

L'idea di scuola come cornice della valutazione

di Massimo Baldacci

Title: The Idea of School as a Frame of Evaluation

Premessa

Una delle questioni scolastiche più dibattute degli ultimi anni riguarda la valutazione di sistema (e al suo interno quella delle *single scuole*), in merito alla quale si è riprodotta la consueta divisione tra gli apocalittici (che rifiutano in modo preconcetto tale valutazione, ritenendola foriera di effetti negativi) e gli integrati (che, al contrario, la considerano fondamentale per garantire la qualità dell'istruzione).

In queste righe intendiamo argomentare che la possibilità di uscire da questa sterile contrapposizione è legata non tanto a questioni di natura tecnica, bensì ai profili politici che assume la valutazione. Difatti, la valutazione non è un'operazione politicamente neutrale: essa è gravida di conseguenze molto concrete per le scuole e per gli insegnanti, per gli studenti e per le loro famiglie. Rimuovere il lato politico della valutazione, mascherandolo sotto questioni tecniche o sotto motivazioni di facciata, porta soltanto a rendere latenti i conflitti, generando uno stato di tensione diffuso nel sistema scolastico. La questione politica della valutazione va affrontata e chiarita, se si vogliono superare le resistenze che si sono manifestate nella scuola, sia da parte dei docenti che degli studenti.

D'altra parte, si deve precisare che la valutazione, solitamente, non è un'operazione politica nel senso immediato e diretto del termine. La politicità inerisce

Massimo Baldacci, Dipartimento di Scienze dell'Uomo, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, massimo.baldacci@uniurb.it

alla valutazione soltanto in modo indiretto, attraverso mediazioni culturali. In particolare, questa mediazione viene esercitata da 'cornici' culturali all'interno delle quali le questioni tecniche acquistano precise connotazioni. Nel caso specifico, avizzeremo la tesi secondo cui la cornice pertinente è costituita dall'idea di scuola che fa da sfondo alla valutazione. Per argomentare questa tesi, attraverseremo due passaggi: prima accenneremo alle funzioni della valutazione considerate in astratto; poi cercheremo di mostrare che tali funzioni assumono significati diversi a seconda della cornice entro cui vengono collocate.

1. Le funzioni della valutazione scolastica

Considerando la questione in linea generale si possono individuare almeno due grandi funzioni della valutazione: accertare i risultati raggiunti al termine di un percorso formativo; fornire informazioni utili per assumere decisioni sul processo formativo. La prima funzione si concentra sul risultato finale dell'istruzione; la seconda sul processo formativo. L'una mira a certificare gli esiti, rendendoli pubblici e trasparenti; l'altra è volta a regolare il percorso nel suo stesso farsi.

Così, da un lato si ha una valutazione diretta ad accertare i risultati finali di un percorso d'istruzione, allo scopo di certificarli in forma pubblicamente riconoscibile. Dall'altro una valutazione che interviene *in itinere* al processo d'istruzione, allo scopo di procurare informazioni sulla cui base prendere decisioni volte a regolare tale processo. Si tratta di due funzioni caratterizzate da propri specifici significati, e quindi da considerare come complementari piuttosto che come alternative. Si deve inoltre osservare che la loro separazione non è netta, poiché lo stesso momento dell'accertamento dei risultati finali può essere destinato a supportare decisioni concernenti le successive fasi formative. In altre parole, benché tali funzioni possano essere distinte, non debbono essere contrapposte astrattamente, bensì vanno colte nella loro unità funzionale, come aspetti complementari e interconnessi della valutazione.

Fino a qui abbiamo però considerato tali funzioni in maniera meramente generale. Esse assumono forma maggiormente specifica quando vengono rapportate ai vari livelli del sistema scolastico.

Al livello microsistemico della classe scolastica, le due funzioni assumono le forme docimologiche distinte della valutazione sommativa (finale, certificativa)

e della valutazione formativa (*in itinere*, regolativa). A questo livello sta in primo piano l'aspetto pedagogico e didattico della valutazione, mentre il suo profilo politico resta sullo sfondo o diviene latente (ma non per questo meno reale).

Al livello macrosistemico concernente l'intero sistema scolastico nazionale, le due funzioni tendono ad appoggiarsi su una medesima rilevazione dei risultati, più che articolarsi in momenti distinti. Il profilo politico della valutazione – sempre problematico – tende a diventare più evidente, ma talvolta i responsabili della valutazione tendono a nascondere dietro il paravento di questioni tecniche. Tale livello ha sia un lato esterno – che vede la comparazione del sistema rispetto agli altri sistemi scolastici nazionali –, sia un lato interno concernente i vari sottosistemi (da quelli territoriali fino alle singole scuole).

Si può inoltre considerare un livello mesosistemico, concernente l'autovalutazione dei singoli istituti scolastici (la quale, in quanto interna all'istituto, si distingue da quella di sistema, che invece sopravviene dall'esterno), con caratteristiche intermedie tra i due estremi.

Tuttavia, la specificazione dei livelli sistemici della valutazione non risolve compiutamente l'astrattezza del modo di considerare le sue funzioni, che viene superata veramente soltanto quando esse vengono situate nella cornice culturale di una concreta idea di scuola e concepite all'interno di questa. Solo allora, tali funzioni acquistano un senso preciso e concreto, che fa emergere pienamente il loro profilo politico, permettendo di coglierne così la vera problematica.

2. La cornice della valutazione: l'idea di scuola

In questa seconda parte, ci proponiamo di analizzare il senso concreto e specifico assunto dalle funzioni della valutazione quando sono collocate entro un'idea di scuola particolare e determinata. A questo scopo, distingueremo schematicamente due tipi ideali di scuola, estremizzandone le differenze per renderle maggiormente evidenti: la 'scuola del libero mercato' e la 'scuola democratica'.

La 'scuola del libero mercato' è concepita come un'azienda organizzata per produrre il capitale umano necessario al funzionamento del sistema socio-economico. Difatti, tale capitale è concepito come il principale fattore di produttività economica, nonché come un patrimonio personale capace di assicurare una mobilità sociale ascendente ai singoli individui. La produttività delle singole

aziende scolastiche è stimolata dalla competizione per assicurarsi le iscrizioni degli studenti e le risorse per il funzionamento. A questo scopo, il sistema scolastico è concepito come un mercato di offerte formative, dove i 'clienti' (i genitori e gli studenti) possono scegliere liberamente l'istituto a cui iscriversi. Tuttavia, per scegliere razionalmente – in modo da ottimizzare le proprie opportunità formative – ai clienti è necessaria un'informazione affidabile sulla qualità del servizio offerto dai singoli istituti scolastici. La valutazione è perciò concepita innanzitutto come una strategia per assicurare ai clienti le opportune informazioni sulla bontà delle varie scuole, così da permettere il funzionamento del meccanismo competitivo che deve stimolare la produttività di quest'ultime. Il prodotto tipico della valutazione è il *rating*, una classifica della qualità degli istituti scolastici o una loro classificazione in fasce di qualità (solitamente espressa con lettere: A, B, ecc.), così da fornire al potenziale cliente un'informazione chiara e semplice. L'Ente preposto alla valutazione di sistema diviene così analogo a un'agenzia di *rating*, e il suo obiettivo è quello di fornire ai potenziali clienti le informazioni capaci di assicurare il libero gioco del mercato della formazione. Inoltre, il *rating* diviene la base per un uso premiale delle risorse, perché si pensa che distribuire le risorse disponibili secondo un principio meritocratico costituisca un ulteriore fattore di stimolazione della produttività scolastica. In questo modo, a livello macrosistemico viene privilegiata la prima funzione della valutazione, poiché si ritiene che la regolazione del processo – con i correlati interventi correttivi – sia di spettanza dei singoli istituti, che (in quanto aziende) devono provvedere ad attrezzarsi al meglio per reggere il regime di libera concorrenza.

Ovviamente, si tratta di un quadro estremizzato, tuttavia nell'epoca del neoliberalismo trionfante si osserva una reale tendenza a procedere in questa direzione. Il compito della valutazione viene presentato come un'esigenza oggettiva del sistema, come legato al naturale bisogno d'informazioni dei clienti e al sacrosanto principio di premiare le scuole che lavorano meglio (e di conseguenza i dirigenti e docenti). La valutazione viene perciò dipinta come un'operazione tecnica e neutrale, ma i suoi profili politici sono difficilmente occultabili. Se la politica consiste nella distribuzione autoritativa di valori (Easton, 1984), la valutazione così concepita produce un'assegnazione di *status* (la fascia di qualità nel *rating*) e di risorse. Le scuole vengono gerarchizzate in scuole di serie A, di serie B e di serie C, con l'aggravante che le risorse sono destinate prioritariamente alle fasce più forti, innescando così un meccanismo di inasprimento degli

squilibri presenti nel sistema. Inoltre, ammettendo di realizzare tutto ciò, poiché la ricettività delle scuole di fascia A è inevitabilmente limitata, si porrebbe un problema di eccesso di domanda rispetto ad esse. Chi accetterebbe di restarne escluso? Chi dovrebbe finire nelle scuole di serie C? Come si selezionerebbe la clientela ammessa alla fascia A? Le preoccupazioni per una recrudescenza di sperequazioni legate all'estrazione sociale degli studenti sono comprensibili. Tralasciamo, poi, i contraccolpi sugli insegnanti. Entro la cornice di una simile idea di scuola, la valutazione – così concepita – tende a generare conflittualità sociale e sindacale.

Passiamo ad accennare alla valutazione entro la cornice dell'altra idea di scuola. La 'scuola democratica' è basata sul diritto all'istruzione, sul principio che tutti i futuri cittadini hanno pari diritto a una valida formazione, indipendentemente dal luogo in cui vivono e dall'istituto scolastico che frequentano. In questo quadro, la valutazione di sistema assume prioritariamente la seconda funzione, quella di assicurare la base d'informazioni necessaria per prendere decisioni di regolazione del sistema, sia a livello centrale che a quello delle singole scuole. In particolare, la valutazione si focalizza sulla rilevazione di aree territoriali (e di singole scuole) contrassegnate da uno scostamento negativo rispetto agli standard formativi adeguati, allo scopo di attivare approfondimenti diagnostici e progetti d'interventi compensativi. Gli uni e gli altri sono affidati a équipe che intervengono localmente, con la partecipazione attiva dei dirigenti, degli insegnanti e degli attori sociali del luogo, e non allo scopo di cercare colpevoli, ma di individuare fattori e rimedi. Tale valutazione dovrebbe anche implicare uno stanziamento di risorse aggiuntive sui punti deboli del sistema (finanziamenti per riqualificazioni strutturali, dotazioni organiche aggiuntive, trasferimento di dirigenti di provata capacità, invio di ispettori per coordinare progetti e reti di scuole, ecc.). Ma il carattere di scuola democratica si esprime anche nel fatto che gli approfondimenti diagnostici e i progetti compensativi devono vedere la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli attori locali, che non devono diventare imputati ma protagonisti di una riscossa. Entro la cornice di questa idea di scuola, la valutazione può essere percepita veramente come una opportunità di miglioramento e come veicolo di giustizia, tutelando il diritto all'istruzione di tutti gli utenti del servizio scolastico.

Concludendo, nel presentare la valutazione si deve chiarire quale senso s'intende darle, e perciò di quale idea di scuola si nutre. È il consenso sul tipo di

scuola da realizzare a poter creare l'adesione attiva e consapevole al genere di valutazione ad essa legata.

Riferimenti bibliografici

Easton, D. (1984), *L'analisi sistemica della politica*, Genova, Marietti.

CINQUE E ANNI DI VALUTAZIONE E CONFRONTO

Quale INVALSI, per quali funzioni

di Anna Maria Ajello

Title: What INVALSI, for What Functions

Premessa

Nelle settimane immediatamente seguenti il mio insediamento a Presidente ho dovuto tener conto di due emergenze fra loro connesse che potevano compromettere radicalmente la continuazione delle attività dell'Istituto e ovviamente anche l'avvio del programma che avevo presentato al momento della mia candidatura: le dimissioni del Direttore generale e il considerevole ritardo accumulato nella rendicontazione amministrativa dei vari progetti europei che l'INVALSI aveva ricevuto in affidamento dall'Autorità di Gestione del Ministero, in presenza dell'imminente scadenza della fine del ciclo di programmazione europea.

Le soluzioni che sono state trovate si sono dimostrate funzionali al raggiungimento degli obiettivi della rendicontazione e ciò può consentire anche la realizzazione del mio programma: di questo voglio dare atto a tutti i dipendenti dell'INVALSI che si sono prodigati per conseguire questi risultati.

