

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Annuario 2016

Direttore emerito: Norberto Galli

Direzione

Antonio Bellingeri, *Università di Palermo*

Cristina Coggi, *Università di Torino*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Pier Cesare Rivoltella, *Università Cattolica, sede di Milano*

Comitato di redazione

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Simona Ferrari, *Università Cat-*

tolica, sede di Milano; Marisa Musaio, *Università Cattolica, sede di Milano*; Ema-

nuela Torre, *Università di Torino*

Coordinamento redazionale: Giovanni Menestrina

Comitato scientifico

Giuseppe Acone, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacio-*

nal de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*;

Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica,*

sede di Milano; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Uni-*

versità di Lecce; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università*

di Macerata; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Gior-

gi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catho-*

lique de Louvain; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale

Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg*

i.Br.; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán Gon-

zález, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari,

Università di Genova; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra

La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele

Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad*

de Navarra; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di*

Perugia; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval,

Universidad de Navarra; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi

Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Lu-

ciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università*

di Verona; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal*

de Babia; Andrej Rajský, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*;

Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Roberto Sani, *Università di Macera-*

ta; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di*

Milano; Luigi Secco, *Università di Verona*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*;

Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Univer-*

sità di Messina; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Giuseppe Tognon,

Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*;

Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanninello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

74 (2016)

La valutazione

*Scuola, università ed extrascuola
tra passato, presente e futuro*

•••
Stodium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 74 - 1 numero all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescen-
zio, 25 - 00193 Roma

Abbonamento all'Annuario 2016: Italia € 30,00; Europa € 35,00; Paesi extraeu-
ropei: € 40,00.

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax
030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al
venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la
quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium
Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Bre-
scia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT77W035000320600000001041 o a Banco Posta
IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via
Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né com-
pensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adatta-
mento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati
per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effet-
tuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla
SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n.
633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico
o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere
effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Li-
cenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n.
108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito [web www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)).

© Copyright by Edizioni Studium, 2016

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-4510-7

Abstracts

La valutazione

Cristina Coggi - Paola Ricchiardi, *Il contributo di Luigi Calonghi agli studi sulla valutazione scolastica*, pp. 21-39.

Abstract: In oltre cinquanta anni di studi, Luigi Calonghi ha dato un contributo particolarmente significativo alla ricerca sulla valutazione in Italia, con un apporto critico e creativo alla misurazione e soprattutto alla valutazione formativa e alla ricerca didattica che si avvale della valutazione per raccogliere evidenze e avviare miglioramenti. Il saggio ripercorre alcune linee di sviluppo dell'opera dello studioso cremonese, mettendo in evidenza il valore storico e sorprendentemente attuale della sua ricerca.

In over fifty years of studies, Luigi Calonghi has made a significant development to research on evaluation in Italy, with a critical and creative contribution to the measurement and especially to the formative assessment and educational research, making use of the measurement process to collect empirical evidences and encourage the improvement. The essay traces some lines of study of the Italian researcher, highlighting the historical value and surprisingly current of his research.

Parole chiave: Valutazione per l'apprendimento, Valutazione scolastica, Ricerca empirica, Insegnanti.

Keywords: Assessment for learning, Evaluation, Empirical research, Teachers.

Maria Lucia Giovannini, *Itinerari di ricerca sulla "valutazione" degli apprendimenti nelle pubblicazioni di Mario Gattullo. Quale eredità per le sfide attuali?*, pp. 40-59.

Abstract: Il contributo presenta le principali linee della ricerca sulla "valutazione" di Mario Gattullo per farne emergere gli aspetti peculiari e originali con l'intento prioritario di consentire al lettore di conoscere e apprezzare le preziose potenzialità della sua eredità di studioso nell'attuale contesto non solo complesso, ma anche "pervasivo" dalla valutazione a tutti i livelli del sistema di istruzione. Lo stretto intreccio da lui proposto tra ricerca di tipo sperimentale sui problemi della misurazione e della valutazione, didattica e politica scolastica induce a prestare attenzione non solo alle diverse operazioni del processo del controllo scolastico (espressione che egli utilizza come sostitutiva di quella di valutazione scolastica) ma anche agli usi che ne vengono fatti nonché agli scopi sottostanti (funzione formativa e/o selettiva della scuola). Il modello concettuale, le riflessioni, i suggerimenti e le proposte avanzate da Gattullo per superare l'insieme dei limiti che caratterizzano la "valutazione" scolastica vengono riletti alla luce delle sfide di oggi e ne vengono indicate non solo la rilevanza attuale ma anche le promettenti piste di ricerca.

This essay presents Mario Gattullo's main lines of research on assessment and evaluation with a view to outlining their distinctive and original aspects as well as their valuable potential in today's context, where evaluation is pervasive at all levels of the education system. The scholar proposed a close connection between experimental research on assessment and evaluation issues,

Abstracts

teaching and educational policy, and this lead to pay attention not only to the various operations included in school evaluation but also to their different uses and purposes (formative and/or selective school function). Finally, Gattullo's conceptual framework, reflections, suggestions and proposals to overcome the limitations of evaluation in the school context are considered in the light of today's challenges, thus emphasizing their current relevance and promising research perspectives.

Parole chiave: Controllo scolastico, Misurazione e valutazione degli apprendimenti, Docimologia, Mario Gattullo.

Keywords: Measurement, Assessment, Evaluation, Docimology, Mario Gattullo.

Pietro Lucisano, *Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con disponibilità e scontento. Visalberghi e la valutazione come fine e come mezzo dell'azione educativa*, pp. 60-77.

Abstract: L'articolo propone una lettura del pensiero di Visalberghi sulla valutazione mettendone in luce l'attualità, il valore educativo e la forza critica. Per meglio illustrare lo sviluppo delle riflessioni di Visalberghi, l'articolo si sviluppa in chiave biografica per evidenziare come le dimensioni di apertura mentale, di dialogo con le scienze e di attenzione alla vita scolastica non siano solo il prodotto della interpretazione del pensiero di John Dewey, che pure ha molto contribuito alla visione Visalberghiana della scuola, della società e della democrazia, ma il prodotto di una vicenda esistenziale impegnata, capace di cercare e raccogliere un'infinità di stimoli e di tradurli in riflessioni e in contributi alla comunità scientifica. In un momento storico in cui la valutazione sembra essere divenuta il principale impegno delle strutture educative è utile ripercorrere il cammino di chi ha introdotto queste tematiche nella scuola italiana non per fare graduatorie fra gli alunni, ma per avere più tempo per dare loro la parola.

The article proposes a reading of Visalberghi's thought on evaluation, highlighting its modernity, educative value and critical strength. To better illustrate the development of Visalberghi's reflections, the article considers the biographical dimension, showing how open mindedness, dialogue with science and attention to school life didn't only spring from an interpretation of John Dewey's work (although Deweyan thought contributed much to Visalberghi's vision of school, society and democracy), but were also the results of his committed life, of his ability to look for and generate a multitude of ideas and translate them into reflections and contributions for the scientific community. At a time when evaluation seems to have become the main focus of educational institutions, it is useful to retrace the path of those who introduced these issues in Italian schools, not to create class rankings, but to have more time to give students voice.

Parole chiave: Valutazione, misura, scuola, fini, valori, mezzi.

Keywords: Evaluation, Measure, School, Ends, Values, Means.

Enza Manila Raimondo, *Dalla valutazione della conoscenza alla valutazione della competenza. Il ruolo pedagogico dell'autovalutazione*, pp. 78-91.

Abstract: Scopo del presente contributo è rendere evidente il rilievo pedagogico del processo valutativo, muovendo dalla valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento, ad una valutazione rivolta alle competenze, concentrando poi l'attenzione sulla prospettiva soggettiva che si esprime attraverso l'autovalutazione, vista come pratica metacognitiva, metodo formativo all'interno dei contesti di apprendimento e, infine, tratto esistenziale della persona.

The aim of this paper is to highlight the pedagogical importance of the evaluation process, moving away from assessment of learning and assessment for learning towards an assessment of

Abstracts

skills. Its other focus is on the subjective perspective expressed through self-assessment: a metacognitive practice, a training method within learning contexts and, finally, an existential trait of the person.

Parole chiave: Valutazione, autovalutazione, competenza, metacognizione, stile esistenziale.

Keywords: Assessment, Self-assessment, Skill, Metacognition, Style of existential life.

Giuseppe Zanniello, *La valutazione e l'autovalutazione delle scuole italiane*, pp. 92-112.

Abstract: La comprensione del significato sociale della valutazione di tutte le scuole italiane, avviata con l'a.s. 2014-15 lungo un percorso triennale articolato in quattro fasi, migliora se si considerano le premesse e i preparativi dei venti anni precedenti. Nel presente contributo sono scandite le tappe di avvicinamento alla prima valutazione sistematica della scuola italiana che, con tutti i suoi limiti, costituisce un'autentica inversione di rotta rispetto al livellamento verso il basso delle prestazioni, una deformazione del principio dell'uguaglianza, cui si tendeva per una serie di meccanismi economici, sindacali e partitici, che la *governance* istituzionale non riesce ancora a contrastare efficacemente. Sono indicate le condizioni necessarie affinché il processo innescato possa produrre, a medio termine, un miglioramento significativo della qualità del servizio educativo reso da ogni singolo istituto scolastico agli alunni e alle loro famiglie.

The understanding of the social meaning of the evaluation of all Italian schools, started with the school year 2014-2015 over a three-year course divided into four phases, improves if we consider the premises and the preparations of the previous twenty years. The approaching stages to the first systematic assessment of the Italian school, with all its limitations, are here marked and this first assessment attempt is a real turnaround compared to the leveling down of the performance, a distortion of the principle of equality, which tended to a series of economic mechanisms, both trade union and politically-based, which institutional governance is still unable to effectively cope with. Here are considered the necessary conditions so that the process triggered can produce in the medium term, a significant improvement of the quality of the educational service rendered by the individual school pupils and their families.

Parole chiave: Valutazione della scuola, Valore aggiunto, Invalsi.

Keywords: School Evaluation, Value Added, Invalsi.

Serafina Pastore, *Valutazione degli apprendimenti, prove Invalsi e sistema scuola. Prime riflessioni a margine del Questionario Insegnante*, pp. 113-126.

