

Enrico Bottero

<http://www.enricobottero.com>

pubblicato in “Pedagogia più didattica”, n.1, aprile 2014, pp. 97-105.

La valutazione esterna degli apprendimenti scolastici

Il caso delle prove INVALSI

Dalla “società conoscitiva” alla valutazione di sistema

Il tema delle prove INVALSI, per la sua rilevanza, si è imposto sempre più in questi anni nel dibattito intorno alla scuola. La questione richiama il ruolo della valutazione esterna, nazionale e internazionale, che sta assumendo un peso sempre più centrale. Ma qual è il contesto storico-politico in cui si collocano le prove? Come mai si è giunti ad attribuire un ruolo così strategico ai compiti di controllo dei risultati di apprendimento? Inizierò con un breve *excursus* sulle premesse per inquadrare la questione. Quindi fornirò alcuni spunti di riflessione sulle prove, su come sono state costruite finora e sui presupposti epistemologici soggiacenti.

La questione della valutazione standardizzata degli apprendimenti è stata accelerata dalle scelte fatte dall'Europa negli anni Novanta sulla “società conoscitiva”. L'espressione “società conoscitiva” è entrata ufficialmente nel dibattito pedagogico e di politica dell'educazione con la pubblicazione del *Libro bianco su Istruzione e formazione* a cura della Commissione delle Comunità Europee (Commissione Europea, 1995). La Commissione partiva da un'analisi della situazione venutasi a creare a causa della mondializzazione degli scambi e della globalizzazione delle tecnologie con l'avvento della società dell'informazione. Secondo la Commissione la nuova situazione avrebbe aperto agli individui nuove possibilità di accesso all'informazione e perciò al sapere. Ciò avrebbe potuto aver luogo solo a patto di adattare i sistemi di istruzione alle nuove esigenze. Veniva naturalmente confermata la funzione tradizionale dell'istruzione, “l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione di valori comuni”, ma si sottolineava la necessità di renderla compatibile con la funzione di promozione dell'occupazione.

La sfida che si è aperta negli anni successivi è stata dunque quella della qualità dei saperi e delle competenze da promuovere tra i cittadini europei. La lista delle competenze chiave pubblicata in Europa negli ultimi anni individua “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione” (Commissione Europea, 2006). La lista vede una prevalenza di competenze di comunicazione e di abilità. Si tratta, in ogni caso, di un elenco sufficientemente vago e ampio per lasciar spazio a scelte anche molto diverse tra loro. In Italia le Indicazioni Nazionali 2013 per il primo ciclo di istruzione riprendono, com'era inevitabile, le competenze chiave, declinandole in uno spettro ampio al cui centro stanno l'autonomia delle persone, la cittadinanza e le competenze cognitive complesse.

La valutazione esterna e gli insegnanti

Le Indicazioni Nazionali sono un riferimento obbligatorio per le scuole. Sulla base delle Indicazioni, infatti, esse sono chiamate a progettare i loro curricoli. Sulla programmazione reale dell'attività didattica, tuttavia, pesa forse ancor di più la valutazione finale che l'indirizzo iniziale. E' alla valutazione esterna che bisogna sempre più guardare, quella realizzata sia da organismi internazionali (OCSE-PISA, IEA) che nazionali (INVALSI). La ragione è semplice e sta nel potere di una valutazione che nell'immaginario sociale, grazie soprattutto al linguaggio cifrato dei numeri, quelli che vengono citati sui mezzi di comunicazione, si muta facilmente in giudizio. Nel momento in cui i risultati dei *test* di apprendimento diventano il punto di riferimento collettivo per la valutazione degli apprendimenti, gli insegnanti, temendo di essere mal valutati insieme ai loro allievi, sono spesso indotti ad adeguare la loro programmazione didattica al fine di mettere in grado gli studenti di superare positivamente i *test*. Le prove INVALSI non hanno dunque solo un valore diagnostico ma anche valutativo e quindi di orientamento rispetto alle scelte future. E' pur vero che nei Quadri di riferimento INVALSI per la matematica si scrive: "Sarebbe al contrario un danno per l'insegnamento e la Scuola se la prospettiva di queste prove dovesse tradursi nella preoccupazione di addestrare gli allievi ad affrontare tipologie valutative simili". Queste affermazioni di principio sembrano però dimenticare il lato nascosto della valutazione e il rapporto stretto che corre tra misurazione e giudizio. L'esperienza americana degli ultimi decenni ci insegna qualcosa. Gli effetti perversi di una didattica in funzione del superamento dei *test* sono infatti noti da tempo. Scriveva negli anni Settanta lo psicologo sociale Donald Campbell:

"Il risultato dei test può essere un valido indicatore dei risultati generali della scuola in normali condizioni di insegnamento che hanno come obiettivo una competenza generale. Tuttavia, quando i risultati dei test diventano l'obiettivo del processo di insegnamento perdono il valore di indicatori dello *status* del processo educativo e lo distorcono in modo pericoloso (naturalmente tendenze simili riguardano anche l'uso dei test oggettivi nei corsi scolastici o nelle valutazioni di ingresso)" (Campbell, 1976)¹.

Di tutto ciò si sta tenendo conto e come? Per ora in Italia ne hanno certamente tenuto conto le case editrici, le quali hanno prontamente individuato una fonte di guadagno in tempi di cali di vendite nel mercato della didattica. Sono stati pubblicati volumetti con esempi di prove modellate su quelle INVALSI. Gli insegnanti dovrebbero farle eseguire agli allievi al fine di garantir loro una pronta riuscita. Lo stesso Miur, del resto, ha invitato le scuole a utilizzare i modelli INVALSI e OCSE PISA per l'accertamento delle competenze da certificare al termine dell'obbligo di istruzione:

"Per l'accertamento delle competenze, un utile riferimento può essere costituito anche dalla documentazione messa a disposizione dal Compendio INVALSI sulle prove PISA-OCSE. Le rilevazioni degli apprendimenti effettuate periodicamente dall'INVALSI, secondo quanto stabilito dalla direttiva del Ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, rendono disponibili strumenti di valutazione e metodologie di lavoro oggettive utili alla comparabilità delle certificazioni e forniscono anche una informazione analitica, in termini di valutazione di sistema dei risultati di apprendimento dei singoli studenti per ciascuna istituzione scolastica." (Ministero della Pubblica Istruzione, 2010).

E' lecito pensare che gli insegnanti, per diverse ragioni, non saranno così sollecitati nel seguire le indicazioni ministeriali. E' comunque prevedibile un'incidenza sui loro comportamenti didattici. Esercitando questo ruolo, cioè orientando in prospettiva la scuola italiana a promuovere certi traguardi di competenza, l'INVALSI, organo tecnico, si sostituisce sia alla politica che alla

¹ La tesi sostenuta dal ricercatore americano è alla base della cosiddetta "legge di Campbell": "The more any quantitative social indicator (or even some qualitative indicator) is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor".

comunità degli insegnanti². Vista la responsabilità attribuita di fatto all'INVALSI sia nel valutare il sistema che nell'orientare le scelte degli insegnanti e delle scuole, è necessario conoscere meglio la logica con cui sono state fin qui costruite le prove, la loro validità, la coerenza rispetto alle Indicazioni Nazionali e i principi epistemologici soggiacenti³. E' un lavoro complesso che non è possibile esaurire qui. Iniziamo però a fornire alcuni dati e spunti di riflessione con riferimento alla logica sottesa all'elaborazione delle prove.

Principi epistemologici

Il rapporto 2009 del Servizio Nazionale di Valutazione è un articolato documento in cui si dà conto dell'impostazione generale delle prove e dei principi epistemologici a cui si ispira il metodo adottato. Fin dalle prime righe si legge: "Giudizi fondati e razionali circa le caratteristiche degli strumenti di indagine possono essere facilitati dalla conoscenza di tutti i passaggi di questo processo che, in senso compiuto, riproduce il disegno di un esperimento scientifico" (INVALSI, 2010). Si può subito evincere che ci troviamo in presenza del classico paradigma empirista, esplicitamente rivendicato. Si specifica anche che il riferimento dell'INVALSI è la teoria dei *test* che va sotto il nome di *Item Response Theory* e di *Rasch Analysis* (Barbanelli et al., 2005). La teoria classica delle misurazioni utilizza le metodologie statistiche, i principi della psicologia comportamentista e dell'epistemologia empirista (operazionismo), il tutto su un fondo comune di razionalismo sociologico. Mi soffermo brevemente sui principi epistemologici di matrice operazionista (Lichtner, 2004; Anastasi, 1969; Cronbach, 1969).

