VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE: SCENARI ISTITUZIONALI E CULTURALI
- versione cartacea -

Uno spettro si aggira per la scuola, lo spettro della valutazione. Parafrasando illustri pensatori ottocenteschi potremmo evidenziare con queste parole la centralità che il tema della valutazione ha assunto nel dibattito sul futuro della scuola italiana. In modo analogo a quanto è accaduto negli altri paesi occidentali, il passaggio verso l'autonomia scolastica ha portato con sé l'esigenza di dispositivi di valutazione in grado assicurare equità e unitarietà di intenti al sistema scolastico. Se in passato il tema della valutazione pareva confinato al controllo degli apprendimenti degli allievi e alla loro certificazione sociale emerge con sempre più evidenza un allargamento della esigenza valutativa a tutte le dimensioni del fare scuola: gli apprendimenti, gli insegnamenti, le scelte organizzative, gli operatori scolastici, le modalità di erogazione del servizio scolastico.

Scopo di questo contributo consiste nel delineare lo scenario valutativo che si va costruendo, sia sul piano istituzionale, sia sul piano culturale, in modo da collocare gli approfondimenti più specificamente legati al lavoro d'aula in un contesto più ampio: in uno scenario di sistema di valutazione, appunto, nel quale connettere i diversi piani valutativi (processi, risultati, soggetti) entro un quadro organico di relazioni. La consapevolezza di questo processo risulta decisiva anche per un insegnante all'inizio della carriera, per evitare di pensare le pareti della sua aula come delle mura invalicabili (e protettive), bensì riuscire a riconoscere i legami tra il lavoro "micro" con i propri ragazzi e il sistema organizzativo ed educativo entro cui si colloca.

Più specificamente il contributo è suddiviso in sei parti: nella prima viene esplorata la domanda di valutazione che investe la nostra scuola negli ultimi anni, cercando di riconoscere le principali forze che la caratterizzano; nella seconda si fa il punto sul processo di costruzione di un sistema di valutazione, collocando i tasselli attualmente disponibili in uno scenario prospettico; nella terza e nella quarta si propongono alcuni assi culturali attraverso cui analizzare la struttura di un sistema di valutazione; nella quinta si richiamano i principali approcci alla valutazione di scuola impiegati nel nostro paese, assumendo come criterio ordinatore il passaggio da una prospettiva interna ad una prospettiva esterna; nella sesta si sviluppano alcuni elementi di criticità riconoscibili nel processo di avvio di un sistema di valutazione, con particolare attenzione al senso di estraneità e alla diffidenza con cui la scuola reale si avvicina a queste sfide.

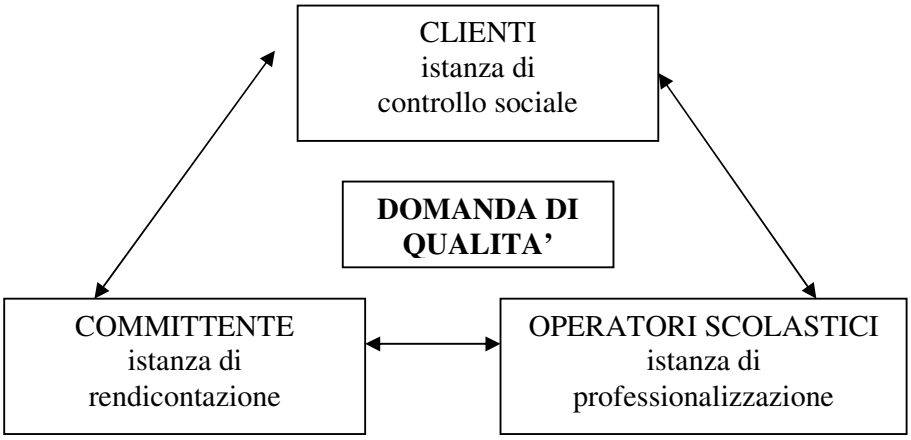
1. La domanda di valutazione

La scuola si trova investita da una domanda di qualità sempre più urgente e pervasiva: una domanda articolata, che proviene con toni diversi dalle varie componenti del sistema scolastico (vd. Tav. 1). L'**amministrazione** scolastica, in primo luogo, la quale – coerentemente allo sviluppo dell'autonomia scolastica – tende a spostare la sua attenzione da un controllo di legittimità, attento alla congruenza tra norme e comportamenti, ad un controllo di merito, attento al raggiungimento dei traguardi essenziali affidati al servizio scolastico. Da qui la centralità di una ridefinizione dei curricoli nazionali in grado di indicare in modo chiaro e cogente i "*livelli essenziali di prestazione*"

del servizio scolastico e del sistema della istruzione e formazione professionale, come recita il titolo della legge delega n. 53/03.

Autonomia chiama responsabilità: inevitabilmente il decentramento dei poteri decisionali verso i singoli Istituti scolastici si accompagna ad una più precisa definizione dei compiti e delle responsabilità affidate alle scuole e delle relative forme di controllo. La progressiva messa a regime di un sistema di valutazione nazionale – per quanto lenta, faticosa, ambivalente – è il segnale più evidente dell'istanza di qualità proveniente dall'amministrazione scolastica e della conseguente attivazione di un sistema di controllo sulla produttività complessiva dell'universo scuola. In sintonia con quanto dicevamo, attraverso le diverse edizioni del Progetto Pilota promosso dall'INVALSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione) l'attenzione si è focalizzata sui risultati formativi in rapporto ad alcune discipline chiave del curricolo scolastico, allo scopo di accertare il grado di raggiungimento dei livelli essenziali di prestazione definiti a livello nazionale.