Abstract: Sullo sfondo del trend globale di riforma dei sistemi educativi il ruolo assunto dalle valutazioni su larga scala è notevolmente aumentato, anche nell'ambito del sistema scolastico italiano, chiamato a rispondere alle nuove istanze avanzate dall'*accountability*. Il pesante impatto di tale valutazione all'interno dei sistemi educativi ha esercitato una pressione notevole sugli insegnanti divenuti ora più consapevoli della necessità di usare dati ed evidenze per orientare le loro decisioni didattiche nel contesto classe. Diversi studi hanno già evidenziato che gli insegnanti tendono a percepire le valutazioni su larga scala come qualcosa di irrilevante e, in alcuni casi, dannoso, per la loro pratica didattica e la loro identità professionale. Sebbene il dibattito scientifico sull'*assessment literacy* e sull'utilizzo degli standard si sia fortificato, gli insegnanti italiani continuano a considerare la valutazione su larga scala come una valutazione inadeguata e inopportuna. Il presente articolo pone attenzione su alcuni

problemi emersi con l'implementazione del sistema nazionale di valutazione del nostro Paese. In particolare ci soffermeremo su quali concezioni e rappresentazioni gli insegnanti hanno delle Rilevazioni Nazionali Invalsi e, nello specifico, discuteremo di alcuni risultati raccolti attraverso il Questionario Insegnante. Proveremo, infine, a individuare, criticamente, quali sfide si evidenziano nell'implementazione nel nostro Paese di un sistema di valutazione che sia coerente.

Following the global education reform trend, the role of large-scale assessment in the Italian public education has grown with the implementation of assessment and accountability requirements. The accountability trend has impacted heavily on the educational systems putting remarkable pressure on teachers, who are now more conscious about the need of using data and evidence for decision-making in the classroom context. Several studies have already highlighted how teachers perceive large-scale assessment as something of irrelevant, or in some cases, dangerous for their teaching practice and their professional identity. Although scientific debate about assessment literacy and standards in schooling has grown up, the Italian teachers continue to perceive large-scale assessment as an improper assessment. This paper draws attention to some emerged problems in the implementation of the Italian evaluation school system. We focus on what conceptions and representations teachers have of the Invalsi large-scale assessment program. Then we describe and discuss first results of the Teacher Questionnaire. Finally we outline the challenges that must be covered in the implementation of a coherent assessment system in Italy.

Parole chiave: Valutazione su larga scala, Concezioni degli insegnanti, Invalsi, Valutazione del sistema scolastico.

Keywords: Large-scale assessment, Teachers' conceptions, Invalsi, Evaluation school system.

Izabella da Silva Vieira - Laura Cristina Vieira Pizzi - Karla de Oliveira Santos, *Avaliação nacional e "Prova Brasil". Uma análise à luz da governamentalidade*, pp. 127-148.

Abstract: Negli anni '80, il Brasile ha sperimentato la transizione dal regime dittatoriale alla democrazia. Nello stesso periodo il paese è precipitato in una grave crisi economica che ha reso necessario un finanziamento da parte di organizzazioni internazionali come il Fondo monetario internazionale (Fmi) e la Banca Mondiale (Bm). Condizione per ottenere il finanziamento è che vengano attuate alcune riforme politiche. Nell'istruzione, queste politiche si sono intensificate negli anni '90, secondo le teorie neolibériste, partendo dal presupposto che la scuola pubblica debba essere riorganizzata per soddisfare la domanda di crescita economica del paese. L'istruzione è vista infatti come essenziale per contrastare la povertà brasiliana. I cambiamenti operati riguardano le modalità di gestione organizzativa ed economica della scuola, la revisione dei curricula e la formazione degli insegnanti. Tali cambiamenti sono evidenziati dalla creazione dei Parametri Curricolari Nazionali (Pcn), dalla formulazione di obiettivi nazionali, dal monitoraggio dei risultati e dalla proposta di nuove forme di valutazione nazionale su larga scala al livello dell'istruzione di base, che assumono crescente importanza. È stata dunque introdotta la "Prova Brasil" (rivolta agli alunni di 5 e 9 anni della scuola primaria), uno strumento finalizzato a misurare il rendimento scolastico nelle scuole pubbliche. Questa politica di controllo del governo, rinforza il perseguimento degli obiettivi e delle prassi definiti a livello nazionale, riducendo in modo significativo il livello di autonomia professionale e semplificando la conoscenza trasmessa agli studenti, in contrasto con gli intenti ufficiali del governo. Per comprendere meglio questi problemi, nel presente contributo si ragionerà a partire dal concetto di governamentalità di Michel Foucault. Questo articolo riporta la sintesi di un caso di studio

condotto con gli insegnanti in due scuole primarie pubbliche comunali nello Stato di Alagoas.

In the 80s Brazil experienced a transition from dictatorial govern to democracy. In the same period the country plunges into a severe economic crisis and needs financing from international organizations such as International Monetary Fund and World Bank, which provide financing conditions through a series of political reforms. In education these policies are intensified in the 90s, according to the public school neoliberal argument facing school failure and needs to be reorganized to meet the demand of the country's economic growth, as education is seen as essential to end the Brazilian poverty. The changes range from the management and school finance, curriculum change and teacher training, all accompanied by the skills discourse, able to make the schools most efficient. Highlight the change of curriculum policy with the creation of the Parâmetros Curriculares Nacionais (Pcn) and to stipulate goals, track results and to propose new policies using the governmental evaluation in large scale for basic education is gaining ground and importance never before viewed in this country. Thus is created the "Prova Brasil" as a tool to measure the academic performance of public schools of basic education, being conducted with groups of 5 and 9 years of elementary school. Strategies have been armed for the teacher to take possession of knowledge related to "Prova Brasil" and so can prepare students for the exam. This form of government control, when combined with Pcn, reinforces the goals, knowledge and practices established in the official government level, acting as normalizing and controlling the practice and knowledge of teachers, significantly reducing their level of professional autonomy and simplifying the knowledge transmitted to the students in the opposite direction to the quality defended in official governmental discourse. So we opted for the governmentality concept of Michel Foucault to better address these issues. This article is an excerpt from a case study conducted with teachers in two municipal public elementary schools in the State of Alagoas.

Parole chiave: Politica d'istruzione, Valutazione, Prova Brasil, Governamentalità, Controllo.

Keywords: Educational Policy, Evaluation, Prova Brasil, Governmentality, Control.

Víctor Manuel López-Pastor - Carolina Hamodi Galán - Ana Teresa López Pastor, *La evaluación formativa y compartida en educación superior. Revisión de evidencias acumuladas*, pp. 149-159.

Abstract: La finalità di questo articolo è di approfondire il tema della valutazione formativa e condivisa nell'ambito universitario (VFyC-ES) e dei suoi vantaggi in termini di miglioramento dei processi di apprendimento, attestati anche da ampi contributi di ricerca empirica. L'articolo presenta tre sezioni: nella prima illustreremo i vantaggi e le difficoltà dell'introduzione di pratiche di valutazione formativa e condivisa a livello universitario. Nella seconda presenteremo lo sviluppo della Rete di università che realizzano pratiche di valutazione formativa e condivisa, ad undici anni dalla sua costituzione. Nella terza parte effettueremo una rassegna delle ricerche realizzate dalla Rete intorno a due temi: *a)* relazione tra valutazione formativa, rendimento accademico e carico di lavoro; *b)* costruzione di repertori di buone pratiche in ambito universitario ed esiti di ricerca sulle stesse. Un ricco apparato di note fornisce un panorama, ampio, ma non esaustivo, dei numerosi contributi di ricerca della Rete.

The purpose of this paper is to review the issue of formative and shared assessment in higher education (EFyC-ES) and the accumulated evidence about the advantages to generate better learning processes. We have organized the paper in three main sections: the first perform an introduction to the subject of EFyC-ES. In the second part we present a review of the creation and evolution of

the Network EFyC-ES since its inception, now, eleven years ago. In the third part we present a review of the accumulated in the various investigations carried out by the Network in evidence around two themes: (a) relationship between formative assessment, academic performance and workload; (b) codes of good practice in higher education and research accumulated on them. The footnotes present a glance on the rich production of research contributions by the Network.

Parole chiave: Valutazione formativa, Valutazione condivisa, Formazione universitaria.

Keywords: Formative Assessment, Shared Assessment, Higher Education, Teacher Training, European Higher Education Area.

Loretta Fabbri, *La valutazione come processo di innovazione organizzativa*, pp. 160-171.

Abstract: L'articolo analizza il tema della valutazione come processo attraverso il quale le organizzazioni possono costruire nuova conoscenza, validare i propri repertori e riprogettare il cambiamento. In questa prospettiva la valutazione viene interpretata come forma di "riflessione in corso d'opera" che si realizza nel momento in cui le persone riflettono attivamente sull'esperienza, ne valutano gli esiti, si aprono ad altre prospettive e definiscono azioni per migliorare i risultati attesi.

This article will analyze the issue of the evaluation as a process through which organizations can build new knowledge, validate their repertoires and redesign the change. In this perspective the evaluation is interpreted as a form of "reflection in action" that takes place when people actively reflect on their experience, assess the results, are open to other perspectives and define actions to improve expected outcomes.

Parole chiave: Valutazione, Paradigma trasformativo, Riflessione in corso d'opera, Cambiamento organizzativo.

Keywords: Evaluation, Transformative paradigm, Reflection in action, Organizational change.

Giovanna Del Gobbo, *Valutazione di sistema per una learning organization. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo*, pp. 172-191.

Abstract: Per i servizi educativi è emersa ormai da vari anni la necessità di controllare i processi, individuare le criticità e sviluppare adeguate capacità organizzative, finalizzate al miglioramento continuo: l'apprendimento organizzativo consente di dare forma e significato all'insieme dei processi che portano l'organizzazione ad analizzare e ripensare criticamente strategie ed azioni gestionali per aumentare l'efficacia delle procedure attivate e favorire il raggiungimento dei risultati attesi. In questo quadro assumono importanza i processi di valutazione, ma soprattutto di autovalutazione: non come forme di controllo, ma come strumento di accompagnamento di un sistema organizzativo in grado di apprendere costantemente attraverso le proprie azioni. Nel presente contributo, sulla base di un modello di *learning organization* e della considerazione del momento valutativo come funzionalmente coerente con il modello stesso, si presenta un'ipotesi di flusso operativo per la valutazione di progetti educativi complessi, caratterizzati dall'integrazione nei contesti territoriali, dalla pluralità degli organismi coinvolti e dall'esigenza di trasformare le soluzioni organizzative sperimentate all'interno di progetti, in modalità organizzative permanenti.

Educational services, for several years, have the need to control the processes, to identify problems and to develop appropriate organizational skills aimed at continuous improvement: "organizational learning" allows to give shape and meaning to the set of processes that lead the

Abstracts

organization to analyze and critically rethink management strategies and actions to increase the effectiveness of the procedures and facilitate the achievement of the expected results. In this framework evaluation becomes important, mostly as self-evaluation: not as forms of control, but as a "tool" for supporting an organizational system that can constantly learn through its own actions. This contribution, based on learning organization model and considering evaluation as functionally consistent with the model itself, presents a hypothesis of operational flow for the evaluation of complex educational projects, characterized by the integration in territorial contexts, plurality of the organisms involved and need to transform organizational solutions, tested within projects, in permanent organizational modalities.

Parole chiave: Learning organization, Valutazione, autovalutazione, Servizi educativi.

Keywords: Learning organization, Evaluation, Self-evaluation, Educational services.

