

La valutazione dell'attività didattica

Fabrizio Fracchia

Testo provvisorio

Sommario: 1. *Premessa*. 2. *La valutazione tra definizione di scienza, di insegnamento e di università*. 3. *Valutazione della didattica e potere accademico*. 4. *Che cosa si valuta?* 5. *Gli stakeholders*. 6. *Come si effettua la valutazione?* 7. *Chi effettua la valutazione?* “*Tutti detestano la valutazione esterna ma nessuno si fida di quella interna*”. 8. *La finalità della valutazione: “bastone o carota”?* 9. *Alcune osservazioni conclusive: valutazione della didattica e riforma universitaria*. 10. *Ciò che resta da dire al giurista*.

1. Premessa.

La sensazione generale, considerando i termini del dibattito recentemente fiorito in ordine alla riforma dell'Università, è che il tema della valutazione della didattica non abbia suscitato un interesse analogo a quello sollevato dalla questione della valutazione della ricerca.

L'atteggiamento in questione trova alcune giustificazioni o, quanto meno, possibili spiegazioni.

In primo luogo, rispetto alla ricerca, i risultati della didattica sono, almeno in parte (salvo cioè limitarsi a utilizzare indicatori poco raffinati, quali voto di laurea e crediti conseguiti), più difficilmente comparabili tra le varie istituzioni, anche a livello internazionale, dimensione essenziale per la “classificazione” delle Università.

In secondo luogo, nell'insegnamento vi è la convergenza di una triade di ingredienti (contenuti, metodologie, stili¹) in cui assume rilievo centrale appunto

¹ R. VACCANI, *Il mestiere di insegnare*, in AA.VV., *Apprendere come insegnare*, Milano, 2002, 64.

lo “stile” di relazione del docente nei confronti dei discenti, che solo in parte è una competenza acquisibile e, comunque, è molto difficilmente valutabile.

I docenti, poi, non accettano di buon grado di essere giudicati sul proprio stile e sulle proprie competenze. Più in generale, nella valutazione si riduce la “distanza” tra docente e studente. Il primo, cioè, abituato a una notevole libertà di azione, soprattutto quando “entra in classe”, torna a essere sottoposto a giudizio, con tutte le conseguenze, anche emotive, che ciò comporta. La valutazione che abbia ricadute concrete, così negli studenti come nei docenti, infatti, crea ansia, soprattutto se realizzata da soggetti (o se fonte di effetti) che stanno “fuori” dal controllo di chi è valutato; come lo studente, anche il docente avverte i rischi di arbitrio o di disparità di trattamento insiti in ogni forma di valutazione cui si collega l’adozione di misure premiali o sanzionatorie.

Ciò nonostante, non mancano le ragioni per qualificare come profondamente sbagliata la dequotazione della rilevanza della valutazione della didattica: l’Università è caratterizzata da due dimensioni – didattica e ricerca – di pari dignità; se aspira a svolgere un ruolo di guida nella società, l’istituzione universitaria, come tutti gli altri luoghi di adempimento dei doveri di solidarietà intergenerazionale², deve in primo luogo preoccuparsi di formare buoni studenti, attraverso, appunto una didattica efficiente.

Si aggiunga che, a differenza della ricerca, nel campo della valutazione della didattica possono essere utilizzati alcuni spunti provenienti dagli studi docimologici effettuati ai vari livelli di istruzione non universitaria³.

Infine, i problemi di discrezionalità e di pericoli di arbitrio sono probabilmente non superiori a quelli che caratterizzano la valutazione della ricerca.

2. La valutazione tra definizione di scienza, di insegnamento e di università.

Onde impostare il discorso sulla valutazione paiono necessarie tre premesse.

² Sia consentito rinviare a F. FRACCHIA, *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Torino, 2008

³ In generale, su tale aspetto, v. A. SANDULLI, *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, 2003, 241 e ss.

a) La scienza può essere obiettiva? La risposta è, a mio parere, negativa. Il modello di scientificità monista proprio del neopositivismo è criticato come paradigma generale⁴. Si potrebbe addirittura sostenere che il criterio della verofunzionalità non rilevarebbe in nessuna scienza. Non esiste una struttura ontologica soggiacente che si offre all'osservazione immacolata; ogni osservatore modifica il proprio oggetto⁵ che è una figura costruita in base alla teoria; come insegna la gestaltica⁶, la descrizione è comunque sempre la descrizione di un elemento su di uno sfondo problematico, formato da premesse costruite dall'osservatore, sicché non è mai totalmente oggettiva, così svalutando il valore epistemico della verità⁷.

Se si concorda con questa premessa, si deve concludere che, a maggior ragione, pure la valutazione non è mai obiettiva.