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



Anche le diverse componenti della **comunità sociale** (famiglie, mondo produttivo, realtà sociali, …) contribuiscono a questo processo, investendo anche il sistema scolastico di una domanda di qualità sempre più consapevole ed esigente rivolta all'insieme dei servizi pubblici. Il patto tacito che per decenni ha retto i rapporti tra il sistema scolastico e la comunità sociale, basato su una delega in bianco agli operatori scolastici in merito alla gestione del servizio formativo in cambio del valore legale del titolo di studio e della estensione quantitativa del servizio, si è definitivamente incrinato. Emerge con sempre maggiore forza una richiesta di qualificazione della scuola e di aumento delle possibilità di scelta e di personalizzazione dei percorsi in un contesto plurale e articolato, sancito giuridicamente attraverso la legge n.62/2000, la quale prefigura la creazione di un sistema nazionale di istruzione, costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali.

Alle singole scuole e ai loro operatori si chiede di "conquistare sul campo" la legittimità della loro proposta formativa, essendosi ormai esaurita la rendita di posizione di cui ha goduto per lungo tempo il sistema scolastico. Ciò apre la strada, inevitabilmente, ad un regime concorrenziale sempre più evidente tra i diversi istituti scolastici, ad un "mercato" della formazione scolastica fatto di operazioni di marketing, di strategie di procacciamento dei "clienti", di conseguimento di bollini blu, di riposizionamento in rapporto all'offerta degli altri Istituti. Linee di sviluppo che non sempre riflettono anche un innalzamento della qualità sostanziale dell'offerta scolastica, traducendosi in un miglioramento della relazione di insegnamento/apprendimento in aula, ma rappresentano la risposta più evidente alle richieste di qualificazione del servizio scolastico provenienti dalla comunità sociale.

Gli stessi **operatori scolastici** (dirigenti e docenti), nelle loro componenti culturalmente più avvertite, sono consapevoli che qualsiasi processo di sviluppo del proprio ruolo in chiave professionale richieda di fare i conti con una qualificazione del servizio scolastico e con le relative pratiche di (auto)valutazione. L'istanza di professionalizzazione, oltre che sui tavoli della contrattazione sindacale e della comunicazione sociale, si gioca sul piano culturale, nella direzione di alcuni attributi che qualificano l'identità professionale di un gruppo sociale: il riferimento ad un codice deontologico, modalità di avanzamento di carriera, strumenti di diversificazione funzionale, procedure di controllo del proprio operato.

In particolare le esperienze di autovalutazione rappresentano una delle risposte più interessanti a questa istanza di professionalizzazione, in quanto spostano verso l'interno l'esigenza di dotarsi di modalità più rigorose e sistematiche di controllo del proprio operato e dei relativi risultati, in una prospettiva di sviluppo dei singoli e dell'organizzazione scuola nel suo complesso. Anziché subire il processo di responsabilizzazione della comunità scolastica e di valutazione del servizio scolastico, queste esperienze puntano a governarlo e a gestirlo "dal basso", a partire dai bisogni informativi e valutativi degli operatori della scuola. Pur flebile e ristretta, nel panorama della scuola italiana, anche questa domanda più interna di qualità e di valutazione del servizio scolastico merita di essere richiamata: proprio la sua debolezza segnala la principale anomalia con cui la nostra scuola si avvicina ad una valutazione di sistema.

Siamo in presenza, quindi, di un "triangolo della qualità", in cui si integrano e si rinforzano reciprocamente le tre istanze richiamate: l'istanza di rendicontazione, attraverso il controllo dei livelli attesi di qualità degli esiti e dei processi educativi, emergente dall'amministrazione scolastica, nella sua qualità di "*committente*" primario del servizio scolastico; l'istanza di controllo sociale, attraverso la responsabilità dei soggetti componenti il sistema educativo in merito al funzionamento e alle prestazioni, emergente dalle varie categorie di "*portatori di interessi*" che interagiscono con il servizio scolastico (famiglie, comunità sociale, soggetti economici, etc.); l'istanza di professionalizzazione, attraverso l'apprendimento organizzativo e l'innesco di processi di sviluppo organizzativo ed individuale, emergente – in forme più o meno evidenti e consapevoli – dai settori più avvertiti degli operatori della scuola, dagli "*attori*" del servizio scolastico.

2. Un puzzle in costruzione

Sulla base dei riferimenti normativi citati possiamo provare a prefigurare un possibile scenario per il sistema di valutazione della scuola italiana, a partire dalle azioni valutative avviate o in corso si attuazione (vd. Tav. 2) [1]. I due parametri che utilizziamo riguardano l'ambito di intervento valutativo - distinguendo tra un livello nazionale, uno regionale e uno di Istituto - e l'oggetto della valutazione – distinguendo tra una valutazione dei processi organizzativi, curricolari e didattici, degli esiti formativi e dei soggetti che compongono il sistema scolastico (dirigenti scolastici e docenti, in primis).

Come abbiamo già evidenziato nella sezione precedente, nella logica sottesa al passaggio verso l'autonomia scolastica la valutazione a **livello nazionale** tende a spostare la sua attenzione sul raggiungimento degli esiti formativi, in particolare come verifica degli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" definiti a livello nazionale. Nel contempo, lo schema di regolamento contempla anche la definizione di un insieme di standard di funzionamento, relativi "alla qualità del servizio", che rappresentino i vincoli comuni dentro cui le singole scuole esercitano la loro autonomia didattica ed

[1] Il quadro proposto risulta necessariamente ancorato alla situazione relativa al momento in cui è stato elaborato il testo; le successive evoluzioni possono essere ricondotte allo schema logico proposto e allo sviluppo delle azioni indicate.

organizzativa (quote orarie disciplinari, requisiti del personale docente, definizione organico di scuola, modalità di programmazione e di valutazione, etc.).

