove standardizzate orientate a misurare gli apprendimenti di base delle studentesse e degli studenti con una modalità oggettiva. Come possiamo leggere, però, gli esiti non possono rientrare in questa cornice di oggettività, sono infatti connessi a fattori *esterni* a ciò che queste prove intendono valutare, in particolare in questo estratto viene evidenziato il legame con il background socio-economico familiare.

Per approfondire come aspetti contestuali siano interconnessi ai risultati ottenuti dalle persone, riportiamo un estratto dal documento ISTAT/2022, che presenta un quadro delle condizioni della popolazione studentesca durante i mesi di lockdown dovuto alla pandemia Covid-19:

(20) “proprio gli alunni delle collettività con le maggiori difficoltà scolastiche [...] che hanno avuto a disposizione mezzi meno adeguati per seguire la didattica a distanza. Va sottolineato che l'attività ha implicato non solo seguire le lezioni, ma anche fare i compiti, e a volte svolgere test online. L'utilizzo esclusivo dello smartphone è anche connesso a una maggiore quota di ragazzi che classificano la propria famiglia povera o molto povera” (Pandemia Covid-19; equità).

Da questo estratto possiamo vedere come una condizione di svantaggio socio-economico si esprima in una ridotta possibilità (nel caso del lockdown ancora più materiale, connessa alla possibilità di utilizzo di “mezzi adeguati”) di partecipare a pieno alle attività scolastiche. Queste situazioni di svantaggio non possono risolversi guardando ad una sola dimensione, come possono essere i risultati scolastici, ma necessitano di una presa in carico totale, in quanto ogni dimensione è interdipendente dalle altre. Nello stesso documento ISTAT/2022 viene riportato che la DAD ha avuto influenze negative sui voti scolastici, guardare solo a questo calo di rendimento porterebbe ad attribuire la causa alla persona, ma sarebbe riduttivo. La persona, infatti, co-esiste in un ambiente complesso e multi-dimensionale, che è necessario guardare nella sua totalità; altrimenti, ricollegandosi all’estratto (19), si rischia di etichettare come eccellenza ciò che deriva da un privilegio.

Possiamo allora ampliare la riflessione riguardo l’essenzializzazione dei risultati, ovvero il porre i risultati valutativi come attributi della persona, posta dalle forme linguistiche analizzate in precedenza: valutazione degli alunni/degli studenti” (13); “allievi eccellenti” (15), (19); “allievi più fragili” (15). Queste, infatti, sono mantenute a fronte del riconoscimento del legame tra il raggiungimento di risultati alti (ottenuti da “allievi eccellenti” (19)) e il background socio-economico della famiglia di provenienza, in particolare nell’estratto (19) leggiamo che le cosiddette eccellenze: “sono presenti a livello nazionale in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate”. Ritroviamo questa prospettiva, sebbene con espressioni diverse, anche all’interno del documento AGIA/2022, ne riportiamo di seguito un estratto esplicativo:

(21) “gli alunni più deboli economicamente e culturalmente tendono a raggrupparsi in alcune scuole, creando una sorta di “ghetto educativo” da cui discendono dinamiche a cascata: l’apprendimento degli alunni sarà influenzato dal livello generale dei compagni più che dalle caratteristiche personali, mentre gli insegnanti saranno portati a ricalibrare programmi e metodi sulla base delle contingenze, penalizzando così gli studenti di livello potenzialmente più alto” (dispersione scolastica, eccellenza, studenti)

Come riportato da Johnson (2008), un elemento che influisce fortemente sui risultati scolastici, è la localizzazione della scuola frequentata, in quanto tenderà a riflettere background socio-economico-culturale della zona in cui si trova (ad esempio, zone rurali, urbane di periferia, urbane di centro, ...). Come leggiamo dall’estratto, si osserva la tendenza al raggruppamento in alcune scuole di studenti provenienti da ambienti con un

basso livello socio-economico, in relazione alla distribuzione territoriale delle diverse istituzioni scolastiche (“ghetto educativo”). Di fronte ad una situazione di disuguaglianza, connessa a diversi fattori che intra-agiscono, si guarda alle conseguenze che questa situazione può avere su “gli studenti di livello potenzialmente più alto”. Dall’analisi di questo estratto sembra emergere che questa penalizzazione individuale è il problema maggiore connesso ad una situazione di “ghetto educativo”, in quanto non permette l’espressione delle “caratteristiche personali”, sovrastate dal “livello generale dei compagni”. Richiama alla stessa concezione dei risultati evidenziata nell’estratto (19), percepiti come attributi personali (“studenti di livello potenzialmente più alto”). Inoltre si ricrea una suddivisione in due gruppi contrapposti paragonabile alla divisione presente nel documento INVALSI/2022 riguardo gli “alunni eccellenti” e “alunni più fragili” (15), in questo caso vediamo da un lato gli “alunni di livello potenzialmente più alto”, contrapposti ai “compagni”, gruppo di persone che viene percepito come fonte di influenza negativa sui primi (“l’apprendimento degli alunni sarà influenzato dal livello generale dei compagni”, “gli insegnanti saranno portati a ricalibrare programmi e metodi sulla base delle contingenze”, (21)).

Dall’analisi dei risultati appena presentati emerge un quadro contraddittorio relativo alla valutazione, ovvero, nella normativa che ne regola la realizzazione vediamo la compresenza di principi orientati ad un uso formativo della valutazione, che possa essere strumento dello sviluppo individuale per ogni studente, affiancato da regolamenti riguardanti le modalità d’uso che la orientano verso una valutazione di tipo sommativo e certificativo, volta a misurare e garantire il raggiungimento di livelli standard. Inoltre, abbiamo osservato come questa modalità d’uso si associ ad uno spostamento degli oggetti valutativi sulle studentesse e sugli studenti, che diventano soggetto/oggetto delle pratiche valutative, spostamento che determina una essenzializzazione dei risultati valutativi, che diventano attributi personali piuttosto che esiti di prove, determinando la creazione di gruppi contrapposti sulla base del livello dei risultati che mostrano l’aderenza allo standard prestabilito. Centrale per approfondire questo aspetto è stato il concetto di eccellenza scolastica, analizzato da un punto di vista normativo e all’interno dei report e altri documenti selezionati, abbiamo osservato come il concetto di eccellenza sia connesso a quello di merito. Tramite l’analisi dei report sono stati evidenziati i bias dell’uso di

queste categorie, in particolare è stato osservato il legame tra contesto socio-economico familiare e i risultati scolastici.