Miscellanea

Pascale Boucaud, *Le droit à l'éducation au regard de la discrimination et de l'endoctrinement*, pp. 193-216.

Abstract: Il diritto all'educazione occupa oggi un posto fondamentale nella realizzazione degli altri diritti e nella conservazione e nel miglioramento della dignità delle persone. Questo articolo mostra come le istanze europee di protezione dei diritti dell'uomo tentino di lottare contro ogni forma di discriminazione in questo ambito, specialmente grazie alle decisioni della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo e del Comitato Europeo dei diritti sociali. Il controllo europeo può essere applicato alla situazione di tutti i bambini migranti sul territorio di uno stato membro del Consiglio d'Europa. Si tratta anche di considerare la protezione di tutti i bambini contro ogni forma di indottrinamento da parte dello Stato, degli insegnanti, dei genitori o di gruppi settari.

The right to education occupies today a fundamental place in the realization of the other rights, the safeguarding and the improvement of the dignity of any person. This article shows how the European authorities of protection of the Human rights try to fight against any form of discrimination in this field, in particular thanks to the decisions of the European Court of Human rights and the European Committee of social rights. This European control can apply to the situation of any child migrating to the territory of a member state of the Council of Europe. It is also a question of considering the protection of any child against any form of indoctrination on behalf of the State, the teachers, the parents or even of sectarian groups.

Parole chiave: Diritto all'istruzione, Infanzia, Discriminazione, Minoranze, Segregazione scolastica, Diversità culturale, Indottrinamento.

Keywords: Right to education, Childhood, Minority, School segregation, Cultural diversity, Indoctrination.

Giuseppe Mari, *Moral Education, Western Civilization and Human Dignity*, pp. 217-227.

Abstract: L'articolo intende mostrare che l'educazione morale è sempre stata al centro della pratica educativa. Contemporaneamente argomenta come il riconoscimento della dignità umana sia stato invece una conquista identificando nel post-umanesimo la sfida che l'educazione è chiamata a raccogliere oggi. Il testo intende confermare l'essenzialità dell'educazione morale e mostrare che oggi va assunta nella luce del confronto critico con le tendenze post-umanistiche.

The contribution aims to show that moral education always was at the heart of education as such. At the same time the article underlines that the acknowledgment of human dignity was a conquest. That's why today's challenge is related to Post-humanism and to the necessity to confirm humanistic focus within education. The text aims to confirm that moral education is essential as always and – at the same time – that it must be considered in the light of Posthumanistic tendencies.

Parole chiave: Dignità, Umanesimo, Post-umanesimo, Educazione, Pedagogia.

Keywords: Dignity, Humanism, Post-humanism, Education, Pedagogy.

Elie Mulomba, *La participation. Un droit de l'enfant*, pp. 228-242.

Abstract: L'articolo mette a fuoco il tema del nesso esistente tra educazione, cittadinanza e partecipazione dello studente come diritto di libertà. Grazie all'educazione il minore sviluppa le sue potenzialità sui piani cognitivo e morale. La partecipazione, intesa come il complesso dei diritti e dei doveri relativi all'agire sociale, incluso quello scolastico, è essenziale in merito alla crescita complessiva della persona.

The article focuses the theme of the relationship between education, citizenship and students' participation as right of freedom. Thanks to education the child develops proper full potential from the cognitive and from the moral point of view. Participation, as rights and duties together, related to social actions, including education, is essential in order to make the whole personality to grow.

Parole chiave: Educazione, Cittadinanza, Studente, Pedagogia, Persona.

Keywords: Education, Citizenship, Student, Pedagogy, Person.

Marisa Musaio - Carmen Urpí, *La pedagogía de la creatividad como perspectiva para la educación del futuro*, pp. 243-263.

Abstract: In una situazione generale di crisi individuale e sociale, si fa appello da più parti alla creatività del singolo come risorsa terapeutica, formativa, sociale ed economica. Per competere in un mercato globale e offrire servizi volti a creare nuove tendenze, studi e programmi di innovazione nei vari settori, insieme agli sforzi in molti paesi per attuare piani industriali di innovazione tecnologica ed economica, richiamano l'attenzione sui processi personali e sulle capacità di reinventare se stessi, per superare esperienze critiche. La creatività diviene importante per scoprire nuove possibilità, essere originali, innovare, creare soluzioni interessanti per affrontare un momento di vulnerabilità e incertezza. Considerato questo quadro di variabili, le autrici si interrogano su come le istanze pedagogiche della creatività possano delineare un'idea strategica per l'educazione, per far fronte al contesto di difficoltà e di precarietà, e individuare la creatività come risorsa per la formazione del capitale umano nella direzione di un possibile modello di società che promuove e rintraccia le condizioni per la costruzione del futuro dei giovani.

In a general situation of individual and social crisis, the personal creativity is invoked as a therapeutic, educational, social and economic resource. In order to compete in a global market offering new services and trends, research and innovation programs in various fields, together with the efforts in many countries to implement business plans for technological and economic innovation, recall the attention on the personal processes and the ability to reinvent themselves, to overcome critical experiences. Creativity becomes important to discover new possibilities, be original, innovate and create interesting solutions to face a moment of vulnerability and uncertainty. According to this framework of variables, the authors face the pedagogical instances of creativity to delineate a

Abstracts

strategic idea for education, to face difficulties of an insecurity context and to identify creativity as a resource for human capital formation. In this direction is possible to project a model of society that promotes and tracks down the conditions for the future of young people.

Parole chiave: Crisi, Incertezza, Creatività, Educazione, Capitale umano.

Keywords: Crisis, Uncertainty, Creativity, Education, Human capital.

Andrej Rajský, *Sulla posizione reciproca del philosophos e del paidagogós*, pp. 264-277.

Abstract: Nella situazione odierna, caratterizzata dalla richiesta di competenze applicabili, le professioni dell'educatore e del filosofo vengono tendenzialmente ridotte a fornitori di servizi strumentali. Ne discende che la specializzazione separa i due profili, contribuendo a divulgare una concezione dell'uomo unidimensionale e depersonalizzata. L'articolo riflette criticamente su questa tendenza, rilanciando il nesso fondamentale tra educazione e filosofia.

Within today's cultural situation, characterized by the aim of useful skills, the professions of philosopher and educator are basically reduced to functional providers. Specialization separates the two profiles, promoting the one-dimensional and depersonalized idea of human person. The article faces critically this trend, in order to promote the basic connection between education and philosophy.

Parole chiave: Competenze, Filosofo, Educatore, Specializzazione, Pedagogia.

Keywords: Skills, Philosopher, Educator, Specialization, Pedagogy.

Antonio Bellingreri, *Sfide postmoderne a una paideia umanistica*, pp. 278-290.

Abstract: In questo saggio sono esposte le tesi caratterizzanti del *pensiero debole*, inteso come *Weltanschauung* spontanea diffusa tra le nuove generazioni e interpretato come sfida radicale all'idea centrale di una paideia di tradizione umanistica. Sono poi presi in esame alcuni rilievi critici emersi dal cosiddetto "realismo critico", relativi al misconoscimento della realtà e delle differenze. L'autore le discute e le approfondisce nella prospettiva di una ontologia della persona, essenzialmente definita dalle categorie di avvenimento formativo e di riconoscimento, della realtà, dei volti, delle differenze.

In this essay are exposed the main thesis of the weak thought, meant as spontaneous Weltanschauung spread among the new generations and interpreted as radical challenge to the central idea of a paideia from a humanistic tradition. Some critical comments, emerged from the so called "critical realism", regarding the denial of the reality and the differences are analyzed. The author discusses and deepens them in the perspective of an ontology of the person, essentially defined by the categories of educative event and acknowledgement, of the reality, of the faces, of the differences.

Parole chiave: Paideia umanistica, Evento formativo, Pensiero debole, Realismo critico, Misconoscimento, Riconoscimento.

Keywords: Humanistic paideia, Educative event, Pensiero debole, Critical realism, Denial, Acknowledgement.

Serena Billitteri, *Dalla responsabilità alla narrazione. Una lettura pedagogica di Hannah Arendt*, pp. 291-303.

Abstract: L'articolo mostra la possibilità di tracciare una ben delineata antropologia pedagogica attraverso l'analisi di alcune elaborazioni filosofiche di Hannah

Abstracts

Arendt. L'obiettivo è quello di vedere come il *pensiero critico* e la *natalità*, la *responsabilità* e la *narrazione* possano dare vita a un modello educativo di attuale interesse, che tiene conto sia della socialità o pluralità dell'essere uomo, sia del momento della riflessione personale ed esistenziale.

This work shows how a well defined pedagogical anthropology can be defined through a concurrent study of some important philosophical elaborations of Hannah Arendt. The goal is to investigate how the critical thinking and the natality, the responsibility and the storytelling, may give rise to an educational model of current interest that takes into account both the social nature of man, or plurality, and the personal and existential reflection.

Parole chiave: Educazione, Pensiero critico, Natalità, Comunicazione, Tradizione.

Keywords: Education, Critical thinking, Natality, Communication, Tradition.

Rosalia Caruso, *Die frühen Studien zur Phänomenologie des inneren Lebens von Edith Stein. Eine Einführung*, pp. 304-317.

Abstract: Ripercorrendo le analisi fenomenologiche giovanili di Edith Stein a partire dalla sua originale interpretazione dell'Io husserliano come porta di accesso alla complessa vita della persona, si perviene alla genesi di quella fenomenologia della vita interiore che – ricevendo costanti approfondimenti nel corso del suo iter filosofico – caratterizzerà lo sviluppo maturo del suo pensiero.

Retracing Edith Stein's early phenomenological analysis starting from her original interpretation of the Husserl's "Ego" as an access door to the complex personal life, you can achieve the genesis of the inner life phenomenology which – constantly enhanced in its philosophical process – will characterize the mature development of Stein's thinking.

Parole chiave: Fenomenologia, Forza vitale, Intersoggettività, Interiorità e spiritualità.

Keywords: Phenomenology, Life force, Intersubjectivity, Interiority and Spirituality.