Tav. 2 Verso un sistema di valutazione: le azioni di valutazione.

	PROCESSI	ESITI	SOGGETTI
LIVELLO NAZIONALE	Indagine valutativa di sistema (Dir. Min. n. 56 12/7/04)	Valutazione degli apprendimenti (Dir. Min. n. 56 12/7/04)	
LIVELLO REGIONALE	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di formazione professionale (DM 166/2001; L. 196/97)		SI.VA.DI.S. (D.Lgs. 165/2001)
LIVELLO DI ISTITUTO	Valutazione P.O.F. (DPR 275/99)	Valutazione degli apprendimenti e del comportamento studenti (L. 53/03)	Valutazione attività docente (ddl su Stato giuridico degli insegnanti – 29/9/04)

Sul piano operativo gli interventi previsti riguardano la messa a regime dei Progetti Pilota, realizzata nell'a.s. 2004/05 per il ciclo primario e annunciata negli anni successivi per il ciclo secondario, sia in relazione alla verifica degli apprendimenti su alcune discipline fondamentali (attualmente Lettura, Matematica e Scienze), sia in relazione alla qualità dell'offerta formativa complessiva erogata dagli Istituti scolastici. Quest'ultima azione rimane 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.

Riguardo al **livello regionale** non sono ancora chiari i contorni della riforma in senso federalista, pertanto risultano poco definite anche le condizioni della devolution scolastica. Ciò si riflette anche in rapporto alla valutazione, in quanto non è attualmente possibile definire le specifiche competenze affidate alla regione in materia valutativa e i conseguenti interventi che ne potranno derivare. Nell'attuale quadro normativo la potestà valutativa delle regioni si esercita soprattutto in rapporto all'accreditamento degli enti, pubblici e privati, che erogano attività di orientamento e di formazione professionale: in base ai principi stabiliti dalla L.196/97 di riordino della formazione professionale, la maggioranza delle regioni hanno implementato una procedura di accreditamento utile a predisporre l'albo degli enti accreditati e, quindi, nelle condizioni di accedere ai bandi di finanziamento delle istituzioni nazionali e comunitarie.

Un'altra iniziativa valutativa che si colloca a livello regionale riguarda il progetto SI.VA.DI.S (Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici), avviato in forma sperimentale nell'a.s. 2003/04. In rapporto alla valutazione dei soggetti tale progetto prefigura un sistema di valutazione periodico dei Dirigenti scolastici, utile ai fini della progressione di carriera e della corresponsione di una quota variabile della retribuzione agganciata ai risultati ottenuti. E' utile evidenziare che mentre la procedura di accreditamento prima ricordata fa capo alle Regioni, il progetto SI.VA.DI.S. è affidato agli Uffici scolastici regionali; a livello regionale, infatti, si trovano a convivere i due livelli potenzialmente titolari di competenze valutative: quello dell'Ente locale e quello dell'Amministrazione scolastica. Solo una definitiva regolamentazione delle competenze scolastiche attribuite al livello nazionale e regionale, connessa all'attuale dibattito sulla devolution, potrà consentire di disporre del quadro di riferimento necessario a precisare gli interventi valutativi.

A **livello di Istituto scolastico** il soggetto chiave in campo valutativo dovrebbe diventare il "nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico" , da istituire in ciascuna istituzione scolastica in base alla proposta 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, sia sul piano dei risultati formativi ottenuti.

Il riferimento normativo primario rimane, a tutt'oggi, lo schema di regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, il quale prevede che la scuola si doti di modalità e strumenti per la valutazione del proprio Piano dell'Offerta Formativa, in relazione ai processi organizzativi, educativi e didattici, al successo scolastico e agli sbocchi scolastici e professionali degli ex-allievi. Ciò comporta l'organizzazione di interventi valutativi sia in rapporto ai processi attivati – sul piano organizzativo, educativo e didattico -, sia in rapporto ai risultati formativi e agli sbocchi scolastici e professionali dei propri ex-allievi. Le azioni realizzate a livello nazionale, infatti, possono fornire solo il quadro di riferimento entro il quale prevedere indagini più mirate e attente alla identità progettuale del singolo Istituto. A fianco di questa competenza si colloca quella prevista dal recente ddl sullo Stato giuridico degli insegnanti, il quale affida ad una Commissione di Istituto la valutazione periodica del personale docente di grado iniziale e ordinario. La indeterminatezza attuale della normativa sui futuri organi collegiali a livello di scuola impedisce di prefigurare i rapporti tra questa Commissione e il nucleo di valutazione prima richiamato.