Lessere riusciti infine a trasferirci in una nuova sede nelle vicinanze del MIUR, più funzionale ed economica, rispetto alla pur prestigiosa Villa Falconieri a Frascati, rappresenta un passo ulteriore per realizzare un collegamento più stretto con i diversi interlocutori e disporre dei servizi necessari per svolgere a pieno la *mission* dell'Istituto.

Anna Maria Ajello, *INVALSI*,
presidente@invalsi.it

le istituzioni della valutazione a confronto

1. Le caratteristiche dell'INVALSI nel quadro delle azioni di sistema

L'INVALSI è composto da 93 persone, due terzi delle quali sono assunte con contratto a tempo determinato e pagate su fondi europei di progetti PON. Questa rilevante quota di lavoratori con rapporti di lavoro da rinnovare periodicamente pesa, comprensibilmente, sulla dirigenza dell'Istituto per le relazioni con le organizzazioni sindacali; ciononostante le scadenze e i ritmi del lavoro per perseguire la *mission* dell'INVALSI sono sempre state rispettate, anche in presenza di rilevanti impegni organizzativi. Si pensi che l'aspetto più noto delle attività, quello relativo all'erogazione delle prove, comporta un'organizzazione complessa, ad esempio, anche prevedendo il viaggio di 23 tir che ogni anno distribuiscono le prove cartacee in tutta Italia.

Malgrado questo rilevante impegno cui si aggiungono altre attività relative alle prove per ricerche internazionali, la più nota delle quali è il progetto PISA, e relative alla valutazione delle scuole, l'INVALSI non gode della loro gratitudine. In altre parole, come è stato detto, l'INVALSI è percepito come 'l'Equitalia delle scuole'; ciò vuol dire che la funzione di occhio di controllo è stata largamente prevalente nell'immaginario collettivo e con questa immagine, non certo esaltante, deve fare i conti chiunque arrivi a dirigere e/o a presiedere l'INVALSI.

Di conseguenza si è sviluppato nell'Istituto un atteggiamento difensivo, da 'fortino assediato' per le critiche, talune davvero ingiuste e ingenerose, che sono state rivolte all'attività complessiva dei ricercatori, tanto da determinare quel fenomeno che efficacemente Stefano Molina della Fondazione Agnelli ha definito «inerzia della critica», perché si continuano a rivolgere critiche anche per aspetti che sono stati corretti o che addirittura non sono più presenti.

Vi sono perciò due elementi che preme sottolineare in riferimento alle attività dell'Istituto. Il primo riguarda la scelta di valutazione censuaria delle scuole, vale a dire di indirizzare le prove rivolte ai livelli scolari prescelti in tutte le scuole. Il secondo, che deriva implicitamente dal primo, è che se si vuole indurre e potenziare la cultura della valutazione nelle scuole italiane, come la scelta censuaria sottintende, si deve conquistare il consenso dei docenti.

Per perseguire infatti, la *mission* dell'Istituto, chiaramente indicata dallo stesso acronimo (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione), basterebbe un'accurata raccolta campionaria perché informerebbe l'autorità politica efficacemente sugli esiti del sistema educativo;

voler diffondere la cultura della valutazione, facendone riconoscere la sua utilità come prospettiva che consente il confronto e la riflessione sul proprio operato e sulla sua efficacia, richiede quindi che i principali protagonisti della scuola – docenti e studenti in primo luogo – si rendano conto dell'utilità di disporre di dati nazionali per poter comparare i propri esiti con quelli di scuole poste in situazioni socio-economiche simili o diverse dalle proprie.

Volendo inoltre affermare l'utilità della valutazione anche per lo stesso Istituto che ne produce gli strumenti, sono stati svolti nel 2014 e nel 2015 un convegno e un seminario. Il primo ha avuto come tema i *Dieci anni delle prove INVALSI*, per mettere in luce quanto le prove siano cambiate proprio sulla base dell'analisi critica che viene condotta dopo ogni ciclo di somministrazione; il secondo ha affrontato un tema molto specialistico relativo all'uso del modello di Rasch che sostiene dal punto di vista statistico l'impianto delle prove. Per un approfondimento dell'intera tematica, insieme ad altri esperti, è stato invitato a tenere una relazione uno dei critici del modello di Rasch, usato dall'INVALSI, Enrico Rogora. Entrambe le occasioni miravano a ridurre l'autoreferenzialità dell'INVALSI percepita dagli interlocutori esterni e a porre in una situazione di maggiore progressiva trasparenza l'attività dell'Istituto.

Quest'anno è stato inoltre varato il processo di valutazione delle scuole, muovendo appunto dalla compilazione *on line* del Format di Autovalutazione che si fonda su 49 indicatori, di cui solo uno è rappresentato dagli esiti delle prove INVALSI. L'attività che viene richiesta ai docenti è implicitamente quella di riflettere sui diversi aspetti del loro agire professionale in modo da evidenziarne le diverse caratteristiche e semmai integrare con altri elementi, negli spazi bianchi appositamente previsti dal Format, per pervenire ad un'immagine più accurata del funzionamento delle loro scuole. Al termine della stesura dovranno essere evidenti i punti di forza e i punti critici; per fronteggiare questi ultimi dovrà prevedersi un piano di miglioramento che potrà essere steso con l'aiuto di esperti (o dell'INDIRE, o dell'università o delle associazioni professionali) scelti dalla scuola stessa.

Le novità di questo approccio che sottintende un rapporto di fiducia tra l'Amministrazione e le Scuole sono: *a)* attribuire libertà e responsabilità a docenti e dirigenti e *b)* considerare la valutazione nella sua dimensione di strumento per migliorare piuttosto che di tradizionale controllo.

Non si tratta di un cambiamento da poco perché come paese siamo molto più abituati a considerare la compilazione di moduli o format come una fasti-

diosa incombenza mentre in questo caso è richiesto ai docenti un protagonismo di tutto rilievo. Vale la pena inoltre non banalizzare anche in sede pubblica un simile processo, perché è un'occasione per far crescere il senso di cittadinanza nel Paese e in questo caso degli adulti anche a scuola, proprio rendendoli parte attiva nel processo riflessivo che deve presiedere ad un cambiamento positivo autentico e non di facciata.

2. Le attività dell'INVALSI come servizio alle scuole

Far riconoscere l'utilità della funzione svolta dalle prove INVALSI e attualmente dal Format per l'Autovalutazione delle Scuole (RAV) significa quindi mirare a produrre un cambiamento dell'immagine dell'Istituto. Non si tratta di un'operazione 'cosmetica' o di mera comunicazione, anche se effettivamente l'Istituto ha bisogno di una migliore capacità comunicativa (non dispone ancora di un addetto alla comunicazione) ma piuttosto di un processo culturale che si deve innescare.

Come si sa, non è del tutto affermata nella cultura del nostro paese l'attenzione ai dati precisi – non soltanto quantitativi –, alla documentazione sistematica e alla formulazione di giudizi (e talora di decisioni) muovendo da questi dati, per cui indirizzare l'attenzione dei docenti verso questi aspetti rappresenta uno stimolo verso un vero e proprio cambiamento di mentalità; una considerazione analoga va fatta nei confronti dei genitori e più in generale dei diversi *stakeholder* della scuola.

In altre parole, quello che si vuole perseguire è l'affermarsi di una concezione della valutazione come modalità di 'dare conto' del proprio operato, in modo da attenuare la concezione di mero controllo per far posto ad una visione più corretta e aggiornata in cui valutatore e valutando sono sullo stesso piano in un reciproco riconoscimento delle specifiche funzioni. In tal senso i criteri, nel caso dell'INVALSI le prove proposte, devono ricondursi a quadri di riferimento comuni, condivisi e vincolanti per tutti; è il caso, per esempio, delle Indicazioni Nazionali per il curriculum che sono prescrittive e che da qualche anno costituiscono l'aggancio per ogni *item* di ciascuna prova proposta.

Vale la pena di sottolineare che l'innescare di un processo culturale come quello descritto si rapporta ad una dimensione di medio-lungo periodo, poiché nes-

suno può immaginare un simile cambiamento come un processo repentino, come peraltro avviene per i fenomeni educativi e culturali; essi si realizzano molto lentamente, ma non è una buona ragione per non mirare a questo obiettivo: si tratta del futuro che stiamo delineando per le nuove generazioni che hanno diritto ad avere una scuola in grado di monitorare e correggere il proprio operato, così come è possibile fare avendo di riferimento anche misure attendibili sul piano nazionale. Data la rilevanza di questo obiettivo e la complessità delle azioni che lo perseguono è indispensabile il raccordo con enti (università e associazioni specialistiche) che nelle specifiche realtà locali possono essere di aiuto a sviluppare questa accezione positiva della valutazione.

Non pensiamo che si possa accreditare un'immagine della valutazione soltanto benevola e positiva, perché resta comunque una funzione che consente confronti e li rende anche visibili, ma riteniamo insostituibile il supporto di persone dotate della necessaria *expertise* che rendano possibili, con azioni mirate e articolate nel tempo, l'inversione di tendenza necessaria all'accoglienza di questa nuova accezione della valutazione svolta dall'Istituto. Così il rapporto in particolare con le università diventerà il tramite mediante il quale si sostiene il riconoscimento della funzione positiva che possono svolgere i diversi strumenti messi a punto dall'INVALSI proprio come mezzi per confrontarsi e prendere atto degli esiti raggiunti.

C'è tuttavia un aspetto che è stato anche all'origine della mia candidatura alla presidenza, che riguarda la funzione che l'INVALSI può svolgere nei rapporti con i paesi del Mediterraneo con riferimento a ricerche che valorizzino la specificità culturale nel mettere a punto le prove. Si tratta, in altre parole, di ragionare su come sia possibile valorizzare gli aspetti della cultura dei paesi mediterranei integrandoli nel più generale quadro di riferimento che ha una forte impronta anglosassone.

Le vicende politiche degli ultimi due anni hanno reso più evidenti le difficoltà di costruzione di queste relazioni, ma ciò non deve far abbandonare questo obiettivo, in primo luogo per non arrendersi prima ancora di intraprendere l'impresa. Segnali incoraggianti infatti, si possono comunque cogliere; in Sicilia, per esempio, l'Istituto comprensivo di Mazara del Vallo, che ha un gemellaggio con una scuola di analogo livello a Tunisi, ha tradotto le prove INVALSI di matematica in arabo, in modo da renderle adeguate ai bambini di origine araba (la scuola è quella più popolosa in Europa di bambini di questa origine) e di poter

confrontare gli esiti con la scuola tunisina. Ciò vuol dire che è possibile servirsi delle prove INVALSI riconoscendone l'essenziale funzione di servizio, ed è questa una delle aspirazioni principali delle attività svolte dal nostro Istituto. Di fronte al numero crescente di bambini di diverse origini culturali che frequenteranno le nostre scuole è fondamentale riconoscere la funzione inclusiva degli strumenti a disposizione perché sia possibile realizzare un'integrazione autentica a cui dobbiamo mirare come paese.

Un altro segnale interessante, che per certi versi ci fa superare le difficoltà delle relazioni con i paesi del bacino mediterraneo, è la richiesta da parte di alcuni paesi dell'America Latina di una collaborazione per avviare i loro sistemi di valutazione scolastica. È interessante che si siano rivolti all'INVALSI perché questo fa pensare al riconoscimento della funzione interlocutoria che il nostro Istituto può rivestire e, nello stesso tempo, ciò incoraggia ad esplorare forme di valutazione che siano più sensibili alle specificità culturali, così come si diceva in precedenza.

Realizzare ricerche di questo tipo che muovono da studi analoghi sulle competenze informali e sulla specificità della valutazione delle competenze su cui c'è ormai un'interessante letteratura, è certamente un obiettivo di lunga gittata anche perché richiede il concorso di forze diverse, ma è sicuramente un terreno su cui l'INVALSI deve cimentarsi. Si tratta infatti di aspetti metodologicamente più scivolosi e non consolidati che non è opportuno trascurare e affidare solo alla buona volontà dei docenti; sono temi inoltre della ricerca psicologico-educativa più avanzata che consentirebbero all'INVALSI di diventare un riferimento internazionale per i paesi di cultura mediterranea che avvertono in maniera più forte i vincoli di quadri di riferimento, attualmente a forte impronta anglosassone.