Hanno collaborato

- Antonio Bellingreri, *ordinario di Pedagogia generale, Università di Palermo*
- Serena Billitteri, *dottoranda di ricerca, Università di Cassino*
- Pascale Boucaud, *professeur HDR, titulaire de la Chaire Unesco «Mémoire, Cultures et Interculturalité», Université Catholique de Lyon*
- Rosalia Caruso, *dottore di ricerca in Filosofia, Università di Palermo*
- Cristina Coggi, *ordinario di Pedagogia sperimentale, Università di Torino*
- Giovanna Del Gobbo, *ricercatore di Pedagogia sociale, Università di Firenze*
- Loretta Fabbri, *ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena*
- Carolina Hamodi Galán, *profesora ayudante doctor de Sociología, Facultad de Educación Soria, Universidad de Valladolid*
- Ana Teresa López Pastor, *profesora titular de Sociología, Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Valladolid*
- Víctor Manuel López-Pastor, *profesor titular de Didáctica, Departamento de Expresión corporal, plástica y visual, Universidad de Valladolid*
- Giuseppe Mari, *ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica, sede di Milano*
- Elie Mulomba, *docente di Pedagogia e questioni di disadattamento scolastico, Istituto Superiore Pedagogico di Kananga (Repubblica democratica del Congo)*
- Marisa Musai, *ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica, sede di Milano*
- Serafina Pastore, *ricercatore di Didattica generale, Università di Bari*
- Michele Pellerey, *emerito di Didattica e Pedagogia generale, Università Pontificia Salesiana, Roma*
- Laura Cristina Vieira Pizzi, *professora titular de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas (Brasile)*
- Enza Manila Raimondo, *dottoranda di ricerca in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, Università di Palermo*

Hanno collaborato

Andrej Rajský, *associato di Pedagogia, Università di Trnava (Slovacchia)*

Paola Ricchiardi, *associato di Pedagogia sperimentale, Università di Torino*

Karla de Oliveira Santos, *professora assistente de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas (Brasile)*

Carmen Urpí, *profesora de Teoría de la Educación, Universidad de Navarra, Pamplona*

Izabella da Silva Vieira, *Phd Programa de Pós-graduação PPGE-UEAL, Universidade Federal de Alagoas (Brasile)*

Giuseppe Zanniello, *ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Palermo*

Giuseppe Zanniello

La valutazione e l'autovalutazione delle scuole italiane

Introduzione

Negli ultimi venti anni è cresciuta in Italia la sensibilità verso le pratiche valutative del sistema scolastico anche per l'influsso di quanto avveniva da tempo negli Usa e in alcuni Paesi dell'Europa occidentale. Con la ricostruzione delle complesse operazioni che hanno preparato l'avvio della prima valutazione di sistema nell'a.s. 2014-15, si intende svolgere una riflessione sul significato della procedura valutativa in corso e sulla sua possibile evoluzione. Qualche riferimento essenziale agli studiosi e agli enti che hanno influenzato, direttamente o indirettamente, il dibattito italiano sulla valutazione delle scuole consentirà di delineare il quadro teorico.

Le valutazioni delle scuole su ampia scala iniziarono in Usa e in Europa dopo il 1945, con un approccio prevalentemente psicometrico, per poi evolversi in forme più complesse e articolate dopo il 1990. Il Naep (*National Assessment of Educational Progress*), ossia l'agenzia nazionale di valutazione statunitense che iniziò a funzionare ufficialmente nel 1964¹, è stato un laboratorio per la messa a punto dei metodi di valutazione su vasta scala, di sperimentazione dei test e dei modelli di analisi, di cui si sono giovati anche i Paesi dell'Europa occidentale. L'influsso dei metodi di valutazione del Naep si fece sentire di più nei sistemi scolastici europei a partire dal 1988 quando il governo federale Usa decise

¹ L'agenzia americana nacque nell'ambito delle iniziative messe in atto dal Governo Federale per migliorare il sistema scolastico statunitense dopo che i sovietici, il 4 ottobre 1957, avevano lanciato per primi un satellite artificiale in orbita intorno alla Terra, lo Sputnik.

di finanziare un'indagine nota con l'acronimo Iaep (*International Assessment of Educational Progress*) condotta dall'Ets (*Education Testing Service*), un centro Usa di ricerca scientifica sulle valutazioni su vasta scala senza scopo di lucro. La ricerca internazionale fu ripetuta nel 1991 perché il Governo Usa voleva sapere come si posizionava, nella sua efficacia, il sistema scolastico americano rispetto a quello degli altri Paesi. In entrambe le occasioni si utilizzò il *testing* che il Naep usava periodicamente nella valutazione delle scuole americane, adattandolo a quello degli altri Paesi.

Al di là delle critiche pedagogiche sul possibile adeguamento della cultura scolastica europea a quella nordamericana, l'operazione riuscì tecnicamente molto bene contribuendo così a rafforzare quanto l'Iea² e l'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), con sede a Parigi, stavano facendo per comparare i risultati degli alunni di Paesi diversi. Si dimostrò che, con adeguati finanziamenti, si potevano svolgere periodicamente delle valutazioni delle prestazioni degli alunni, che fossero confrontabili con quelle di altri sistemi scolastici, per offrire ai decisori politici dei dati affidabili sull'efficacia della scuola.

Intorno al 1990 in Europa le ricerche comparative dell'Iea, iniziate negli anni sessanta e svolte da ricercatori con loro interessi specifici, iniziarono a essere superate da quelle dell'Ocse che, per la sua natura istituzionale, riuscì a coinvolgere i responsabili delle politiche scolastiche dei Paesi membri, disponendo così di cospicui finanziamenti³.

Il grande impatto mediatico delle indagini Pisa (*Programme for International Student Assessment*) dell'Ocse sui quindicenni ha influenzato i decisori politici italiani e anche i docenti⁴, che dal 2006 iniziarono a modi-

² L'Iea (*International Association for the Evaluation of International Achievements*) fu fondata a Amburgo nel 1960; l'Italia partecipò per la prima volta a un'indagine Iea nel 1974 con la direzione di Aldo Visalberghi.

³ Dal 1991 l'Iea, per differenziare le sue ricerche da quelle di carattere generale svolte dall'Ocse, si dedica a indagini scolastiche comparative internazionali su temi particolari: cittadinanza, comprensione del testo scritto, nuove tecnologie, didattica della matematica, scienze, analisi dei manuali scolastici ecc.

⁴ Diverse casi editrici iniziarono a divulgare i tipi di competenze prese in considerazione, i risultati degli alunni per i diversi *item*, il testo integrale delle prove usate e a fornire indicazioni su come preparare gli alunni a superarle. A titolo di esempio, si veda R.T. Siniscalco - M. Bolletta - R. Mayer - S. Pozio, *Le valutazioni nazionali e la scuola italiana*, Zanichelli, Bologna 2007. *En passant* è lecito ipotizzare che il fiorire di studi e ricerche sulla progettazione e la valutazione per competenze fu stimolato in Italia

ficare il loro modo di insegnare matematica, scienze e lettura. Infatti, a partire dal 2000, ogni tre anni l'Ocse valuta le competenze in matematica, scienze e comprensione del testo scritto dei quindicenni di alcune decine di Paesi, che da 35 nel 2000 sono diventati 71 nel 2015⁵. Alla luce di quanto si dirà nel sesto paragrafo, si può ritenere che l'Invalsi abbia tenuto presente la metodologia dell'Ocse-Pisa nel fornire alle scuole italiane un contributo per la valutazione esterna a integrazione dell'autovalutazione da esse effettuata.

I limiti dell'approccio psicometrico alla valutazione delle scuole è stato ben evidenziato, tra gli altri, da Castoldi⁶, che giustamente fa notare come sia indispensabile valutare anche ciò che non è misurabile se si vuole ottenere un quadro complessivo della qualità del servizio educativo offerto da un istituto scolastico. È necessario, ma non è sufficiente, rilevare gli apprendimenti disciplinari e le competenze tecniche con strumenti validi e affidabili perché la scuola, oltre che istruire, deve anche educare; ecco allora l'opportunità di prendere in considerazione anche il grado di sviluppo, negli alunni, della responsabilità morale delle proprie azioni, della capacità di collaborazione con gli altri, della solidarietà sociale e delle altre virtù ritenute fondamentali dalla comunità di cui la scuola è espressione.

1. La situazione attuale

Il tema della valutazione di un Istituto scolastico è collegato con la valutazione degli insegnanti e la loro "premieria", con la valutazione dei dirigenti scolastici, con le prove annuali dell'Invalsi, con le comparazioni internazionali dei risultati di apprendimento degli alunni e con il dibattito sul modo di calcolare il "valore aggiunto".

anche dalla diffusione dei risultati delle prime indagini Pisa che valutavano le competenze degli alunni.

⁵ Per la finalità di questo articolo (la valutazione delle scuole italiane) non sono discussi in questa sede i problemi che sorgono nelle ricerche comparative internazionali quando si cerca di costruire delle prove, a esempio, di matematica, di scienze e di comprensione del testo scritto, che siano *curriculum free* cioè sganciate dai programmi vigenti per gli alunni della stessa annualità scolastica ma di Paesi diversi.

⁶ M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole? Il caso italiano e le esperienze europee*, Sei, Torino, 2008.

Non c'è bisogno di ripetere quanto è stato ampiamente illustrato dal Miur, dall'Invalsi e dall'Indire circa le procedure scelte per valutare le scuole e che sono state applicate a partire dall'a.s. 2014-15⁷. Per una riflessione complessiva sulla valutazione di sistema, che è in corso di svolgimento, è sufficiente ricordare i riferimenti normativi essenziali che hanno reso possibile l'avvio della prima valutazione nazionale dell'intero sistema dell'istruzione e della formazione e le iniziative pilota che l'hanno preceduta, specialmente quelle che sono state meno pubblicizzate.

Il D.P.R. 80/13⁸ ha istituito il Sistema Nazionale di Valutazione (Snv), fissando per esso la finalità «del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti» (art. 1) e articolando il procedimento valutativo in quattro fasi: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento, rendicontazione sociale (art. 6). Si valutano le scuole, non per premiarle o punirle ma per aiutarle a migliorarsi, esattamente come ogni insegnante dovrebbe fare con i propri alunni.

La Direttiva Miur n. 11 del 2014⁹, nel ribadire le finalità della valutazione, ha sottolineato il ruolo che in ogni scuola il Rapporto di autovalutazione (Rav) deve avere come occasione di verifica e riflessione sulle possibilità di miglioramento. L'Invalsi ha quindi pubblicato il modello di Rav, cui tutte le scuole si sarebbero dovute attenere, ribadendo che si trattava di uno strumento che intendeva favorire il miglioramento dei risultati senza alcuna operazione classificatoria.

La C.M. 47/14¹⁰ ha infine fissato le scadenze che – a breve e lungo termine – avrebbero scandito il processo di valutazione: l'anno 2014-15 integralmente occupato dalla stesura del Rav; nel 2015-16 l'avvio del

⁷ Inoltre esistono ottime pubblicazioni che intendono aiutare gli istituti scolastici nell'autovalutazione, nella ricezione degli esiti della valutazione esterna, nella stesura del piano di miglioramento e nella rendicontazione sociale. Si segnala, a titolo esemplificativo, G. Allulli - F. Farinelli - F. Petrolino, *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*, Guerini, Milano 2013.

⁸ D.P.R. del 28-3-2013, n. 80, «Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione».

⁹ Miur, Direttiva 18-9-2014, n. 11, «Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17».

¹⁰ C.M. n. 47 del 21.10.2014, prot. AOODGOSV 6257, «Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014».

percorso di miglioramento e la valutazione esterna; nel 2016-17 la rendicontazione sociale del processo.