Secondo l'operazionismo, per descrivere scientificamente un fenomeno è necessario limitarsi a ciò che è osservabile e quindi tradurre i fenomeni qualitativi in dati e variabili quantitative. Ciò significa che un concetto deve essere tradotto in indicatori. Gli indicatori individuano dei comportamenti che vengono scelti come riferimento dell'avvenuta acquisizione del concetto. Il comportamento, ed è questo l'elemento dirimente, non può essere descritto in sé ma solo nel suo variare, quindi solo attraverso variabili quantitative (numeri all'interno di una scala). Ciò che conta, infatti, non è il singolo individuo ma le differenze tra gli individui. Per evitare che i dati raccolti siano soggetti a interpretazione, i quesiti devono essere il più possibile a risposta chiusa o multipla. La teoria non dà alcuna risposta alla questione di fondo di ogni valutazione: che cosa ha compreso l'allievo? Non è possibile qui risalire al concetto che sta dietro il comportamento. Il concetto, l'operazione mentale, il vero nucleo dell'apprendimento, viene utilizzato in fase iniziale ma poi si dissolve e su di esso non si dice nulla. In pratica, in questo modo l'apprendimento viene identificato con il comportamento osservabile, quello che dà luogo al punteggio.

Il paradigma empirista classico ha condizionato profondamente la pedagogia. Bloom, ad esempio, con le sue tassonomie, vi si richiama direttamente quando ricorda che le categorie di apprendimenti vanno declinate in comportamenti osservabili. Analogamente Skinner, quando costruisce la sua istruzione programmata, pensa ad un dispositivo didattico tutto centrato sulla tecnica del rinforzo perché l'importante è, a piccoli passi, modificare un comportamento.

Che cosa valutano le prove INVALSI?

² Questo tema, mentre scrivo, è stato finalmente posto all'attenzione del nuovo Ministro Carrozza in occasione dell'avvio delle procedure per l'individuazione del nuovo Presidente dell'Istituto.

³ Stesso discorso varrebbe per le prove OCSE PISA e IEA sul versante internazionale che hanno forte incidenza nei Paesi più industrializzati (OCSE, 2007).

Sul piano della ricerca il cognitivismo, nelle sue diverse versioni, da quelle più razionaliste a quelle più culturali ed ecologiche (Bruner, Vygotskij, Bronfenbrenner, ecc.), ha avanzato critiche decisive al paradigma classico. Non le riprenderò qui perché si tratta di argomentazioni ben note. Riprendo solo un punto che riguarda le competenze, concetto che è al centro dei curricoli attuali. Il *test* classico non solo non ci dice se l'allievo ha compreso ma non fa emergere pienamente neppure le competenze. Oggi nella letteratura specifica viene fatta propria una visione avanzata di competenza, ben sintetizzata dalla definizione che ne dà Philippe Perrenoud: "La capacità di un soggetto di far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse" (Perrenoud, 2010). La competenza, insomma, sarebbe una disposizione a fare in una situazione complessa e nuova in cui il soggetto dimostra di saper mettere in gioco i suoi saperi. Nella scuola il perseguimento delle competenze passa attraverso i saperi. E' necessario, dunque, dare un preciso orientamento alla didattica disciplinare nella direzione delle competenze. I saperi non possono ridursi a un insieme di informazioni, al contrario devono essere acquisiti sotto forma di competenze. Incontrare i saperi significa possesso di strumenti cognitivi (operazioni mentali connesse ai saperi) utili a comprendere il mondo reale e il mondo dei significati. Significa anche saperli contestualizzare interpretando una situazione complessa. Ciò non significa che i saperi acquisiti debbano essere necessariamente acquisiti in funzione della loro utilità sociale diretta, secondo un'interpretazione molto diffusa nel mondo della politica e dei poteri economici. Si tratta in primo luogo di un'utilità interna al sapere. I saperi scientifici che si sono perfezionati nel tempo sono stati costruiti soprattutto per risolvere problemi cognitivi. I concetti matematici, ad esempio, servono a risolvere problemi matematici ancor prima di essere utili a risolvere problemi della vita reale (Rey, 2003). Le loro applicazioni sono venute solo successivamente.