3. La funzione dell'INVALSI nel rapporto con le altre istituzioni

Sul piano istituzionale l'INVALSI ha come interlocutore privilegiato il MIUR, e dialoga con il Ministero della Funzione Pubblica e quello dell'Economia e Finanza, per ragioni inerenti le questioni del personale, della pianta organica e di messa a disposizione di dati per interventi specifici.

Più recentemente l'Istituto è stato contattato dai responsabili dell'ANVUR per aspetti attinenti alla valutazione delle *soft skills* e più in generale per cogliere

eventuali raccordi tra le attività dei due enti, simili per funzioni anche se con destinatari diversi.

Con il MIUR i rapporti sono frequenti per la funzione di servizio che l'INVALSI svolge sui temi della valutazione di cui viene riconosciuta la consolidata *expertise*; oltre a ciò, tutte le innovazioni che riguardano la valutazione a scuola e che si possono fondare su dati di ricerca, si riconducono all'Istituto che ha questo tra i suoi specifici compiti.

Per quanto riguarda inoltre questioni relative alla valutazione degli adulti – docenti e dirigenti – che lavorano a scuola, l'INVALSI viene invitato a far parte di gruppi di lavoro e/o ad avanzare proposte che il MIUR vaglia successivamente per accettarle, modificarle o rifiutarle in toto. In tal senso l'Istituto non entra nella valutazione delle persone, sia perché è questa una funzione tipica dell'Amministrazione e a maggior ragione perché il rapporto autentico di servizio alle scuole non sia reso ibrido da una contemporanea valutazione dell'operato di docenti e dirigenti.

Vi sono poi altri tipi di relazioni che l'INVALSI intrattiene con enti internazionali e sono quelli più conosciuti come OCSE, IEA, CIDREE. La credibilità dell'Istituto che realizza nei tempi e nei modi stabiliti gli impegni presi e che dialoga da pari nelle diverse sedi internazionali, è certamente un risultato acquisito di cui si deve rendere merito ai miei predecessori e ai ricercatori attuali che malgrado il loro ridotto numero riescono a realizzare tutto questo.

Vi sono poi diversi temi su cui è opportuno avviare un dibattito pubblico, perché riguardano non soltanto aspetti tecnici, ma hanno rilevanti implicazioni politiche, mi limito qui a segnalarne due. Il primo riguarda la pubblicazione dei dati relativi alle scuole, siano essi quelli presenti nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) o altri di tipo analogo, il secondo il tipo di prove che dovranno caratterizzare l'esame finale nella scuola secondaria di secondo grado. È importante infatti che opinione pubblica, esperti della materia e *stakeholder* della scuola approfondiscano i temi della pubblicità dei dati e delle conseguenze che si possono intravedere, come è già avvenuto in paesi come ad esempio il Regno Unito dove è stato necessario mitigare l'effetto non voluto di un'estesa pubblicità (Martini, 2014). Per tradizione in Italia si tende piuttosto ad eccedere nel senso opposto vale a dire a mantenere talora un eccessivo riserbo e poca trasparenza anche per aspetti che non lo meriterebbero, semmai nel caso delle scuole e della pubblicità dei loro dati va evitato il rischio di una ulteriore ghattizzazione di quelle con esi-

ti meno brillanti, proprio come effetto di questa pubblicità. Opportunamente il MIUR nel caso del RAV ha ridotto le notizie accessibili da tutti sul proprio portale.

L'altra questione riguarda la struttura dell'esame di maturità che a INVALSI sarà richiesto di preparare. Dal punto di vista tecnico saranno certamente prove *computer based* che rappresentano una soluzione ottimale per rapidità e sicurezza. Il problema principale su cui è necessario un approfondimento è quello della struttura di tale esame, perché si tratta di decidere tra opzioni diverse, che vanno dal controllo di acquisizione di *soft skills* (capacità di argomentazione, di scelta tra alternative, di individuazione di punti forti e punti deboli in un ragionamento, ecc.) sino all'articolazione per indirizzi dei quesiti proposti. Si tratta quindi di temi molto rilevanti che hanno implicazioni anche sul piano delle acquisizioni e delle verifiche che saranno condotte nell'università, per le quali è opportuno che si approfondiscano vantaggi e svantaggi delle diverse alternative in modo anche da costruire il necessario consenso alle soluzioni che saranno proposte per evitare che si avviino le ricorrenti resistenze e obiezioni che rendono più difficoltose le innovazioni nel mondo della scuola.

Riferimenti bibliografici

Martini, A. (2014), *La pubblicità dei risultati della valutazione esterna dei livelli di apprendimento raggiunti dalle scuole: pro e contro alla luce delle esperienze internazionali*, FGA Working Paper, 52, 1-18.

L'INVALSI in carne e ossa

di Carlo Barone

Title: INVALSI in the Flesh

1. Uno sguardo dentro INVALSI

La nota di Anna Maria Ajello si apre evocando alcune circostanze che potrebbero sembrare minute o marginali a chi è abituato a discutere delle grandi questioni teoriche e metodologiche della valutazione: la necessità di nominare rapidamente un nuovo Direttore generale, la chiusura in tempi stretti della rendicontazione dei progetti europei da cui dipende il finanziamento di molte attività dell'Istituto, la condizione di precariato di tanti dipendenti dell'Istituto e le connesse conflittualità sindacali.

In realtà chiunque collabori con INVALSI e ne conosca un poco il funzionamento interno sa bene quanto queste circostanze siano sintomatiche delle difficoltà quotidiane che incontra INVALSI. Questi problemi nascono dalla condizione di permanente *instabilità organizzativa* in cui si è trovato a operare INVALSI in questi anni. Possiamo rintracciare cinque ordini di problemi: *i*) la passata instabilità al vertice dell'Istituto e la sua conseguente difficoltà a darsi stabili indirizzi di medio periodo; *ii*) il sottofinanziamento dell'Istituto rispetto alla mole di attività che era necessario sviluppare e, soprattutto, l'incertezza diffusa dei finanziamenti necessari a coprire le sue attività, comprese quelle più istituzionali; *iii*) la difficoltà a stabilizzare il personale necessario alle attività di funzionamento dell'Istituto e le conseguenti difficoltà nello sviluppare progetti

Carlo Barone, *SciencesPo, Paris*,
carlo.barone@sciencespo.fr

pluriennali; *iv*) i rapporti instabili con le burocrazie ministeriali, gelose delle proprie prerogative a fronte del ruolo di coordinamento funzionale del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che pure il Regolamento SNV attribuisce a INVALSI; *v*) le consegne da parte dei vertici ministeriali di incarichi da svolgere secondo tempistiche strette e spesso irrealistiche, legate più alle contingenze politiche del momento che a valutazioni realistiche di fattibilità: si tratti dei progetti sperimentali valutativi (ad esempio VALES) o dei compiti collegati alle attività del nascente SNV.

Naturalmente queste difficoltà si sono accresciute a vicenda: ad esempio, è complicato svolgere bene attività complesse da realizzare con scadenze strette, senza la certezza di potere contare su risorse adeguate né su un personale stabile, a maggior ragione in un quadro di instabilità dei vertici dell'Istituto. In queste condizioni, INVALSI si è trovato a lavorare in questi anni in un clima di emergenza continua e di incertezza permanente che ha ostacolato considerevolmente il suo funzionamento. Purtroppo, di questi problemi non si parla quasi mai, quando si discute di valutazione in Italia. Come se la valutazione fosse un'attività immateriale, eterea. Tuttavia è impossibile che il SNV funzioni bene se INVALSI, che ne è il cardine, non è messo in condizione di lavorare bene.

Il nodo è se i vertici politico-ministeriali considerino questa condizione di vulnerabilità dell'Istituto come un problema, oppure come una condizione da cui possono trarre forza. Poiché la risposta è intuibile, il problema squisitamente politico è quali 'sponde' possa trovare INVALSI per consolidare la propria posizione. Può sembrare paradossale nelle condizioni odierne, ma credo che l'unica via praticabile sia quella di trovare un forte sostegno nel mondo della scuola. È questo il secondo punto del mio commento.

2. INVALSI e le scuole

Ajello ricorda che, purtroppo, secondo una percezione diffusa, INVALSI è visto come l'«Equitalia delle scuole»: un controllore inflessibile, minaccioso, un po' alieno. Forse in passato l'Istituto non ha brillato nel comunicare le finalità e le modalità effettive del proprio lavoro, ma questa è solo una parte del problema, nemmeno la più importante. Il punto è che in questi anni l'Istituto si è trovato a fare da 'paravento' dei malintesi, dei malumori e delle paure che la classe politica

ha alimentato nel mondo della scuola. L'episodio più recente, il boicottaggio delle prove INVALSI in segno di protesta contro la riforma della 'Buona Scuola', è solo l'ultimo di tanti episodi che segnalano la confusione nell'opinione pubblica tra responsabilità politiche e responsabilità dell'INVALSI.

In questi anni INVALSI ha pagato un grosso prezzo per scelte fatte da altri. Anzitutto, il clima di sospetto nei confronti di INVALSI è stato alimentato da una visione 'punitiva' e competitiva della valutazione, promossa da alcune forze politiche nel contesto di una delegittimazione più ampia della scuola e del pubblico impiego. In secondo luogo, i vertici politico-ministeriali hanno privilegiato un approccio *top-down* alla valutazione che pretendeva di calare dall'alto un modello preconstituito, senza preoccuparsi troppo di discuterlo con il mondo della scuola, né di sviluppare le attitudini e le competenze necessarie a realizzarlo. Ne è derivato un clima di ostilità preconcepita verso la valutazione. INVALSI ha subito poi l'ostilità di buona parte del mondo sindacale, che intravede nella valutazione lo spauracchio della fine dell'uniformità salariale degli insegnanti e che quindi cavalca spesso e volentieri la protesta anti-INVALSI. Infine INVALSI ha attirato pure l'ostilità di segmenti del mondo accademico (pedagogisti, sociologi, psicologi) che hanno potuto accusarlo di una deriva economicista, tendente a introdurre logiche manageriali e concorrenziali nel nostro sistema scolastico.

Nello scenario attuale, però, s'intravedono alcune novità che potrebbero mutare in profondità questo stato di cose: *a*) i risultati delle prove INVALSI hanno uno spazio piuttosto limitato nell'ampio set di indicatori valutativi del SNV, pertanto l'equazione 'valutazione = test INVALSI' sta rivelandosi priva di fondamento; *b*) il costituendo SNV è imperniato sul primato dell'autovalutazione, quindi sulla centralità e autonomia delle scuole: la valutazione esterna coinvolgerà solo una minoranza ristretta di scuole; *c*) non si stabilisce alcun collegamento tra esiti della (auto)valutazione e finanziamenti alla scuola o stipendi degli insegnanti; le dinamiche di *accountability* sono 'scaricate' quasi completamente sui dirigenti scolastici: se la scuola va male e non riesce a migliorarsi, saranno loro a pagare in termini di premi retributivi e di carriera (INVALSI ha un ruolo secondario in questa partita spinosa, e fa bene a tenersene lontano); *d*) al vertice di INVALSI non c'è più un economista di Bankitalia, bensì una psicologa dell'educazione; le precedenti ostilità del mondo accademico e le accuse di economicismo si sono molto attenuate.

In questo scenario, INVALSI potrebbe liberarsi dal ruolo (immaginario) del 'controllore inflessibile e lontano' e proporre alle scuole una partnership incentrata sul supporto informativo orientato al miglioramento. Il nodo strategico è proprio puntare sul rapporto con le scuole. INVALSI ha bisogno di raccontarsi alle scuole, invece che di lasciarsi raccontare da altri (spesso in modo distorto): fare comprendere la logica del SNV e il valore di una valutazione orientata al miglioramento, spiegare bene qual è il suo ruolo e quali sono le sue responsabilità dentro SNV, raccogliere indicazioni dalle scuole per migliorare i protocolli valutativi, sviluppare competenze sulla valutazione dentro le scuole, attivare sperimentazioni sull'utilizzo delle prove INVALSI a fini di miglioramento. In breve, sviluppare una cultura della valutazione, radicata nel tessuto scolastico.

Ovviamente il rischio che INVALSI sia 'trascinato' nelle conflittualità politico-sindacali è sempre dietro l'angolo. Ma forse il pericolo principale, a cui pure accenna Ajello, è un altro: i rischi di una diffusione esterna incontrollata delle risultanze della valutazione delle singole scuole, che potrebbe innescare dinamiche competitive tra le scuole e alimentare tensioni nei confronti di INVALSI. Se i vertici politico-ministeriali compissero questa scelta infelice, INVALSI farebbe bene a cercare di defilarsene il più possibile.

