CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno VIII, n. 16, 2023

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

Staff di supporto alla Redazione
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

Coordinamento redazionale
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège),Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal

CRITICA DELLA RAGIONE VALUTATIVA

A cura di Davide Borrelli

MIMESIS

SUOR ORSOLA UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Cartografie sociali è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9791222309729
Issn: 2499-7641

© 2023 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

INDICE

Editoriale: la vita messa alla prova
di Davide Borrelli 7

MAPPE

Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell' istruzione e l'insegnamento per competenze
di Fiorenzo Parziale 19

La valutazione della disabilità nelle politiche inclusive delle organizzazioni aziendali
di Brunella Iengo, Domenico Napolitano, Luigi Maria Sicca 43

La critica della valutazione nelle politiche della conoscenza, dell'educazione e del Workfare
di Roberto Ciccarelli 59

Du Baccalaureat comme visa pour l'enseignement superieur a parcoursup comme portefeuille de competences?
L'evolution des critères d'évaluation des candidatures dans l'enseignement supérieur à l'heure de Parcoursup
di Erwan Lehoux 83

ROTTE

Nel campo del sociale: innovazione, valutazione e determinazione delle condotte
di Anna D'Ascenzio e Stefania Ferraro 99

Precarietà, spaesamenti, (dis)appartenenze.
Soggettività accademiche migranti nell'Europa del Covid-19
di Franco Palazzi e Carla Panico 123

La professione medica: tra dimensione europea del diritto sanitario, governance e valutazione
di Sarah Otera 149

RILIEVI

Le prove invalsi come emblema della nuova scuola neoliberista: due *case studies*
di Antonio Zapelli 163

Il Rav come documento strategico.
Alcune riflessioni critiche
di Elisa Fiaccadori 181

WUNDERKAMMER

La settimana della sociologia a Unisob: per una critica alla ramificazione della ragione neoliberista
di Giancarlo De Marco 193

TRAVELOGUES

Moral panics
di Andrea Caroselli e Pasquale Schiano 213

Antonio Zapelli

LE PROVE INVALSI COME EMBLEMA DELLA NUOVA SCUOLA NEOLIBERISTA: DUE *CASE STUDIES*

Abstract:
In this contribution the author focuses on the mechanics of the school evaluation system through the analysis of the INVALSI phenomenon in two schools of the Neapolitan area, the I. C. Romeo-Cammisa in Sant'Antimo and the Gandhi multi-specialist high school in Casoria. The aim was to understand the effects that standardized tests can have on the educational path of students who grow up in notoriously complex territories. The results of the focus groups held with the teachers and the interviews with the Head teachers were presented. In light of the results that emerged, the author imagined an alternative horizon to the current one.

Keywords:
INVALSI; Evaluation; Neoliberalism; Standardized Tests; Public School.

1. *La matrice neoliberista sottesa al sistema scolastico*

Il sistema di monitoraggio e di valutazione scolastico dà la possibilità di gettare uno sguardo sull'attuale società capitalista, riproducendo, al livello microscopico, ciò che la caratterizza ad un livello più generale: si tratta di una società improntata sui valori di una cultura di stampo neoliberista, fondata su pratiche di sorveglianza e di valutazione dell'individuo, per fini che non sono soltanto sicuritari, ma che riguardano per lo più la possibilità di ricavare profitto dalle vite dei singoli, da un lato, e il vantaggio di poter strutturare quelle stesse vite, da un altro lato, attraverso tecnologie di "psicopotere"; un'evoluzione del foucaultiano biopotere, il cui termine è stato coniato dal filosofo e sociologo Byung Chul Han (2014).

Per definire la nostra contemporaneità, Zuboff (2018) ha introdotto il concetto di "capitalismo della sorveglianza", cioè un sistema economico che si contraddistingue per una logica dell'accumulazione che ha nella sorveglianza virtuale il meccanismo di base atto a trasformare ogni suo

investimento in profitto. Il capitalismo della sorveglianza, infatti, monitora i comportamenti virtuali degli utenti, li attinge e li plasma in surplus con l'intenzione di anticipare i loro bisogni e le loro scelte, avendo come preoccupazione apparente quella di accrescere il nostro benessere, ma di fatto creando un nuovo mercato e generando maggiori profitti. I dati comportamentali sono la materia prima nel sistema capitalistico della sorveglianza e vengono dedotti da un processo di estrazione che consta di relazioni ed infrastrutture tramite le quali l'azienda impone la propria autorità per ottenerne in grande quantità. Per l'estrazione conta particolarmente l'utilizzo dell'analisi delle macchine, cioè di strumenti di intelligenza artificiale che consentono la conversione della materia prima in remunerativi prodotti algoritmici, finalizzati a predire il comportamento degli utenti. Ecco l'apporto della tecnologia all'interno del nuovo sistema economico: maggiore è la raffinatezza dei sistemi di intelligenza artificiale, più alta sarà la precisione dei prodotti algoritmici nel predire i comportamenti futuri degli utenti ed assicurare guadagni esorbitanti alle aziende. Si comprende bene perché un dogma del capitalismo della sorveglianza sia l'imperativo dell'estrazione: più surplus comportamentale si attinge, maggiori saranno le possibilità di guadagno. Gli utenti, a questo punto, non sono più uno scopo per l'azienda, ma diventano un mezzo per raggiungere i fini di poche persone. L'uomo non è più un soggetto, ma un oggetto di estrazione e i nostri comportamenti diventano il prodotto non di noi stessi, ma di qualcun altro, perché è l'azienda – piuttosto che noi – a decidere di estrarli e trasformarli.