I test INVALSI non valutano queste forme complesse di competenza perché nel *testing* ciò che conta è la risposta quantificabile, non i processi sottesi: "I quesiti a risposta chiusa (che siano a scelta multipla o altro) sono stati introdotti proprio per mettere tra parentesi ciò che avviene nella mente dello studente, il suo lavoro mentale tra la domanda e la risposta, per non doverne tener conto nella valutazione. Non ci si chiede se dietro la risposta esatta c'è un ragionamento, una effettiva comprensione dell'argomento, una elaborazione personale o una conoscenza nozionistica, frutto di uno studio mnemonico [...]. Sia per il *format*, quindi, sia per la mancanza di una adeguata teoria cognitiva, uno dei principali limiti del *testing* classico è stato la difficoltà di misurare le capacità di ordine superiore" (Lichtner, 2004, 103-104). Questo limite non viene superato dalle prove INVALSI, le quali, essendo costruite per rilevazioni su larga scala, sono vincolate al modello classico con cui si valuta la *performance* tradotta in numero. L'esigenza principale, che deriva dal mandato politico di cui si è detto, è quella di un controllo più preciso possibile dell'efficacia degli apprendimenti degli allievi e, indirettamente, dei metodi di insegnamento. Non è sufficiente affermare una teoria cognitiva diversa (chi oggi si dichiarerebbe comportamentista?) per divorziare dal comportamentismo e dall'operazionismo. Questi ultimi si impongono attraverso la rigidità dello stesso metodo statistico, che ha una sua logica stringente.

I test INVALSI hanno l'obiettivo di verificare competenze di base, ad esempio "saper scegliere la procedura giusta tra quelle possibili". In altri casi si tratta più semplicemente di eseguire un esercizio o rispondere a domande nozionistiche per rilevare il possesso di un'informazione. Si tratta di competenze rilevanti, ma non esaustive del concetto di competenza. Nel *Quadro di riferimento di Italiano*, ad esempio, l'INVALSI precisa che i campi su cui si concentrano i *test* sono le competenze di lettura e le conoscenze lessicali e grammaticali. Si ammette che "è difficile, in una valutazione di tipo censuario, valutare l'interazione verbale e anche la scrittura autonoma" (INVALSI, 2013). Di conseguenza, l'unica implicazione del soggetto in competenze più complesse sarebbe quando si propongono prove per la comprensione, interpretazione e valutazione del testo scritto. Ma la successiva immediata quantificazione del risultato di queste prove impedisce di dire qualcosa sui processi messi in atto dagli allievi nel corso del loro svolgimento. I dati che contano, in ultima analisi, sono quelli quantitativi, i quali misurano attraverso una griglia di osservazione i

comportamenti che si ipotizza abbiano a che fare con quanto viene definito “comprensione del testo”. Nonostante tutte le prove formali, la validità del *test*, se riferita alla certezza di valutare il costrutto generale “comprensione del testo”, resta così molto ipotetica. Che l’analisi concettuale sia esclusa a vantaggio del metodo statistico è confermato dal fatto che nel rapporto INVALSI già citato si dedica ampio spazio alle modalità utilizzate per la verifica di affidabilità ma non si parla della questione cruciale della validità⁴. Chi scrive non ha trovato traccia nei documenti resi pubblici nel 2013 di una verifica di validità, cioè, nel caso in questione, se attraverso i *test* ciò che è viene valutato è effettivamente la “competenza nella “comprensione, interpretazione e valutazione del testo” come dichiarato. Se è stata fatta o se mi fosse sfuggita, come credo, sarebbe bene che fosse resa esplicita, nello spirito di quella trasparenza metodologica che deve accompagnare ogni procedura che rivendica la scientificità.