In conclusione, in questi anni INVALSI ha pagato un caro prezzo 'di immagine' per scelte di cui era responsabile solo in minima parte. Questo ha compromesso parecchio il suo rapporto con le scuole. È successo così che i problemi derivanti dalla sua instabilità organizzativa interna fossero esacerbati dalla sua fragile legittimazione esterna. Il nuovo contesto di *policy* e le strategie di posizionamento dei vertici di INVALSI potrebbero, però, invertire progressivamente queste tendenze. Un INVALSI più radicato nel mondo della scuola sarà più forte anche nei confronti dei vertici politico-ministeriali.

Il sistema di valutazione INDIRE

di Giovanni Biondi

Title: The Evaluation System of INDIRE

La Legge 10 del 2011, che ha istituito in Italia il Sistema Nazionale di Valutazione fondandolo sulle così dette 'tre gambe', nasce da alcune scelte e da una ben definita idea di scuola. Il dibattito che ha preceduto ed accompagnato il varo della legge ed i lavori del gruppo istituito presso il MIUR, che ha anche guidato le prime sperimentazioni (VSQ, VALORIZZA e poi VALES), ha consentito la messa a fuoco di alcuni caratteri originali del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e della scuola italiana, che oggi è importante sottolineare. Il primo di questi aspetti riguarda la nostra tradizione scolastica. Quest'ultima è, infatti, lontana da un'idea di scuola come 'ambiente di addestramento' centrata unicamente sui risultati degli apprendimenti e certificati con strumenti standardizzati, idea che caratterizza tra l'altro, molti paesi che risultano nelle posizioni più alte delle classifiche internazionali.

La scelta di fondo che ha guidato l'individuazione dei tre soggetti istituzionali (INVALSI, INDIRE e corpo Ispettori) si basa sulla convinzione che la scuola sia fondamentalmente un 'ambiente sociale complesso', centrato sulla formazione e sull'educazione e non solo ed esclusivamente sui risultati degli apprendimenti.

Se fossero i soli risultati degli apprendimenti a determinare sia il successo formativo che la qualità della scuola, sarebbe stato sufficiente un unico Istituto, con il compito di costruire e distribuire prove di valutazione volte a determinare il raggiungimento o meno dei risultati di ogni singola scuola rapportabili alle

Giovanni Biondi, *INDIRE*,
segreteriaipresidente@indire.it

medie dei risultati a livello regionale e nazionale. La scuola, però, non è solo 'apprendimenti', così come il lavoro degli insegnanti, diversamente da come in maniera pragmatica operano altri Stati, non può essere valutato solo dai punteggi ottenuti dagli studenti nei test standardizzati sugli apprendimenti.

In questo senso la nostra tradizione scolastica non può essere ridotta ad un modello didattico 'esercitativo' che finirebbe, inevitabilmente, per appiattirsi su una continua attività di preparazione agli stessi test. Da queste motivazioni nasce la scelta di creare un più articolato 'sistema' di valutazione, in grado di osservare alla scuola attraverso un'ottica più ampia.

Un'altra scelta di fondamentale importanza è stata quella di garantire il massimo di autonomia possibile al SNV. Ai due Istituti nazionali (INVALSI ed INDIRE) è stata garantita autonomia di *governance*, oltretutto personale stabile ed un finanziamento annuale derivante dal fondo di funzionamento degli enti del comparto ricerca e agli ispettori, responsabili della valutazione, la legge raccomanda che siano autonomi ed indipendenti.

Un'architettura così concepita risulta una condizione indispensabile affinché il Sistema risulti credibile ed operi come una struttura 'neutra', il cui compito non sia quello di intervenire o peggio di sanzionare, ma piuttosto quello di fornire alle scuole le condizioni di base per utilizzare sia i risultati delle prove standardizzate sugli apprendimenti, sia i rapporti di valutazione esterna come strumenti utili con lo scopo di avviare un percorso di miglioramento. Il sistema, infatti, opera attraverso una Conferenza, ancora non costituita, con il compito di garantire equilibrio e coordinamento tra i tre soggetti. In questo articolato disegno di valutazione, interamente finalizzato ad impostare un processo di miglioramento continuo delle scuole, la valutazione esterna della scuola, basata su protocolli di analisi ed una serie di indicatori che rispecchino la complessità della scuola, rappresenta un elemento basilare.

Alla messa a punto di questi strumenti hanno contribuito i due progetti sperimentali promossi da MIUR in questi anni: VSQ e VALES, oggetto anche di una recente pubblicazione della Fondazione Agnelli (2014), che hanno operato attraverso una vera e propria sperimentazione su campo.

La prima sperimentazione (VSQ), che ha avuto nella premialità alla scuola l'aspetto di maggiore debolezza, ha cercato di definire strumenti per una valutazione esterna più articolata possibile: è stata infatti analizzata la scuola come 'ambiente di lavoro', come 'ambiente sociale di crescita e di apprendimento',

esaminando al tempo stesso i rapporti con il territorio, con l'utenza. Sono stati utilizzati anche i risultati degli apprendimenti ma soltanto come uno dei numerosi indicatori della qualità dell'istituzione scolastica. Questo bagaglio di esperienze ha dato poi origine a VALES che, nonostante sia stato poco valorizzato, ha comunque consentito oggi di avviare l'SNV. Il sistema così come impostato affida quindi agli Ispettori il compito della valutazione esterna. Questa 'gamba' è però ancora troppo corta (il numero degli Ispettori è largamente insufficiente) e fa zoppicare visibilmente l'intero SNV. Il reclutamento non si è concluso e date le modalità che ha seguito e le materie del concorso, è lecito anche aspettarsi che la valutazione diventi un compito inedito, al quale molti dei nuovi reclutati si dovranno adeguare. L'Ispettore verrà coadiuvato nel proprio lavoro da esperti presi da un Albo, ma è fondamentale che il loro numero venga necessariamente incrementato se la volontà è quella di un coinvolgimento progressivo di tutte le scuole italiane nel processo di valutazione.

L'altra gamba del sistema è rappresentato dall'INVALSI, che nell'economia dell'SNV rappresenta l'Istituto il cui compito principale è quello di predisporre le prove standard per misurare gli apprendimenti e mettere poi i risultati a disposizione di ciascuna istituzione scolastica. In questi anni l'istituto ha contribuito ad innalzare progressivamente il livello dei test sempre più orientati a misurare le competenze, sebbene una radicata ignoranza culturale, purtroppo diffusa anche nella scuola, cerchi di banalizzare il tutto chiamandoli quiz o peggio ancora aiutando gli studenti nelle risposte. Mancano ancora, però, numerose aree disciplinari: dalle lingue straniere alle scienze, per poter avere un quadro più preciso degli apprendimenti. Così come sarebbe necessario dirigersi verso la costruzione di *item bank* e di prove più articolate da erogare magari anche attraverso computer. In questo modo si potrebbero proporre prove diverse dai classici test a risposta multipla: simulazioni, ambienti interattivi ecc. più idonei a trattare le competenze.

Finalmente però possiamo dire che le condizioni di partenza finalmente ci sono, anche se non basta sostenere l'importanza della valutazione per la crescita del paese: occorre anche investire in modo convinto in questa direzione. La diversità, la complementarità di queste 'gambe' rappresentano la garanzia stessa dell'autonomia dell'intero sistema e del fatto che questa diventi davvero una struttura a servizio della scuola con un unico obiettivo: favorire il miglioramento di ciascuna istituzione scolastica e quindi dell'intero sistema.

La terza gamba del sistema è costituita da INDIRE. Ad INDIRE viene affidato il compito di supportare le scuole nel miglioramento. La prima cosa che credo vada sottolineata è che per INDIRE, diversamente che per INVALSI il cui compito è quello della valutazione, questa è solo una delle diverse finalità che la legge istitutiva gli assegna. È importante sottolineare questo che, come vedremo, rappresenta un aspetto determinante rispetto al ruolo che questo Istituto può svolgere nel quadro del supporto al miglioramento: un termine, però, troppo generico che identifica insieme un processo ed un risultato. All'interno del SNV il suo significato è chiaro: il miglioramento rappresenta un percorso che, sulla base dei Rapporti di valutazione esterna che evidenzia gli aspetti di criticità oltre che i punti di forza, deve portare ciascuna istituzione a raggiungere gli obiettivi indicati. La scuola però è un organismo complesso e difficilmente si riesce ad isolare, come all'interno di un laboratorio, una singola variabile ed ad intervenire su questa. Essendo prima di tutto un 'ambiente sociale' dove anche gli stessi risultati di apprendimento, apparentemente quelli più facilmente misurabili, dipendono da molteplici fattori sia individuali che di contesto, la progettazione del percorso non è facile. Cattivi risultati di apprendimento in una materia possono dipendere, infatti, da infiniti aspetti tra i più diversi e complessi, talvolta strutturali derivanti cioè dell'organizzazione didattica ed insieme da fattori umani legati all'insegnante e agli studenti, dal turnover del personale, ma perfino da come è organizzato il tempo e lo spazio a scuola, dagli strumenti e dalle tecnologie a disposizione, dalle verifiche che si utilizzano e dalla loro frequenza, dal clima educativo nella classe e nella scuola ecc. Chi opera nel mondo della scuola conosce la complessità e la delicatezza di questi processi.

Quindi per poter avviare e progettare un percorso di miglioramento sulla base di un rapporto di valutazione esterna, c'è una prima fase di riflessione e di taratura degli obiettivi, di strutturazione e personalizzazione di un percorso necessariamente pluriennale che richiede alla scuola capacità e competenze non sempre presenti al proprio interno. Inoltre come per la valutazione esiste una linea di demarcazione che separa la valutazione esterna dall'autovalutazione, anche per lo *school improvement* un intervento esterno nella progettazione rappresenta un fattore determinante.

Le sperimentazioni hanno consentito ad INDIRE di mettere a punto strumenti e metodologie adeguate a fornire un supporto concreto ed operativo nella progettazione del percorso di miglioramento. Durante la sperimentazione sia

di VSQ che di VALES si è infatti costituito un Albo di esperti che, attraverso una verifica sul campo con decine di scuole, hanno ulteriormente contribuito a mettere a punto metodologie e tarare strumenti per definire priorità e graduare gli interventi in rapporto agli obiettivi di miglioramento proposti dai valutatori esterni ed insieme alle caratteristiche di ciascuna scuola. Quello della progettazione in rapporto agli obiettivi da raggiungere ed ai caratteri originali di ciascuna singola scuola, rappresenta infatti il primo e determinante passo dell'intero percorso che richiede delle verifiche interne ed intermedie, che vanno previste fino dall'inizio in modo da consentire di 'aggiustare il tiro' e tenere sotto controllo l'intero processo.

Uno dei contributi che INDIRE è chiamato a fornire al sistema è quindi l'intervento di supporto alla progettazione del piano pluriennale di miglioramento. Un processo che prende il via dopo una valutazione esterna della scuola. Se però si modificano alcuni cardini dell'SNV sostituendo alla valutazione esterna l'autovalutazione e pensando che questa alla fine possa essere la soluzione 'a regime', allora lo scenario cambia di molto. Premesso che l'autovalutazione è un percorso necessario che ogni organismo deve fare per non procedere alla cieca o in modo del tutto inerziale, difficilmente l'autovalutazione può rappresentare il motore del SNV e sostituirsi alla valutazione esterna. Vorrei di nuovo sottolineare che mi riferisco non tanto all'autovalutazione come processo di riflessione e di analisi interna che, ripeto, è fondamentale per qualunque organismo ma piuttosto all'autovalutazione all'interno del SNV. Credo non sfugga a nessuno come gli obiettivi di miglioramento se indicati dalla stessa scuola per se medesima assumano una dimensione ed un significato diciamo 'particolare'. Se poi su questi stessi obiettivi si misura anche solo in parte il valore della scuola o del dirigente scolastico, si farà attenzione a tenere bassa l'asticella dei traguardi in modo da avere il massimo di probabilità di superarla. Senza contare che chi è immerso nei processi difficilmente è in grado di 'osservarsi' e quindi di cogliere i propri punti di forza o di debolezza, a meno che non si decida, nei fatti, di limitarsi ai soli parametri numerici che derivano dai risultati delle prove standard. Un processo di autovalutazione considerato come elemento ordinario, costitutivo del SNV e una valutazione esterna invece come elemento 'straordinario', riservato solo ad alcune scuole 'deboli', spingerebbe pericolosamente a considerare determinanti, fondamentali i risultati dei test con tutto quello che ne deriverebbe. L'accento posto sull'autovalutazione deve essere chiaro che rappresenta solo il primo *step*

per introdurre in un sistema molto autoreferenziale ed inerziale come la scuola italiana, la cultura della valutazione e dell'*accountability*, che deve invece caratterizzare lo sviluppo dell'autonomia scolastica. L'autovalutazione è chiaro che ha dei limiti precisi e che se troppo enfatizzata rischierebbe di innescare un processo regressivo. Anche il miglioramento in questa fase provvisoria, centrata sull'autovalutazione, assume quindi una dimensione particolare. Nascendo da un modello di rappresentazione della riflessione che la scuola compie su se stessa, il RAV ha delle caratteristiche e dei limiti che vanno considerati. Il format proposto non potendo dare valore e profondità ma solo evidenziare la presenza o l'assenza di specifiche 'attività', 'elementi' all'interno della scuola, tende inevitabilmente a privilegiare negli obiettivi di miglioramento gli aspetti più facilmente misurabili. Siamo comunque di fronte ad un avvio faticoso del SNV e quindi occorre tempo per poterne sviluppare la logica e le potenzialità.