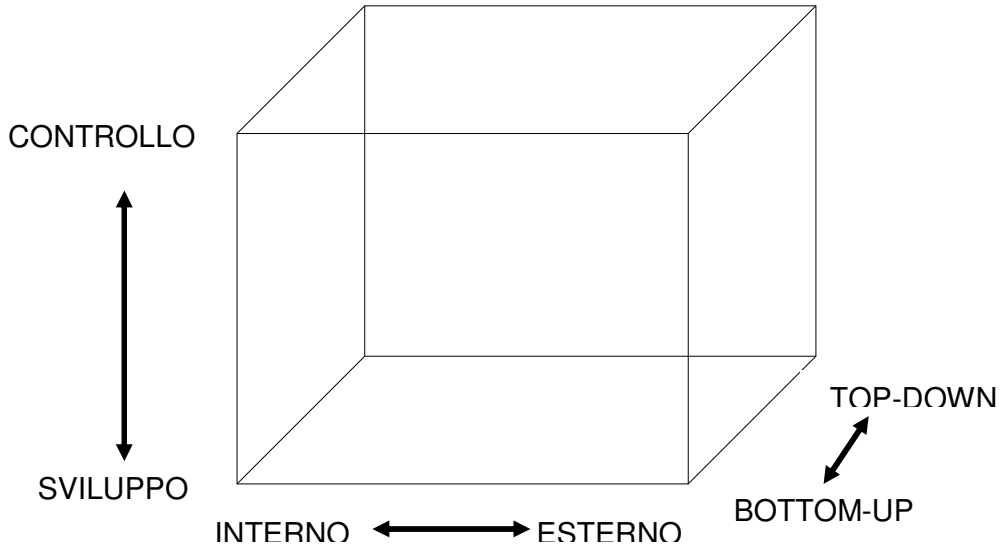
Come si vede si tratta di un sistema ancora in divenire, di cui sono definiti attualmente solo alcuni tasselli ed in corso di definizione altri; nel contempo inizia a delinearsi una prospettiva di sistema appunto, che superi la frammentarietà e la contingenza dei singoli interventi. Da questo punto di vista la tripartizione che abbiamo richiamato, sia degli ambiti di intervento valutativo - nazionale, regionale e di Istituto -, sia degli oggetti della valutazione – processi, esiti formativi e soggetti -, può essere utile per delineare il quadro di riferimento entro cui collocare anche le azioni future.

3. Dimensioni di analisi: il cubo di Schratz

All'interno dei riferimenti normativi richiamati può essere utile cercare di recuperare uno sguardo di insieme del costituendo sistema di valutazione; sulla scorta della proposta di Schratz possiamo rappresentare un sistema di valutazione come una figura solida costruita dalla combinazione di tre assi (vd. Tav. 3). Il primo asse riguarda gli **scopi** del processo valutativo riconoscibili all'interno della polarità controllo-sviluppo: se il primo termine si riferisce alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico e di rendicontazione sociale dei suoi risultati, in una prospettiva di convalida dei rapporti di potere e di enfasi sulla responsabilità contrattuale, il secondo evidenzia la funzione regolativa e trasformativa del processo valutativo in quanto dispositivo di retroazione sulla gestione del processo formativo, in una prospettiva di coinvolgimento dei soggetti e di enfasi sulla responsabilità professionale.

Un secondo asse riguarda le **forze** che muovono in direzione di un processo valutativo all'interno della polarità top-down/bottom-up: con la prima espressione si intende un processo promosso dall'alto della struttura gerarchica e che segue un movimento a cascata, di progressiva disseminazione nei nodi più periferici del sistema, in una logica di dipendenza e di protezione delle responsabilità dei singoli soggetti all'interno dell'adesione alla proposta del vertice; con la seconda si intende un processo innescato dal basso, ovvero direttamente dagli attori del servizio scolastico (dirigenti e docenti), che segue un movimento a rete, di progressivo coinvolgimento di più soggetti, in una logica di indipendenza e di assunzione diretta delle responsabilità e dei relativi rischi.

Tav. 3 Il cubo della valutazione



[adattamento da Schratz- Steiner-Loffler : 2001]

Il terzo asse riguarda i **soggetti** responsabili del processo valutativo in rapporto alla polarità interno-esterno: con il primo termine si intende un processo nel quale il potere di valutare è detenuto da coloro che sono oggetto di valutazione (decidere il tema, individuare gli strumenti, stabilire chi coinvolgere, interpretare i dati, decidere le modalità d'uso), con il secondo un processo nel quale il potere di valutare è detenuto dai soggetti non coinvolti nell'azione di controllo. Rispetto a quest'ultima polarità occorre evidenziare come la ricerca più recente si orienti verso una stretta integrazione tra le due prospettive, come opportunità di rinforzo reciproco per ciascuna di esse. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi utili ad esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Tale funzione complementare è bene espressa da David Nevo attraverso un'aforisma pungente: "*tutti sembrano detestare la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna*".

All'interno di questa rappresentazione possiamo collocare i processi autovalutativi nel vertice in basso a sinistra, a identificare un approccio alla valutazione bottom-up, centrato sugli attori interni, inserito in una logica di sviluppo. Al vertice opposto possiamo collocare le forme di testing standardizzate anticipate dal progetto pilota, in quanto modalità di valutazione top-down, di tipo esterno e inserite in una logica di controllo. Negli altri punti del solido si possono collocare diverse combinazioni delle tre dimensioni considerate, a comporre un insieme di azioni complementari in una logica di sistema.