Il capitalismo della sorveglianza è quindi un sistema nel quale il potere è nelle mani di pochissimi imprenditori: sono loro a gestire la conoscenza in generale, la sua distribuzione, l'ordine sociale, nonché i profitti ottenuti dalle previsioni generate dal surplus comportamentale. Si crea così un'asimmetria senza precedenti: estraendo continuamente dati comportamentali dagli individui, i nuovi capitalisti sanno tutto di noi, mentre per noi è impossibile sapere quel che fanno delle nostre informazioni. Il capitalismo della sorveglianza diventa una rete che apparentemente ispira fiducia e trasmette un senso di certezza all'uomo, ma in realtà lo deruba dei suoi comportamenti e lo intrappola nella logica del profitto di un nuovo modo di monetizzare. In tal senso si presenta come una forma di potere strumentalizzante: struttura il comportamento, attraverso una serie di passaggi, al fine di modificarlo, per poi predirlo, monetizzarlo, controllarlo e valutarlo. Con la valutazione il risultato viene anteposto allo stesso lavoro e diventa una prescrizione anche in quelle attività in cui non è obbligatorio perseguirlo, come nel caso dell'insegnamento. La conseguenza immediata sul valutato è un senso di sconfitta e di rinuncia. Le alternative sono due: o ci si

ammala psicologicamente, o ci si affida alla valutazione, perché questo, in fin dei conti, sembra essere l'unico modo alternativo allo spazio collettivo ormai sparito, per rintracciare dei punti di riferimento. Invece che deprimersi, conformarsi ad un asset valutativo consente almeno di continuare a lavorare, anche se male. Insomma, la valutazione finisce con l'assumere un ruolo di scarico del conflitto interno e del senso di colpa.

Se in teoria la valutazione viene messa in atto per ovviare a lavori di scarsa qualità, come conseguenza finisce per essere reiterata proprio dalla scarsa qualità del lavoro, che diventa un pretesto per fomentarla nell'insieme delle sue pratiche. In un contesto fortemente valutativo, l'individuo il più delle volte non si sente performante, sente di non riuscire a distinguersi dagli altri colleghi, e di conseguenza, non si sente valorizzato. La soluzione offerta a questa condizione esistenziale è rappresentata dalla retorica della competizione, a partire dalla quale si motivano i lavoratori per soddisfarne i bisogni identitari, assegnando loro posizioni relative, ma che al contempo possono sempre essere rimesse in gioco. È curioso constatare che, in questa visione del mondo, il lavoro sia concepito come una serie di prove successive, ritenute necessarie perché colui che le supera possa sentirsi vivo e coinvolto, mentre di fatto la società viene scissa in due, tra chi riesce e chi non riesce a superare tali prove.

Il circuito della valutazione genera così dei modelli di umanità: da una parte, quella buona ed eccellente; dall'altra, quella del perdente. L'adesione è libera: nessun individuo deve risultare costretto ad abbracciare l'ideologia valutativa. Essa proclama che ognuno possa giocarsi le sue carte in qualsiasi settore, in modo libero: ciò che conta, ciò per cui si è misurati, afferisce solo ai risultati. L'uomo che si sottoporrà alla valutazione sarà un individuo libero, fattosi da sé, un individuo capace di scrivere da solo la propria storia; la sua produttività sarà misurata solo in termini di sforzi compiuti per il raggiungimento di obiettivi misurati e quantificati.

A partire da questo contesto sociale, l'analisi qui presentata mira a una ricognizione dei processi di monitoraggio e valutazione nel mondo dell'istruzione, con particolare riguardo alle prove INVALSI, nel tentativo di mostrare, attraverso due casi di studio, il significato e l'aderenza rispetto a specifici contesti sociali nei quali sono calate. In particolare, si farà riferimento all'analisi dei risultati INVALSI in due istituti, l'I.C. "Romeo-Cammisa" di Sant'Antimo e il Liceo polispecialistico "Gandhi" di Casoria. Entrambe le scuole operano su un territorio difficile, con tassi altissimi di disoccupazione e microcriminalità. La scelta delle scuole non è stata casuale, da questo punto di vista: l'intenzione era quella di capire quali effetti, in termini di utilità o di inefficacia, possono sortire prove standardizzate come

quelle di INVALSI, nel percorso di formazione di studenti che crescono in aree disagiate del Paese e nel sistema delle "scuole-frontiera", che operano su territori notoriamente complessi. Nel concreto, sono stati presi in analisi i focus group avuti con il corpo insegnanti, le interviste ai dirigenti scolastici (DS) e ai membri dello staff e gli incontri con i rappresentati degli studenti della scuola superiore.

2. *Il caso dell'Istituto Comprensivo Romeo-Cammisa di Sant'Antimo*

L'istituto comprensivo "Romeo-Cammisa" è stato selezionato come primo caso studio. La scelta della scuola non è avvenuta in maniera casuale: è ubicata a Sant'Antimo, comune della periferia nord dell'area metropolitana di Napoli, tristemente noto per questioni legate alla criminalità organizzata e alle conseguenze tipiche di un territorio in cui la presenza delle istituzioni fatica a imporsi rispetto a modelli e organizzazioni sociali diseducativi e illegali. Anche la seconda scuola presa a oggetto di studio, il Liceo polispecialistico Gandhi, ubicato a Casoria, vive delle stesse problematiche territoriali. Per questo motivo, entrambi gli istituti si trovano quindi a dover fronteggiare situazioni tipiche delle cosiddette scuole frontiera: limiti e muri divisori, assenze, confusione, vuoti e paure. Le istituzioni che operano in questi territori hanno l'impellente finalità di raccogliere vite, per mantenere la promessa di non lasciarle a un destino già scritto, per formare sogni e rimediare ai disastri, per proteggere ambizioni e preparare ai fallimenti. Le scuole di frontiera non sono come tutte le altre, qui non si trovano semplici studenti, ma piccole donne e aspiranti uomini che non riescono a sentirsi discenti, piuttosto gente di strada.

Come insegnare a chi non vuole sentire, come sorprendere chi ha già visto troppo, come costruire un rapporto di reciproco confronto con chi si sente già così forte? Con chi, insomma, non considera la formazione scolastica una scelta, benché meno una reazione al degrado.

Frontiera può significare, però, anche metterci la faccia. Le persone di frontiera sono esposte in prima linea, prendono e riparano i colpi.

Verranno, quindi, considerati una serie di focus group organizzati con i docenti impegnati nella sorveglianza, nella somministrazione e nella correzione delle prove standardizzate, nonché con le funzioni strumentali al monitoraggio e alla valutazione dell'istituto. Gli incontri hanno coinvolto, insieme, i docenti della scuola primaria e quelli della secondaria.