L'inizio di un processo che è stato a lungo osteggiato, demonizzato, caricato gratuitamente di significati, di intenzioni e di paure che in molti casi non avevano alcun fondamento. Nello stesso tempo però dobbiamo sempre fare attenzione alle semplificazioni, alla 'oggettività' delle statistiche, al fascino delle classifiche: il SNV è una macchina 'neutra' costruita per innescare ed aiutare le scuole a migliorare continuamente, a superare l'autoreferenzialità e rompere l'inerzialità, non a stilare classifiche. Se invece di un primo passo questo rappresentasse, al di là della legge, una prassi consolidata e quindi la costruzione del SNV prendesse un'altra strada, allora l'equilibrio tra le tre gambe, il piano di miglioramento, il ruolo degli ispettori e perfino l'autonomia del sistema rischierebbero alla lunga di venire meno. Il piano di miglioramento in particolare finirebbe per assumere una dimensione molto più 'interna', non diverso dalle attuali 'programmazioni' o dai POF che come sappiamo poco rappresentano poi la realtà della pratica educativa. Venendo meno il ruolo di spinta e di stimolo che una valutazione esterna è in grado di svolgere anche il piano di miglioramento perderebbe molta della sua importanza.

Il piano di miglioramento richiede però, oltre alla fase di programmazione, anche e soprattutto proposte, idee, contenuti, metodologie in grado di avviare quei cambiamenti necessari sia nell'organizzazione della didattica sia nei comportamenti professionali degli insegnanti, negli strumenti, nell'organizzazione del tempo e dello spazio del fare scuola. La scuola quindi deve poter contare certamente almeno su un Istituto nazionale in grado di intervenire pur potendo

decidere di rivolgersi anche ad università, associazioni, istituzioni culturali, enti di ricerca. Questa pluralità di soggetti è necessaria proprio perché la scuola è un ambiente complesso ed il percorso di miglioramento può toccare numerosi aspetti anche distanti tra loro. Da questo punto di vista quindi INDIRE rappresenta una risorsa, un punto di riferimento comunque presente per la scuola ma non 'una strada obbligata'. Questa collocazione spinge questo quasi centenario Istituto verso una ricerca continua e lo sviluppo di proposte ed idee di qualità. È infatti la qualità e non il ruolo istituzionale 'imposto' per legge l'elemento di dinamicità di ogni sistema basato sull'autonomia.

L'attività di INDIRE è centrata sul sostegno e l'impulso all'innovazione. Quindi da questo punto di vista questo Istituto si propone come risorsa oltre che per la progettazione del miglioramento proprio per offrire alla scuola soluzioni e contenuti per l'innovazione. E tutto questo in linea con la sua storia. Indire quest'anno compie novant'anni. Era infatti il 1925 quando veniva inaugurata la *Mostra didattica* voluta da Giuseppe Lombardo Radice. Non una mostra qualunque ma una vero e proprio punto di arrivo – o di partenza, a ben guardare – che aveva bisogno di essere comunicato e condiviso dalla comunità scolastica. I profondi cambiamenti introdotti dalla Riforma Gentile venivano presentati attraverso le esperienze delle 'scuole nuove', cioè quelle scuole e quegli insegnanti che cercavano di mettere al centro della scuola lo studente, trasformando lo studio mnemonico, la ripetizione del libro di testo – che la faceva da padrone in quegli anni – in un'esperienza di costruzione e di sperimentazione, di osservazione diretta, di manipolazione. Tutta 'la scuola nuova' per Lombardo Radice è un laboratorio. La Mostra didattica del 1925, da cui inizia questa storia lunga quasi un secolo, nasce quindi per documentare e sostenere una profonda 'innovazione'. È una parola che nella storia della scuola compare in modo ricorrente, associata di volta in volta ad una pratica didattica, ad una 'tecnologia', all'esperienza di un insegnante o di un pedagogo. Quando, nelle diverse epoche, questa innovazione si è legata ad una specifica tecnologia, ad un modello o ad un metodo ed ha finito per identificarsi totalmente in uno di questi, ha avuto vita breve. A riguardarle oggi, in mostra, queste tecnologie e queste innovazioni ci strappano un malinconico sorriso: le prime imponenti radio intorno alle quali si raccoglievano le classi delle scuole rurali, *le filmine* degli anni Cinquanta, il cinema scolastico, i torni meccanici che campeggiano imponenti nei laboratori degli istituti professionali (tanto celebrati dal regime

fascista), erano i primi evidenti simboli di una nuova società industriale che si voleva affermare e che comunicava il suo orgoglio fin dentro le aule della scuola. Ma nella mostra che sarà allestita tra altri novant'anni certamente i visitatori di allora avranno lo stesso sorriso nostalgico guardando le LIM o i tablet, per noi oggi moderni strumenti di rinnovamento nella didattica. D'altra parte già oggi, per noi, le prime ingombranti LIM, quelle che solo pochi anni fa si scambiavano per le 'lavagne luminose' tanto erano inedite, fanno già un po' sorridere. L'innovazione di cui si occupa INDIRE non sta in questi strumenti o nei diversi metodi di insegnamento così come la storia non sta nel rapido susseguirsi di avvenimenti e personaggi. Le 'scuole nuove', quelle scuole – e in fondo quegli insegnanti – per i quali nasce la Mostra didattica del 1925, hanno al centro del loro progetto lo studente. Sono loro che trasformano lo studio mnemonico, la ripetizione spesso 'a pappagallo' del libro di testo, in un'esperienza di costruzione e sperimentazione, di osservazione diretta, di manipolazione e di costruzione del senso critico. Questa concezione della scuola come 'ambiente di apprendimento', dove l'attività dello studente è al centro, ricompare più volte dal 1925 ad oggi. Tentativi di trasformazione dell'ambiente educativo e della didattica che si sono scontrati però sempre con un mondo costretto ad usare costantemente la carta, il testo scritto, gli 'oggetti'. Una 'materialità' che ha fino ad oggi imposto confini precisi alla possibilità di fondare l'apprendimento sull'esperienza diretta. E questa è stata anche la ragione per cui queste idee pedagogiche hanno dato origine a movimenti, metodi ed iniziative quasi esclusivamente nella scuola elementare. Molto meno nella scuola media e quasi per niente nelle superiori dove la lezione, il libro e la scrittura (a loro volta due tecnologie) hanno sempre regnato incontrastate. Via via che ci si allontanava cioè dalla possibilità di fare un'esperienza diretta e su questa basare un processo di costruzione delle conoscenze tutto diventava più difficile ed astratto e non sono stati certamente i pochi laboratori, spesso chiusi a chiave, di fisica o chimica nelle scuole superiori ad accorciare questa distanza. Oggi la trasformazione radicale del nostro mondo, lo sviluppo della società della conoscenza, la rivoluzione digitale, l'accelerazione data dall'elettronica influenzano il nostro modo di comunicare, di lavorare, di vivere e offrono alla scuola una grande opportunità: quella di realizzare un vero 'ambiente di apprendimento', mettendo al centro l'attività dello studente, e la possibilità di sviluppare le sue competenze. Oggi questa è la sfida che la scuola ha davanti, il senso che deve assumere la parola 'innovazione'. In fondo

abbiamo lo stesso scenario di novant'anni fa: 'scuole nuove' (ad esempio il movimento delle Avanguardie Educative) che cercano di distaccarsi da un modello di trasmissione della conoscenza fondato su basi tayloristiche. Le condizioni contemporanee sono molto più favorevoli per realizzare questa rivoluzione: il modello scolastico così come lo conosciamo noi, infatti, è ormai attraversato da un pericoloso corto circuito. Con sempre maggiore fatica gli insegnanti continuano ad usare un metodo prevalentemente storico-narrativo, valido per tutte le materie: l'insegnante di lettere 'racconta' la storia in un modo del tutto analogo alla sua collega che spiega la matematica, la chimica o la storia della filosofia. La continua ri-mediazione del libro, al quale si rinvia per il lavoro a casa, che l'insegnante ripropone attraverso la sua lezione, è il centro della pratica educativa, rappresenta perfino il pilastro del contratto di lavoro degli insegnanti in Italia (18 ore di cattedra). Questo modello trasmissivo è ormai fuori tempo. Gli studenti che oggi si siedono in classe sono profondamente diversi da quelli che solo una ventina di anni fa sedevano agli stessi banchi. Diverso è il contesto, diverse le tecnologie, i linguaggi, diverso soprattutto quello che li attende fuori, diverse le curiosità e gli interessi. Per non parlare della totale disconnessione tra scuola e mondo del lavoro, ormai così distanti da non essere più in grado di parlarsi. Tutto questo sta travolgendo rovinosamente il modello di scuola come l'abbiamo conosciuto. Occorre una rivoluzione che abbia la stessa forza dirompente e gli stessi obiettivi di quella cui faceva riferimento Lombardo Radice e che oggi i linguaggi digitali, gli sviluppi tecnologici possono contribuire a finalmente rendere possibile. Non basta però un'accelerata sulle ICT. Non è di scuola digitale che abbiamo bisogno. Abbiamo soprattutto bisogno di 'scuola nuova', di un nuovo modello di scuola che richiede un profondo ripensamento del tempo e dello spazio. Sono in discussione le architetture scolastiche (più che l'edilizia), gli arredi, gli orari, la divisione artificiosa del tempo dell'apprendimento tra scuola e casa, gli strumenti di lavoro, i manuali scolastici, i laboratori... La chiave di questo cambiamento è, come nel 1925, un ripensamento della modalità di costruzione delle conoscenze, di sviluppo delle competenze: è un intero modello educativo che è in discussione. Al di fuori di questo contesto di riorganizzazione complessiva anche le *flipped classroom*, i contenuti digitali o le più recenti stampanti 3D, perdono la loro carica innovativa. Diciamo spesso che una LIM non cambia la scuola così come non la cambia il *debate* o il TEAL ma che la scuola può cambiare grazie alle potenzialità che tutte queste offrono. Una

rivoluzione che non dobbiamo dimenticare ha trasformato, ormai da anni, tutti gli ambienti di lavoro, di produzione, di gestione, di ricerca, di cura entrando nelle nostre abitudini e nelle nostre case.

Quindi, all'interno del SNV, INDIRE svolge due azioni ugualmente importanti ed entrambe 'a fianco delle scuole': la progettazione del miglioramento e le proposte di innovazione sia dell'impianto complessivo, dello spazio e del tempo della scuola, sia del linguaggio, degli strumenti per rendere capaci gli insegnanti di usare al meglio tutte le opportunità che la rivoluzione digitale oggi offre alla scuola per trasformare radicalmente 'un mondo antico'.

Innovazione e miglioramento si connotano così come due facce della stessa medaglia. Questo scenario si raccorda pienamente con quello delineato dalla 'Buona scuola' ed è in linea con la finalità della Legge del 13 luglio 2015, n. 107, che all'articolo 1, comma 1, propone di «realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva».

Riferimenti bibliografici

Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Roma-Bari, Laterza.