Da queste osservazioni possiamo dire che parlare di eccellenza e merito individuale in relazione ai risultati scolastici, connessi al background socio-economico di crescita, rischi di legittimare delle disuguaglianze strutturali come caratteristiche e capacità individuali, per cui esistono “allievi eccellenti” (15) e “allievi più fragili” (15). Queste ultime osservazioni introducono il paragrafo successivo, in cui analizzeremo i risultati alle altre due aree di ricerca riguardanti l’idea di persona che può sottostare alla definizione ed utilizzo della valutazione e la presenza di aspetti riconducibili all’immaginario economico neoliberista.

3.2 Quale idea di persona viene trasmessa e aspetti riconducibili all’immaginario economico neoliberista

In questo sotto-capitolo presentiamo i risultati dell’analisi relativa alle altre due aree di ricerca: quale idea di persona viene trasmessa all’interno dei documenti analizzati e se sono presenti espressioni che possano essere riportate ad un immaginario economico neoliberista. Affrontiamo insieme queste due aree in quanto estremamente connesse, in particolare in relazione alla costruzione dell’individuo neoliberale esposta nel secondo capitolo.

Dopo aver presentato i risultati dell’analisi relativi alle modalità di valutazione e i suoi (s)oggetti, analizziamo su quale idea di persona può fondarsi questa costruzione delle pratiche valutative. I documenti sono analizzati attraverso la lente costruzionista che è stata delineata nel secondo capitolo, per cui le relazioni sono il luogo-momento in cui gli apprendimenti, le conoscenze e le valutazioni si co-costruiscono, e non la persona presa nel suo singolo.

Iniziamo ad esaminare la questione riprendendo l’estratto (13) citato precedentemente:

(13) “valutazione degli alunni/degli studenti” (Art. 4, D.P.R. 275/1999; Art. 2, L. 169/2008; Art. 4, Art.9, D.P.R. 122/2009; SIT/1).

Analizzando questo estratto con un obiettivo di analisi diverso rispetto al precedente, vediamo come l’utilizzo di queste espressioni possano definire l’unità su cui viene espressa la valutazione, ovvero le studentesse e gli studenti come individui singoli.

Ritroviamo questo aspetto anche nell'estratto (15) analizzato in precedenza (tratto dal documento INVALSI/2022):

(15) “allievi eccellenti (top performer) [...] allievi più fragili (low performer)”

Come per l'estratto (13) vediamo l'utilizzo di espressioni che collocano il nucleo di valutazione nelle performance di studenti singole. Questi individui indipendenti, come osservato nel paragrafo precedente, sono (s)oggetti della valutazione, che viene espressa su, e non con, essi.

Possiamo osservare questa concezione che guarda agli individui come entità indipendenti anche in un altro estratto del documento INVALSI/2022:

(22) “possiamo attribuire il risultato osservato di uno studente in una prova all'effetto di fattori diversi: gli esiti del processo di apprendimento-insegnamento, alcune caratteristiche individuali dello studente (genere, indirizzo di studio, regolarità negli studi, contesto economico-socio-culturale della famiglia di provenienza, ecc.) e dell'ambiente in cui vive (area geografica di residenza, contesto economico-socio-culturale della scuola, ecc.).”

In questo estratto leggiamo l'intento di contestualizzare i soggetti entro il contesto di esistenza, nelle espressioni utilizzate riscontriamo una visione che rimanda ad una concezione che vede gli individui come somma di una molteplicità di caratteristiche, inseriti in un contesto da cui sono influenzati e con cui interagiscono in funzione delle proprie caratteristiche pre-esistenti. Leggiamo ad esempio l'espressione “possiamo attribuire il risultato osservato di uno studente in una prova all'effetto di fattori diversi”. In questa espressione possiamo vedere descritto i risultati ottenuti alle prove INVALSI come esiti di interazioni tra fattori diversi che interagiscono e influenzano le studentesse e gli studenti che sostiene le prove, questa concezione, però, presuppone l'esistenza di individui da un lato e mondo esterno dall'altro, due entità indipendenti che interagiscono e si influenzano. Queste due entità sono viste come separate e separabili tra di loro e entro se stesse e se stessi.

Nel descrivere i diversi fattori che possono influenzare i risultati delle prove vediamo che sono individuati tre aspetti: “gli esiti del processo di apprendimento-insegnamento”, le “caratteristiche individuali dello studente” e le “(*caratteristiche*) dell'ambiente in cui vive”. Analizziamo gli ultimi due fattori evidenziati delle caratteristiche delle studentesse e degli studenti e dell'ambiente.

Partiamo dalle caratteristiche delle studentesse e degli studenti, ne sono evidenziate alcune quali “genere, indirizzo di studio, regolarità negli studi, contesto economico-socio-culturale della famiglia di provenienza”. Da questo elenco possiamo vedere come la scissione effettuata tra individuo-contesto viene riprodotta all’interno dell’individuo stesso, percepito come somma di caratteristiche attribuitegli che possono influenzare la sua performance alle prove INVALSI. Allo stesso modo questa scissione la riscontriamo nella definizione dell’ambiente di vita delle studentesse e degli studenti, vediamo alcune caratteristiche evidenziate nell’estratto: “area geografica di residenza, contesto economico-socio-culturale della scuola”. Osserviamo anche in questa parte dell’estratto la descrizione dell’ambiente di vita delle studentesse e degli studenti come una somma di diversi aspetti, che tra loro sono separati e in interazione.