Ciò che è emerso dai diversi momenti di dialogo è un'opinione abbastanza omogenea, tra i docenti di scuola primaria, circa l'efficacia e l'im-

portanza delle prove INVALSI nel sistema scolastico italiano. In particolar modo, è stata suggestiva l'espressione utilizzata da una giovane docente, secondo cui le prove sono

> fondamentali nella ricezione di conoscenze, abilità e competenze, perché una preparazione come quella richiesta per svolgere i test INVALSI è ciò che oggi vuole il mondo del lavoro e dell'università. È fondamentale che gli alunni siano abituati sin dai primi anni di scuola a questo tipo di prove.

Nella scuola primaria, i docenti affermano di dedicare molto tempo alla preparazione degli alunni ai test di verifica INVALSI. Per le classi quinte, soprattutto, sono previste esercitazioni almeno una volta a settimana, con le tipologie di esercizi tipici delle prove, quindi soprattutto focalizzazione sulla semantica del testo, delle parole, test di logica e di ragionamento attraverso domande a risposta multipla e a risposta chiusa.

In generale, la direzione che emerge tra gli insegnanti (soprattutto tra i più giovani) della scuola primaria, è che questo genere di test sia utile perché prepara già al sistema lavorativo attuale. Non emerge un atteggiamento critico generalizzato in merito all'attuale sistema di valutazione, anzi, si propende a considerarlo di grande aiuto per abituare l'alunno a ciò che lo attenderà al di fuori della scuola. Tuttavia, è proprio tra gli studenti di scuola primaria che emerge, più che altrove, un altro dato: quello dell'ansia da prestazione. Come ammettono gli stessi docenti, gli alunni della scuola primaria, soprattutto quelli più bravi, di fronte alle prove INVALSI provano una forte ansia. "Quasi sempre", sono proprio i più bravi a fallire questo genere di prove. Diventano nervosi, vanno in crisi, hanno paura e talvolta piangono. Questa tipologia di test, calata dall'alto, non li pone in una condizione favorevole dal punto di vista psicologico; al contrario, crea molto disagio. Tutto questo non accade durante le tradizionali verifiche interne che si tengono in più momenti dell'anno scolastico, né durante le interrogazioni orali.

Nella secondaria di primo grado, invece, emerge un altro tipo di difficoltà. Innanzitutto, tra i docenti emergono posizioni più eterogenee rispetto al corpo della primaria. Non c'è una cieca fiducia nei confronti di INVALSI, le posizioni oscillano di più; eccetto su un fatto, intorno al quale sembrano essere tutti d'accordo: l'inadeguatezza delle abilità informatiche, da parte degli studenti, per svolgere le prove, che a partire da questo grado di scuola, diventano *computer-based.* La maggior parte degli studenti, anche quelli più bravi, ha molta difficoltà nei test *computer-based* e molti docenti si chiedono perché il Ministero non promuova più attivamente progetti legati al miglioramento dell'utilizzo dei dispositivi tecnologici nelle scuole, se poi richiede agli alunni di utilizzarli per le prove standardizzate.

Anche le aule dell'istituto, inoltre, si sono rivelate poco attrezzate per lo svolgimento delle prove, soprattutto negli anni della pandemia, in cui bisognava rispettare un certo distanziamento. Organizzare le prove nei laboratori informatici, con il distanziamento, è stata impresa assai difficile. Alcuni docenti, durante gli incontri che si sono tenuti, hanno poi lamentato una certa distanza delle domande di matematica dai programmi svolti per la classe terza. Per questo motivo, spesso, è quella prova che causa più difficoltà e spaesamento tra gli studenti.

In generale, la perplessità dei docenti di scuola secondaria è relativa all'efficacia di questi test nelle scuole che vivono problemi evidenti come la dispersione scolastica o un tessuto sociale difficile, caratterizzato da uno svantaggio economico significativo e parimenti da un tasso di criminalità elevato. In una scuola-frontiera, nonostante il tentativo di una comunicazione continua con le famiglie, le prove INVALSI possono fotografare la realtà per come essa è in un modo assai distorto. Il lavoro principale che si svolge in classe è certo sulle conoscenze, le abilità e le competenze, ma anche e soprattutto sulla persona. Vi è un doppio compito da parte dei docenti, perché bisogna dapprima educare gli studenti alla convivenza pacifica e civile, alla legalità, all'importanza della formazione in vista di un futuro migliore e poi impartir loro i programmi specifici delle discipline. Da questo punto di vista, secondo i docenti coinvolti nei focus group, come misurazione di specifici livelli, l'INVALSI è ancora uno strumento assai arretrato, perché nell'accertamento delle abilità, delle conoscenze e delle competenze, non si può non tenere conto del fattore contestuale; e non lo si può fare soltanto attraverso un mero questionario o classificando a posteriori sulla base del punteggio ottenuto.

Anche la Dirigenza dell'istituto ha espresso alcune perplessità. Ciò che INVALSI fa è mettere "un'asticella specifica" a ogni ordine di scuola e per ogni classe. INVALSI ritiene, cioè, che gli alunni italiani medi possano raggiungere specifici traguardi in uscita ed ha inventato un modo per verificare questo obiettivo. Come? Attraverso delle prove standardizzate su tutto il territorio nazionale, per "colorare" il Paese di diversi livelli. Si tratta di una valutazione meramente quantitativa, che risponde alla domanda: quante scuole sono riuscite a raggiungere lo specifico benchmark? Non siamo sul piano di una valutazione qualitativa, ossia di un modo di valutare che possa servire a interventi strutturali, di natura diversa, che aiuti effettivamente le scuole, soprattutto quelle che operano in determinate aree, a conseguire risultati di rilievo e di emanciparsi rispetto a una condizione iniziale. Gli esiti valutativi devono invece consentire di lavorare sui processi; essi non sono neutri rispetto all'organizzazione

della scuola, anzi oggigiorno incidono moltissimo, e questo perché la scuola ha l'obbligo morale di riflettere su tutto ciò che sta attorno e che accade al suo interno.