Il processo è effettivamente partito nell'a.s. 2014-15, per tutte le scuole statali e paritarie, con l'autovalutazione di Istituto e la compilazione del Rav verso la fine dell'anno scolastico. Nel 2015-16 è stato redatto e avviato il piano di miglioramento nei singoli Istituti e sono iniziate le visite di tre valutatori esterni al 10% delle scuole italiane; infine, entro il 30 giugno del 2016, gli Istituti hanno modificato o confermato il rapporto dell'anno precedente. L'anno 2016-17 è destinato alla rendicontazione pubblica di quanto è stato fatto nel triennio. Intanto, nella primavera del 2016, sono arrivate alle scuole le somme per la "premieria" dei docenti, da ripartire con criteri stabiliti dai membri del nucleo di valutazione di Istituto, lo stesso nucleo che ha prodotto il rapporto di autovalutazione; qualcuno si è chiesto se la coincidenza sia stata puramente casuale.

L'operazione in corso, che è stata sollecitata da organismi internazionali, è stata preceduta da alcune azioni pilota realizzate da associazioni e fondazioni, a volte d'intesa con il Miur e da progetti sperimentali realizzati dall'Invalsi o direttamente dal Miur. Alla fine, tra le varie modalità per valutare un Istituto scolastico, è stato scelto il modello Cipp. Una breve riflessione sui passaggi preparatori, gli studi e le ricerche, che hanno consentito di avviare la procedura con l'a.s. 2014-15 può consentire di comprendere meglio il significato del complesso processo valutativo in corso del nostro sistema scolastico e del singolo istituto.

2. Il modello Cipp

In Italia, di valutazione del singolo istituto scolastico si iniziò a discutere con più insistenza circa venti anni fa durante il dibattito sull'autonomia scolastica (art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997, con relativo Regolamento emanato con il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999). Prima del D.P.R. 80 del 28 marzo 2013, c'erano stati diversi tentativi di valutare la scuola, realizzati alcuni prima e altri dopo il Regolamento attuativo dell'autonomia scolastica. Nel decennio degli anni novanta si fece riferimento a modelli stranieri, porgendo particolare attenzione a quello dell'Ocse¹¹.

¹¹ Non rientra nella finalità di questo articolo offrire una panoramica sui diversi

Una particolare attenzione all'autovalutazione di Istituto dedicarono le scuole paritarie, specialmente quelle di ispirazione cristiana, perché speravano che con il binomio “autonomia scolastica e valutazione della qualità del servizio” si potesse finalmente individuare una strada politicamente percorribile per sanare la grave ingiustizia di far pagare due volte il servizio scolastico a quei cittadini che, all'interno del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione, scelgono di iscrivere i propri figli a una scuola paritaria.

Il sistema di valutazione delle scuole italiane, a partire dall'a.s. 2014-15, si ispira al modello Cipp (*Context Input Process Product*) che postula una stretta correlazione tra processo valutativo e sistema delle decisioni. Esso fu elaborato inizialmente da Stufflebeam¹² negli Usa e fu rielaborato in Europa da Scheerens¹³ (1992, 2011). Sempre più le ricerche sull'efficacia (*Effectiveness*) scolastica si sono collegate con quelle sul miglioramento (*Improvement*) scolastico Scheerens e Bosker¹⁴. I quattro grandi ambiti presi in considerazione da questo modello (contesto, risorse, processi, prodotti), che è nato negli anni settanta del secolo scorso e si è sviluppato nel ventennio successivo grazie al suo uso nei progetti del Ceri (*Centre of Education Research and Innovation*) dell'Ocse, consentono di correlare gli indicatori di processo con i risultati degli apprendimenti. Nel modello Cipp il “prodotto” costituisce il criterio fondamentale per giudicare la validità educativa delle “risorse” impiegate; per valutare il “prodotto”, vale a dire i risultati conseguiti durante il “processo”, bisogna rapportarlo al “contesto” cioè alla situazione di partenza della

modelli internazionali di autovalutazione e valutazione delle scuole che furono divulgati nel nostro Paese quando si sviluppò il dibattito intorno alla legge sull'autonomia scolastica. Per un'opportuna documentazione si rinvia a N. Bottani - A. Cenerini, *Una pagella per la scuola. La valutazione fra autonomia ed equità*, Erickson, Trento 2003. Si segnala solo come, già allora, Bottani, consapevole degli effetti che produce la pubblicizzazione dei risultati delle valutazioni delle scuole, evidenziò la complessità del tema del “valore aggiunto” e la necessità di contestualizzarlo.

¹² D.L. Stufflebeam et al, *Educational Evaluation and Decision Making*, Peacock, Itasca Ill. 1971; D.L. Stufflebeam, *Systematic Evaluation*, Kluwer-Nijhoff, Boston, 1985.

¹³ J. Scheerens, *Effective Schooling. Research Theory and Practice*, Cassell, London 1992; J. Scheerens - S. Mosca - R. Bolletta (eds), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Bruno Mondadori, Milano 2011.

¹⁴ J. Scheerens - R. Bosker, *The Foundations of Education Effectiveness*. Pergamon, Oxford 1997.

scuola, degli alunni e dell'ambiente sociale in cui essi si collocano. L'attenzione al contesto, nel momento di valutare i risultati, ha provocato una serie di riflessioni sul concetto di "valore aggiunto" in campo educativo. Nel modello Cipp l'autovalutazione dell'Istituto è completata da una valutazione esterna effettuata in parte mediante l'analisi di dati e in parte con interviste-osservazioni; il piano di miglioramento è strettamente connesso con l'autovalutazione e la valutazione.

Prima della scelta del modello Cipp per valutare il sistema scolastico italiano, era stato dato spazio scolastico a modelli valutativi sorti in ambito aziendale, in quello amministrativo-pubblico oppure nell'ambito del privato-sociale: la Certificazione di Qualità¹⁵ (da Iso 9001:1994 fino a Vision 2000), che indaga sulla soddisfazione del cliente; il modello Caf¹⁶ (*Common Assessment Framework*) quale strumento di Tqm (*Total Quality Management*) della *European Foundation for Quality Management* (Efqm); il Bilancio Sociale per la rendicontazione pubblica dell'attività

¹⁵ Molte scuole si sottoposero alle procedure necessarie per ottenere la certificazione di qualità Iso 9001:2000 quando, nel 2003-04, gli istituti che erogano formazione, per accedere ai fondi europei dovettero accreditarsi presso le Regioni che richiedevano la certificazione di qualità tra i criteri necessari per l'accreditamento. Successivamente il numero delle scuole certificate è diminuito.

¹⁶ Il *Common Assessment Framework* (Caf) – tradotto in lingua italiana con Griglia Comune di Autovalutazione – è uno strumento di *Total Quality Management* (Tqm); è ispirato dal modello di eccellenza della *European Foundation for Quality Management* (Efqm) e dal modello della *German University of Administrative Sciences Speyer*. Alla fine degli anni novanta i ministri responsabili della pubblica amministrazione si accordarono per avere un quadro di riferimento comune per la valutazione della pubblica amministrazione nei Paesi dell'Ue utilizzando le procedure della qualità totale; successivamente si preparano guide per i vari settori dell'amministrazione pubblica e quindi anche dell'amministrazione scolastica. La versione europea del *Caf Education* è valida per tutte le istituzioni operanti nel campo dell'istruzione e della formazione a prescindere dall'ordine e dal grado; la sua ultima versione applicabile all'autovalutazione della scuola è del 2013 ed è disponibile anche in lingua italiana all'indirizzo http://qualitapa.gov.it/fileadmin/mirror/i-autovalguid/CAF_EDU_DEF_23_12.pdf. Il modello della Qualità Totale è stato adottato in Italia per circa un decennio da diversi dirigenti scolastici – specialmente in Lombardia, Veneto, Toscana, Campania e Sicilia –, a volte con una consulenza esterna; si è creato così in diverse scuole italiane un atteggiamento favorevole a quella autovalutazione di istituto, che poi è diventata obbligatoria nell'a.s. 2014-15. Alcuni elementi del modello Tqm sono presenti nella procedura di autovalutazione scolastica che è iniziata sistematicamente nell'a.s. 2014-15, per esempio l'approccio olistico nell'analisi delle performance organizzative.

di un ente o di una istituzione, senza limitarsi ai soli aspetti finanziari e contabili¹⁷. Le diverse iniziative di valutazione delle scuole italiane, che si sono ispirate ai modelli appena citati, hanno contribuito alla presa di coscienza generale dell'importanza della autovalutazione-valutazione delle scuole e hanno preparato vari pezzi della procedura di sistema che è partita nell'a.s. 2014-15.

3. I primi tentativi di valutare la qualità delle scuole

Quando, all'inizio degli anni novanta, aumentò in Italia la sensibilità verso la valutazione della qualità della scuola, l'orientamento ministeriale fu inizialmente influenzato dal modello Iso (*International Organization for Standardization*)¹⁸ per una certificazione della qualità del servizio scolastico basata sulla soddisfazione del cliente, che è un aspetto della qualità del servizio educativo reso da una scuola ma che da solo non può bastare a valutarlo nella sua completezza. In quel periodo si privilegiò la cultura organizzativa come strumento per migliorare la scuola intesa come organizzazione complessa¹⁹. Uno specifico gruppo di lavoro fu costituito dal ministro Russo Jervolino nel 1992 per applicare la “qualità totale” al servizio scolastico; nel 1995 la “qualità totale” della scuola divenne poi l'obiettivo prioritario del successivo ministro Lombardi. Confindustria sostenne in quegli anni delle iniziative sperimentali per rendere più efficaci i risultati delle scuole, per far sì che esse miglias-

¹⁷ L'introduzione del bilancio sociale per le scuole è più recente rispetto alle altre iniziative appena illustrate. Eppure la rendicontazione pubblica che le scuole dovranno fare nel terzo anno della procedura valutativa in corso ricava significativi elementi dalla tradizione del bilancio sociale che molti Enti con finalità pubbliche fanno volontariamente da tempo. Il bilancio sociale in ambito scolastico era stato solo raccomandato dal Ministero; ma ugualmente diversi istituti scolastici avevano iniziato a redigere periodicamente un bilancio sociale. Come per altre iniziative preparatorie della valutazione di sistema delle scuole, anche per la rendicontazione sociale la Fondazione per la scuola ha fatto da battistrada. Nel 2010 la Fondazione ha avviato un progetto in 10 scuole del Piemonte e in 10 scuole dell'Emilia e Romagna; i risultati sono disponibili all'indirizzo <https://www.fondazione scuola.it/la-rendicontazione-sociale-nelle-scuole/le-scuole-rendono-conto>.

¹⁸ Iso è un'organizzazione internazionale per la normazione, che è nata nel 1947 a Londra e ha la sua sede attuale a Ginevra.