Essa ha una componente assiologia essenziale ed è al servizio di obiettivi, fini e valori che è necessario esplicitare.

b) Occorre poi intendersi sulle definizioni essenziali di didattica, istruzione e insegnamento, almeno alla luce delle riflessioni dei giuristi.

Premesso che la didattica è l'arte dell'insegnare, va ricordato che l'insegnamento si colloca nel rapporto personale tra allievo e docente. Si tratta di una prestazione personale che si nutre di fiducia e generosità, di un'attività che comporta sempre il "rivolgersi al volto dell'altro". Accanto a questa "prestazione personale" si colloca un'area che sfugge al controllo del docente, perché dipende dalla disponibilità di strutture, di tecnologie, dall'assetto del calendario e, cioè, da fattori esterni. Il rilievo è importante perché questi elementi influiscono notevolmente sulla performance didattica, sicché la valutazione del docente

⁴ In argomento, *ex multis*, v. V. VILLA, *Teoria della scienza giuridica e teorie delle scienze naturali*, Milano, 1984.

⁵ E. MORIN, *Il metodo, Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, 1983. Dello stesso A. v., poi, con particolare riferimento alla questione del metodo, *La méthode, 1. La Nature de la Nature*, Paris, 1977.

⁶ V. N.R. HANSON, *I modelli della teoria scientifica*, Milano, 1978 (ed. originale 1958). Le teorie, secondo questa impostazione, creano i propri fatti e oggetti.

⁷ Ricordiamo, oltre alla posizione di Hanson (N.R. HANSON, *I modelli della teoria scientifica*, cit.; v. altresì L. LAUDAN, *Beyond positivism and relativism: theory, method, and evidence*, Oxford, 1996) anche le tesi di Duhem-Quine (W.V.O. QUINE, *Two Dogmas of Empiricism*, in «Philosophical Review», LX, 1951, p. 43) (o *underdetermination thesis*) secondo cui in una prospettiva olistica, nessuna tesi sarebbe falsificabile, dipendendo dalle premesse assunte a base del ragionamento, potendosi queste ampliare fino a comprendere ogni conoscenza. Nella fisica quantistica, ad esempio, si è dimostrato che l'osservatore modifica sempre il suo oggetto, sicché non vi è mai una osservazione neutrale (in generale, v. G. BONIOLO (a cura di), *Filosofia della fisica*, Milano, 1997) e l'oggetto non è mai un elemento che esiste nella sua "datità" neutralmente osservabile.

dovrebbe, per così dire, far la tara della loro presenza; essi, per altro verso, vanno sicuramente valutati, ma gli effetti di questa valutazione non possono prodursi in capo al docente che li subisce e non li controlla.

Ciò detto in ordine all'insegnamento e alla didattica, aggiungiamo che l'istruzione, secondo la ricostruzione più convincente, è invece il risultato degli insegnamenti coordinati⁸.

La valutazione può riguardare il risultato e l'offerta formativa e, cioè, un prodotto, ovvero il processo, al cui interno, come già osservato, si collocano componenti "stilistiche" e morali in parte impalpabili.

c) Qual è la finalità dell'università? Contrastare l'insuccesso, garantire competenze per il lavoro, creare buoni cittadini, generare competizione? L'elenco di possibili obiettivi potrebbe continuare a lungo. Non intendo rispondere al tema, ma desidero sottolineare che, a seconda della finalità, cambia radicalmente l'impostazione del tema della valutazione. Alcuni degli obiettivi testé indicati, ad esempio, richiedono la fissazione di standard rigidi, di stampo scientometrico.

3. Valutazione della didattica e potere accademico.

Può parere curioso iniziare l'analisi con la considerazione del rapporto tra valutazione e potere accademico. E' però necessario affrontare a viso aperto l'importante tema, anche perché esso è legato a molti punti successivi (chi valuta, chi fissa standard, chi usa i risultati).

Come ha ben spiegato la sociologia della scienza, chi entra nell'arena della lotta per la definizione dei caratteri della valutazione lo fa per valorizzare il capitale scientifico che ritiene di possedere e per imporre il modello che corrisponde all'attività che svolge⁹. E' evidente che se le comunità accademiche "gestiscono" potere politico, sociale e talora economico, nonché risorse pubbliche, emerge la necessità che siano fissati standard, soprattutto nei periodi di crisi e di debolezza delle comunità medesima o nei casi di scarsa autonomia del campo

⁸ U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento, istruzione, scuola*, in *Giur. cost.*, 1961, 361 ss.; Id., *Insegnamento (libertà di)*, in *Enc. dir.*, XXI, Milano, 1971, 721 ss.; *Istruzione (diritto alla)*, in *Enc. dir.*, XXIII, Milano, 1973, 96 ss.