Secondo la Dirigente, l'intervento impellente da mettere in atto nel suo istituto è relativo a due questioni: lavorare sulla convivenza civile e sull'inclusione. Solo così potranno essere migliorati anche gli esiti apparentemente "oggettivi" come quelli misurati da INVALSI. Questa cosa, invece, non è affatto considerata dall'istituto di valutazione: non è un dato da tenere sotto osservazione, né figura tra gli obiettivi di miglioramento. Quello che si richiede, invece, e che si fa è mettere la scuola a confronto con altre che avrebbero lo stesso background culturale e sociale, rispetto alle medie di area e nazionali. Le prove offrono una valutazione oggettiva rispetto a un parametro nazionale e selezionano le platee in aree: i migliori, i discreti, i disagiati. Di fatto, la classificazione INVALSI è esattamente la riproposizione di livelli in cui da una parte figurano gli eccellenti, da un'altra i medi e da un'altra ancora gli scarsi. Il sistema INVALSI promette di non erigere scuole modello o scuole perfette, ma di fatto lo fa, piuttosto che sottolineare che non può esistere una scuola uguale all'altra. È questo il modo in cui dovrebbero effettivamente essere coniugati i parametri di cui tenere conto, con la consapevolezza che, come sostenuto dal DS, rispetto alla questione sociale e culturale, come istituzione scolastica, si può fare ben poco, anche col più grande sforzo. Si può però intervenire rispetto a quelli che sono gli aspetti che riguardano la scuola e gli studenti di cui è composta. Stando così le cose, secondo il DS le prove INVALSI non devono e non possono essere l'unico dato da considerare: più importanti sono gli esiti delle verifiche interne. Se si mostrano delle spiccate differenze tra i risultati INVALSI e le prove interne, vuol dire che uno dei due sistemi di valutazione non funziona. In generale, la tendenza osservata dal preside è quella per cui le valutazioni interne risultano sempre maggiori rispetto agli esiti INVALSI, perché rispetto a queste ultime, che restituiscono un dato oggettivo, quelle interne sono sì "verifiche dell'apprendimento", ma sono anche e soprattutto "verifiche per l'apprendimento". Tengono cioè conto della storia dello studente, che non è un oggetto in cui immagazzinare nozioni. Un'espressione che ha utilizzato per esporre la differenza appena citata è stata: «INVALSI non tiene conto della storia». La stessa caratteristica tipica della psicopolitica: in una società della trasparenza tutto è immediato, reso visibile e disponibile. Non esiste temporalità che non sia schiacciata nell'immediato presente. La dimensione storica è completamente messa da parte, perché richiederebbe una profondità che non è possibile consentirsi.

Le prove INVALSI restituiscono dati oggettivi al netto del *cheating* (il fenomeno così denominato che riguarda uno o più studenti quando copiano), ma non al netto di quelle che sono tutte le integrazioni valutative che si danno agli alunni in sede di giudizio intermedio e finale, e ogni giorno in classe.

Al contrario, secondo il Dirigente, è importante lavorare su un sistema di valutazione chiaro; e, affinché possa avvenire una cosa del genere, è fondamentale considerare lo storico dell'alunno, una delle dimensioni dalle quali davvero è impossibile prescindere. Da questo punto di vista, INVALSI obbliga ad applicare un sistema che sia di misurazione, *sic et simpliciter*. Non solo: trasmette anche l'idea che tutto si possa trasformare in numeri e fa pensare a una valutazione in termini quantitativi. Al contrario, si dovrebbe pensare alla valutazione non come quantità, ma come qualità. Rispetto a questo, l'INVALSI è indietro, diventa anacronistica.

3. *Il caso del Liceo polispecialistico "Gandhi" di Casoria*

Anche al liceo Gandhi sono stati svolti diversi incontri con la Dirigente scolastica, il team dei collaboratori e diversi insegnanti.

La percezione delle prove INVALSI, da parte dei docenti, è radicale. Nei diversi incontri, gli insegnanti hanno lamentato un'insofferenza verso questa modalità di rendicontazione e valutazione di ogni specifica situazione scolastica, giudicata essenzialmente ambigua e poco chiara. Essere contrari o perplessi circa il sistema INVALSI, hanno tenuto a chiarire, non significa essere contrari alla valutazione *tout-court* nel mondo della scuola. Anzi: gli stessi docenti che hanno espresso malumori a proposito delle prove INVALSI premono per una valutazione di sistema che sia più aderente alla realtà scolastica di riferimento, e che non sia, invece, calata dall'alto, in modo superficiale e col fine di classificare piuttosto che di giudicare adeguatamente l'operato di studenti, docenti e dirigenti. Molti docenti insistono sul fatto che una valutazione appropriata della scuola potrà essere davvero credibile e avere un senso, quando si compirà un lavoro di rivalutazione del docente da parte del Ministero. Oggigiorno, invece, questa figura si trova in un limbo, nel quale è sottopagato, demotivato, con le mani legate rispetto all'esercizio della propria professionalità. Una rivalutazione del suo ruolo e della sua posizione garantirebbe, secondo i docenti intervistati, un maggiore equilibrio nei processi di valutazione, e, potrebbe sembrare strano, ma non lo è, una maggiore imparzialità, cioè: un sano bilanciamento della componente oggettiva, soggettiva e intersoggettiva nelle

