

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Valutare le scuole: a che punto siamo

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/62225> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Articolo “Rivista dell’istruzione”

VALUTARE LE SCUOLE: A CHE PUNTO SIAMO?

Il tema della valutazione del sistema scolastico inizia a riprendere vigore, anche in relazione ai (timidi) accenni in direzione di una valutazione dei docenti e dei dirigenti. Lo scopo di questo contributo consiste nel fare il punto sullo stato dell’arte, provando ad identificare quali sono i tasselli attualmente a disposizione che prefigurano l’avvio di un sistema di valutazione nel nostro paese. Aldilà delle incertezze normative, infatti, in questi anni sono venuti maturando un insieme di passaggi che consentono di delineare un sistema in divenire e permettono di individuare le coordinate entro cui collocare gli sviluppi futuri.

La domanda di valutazione

Il nostro sistema scolastico è investito da una domanda di qualità sempre più evidente e pressante, la quale rappresenta la risultante di un insieme di forze provenienti dai vari attori del sistema. Se volessimo analizzare tale campo di forze potremmo riconoscere tre vettori, aventi peraltro intensità e visibilità profondamente differenti (vd. Tav. 1).

Il primo vettore è rappresentato dall’istanza di **rendicontazione** che il potere politico, nelle sue diverse articolazioni, pone alle istituzioni scolastiche e al sistema scuola nel suo complesso. Si tratta di un fenomeno strettamente connesso al passaggio da un modello centralistico ad un modello che affida maggiori poteri decisionali alle singole scuole e ai diversi soggetti che compongono il sistema; fenomeno, peraltro, ampiamente riconoscibile in tutti i paesi occidentali che nell’ultimo decennio hanno imboccato, in forme più o meno convinte, la prospettiva dell’autonomia scolastica. La valutazione tende a spostarsi da un controllo di legittimità, tipico di un sistema burocratico, ad un controllo di merito, attento al perseguimento dei livelli essenziali di prestazione riconosciuti come qualificanti il mandato formativo affidato al sistema scuola. Le diverse edizioni del Progetto Pilota promosso dall’INVALSI rappresentano una prima risposta a tale domanda di rendicontazione pubblica dei risultati formativi raggiunti, in attesa della messa a regime sull’intero sistema scolastico nazionale di forme di verifica del raggiungimento dei livelli essenziali di prestazione previste dalla L. 53/03.

Un secondo vettore è rappresentato da un’istanza di **controllo sociale** che la comunità sociale nel suo insieme pone alla scuola in modo sempre più consapevole e nitido. In analogia con tendenze rintracciabili nell’insieme dei servizi pubblici, anche la scuola è stata investita nell’ultimo ventennio da un fenomeno culturale che ha profondamente modificato il modo in cui la società nel suo insieme e i diversi soggetti che la compongono si relazionano con il servizio scolastico. E’ venuto progressivamente svanendo il patto di fiducia che per decenni ha governato i rapporti tra società e scuola, fondato sui principi della libertà di insegnamento e del valore legale del titolo di studio, per lasciare il posto ad una domanda formativa sempre più esigente e consapevole che i diversi attori sociali interessati al servizio scolastico (famiglie, mondo produttivo, sistema formativo superiore, comunità sociale) pongono alla scuola. La certificazione di qualità viene progressivamente emergendo anche in ambito scolastico come una risposta strategica a tale istanza di controllo sociale, in quanto forma di assicurazione nei riguardi dei propri interlocutori esterni sul rispetto di un insieme di standard organizzativi e di gestione del servizio.