¹⁹ P. Romei, *La qualità della scuola*, McGraw Hill, Milano 1991.

sero la qualità dell'istruzione prendendo a modello le imprese che erogano dei servizi. Un punto di arrivo di quel dibattito iniziale fu la «Carta dei Servizi Scolastici», che il Decreto della Presidenza del Consiglio dei ministri del 7 giugno 1995 rese obbligatoria per tutte le scuole dando precise indicazioni attuative con la direttiva del 21 luglio 1995. Con essa si stabilì un patto tra la singola scuola erogatrice del servizio formativo e i cittadini che ne erano i fruitori; si ragionava in termini di efficienza e di efficacia del servizio, in un confronto tra gli obiettivi dichiarati dall'erogatore e i risultati percepiti dai fruitori. Siccome in queste prime iniziative ministeriali non c'era ancora un chiaro intento valutativo non si mettevano in relazione il contesto, le risorse, il processo e gli esiti.

Dopo il riconoscimento normativo dell'autonomia del singolo istituto scolastico il ministro De Mauro pubblicò, nel 2001, delle linee guida per la diffusione della qualità nella scuola, in cui si faceva ancora riferimento alla collaborazione con la Confindustria e si incoraggiavano le scuole a farsi certificare secondo le nuove norme Iso 9000-Vision 2000. Le linee guida di De Mauro furono criticate perché confondevano la qualità del processo formativo con la standardizzazione delle procedure, l'affidabilità organizzativa e la rendicontazione²⁰. Effettivamente si correva il rischio di adeguare i principi pedagogici, su cui si basa la scuola, ai principi organizzativi dell'impresa svuotando di significato il progetto educativo di un istituto e il suo piano dell'offerta formativa. Fortunatamente i successivi ministri dell'Istruzione hanno percorso una strada diversa, quella di costruire un *management* scolastico e una *leadership* educativa autonomi perché, a differenza delle «altre organizzazioni di beni e servizi, quelle formative si distinguono per la centralità e diffusività dei processi di progettazione, implementazione e valutazione»²¹. All'inizio della prima decade del nuovo secolo, alcuni istituti scolastici, specialmente tecnici e professionali, si fecero certificare da agenzie specializzate; ma poi questa prassi è rimasta in vita solo per i Centri di Formazione Professionale, che per farsi accreditare dalle Regioni continuano a procurarsi la costosa certificazione Iso, se hanno mezzi economici sufficienti.

²⁰ Si vedano, ad esempio, i commenti riportati in D. Nicoli - P. Corvo (eds.), *Domanda formativa e nuova legittimazione della scuola*, La Scuola, Brescia 2002.

²¹ L. Galliani, *La valutazione di sistema tra accountability e improvement*, in A. Notti (ed.), *A scuola di valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, p. 63.

Anche se non aveva finalità valutative, il monitoraggio dell'autonomia scolastica costituì un precedente organizzativo-metodologico per le successive azioni intraprese dal Ministero per la valutazione e il miglioramento delle scuole. L'azione ministeriale si svolse, con modalità differenziate, per tre annualità (1998-99, 1999-00, 2000-01) su un campione stratificato di 1000 scuole volontarie. Il ministro Berlinguer istituì un Comitato Tecnico Scientifico nazionale che si avvale di nuclei composti da tre osservatori (un ispettore, un docente-comandato Irre²², un membro del nucleo provinciale di supporto all'autonomia), che visitarono le scuole tre volte all'anno. Gli osservatori ricevettero ogni anno una formazione centralizzata; impiegarono la tecnica del *focus group* per osservare e sostenere le innovazioni degli istituti. Dopo una prima attenzione alle tematiche più strettamente connesse all'attuazione dell'autonomia, il lavoro dei tre esperti esterni si orientò sempre più sul Piano dell'Offerta Formativa dell'istituto. Gli interventi si concludevano con un incontro a scuola, nel quale si illustrava il rapporto redatto dagli osservatori e si discutevano le proposte di miglioramento.

Gli anni del ministro Moratti, da giugno 2001 a maggio 2006, rappresentarono una discontinuità rispetto a queste prime iniziative per la valutazione delle scuole perché il Ministero si orientò decisamente verso il modello Cipp seguendo l'esperienza dell'Ocse. Prima delle azioni avviate con il D.P.R. 80/2013, ci furono alcune iniziative non governative che fecero da apripista e consentirono di accumulare ulteriori esperienze sulle procedure autovalutative e valutative delle scuole. I battistrada della valutazione di Istituto furono in prevalenza istituzioni del privato-sociale, cioè associazioni e fondazioni, qualche volta con un protocollo di intesa con il Miur e il più delle volte autonomamente.

4. La valutazione e l'autovalutazione delle scuole paritarie

Il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999) e la legge n. 62 del 10 marzo 2000 (Norme sulla parità scolastica e disposizioni sul diritto allo

²² Gli Istituti Regionali per la Ricerca Educativa-Irre furono soppressi dal ministro Fioroni nel 2007.

studio e all'istruzione) furono visti dalle scuole paritarie come un'occasione per dimostrare il loro valore e per ottenere parità anche nel campo del finanziamento da parte dello Stato, così come avviene negli altri Paesi dell'Unione Europea. Le scuole paritarie rappresentano una cospicua minoranza nel sistema scolastico italiano con quasi un milione di alunni (11,2% sul totale nazionale nel 2013-14). Le scuole cattoliche accolgono a loro volta poco più di due terzi degli alunni di scuola paritaria (67,2% nel 2013-14)²³. Le scuole paritarie, in particolare quelle cristianamente ispirate, hanno iniziato a fare con oltre dieci anni di anticipo quanto è stato chiesto poi dal Ministero, nell'a.s. 2014-15, a tutte le scuole pubbliche statali o paritarie: l'autovalutazione e la valutazione di Istituto.

Incominciò la Fidae (Federazione Istituti di Attività Educative) nel 1999 con una ricerca che coinvolse per un paio d'anni centinaia di scuole²⁴; proseguì subito dopo la Fism (Federazione Italiana Scuole Materne) in collaborazione con il Cssc (Centro Studi per la Scuola Cattolica)²⁵. Il Cssc dedicò il suo terzo Rapporto, pubblicato nel 2001, alla cultura della qualità²⁶. Ad esso ha fatto seguito un progetto pilota del Cssc²⁷, svolto nel 2003-04 nell'ambito di un impegnativo corso di formazione per 480 presidi e coordinatori di scuole cattoliche. Il Cssc ha poi avviato un progetto di monitoraggio sistematico della qualità della scuola cattolica, iniziando con una prima esperienza nel 2010-11 e proseguendo con una nuova rilevazione nel 2013-14²⁸.

²³ Cfr. *La scuola cattolica in cifre. Anno scolastico 2013-14*, in Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Una scuola che orienta. Scuola Cattolica in Italia. Sedicesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2014, p. 441.

²⁴ Fidae, *Qualità allo specchio. Indicatori per la scuola cattolica*, a cura di C. Scurati, La Scuola, Brescia 1998. Possono inoltre essere ricordati anche due Quaderni Fidae sull'argomento: *Alla ricerca della qualità. Guida operativa per un percorso autovalutativo*, «Quaderni Fidae» n. 15, Suppl. al n. 9 di «Docete», giugno 1999; *Qualità a confronto. Esperienze in atto. «La qualità nella scuola cattolica»*, «Quaderni Fidae» n. 19, Suppl. al n. 1 di «Docete», ottobre 2001.

²⁵ Cssc-Fism, *La qualità nelle scuole materne FISM. Progetto, promozione, verifica. Rapporto di ricerca*, Fism, Roma 2002.

²⁶ Cssc-Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2001.

²⁷ Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Monitoraggio della scuola cattolica. Risultati della ricerca effettuata per l'anno 2003-04*, a cura di G. Bocca, M. Castoldi e D. Decimo, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2005.

²⁸ Rispettivamente, Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica. Anno 2010-11*, a cura di S. Cicatelli e G. Malizia, Istituto Salesiano

Il monitoraggio 2013-14 si è prefisso lo scopo di avviare piani di miglioramento all'interno di ciascun istituto scolastico utilizzando i risultati, che poi, insieme a una sintetica valutazione esterna di tipo comparativo, sono stati restituiti alle singole scuole in tempo utile per avviare il piano di miglioramento durante l'anno scolastico successivo, con la consulenza del Cssc qualora richiesta²⁹. La proposta dell'autovalutazione per avviare il processo di miglioramento è stata fatta a tutte le scuole cattoliche e di ispirazione cristiana³⁰; le risposte sono state numerose, ma siccome non tutte le scuole hanno aderito, le elaborazioni statistiche, finalizzate ad avere un'immagine complessiva del variegato universo delle scuole cattoliche e di ispirazione cristiana, sono state effettuate su un campione rappresentativo tale da poter mantenere il margine di errore fra il 3% e il 4%.

L'iniziativa è stata intrapresa anche per attrezzare questo tipo di scuole alla progressiva messa a regime del Sistema Nazionale di Valutazione durante il triennio 2014-15, 2015-16 e 2016-17. Per effettuare la valutazione dei singoli Istituti si è fatto riferimento allo stesso modello previsto dal Miur, cioè il modello Cipp. Strumenti di rilevazione sono stati due questionari, uno essenzialmente descrittivo, compilato *on line* dai presidi o coordinatori delle singole scuole, e uno di percezione, somministrato nella forma cartacea alle diverse componenti della comunità scolastica. Il questionario che hanno compilato i dirigenti scolastici, come pure i questionari di percezione che hanno compilato i rappresentanti delle diverse componenti della scuola, è servito alle scuole anche per familiarizzarsi con gli aspetti da prendere in considerazione nella stesura del Rav (Rapporto di Autovalutazione e Valutazione), che il D.P.R. n. 80 del 2013 prevedeva per tutte le scuole pubbliche, statali e paritarie, a partire dall'a.s. 2014-15, come poi è effettivamente avvenuto.

Per il contesto (*context*), i dirigenti insieme ai loro collaboratori hanno descritto il quadro ispirativo-fondativo, la storia dell'Istituto, l'appar-

Pio XI, Roma 2012 e Cssc, *La qualità della scuola cattolica. Secondo monitoraggio (anno scolastico 2013-14)*, Roma, 2015. Il rapporto completo è consultabile anche nel sito www.scuolacattolica.it

²⁹ S. Cicatelli, *Il monitoraggio della qualità della scuola cattolica*, in «La scuola e l'uomo», 72/1-2 (2015), pp. 29-33.