4. Altre polarità concettuali

All'interno della polarità controllo-sviluppo evidenziata da Schratz possiamo focalizzare l'attenzione sulle modalità di relazione tra valutazione e miglioramento. Bollen (1987) ne identifica tre:

1. L'autoanalisi di Istituto come tecnica di gestione. Essa rappresenta uno strumento utile per valutare il funzionamento scolastico e per migliorarne la produttività, in rapporto ad un quadro di obiettivi educativi definito. Minore attenzione è dedicata all'impatto dell'attività sulle relazioni professionali e i rapporti sociali all'interno della scuola e sui valori soggiacenti il funzionamento attuale, in quanto la logica di fondo si basa sulla conservazione e ottimizzazione dell'esistente. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale ad una gestione della scuola che miri a massimizzare l'uso delle risorse a disposizione. La sua metafora è il cruscotto, come dispositivo per tenere sotto controllo e regolare il funzionamento del sistema scolastico.
2. l'Autoanalisi di Istituto come fase del processo di miglioramento. Essa rappresenta il momento diagnostico funzionale all'implementazione di un processo di innovazione. Le sue caratteristiche, quindi, dipendono da quelle della strategia innovativa entro cui si inquadra: da un lato può servire a definire le modalità di accoglimento e di adattamento di una proposta di cambiamento esterna alla singola scuola; dall'altro può aiutare ad individuare i problemi e le priorità di sviluppo di uno specifico contesto scolastico, come premessa per un processo di auto-rinnovamento che muova e venga gestito dalla scuola stessa. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un'attività autovalutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall'azione innovativa. La sua metafora è la diagnosi, come analisi del problema funzionale alla sua soluzione.
3. l'Autoanalisi di Istituto come strategia di miglioramento in se stessa. Essa rappresenta una modalità di promozione del cambiamento della scuola basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Il processo di costante revisione delle proprie scelte e comportamenti è volto a produrre un miglioramento, sia della consapevolezza professionale dei singoli individui operanti nella scuola, sia delle modalità di lavoro organizzativo e di progettazione collegiale, sia della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Tale prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive entro il normale funzionamento della scuola e come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di autorinnovamento permanente. La sua metafora è lo specchio, come opportunità per prendere le distanze dalla propria esperienza e guardarla in modo riflesso.

I differenti approcci si distinguono proprio per il diverso rapporto che si viene a stabilire tra l'attività di A.I. e il processo di cambiamento, che si ricollega alla relazione più generale tra l'azione valutativa e quella di miglioramento della scuola. La prima prospettiva si fonda su un rapporto di *esteriorità* tra i due processi: l'attività autovalutativa non determina il

cambiamento bensì fornisce un feed-back utile alla sua gestione (valutazione *del* miglioramento della scuola). La seconda su un rapporto di *complementarietà*: l'attività autovalutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l'azione innovativa (valutazione *per il* miglioramento della scuola). La terza su un rapporto di *identità*: l'attività autovalutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento (valutazione *come* miglioramento della scuola).

Oltre alle tre dimensioni indicate dalla proposta di Schratz è utile richiamare qualche polarità aggiuntiva che contribuisce a qualificare un impianto di valutazione. Riguardo agli **oggetti**, la potenziale molteplicità degli aspetti del servizio scolastico sottoposti a valutazione (cfr. Scurati, 1993) può essere ricondotta a due categorie basilari, proposte con lucidità e rigore tipicamente francesi da J.M. Barbier (1989). Da un lato la valutazione dei soggetti, la quale assume come unità di analisi il singolo soggetto (studente, insegnante, Capo di istituto, scuola) allo scopo di classificarlo in rapporto a determinate prestazioni ed abilità. Sul piano sociale si caratterizza per una netta separazione tra chi ha l'autorità di valutare e chi è ridotto ad oggetto di valutazione, in virtù della quale l'azione del valutare si configura come una relazione di potere entro un sistema di ruoli di tipo gerarchico. Dall'altro la valutazione delle azioni, la quale assume come unità di analisi le azioni e i comportamenti dei soggetti (azioni di apprendimento dell'allievo, azioni di insegnamento del docente, azioni organizzative del Capo di Istituto, azioni progettuali della scuola) allo scopo di verificarne la congruenza con gli intenti iniziali. Sul piano sociale si caratterizza per un coinvolgimento degli attori nella valutazione della propria azione professionale, come occasione per riconoscersi e confrontarsi entro un sistema di ruoli di tipo funzionale.

Ad un livello più descrittivo potremmo classificare i possibili oggetti della valutazione educativa in termini di allievi, insegnanti e servizio scolastico, inteso come sistema organizzato finalizzato a produrre apprendimento. Ciò che importa notare è che le due categorie della valutazione dei soggetti e delle azioni attraversano i tre piani indicati e definiscono con maggiore precisione la natura dell'operazione valutativa che si intende intraprendere. Per fare un esempio la valutazione dell'insegnante può riguardare il soggetto insegnante, in relazione alle forme di reclutamento e alle modalità di progressione di carriera, o la sua azione professionale, in relazione a percorsi di formazione in servizio e di miglioramento. Nel primo caso la valutazione consisterà essenzialmente in una classificazione del docente in rapporto ai colleghi sulla base di un insieme di parametri definiti (titoli di studio, esperienze didattiche, attività di aggiornamento, etc.), nel secondo in un'analisi di pregi e difetti in rapporto ad alcuni comportamenti attesi o previsti ed in un insieme di indicazioni di sviluppo professionale.

Riguardo ai **destinatari** si possono classificare in tre tipologie, le quali presuppongono modalità, linguaggi ed usi diversi della valutazione: in primo luogo gli operatori scolastici, ovvero coloro che erogano il servizio educativo, i quali si aspettano dalla valutazione un feed-back sulla propria azione professionale utile alla riprogettazione ed all'apprendimento organizzativo ed individuale. In secondo luogo gli amministratori, ovvero coloro che decidono in merito alle risorse e agli indirizzi programmatici del servizio educativo, i quali si aspettano dalla valutazione un insieme di dati ed informazioni utili ad accertare la produttività complessiva del sistema scolastico e a definire i piani di investimento e di sviluppo. In terzo luogo l'utenza, ovvero coloro che fruiscono del servizio educativo, i quali si attendono dalla valutazione un insieme di indicazioni sulla qualità formativa del servizio erogato utili ad orientarli e rassicurarli in merito alle scelte relative alla carriera scolastica dei propri figli. Le differenti modalità di utilizzo dei dati valutativi e la centratura su specifici

aspetti del servizio scolastico (uso delle risorse, processi formativi ed organizzativi, esiti formativi) riflettono priorità diverse assegnate alle tipologie di destinatari indicate.