Un terzo vettore, decisamente più modesto ed esile rispetto ai precedenti, è rappresentato dall’istanza di **professionalizzazione** che, in forme spesso ambivalenti e contraddittorie, ha investito negli ultimi anni gli operatori scolastici (docenti e dirigenti, in primo luogo). Parliamo di processo ambivalente in quanto ci troviamo di fronte a segnali fortemente contrastanti, che rendono difficile riconoscere una linea di sviluppo nitida: da un lato segnali di rafforzamento dell’identità professionale dei docenti, quali la previsione di un percorso di formazione iniziale dedicato, l’avvio di (timide) forme di differenziazione dell’inquadramento unico, l’enfasi posta sull’autonomia didattica ed organizzativa; dall’altro segnali di indebolimento, quali il protarsi di forme di reclutamento “ope legis”, l’assenza di riconoscimenti economici, la salvaguardia di diritti

acquisiti e forme di tutela, lo sfaldamento dell'associazionismo professionale. D'altro canto un riflesso di tale istanza di professionalizzazione è rappresentato dall'emergere di esperienze e proposte di autovalutazione, come modalità matura con cui un corpo professionale assume la domanda di qualità e mira a fornire risposte evolute e pertinenti.

Provando ad applicare tali categorie alla situazione del nostro paese ci preme evidenziare come attualmente sia molto avvertita nel mondo della scuola l'istanza di rendicontazione, da parte dell'Amministrazione scolastica, e quella di controllo sociale in particolare da parte delle famiglie; potremmo affermare che la scuola si sente "accerchiata" da questa domanda di valutazione e, spesso, tende a prevalere una "sindrome da assedio", con i conseguenti fenomeni di resistenza e di mascheramento. Molto meno riconoscibile, se non nei settori più avvertiti del personale scolastico, è un'istanza di professionalizzazione, che tende a pensare la valutazione come strumento professionale a disposizione di dirigenti e docenti per promuovere il proprio sviluppo organizzativo e professionale. Nelle prassi professionali, d'altro canto, le forme di controllo dell'insegnamento e della qualità del servizio erogato dalla scuola sono ancora minoritarie e la valutazione continua ad esaurirsi in rituali più o meno stantii (compilazione di documenti, scrutini, colloqui con i genitori) che puntano impietosamente il dito su un unico imputato: lo studente ed il suo profitto.

Tav. 1 Il "triangolo della qualità" del servizio scolastico



<i>Istanza</i>	RENDICONTAZIONE	CONTROLLO SOCIALE	PROFESSIONALIZZAZIONE
<i>Soggetto</i>	Amministrazione scolastica	Comunità sociale	Operatori scolastici
<i>Funzione</i>	Controllo risultati e processi attesi	Accertamento responsabilità dei soggetti	Apprendimento organizzativo
<i>Esempio</i>	Progetto pilota	Certificazione di qualità	Autovalutazione

Alla ricerca di una risposta

Per abbozzare un profilo generale di un sistema di valutazione dobbiamo innanzi tutto individuare i parametri chiave attraverso cui rappresentarlo: da un lato i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura la valutazione del sistema di istruzione e formazione, dall'altro gli ambiti di indagine che caratterizzano un sistema di valutazione in ambito formativo.

Per quanto riguarda i livelli possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un *piano internazionale*, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un *piano nazionale*, che riconosce nell'INVALSI il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un *piano regionale*, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto

connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono le Direzioni scolastiche regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un *piano relativo alla singola istituzione scolastica*, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave dovrebbe diventare il “Nucleo di valutazione del funzionamento dell’Istituto”, da realizzare in ciascuna istituzione scolastica in base al ddl di riordino degli organi collegiali, il quale sarà chiamato a verificare il grado di attuazione della progettualità di scuola, sia sul piano dei processi attivati – di tipo curricolare, organizzativo, didattico -, sia sul piano dei risultati formativi ottenuti ¹.

Riguardo agli ambiti di competenza possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri paesi: da un lato si può distinguere tra una valutazione delle azioni formative e dei soggetti responsabili di tali azioni ², dall’altro nell’ambito delle azioni si possono considerare le modalità di funzionamento e le prestazioni ottenute. Sulla base di tali categorie concettuali si sono considerati tre ambiti valutativi: una *valutazione dei processi* - organizzativi, curricolari e didattici – messi in atto dal sistema scolastico; una *valutazione dei risultati* ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti; una *valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis). Attraverso l’incrocio con l’altro parametro considerato – relativo ai diversi livelli territoriali - tali ambiti possono essere analizzati in rapporto alle diverse articolazioni del sistema scolastico: sistema nel suo complesso, aree territoriali, singole istituzioni scolastiche; singole classi (vd. Tav. 2).