pratiche di valutazione, che oggigiorno sembra mancare all'interno dell'assetto scolastico italiano. Ciò che non piace del sistema INVALSI è una certa autoreferenzialità. Le prove sono calate dall'alto, in modo indistinto per tutte le istituzioni scolastiche italiane, non solo con l'intento di misurare le competenze raggiunte dagli studenti, ma con quello, conseguente, di sviluppare raggruppamenti (regionali o per area) che non hanno senso perché non sono propositivi a una valutazione per l'apprendimento. Nonostante i contenuti delle domande siano in linea con gli argomenti affrontati durante l'anno scolastico, la tipologia degli esercizi e delle domande dei test non prepara adeguatamente gli studenti a prove future, non attiva in loro quella capacità costruttiva del pensiero, ma soltanto automatismi, al di fuori dei quali, poi, ogni singolo studente incontra difficoltà di orientamento. Una scuola basata sempre più su una valutazione INVALSI fallisce come agenzia educativa, cioè come luogo nel quale si cerca di sviluppare e trasmettere la capacità di scegliere, di imparare, di arricchirsi, di sviluppare un pensiero in grado di garantire autonomia e libertà individuale. La scuola, in questo senso, è una missione di vita, e non può ridursi a una misurazione delle competenze. Questo, al contempo, non significa abbandonare qualsiasi criterio oggettivo di riferimento nella certificazione di conoscenze, abilità e competenze. Come già sottolineato, l'istituto possiede griglie di valutazione, con criteri ben precisi per ogni disciplina, elaborati dai dipartimenti in seno al collegio dei docenti. Valutare, però, significa, appunto, sfruttare la triplice componente a disposizione di un docente. Il peso sempre più rilevante che INVALSI sta acquisendo nel panorama scolastico italiano e la tipologia di prove che propone dà l'impressione ai docenti intervistati che la direzione presa sia quella di un appiattimento del giudizio critico, a favore di meccanismi algoritmici, che da soli non offrono uno spaccato realistico dello scenario di riferimento.

Se INVALSI volesse davvero offrire una misurazione degli istituti scolastici e degli studenti italiani, afferma una docente, allora dovrebbe trovare il modo per includere anche l'onestà intellettuale e morale dei docenti, la motivazione di ogni singolo studente, la conoscenza della sua storia personale, l'attitudine alla collaborazione da parte di ognuno di loro, nonché le competenze di convivenza, perché anche tutto questo concorre al giudizio di uno studente, che è prima di tutto una persona, e non un vaso da riempire di nozioni. Un docente cita Papa Francesco:

> La scuola non può essere una fabbrica di nozioni da riversare sugli individui; dev'essere il tempo privilegiato per l'incontro e la crescita umana. A scuola non si matura solo attraverso i voti, ma attraverso i volti che si incontrano.

Una dimensione, quella dell'intersoggettività, che conta nella valutazione complessiva dell'istituto, della classe, dello studente; che conta nell'acquisizione delle competenze, delle conoscenze, delle abilità, ma che non viene considerata in nessuna restituzione INVALSI.

Le emergenze, in scuole che operano in territori disagiati, sono altre, e andrebbero finanziati interventi volti al miglioramento delle strutture, della dispersione scolastica, della convivenza civile e cioè dell'educazione civica. Fino a quando i test INVALSI saranno così sconnessi, nel loro tentativo di misurazione e catalogazione, da tutti gli aspetti messi in evidenza nel ciclo di incontri per questa ricerca, non avranno efficacia. «È come se tentassero di valutare la bellezza del mare in montagna; o la densità della neve in spiaggia», suggerisce una docente a conclusione di un incontro.

Le prove INVALSI hanno delle ragioni che non rendono all'interno di un percorso di formazione e di istruzione. Questo perché il sapere è fatto di tempo e la valutazione non può essere un momento legato soltanto all'istantaneità, come lo è misurare la temperatura, per esempio, o redigere dei risultati sulla base di un test svolto una volta all'anno, uguale in tutte le scuole del Paese. La valutazione, afferma un docente, dev'essere un atto di fiducia, qualcosa che non dovrebbe creare disagio o ansia da prestazione, come invece accade. Questo genere di testing mette barriere: il sapere, la formazione, il rapporto studente-docente, dovrebbero invece rimuoverle, e creare vicinanza. Con questo tipo di rendicontazione e di valutazione, si è sostituita alla parola "comunità", quella di "omologazione".

Oltre al lavoro svolto insieme al Dirigente scolastico e ai suoi collaboratori, e parallelamente ai focus group che hanno coinvolto i docenti, si è svolto, nella sola scuola superiore, anche un incontro con i rappresentanti degli studenti, per comprendere il loro punto di vista sulla valutazione ordinaria e sulle prove INVALSI. Gli studenti coinvolti frequentano tutti l'ultimo anno e proprio pochi giorni prima della riunione avevano svolto i test standardizzati di italiano, matematica e di lingua straniera.

La generazione di studenti di riferimento potrebbe essere definita "generazione INVALSI", dal momento che si riferisce a quel gruppo di alunni che ha svolto le prove in tutti gli anni scolastici in cui erano previste.

Secondo gli studenti, la valutazione, da parte dell'insegnante, come pure della scuola, dovrebbe essere il tentativo di comprendere se gli alunni abbiano acquisito un metodo che possa essere utile nella vita di tutti i giorni e nel mondo reale che li attenderà. Al di là dei singoli contenuti, che hanno comunque una grande importanza, i docenti e la scuola dovrebbero innanzitutto provvedere alla loro «crescita mentale». Se alla fine di questo percorso di formazione gli studenti saranno in grado di utilizzare una cer-

ta logica e un certo metodo nelle questioni ordinarie, allora l'istituzione scolastica avrà compiuto il proprio dovere. Rispetto a tutti questi bisogni, però, le prove INVALSI suscitano perplessità, perché si tratta di domande strutturate e standardizzate: «Non c'è quella domanda o quel problema che potrebbe mettere davvero alla prova le capacità dello studente rispetto a quanto appreso». Le risposte a crocette non consentono di esercitare alcuna capacità critica o di riflessione.

Un altro aspetto dei test che lascia scontenti gli studenti riguarda la loro collocazione temporale. Secondo i rappresentanti intervistati, al quinto anno dovrebbero essere del tutto aboliti, perché la priorità massima sulla quale puntare dovrebbe essere l'esame di stato. Gli studenti risultano già oberati di verifiche e simulazioni di prove scritte e in mezzo a questi impegni, le prove INVALSI finiscono per essere percepite soltanto come qualcosa di imposto dall'alto, di cui dover rendere conto, ma che fanno perdere tempo prezioso.