Da queste descrizioni sembra emergere una categorizzazione di individui e contesto fondata su una concezione che li vede come pre-esistenti l’uno all’altro e in interazione tra loro, piuttosto che in co-costruzione e intra-azione. In questo modo aspetti quali il “contesto economico-socio-culturale della famiglia”, “indirizzo di studio”, “genere”, “area geografica di residenza”, “contesto economico-socio-culturale della scuola” sono percepibili come aspetti separabili e isolabili, connessi all’individuo o al contesto, e separabili dal contesto di esistenza più ampio. Si può parlare così di interazione tra di essi ma non di intra-azione e interdipendenza.

Ritroviamo questa separazione anche all’interno del report AGIA/2022, riportiamo un estratto:

(23) “È questo il cosiddetto “modello processo-persona-contesto-tempo”, che invita a considerare il processo del divenire umano come relazione dinamica e sempre singolare tra il bambino (la persona con le sue caratteristiche biologiche, cognitive, emotive e comportamentali) e il contesto prossimale (PP) in cui cresce, inteso anche come contesto ecologico (C) nel quale i vari sistemi interagiscono tra loro”.

Questo modello è tratto dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner; dall’estratto emerge un’idea di persona atomizzata, ovvero concepita come un insieme delle “sue caratteristiche biologiche, cognitive, emotive e comportamentali”, che entra in interazione con i contesti circostanti, dai micro ai macro (“il processo del divenire umano come relazione dinamica e sempre singolare tra il bambino [...] e il contesto prossimale in cui cresce”). Leggiamo un’attenzione alla soggettività di queste possibili interazioni

“relazioni dinamiche e sempre singolari”), ma le fondamenta su cui si basa rimangono quelle delle visioni esogena ed endogena descritte nel secondo capitolo, che vedono la persona e il contesto come entità distinte che interagiscono, lo leggiamo nell’estratto: “inteso (*il contesto prossimale*) anche come contesto ecologico (C) nel quale i vari sistemi interagiscono tra loro”. In questa teoria l’unità di base è la persona, osservata come soggetto indipendente in relazione con un contesto che lo circonda, entrambe le parti pre-esistono alla loro interazione e interagiscono ma non intra-agiscono.

Nel prossimo estratto, sempre del documento AGIA/2022, leggiamo un’interpretazione di possibili cause della dispersione scolastica connessa alle concezioni della persona-mondo analizzate negli estratti precedenti ((22) e (23)):

(24) “Altre cause, da non sottovalutare, sono da attribuire a motivazioni individuali che possono spingere verso l’abbandono precoce degli studi e, fra queste, un peso notevole è attribuito ai disturbi d’ansia. Questi studenti non sono disinteressati alla cultura e all’istruzione che [...] ma semplicemente non ce la fanno a sostenere gli alti livelli di stress correlati all’ambiente scolastico”.

Osserviamo in questo estratto la scissione della persona dal contesto, i “disturbi d’ansia” infatti sono considerati “motivazioni individuali” e non nel loro complesso di esistenza della persona-contesto. Il soggetto, con caratteristiche proprie e pre-esistenti, con il contesto vi interagisce, ma non si legge un’interdipendenza in cui soggetto e contesto non esistono al di fuori della loro intra-azione. Possiamo osservarlo nella modalità con cui si parla delle studentesse e degli studenti che abbandonano la scuola precocemente a causa di disturbi d’ansia, riportiamo una parte dell’estratto: “semplicemente non ce la fanno (*le studenti*) a sostenere gli alti livelli di stress correlati all’ambiente scolastico”. Persona e contesto sono percepite come due entità distinte; ci sono le studentesse e gli studenti da un lato, che a causa di un disturbo d’ansia individuale¹⁷ abbandonano precocemente la scuola, e il contesto scolastico dall’altro, con i suoi livelli di stress insiti e correlati. Queste due entità, distinte e indipendenti, interagiscono nel momento in cui i disturbi d’ansia delle studentesse e degli studenti non le permettono di rimanere entro l’ambiente scolastico; i

¹⁷ Non viene approfondito in questa tesi, ma una domanda che necessita di essere posta riguarda la concezione dei disturbi mentali presente all’interno dei paesi occidentali, fortemente standardizzata e individualistica (vediamo il diffuso utilizzo del DSM). È necessario interrogarsi sulla natura co-costruita e profondamente sociale dei disturbi, non per negare la sofferenza presente e contestuale, ma per non cercare risposte individuali e atomizzate a problemi collettivi (Adam, Glenn et al., 2019).

disturbi sono così concepiti come scissi e pre-esistenti dagli ambienti che la persona attraversa, ricondotti ad una dimensione individuale che solo in seguito si interfaccia al contesto scuola, il cui livello di stress non viene messo in discussione o in relazione con la presenza dei disturbi stessi.

Questo avviene anche a fronte di una situazione collettiva che ha visto, dall'inizio della pandemia, un deteriorarsi delle condizioni di salute mentale nella comunità, lo leggiamo nel documento SC/2022a, in cui si evidenzia come durante la pandemia siano aumentati considerevolmente problemi di “ansia, depressione, solitudine, stress, paura, tensione, rabbia, stanchezza, confusione e preoccupazione”¹⁸ nelle persone adolescenti.

Da questa analisi emerge una concezione delle persone atomizzata, a livello individuale come collettivo; a livello individuale in quanto il soggetto è concepito come somma di aspetti considerati come propri e individuali (lo abbiamo osservato negli estratti (22) e (23)), a livello collettivo in quanto i contesti di vita delle persone sono visti come contenitori separati e interagenti tra loro, e in cui le persone, atomizzate, interagiscono (lo abbiamo visto negli estratti (23) e (24)).

Come osservato nel Capitolo 2, questa concezione di individuo, indipendente e separato dal contesto, gli altri ed entro se stesso, è riconducibile alla costruzione dell'*individuo neoliberale* (Gjorgjioska, Adela and Tomicic, 2019; Dudgeon and Walker, 2015; Arkfen, 2018); questa concezione di persona emerge fortemente all'interno dei documenti di raccomandazioni europee (DOC/2000, DOC/2006 e DOC/2018), documenti quadro che indirizzano la costruzione del quadro normativo delle nazioni appartenenti all'UE; analizziamo di seguito degli estratti.