⁹ P. BOURDIEU, *Il mestiere di scienziato*, Milano, 2003, 82-83.

scientifico. In particolare, una volta superata l'idea di scienza come osservazione oggettiva e neutra, si dovrà ammettere che la relativa attività (appuntamento scientifica), realizzata dalla comunità, rischia di essere troppo permeabile a interessi e pressioni esterni.

L'allocatione del potere di fissazione degli standard e della facoltà di controllo all'interno o all'esterno dell'Università, in ogni caso, è una mossa che può rafforzare o destabilizzare il potere accademico.

Come si dirà, occorre al riguardo evitare posizioni troppo sbilanciate (tutto "fuori" o tutto "dentro" l'istituzione universitaria), avendo però ben presente che la valutazione non è affatto uno strumento neutro.

4. Che cosa si valuta?

Come in tutti i casi di valutazione, occorre definire il campo di indagine.

L'art. 2, d.l. 180/2008, convertito nella l. 1/2009, ai fini della distribuzione di una quota del fondo di finanziamento ordinario, si riferisce alla qualità dell'offerta formativa e ai risultati dei processi formativi.

Pure il processo di apprendimento, però, potrebbe e dovrebbe, parlandosi di didattica, costituire oggetto di valutazione, considerando con attenzione anche i vari metodi didattici (che spaziano dall'apprendimento per problemi, alla metodologia dei casi, dalla lezione frontale a quella video).

Più in generale, una corretta valutazione della didattica deve tener conto del contesto (è sufficiente al riguardo un solo esempio: altro è insegnare a classi numerose, ove gli studenti sono passivi, altro è utilizzare un modello seminariale, caratterizzato dalla partecipazione attiva dei discenti), delle strutture, degli orari.

Non occorre indugiare oltre su tale aspetto: è sufficiente ricordare quanto sopra detto circa le finalità della valutazione e circa la definizione di istruzione e didattica per comprendere che la valutazione può riguardare i soggetti, le azioni o i risultati.

Un diverso aspetto, ma molto importante, è poi quello della valutazione della ricerca che si traduce in didattica e che andrebbe sicuramente valorizzato.

5. *Gli stakeholders.*

A chi giova la valutazione?

I destinatari del relativo processo possono essere la società, le università, il potere che attribuisce risorse, i docenti, gli studenti.

Si potrebbe sostenere che gli *stakeholders* – studenti, imprese, famiglie, struttura, ministero e così via – debbano convertirsi in interventori nel processo di valutazione. Ciò si risolverebbe in una - difficilmente sopportabile - complicazione procedimentale; quanto meno, tuttavia, dovrebbe ammettersi che i loro interessi dovrebbero attentamente essere presi in considerazione nella valutazione complessiva.

L'identificazione degli *stakeholders*, ancora una volta, è una scelta “politica” che va esplicitata.

Va tuttavia sottolineato che, almeno a seguire la tesi, cui sopra si è fatto un fugace cenno, qui sostenuta, secondo cui l'istruzione è una forma di adempimento di doveri di solidarietà intergenerazionale, che trova fondamento nell'art. 2 Cost., tra di essi va annoverata senz'altro la società nel suo complesso, sicché anche i risultati della valutazione dovrebbero essere diffusi a questo livello.

Tuttavia, in generale, la società e il suo rilievo rimangono sottotraccia nei procedimenti valutativi.

6. *Come si effettua la valutazione?*

Numerosi sono gli indicatori ipotizzabili: la coerenza dei programmi, il numero dei laureati, le votazioni conseguite, gli impieghi ottenuti, la diffusione di network sociali e così via.

Più in generale, si può utilizzare un objective-led model, caratterizzato dalla predefinizione di standard, atteggiamento, questo, che riecheggia una certa idea di scienza, che sopra ho criticato.

Tornerò su questi aspetti; per il momento intendo osservare:

- che nei limiti in cui questo modello venga impiegato – esso, a ben vedere, concerne l'istruzione/risultato e non già la didattica/processo

- occorre determinare gli standard con grande attenzione, evitando formulazioni generiche e poco precise (ad esempio: “sviluppare le capacità degli studenti”, formula vuota e ambigua).
- Per altro verso, è necessario avere la consapevolezza che la predeterminazione di standard e livelli si presta a “manipolazioni”, nel senso che gli attori, sapendo quale aspetto verrà considerato, avranno la tentazione di “orientare” la propria attività (o, meglio, la presentazione della stessa al valutatore) in modo che sia aderente a quel modello (*teaching for test*).
- Riferendosi soltanto a dati oggettivi e quantitativi quali le competenze acquisite, importanti aspetti del rapporto educativo, unitamente a molte azioni e processi, resteranno comunque sottaciuti, mentre altre componenti, viceversa, risulteranno esaltati. Per fare un solo esempio, l’indicatore dell’efficienza didattica e quello dei risultati degli studenti (anche nei termini del successo lavorativo) dipendono in larga misura dall’eccellenza degli studenti e dalla presenza di una selezione all’entrata.