Operazione RAV e piani di miglioramento

A che punto siamo

di **Fiorella Farinelli**

Title: RAV Operation and Improvement Plans: Where We Stand

Non è andata male, tutto sommato, l'operazione RAV. È ancora troppo presto, ovviamente, per sapere se i rapporti di autovalutazione stilati per la prima volta quest'anno dagli istituti scolastici siano connotati da una analisi appropriata e puntuale dei punti di forza e di debolezza del loro funzionamento e, soprattutto, se la loro elaborazione sia stata sostenuta da un impegno davvero diffuso e condiviso di riflessione sullo stato delle cose e sulle cause specifiche, esterne e interne, che lo determinano. Ma, tra i tanti motivi di scontento di queste settimane, sull'operazione RAV si respira invece nelle scuole un clima complessivamente positivo. Spesso di vera e propria soddisfazione per il compimento dell'impresa, e questo è già molto se si considerano le tante diffidenze iniziali, l'amplificazione che da più parti ne è stata fatta, il surplus di lavoro che l'impresa ha comunque richiesto. Anche alle critiche relative all'impianto piuttosto rigido del format nazionale, che pure restano, sono ormai in molti a replicare argomentando che di un'impostazione così c'era bisogno, almeno la prima volta, se non altro per contenere il rischio di autovalutazioni troppo autoreferenziali o troppo disparate da parte delle singole scuole, e quindi dell'impraticabilità, alla fine, di una lettura d'insieme attendibile dell'andamento del sistema di istruzione. Delle sue più diffuse criticità, delle sue più importanti potenzialità. Quindi delle priorità da tenere d'occhio e su cui impegnarsi, a livello nazionale e nei contesti specifici.

Fiorella Farinelli, esperta di sistemi scolastici e formativi,
fiorellafarinelli2014@gmail.com

È dunque definitivamente sgretolata, con il primo *step* dell'operazione autovalutazione, la muraglia che sembrava insuperabile delle contrarietà degli insegnanti ai dispositivi di valutazione? Anche qui, è troppo presto per dirlo. Le forzature, che avrebbero potuto non esserci e che invece ci sono state, per l'immediata pubblicizzazione in rete dei RAV, con in più la scelta di una 'pagella' iniziale che fa sintesi a colpi di voti, a molti non sono affatto piaciute. E con qualche ragione. Da un lato, si teme che da parte dei media e delle famiglie se ne facciano letture frettolose e incuranti delle cause, con tutto quello che può derivarne in termini di impatti negativi sulle iscrizioni e, più in generale, sulla qualità e credibilità degli istituti. Dall'altro – ed è forse più inquietante – c'è chi prevede che la prossima volta non saranno poche le scuole che cercheranno di ovviare ai rischi perseguendo lo stile, splendidamente omissivo e rassicurante, adottato dagli amanti dei *selfie*. Il disagio che in molte scuole sta montando per la 'pagella' che gli istituti hanno dovuto cucirsi addosso – con quei voti sintetici che costituiscono una vera e propria tentazione, esattamente come quelli attribuiti agli studenti, di non perdere tempo a guardare né alle cause né ai rimedi – è il sintomo di problemi non del tutto risolti, e potrebbe in futuro determinare effetti collaterali sgraditi. Ma è inevitabile, e si sarebbe dovuto saperlo, quando si voglia imporre alla scuola, e alla complessità mai del tutto trasparente dei processi educativi, la stessa cultura dell'*open date* riservata a furor di popolo ai cattivi utilizzatori della spesa pubblica. È la fase, bellezza, ma non è una buona fase quella che si affida ai censori, e prima ancora al *gossip*. L'*accountability*, in verità, sarebbe un'altra cosa, e da giocare con altri metodi e linguaggi. Ma ci si penserà, forse, più avanti, magari riflettendo più attentamente sui risultati delle numerose ricerche internazionali che hanno evidenziato gli effetti distorsivi che possono derivare da un utilizzo incauto dei dispositivi di autovalutazione e valutazione scolastica. È un fatto positivo, comunque, che i RAV siano venuti prima dell'ormai prossima definizione dei piani triennali dell'offerta formativa. Non è questo il loro scopo, si sa, ma è indubbio che dove si è lavorato bene per elaborarli sarà più facile che i piani triennali non sfumino, come è spesso avvenuto con quelli annuali, nel solito strano mix tra le grandi immancabili finalità e il profluvio di progetti-progettini sporadici e di breve respiro. È dunque probabile un salto di qualità, favorito tra l'altro dalla triennialità dei piani stessi, e dunque la costruzione di piani triennali più capaci di mettere a fuoco le vere priorità e di modulare nel tempo le azioni più appropriate. Assai più proble-

matico, invece, sembra per il momento il passaggio dai RAV ai piani di miglioramento, e anche il rapporto che dovrebbe esserci tra questi e i piani triennali. Che ovviamente non possono coincidere, visto che i processi di miglioramento, per essere credibili, devono obbligatoriamente appuntarsi su obiettivi mirati e circoscritti mentre i piani triennali riguardano l'insieme dell'offerta formativa, e tuttavia piani triennali e piani di miglioramento neppure possono ignorarsi a vicenda. Su questo tema, che sarebbe della massima urgenza mettere a fuoco, non sembra però esserci ancora chiarezza, né nei singoli istituti scolastici né nei piani alti e intermedi di viale Trastevere. Sarà che ci sono tante cose da fare, ma il vuoto si nota.

Ma torniamo ai piani di miglioramento. L'INDIRE ha dei compiti di supporto in questo campo. Lo prevede il Regolamento sull'autovalutazione degli istituti scolastici per il miglioramento, e la 'filosofia' su cui si è basata la 'triangolazione' tra INVALSI, corpo ispettivo, INDIRE viene largamente illustrata, anche su queste pagine, dal presidente dell'INDIRE Giovanni Biondi. Argomenti convincenti, quelli che sviluppa, a parte i noti irrisolti dettagli sulla straordinaria scarsità numerica del corpo ispettivo, sulla non autonomia e quindi sulla non terzietà dell'INVALSI, sulle risorse economiche e professionali che mancano eccetera. Ma come si passa dalla filosofia all'azione concreta?

I problemi sono tanti. Il primo è che INDIRE è un istituto nazionale e che le scuole sono 8.500. L'istituto può certamente agire su più piani: sviluppare la sua *mission* originaria declinando la documentazione delle esperienze sui bisogni che i processi di miglioramento evidenzieranno; fornire agli istituti scolastici gli schemi e i criteri metodologici utili a progettare e realizzare correttamente i piani; collaborare con INVALSI per la costruzione di albi di esperti o consulenti cui le scuole possono rivolgersi in fase di progettazione e/o di attuazione dei piani; attivare percorsi di formazione degli esperti o tutor del miglioramento; affidare a università e enti di ricerca studi utili a questa strategia. Qualcosa di tutto ciò, del resto, è già in corso. Non ci sono invece ancora certezze sul monitoraggio dei piani (e dei loro esiti): se sarà affidato a uno o più soggetti del triangolo o se da qualche parte si ritiene che il bandolo della matassa debba risiedere altrove. A viale Trastevere di questi tempi soffia forte il vento del centralismo, a dispetto dei continui omaggi formali all'autonomia scolastica, e nonostante autovalutazioni e processi migliorativi richiedano il coinvolgimento di più attori, anche non interni alle scuole, e il supporto dei contesti e delle comunità locali.

Staremo a vedere. Sono invece fin da ora evidenti alcune difficoltà. La prima è che le risorse stanziato allo scopo – con cui, per esempio, retribuire i consulenti esterni richiesti dagli istituti scolastici e con cui finanziare le attività formative di supporto – sono al momento troppo esigue per assicurare una copertura adeguata alla domanda prevedibile. Ma, trattandosi di soldi, non è impossibile che si possa a breve rimediare. La seconda difficoltà è invece di natura diversa, e per il momento non facilmente aggirabile. Si tratta infatti di un grave errore politico sancito dal Regolamento che, come noto, ha voluto connettere strettamente i piani di miglioramento e, si direbbe, la verifica dei loro esiti alla valutazione dei dirigenti scolastici. Non è affatto impensabile, purtroppo, che ciò possa determinare, se non ‘conflitti di interesse’, almeno qualche condizionamento di troppo nella definizione degli obiettivi del miglioramento e delle azioni attraverso cui perseguirlo. Sono in molti, in effetti, a temerlo, e bisognerebbe che su questo si aprisse una discussione franca e capace di prevenirlo. Sarà possibile?

Il sistema di valutazione ANVUR

di Stefano Fantoni

Title: The Evaluation System of ANVUR

A ormai più di quattro anni dalla nascita dell'ANVUR possiamo dire che la valutazione e il riconoscimento del merito siano entrati a far parte in modo definitivo e irreversibile delle pianificazioni delle università e delle organizzazioni di ricerca. Il reclutamento dei giovani nei ruoli accademici e degli enti di ricerca, gli avanzamenti di carriera, l'identificazione delle specificità che tengono conto della qualità della ricerca svolta, la programmazione didattica, il processo di una continua autovalutazione: tutto è ormai pervaso dalle informazioni e dalle valutazioni che l'ANVUR ha fatto e sta facendo. Lo testimonia l'appoggio costante da parte della CRUI, del CODAU e dei centri di ricerca. E le visite in loco, che da quest'anno sono entrate nella loro fase operativa, ci stanno dando chiare conferme sulla volontà dei nostri Atenei di guardarsi dentro, di tenere il passo dei rapidi cambiamenti della società, di svolgere il fondamentale ruolo di costruzione della nuova classe dirigente di un paese che non può prescindere dal mettere l'innovazione, e quindi la capacità di creatività e di *problem solving* dei suoi giovani, nelle sue strategie di sviluppo. La battaglia contro il partito de: 'la valutazione sì, tuttavia...', del continuo rimandare per paura di rinnovarsi e riformarsi può dirsi vinta. Il comparto dell'alta formazione e della ricerca è tra i pochi, se non addirittura l'unico, che ha intrapreso questo percorso con decisione e senza manifestazioni di protesta. Ne tenga conto la politica, invece di favorire incondizionatamente il mugugno.

Stefano Fantoni, ANVUR,
stefano.fantoni@anvur.it

Quindi, la valutazione deve essere intesa come strumento indispensabile per un'autonomia responsabile dei nostri atenei, che significa saper e voler pianificare le attività di ricerca e di formazione in modo responsabile e non autoreferenziale, ascoltando le domande della società e del mondo della produzione, interrogandosi su quantità e qualità dei risultati ottenuti. Questo processo di valutazione sarà giudicato dal grado di miglioramento che il sistema della formazione e della ricerca sarà in grado di raggiungere, e da quanto sarà capace di essere attrattivo per i giovani bravi, sia quelli formati in casa sia quelli provenienti da altri paesi.

Una breve sintesi dei compiti dell'Agenzia può essere utile a chi abbia ancora la percezione che l'ANVUR abbia travalicato il suo mandato svolgendo attività che sono proprie del Ministero. L'Agenzia ha compiti disciplinati dal DPR 76/2010 della Legge 240/2010 e dai suoi decreti attuativi, da interventi normativi successivi e da appositi provvedimenti ministeriali, e a quelli si è attenuta e continua ad attenersi. In particolare, *i*) svolge gli esercizi periodici di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) delle università e degli enti di ricerca vigilati dal MIUR; *ii*) accredita e valuta i dottorati di ricerca; *iii*) ha compiti in materia di accreditamento iniziale dei corsi di studio e delle sedi universitarie, nonché di accreditamento periodico degli stessi, anche attraverso l'organizzazione di visite in loco da parte di esperti (circa 15 per ogni visita) per verificare i sistemi di assicurazione della qualità dei corsi di studio e delle istituzioni nel loro complesso; *iv*) ha compiti in materia di valutazione della didattica e degli apprendimenti, nonché delle attività di terza missione delle università e degli enti pubblici di ricerca; *v*) ha compiti di accreditamento delle istituzioni AFAM private che richiedano il riconoscimento dalla Stato, e, non appena la normativa del settore sarà ultimata da parte del MIUR, avrà quelli di valutazione; *vi*) nel 2013 l'Agenzia ha ricevuto il compito di monitorare la performance amministrativa delle università e degli enti pubblici di ricerca; *vii*) ha il compito di valutare le riviste scientifiche per le aree non bibliometriche ai fini dell'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN) e più in generale delle varie fasi del reclutamento universitario e di svolgere in tale ambito i compiti assegnatili dal MIUR (ad esempio nella passata edizione della ASN il calcolo delle mediane degli indicatori e la valutazione dei commissari); *viii*) redige il Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca con cadenza biennale. Il rapporto vuole fornire le informazioni più significative sulla qualità della nostra didatti-

ca e della nostra ricerca nel quadro di una riflessione generale su cosa sia oggi l'università, sui suoi mutamenti e su strategie e provvedimenti presi dal MIUR.