Tav. 2 Verso un sistema di valutazione: tasselli a disposizione.

	PROCESSI	ESITI	SOGGETTI
LIVELLO INTERNAZIONALE (OCSE – IEA -- Consiglio d’Europa)	Monitoraggio obiettivi Agenda di Lisbona OCSE – Education at a Glance	OCSE-PISA Ricerche IEA	
LIVELLO NAZIONALE (INVALSI)	Indagine valutativa di sistema (Art. 3, comma b L. 53/03)	Testing apprendimenti (Art. 3, comma b L. 53/03)	
LIVELLO REGIONALE (DSR – Regioni)	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di for- mazione professionale (DM 166/2001)		SI.VA.DI.S. (D.Lgs. 165/2001)
LIVELLO DI ISTITUTO (Nucleo di valutazione)		Valutazione degli studenti (Art. 3, comma a L. 53/03)	

L’insieme di questi tasselli consente di delineare un abbozzo di sistema di valutazione in nuce, non ancora pienamente definito nè sul piano istituzionale, né sul piano organizzativo, ma utile a cogliere i punti acquisiti e le principali questioni sul tappeto. In rapporto a queste ultime vorremmo provare a sintetizzare le tendenze emergenti assumendo come riferimento il prospetto di Tav. 2:

¹ Nella proposta di legge presentata dall’On. Aprea il 12 maggio 2008 concernente “Norme per l’autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti” si parla di un nucleo di valutazione dell’efficienza, dell’efficacia e della qualità complessive del servizio scolastico, composto da docenti esperti e da non più di due membri esterni.

² Cfr. la distinzione proposta da J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977) discussa nella sez. 1.3.

- manca un disegno strategico coerente ed organico di sistema di valutazione, in grado di indicare con chiarezza i soggetti che lo compongono, i rispettivi ruoli e funzioni, le loro reciproche relazioni;
- i soggetti che compongono il sistema sono ancora imprecisati (vedi livello regionale e di Istituto) o non hanno ancora assunto una identità culturale ed organizzativa nitida (vedi INVALSI);
- a livello internazionale si evidenzia una ingente mole di azioni valutative, a diversi livelli, con un valore cogente rispetto alle politiche relative al nostro sistema scolastico in forte crescita (basti pensare al progetto PISA);
- a livello nazionale i compiti essenziali affidati all'INVALSI, in quanto soggetto chiave del sistema a livello nazionale, sono enunciati ma non si sono ancora tradotti in procedure operative chiare e consolidate;
- a livello regionale è abbozzata una duplice competenza, affidata sia alle Regioni, sia all'amministrazione scolastica a livello regionale, ma l'attuale indeterminatezza in merito alle modalità di attuazione del titolo V della Costituzione in materia scolastica non consente di disporre di un quadro preciso di ruoli e compiti valutativi;
- a livello di Istituto risulta (fin troppo) normato solo il capitolo relativo alla valutazione degli apprendimenti, mentre gli altri ambiti valutativi sono appena abbozzati (valutazione dei processi) o risultano indicibili (valutazione dei docenti);
- a livello di valutazione di processi, sul piano organizzativo-gestionale ed educativo-didattico, si registrano esperienze significative nel campo della costruzione di sistemi di indicatori per azioni di monitoraggio (soprattutto a livello internazionale) e su specifici ambiti del sistema formativo (vedi il campo della formazione professionale, attraverso le procedure di accreditamento avviate con la L. 196/97);
- a livello di valutazione degli esiti formativi si registra una forte attenzione alle modalità e agli strumenti di valutazione degli apprendimenti (sia a livello internazionale, sia a livello nazionale, sia a livello locale), che rappresenta l'ambito valutativo su cui si è concentrato il massimo investimento negli ultimi anni;
- a livello di valutazione dei soggetti siamo quasi all'anno zero, se si eccettuano i tentativi, peraltro deboli e contraddittori, relativi alla valutazione dei Dirigenti scolastici da parte delle Direzioni scolastiche regionali: tale ambito si conferma il punto più fragile e delicato dell'intero sistema.