³⁰ L'autovalutazione e la valutazione esterna sono state effettuate anche nei Centri di Formazione Professionale che però non rientrano nel tema del presente contributo.

tenenza associativa, la relazione con la comunità ecclesiale, il rapporto scuola-ambiente. Per le risorse (*input*), sono state riportate le risorse valoriali e culturali, le attese della committenza, la tipologia dell'utenza, le risorse umane, le risorse strutturali e le risorse finanziarie. Nell'analisi dei processi (*process*), a livello strategico, sono stati descritti gli indirizzi strategici e la progettualità educativa; a livello organizzativo sono stati analizzati la *leadership*, i processi comunicativi, i processi decisionali, i processi gestionali delle risorse umane, materiali e finanziarie, il clima organizzativo, la verifica e regolazione della qualità; a livello educativo, è stata autovalutata la collaborazione tra docenti, famiglie e allievi, la progettazione educativo-didattica, la gestione delle relazioni educative e formative, le modalità di valutazione e documentazione, i servizi di supporto alla crescita individuale. Circa gli esiti (*product*), sono stati presi in considerazione l'immagine esterna della scuola, la soddisfazione dei diversi soggetti, i risultati formativi e l'impatto sociale.

Un quadro sintetico di valutazione è stato costruito con dieci indici, risultanti dall'elaborazione delle risposte a gruppi di domande: la sensibilità educativa, l'attenzione alla qualità della didattica, il coinvolgimento dei genitori, lo sforzo di valorizzazione del personale, l'appartenenza ecclesiale, la promozione dell'immagine esterna della scuola, il successo formativo degli alunni, l'apertura al territorio, l'efficienza organizzativa e l'attenzione al miglioramento.

Con la restituzione dei risultati, ogni scuola ha potuto verificare, per ognuno dei dieci indici, come essa si collocava rispetto alla media dei punteggi di tutte le scuole che avevano partecipato al progetto. Le scuole sono state quindi invitate a conservare o incrementare ulteriormente i punteggi superiori e a migliorare, con la consulenza eventuale del Cssc, gli aspetti che presentavano punteggi inferiori alla media nazionale. Questi dati ricavati prevalentemente dai questionari compilati dalla dirigenza scolastica sono stati integrati con i risultati dei questionari di percezione delle diverse componenti della scuola.

I questionari di percezione chiedevano alle diverse categorie intervistate (due o tre osservatori esterni, tutto il personale docente e non docente, solo un campione per le altre categorie: genitori e alunni dai 13 anni in su) di valutare, mediante una scala, il grado sia di importanza sia di presenza rilevato, a giudizio di ognuno, per una ventina di fattori diversi. Il confronto tra l'importanza attribuita e la presenza constatata

ha permesso di individuare fino a che punto un istituto scolastico rispondeva alle attese delle sue diverse componenti e in che cosa doveva impegnarsi di più per migliorare il suo livello. È stata una forma di valutazione esterna di quanto la direzione scolastica dichiarava circa la scuola valutata. Anche per questa seconda parte del monitoraggio, la pronta restituzione dei risultati, raggruppati in sei dimensioni (Religione, Educazione, Didattica, Strategia, Comunicazione, Gestione), ha consentito alle scuole di avviare il processo di miglioramento nel successivo anno scolastico³¹.

5. I progetti *Valorizza*, *Vqs* e *Vales*

Prima di avviare un suo progetto ufficiale per la valutazione delle scuole, il Miur si avvale dell'Associazione TreeLLE collegata con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e della Fondazione Agnelli, rispettivamente con il progetto *Valorizza*, che si svolge durante l'a.s 2010-11, e con il progetto *Vsq* (Valutazione dello Sviluppo della Qualità della scuola), che durò dalla primavera del 2011 alla primavera del 2013. Entrambe le iniziative furono sponsorizzate dal ministro Gelmini.

Il progetto *Valorizza* essendo condotto da un ente non governativo si è potuto svolgere in completa autonomia per premiare economicamente gli insegnanti ritenuti migliori tra quelli che avevano liberamente accettato di sottoporsi alla valutazione degli alunni, dei genitori e del nucleo di valutazione dell'Istituto. La sperimentazione è stata finalizzata all'individuazione e alla premiazione degli insegnanti che si distinguevano per un generale e comprovato apprezzamento all'interno di ognuna delle 33 scuole selezionate in Lombardia, Piemonte e Campania, vale a dire gli insegnanti che godevano della migliore reputazione professionale. Alcune riflessioni *a posteriori* dei ricercatori di TreeLLE sulla metodologia e gli strumenti adoperati sono state tenute presenti nella messa a punto delle procedure necessarie per la compilazione del Rav nell'a.s. 2014-15.

Il progetto *Valutazione per lo sviluppo della Qualità delle scuole (Vsq)*, che è stato finanziato dalla Fondazione Agnelli, è iniziato nella prima-

³¹ S. Ciatelli, *Scuola cattolica, servizio pubblico e di qualità*, in «Vita e Pensiero», 98/5 (2015), pp. 117-22.

vera del 2011 e si è concluso nell'autunno del 2013³². Esso mirava, più del progetto Valorizza a sperimentare un modello di valutazione con 65 scuole secondarie di primo grado delle province di Mantova, Pavia, Arezzo e Siracusa, con un intento premiale in base a una graduatoria stilata con i risultati delle prove Invalsi contestualizzati e con i punteggi di osservatori esterni che hanno usato una griglia preparata dall'Invalsi. In una seconda fase gli osservatori hanno anche valutato la realizzazione del piano di miglioramento formulato nell'a.s. 2011-12. Il gruppo degli osservatori era composto come l'attuale gruppo di valutazione esterna previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione. Nel modello adottato poi dal Ministero per l'a.s. 2014-15, la graduatoria e la premialità sono state escluse, mentre la composizione mista del gruppo dei valutatori è rimasta; inoltre nel modo di calcolare il "valore aggiunto" è stato attribuito meno peso alle prove Invalsi rispetto al progetto Vsq.

I due progetti servirono per mettere a punto il modello e gli strumenti del progetto triennale Valutazione e Sviluppo della Scuola (Vales), che fu il primo progetto nazionale del Miur per valutare le scuole che si autocandidarono nella primavera del 2012: tra le circa mille scuole che proposero la loro candidatura ne furono scelte 300, prevalentemente del Mezzogiorno. Nella primavera del 2013 furono selezionati, con apposito bando, gli osservatori esterni che avrebbero partecipato a un corso di formazione, per poi effettuare le visite alle scuole nei primi mesi del 2014. Nell'autunno del 2014 iniziò la realizzazione dei piani di miglioramento. Il progetto si prefiggeva di anticipare con un gruppo di scuole, che lo avevano richiesto, quanto si sarebbe realizzato in tutte le scuole a partire dall'a.s. 2014-15: una valutazione interna integrata da una valutazione esterna basata su dati oggettivi e sull'osservazione di tre esperti, in una prospettiva di miglioramento mediante attivazione di tutte le risorse disponibili, così come già avveniva in altri Paesi membri dell'Ue³³. Intanto si incominciarono a formare delle figure capaci di visitare le scuole per

³² Al termine del progetto, la riflessione complessiva sull'utilità e sul funzionamento della valutazione delle scuole è svolta nel volume Fondazione Agnelli, *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Laterza, Roma 2014

³³ Un quadro generale sull'integrazione tra valutazione interna e valutazione esterna delle scuole in Europa è fornito da Eurydice, *Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.

una valutazione esterna. Il metodo, le tecniche e gli strumenti usati nel progetto Vales furono molto simili a quelli che si sono usati poi in tutte le scuole a partire dall'a.s. 2014-15, con alcuni aggiustamenti che sono stati dettati dalla necessità di venire incontro alle difficoltà manifestate dagli Istituti che avevano partecipato alla sperimentazione.

Non è difficile riconoscere che i tre progetti-pilota, come pure la successiva normativa italiana sulla valutazione di sistema, sembrano essersi ispirati alle procedure adottate dall'*Office for Standards in Education* (Ofsted) per la valutazione delle scuole del Regno Unito³⁴; in modo particolare, per quanto attiene alla composizione dei nuclei di valutazione, alle modalità della valutazione esterna e alle visite alle scuole.

6. *Il contributo dell'Invalsi e dell'Indire*

Dopo il breve tentativo, tra il 1997 e il 1999, di creare un Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione, la nascita dell'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) con il D.L. n. 258 del 20 luglio 1999, avviò quel processo di mutamento che è sfociato nelle iniziative valutative più recenti. L'Invalsi ha faticato a entrare a regime per varie ragioni, non escluse le polemiche suscitate dalla sua stretta dipendenza dal vertice politico del sistema scolastico e dall'aver affidato, fino al 2013, la sua presidenza a personalità con competenze statistiche o bancarie³⁵. Finalmente, in seguito al D.P.R. n. 80, del 28 marzo 2013, ha iniziato a funzionare effettivamente il Sistema Nazionale di Valutazione di cui fanno parte l'Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), l'Invalsi e il Corpo Ispettivo.

Prima dell'a.s. 2008-09, l'Invalsi aveva sviluppato occasionalmente alcune brevi ricerche sul tema dell'autovalutazione e della valutazione delle scuole, che volontariamente avevano aderito a sperimentazioni con campioni limitati; ma aveva continuato a occuparsi principalmente della valutazione degli apprendimenti degli alunni con prove standardizzate³⁶.

³⁴ Ofsted, *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2010/11*, online: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/annualreport2011>

³⁵ P. Lucisano, *INVALSI. Meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale?*, in A. Notti (ed.), *A scuola di valutazione*, cit., pp. 80-82.

³⁶ I risultati delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti per l'a.s. 2014-15 sono

Con la pubblicazione del documento «Valutazione del Sistema e delle Scuole» (ValSis): per il triennio 2008-09/2010-11) l'Invalsi iniziò a occuparsi gradualmente della valutazione delle scuole nel loro complesso fino ad arrivare alla formalizzazione dell'incarico con il D.P.R. n. 80 del 28 marzo 2013.

Il documento del ValSis costituisce una proposta di quadro di riferimento per la valutazione di sistema delle scuole che si sarebbe svolta nel triennio 2008/09-2010/11; la scelta metodologica cadde sul già più volte ricordato *Cipp Model* adottato in Europa dalle sperimentazioni di rete fin dagli anni '90. Le finalità della valutazione di sistema venivano così enunciate nel documento citato: «rendere trasparenti e accessibili all'opinione pubblica informazioni aggregate sugli aspetti più rilevanti del sistema di istruzione, in modo da poterne leggere il funzionamento; aiutare i decisori politici a valutare lo stato di salute del sistema di istruzione, per sviluppare strategie appropriate di controllo e miglioramento».

I primi interventi (Progetto Audit Accompagnamento, Progetto Valutazione e Miglioramento) furono sollecitati dalla necessità del Ministero dell'Istruzione di effettuare il monitoraggio delle attività realizzate con i Fondi europei Pon 2007-13 nelle scuole meridionali del primo ciclo dell'istruzione. Nelle scuole del campione il progetto si articolò in tre fasi: analisi degli atti e visita ricognitiva con valutazione da parte del dirigente tecnico; visita della durata di 3-4 giorni a carattere diagnostico da parte di una coppia di osservatori (un esperto di scuola e un ricercatore); redazione di un progetto di miglioramento da parte di un gruppo interno alla scuola assistito da un consulente. Venne realizzata anche una esperienza di osservazione in classe secondo protocolli internazionalmente validati. Si iniziò così a mettere a punto gli strumenti di rilevazione e a collegarsi con le banche dati.