Si tratta quindi di compiti molto ampi, che abbracciano l'insieme delle attività istituzionali e amministrative di enti e università e che prevedono l'analisi e la valutazione complessiva dell'intero comparto. Nessun travalicamento, ma solo uno strumento indispensabile di cui la legge (e di conseguenza il MIUR) si è dotata per introdurre in maniera sistematica e non episodica la valutazione del sistema dell'alta formazione e della ricerca come è avvenuto in questi quattro anni.

Passiamo adesso alla descrizione di alcune delle attività su cui l'Agenzia è attualmente impegnata, suddividendole nelle valutazioni della ricerca, della didattica e delle performance e della terza missione.

1. Valutazione della Ricerca

L'ANVUR ha da poco avviato, secondo quanto richiesto dal Decreto Ministeriale, la nuova VQR 2011-2014 che si dovrebbe chiudere il 31 ottobre 2016 e che assorbirà una parte rilevante delle sue strutture ed energie. La collaborazione con atenei, enti di ricerca, docenti e ricercatori italiani e stranieri (400 dei quali faranno parte dei gruppi di esperti della valutazione, i cosiddetti GEV), il CINECA e gli editori, nonché con le società scientifiche, sarà cruciale per il successo di un esercizio che fornirà al paese la seconda, grande e oggettiva immagine della sua ricerca. Da questa valutazione il Ministero trarrà l'aggiornamento delle valutazioni al 2014 per poter procedere alla distribuzione della quota premiale dei finanziamenti del 2016. I 400 GEV sono distribuiti in 16 aree (due in più della passata VQR). Inoltre una 17esima area è stata individuata per la valutazione della terza missione, che avverrà indipendentemente dalla VQR ma parallelamente a essa, in modo da fornire al Ministero i dati complessivi di ricerca e terza missione così come richiesto dal decreto ministeriale. Abbiamo utilizzato anche questa volta i criteri di massima trasparenza, aprendo una consultazione pubblica sul regolamento della VQR: la consultazione si è protratta per circa un mese e ha permesso di raccogliere molti suggerimenti costruttivi.

Sempre al fine di avere una maggiore comprensione dello stato della ricerca italiana abbiamo approntato uno studio sulle Schede Uniche di Autovalutazio-

ne-Ricerca Dipartimentale (SUA-RD), che fanno parte del grande capitolo di valutazione AVA, e che costituiscono al tempo stesso la prima rilevazione sistematica e omogenea della ricerca universitaria in Italia. Lo studio permetterà: *i*) all'Agenzia, di approfondire lo stato della ricerca, della sua tipologia e della sua evoluzione, fornendo dati che aiuteranno anno per anno a individuare miglioramenti e peggioramenti; *ii*) al Ministero di tarare, nel caso lo desiderasse, i risultati dell'ultima VQR effettuata, man mano che la sua conclusione si allontana nel tempo; *iii*) agli atenei, di avere una più solida, omogenea e comparabile base di dati sulla ricerca per assicurare una migliore distribuzione di risorse al loro interno nello spirito dell'autonomia responsabile.

Inoltre l'ANVUR ha appena concluso (giugno 2015) il secondo accreditamento dei dottorati italiani, con un percorso di accompagnamento alle università che ha prodotto un miglioramento sensibile della qualità dei collegi di dottorato. Sono stati analizzati circa 900 corsi anche in base ai risultati della VQR, in un processo che ha certamente contribuito a porre il dottorato all'attenzione del Governo centrale e dell'opinione pubblica come perno centrale dell'alta formazione. Questo accreditamento, che si ripete ogni anno, sarà accompagnato nel 2017 dalla Valutazione dei dottorati accreditati a partire dal 2014, una valutazione che sarà basata in primo luogo sulla qualità delle pubblicazioni dei dottorandi e dei neodottori, nonché del coinvolgimento dei docenti stessi nell'attiva formativa. L'ANVUR ritiene che il dottorato debba assumere in futuro un ruolo più rilevante di quanto ne abbia attualmente sia da parte dell'accademia, sia dal settore produttivo del paese. Il dottorato è infatti una cartina di tornasole per la qualità di ricerca di un dipartimento o di un consorzio di dipartimenti. Dottorandi e postdoc sono la linfa vitale della ricerca, ma al tempo stesso durante la formazione dottorale il giovane acquisisce alcune abilità, come il *problem solving* e il *decision making*, che sono fondamentali per ricoprire ruoli dirigenziali sia all'interno dell'accademia sia nelle imprese.

Sulla base dell'esperienza acquisita con due esercizi di valutazione VQR, l'accreditamento e la valutazione dei dottorati e lo studio della SUA-RD, l'ANVUR si propone di elaborare una proposta di ri-articolazione delle aree di valutazione, che le differenzi da quelle del CUN da cui si è partiti, e sia condotta nel rispetto e nella valorizzazione della cultura, delle tradizioni e delle pratiche della ricerca. Stiamo pensando a un gruppo di aree omogenee di ricerca e quindi di valutazione, che tenga conto anche dell'esperienza e delle politiche dell'Unione

Europea e degli stati membri, come per esempio delle aree ERC (*European Research Council*), in modo da facilitare il dialogo della nostra ricerca con quella europea e internazionale e favorire un suo migliore inserimento nei grandi progetti internazionali. Questa ri-articolazione non potrà avvenire senza un confronto con le comunità scientifiche del nostro paese, della cui importanza l'ANVUR ha sempre avuto pienamente coscienza. Lo attesta il dialogo che l'ANVUR ha intavolato con le società, i collegi e le consulte scientifiche, basato su un reciproco riconoscimento i cui criteri sono definiti da un'apposita delibera che ha trovato largo apprezzamento di molte delle maggiori società scientifiche italiane. Il dialogo si integra con quello ormai consolidato con la CRUI, i singoli atenei, il CODAU e il CONVUI, senza parlare di quello con il MIUR a cui l'ANVUR dà grande valore, anche per i benefici concreti che esso ha già portato nel campo della valutazione e della sua organizzazione.

2. Accreditamenti e valutazione della didattica: il sistema AVA (Autovalutazione-Valutazione-Accreditamento)

Il sistema AVA, dopo l'approfondito studio preliminare che l'ANVUR ha condotto sulle metodologie di verifica dell'assicurazione di qualità, come indicate dalle linee guida europee e già adottate da vari paesi europei da molti anni, è entrato oramai nella sua piena operatività. Le Schede uniche di ateneo per i corsi di Laurea (SUA-CDS), che del sistema AVA fanno parte integrante, sono state accuratamente compilate da tutti gli atenei nei tempi dovuti. Queste, insieme al sistema di indicatori basato sull'Anagrafe degli studenti, che forniscono informazioni su regolarità, abbandoni, esami, didattica erogata dai vari docenti, ci mettono a disposizione una base dati formidabile, unica per completezza in tutta Europa. A questa si aggiungono le informazioni che provengono dalle visite condotte negli atenei, secondo le regole AVA (alla fine del 2015 saranno stati visitati 16 atenei e circa 150 corsi di studio, con il coinvolgimento di circa 150 esperti valutatori). Cominciamo adesso ad avere un quadro dettagliato dello stato della didattica erogata negli atenei che ci permette di affrontare un serio e realistico studio della didattica universitaria, un'analisi evocata da molti e che l'ANVUR ha messo fin dal suo nascere tra le sue priorità. È, infatti, solo una profonda comprensione dello stato della didattica che può consentire di affinare e snellire gli strumenti di

valutazione. Questa è la vera 'semplificazione' da molti evocata. Semplificare non significa mai tagliare qua o là, ma capire a fondo il sistema. Oggetto dello studio sono: *i*) proposta di un sistema premiale che abbia per oggetto la didattica; se è vero come è vero che un docente universitario non può prescindere dalla ricerca, non possiamo non tener conto del fatto che l'attività di formazione nella università moderna necessita di una organizzazione e una programmazione che ne assicurino la qualità; *ii*) snellimento e miglioramento delle procedure AVA tesi a garantire migliori strumenti di controllo tanto al centro quanto presso gli atenei, che permettano di intervenire laddove è più necessario diminuendo, se opportuno, il carico amministrativo per gli atenei senza che venga compromessa l'efficacia del sistema di assicurazione di qualità della didattica sviluppato secondo quanto previsto dalle Linee guida europee; *iii*) sperimentazione di sistemi di verifica dei risultati dell'apprendimento, attraverso lo sviluppo in cooperazione con la CRUI di test sulle competenze effettive sia di carattere generalista sia di carattere disciplinare non nozionistico, anche in raccordo con le attività condotte in età scolare da INVALSI; *iv*) proposta di ristrutturazione dei due anni della specialistica in modo che possano essere propedeutici al dottorato; *v*) riflessione generale su cosa voglia dire oggi la parola 'università' dettata che tenga conto della crescente differenziazione del sistema dell'alta formazione italiano. È arrivato il momento di abbandonare la vecchia immagine di un sistema unico e coeso. Questa definizione è tanto più necessaria alla luce delle domande d'istituzione di nuovi atenei (circa venti sono state quelle esaminate nei mesi scorsi) che evidenziano la mancanza di chiarezza e razionalità sia delle norme vigenti sia dell'immagine stessa di università che prevale nella società italiana. Questa riflessione è strettamente legata alla preparazione del secondo Rapporto biennale sul sistema universitario italiano che verrà presentato all'inizio del 2016. Lo studio, oltre ad aggiornare le analisi già sviluppate nel primo Rapporto, conterrà anche uno studio delle università telematiche, su cui ANVUR sta lavorando da alcuni mesi e che ci auguriamo possa contribuire alla stesura di uno specifico regolamento per il comparto. Inoltre conterrà un'analisi del diversificato settore che rilascia titoli equipollenti a quelli universitari, che è cresciuto negli ultimi anni senza che sia stato accompagnato dal processo di valutazione a cui è stato sottoposto il sistema universitario.

L'ANVUR conta di organizzare convegni internazionali sulla didattica universitaria in cui sia presente una forte dimensione comparativa a livello europeo e internazionale.

3. Valutazione delle performance delle attività amministrative

Il compito è stato attribuito all'Agenzia nel 2013. Il 26 giugno scorso sono state presentate le *Linee guida per università ed enti di ricerca vigilati dal MIUR*, frutto di un confronto con il CODAU da un lato e i Direttori generali degli enti dall'altro. Sottoposte a consultazione pubblica, le linee guida hanno ricevuto l'apprezzamento della Funzione Pubblica, come possibile modello più generale di una valutazione attenta alle specificità delle istituzioni valutate.

4. Valutazione della terza missione

È stato sviluppato un manuale di valutazione con il contributo di un apposito gruppo di esperti. Le informazioni raccolte tramite la scheda SUA-RD saranno valutate da un gruppo di valutatori, in un modello che tiene insieme indicatori e valutazioni qualitative *soft*. L'esercizio è finalizzato a restituire un'analisi e una valutazione dell'ampio ventaglio di attività delle istituzioni accademiche e della ricerca che non sono pienamente colte dall'analisi della ricerca e della didattica, da impiegare anche con finalità premiale laddove ritenuto opportuno secondo quanto previsto dalle Linee guida ministeriali sulla VQR.

5. Criticità

Le numerose attività sviluppate e portate a termine su diretta applicazione del Regolamento dell'ANVUR, DPR 76/2010, e in seguito all'attuazione della Legge 240/2010, nonché i futuri sviluppi in materia di valutazione delle istituzioni AFAM e degli stessi enti di ricerca, mettono in evidenza l'inadeguatezza della dotazione organica dell'agenzia. L'ANVUR, ente che gestisce in autonomia il personale, la contabilità e gli acquisti ha una dotazione di appena 18 unità di personale, caratterizzandosi come la più piccola agenzia di valutazione europea a fronte di una vastità di compiti che non ha eguali. La modesta dotazione organica, sottolineata anche dalla Corte dei Conti nella sua relazione sul primo bilancio dell'ente, sta diventando un vero ostacolo allo svolgimento delle funzioni, man mano che dalla fase progettuale si sta progressivamente passando

a quella attuativa. In particolare le visite presso gli atenei sono estremamente onerose, per la mole di esperti da coordinare e supportare nella stesura dei rapporti, nella predisposizione della documentazione e nella loro organizzazione logistica. Ci auguriamo che si pensi rapidamente a un rafforzamento dell'organico dell'ANVUR.