Del tutto differente è il modello costruttivistico, “creato” nel corso della valutazione. Esso è maggiormente adatto a dare evidenza al processo, al contesto, alle condizioni di ingresso, alle attitudini, alle risorse, alla capacità di recupero, esaltando ad esempio il ruolo delle università che lavorano su “materiale scarso”: tutti profili che rischiano, viceversa, di rimanere esclusi nella precedente forma di valutazione.

Poco utilizzata, almeno alla luce delle conoscenze di chi scrive, è quella tipologia che nella docimologica viene indicata come “valutazione autentica”, “vedendo all’opera” il valutato (nel caso: il professore). Sono evidenti le complicazioni, i rischi e i costi (non solo economici) di questa modalità, i cui margini di applicazione verranno chiariti in seguito.

7. Chi effettua la valutazione? *“Tutti detestano la valutazione esterna ma nessuno si fida di quella interna”.*

Tra gli esperti circola una battuta: tutti detestano la valutazione esterna ma nessuno si fida di quella interna. Essa ben può essere risolta nell'osservazione secondo cui "tutti si fidano della valutazione esterna e detestano quella interna"¹⁰.

E' qui immediatamente percepibile il rapporto con il tema del "potere accademico".

La valutazione esterna rompe la logica di questo potere o, forse, la sostituisce con altri poteri, che, tuttavia, almeno sono più lontani rispetto al valutato e, quindi, generano meno ansia o riprovazione.

E' preferibile, dunque, la valutazione esterna?

Certo è che se l'istruzione, come risultato, non è un bene di interesse esclusivamente di pertinenza della singola istituzione, ovvero ancora statale o pubblico, anche la valutazione che abbia a specifico oggetto siffatto aspetto dovrebbe essere effettuata da un soggetto effettivamente terzo rispetto all'amministrazione che regola e gestisce il servizio educativo¹¹.

Per altro verso, nella valutazione interna spesso vi è il rischio che prevalgano logiche di scambio o adattamenti dei modelli i cui effetti si producono non soltanto sul piano del peso della valutazione della didattica, ma assai più in generale sulla motivazione dei docenti discriminati e sul loro senso di appartenenza all'istituzione.

La soluzione dipende dalle finalità della valutazione (v. par. seguente); in generale, essa non è un sistema univoco e omogeneo, ma si può –e forse si deve – articolare lungo molteplici direttrici, all'interno delle quali dovrebbero sicuramente trovare posto anche la valutazione interna e l'autovalutazione.

In ogni caso, occorre considerare che, anche accedendo a una forma di controllo esterno, la valutazione interna potrebbe essere utilizzata per correggere e compensare le storture prodotte da quella esterna, spesso basata su dati grezzi e non adatta a evidenziare le peculiarità del contesto.

¹⁰ M. CASTOLDI, *Modelli di valutazione dell'azione didattica: polarità concettuali*, in A. BALDISSERA C. COGGI, R. GRIMALDI, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, 2007, 235.

¹¹ Sia consentito rinviare, ancora una volta, circa lo sviluppo di questo tema con riferimento all'istruzione scolastica a F. FRACCHIA, *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, cit., cap. V.

Un accenno merita il tema della capacità degli studenti di valutare, che, in seno alle facoltà, emerge spesso in occasione della definizione delle domande dei questionari (“come possono permettersi di giudicare se la mia lezione è ben strutturata?”) e, a volte, sotto il profilo dell’opportunità di diffondere i loro giudizi (“voti”) su internet, come accade anche in alcune realtà straniere.

In realtà, con questo accenno, siamo passati a trattare non già della questione dei titolari del potere di valutazione, quanto del tema – molto diverso - delle fonti di informazione.

Da questo punto di vista, in generale, va sottolineato che scarso è il rilievo dato ai docenti nei processi di valutazione.

8. La finalità della valutazione: bastone o carota?

L’obiettivo della valutazione è probabilmente il tema che va definito con maggior attenzione onde procedere a “costruire” il modello valutativo.

In argomento occorre essere franchi: spesso i soggetti pubblici implementano forme di controllo semplicemente perché ciò è imposto dalla legge, ovvero perché alla valutazione sono collegati incentivi.

Meno avvertita è l’urgenza di una valutazione che abbia ricadute concrete e tangibili, ovvero il fine di migliorare le performances, oppure ancora di rilevazione del “gradimento” o dello “stress” degli utenti (profilo invero molto importante tenendo conto della peculiarità degli “utenti”) o del tipo di competenze dagli stessi acquisiti .