Dal DOC/2018 leggiamo:

(24) “È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze [...] chiave necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale”.

¹⁸ Leggiamo che “secondo il rapporto UNICEF, pubblicato nel 2021 ma che riporta dati del 2019, nel mondo più di 1 adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni convive con un disturbo legato alla salute mentale, circa il 13% di ragazze e ragazzi di quella fascia d'età. In Europa sarebbero 9 milioni: ovvero il 16,3%. L'Italia non si discosta molto dalla media europea: si stima che il 16,6% fra i 10 e i 19 anni soffra di problemi legati alla salute mentale” (SC/2022a). Inoltre, vediamo che “ansia e depressione rappresentano il 40% dei disturbi mentali diagnosticati. Va sottolineato, però, che parliamo di dati stimati [...] e probabilmente sottostimati, perché [...] trovare dati sulla salute mentale di bambine, bambini e adolescenti è un'impresa ardua, quasi impossibile” (SC/2022a).

Vediamo dalla prima parte dell'estratto una costruzione delle persone come pacchetti di competenze e abilità: "è necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze", inoltre, queste competenze e abilità non sono causali, ma devono essere adatte e giuste "per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale". Ritroviamo in questo estratto un uso di espressioni riconducibile alla teoria proposta nel secondo capitolo, in particolare:

- nel parlare di "corredo di abilità e competenze" posseduto dalle persone e orientato ad essere spendibile (perciò deve essere "giusto");
- nell'orientare questo corredo verso obiettivi quali la "realizzazione personale", la "salute" e "l'occupabilità". Come visto nel Capitolo 2 la realizzazione personale è posta come mezzo per raggiungere il benessere e la felicità, e per raggiungerla è necessario essere/avere i giusti pacchetti di competenze e abilità spendibili nel mondo del mercato.

Per quanto riguarda l'ultimo aspetto evidenziato, ovvero "l'inclusione sociale" possiamo interpretarlo sotto due lenti: con un'ottica sociale da un lato, o economica dall'altro. Ovvero, da un'ottica sociale possiamo leggere l'orientamento di competenze e abilità chiave verso l'inclusione sociale come un'azione volta a costruire delle capacità che favoriscano l'inclusione, partecipazione e coinvolgimento all'interno della società di tutte le persone. In un'ottica economica possiamo leggere questa tendenza all'inclusione sociale come un orientamento del corpus di competenze e abilità chiave verso quelle capacità che rispondono alle esigenze del mondo del lavoro e, perciò, permettono di includere le persone al suo interno in quanto in possesso del "giusto corredo".

Guardando al contesto più ampio della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (DOC/2018) in cui è inserito l'estratto (24) notiamo un forte orientamento agli aspetti economici¹⁹.

Emerge questo orientamento anche nella precedente *Raccomandazione del 2006* (DOC/2006) che fa da quadro a quella del 2018, riportiamo un estratto significativo:

¹⁹ Riportiamo una citazione dal medesimo paragrafo dell'estratto (24): "È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani".

(26) “gli orientamenti per l’occupazione sollecitano l’adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in risposta alle nuove esigenze di competenze mediante una migliore identificazione dei bisogni occupazionali”.

Allo stesso modo leggiamo nelle Conclusioni del Consiglio precedente a questo documento (DOC/2000):

(27) “I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell’occupazione”.

In questi due estratti possiamo osservare come i sistemi di istruzione e formazione siano secondari e dipendenti dalle “nuove esigenze di competenze” (25) richieste dai bisogni occupazionali, e debbano essere orientati a “migliorare il livello e la qualità dell’occupazione” (27).

La presenza di espressioni riconducibili all’immaginario economico e ad una costruzione dell’individuo neoliberale la ritroviamo, all’interno della normativa italiana, nella L. 107/2015, riportiamo di seguito degli estratti significativi. Il primo riguarda la possibilità di erogazione di finanziamenti per:

(28) “il sostegno a interventi che migliorino l’occupabilità degli studenti” (affiancato ad interventi per il miglioramento e mantenimento delle strutture scolastiche).

Il secondo riguarda l’individuazione degli obiettivi formativi prioritari, tra di essi leggiamo:

(29) “potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all’autoimprenditorialità”.

Nelle espressioni usate in entrambe gli estratti ritroviamo l’uso di un linguaggio e di espressioni già osservate nell’estratto (25) e riconducibili ad una costruzione dell’individuo neoliberale (“occupabilità degli studenti” (27); “educazione all’autoimprenditorialità” (28)) e un immaginario economico più generale.

La presenza di questo immaginario connesso all’economico emerge fortemente nei tre documenti di raccomandazioni europee, vediamo un esempio tratto dal documento DOC/2000:

(30) “le persone sono la principale risorsa dell’Europa”,

espressione ripresa nella raccomandazione successiva del 2006 (DOC/2006, “ha ribadito anche che le persone costituiscono la risorsa più importante dell’Europa”). La terminologia utilizzata per parlare delle persone rimanda ad un immaginario economico, si parla infatti di persone come “risorsa”, all’interno di una società europea basata su “un’economia della conoscenza” (DOC/2000, DOC/2006, DOC/2018) in cui i sistemi di istruzione e formazione dipendono dalle necessità occupazionali (come abbiamo osservato negli estratti (25) e (26)).

Ritroviamo questa lettura delle persone anche all’interno della L. 107/2015, ne riportiamo un estratto:

(31) “servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati”.

In particolare, vediamo emergere l’immaginario economico nell’utilizzo della forma espressiva “riqualificazione di giovani non occupati”, terminologia comunemente usata in riferimento a spazi e oggetti (“riqualificazione”), qui riferita a persone. L’utilizzo di questa espressione è in continuità con quanto osservato nell’estratto (30), se le persone sono percepite come “risorse”, allora la terminologia utilizzata per le risorse materiali è trasportabile anche su quelle persone che, non essendo occupate lavorativamente, non stanno svolgendo in modo adeguato il loro ruolo di “risorsa” e, perciò, devono essere riqualificate. È una concezione della persona che si collega a quanto osservato nell’estratto (25) in relazione alla costruzione delle persone come pacchetti di competenze e abilità spendibili nel mercato del lavoro (e quindi una risorsa per questo).