Altre criticità che abbiamo potuto riscontrare riguardano la carenza di normative che ci diano riferimenti precisi sulla valutazione degli enti di ricerca, delle università telematiche e delle accademie di formazione artistica e musicale. In particolare gli enti di ricerca vigilati dal MIUR costituiscono un piccolo sottoinsieme degli enti di ricerca esistenti e sono inoltre estremamente disomogenei tra loro. Ciò pone il problema di una valutazione che tenga conto della loro missione statutaria, ragionando sulla stessa definizione di ente di ricerca. Ci auguriamo che in tempi rapidi il paese si doti di un coordinamento degli enti di ricerca che possa operare al di sopra dei vari ministeri a cui questi enti afferiscono.

Conclusioni e prospettive

Il problema che dobbiamo affrontare d'ora in poi non è più l'introduzione di un sistema di valutazione della ricerca e dell'assicurazione della qualità per le università e gli enti di ricerca. Questo è stato fatto. Piuttosto si rende necessario il monitoraggio continuo della sua capacità di adattamento alle necessità che via via emergono. La valutazione induce cambiamenti su chi è valutato. Ne consegue che le sue metodologie debbano essere dinamiche e adattative. Per riuscirci è fondamentale che l'Agenzia di valutazione venga percepita sempre più come uno strumento a servizio delle università e degli enti di ricerca e non come un arbitro sanzionatore. Ma soprattutto c'è bisogno di una chiara presa di posizione strategica di chi ci governa sulla necessità della cultura del merito, che c'è stata, ma che va consolidata in futuro come nodo centrale per un'autonomia responsabile del sistema dell'alta formazione e della ricerca.

Il Consiglio Direttivo dell'ANVUR si sta rinnovando e si sta rinnovando bene, nella continuità di quanto già fatto. Il prossimo anno si rinnoverà anche la Presidenza. Credo che le fondamenta dell'ANVUR siano state costruite in modo solido e duraturo, per cui i rinnovi serviranno a rafforzarne il ruolo

di attento e indipendente centro di valutazione al servizio delle università e degli enti di ricerca nel loro processo verso un'autonomia responsabile. I giovani che si sono formati alla valutazione in questi anni presso di noi costituiscono un gruppo di grande valore. Nel tempo ne saranno formati ancora altri. Ne sono sicuro.

L'entrata in scena della 'nuova' valutazione

di **Carla Barbati**

Title: The Arrival on the Scene of the 'New' Evaluation

Tra le principali innovazioni che hanno interessato il sistema dell'istruzione superiore e della ricerca ben può annoverarsi l'introduzione della loro 'nuova' valutazione esterna da parte di un organismo apposito, quale l'Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR).

Annunciata dalla Legge 24 novembre 2006, n. 286 come soluzione organizzativa e funzionale per «razionalizzare il sistema di valutazione della qualità delle attività delle università e degli enti di ricerca», l'entrata in scena della 'nuova' valutazione inizia a meglio definirsi nella sua rilevanza con il DPR 1 febbraio 2010, n. 76 che, nel disciplinare struttura e funzionamento dell'agenzia, fornisce una prima diffusa rappresentazione dei compiti che le sono assegnati.

La descrizione delle azioni e delle attenzioni richieste all'ANVUR, effettuata nelle pagine precedenti dal suo Presidente, offre al riguardo la migliore misura della capienza che norme anche successive sono giunte a riconoscere a 'questa' valutazione, facendone un'attività tendenzialmente onnicomprensiva, capace di investire pressoché tutte le attività e molta parte del funzionamento, specie per i profili concernenti l'acquisizione delle risorse umane e finanziarie, dell'istruzione superiore, segnatamente universitaria, e della ricerca.

Per 'valutare' appieno l'incidenza della 'nuova' valutazione, tuttavia, più ancora del 'che cosa' la connota, divenendone oggetto, rilevante è il 'come' del suo esercizio, quale reale misura del suo impatto, ossia degli effetti diretti e

Carla Barbati, Dipartimento di Economia, studi giuridici e aziendali, Università Milano IULM, carla.barbati@iulm.it

indiretti da essa prodotti. Se pure su questo il DPR n. 76 del 2010 già forniva indicazioni, esplicitando nelle premesse che all'«apprezzamento discrezionale» di ANVUR dovesse intendersi rimessa anche «la scelta del metodo di valutazione dei prodotti della ricerca» e che «i risultati dell'attività di valutazione» fossero «criteri di riparto per l'allocazione dei finanziamenti», è con la Legge 30 dicembre 2010, n. 240 e soprattutto con i provvedimenti volti a darvi attuazione che la valutazione assume progressivamente la valenza di un'attività-funzione che comprende sia l'elaborazione dei parametri alla cui stregua condurla, sia la verifica del loro rispetto, sia la determinazione della misura, premiale o sanzionatoria, cui dà titolo.

Quasi a ricevere o a darsi obiettivi ulteriori se non diversi da quelli che si voleva la qualificassero nello spazio europeo dell'istruzione superiore, la valutazione, attività di per sé polimorfa, priva di uno statuto normativo che valga a identificarne, quasi tipizzarne, le modalità di esercizio, gli effetti, le responsabilità che ne conseguono, le tutele disponibili nei suoi confronti, nell'esperienza 'speciale' dell'ordinamento universitario, ai tempi della 'grande riforma' avviata dalla Legge n. 240 del 2010, acquista, per le scelte e per i silenzi del legislatore, la capacità conformativa che è dei centri di regolazione e, in molte sue applicazioni, anche quei tratti di 'verificazione-giudizio-misura' che hanno a lungo contraddistinto l'istituto, poi abbandonato dall'inizio degli anni Novanta, dei controlli amministrativi esterni, di legittimità.

È con il definirsi di questa morfologia che la valutazione viene, dunque, ad acquisire la capacità, come scrive il Presidente dell'ANVUR, di indurre «cambiamenti su chi è valutato». Un processo che, visto dal 'di dentro', restituisce perciò l'immagine delle difficoltà e delle tante necessità della 'nuova' valutazione chiamata finanche, come si legge, a doversi cambiare, «dinamicamente», in quanto capace di indurre cambiamenti.

Visto dal 'di fuori', questo processo consegna un'altra immagine, quella di una valutazione che, elevata a strumento al quale assegnare l'incentivazione della qualità e dell'efficienza di università e ricerca, quali obiettivi delle politiche pubbliche di settore, diventa essa stessa centro o 'altro' centro di queste politiche, andando a occupare uno scenario affollato da una pluralità di soggetti, chiamati a confrontare il proprio ruolo con questo nuovo 'attore'.

Ed è appunto quando il contesto, visto 'a distanza' o quanto meno alla 'giusta distanza', si allarga allo sguardo, che si definiscono le difficoltà e le necessità

non solo della valutazione, ma di questi altri soggetti e con essi dei processi decisionali ai quali è affidato il governo di un sistema plurale e complesso, qual è quello delle autonomie universitarie. L'entrata in scena della 'nuova' valutazione investe infatti, fra i tanti soggetti, anche e innanzitutto queste autonomie, il cui rapporto con la valutazione non sembra possa essere sistemato con le facili certezze generate dall'idea, di cui si legge, che valutare significhi comunque attivarne, quasi virtuosamente, la responsabilità. Questione che appare, invero, molto più complessa, come complessa è la categoria concettuale dell'autonomia, quale condizione relazionale la cui esistenza dipende dagli spazi che gli altri, e ormai plurimi, centri regolatori lasciano alla sua affermazione, sino a potersi smarrire per vivere nominalmente quando essi si contraggono oltre limiti di cui solo la Costituzione è misura.

Al cospetto dell'autonomia e delle sue ragioni, d'altro canto, è la stessa domanda sottesa a questa implicita risposta che meriterebbe di essere arrovesciata. Prima ancora di chiedersi che cosa occorra all'autonomia, occorrerebbe interrogarsi sul perché occorra l'autonomia e a quali condizioni possa assolvere le finalità per le quali è stata voluta nei diversi ordinamenti. Altra domanda complessa che non consente facili risposte, di per sé fallaci come lo è ogni risposta semplice a un problema complesso. Con questa consapevolezza, si può tuttavia ricordare che l'autonomia è condizione pensata per consentire ai soggetti che ne dispongono di soddisfare a interessi e a necessità di realtà territoriali o di settore che solo se 'visti da vicino', colti in quelle specificità che diventano differenze, possono essere governate adeguatamente.

Se si vuole, l'autonomia è essa stessa strumento ordinamentale per incentivare la qualità e l'efficienza dei sistemi complessi attraverso un governo che diventa, come vuole l'etimologia del termine, autogoverno, pur nel rispetto dei principi che presiedono all'ordinamento del quale è parte e che perciò, quale idea che porta con sé quella della differenza, vive complesse compatibilità con le regole etero determinate dai diversi 'centri' e soprattutto con la loro uniformità.

E le autonomie universitarie, già chiamate a confrontarsi con l'omogeneità dei modelli organizzativi e di funzionamento voluti dalla Legge n. 240 del 2010, nell'incontro con la 'nuova' valutazione vedono anche le proprie autonomie della didattica e soprattutto della ricerca esposte alle regole conformanti di quel 'centro' che diventa la valutazione e con il quale sono legittimate al più a

intrattenere relazioni verticali, nelle forme e nei modi che sempre quel 'centro', fattosi loro interlocutore, definisce.

La 'nuova' valutazione investe, d'altro canto, anche quello che gli assetti istituzionali continuano a individuare come il 'centro' politico-amministrativo di governo del settore, ossia lo stesso Ministero che lungi dal ripensarsi, adeguandosi ai mutamenti del contesto, resta come era. Quasi a dimenticare la Legge n. 240 del 2010, laddove nell'articolo 1 gli chiedeva di indicare, «nel rispetto della libertà di insegnamento e dell'autonomia delle università» obiettivi e indirizzi strategici per il sistema, e tramite l'ANVUR, «per quanto di sua competenza, verificarne e valutarne i risultati» secondo criteri di qualità, trasparenza e promozione del merito, l'apparato ministeriale, nel rapporto con la valutazione, sceglie di farsi essenzialmente amministrazione attiva, quasi garante delle sue risultanze alle quali riconosce anche la forza di diventare proprie determinazioni, così lasciando 'sole', di fronte alla valutazione, le stesse autonomie universitarie.

Se è vero dunque quanto si diceva sull'assenza di uno statuto della valutazione, è altresì vero che il suo ruolo e i termini del rapporto che intrattiene con il sistema sul quale interviene non dipendono dalla valutazione in sé, ma dai modelli che se ne accolgano. Ciò di cui si discute e si deve discutere, come sempre è avvenuto e auspicabilmente avverrà, per tutti i processi valutativi, non è pertanto 'del valutare' ma 'del come valutare', perché anche a voler ritenere che la valutazione sia 'misura di tutte le cose', non ne esiste un solo possibile modello, un solo modo di pensarsi e di rapportarsi con i contesti.

Guardando all'esperienza della «valutazione ai tempi di ANVUR» non ci si può allora esimere dal riflettere sul modello, ben si potrebbe dire, amministrativo che di essa si è affermato. È questo che merita di essere verificato perché la valutazione, non già qualificata da capacità conformativa, né da finalità tutorie, con gli oneri che ne derivano a carico dei destinatari, con la difficile compatibilità che esprime con le ragioni delle autonomie e la distanza che la separa dai canoni di efficacia e di efficienza dell'azione pubblica, possa darsi quelle finalità conoscitive, collaborative e di indirizzo che la rendano idonea a conseguire gli obiettivi per i quali se ne è voluta l'introduzione in sede europea, ossia valorizzare e rafforzare le autonomie universitarie, stimolandone quei processi di autocorrezione, capaci di condurre al superamento delle debolezze e a vitalizzare le potenzialità delle differenze che esse portano con sé. Forse, quando sarà trascorsa questa fase di sua 'giovinezza', assistita dalle certezze che sono solo della

giovinezza, anche la valutazione imparerà a pensarsi alla «ricerca di un ruolo» adeguato ai contesti cui si applica e insieme imparerà ad allontanare lo sguardo da sé per entrare nella giusta relazione con le ragioni degli altri. Un passaggio che attende anche il legislatore e lo stesso Ministero, perché da essi soprattutto dipende la possibilità che la valutazione si faccia strumento 'per il governo' e non 'di governo' del sistema delle autonomie universitarie e della ricerca.

Marco Miuccio - Marianna Perca