In estrema sintesi, la valutazione può essere utilizzata a fini di controllo (bastone) o di sviluppo (carota¹²: miglioramento dell’azione formativa¹³).

La logica del bastone è stata meglio specificata, parlando di:

- una finalità politica di controllo da parte dei vari livelli istituzionali (Stato, Università, Facoltà, Dipartimenti);
- una finalità burocratica, legata a incentivi o all’assegnazione ad esempio di fondi, come accade nell’attuale legislazione.

¹² Pur se con riferimento agli studenti, v. K. ASHCROFT and D. PALACIO, *Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities*, London, 1996, 29

¹³ M. CASTOLDI, *Modelli di valutazione dell’azione didattica: polarità concettuali*, cit., 231 e ss.

Queste forme di controllo, come rilevato da taluno¹⁴, guardano al passato e sono “competitive”; per altro verso, esse richiedono, in linea di principio, la chiara predefinizione degli standard. In altri termini, di solito viene utilizzato un objective-led model; non già perché la scienza sia obiettiva, ma perché è necessario fissare chiari standard per il funzionamento stesso del sistema.

La logica del bastone - che si ritrova nel dibattito sul “merito”- fa sì che si inveri il rischio, già evidenziato, che ciò che non viene catturato dallo standard finisce per non essere “curato” dal docente (*teaching for test*, come già ricordato); per altro verso, conoscendo in anticipo l’obiettivo da conseguire, non si possono escludere comportamenti che tendono a distorcere i dati o a non essere obiettivi.

Quanto osservato non è necessariamente una critica radicale del modello: la logica del bastone, ad esempio, è opportuna quando occorre alzare il livello dell’istituzione. E’ però necessario essere consapevoli del fatto che si tratta di un modello insidioso e che occorre ridurre al massimo la discrezionalità.

Veniamo alla logica della “carota”.

Si tratta di un sistema che risponde a un’idea di cooperazione e di sviluppo piuttosto che di competizione/sanzione; guarda al futuro, per cambiare i processi e si basa molto sulla fiducia. Esso funziona bene, in particolare, là dove l’istituzione sia già efficiente.

In linea di principio, è un modello in cui la funzione dell’amministrazione (e, in particolare, dell’Università) è incentivante e di stimolo.

9. Alcune osservazioni conclusive: valutazione della didattica e riforma universitaria.

Alla luce delle osservazioni svolte possono trarsi alcune indicazioni e raccomandazioni concrete, che presento quasi a mo’ di slogan.

a) **Il centometrista deve stare al gioco.** In primo luogo, l’attenzione e l’interesse, anche in fase di riforma, vanno spostati e allargati, in modo da abbracciare non solo il tema della ricerca, ma pure quello della didattica. Il rilievo porta a una mia convinzione più generale, secondo cui, nel momento in cui l’università è “sotto tiro”, sottoposta a critiche più o meno strumentali e fondate,

¹⁴ K. ASHCROFT and D. PALACIO, *Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities*, cit., 104, ove si sviluppano anche i temi cui si fa riferimento nel testo.

occorre anche accettare terapie d'urto e, soprattutto, è necessario che la accademia si faccia parte attiva e non giochi una partita di retroguardia. La didattica è una delle due gambe su cui si regge l'università e sottrarsi al confronto sul punto sarebbe come se un centometrista, al centro di uno stadio dove è esposto allo sguardo, talora diffidente e prevenuto, degli spettatori, rifiutasse la presenza dei cronometristi ufficiali.

b) Dal rilievo del controllo sulla didattica all'importanza della didattica.

Affermare che la valutazione della didattica è una parte essenziale della riforma significa, in realtà, voler valorizzare la componente della didattica nell'attività universitaria. Non si può però tacere che, mentre nella carriera e nella formazione dei docenti sono molto rilevanti i profili della ricerca, salvo il momento delle prove da associato (ove spesso, tuttavia, si guarda alla sola competenza e non alla performance e allo stile) la didattica, soprattutto nella percezione di alcuni docenti, sembra un aspetto quasi secondario. Nella formazione dei docenti (e un'importante sede potrebbero essere i dottorati), dunque, propongo la previsione di momenti e di interventi formativi obbligatori o fortemente incentivati, non già sulle competenze, ma su stili e *performances* (insegnare a insegnare). Anche per questo, ben vengano le valutazioni che siano riconosciute ai fini della progressione della carriera o, addirittura, valorizzate al momento dell'ingresso.