Questa prospettiva riguardo le persone si affianca ad una definizione chiara di quali siano le competenze su cui investire nel mondo dell’educazione ed istruzione, definite nei documenti DOC/2006 e DOC/2018:

(32) “Il quadro di riferimento delinea otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”.

La definizione di competenze chiave comuni a tutti i paesi europei (come abbiamo visto nell’estratto (5) si è creato un Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)

che permette di rilasciare delle certificazioni valide e riconosciute a livello sovranazionale) si può inserire nella tendenza comune alle società *occidentali* verso la standardizzazione, come abbiamo osservato nel Capitolo 2. Questa standardizzazione è vista come opportunità tramite cui a tutte le persone è garantito il diritto di partecipare attivamente alla società attraverso l'acquisizione di competenze condivise e che permettano di essere "risorsa" (30) all'interno del mondo del lavoro. In questo modo è istituzionalizzato come desiderabile un insieme di competenze e abilità che saranno premiate, a discapito di altre non considerate rilevanti; questo corpus istituzionalizzato, però, non è un insieme neutro e naturale di caratteristiche ma è situato nel contesto in cui si co-costruisce (Dragonas et al., 2015; Simon, Chard, 2014; Gergen, 2009a; Gergen, 2009b).

Nel sotto-capitolo precedente abbiamo analizzato il tema dell'eccellenza e della valorizzazione delle eccellenze, e dagli estratti analizzati possiamo vedere come la persona singola rimanga l'unità base su cui viene effettuata la valutazione e vengono distribuite ricompense ("allievi eccellenti (top performer)" (15); "risultati elevati raggiunti da parte di studenti" (16); "i nominativi degli studenti meritevoli nell'Albo nazionale delle eccellenze" (17); "studenti con punteggio di 100 e lode all'esame di stato" (18)), questo anche a fronte del riconoscimento dell'influenza del contesto sull'ottenimento dei risultati ("gli allievi eccellenti sono presenti a livello nazionale in una percentuale più che doppia tra gli studenti provenienti da famiglie avvantaggiate" (19)). Questa divisione è possibile in quanto persona e contesto sono separati e concepiti come separabili, come abbiamo visto nel secondo capitolo le fondamenta epistemologiche e ontologiche delle società occidentali si fondano su una concezione binaria che contrappone la persona e mondo esterno, o la persona e il proprio mondo interno rappresentazione di un mondo esterno.

Eseguire questa scissione significa riconoscere da un lato la non oggettività e neutralità delle forme di riconoscimento, e dall'altro proseguire nella distribuzione delle ricompense associate al raggiungimento di certi risultati individuali, intendendo l'individuo come de-contestualizzato e indipendente. Questa concezione è strettamente connessa alla costruzione dell'*ideale meritocratico* descritto nel secondo capitolo, per cui "la cultura della performance etichetta in effetti come "brillanti" e "intelligenti" giovani che posseggono le caratteristiche valorizzate dal mondo postmoderno neoliberale" (Benasayag, 2018: 17).

L'ideale meritocratico costituisce uno dei processi di legittimazione delle disuguaglianze e dell'ideologia neoliberista (Volpato, 2019); la penetrazione di questa ideologia all'interno delle società occidentali ha influenzato aspetti profondi della vita delle persone e della collettività (Volpato, 2019). Questo è emerso anche nell'analisi dei documenti, in cui abbiamo osservato la costruzione di un'individualità neoliberale intesa come soggettività indipendente dai contesti e individualmente concepita come somma di caratteristiche attribuitegli (estratti (13), (14), (22), (23) e (24)). In particolare, è emersa una concezione dell'individuo come pacchetto di competenze e abilità orientate alla spendibilità nel mercato del lavoro (estratti (25) e (32)).

Inoltre, è emersa una visione dei percorsi di educazione e formazione come diretti a formare le persone sulle competenze e abilità necessarie per essere parte del mercato del lavoro e, perciò, dipendenti dalle necessità individuate da questo (estratti (26) e (27)). È in questo legame che emerge la natura creata/creante delle istituzioni scolastiche, create all'interno e da una società, al contempo la creano e reificano (Lapassade, 1973). Questa natura co-costruita della scuola come istituzione viene spesso dimenticata, “prodotta dalla storia, esse finiscono (*le istituzioni*) per apparire come fisse ed eterne, come un dato, una condizione necessaria e trans-storica della vita delle società” (Bornuat, Imbert, 1977: 13). A questo si associa la natura di “ideologia della non ideologia” (Volpato, 2019) del neoliberismo, per cui la sua influenza appare come espressione naturale e neutrale dell'essere umani (Volpato, 2019).

Dall'analisi dei dati è emersa una diffusa presenza di espressioni riconducibili ad un immaginario economico neoliberista, nelle raccomandazioni europee così come nella normativa italiana (estratti (28), (29), (30), (31)).

La presenza di questo immaginario all'interno di documenti che riguardano l'educazione e la formazione delle persone rende la profondità con cui l'ideologia neoliberista è entrata a far parte della vita delle persone e delle collettività, con cui “il mercato è diventato il paradigma dell'azione sociale” (Volpato, 2019) e dei percorsi di formazione ed istruzione.

In questa natura creata/creante dell'istituzione scolastica risiede il potenziale di cambiamento, come avevamo osservato in relazione al carattere descrittivo/prescrittivo della ricerca, in quanto non si impone semplicemente su soggetti passivi, ma con essi intra-agisce e da essi può essere modificata (Bornuat, Imbert, 1977; Lapassade, 1973).

Conclusione

In questa tesi abbiamo approfondito e analizzato il tema della valutazione scolastica e la definizione delle sue pratiche all'interno del contesto scolastico italiano.