Riguardo ai **metodi** si pongono lungo un continuum che colloca agli estremi due idealtipi astratti: da un lato l'idealtipo docimologico, basato sul principio della misurabilità di ciascun fenomeno e sul primato dell'oggettività del dato attraverso la separazione tra soggetto ed oggetto di analisi. Dall'altro l'idealtipo ermeneutico, basato sul principio della interpretazione soggettiva di ciascun fenomeno e sul primato del confronto e della condivisione dei significati attribuiti all'esperienza. Sul piano operativo i due idealtipi indicati si riflettono nella diversa proporzione assegnata alle metodologie quantitative e qualitative nella definizione dell'impianto valutativo e nella conseguente modalità di analisi ed elaborazione dei dati raccolti.

Una rappresentazione sintetica delle dimensioni e delle parole chiave che compongono il nostro identikit di un sistema di valutazione è proposto nella Tav. 4.

Tav. 4 Verso un sistema di valutazione: dimensioni di analisi.

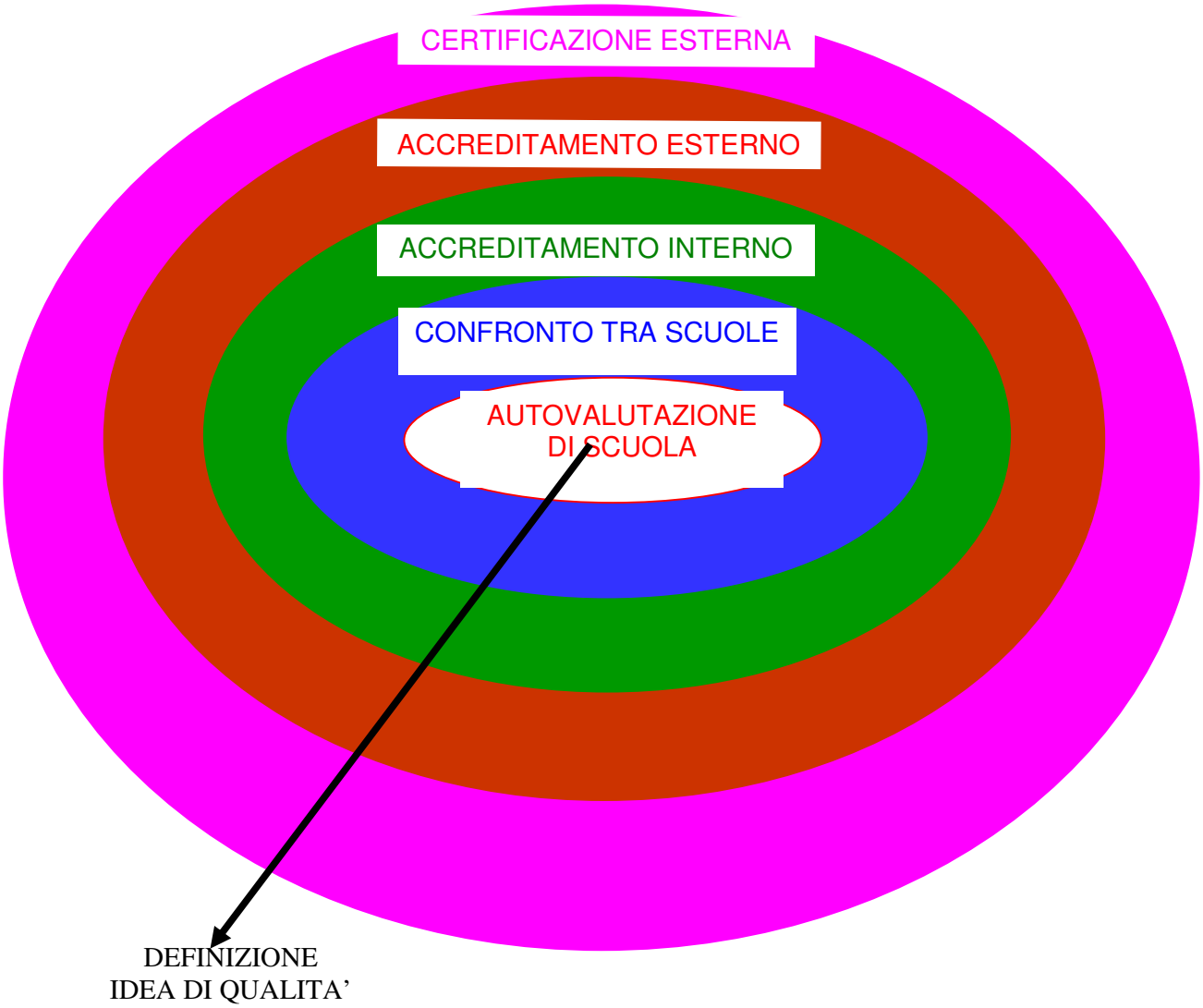
SCOPI	CONTROLLO	← →	SVILUPPO
SOGGETTI	PROSPETTIVA ESTERNA	← →	PROSPETTIVA INTERNA
APPROCCI	TOP-DOWN	← →	BOTTOM-UP
OGGETTI	SOGGETTI	← →	AZIONI
	ALLIEVI	INSEGNANTI	SERVIZIO SCOLASTICO
DESTINATARI	OPERATORI SCOLASTICI	AMMINISTRATORI	UTENZA
METODI	PARADIGMA DOCIMOLOGICO	← →	PARADIGMA ERMENEUTICO

5. Approcci alla valutazione

Le modalità con cui strutturare una valutazione di qualità del servizio scolastico sono molteplici, come pure i criteri ordinatori con cui classificarli: ad esempio in rapporto al paradigma metodologico di riferimento (lungo un continuum qualitativo-quantitativo) oppure in rapporto agli aspetti del funzionamento del servizio scolastico indagato (gli esiti, i processi organizzativi, i processi didattici, le risorse).