c) Valutare costa. Il processo di valutazione è molto complesso, sicché esso involge immediatamente il problema dei costi, non solo economici, ma anche in termini di tempo, di redazione di documenti, relazioni, e così via. E' dunque necessario un investimento e una valutazione costi-benefici, chiarendo chi sopporta i costi e chi riceve benefici (docente, dipartimento, Università). In particolare, a tacere del tema essenziale e cruciale degli stipendi, senza motivazione e adesione dei docenti la valutazione (soprattutto nella logica dello sviluppo), non può funzionare. Si consideri, incidentalmente, che un carico eccessivo della didattica (e questo aspetto non è assolutamente omogeneo tra le varie realtà universitarie italiane) pregiudica sia la didattica stessa (non si può assicurare la stessa performance per sei/sette ore di lezione nella stessa giornata), sia la ricerca, la cui valutazione dovrebbe essere integrata da un indice correttivo parametrato a quel carico.

d) **L'entusiasmo è essenziale.** Tra i punti più delicati della valutazione della didattica vi è quello dell'entusiasmo del docente, che, a sua volta, è una delle caratteristiche più apprezzate dagli studenti e uno dei fattori maggiormente utili per l'efficienza della didattica medesima in termini di risultati formativi. Attenendo direttamente al rapporto personale che si instaura tra le persone coinvolte nel processo di insegnamento e dipendendo dall'investimento in generosità, esso è molto difficile da obiettivizzare, a tacere poi dal fatto che non mancano, in Università, componenti umane poco attente alla sua valorizzazione. Onde percepire questo aspetto possono essere utilizzati alcuni strumenti, quali la valutazione diretta-autentica; la valorizzazione delle iniziative di autovalutazione dei docenti (chi accetta di impegnarsi in queste attività, di solito è mosso da entusiasmo) e l'impiego dei *feed back* provenienti dagli studenti. La mia esperienza è che gli studenti sono ottimi valutatori, a patto che siano disinteressati e collaborativi. Ciò significa, ad esempio, che la valutazione effettuata a fine corso è spesso condizionata da fattori distorsivi e quasi punitivi (la valutazione finisce per investire la simpatia del docente che li valuterà di lì a poco), proprio perché non ne viene percepita la potenzialità collaborativa. Viceversa, dove vi è uno spazio per un intervento del docente a favore del rapporto didattico (e, quindi, ove la valutazione sia a metà corso, sicché ci si attende dal docente un cambiamento di rotta), la valutazione è più utile perché effettivamente collaborativa. L'osservazione disvela, in realtà, un carattere costante del sistema di valutazione: tanto più essa è contestuale e segue da vicino l'attività, tanto maggiore è il suo carattere collaborativo; più si allontana nel tempo dal suo oggetto, più assume venature sanzionatorie o premiali e richiede la predeterminazione di standard oggettivi. Ancora indugiando sull'atteggiamento degli studenti, occorre aggiungere che essi, soprattutto nelle valutazioni di fine corso, di norma pretendono molto, o, comunque assumono un atteggiamento assai rigido quando si ergono a giudici, mentre, appena cambiano ruolo (agli esami), propendono per l'adozione di modelli valutativi molto più elastici. Tale rilievo intende non già tradursi in una critica dell'utilizzo delle valutazioni degli studenti in chiave di valutazione della didattica, quando suggerire di impiegare questa occasione per trasformare gli studenti in "giudici" migliori e di maturare come

persone. E' evidente che ciò impone di discutere con gli stessi del processo di valutazione, anche introducendo la possibilità di comparare il proprio giudizio con quello di altri.

e) **Cinque nodi essenziali.** Onde disegnare il concreto modello di valutazione bisogna affrontare e risolvere cinque problemi che gli studiosi hanno evidenziato¹⁵:

assiologico: vanno identificati e esplicitati i valori sottostanti, atteso che la valutazione avviene sempre sulla base dell'attribuzione di un sistema di valori, in relazione ad alcuni scopi e a un sistema di riferimento; questa è una scelta politica ed è estremamente delicata.

ontologico: la realtà è conoscibile in modo oggettivo? Ho già espresso il mio convincimento al riguardo;

epistemologico: è necessario riflettere sulla scientificità del procedimento di valutazione;

metodologico: occorre definire che cosa e come rilevare e valutare e chi lo deve fare. Ogni modello ha le sue peculiarità. Ad esempio, l'autovalutazione cui seguono azioni correttive è molto utile, ma i suoi risultati sono difficilmente suscettibili di essere estesi, non è oggettivamente verificabile, il controllore e il controllato coincidono ecc.;

tecnico pratico: quali tecniche utilizzare: test, questionari, valutazione autentica ecc.