Partendo con una definizione generale della valutazione scolastica e le modalità con cui può essere attuata, abbiamo visto lo sviluppo nella storia del sistema scolastico italiano e la definizione delle pratiche valutative per le scuole secondarie superiori. In seguito, abbiamo analizzato le pratiche valutative attraverso la lente del costruzionismo sociale, guardando ai presupposti che sostengono le diverse modalità di valutazione e le conseguenze materiali che si possono osservare nel momento in cui sono applicate.

Nel secondo capitolo abbiamo presentato la cornice teorica del costruzionismo sociale con cui sono stati interpretati i materiali e abbiamo introdotto la questione riguardante il carattere descrittivo/prescrittivo della ricerca, in particolare abbiamo esaminato questo aspetto in relazione alle ricerche psicologiche che, nel descrivere le caratteristiche psicologiche degli individui che partecipano al sistema sociale attuale, prescrivono e reificano la costruzione di un'individualità neoliberale. Successivamente abbiamo presentato il materiale preso in analisi, le domande di ricerca e il metodo utilizzato per analizzare i documenti.

Nel terzo capitolo abbiamo visto e discusso i risultati dell'analisi dei documenti. Nella prima parte è stata affrontata la prima area di ricerca, riguardante i (s)oggetti della valutazione e i significati che può acquisire; nella seconda parte abbiamo affrontato le altre due aree di ricerca dell'idea di persona che sta alla base della costruzione delle modalità valutative e la presenza dell'immaginario economico neoliberista all'interno dei documenti.

Dall'analisi è stato osservato che dalla normativa italiana presa in esame emergono due tendenze contrastanti tra loro per quanto riguarda la definizione degli oggetti e pratiche valutative. In particolare, abbiamo osservato, da un lato, la presenza di principi di attenzione alla soggettività e ad una finalità formativa della valutazione, e, dall'altro, la definizione di pratiche valutative orientate alla standardizzazione e un uso della valutazione prettamente sommativo e certificativo. Queste due tendenze sono emerse, in particolare, analizzando la normativa relativa alla valutazione e partecipazione alle prove dell'esame di stato per le persone disabili e con DSA. Se da un lato erano presenti espressioni di attenzione alla soggettività, dall'altro questa soggettività era sempre

ancorata ad uno standard “ordinario” di riferimento (“prove di valore equipollente”, “prove differenziate” (7); “prove non equipollenti a quelle ordinarie” (8); “strumenti compensativi” (10)).

Inoltre, è emerso un uso di espressioni linguistiche che sembrano spostare l’oggetto della valutazione una performance effettuata dalle studentesse, le studentesse stesse. Questo aspetto è stato approfondito attraverso l’analisi del concetto di eccellenza scolastica, in particolare di espressioni come “allievi eccellenti”, “allievi più fragili” (15), o l’istituzione di un “Albo nazionale delle eccellenze” (17). Ciò che è emerso dall’analisi è un’associazione dei risultati ottenuti a prove valutative dalle performance alle persone che le hanno effettuate (dall’eccellenza dei risultati si parla così di persone eccellenti).

Il tema dell’eccellenza, come vedremo successivamente, viene discusso anche in relazione all’analisi che affronta le altre due aree di ricerca, in particolare in relazione della definizione delle competenze e abilità all’interno dei documenti quadro europei e la normativa italiana (in particolare la L. 107/2015). Prima, però, esaminiamo qual è la concezione di persona che emerge dall’analisi dei documenti. Riprendendo gli estratti (13) e (15) della prima parte dell’analisi, è emersa un’idea di persona come unità di base su cui viene espressa la valutazione, ovvero, questa è espressa sulle studentesse e studenti singole/i separate/i dal contesto. Emerge una concezione che vede persone e contesto come due entità distinte e indipendenti che interagiscono. Inoltre, questa scissione effettuata tra persona e contesto emerge anche all’interno della persona stessa, concepita come somma di determinate caratteristiche. Questa visione degli individui indipendenti, a-contestuali e come somma di caratteristiche determinate, è riconducibile all’immaginario economico neoliberista.

In particolare, questa concezione di persona è riconducibile alla costruzione di un’individualità neoliberista. Dall’analisi emerge anche nella visione della persona come pacchetto di competenze e abilità con diversi gradi di spendibilità nel mondo del lavoro. Inoltre, la presenza dell’immaginario economico emerge anche nella definizione di quali siano le competenze e abilità da porre come obiettivi educativi; infatti, emerge che queste siano definite in funzione delle necessità e richieste del mondo del lavoro, affinché siano spendibili dalle persone, che diventano vere e proprie “risorse” nell’estratto (30). È in relazione a queste competenze e abilità che è stato discusso il tema dell’eccellenza; viene infatti considerato eccellente e meritevole l’individuo che possiede le competenze e abilità riconosciute e valorizzate. Inoltre, nel riconoscimento dell’eccellenza l’individuo è sempre

considerato nella sua a-contestualità, nonostante emerga dall'analisi la profonda interdipendenza degli individui-contesto.

Gli elementi emersi dall'analisi sono riconducibili ad un immaginario economico neoliberista; dalla sua presenza all'interno di documenti relativi al campo della formazione ed educazione delle persone possiamo vedere la natura creata/creante delle istituzioni scolastiche; queste sono create all'interno di un determinato sistema e a loro volta lo reificano attraverso la loro azione. È in questa natura creata/creante che risiede il potenziale di cambiamento; infatti, l'istituzione non si impone su soggetti passivi, ma con essi intra-agisce e può esserne modificata.

Questa tesi non è esente da limitazioni; partendo dalla scelta di affrontare il tema della valutazione scolastica. Questo è un tema fortemente interdisciplinare, e analizzarlo solo da una prospettiva psicologica ha ridotto la sua complessità, nonostante apporti un contributo alla riflessione all'interno della disciplina. Nella sua complessità questo tema oltrepassa le barriere frammentarie di un'istruzione mono-disciplinare, per cui, per affrontarlo approfonditamente, tenendo conto delle diverse prospettive da cui può essere osservato, non può essere preso in esame in maniera compiuta da una soggettività singola.