La sensazione che hanno è quella per cui valutare uno studente oggi a scuola, a partire dalle prove INVALSI, corrisponda più o meno a valutare un oggetto: essere valutati in un modo burocratizzato e complesso li fa sentire delle cose piuttosto che delle persone. Gli studenti cercano di spiegare il concetto con un'altra metafora: è come quando si guarda distrattamente un programma televisivo che viene trasmesso tutti i giorni allo stesso orario; non si sa nello specifico di cosa tratta, ma si ha la certezza che ci sia, che esiste e che è collocato in una determinata fascia oraria. La valutazione scolastica, oggi, li fa sentire così: dei programmi vuoti e conosciuti in parte, sui quali viene però espresso una valutazione. Una valutazione che, pur rispettando tanti criteri di riferimento, resta vuota e superficiale, perché non aderisce completamente alla loro persona e nemmeno al loro grado di preparazione, al modo di percepire una determinata disciplina o uno specifico argomento. La valutazione, oggi, sembrerebbe tenere conto soltanto di questioni di "facciata", trattando tutti gli studenti con superficialità, come se fossero uguali tra loro, o come se il risultato dovesse essere quello di renderli tutti uguali, piuttosto che tutti unici a proprio modo e pensanti. Questa loro riflessione è espressione di una sensazione che si è sviluppata, nel corso degli anni, facendo attenzione ai metodi utilizzati e al ruolo che viene dato al sistema della valutazione. Certo è, però, che non tutti i docenti sono così.

4. *Il progetto di un'educazione democratica come ancora di salvezza*

Dai risultati di questa ricerca emergono delle considerazioni circa l'utilità e gli effetti delle prove INVALSI all'interno delle scuole italiane.

Un primo dato, il più scontato e banale, è che l'organizzazione delle prove richiede tempo, anzi: lo sottrae ad altre attività. Tempo per organizzare la disposizione dei docenti nelle classi, tempo per effettuare le stesse prove, tempo per le correzioni, per analizzarle e per includerle nei rapporti auto-valutativi dell'istituto, discutendole infine nel collegio docenti. Questo contribuisce a burocratizzare ulteriormente l'attività di ogni singolo docente, sia di quelli impegnati nella somministrazione, sia dello staff della dirigenza scolastica, che nella maggior parte dei casi si preoccupa di disporre il piano organizzativo nelle giornate in cui si effettuano i test.

Un secondo dato è la difformità dei criteri valutativi rispetto a quelli stabiliti dai singoli istituti, che nella quasi totalità dei casi, sono strutturati su una scala decimale o su giudizi qualitativi (nel caso della scuola primaria). A partire dall'anno scolastico 2012-2013, i risultati delle prove per la scuola secondaria di primo e secondo grado, al netto del cheating, sono riportati non solo in termini di percentuale di risposte corrette, ma anche su una scala di abilità secondo la quale il punteggio della media nazionale, sia in italiano sia in matematica, è stato posto pari a 200 (punteggio di Rasch). La prima modalità, già utilizzata nelle precedenti rilevazioni, fornisce la percentuale di risposte corrette per ciascuna classe, senza tener conto del livello di difficoltà di ciascuna domanda a cui gli studenti hanno risposto. La seconda modalità, utilizzata nelle principali indagini internazionali ma non nelle valutazioni interne dalle singole scuole, permette di avere una misura del livello di abilità degli studenti di un determinato gruppo, rispetto alla media nazionale, poiché il punteggio riportato terrebbe conto del livello di difficoltà delle singole domande. La principale caratteristica di questa seconda modalità sarebbe quella di esprimere con la stessa metrica l'abilità dimostrata da ciascun alunno in rapporto al livello di difficoltà di ogni quesito.

INVALSI, nelle estese spiegazioni dei metodi e dei criteri, sottolinea addirittura che vi sono due modi per guardare i risultati delle prove: possono essere analizzati in modo assoluto, cioè osservando la misura degli apprendimenti raggiunti, indipendentemente dall'influenza del contesto in cui operano le scuole e dal quale provengono gli studenti; si tratta di risultati definiti sulla base dell'esito delle prove standardizzate, senza considerare l'effetto prodotto dal contesto; oppure in modo netto o contestualizzato, riferendosi ai risultati ottenuti dagli studenti e dalle scuole, tenendo conto delle condizioni di partenza di ciascuno e dell'effetto, positivo o negativo, dell'ambiente di provenienza degli studenti e in cui opera la scuola. I risultati assoluti sono gli esiti che uno studente, una scuola o un territorio ottengono nelle prove standardizzate, e sono calcolati basandosi soltanto

sull'esito della prova di apprendimento, senza prendere in considerazione il peso che l'ambiente di provenienza può contare. Questa chiave interpretativa è considerata fondamentale e importante perché consentirebbe di capire in quale misura siano stati raggiunti i traguardi previsti e prescritti dalle Indicazioni nazionali. Ancora, INVALSI sostiene che questo tipo di lettura è a tutela del singolo e della collettività, perché:

> assumere traguardi impegnativi per tutti, indipendentemente dal contesto in cui si realizzano gli apprendimenti, risponde all'esigenza di garantire a ciascuno il raggiungimento delle competenze ritenute necessarie per affrontare le sfide della società di oggi e di domani (Ricci 2020).

Quanto alla considerazione dei risultati netti o contestualizzati, si sottolinea che questi consentono di cogliere l'azione specifica della scuola, tolto l'effetto positivo o negativo del contesto. Essi fornirebbero un'idea dell'efficacia dell'istituto, tenendo conto delle condizioni in cui esso opera e, soprattutto, delle condizioni di partenza (il contesto sociale generale, il background degli studenti e, secondo INVALSI, anche la loro preparazione iniziale e pregressa). Questi risultati consentirebbero di valutare i progressi nei livelli di apprendimento, perché considerano l'incidenza della famiglia e del territorio. Come si calcolano i risultati netti? Con una sottrazione logica: togliendo dai risultati assoluti la componente che non è attribuibile alla scuola. Per questo motivo, tale tipo di risultato è conosciuto anche col nome di "effetto scuola". Negli stessi documenti INVALSI si legge poi: «[…] questo a sottolineare che ciò che si vuole osservare e misurare è solo quella parte di risultato che dipende dalle scuole, singole o aggregate per territori» (*ibidem*).