Valutazione e ricerca di oggettività

Tutte le difficoltà incontrate nell’esame di queste procedure di misurazione rinviano al loro paradigma di riferimento. I suoi postulati impediscono infatti di accettare attività di interpretazione dei dati quantitativi che non siano la loro traduzione in scale numeriche. Il modello, nel nostro caso credo più per motivi pratici che di principio, impone di escludere l’interpretazione del dato. Sappiamo bene, invece, che l’interpretazione costituisce il vero nucleo, quello cruciale, della “valutazione”. Negarne l’esistenza non le impedisce però di agire. Per uscire dalla difficoltà sarebbe sufficiente abbandonare la versione ridotta e semplificata di “oggettività”. In valutazione l’oggettività si fonda sull’esistenza documentale di dati di riferimento, che possono essere letti sia in modo quantitativo che qualitativo dai valutatori, a seconda del livello di complessità della competenza presa in esame. Essa si fonda anche sull’accordo tra più valutatori, a cui deve essere richiesta trasparenza e chiarezza nella definizione di criteri utilizzati. Si può dunque controllare l’assoluta soggettività della valutazione senza rinchiudersi in una procedura misurativa molto limitativa che non permette di prendere in considerazione i processi e le strategie utilizzati dal soggetto. Purtroppo una procedura più aperta non è concessa all’INVALSI e per una ragione evidente: la necessità di pervenire a valutazioni su grandi numeri confrontabili tra loro. Dunque dovremmo prendere i test INVALSI per quello che sono: ipotesi provvisorie su alcune tipologie di apprendimenti degli allievi all’interno delle discipline prese in esame. E’ lecito però chiedere all’INVALSI almeno di essere trasparente nel dichiarare questi inevitabili limiti senza trincerarsi dietro la tecnicità di argomentazioni statistiche apparentemente asettiche e neutrali. Queste ultime, infatti, hanno l’effetto di aumentarne oltre misura il valore di fronte agli utilizzatori e ad un’opinione pubblica i quali non ne padroneggiano il linguaggio. In questo modo si costruisce un immaginario sociale attraverso il potere implicito esercitato dal possesso di una conoscenza tecnica (Castoriadis, 1995).

Per parte mia azzardo una proposta. Le prove INVALSI secondo il modello attuale potrebbero essere limitate a un campione di significativo di scuole, sul modello francese. In Francia solo un campione di allievi svolge le prove standardizzate (ogni anno una disciplina diversa: lingua francese, lingua straniera, storia-geografia, matematica, ecc.). Tutte le scuole potrebbero invece essere coinvolte in prove a scadenza fissa (seconda e quinta della scuola primaria, ultimo anno della scuola media inferiore) su obiettivi di competenza nazionali. In questo caso toccherebbe agli insegnanti definire le prove a partire da proposte nazionali non vincolanti per il gruppo docente (il quale individuerà anche i criteri di valutazione). Queste prove, pur non essendo utilizzabili a livello statistico, garantirebbero una certa uniformità nazionale e sarebbero molto più utili per le scuole e

⁴ Quando ci si domanda se un test è valido ci si chiede se misura effettivamente ciò che intendeva misurare oppure una caratteristica rilevante rispetto a uno scopo (come nel caso della valutazione delle competenze professionali).

gli insegnanti. Ciò anche perché non si farebbe venir meno la specificità interpretativa e contestuale della valutazione. In questo modo i due modelli di valutazione, oggi così lontani, potrebbero avvicinarsi un po' nel quadro di un progetto comune nazionale.