Oltre alla valutazione degli insegnanti, ampiamente trattata in un altro articolo della rivista, mi pare si possano riconoscere alcune zone d'ombra su cui concentrare l'attenzione per la messa a regime di un sistema di valutazione più armonico ed equilibrato: in primo luogo la **messa a punto di un sistema di monitoraggio** sui processi e sugli esiti scolastici, basato su indicatori quantitativi, in grado di fornire informazioni sul funzionamento globale del servizio scolastico e sulla posizione del singolo Istituto in rapporto alle prestazioni globali dei diversi livelli territoriali (provinciale, regionale, nazionale). L'attuale indagine di sistema messa a punto dall'INVALSI – infatti – risulta particolarmente debole, in quanto affidata – a tutt'oggi – ad un voluminoso questionario che tende a combinare tipologie di dati differenti (evidenze empiriche, percezioni, dati quantitativi, dati qualitativi), senza possibilità di una restituzione agli Istituti rispondenti utile e mirata.

In secondo luogo l'**alimentazione e il sostegno di processi autovalutativi** che consentano alle scuole di realizzare percorsi di verifica delle proprie scelte progettuali non puramente rituali, ma funzionali all'apprendimento organizzativo e alla gestione del miglioramento. Su questo piano si sconta una duplice debolezza, in quanto da un lato non ci sono riferimenti normativi cogenti e strutturati che spingano le scuole a dotarsi di percorsi autovalutativi e di verifica interna delle proprie azioni progettuali, se non il richiamo a generici principi orientativi; dall'altro l'Amministrazione scolastica, sia a livello centrale, sia nelle sue varie articolazioni, non sta supportando l'impegno delle scuole a dotarsi di strumenti e modalità di autoverifica e di riflessività sulle proprie pratiche professionali, con il rischio di non investire nella diffusione di una cultura della valutazione particolarmente deficitaria nelle nostre scuole.

In terzo luogo la definizione di un **ruolo più attivo** in campo valutativo **alle Regioni e agli Enti locali**, in modo da ridurre i rischi di autoreferenzialità connessi ad una valutazione puramente affidata agli organi interni del sistema scolastico e da rafforzare livelli intermedi di intervento valutativo, evitando di schiacciarli nella forbice tra il ruolo esterno dell'INVALSI e la valutazione interna da parte delle scuole. Alcuni segnali in questa direzione si possono riconoscere, ad esempio, nell'autonoma partecipazione da parte di alcune regioni al Progetto PISA e nella prima elaborazione in alcune realtà regionali di un rapporto annuale sullo stato di salute del sistema scolastico e formativo (Provincia autonoma di Trento, Emilia-Romagna, Toscana).

Si tratta di alcune zone rimaste scoperte in questi primi passi verso un sistema di valutazione, che potrebbero rappresentare delle aree di investimento strategico su cui concentrare l'attenzione nei prossimi anni, nella prospettiva di un sistema di valutazione pensato come strumento complementare ai processi di autonomia delle istituzioni scolastiche, dispositivo di intelligenza dell'azione formativa utile a comprenderla e regolarla.

PER APPROFONDIRE

M. Castoldi, <i>Si possono valutare le scuole?</i> , Torino, SEI, 2008.

Associazione TreLLLe, <i>Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto</i> , Seminario n. 10 – ottobre 2008, Genova, Associazione TreLLLe, 2008.
--

Mario Castoldi – gennaio 2009