Secondo INVALSI, per effettuare una valutazione contestualizzata, basterà compiere un'operazione di sottrazione logica rispetto ai risultati assoluti, e far compilare, a inizio prova, un questionario agli studenti nel quale si chiede loro, tra le altre cose, se a casa dispongono di una scrivania o di un PC per studiare. Sarà poi la macro-area in cui vivono a dirci il resto e l'esito sarà esclusiva responsabilità della scuola, la cui efficacia sarà determinata a sua volta da quel calcolo di sottrazione logica e dai risultati complessivi degli anni precedenti. Tuttavia, non basta un calcolo logico per tenere conto del percorso di crescita dello studente, né si può ridurre il suo intero percorso, la sua storia, ai criteri adottati per una valutazione contestualizzata. Né può bastare questo a far maturare, nello studente, la sua coscienza storica a partire dalla comprensione di ciò che è chiamato a studiare. Come sostenuto dal Dirigente scolastico dell'IC Romeo-Cammisa, viene del tutto a mancare la considerazione della dimensione storica di

ogni singolo studente. Da questo punto di vista, le prove INVALSI obliano completamente la storia degli alunni, non ne tengono conto, nonostante la necessità di considerare la storicità individuale se si vuole sviluppare una coscienza davvero critica. Questo è forse il punto di maggiore vicinanza a quell'ideologia neoliberista che si è accennata all'inizio di questo scritto. L'appiattimento a una dimensione temporale istantanea, lo scarso interesse verso il passato, tanto universale quanto di ogni singolo individuo, la tendenza a non esplorare né incrementare la profondità a favore della superficialità e della trasparenza, sono caratteristiche tipiche del neoliberismo, che si riflette in ogni ambito dell'esistenza e che ha delle correlazioni anche con queste prove di verifica.

Per rompere con l'ordine del mondo neoliberista, per far sì che l'individuo possa tornare a scegliere l'esistenza piuttosto che l'assenza, l'oggettivazione di valori etici piuttosto che un nichilismo mascherato, tipico della nuova ragione del mondo, occorrerebbe superare il sistema capitalistico, attraverso una rivoluzione che sia democratica, sociale ed ecologica, che conduca, a sua volta, a una democrazia sociale ed ecologica inedita, come teorizzato in un recente scritto da Laval e Vergne (2022). Non sono soltanto le abitudini di consumo che devono cambiare, ma i valori collettivi, le forme delle relazioni sociali e le istituzioni politiche. Soltanto all'interno di questa rottura potremo considerare come possibile anche una rivoluzione scolastica.

Con la modalità invalsiana di rendicontazione e di valutazione, si è sostituita alla parola "comunità", quella di "omologazione". La valutazione non riguarda più la posizione del singolo in un collettivo e se questo fatto non sussiste, il senso della scuola è puro nulla. La scuola è un'istituzione che crea legami, trasforma gli individui in cittadini, attraverso l'acquisizione di determinati valori, di virtù non insegnabili schematicamente, che servono a formare personalità critiche. La scuola è anche un'istituzione scandita dal tempo: per questo è qualcosa di raccontabile, è qualcosa dove vi può essere il racconto di sé. Il termine greco, σχολή, indicava un tempo fuori da quello corrente, fuori dalla cronaca; era il tempo proprio, sospeso da quello ordinario. Il tempo ordinario è ciò che divora; quello della scuola è il tempo sottratto all'ordinario, è il tempo che ci si prende per se stessi. La scuola insegna il tempo proprio, insegna a dare all'altro il proprio tempo, il suo tempo. È inoltre un luogo di passaggio, dalla casa alla città, è il luogo in cui si passa dalle abitudini familiari alle abilità sociali, che ci consentono di vivere con l'altro. Se la scuola è eredità di valori, insegnamento di un tempo al di fuori dell'ordinario, luogo di passaggio verso la società civile, la struttura e l'idea dell'INVALSI sono completamente fuori contesto.

Bisogna allora domandarsi quale tipo di individui scuola e università vogliono fornire alla società. Individui che dovrebbero assumersi le responsabilità del loro destino e del mondo. C'è bisogno di un'educazione democratica per un avvenire desiderabile e una terra abitabile. L'educazione come perno del cambiamento: è un progetto sociale, in grado di legare il passato al futuro attraverso il presente e di ri-valorizzare la dimensione storica. È al cuore dell'auto-istituzione della società ed è per mezzo di essa che la società può pensare a un futuro migliore e auspicabile.

L'effetto più terrificante del capitalismo è stata la de-moralizzazione e la de-responsabilizzazione degli individui riguardo la vita collettiva e i suoi obblighi, oltre a una tendenza al conformismo e un'inclinazione alla superficialità e alla trasparenza del sé. A tal fine, il sistema è andato verso un potenziamento delle misure punitive, delle idealizzazioni identitarie e dei vincoli disciplinari e di controllo. La crisi dell'educazione nasce da questo atteggiamento: più il capitalismo continua a produrre questi effetti perversi, più l'educazione è distrutta e non può esercitare la sua azione morale sugli studenti, che consiste nel rendere ciascuno critico, responsabile e rispettoso verso se stesso e verso gli altri, umani e non umani, in nome di uno scopo comune da trasmettere alle generazioni successive. Tra i provvedimenti che più velocemente hanno condotto la scuola verso il baratro, l'idea di un servizio pubblico di insegnamento basato sul presupposto che il sistema scolastico potesse essere considerato e trattato come un'impresa. "Cultura dell'impresa" e "capitale umano" si sono sostituiti a "spirito critico" e "formazione del cittadino". L'educazione è stata considerata all'interno di un discorso economico standardizzato: l'obiettivo a cui deve condurre è l'efficienza economica. La scuola e l'educazione sono state riformate per essere espressioni di imperativi economici; nel fare questo il sistema neoliberale è come se avesse de-politicizzato la questione della scuola, riducendola a una tecnica di problemi e di soluzioni. C'è invece bisogno di remare contro corrente rispetto a questa direzione e ri-politicizzare la scuola, cioè non astrarre il discorso educativo e scolastico rispetto alla società in cui è situato, non riducendo l'insegnamento e l'apprendimento a un affare di metodologie pedagogiche, questioni burocratiche e gare di test.