Le conseguenze sulla didattica

E' importante, in ogni caso, che nelle prove standardizzate non si giochi sull'effetto alone di un'indagine su vasta scala condotta attraverso i metodi statistici. L'effetto può essere tanto più condizionante proprio perché le prove sono legate all'idea di misura. Nel XVIII secolo l'introduzione della misura, ovvero di una norma, in molti campi (la musica, la storia, l'educazione, la meteorologia, ecc.), è stata uno dei simboli del progresso scientifico. Il linguaggio della misura, tuttavia, ha un'eredità mitologica, è una sorta di archetipo culturale perché richiama l'ordine e la comparazione. Tra misura e giudizio il passo è breve. A scuola l'esigenza di dare un voto conduce ad utilizzare un linguaggio giudicante, anche perché il voto colloca immediatamente l'allievo all'interno di una scala. La sua posizione nella scala pesa, lo si voglia o no, come un giudizio di valore⁵. La valutazione come misura di un valore è sempre presente nella relazione didattica (lo sanno bene gli allievi che si regolano di conseguenza). Può essere una spinta a lavorare di più (anche se solo con una motivazione esterna), ma può anche inibire e bloccare. Le esperienze del passato, peraltro, insegnano che i *test* non fanno emergere il "merito". Molto spesso fanno emergere semplicemente il più competitivo e il più adatto (Bottero, 2013).

Anche nel caso delle valutazioni istituzionali, come i *test* INVALSI, evitare lo slittamento verso il giudizio di valore non è facile. Anzitutto sarebbe necessario insistere sulla loro funzione diagnostica oltre che sui limiti già segnalati. In questo modo potrebbero essere più accettati dagli insegnanti come uno strumento per fare il punto e migliorare le pratiche didattiche. Molti insegnanti sospettano che le prove possano essere utilizzate come giudizio sulle scuole e sul loro operato. Finora su questo non c'è stata abbastanza chiarezza da parte dell'Istituzione, ciò che contribuisce ad alimentare il sospetto. Per spezzare questo circolo vizioso, come misura minima anche se non risolutiva, sarebbe necessario dichiarare che non si intende seguire la strada dei sistemi in cui i *test* sono stati utilizzati per esprimere una valutazione delle scuole. Se invece fosse così, sarebbe bene dichiararlo apertamente. Del resto, la trasparenza non è la regola di fondo di ogni valutazione?

Il ruolo della valutazione interna

Con il nuovo Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (Ministero della Pubblica Istruzione, 2013) si è aperta una nuova fase della valutazione, quella che ha per oggetto gli Istituti scolastici. Il percorso inizierà con un momento di autovalutazione. Le scuole sono chiamate a un'"analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola". Le scuole, poi, dovranno elaborare un rapporto di autovalutazione a cui seguirà la valutazione esterna. E' bene dunque che esse si attrezzino quanto prima perché gli "ulteriori elementi significativi" siano presenti e ben documentati con riferimento soprattutto alla valutazione degli apprendimenti. La valutazione individuale dei processi e delle competenze complesse, esclusa dalle prove INVALSI, dovrà trovare un suo spazio. In questo modo la scuola avrà titolo per chiedere ai valutatori esterni che sia istituito un dialogo alla pari. Suggerisce saggiamente Maurizio Lichtner a questo proposito: "Bisogna essere in grado di negoziare sul tipo di prove, chiedere di integrare le prove proposte

⁵ La reintroduzione, qualche anno fa, del voto nel primo ciclo di istruzione costituisce un pericoloso passo indietro. Per un approfondimento dei rapporti tra misura e giudizio di valore cfr. Jorro, 2000, 61 – 65.

dall'esterno con quesiti costruiti dagli insegnanti di classe, pretendere il rispetto del principio della *opportunity to learn* (OTL), o la valutazione su scale differenziate, distinguendo tra quesiti 'preferiti', perché più rispondenti al curriculum e all'impostazione didattica, e gli altri" (Lichtner, 2004, 295). Ci si deve muovere in questa direzione, l'unica possibile. Non sarebbe accettabile una valutazione esterna che si sovrapponesse a quella delle scuole imponendo loro proprie griglie e criteri di valutazione. Dove finirebbero in questo caso il Piano dell'Offerta Formativa, la programmazione e l'autonomia didattica delle scuole tanto invocati nei documenti nazionali?

Bibliografia

Anastasi, Anne, (1969), *I test psicologici*, Franco Angeli, Milano. (*Psychological testing*, New York, Mc Millan, 1968).

Barbanelli, Claudio et al. (2005), *I test psicologici: teorie e modelli psicometrici*, Carocci Editore, Roma.