Il criterio che assumiamo nella nostra riflessione si basa sulle modalità di elaborazione dell'idea di qualità della scuola su cui strutturare l'impianto valutativo. L'espressione di un giudizio di valore sul funzionamento di una scuola, infatti, comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che strutturano l'idea di qualità della scuola assunta a modello. Proprio l'individuazione dei soggetti e dei modi con cui costruire l'idea di qualità della scuola consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che dall'interno della scuola si sposta progressivamente verso l'esterno (vd. Tav. 5).

Tav. 5 Livelli di analisi della qualità



La costruzione di un'idea condivisa di qualità da parte degli stessi operatori scolastici è il tratto distintivo che qualifica gli approcci di **autovalutazione di scuola**. Pur nella diversità delle procedure operative e delle strumentazioni il denominatore comune è rappresentato da un percorso di analisi critica del proprio funzionamento utile a definire un modello interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento e i comportamenti professionali dei diversi soggetti. L'idea di qualità non è definita a priori del processo autovalutativo bensì ne rappresenta l'esito, il punto di avvio di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità scolastica.

Una prima forma di distanziamento riguarda la comparazione tra le prestazioni di più scuole e tra le prestazioni della stessa scuola nel tempo. Ci riferiamo ad approcci di **monitoraggio basati su indicatori quantitativi**, che prevedono una raccolta di dati a cadenza annuale e/o tra più scuole in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola scuola. In tal modo l'idea di qualità in base a cui apprezzare il funzionamento della singola scuola non è esclusivamente autoreferenziale, come avviene nei processi di autoanalisi di Istituto, bensì assume un indice di riferimento esterno rappresentato dai valori medi ottenuti dall'insieme delle prestazioni rilevate in una prospettiva di confronto trasversale tra più scuole o dai valori degli anni precedenti in una prospettiva di confronto longitudinale nella stessa scuola. Si tratta di un modello di qualità relativo, non assoluto, in quanto ricavato per via induttiva da un confronto tra dati empirici.

Il passaggio ad un modello di qualità assoluto avviene con le forme di **accreditamento** della struttura formativa, le quali prevedono di verificare la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo ed un insieme di parametri e di condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, in termini di strutturazione di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione della specifica realtà scolastica. L'accreditamento può, a sua volta, distinguersi in **interno** ed **esterno**, a seconda che il modello di qualità assunto a riferimento venga convenzionato all'interno di una struttura associativa di natura professionale, culturale, politica o religiosa o definito normativamente da un'autorità pubblica. Lo stesso scopo della procedura di accreditamento risulta profondamente diverso: nel caso dell'accreditamento interno si tratta di accertare l'appartenenza della singola realtà formativa ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità; nel caso dell'accreditamento esterno si tratta di verificare l'esistenza di alcuni requisiti necessari per riconoscere la realtà formativa come soggetto abilitato a partecipare al sistema formativo.

Lo spostamento del ruolo di definizione e verifica di un modello di qualità assoluto verso un soggetto di parte terza, non coinvolto nel processo di erogazione del servizio formativo, caratterizza le procedure di **certificazione della qualità**. In questi casi, infatti, l'idea di qualità in base a cui procedere alla valutazione è definita da un ente esterno di tipo sovranazionale e il processo di analisi e verifica della singola realtà scolastica è affidato ad un ente certificatore esterno. Il compito di quest'ultimo si limita a verificare la corrispondenza tra le modalità di funzionamento della singola realtà formativa e le specifiche di qualità stabilite dalle norme internazionali.

Il movimento dall'interno verso l'esterno della scuola risulta evidente nella presentazione dei quattro approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli operatori scolastici – tipica dei processi di autoanalisi di Istituto – si passa ad un confronto relativo tra scuole nelle esperienze di monitoraggio basato su indicatori e ad un modello assoluto di riferimento nelle forme di accreditamento e nelle procedure di certificazione.

6. Elementi di criticità

Se dovessimo applicare il modello di analisi di un sistema di valutazione proposto da Schratz alla lettura del processo attualmente in atto nella scuola italiana, potremmo evidenziare un **percorso di avvicinamento sbilanciato** rispetto agli assi proposti. In particolare si può riconoscere nell'attuale dibattito una compresenza di logiche di controllo e logiche di sviluppo, per quanto spesso riflettano una retorica della valutazione per la quale si tende ad addolcire con propositi di valorizzazione e di miglioramento operazioni essenzialmente finalizzate alla rendicontazione dei comportamenti agiti o dei risultati ottenuti e alla eventuale sanzione. Anche per quanto riguarda i soggetti coinvolti, le ragioni della valutazione esterna e quelle delle valutazione interna puntano a trovare forme di integrazione, sebbene spesso le pratiche valutative tendano ad essere affidate a soggetti esterni, a volte semplicemente per ammissione di incompetenza e di impotenza da parte degli attori interni.