In un contesto educativo come questo, tornano in mente le parole di Foucault che individua, rispetto a quanto avvenuto nelle istituzioni della pena, un parallelismo:

> […] lo stesso movimento nella riorganizzazione dell'insegnamento elementare: specificazione della sorveglianza e integrazione nel rapporto pedagogico. La sorveglianza gerarchizzata, continua e funzionale […] deve l'importanza che le è propria in questo periodo ai nuovi meccanismi di potere che porta con

> sé. Grazie ad essa, il potere disciplinare diventa un sistema integrato, legato dall'interno all'economia ed ai fini del dispositivo in cui si esercita. Esso si organizza inoltre come potere multiplo, automatico ed anonimo; poiché, se è vero che la sorveglianza riposa su degli individui, il suo funzionamento è quello di una rete di relazioni dall'alto al basso, ma anche, fino ad un certo punto, dal basso all'alto e collateralmente. Questa rete fa tenere l'insieme e lo attraversa integralmente con effetti di potere che si appoggiano gli uni sugli altri: sorveglianti perpetuamente sorvegliati (Foucault 2014, pp. 190 ss.).

Come debellare questa tendenza, se è ancora possibile pensare di farlo?

Attraverso un'educazione democratica, tornando al progetto di Laval e Vergne, indispensabile per preparare gli studenti a diventare cittadini, grazie alla sua funzione di critica ma pure alla sua possibilità di potenziare il potere immaginativo, di alternative possibili rispetto all'esistente. La disciplina a partire dalla quale può fondarsi un'educazione democratica è la filosofia: il peso datole è fondamentale. L'insegnamento della filosofia è l'insegnamento dello spirito di libertà e può giocare un ruolo specifico nella ricomposizione epistemica di un rinnovamento politico sociale del mondo. Vi sarebbero due modi di potenziare la filosofia nel sistema educativo: da un lato, come ha notato Martha Nussbaum (2014), attraverso una pedagogia socratica che sia presente come metodo per ogni disciplina, e che presupponga una formazione filosofica per tutti gli insegnanti. Da un'altra parte, con corsi di filosofia che possano essere elargiti a tutte le classi delle scuole superiori, e non soltanto all'ultimo triennio dei licei, come accade nella maggior parte dei paesi.

Un nuovo assetto democratico ed ecologico non sarà compatibile con rapporti ineguali, e non è immaginabile in una società fondata sulla corsa alla produzione di merce. Boyer (2002) ha creato il termine di "società antropogenetica" per designare un mondo strutturato sulla produzione dell'uomo per l'uomo e non più della produzione dell'argento per l'argento. Si tratta di un assetto strutturato a partire da una società in cui la produzione della conoscenza sarà più libera, l'educazione più universale e l'autoformazione permanente sarà al centro della preoccupazione dei suoi membri. Una società nella quale i cittadini fissano limiti alle loro attività e ai loro consumi nocivi; una democrazia in cui sono ridotti drasticamente gli usi di materiali inquinanti e le attività umane non sono fatte a discapito delle risorse naturali, che fino ad ora seguono la logica del profitto. Andare verso una società antropogenetica è una necessità assoluta. Dal punto di vista dell'educazione, questo può significare una riabilitazione della posizione degli insegnanti, degli educatori, dei contenuti educativi a discapito delle pratiche di controllo, misurazione e valutazione, oggigiorno prepon-

deranti. Si tratterà di decostruire l'immaginario industriale e produttivo che fa credere che gli uomini siano possessori della natura senza conseguenze sull'ecosistema, per costruirne un altro, nel quale l'individuo riconquista la sua posizione nel cosmo e non al di sopra di esso. Un mondo democratico sociale ed ecologico si realizza quando l'uomo ritrova la motivazione a optare per l'esistenza piuttosto che per l'assenza; quando riparte la capacità di oggettivarsi come soggetto attivo, con un'etica ecologica – appunto – da oggettivare quotidianamente in qualsiasi ambito che lo riguarda.

Riferimenti bibliografici

Andrejevic M., 2005, *The work of watching one another: lateral surveillance, risk and governance*, in «Surveillance & Society», 2(4);
al link: https://doi.org/10.24908/ss.v2i4.3359

Boyer R., 2002, *La croissance, début de siècle*, Paris, Albin Michel.

Campione M., Contu E., 2020, *Liberare la scuola, vent'anni di scuole autonome*, Bologna, il Mulino.

Coccarda R., 2011, *Manuale di statistica*, Rimini, Maggioli Editore.

Dardot P., Laval C., 2013, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, Roma, DeriveApprodi.

Del Rey A., 2018, *La tirannia della valutazione*, Milano, Eleuthera.

Foucault M., 2014, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi (ed. or. 1975).

Han B.C., 2016, *Psicopolitica*, Milano, Nottetempo.

Han B.C., 2014, *La società della trasparenza*, Milano, Nottetempo.

Laval C., Vergne F., 2022, *Educazione democratica. La rivoluzione scolastica che verrà*, Anzio, Novalogos.

Lyon D., 2020, *La cultura della sorveglianza. Come la società del controllo ci ha reso tutti controllori*, Roma, Luiss University Press.

Muller J.Z., 2019, *Contro i numeri. Perché l'ossessione per dati e quantità sta rallentando il mondo*, Roma, Luiss University Press.

Nussbaum M.C., 2014, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino.

Paletta A., Vidoni D., 2006, *Scuola e creazione di valore pubblico. Sistema formativo e welfare society*, Roma, Armando Editore.

Ricci R. (2020), *L'Editoriale INVALSI Open*, https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/01/Risultati-invalsi-assoluti-o-contestualizzati.pdf.

Zuboff S., 2019, *Il capitalismo della sorveglianza*, Roma, Luiss University Press.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2023
da Puntoweb S.r.l. – Ariccia (RM)