Bottero, Enrico (2013), "Merito", in *Infanzia*, 1/2013, p. 20.

Campbell, Donald T. (1976), *Assessing the Impact of Planned Social Change*, Dartmouth College, Hanover New Hampshire.

Castoriadis, Cornelius (1995), *L'istituzione immaginaria della società. Parte seconda*, Bollati Boringhieri, Torino, (*L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975).

Commissione Europea (1995), *Libro Bianco su Istruzione e formazione Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 29/11/1995 (cfr. http://ec.europa.eu/white-papers/index_en.htm).

Commissione Europea (1993), *Libro Bianco su Crescita, competitività e occupazione. Le sfide e i cambiamenti di fronte al XXI secolo*, Bruxelles, 5/12/1993, cap.7.1 (cfr. http://ec.europa.eu/white-papers/index_en.htm).

Commissione europea (2001), *Relazione del Consiglio (Istruzione) per il consiglio Europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*, Bruxelles, 14 febbraio 2001. (Cfr. <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/allegati/relazione14febbraio.pdf>).

Commissione Europea (2006), *Quadro di Riferimento Europeo*, allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006.

Cronbach, Lee J. (1979), *I test psicologici. I fondamenti psicometrici*, Giunti Barbera, Firenze.

Hadji, Charles (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck Université.

INVALSI (2010), *Il Servizio Nazionale di Valutazione. Aspetti operativi e prime valutazioni sugli apprendimenti degli studenti A.S. 2009/2010* (cfr. http://www.invalsi.it/download/rapporti/snv2010/Rapporto_SNV_09_10.pdf).

INVALSI (2013), *Quadro di riferimento di italiano*, (cfr. <http://www.invalsi.it/snvpn2013>).

Jorro, Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation*, De Boeck, Bruxelles.

Lichtner, Maurizio (2004), *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Franco Angeli, Milano.

Ministero della Pubblica Istruzione (2010), *Indicazioni per la certificazione delle competenze relative all'assolvimento dell'obbligo di istruzione nella scuola secondaria superiore* (documento allegato al D.M. 27/1/2010 n. 9).

Ministero della Pubblica Istruzione (2013), *Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione*, D.P.R. n. 80, 28/3/2013.

OCSE (2007), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma.

Perrenoud, Philippe (2010), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, (*Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 2000).

Rey, Bernard (2003), *Le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano (*Les compétences transversales en question*, Issy-les Moulineaux, ESF, 1996).

ABSTRACT

La questione della valutazione esterna degli apprendimenti scolastici ha assunto un ruolo sempre più centrale nella regolazione dei sistemi formativi. In questo articolo si prende anzitutto in esame il contesto storico-politico internazionale entro cui il tema è stato affrontato. Si analizzano quindi i principi epistemologici a cui si ispira il metodo di rilevazione e analisi dei dati adottato in Italia dal Sistema Nazionale di Valutazione (Invalsi). Il paradigma empirista che emerge ispira un metodo che, attraverso l'analisi di comportamenti degli studenti, permette di acquisire dati confrontabili tra loro ed utilizzabili a livello statistico. E' molto dubbio invece che i test finora utilizzati riescano a valutare le competenze complesse, quelle più significative nella formazione. I risultati delle rilevazioni non possono dunque essere considerati come principale punto di riferimento regolativo per gli insegnanti. Si tratta piuttosto di ipotesi su alcune tipologie di apprendimento degli allievi, quelle ritenute più funzionali a politiche dell'istruzione sempre più orientate a uno stretto rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

The question of competencies assessment is a very important job in education systems worldwide. First of all in this article it is examined the international political environment. Then we investigate the epistemological basics of the method employed by National Assessment Service in Italy (Invalsi). Empiricist paradigm that come to light is appropriate to know comparable informations about students performances. It is uncertain, on the contrary, that Invalsi tests value complex competencies, certainly the most importants in education. So these results shouldn't be employed as central points of reference in teaching. They are temporaries hypothesis about some students performances, probably the most useful to educations policies which mainly pay attention to strict connections of education system and world of work.