Dopo la diffusione dei risultati della prova Pisa 2009 sui quindicenni e della prova nazionale del 2010 sugli alunni della terza classe della scuola secondaria di primo grado, l'attenzione dell'Invalsi si spostò sugli obiettivi di miglioramento degli apprendimenti degli allievi e sulla

consultabili nel sito http://www.INVALSI.it/INVALSI/doc_evidenza/2015/Sintesi_Rapporto_SNV_PN_2015_v_05.pdf. Sul rischio che nelle scuole si finisca per insegnare quello che le prove Invalsi valutano ogni anno e su come invece esse si possano utilizzare per migliorare la qualità della didattica si veda: M. Castoldi, *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Carocci Faber, Roma 2014.

diminuzione della dispersione attraverso il miglioramento della gestione pedagogica-manageriale di ogni istituto scolastico in una ottica di sistema. Al termine del progetto ValSis, al quale avevano partecipato volontariamente 300 scuole, documenti, strumenti e protocolli furono messi a disposizione di tutte le scuole che si accingevano a iniziare la prima autovalutazione³⁷.

All'interno del Sistema Nazionale di Valutazione, all'Indire è stato assegnato il compito di supportare le scuole con risorse idonee per attuare i piani di miglioramento formulati al termine della valutazione di istituto. Inizialmente, con il Piano Nazionale Qualità e Merito (Pqm), che si è svolto dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2012-13, Indire si è posto come obiettivo principale lo sviluppo e la diffusione nelle scuole di un modello che promuovesse un sistema di valutazione responsabile e funzionale, teso al miglioramento del sistema educativo e alla valorizzazione dell'autonomia scolastica, partendo dalle criticità individuate, per la matematica e la lingua italiana, nei quindicenni italiani, dall'indagine Ocse-Pisa. Dall'anno scolastico 2015-16, Indire supporta, su richiesta, tutte le scuole che, in coerenza con quanto previsto nel Rav compilato nel 2014-15, pianificano e avviano le azioni di miglioramento.

7. Costatazioni, certezze e interrogativi

Complessivamente, la preparazione della prima valutazione sistematica di tutte le scuole italiane è stata lunga e accurata. Una volta sentita la

³⁷ In risposta alle critiche ricevute dopo le prime rilevazioni, dal 2010 Invalsi, alle prove svolte ogni anno nelle quinte classi di primaria e nelle seconde classi della scuola secondaria di secondo grado, affianca una rilevazione delle variabili di contesto mediante una scheda di raccolta dati sugli studenti e le loro famiglie e un questionario che compila ogni studente. I dati così raccolti vengono associati ai risultati, al fine di contestualizzarli. Nel luglio di ogni anno Invalsi presenta un Rapporto Nazionale che presenta i risultati di un campione di scuole nelle quali la somministrazione delle prove era stata controllata da osservatori esterni. A partire dal successivo mese di settembre, le scuole ricevono la restituzione dei loro risultati (*item per item*) articolati per classe e confrontati con i risultati di scuole dello stesso livello socioeconomico facenti parte del campione "controllato" di cui sopra. Viene anche evidenziata, per le opportune correzioni interpretative, l'incidenza dell'imbroglio scolastico (copiatura a volte incoraggiata dagli insegnanti), che quando è troppo alta rende nulla la prova. Questo è il contributo più rilevante che l'Invalsi fornisce alle scuole per la valutazione esterna.

voce di tutti i soggetti coinvolti nella più ampia valutazione sistematica della scuola italiana, al termine del primo triennio si potranno introdurre dei correttivi per la successiva edizione. Intanto l'operazione è partita per la prima volta due anni fa, è monitorata costantemente e si concluderà nel 2017. Ogni scuola ha ricevuto un metodo, delle linee guida e gli strumenti necessari per individuare i suoi punti deboli e per migliorare la qualità del servizio educativo svolto. I miglioramenti dipenderanno poi, come è logico, dalla responsabilità professionale degli insegnanti e dei dirigenti scolastici dei diversi istituti.

Una seconda constatazione: dalle ricerche parziali svolte nelle scuole italiane prima che partisse la valutazione di sistema sembrerebbe che i risultati educativi dipendano meno dai fattori strutturali (numero di alunni per classe, quantità di investimenti, attrezzature e tecnologie, etc.) e più da quelli culturali (clima relazionale, motivazioni e aspettative degli insegnanti, partecipazione dei genitori, etc.). Eppure, nonostante si riconosca l'importanza di valutare bene gli aspetti non quantificabili della vita scolastica, per la rilevazione dell'incidenza dei fattori culturali sugli esiti scolastici si impiegano dei metodi qualitativi di ricerca che non hanno ancora raggiunto lo stesso livello di sviluppo di quelli quantitativi.

Una certezza: si valuta per migliorare il servizio educativo svolto dalla singola scuola e dall'intero sistema scolastico. Il fine ultimo dell'autovalutazione è il miglioramento di uno o più aspetti dell'istituzione scolastica. Avere dei quadri di riferimento comuni e degli indicatori che consentano alle scuole di confrontarsi tra di loro per uno scambio di esperienze, è importante; ma ancora più importante è che il processo valutativo sia percepito dagli "attori" della scuola come valido, attendibile e trasparente. È opportuno pertanto che la lettura dei dati provenienti dalla valutazione esterna si integri con quella dei dati dell'autovalutazione, per il miglioramento delle criticità e per la valorizzazione degli elementi positivi rilevati.

La valutazione delle scuole è la conseguenza logica dell'autonomia del singolo Istituto che, senza condizionamenti, accetta di rendere conto del suo operato alla comunità sociale. Il dibattito in corso verte sul grado di corresponsabilità reale del singolo istituto, a fronte di una valutazione che, in ultima istanza, è controllata dall'apparato ministeriale, che la finanzia ma che nello stesso tempo è consapevole che la valutazione delle scuole è utile solo se è svolta, con rigore scientifico e in piena

autonomia, da ricercatori esperti. Espressioni come “autovalutazione di istituto”, “scuola trasparente”, “scuola in chiaro” e “valore aggiunto contestualizzato” sono frutto di un dibattito che ha avuto anche toni accesi; effettivamente l’iniziale approccio semplicistico al tema provocò giuste reazioni nelle persone di scuola.

Per quanto il ministro e i dirigenti ministeriali abbiano fatto di tutto per rassicurare il personale della scuola, dalle ricerche finora svolte risulta che la qualità di un Istituto scolastico dipende, nell’ordine, dalla qualità dei suoi docenti, dalla *leadership* del suo dirigente, dalla professionalità del personale tecnico-amministrativo e dagli aspetti strutturali. Anche se si continua a ribadire che, per la legge sulla *privacy* statistica, non sono valutati i singoli perché sono resi pubblici solo dati aggregati, qualche singolo non si sente del tutto sicuro professionalmente e continua a preoccuparsi. È evidente che se si vuole migliorare il servizio educativo di un istituto bisogna incominciare a prendere in considerazione l’agire educativo degli insegnanti di quell’istituto quando, chiusa la porta dell’aula, sono soli con gli alunni affidati loro. Negli ultimi venti anni si è cercato di trasformare la mentalità degli insegnanti da quella di un impiegato a quella di un professionista che ha piacere di essere valutato per crescere professionalmente e, conseguentemente, progredire nella carriera.

Venti anni fa sarebbe stata improponibile l’idea che in ogni istituto potesse sorgere un comitato di valutazione, nella costituzione prevista dal D.P.R. 80/2013, così come è effettivamente avvenuto nell’a.s. 2014-15. La cultura della valutazione della qualità del servizio educativo e della valorizzazione del merito professionale è finalmente entrata, anche se cautamente, nella scuola italiana. Ora che è stato possibile intraprendere un lavoro da tempo auspicato, bisogna pensare a migliorarlo sotto l’aspetto tecnico-professionale e per motivi morali. Dar conto del proprio operato e migliorarlo costituiscono due motivi morali che giustificano la valutazione di un Istituto che utilizza i soldi dei cittadini per offrire un servizio educativo. Siccome chi si sente responsabile di un’attività, che considera importante, fa di tutto per migliorarla, occorre lavorare sul senso di appartenenza a un istituto che, come si sa, si consolida quando c’è stabilità degli insegnanti e del dirigente e se i genitori sono davvero coinvolti nel progetto pedagogico di quella scuola.

Non si può ignorare che la valutazione di un istituto scolastico implica la valutazione del dirigente di quell’istituto. Nel processo di valutazio-

ne del dirigente scolastico, avviato con la legge 107/2015, si tiene conto del suo contributo al miglioramento del servizio scolastico nei termini previsti nel rapporto di autovalutazione. Da quando ai capi di istituto è stata riconosciuta la funzione dirigenziale è stata, nello stesso tempo, introdotta la loro valutazione periodica; ma valutare un dirigente scolastico implica necessariamente valutare l'istituto scolastico che egli dirige.

Il tema della valutazione della scuola è sempre stato scottante perché non solo il dirigente ma anche gli insegnanti si sentono valutati insieme alla scuola in cui lavorano. Il tema è diventato ancora più coinvolgente sul piano personale a causa della denatalità, che ha provocato la chiusura di alcuni istituti scolastici per mancanza di un numero sufficiente di alunni; infatti mettere in circolazione notizie negative sulla qualità del servizio offerto da una scuola può far abbassare le richieste di iscrizione a quella scuola.

Bisogna continuare a studiare per calcolare meglio il “Valore Aggiunto” cioè il miglioramento realizzato dalle scuole ubicate in un contesto specifico, rispetto alle condizioni di partenza. Deve essere migliorato il modo di calcolare il valore aggiunto contestualizzato. Attualmente è possibile tener conto del contesto ambientale, solo in parte. Bisogna allora affinare le procedure e gli strumenti di analisi. È noto che l'attendibilità dei risultati delle rilevazioni Invalsi è relativa, a causa del diffuso fenomeno delle risposte fornite dagli insegnanti al posto dei loro alunni e che le correzioni statistiche tengono sotto controllo fino a un certo punto. Orbene, attualmente, nella valutazione di un Istituto scolastico ha un peso eccessivo il confronto tra i punteggi ottenuti dagli alunni in prove Invalsi ripetute a distanza di tempo, effettuato mediante delle analisi statistiche che non riescono a tenere sotto controllo tutte le variabili che influiscono sui risultati finali. Inoltre si presuppone – ma fino a che punto sarà vero? – che gli apprendimenti degli alunni siano valutati con prove valide, affidabili e somministrate correttamente.

Infine se, al momento della valutazione, si insiste troppo sull'uso pratico delle conoscenze da parte degli alunni, non è infondata la preoccupazione che si possa dare più peso alle competenze che servono per lavorare e per vivere in società che non a quelle culturali, rischiando così di disperdere un patrimonio millenario di civiltà.