L'asse che risulta di gran lunga più squilibrato riguarda quello degli approcci, per il prevalere quasi esclusivo di processi top-down alla valutazione, promossi e gestiti dai vertici dell'amministrazione scolastica e disseminati a cascata lungo l'intera catena decisionale. Ciò che risulta assente sono esperienze di avvicinamento dal basso alla valutazione, maturate da istanze professionali di cui sono portatori gli operatori scolastici sul campo, dirigenti e docenti. Ne consegue una diffusa percezione di subire il processo di creazione di un sistema di valutazione, più che di agirlo, con conseguente rafforzamento delle dinamiche di dipendenza e di protezione che caratterizzano qualsiasi approccio – più o meno illuminista – calato dall'alto.

In rapporto al "triangolo della qualità" da cui ha preso le mosse il nostro contributo potremmo dire che, mentre l'istanza di rendicontazione e l'istanza di controllo sociale vengono molto enfatizzate in questo periodo, rimane in ombra l'istanza di professionalizzazione, a segnalare un'endemica debolezza del corpo docente italiano a pensarsi in termini professionali. Le forze interne che esprimono una domanda di valutazione sono deboli e minoritarie, mentre prevalgono i fenomeni di resistenza e di nascondimento verso le pressioni esterne orientate a valutare l'operato della scuola.

"*La scuola è nata per valutare, non per essere valutata*". Chiunque abbia avuto frequentazioni con il mondo della scuola riconosce la profonda verità di questa massima. Se su una ipotetica bilancia mettessimo su un piatto gli studi e le pubblicazioni prodotte negli ultimi venti anni sulla valutazione degli apprendimenti e sull'altro piatto i lavori relativi alla valutazione dell'insegnamento avremmo la prova inconfutabile di come l'attenzione del mondo scolastico si sia esclusivamente concentrata sul primo aspetto, con l'intento di fornire una risposta tecnicamente adeguata alla propria funzione sociale: certificare il profitto scolastico.

L'eccessiva angustia di questa prospettiva è sotto gli occhi di tutti ed è universalmente condivisa; qual è quell'insegnante che non riconoscerebbe l'esigenza di valutare il proprio operato come contrappunto alla valutazione degli apprendimenti degli studenti? A nessuno sfugge l'intrinseca relazione che connette determinati risultati formativi con l'azione che il singolo docente e la scuola hanno messo a punto per perseguirli. Nelle prassi professionali, d'altro canto, le forme di controllo dell'insegnamento e della qualità del servizio erogato dalla scuola sono pressoché inesistenti 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.

Rispetto agli attributi che qualificano le professioni "forti" il ruolo docente ha storicamente mostrato, e continua a mostrare, contraddizioni e **ambivalenze** che ne indeboliscono la **natura professionale**. Tali attributi sono connessi all'idea stessa di professione intesa come "*un lavoro di natura intellettuale per il quale occorre un curricolo di studi specifico e ampio, l'aver realizzato un tirocinio più o meno lungo, l'aver superato un esame pubblico di idoneità, l'essere iscritto ad un ordine professionale, l'aderire ad un codice etico e deontologico, l'avere una grande discrezionalità nel proprio lavoro"* (cfr. Arnone-Summa, 2000).

La linea di sviluppo del nostro sistema scolastico si continua a caratterizzare per spinte di segno opposto in rapporto alla natura professionale del ruolo docente, alcune orientate verso una rafforzamento dei segnali professionali, altre verso un indebolimento ed una banalizzazione deontologica. Tra i primi ricordiamo le nuove politiche per la formazione iniziale avviate con i corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e con le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, i (timidi) tentativi di differenziazione della funzione professionale introdotti con le Funzioni Obiettivo, la valorizzazione del ruolo docente connessa ai processi di potenziamento dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche. Tra i secondi possiamo richiamare le tutele e i limiti delle procedure di reclutamento del personale docente (sia per incarichi a tempo indeterminato, sia per incarichi a tempo determinato), le forti spinte verso l'appiattimento contrattuale e l'avalutabilità del lavoro docente clamorosamente venute alla ribalta dei riflettori con la vicenda del "concorsone", un'idea di libertà di insegnamento intesa come forma di difesa e di "impunità professionale" ancora molto diffusa nella categoria.

Da qui un profilo professionale di segno debole, nel quale la stessa idea di responsabilità tende ad oscillare tra una visione "contrattualistica" – per la quale la responsabilità docente si esplica nel rispetto di un insieme di diritti e doveri contrattualmente definiti - e

una visione “moralistica” – per la quale si enfatizza la dimensione oblativa e vocazionale connessa alla professione docente -. Ciò che rimane assente, o in larga misura implicita, è appunto una responsabilità professionale caratterizzata da un codice etico e deontologico che definisca i principi e i comportamenti su cui orientare la propria azione e in base a cui verificare l’operato dei singoli cfr. Cenerini-Drago, 2001).

Proprio questa assenza si riflette come elemento di criticità nella costruzione di un sistema di valutazione della scuola italiana, in quanto rafforza il senso di estraneità rispetto ai lavori in corso e rende ancora più arduo invertire la rotta, muovendosi in direzione di un sistema valutativo costruito con il contributo dei diversi soggetti componenti il sistema scolastico. La promozione e il consolidamento di una cultura della valutazione tra gli operatori scolastici, utile a riconoscerla come strumento di valorizzazione ed orientamento professionale, rappresenta la sfida strategica più delicata in rapporto alla messa a regime di un sistema di valutazione.

Mario Castoldi – aprile 2005