10. *Ciò che resta da dire al giurista.*

Il giurista deve in gran parte delegare agli esperti e ai decisori pubblici la soluzione dei nodi che ho da ultimo identificato, pretendendo comunque, come gli altri docenti sottoposti a valutazione, che le soluzioni adottate siano chiare e precise.

Tuttavia, lo studioso del diritto amministrativo e pubblico può fornire un proprio contributo al dibattito ricordando che:

¹⁵ R. TRINCERO, *Le interviste biografiche ed ermeneutiche per la valutazione qualitativa dei percorsi formativi*, in A. BALDISSERA C. COGGI, R. GRIMALDI, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, cit., 105 e ss.

- a) la libertà costituzionale dell'insegnamento è una invariante del sistema, così come l'autonomia dell'università; esse vanno rispettate nel momento in cui vengono disegnati i sistemi di valutazione, lasciando adeguati spazi perché questi soggetti possano interloquire;
- b) sono considerati ormai principi dell'amministrazione e della sua attività la sussidiarietà, l'adeguatezza e la differenziazione, accanto ai tradizionali canoni del buon andamento e dell'imparzialità.
- c) Da ciò deriva l'indicazione di favore verso un pluralismo valutativo: va cioè costruito un modello che preveda controlli interni, esterni, di controllo e di sviluppo e che incentivi l'autovalutazione.
- d) Da quei principi si può altresì trarre la raccomandazione che l'intervento dello Stato segua la logica della sussidiarietà ascendente, nel senso che si giustifica unicamente per la cura di interessi di livello statale (e la ripartizione di parte dei fondi, a mio giudizio, si colloca in questa dimensione); spetterà invece alle singole Università, soprattutto, ma non solo, nella logica dello sviluppo, definire propri obiettivi specifici e disegnare strumenti valutativi a essi congruenti.
- e) Una direzione nella quale ci si potrebbe poi muovere è quella della valorizzazione delle certificazioni di qualità delle Università, strumenti che paiono in grado di costituire un forte fattore di incentivazione indiretta a favore della implementazione di una logica di valutazione.
- f) Giova ancora indugiare sui principi di buon andamento e adeguatezza, cui si può accostare quello di responsabilità. Valutare costa, come si diceva, e, anche per questo, il controllo va svolto seriamente, prevedendo specifiche ricadute concrete (bastone o carota) e tenendo conto dell'impegno richiesto al docente.
- g) La finalità del buon andamento implica che i risultati vadano diffusi e non solo a immediato vantaggio degli studenti e della società, ma anche degli altri docenti. Ad esempio, se un docente ha performances eccezionali, perché le sue lezioni non vengono messe in rete, almeno tra i colleghi? Perché, come del resto già accade in talune realtà, non premiare i migliori (con premi economici, "sconti" sugli obiettivi della ricerca, sconti sul

carico didattico, visto che un monte ore eccessivo pregiudica la didattica stessa, oltre che la ricerca, ecc.), pure suscitando una sorta di competizione tra i docenti?

- h) Alcuni docenti hanno una maggiore vocazione alla didattica, piuttosto che alla ricerca: anche il loro impegno all'interno dell'Università potrebbe essere differenziato, disegnando profili peculiari sulla base di una "contrattazione" con l'istituzione, a tutto vantaggio, tra l'altro, dell'Università stessa (alcune esperienze in tal senso già sono state realizzate).
- i) Se la misura che si adotta a seguito della valutazione è un "prodotto" amministrativo (es. merito, avanzamenti), il relativo procedimento deve seguire le regole del diritto amministrativo. Ove si faccia invece questione di autovalutazione e valutazione correttiva, invece, il ruolo della procedimentalizzazione potrebbe essere ridotto. E' comune esperienza di tutti noi docenti che la didattica interattiva consente continui feed back e aggiustamenti del piano didattico, mutamenti di approccio, ma ciò rimane ai margini del giuridico e iscritto all'interno del rapporto di solidarietà che implica il rivolgersi al "volto dell'altro". Incidentalmente, si osservi che controllore e controllato qui coincidono; per altro verso, controllo e oggetto di controllo hanno natura in parte eguale (nel senso che nella didattica e nell'insegnamento vi è un momento valutativo e auto valutativo per così dire "costitutivo"). Mi parrebbe però possibile e utile un intervento di supporto delle strutture amministrative, anche in funzione incentivante, a favore di queste attività ed esperienze, aventi finalità di effettivo e assai concreto miglioramento della didattica, ma con risultati difficilmente oggettivabili e suscettibili di essere estesi ad altri contesti.
- j) Se la valutazione è preordinata ad attribuire incentivi, occorre rispettare il disposto dell'art. 12 l. 241/1990, che impone una predefinizione chiara di criteri e metodi di assegnazione.
- k) Più in generale, occorre applicare i principi di trasparenza, partecipazione (molto importante), di contraddittorio, di motivazione e di azione pianificata; pure utile, alla luce della discrezionalità che residua in capo al

valutatore, è il richiamo ai criteri che si possono trarre dalla elaborazione in tema di eccesso di potere (proporzione tra mezzi e fini, conoscenza del contesto; ragionevolezza ecc.).