Altri limiti da evidenziare riguardano la scelta del materiale da analizzare, in particolare sotto due aspetti: l'utilizzo di documenti normativi e di report ha permesso di analizzare il quadro entro cui sono effettuate le pratiche valutative, ma non permette di conoscere come la valutazione viene realizzata nella pratica quotidiana di ogni istituto e di ogni docente, e come può essere vissuta dalle persone che vi partecipano (chi la effettua e chi la riceve). L'utilizzo di interviste, in una ricerca successiva, permetterebbe di ampliare la riflessione. Inoltre, manca un approfondimento del legame tra la normativa analizzata e il contesto storico, sociale e politico in cui è stata prodotta. Data la natura contestuale e storica della produzione di leggi e decreti, potrebbe essere interessante in ricerche future approfondirne il legame.

Oltre a queste possibilità di ricerche future, evidenziate in relazione ai limiti della presente ricerca, un campo di approfondimento sono quelle scuole che tentano di agire sulla valutazione a livello locale-contestuale. Ovvero, scuole che stanno mettendo in

pratica agire valutativi diversi; in Italia, a livello di scuole superiori, abbiamo l'esempio del liceo Morgagni di Roma²⁰.

Inoltre, potrebbe essere fruttuoso coinvolgere all'interno della riflessione quelle scuole che si discostano dal modello istituzionale più in generale, vediamo ad esempio le scuole libertarie²¹. A questo riguardo sarebbe utile approfondire anche esperienze passate, vediamo un esempio significativo nella Scuola di Summerhill (aperta nel Regno Unito nel 1921 da Alexander Neill).

“Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà”²²

²⁰All'interno delle classi che partecipano alla sperimentazione non sono dati i voti durante l'anno, ma viene effettuata una valutazione che possiamo definire effettivamente formativa e dialogica; un voto numerico è espresso, previa discussione, a conclusione dell'anno per dovere istituzionale.

https://video.corriere.it/scuola/liceo-senza-voti-senza-stress-ecco-come-funziona-morgagni-roma/2e23ca92-7623-11ed-8b31-7101dab59dee?refresh_ce

<https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/christian-raimo/2023/02/15/scuola-valutazione-voti>

²¹ In Italia è presente la Rete per l'educazione libertaria, in cui sono raccolte le esperienze scolastiche che seguono dei principi comuni. Come per le esperienze più istituzionali, la maggior parte di queste esperienze riguarda i gradi di scuola primaria e secondaria di primo grado <http://www.educazionelibertaria.org/istituto-scuole-democratiche/>

²² bell hooks & Feminoska. (2020). Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà. Meltemi (pag. 43)

Ringraziamenti

“La biologa Lynn Margulis osserva un bosco di pioppi con migliaia di esemplari. Crediamo, guardandolo, che si tratti di un bosco composto da migliaia di individui-albero, ma sotto la superficie, nella zona invisibile ai nostri occhi, il bosco è una struttura interconnessa che si estendono per chilometri e affondano per vari metri nel suolo. Questo è il bosco, quell’interconnessione chilometrica e invisibile”²³

“To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair”²⁴

Sulla nota di queste due citazioni, che parlano già da sole, colgo questa occasione per ringraziare le persone che mi hanno accompagnata, e mi stanno accompagnando, lungo questo periodo di esistenza. La scrittura di un testo scritto non è mai lavoro individuale, ogni conversazione, consiglio, ascolto, da cui sono nate idee, dubbi, intuizioni, è parte nascosta ma sostanziale, e non sarebbe stato possibile senza la rete distesa di persone-radici con cui abbiamo condiviso tempo e affetto. Grazie per essere casa diffusa.

Vorrei esplicitamente ringraziare i miei genitori, che mi hanno permesso di studiare e mi hanno accompagnato lungo tutto il percorso con cura e ascolto.

²³ Vasallo, B. (2022). Per una rivoluzione degli affetti. Pensiero monogamo e terrore poliamoroso. Effequ (pag. 279)

²⁴ Barad, K. M. (2007). Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press

Bibliografia

Adams, G., Gómez Ordóñez, L., Kurtiş, T., Molina, L. E., & Dobles, I. (2017). Notes on decolonizing psychology: from one Special Issue to another. *South African Journal of Psychology*, 47(4), 531–541. <https://doi.org/10.1177/0081246317738173>

Adams, Glenn, et al. “The Psychology of Neoliberalism and the Neoliberalism of Psychology.” *Journal of Social Issues*, vol. 75, no. 1, WILEY, 2019, pp. 189–216, <https://doi.org/10.1111/josi.12305>.

Arfken, Michael. “From Resisting Neoliberalism to Neoliberalizing Resistance.” *Theory & Psychology*, vol. 28, no. 5, SAGE Publications, 2018, pp. 684–93, <https://doi.org/10.1177/0959354318800393>.

Arfken, Michael. “From Resisting Neoliberalism to Neoliberalizing Resistance.” *Theory & Psychology*, vol. 28, no. 5, SAGE Publications, 2018, pp. 684–93, <https://doi.org/10.1177/0959354318800393>

Autin F, Batruch A and Butera F (2015) Social justice in education: how the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Front. Psychol.*6:707. doi:10.3389/fpsyg.2015.00707

Benasayag, Missana, E., & Del_Rey, A. (2018). *Oltre le passioni tristi: dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Feltrinelli

Benvenuto. (2013). *Mettere i voti a scuola: introduzione alla docimologia*. Carocci

Bornuat, M, & Imbert, F. (1977). *Il gruppo-classe e i suoi poteri: quattro esperienze di pedagogia istituzionale*. Emme.