- l) Un problema molto delicato è quello della sussistenza di una sorta di riserva tecnica (in analogia con l'art. 17, l. 241/1990) a favore dei docenti nella valutazione. Quanto detto circa la percezione nella società dei problemi universitari e circa il potere accademico sconsiglia, per così dire, di sostenere una tesi corporativa. I docenti, però, debbono essere posti in condizione di partecipare a tutte le fasi della costruzione del modello (dalla predeterminazione degli obiettivi, al processo valutativo, alla discussione dei risultati). Pure il controllo interno potrebbe essere utilizzato al fine di meglio comprendere e di “spiegare” al controllore esterno le peculiarità del contesto, nonché per motivare e far crescere la cultura della valutazione. D'altro canto, ponendo mente al rischio di autoreferenzialità e al pericolo che la valutazione venga piegata agli interessi di alcune componenti, non può essere taciuto che la logica dell'efficacia e della competizione, entrata anche nel procedimento amministrativo e nell'azione amministrativa, si pone in contrasto con qualsiasi idea di “riserva”.
- m) I principi di coordinamento e di leale cooperazione suggeriscono l'adozione di una logica di integrazione tra i vari sistemi di valutazione, interni e esterni, di controllo e di sviluppo.
- n) In verità, soltanto per alcune tipologie di valutazione (in particolare, quelle che guardano al passato) il modello di riferimento è costituito dal classico procedimento di cui alla l. 241/1990. Per gli altri sistemi, mi pare si sia al cospetto di procedimenti che esibiscono rilevanti differenze, tanto da configurarsi come un “prototipo” distinto. Parlerei di procedimenti c. d. collaborativi, preordinati ad esprimere una valutazione di supporto (non è un caso che in dottrina si sia sottolineato che la valutazione si ponga al crocevia tra controllo, consultazione e collaborazione¹⁶). Il modello è

¹⁶ M. GIGANTE, *Il servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, in M. BOMBARDELLI-M. COSULICH, *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie*, Padova, 2005, 90.

quello dei controlli interni, in cui il controllore non si sostituisce all'organo attivo, ma lo affianca fornendogli elementi di valutazione (si pensi al controllo di gestione) in chiave collaborativa. La valutazione, come accade per tutti i controlli, dovrebbe sfociare nell'adozione di una misura¹⁷; più in generale, come il controllo, essa può essere successiva o contestuale, può essere piegata a finalità diverse (modificare indirizzi, sanzionare), e, soprattutto, investire non solo singoli prodotti, ma l'attività. Va sottolineato che, guardando al rapporto tra controllo esterno e controllo interno, nonché alla contrapposizione bastone/carota, si nota la stessa scansione che, in termini diacronici, ha segnato il passaggio dai controlli tradizionali sugli atti delle amministrazioni alla nuova generazione di controlli.

- o) Accedendo a questa impostazione, occorre far tesoro delle indicazioni che si traggono dall'esperienza dei controlli e, ancor di più, dalle note e diffuse difficoltà che essa ha incontrato, raccomandando, anche da questo punto di vista:
- di determinare con assoluta chiarezza gli obiettivi (altrimenti non è possibile controllare in modo efficace e l'enorme sforzo valutativo non porta a nulla),
 - di coinvolgere gli attori nella loro definizione;
 - di estendere la valutazione esterna anche al funzionamento dei controlli interni;
 - di individuare gli effetti concreti del processo di valutazione.

Più in generale, è indispensabile accettare l'immagine di una amministrazione "riflessiva", capace e disposta a ridisegnare il "sistema" mentre lo sperimenta. E' infatti difficile costruire a tavolino un modello così complesso e articolato che sia immediatamente applicabile senza alcuna difficoltà o resistenza, ma ciò non deve essere un alibi per non intervenire, potendosi appunto effettuare "in corsa" le modifiche opportune.

¹⁷ Si è invece sostenuto che la valutazione sarebbe il riscontro tra situazione osservata e situazione attesa: L. CALONGHI, *Valutazione*, Brescia, 1976.

Compito della riforma attualmente in discussione è avviare con serietà questo percorso.

Un sistema valutativo disegnato con le caratteristiche che si è cercato di illustrare susciterebbe nei docenti la sensazione di essere considerati dall'ordinamento un *asset* essenziale del sistema, su cui l'Università può contare perché ne ritiene importante e imprescindibile la valorizzazione.