Cavallera. (2013). *Storia della scuola italiana. Le lettere*

Coggi & Castoldi, M. (2002). *Docimologia*. Pensa MultiMedia

Coleman (1993). Testing the school-system – Dropouts, accountability, and social-policy. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 329–342. <https://doi.org/10.2307/1179995>

Compendio di legislazione scolastica (17. Ed.). (2018). Simone

D’Intino, F., (2020). “Valutare Senza Voto Numerico: Strumenti e Riflessioni Di Una sperimentazione Di Matematica Alle Scuole Secondarie Di Primo Grado.” *Didattica Della Matematica (Locarno, Switzerland)*, no. 7, Dipartimento formazione e apprendimento - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana; Repubblica e Canton Ticino - Dipartimento dell’educazione, della cultura e dello sport (DECS), 2020, pp. 123–45, <https://doi.org/10.33683/ddm.20.7.6>.

Dragonas, T., Gergen, K. J., McNamee, S., & Tseliou, E. (2015). *Education as social construction: Contributions to theory, research and practice*.

Dudgeon, P., & Walker, R. (2015). Decolonising Australian Psychology: Discourses, Strategies, and Practice. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(1), 276–297. <https://doi.org/10.5964/jspp.v3i1.126>

Elia, G. (2003). La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento. Guerini Scientifica.

Flick, U. (2009) "An Introduction to Qualitative Research", London: SAGE.

Gergen, & Zielke, B. (2006). Theory in Action. *Theory & Psychology*, 16(3), 299–309. <https://doi.org/10.1177/0959354306064278>

Gergen, K.J. (2009a). Social Construction and Pedagogical Practice

Gergen, Kenneth J. (2015). "From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming." *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 45, no. 3, Blackwell Publishing Ltd, 2015, pp. 287–310, <https://doi.org/10.1111/jtsb.12075>.

Gergen, Kenneth J. "From Reflecting to Making: Psychology in a World of Change." *Europe's Journal of Psychology*, vol. 8, no. 4, Europe's Journal of Psychology, 2012, pp. 511–14, <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.545>

Gergen, Kenneth J., (1995). Social Construction and the Educational Process. In Steffe, L. P., & Gale, J., *Constructivism in Education* (1st ed., pp. 17–39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203052600>

Gergen, Kenneth J., and Scherto R. Gill, *Beyond the Tyranny of Testing: Relational Evaluation in Education* (New York, 2020; online edn, Oxford Academic, 22 Oct. 2020), <https://doi.org/10.1093/oso/9780190872762.001.0001>

Gergen. (1999). *An invitation to social construction*. Sage.

Gergen. (2011). The Self as Social Construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108–116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1>

Gibbs, G. (2007) *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE.

Gjorgjioska, Marija Adela, and Ana Tomicic. "The Crisis in Social Psychology Under Neoliberalism: Reflections from Social Representations Theory: Neoliberalism and Social Representations Theory." *Journal of Social Issues*, vol. 75, no. 1, 2019, pp. 169–88, <https://doi.org/10.1111/josi.12315>.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

Harlen W, Deakin Crick R (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*)

hooks b. (1991). Theory as liberatory practice. *Yale Journal of Law & Feminism*, 4, 1–12. Retrieved from <http://digitalcommons.law.yale.edu/yjlf/vol4/iss1/2>

INVALSI. (2022). *Rapporto Invalsi 2022*.

John Shotter (1997) The Social construction of our inner selves, *Journal of Constructivist Psychology*, 10:1, 7-24, DOI: 10.1080/10720539708404609

- Johnson. (2008). Ecology in Educational Theory: Thoughts on Stratification, Social Mobility & Proximal Capital. *The Urban Review*, 40(3), 227–246. <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0084-z>
- Kenneth J. Gergen. (2009b). The social constructionist movement in modern psychology. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 6(1), 299–325. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2009v6n1p299>
- Kitzinger, C. (1991). Politicizing Psychology. *Feminism & Psychology*, 1(1), 49–54. <https://doi.org/10.1177/0959353591011005>
- Lapassade, G., & Bessière, B. (1973). *L'autogestione pedagogica: ricerche istituzionali*. F. Angeli.
- Latouche, S. (2005), *L'invenzione dell'economia*, Bollati Boringhieri
- Mantovani G. (2004). "Intercultura", Il Mulino, Bologna
- Mayring, P. (2004) "Qualitative Content Analysis," in U. Flick, E.v. Kardorff, and I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE. pp. 266-269.
- Milani, & Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Mishler, E. G. (1996, September 1). *Writings for a Liberation Psychology (Reprint)*. Harvard University Press.
- Neill. (1990). *I ragazzi felici di Summerhill: il piacere di educare e di essere educati*. Red.
- Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*. La Scuola.
- Rehner Iversen, Gergen, K. J., & Fairbanks II, R. P. (2005). Assessment and social construction: conflict or co-creation? *The British Journal of Social Work*, 35(5), 689–708. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch200>
- Sally Thomas & Penny Oldfather (1997) Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: `That's my grade. That's me.", *Educational Psychologist*, 32:2, 107-123, DOI: 10.1207/s15326985ep3202_5
- Sandel, Del_Bo, C., & Marchiafava, E. (2021). *La tirannia del merito: perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*. Feltrinelli.
- Simon, G., & Chard, A. (2014). McNamee, S., *Research as Relational Practice*. In *Systemic Inquiry. Innovations in Reflexive Practice Research* (pp. 74–94). Everything is Connected Press.
- Son Hing, Bobocel, D. R., Zanna, M. P., Garcia, D. M., Gee, S. S., & Oraziotti, K. (2011). The Merit of Meritocracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 433–450. <https://doi.org/10.1037/a0024618>
- Varisco, B. M. (2005). "Portfolio", Carocci.
- Vieno, A., & Santinello, M. (2013). *Metodi di intervento in psicologia di comunità : dalla progettazione alle esperienze professionali*. il Mulino.
- Vivanet, G. (2014). "La Valutazione Degli Apprendimenti Scolastici. Un Quadro Internazionale." *Form@re*, vol. 14, no. 4, Firenze University Press, 2014, <https://doi.org/10.13128/formare-15792>.

Volpato. (2019). *Le radici psicologiche della disuguaglianza*. Laterza.

Wolff, S. (2004) "Analysis of Documents and Records," in U. Flick, E.v. Kardorff, and I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE. pp. 284-290.