

# **Prospettive a confronto sulla valutazione.**

**Convegno per una valutazione funzionale  
al rilancio della scuola pubblica e democratica**

**Atti del 20 ottobre 2021**

a cura di Massimiliano De Conca e Pino Salerno

**Introduzione FLC CGIL a cura di Massimiliano De Conca**

**Introduzione Proteo Fare Sapere nazionale a cura di Dario Missaglia**

**Tavola Rotonda: interventi di Cristiano Corsini, Paolo Sestito, Roberto Ricci**

**Contributi: la mia idea di valutazione.**

**Interventi di Paolo Sestito, Roberto Ricci, Giuseppe Bagni, Pietro Lucisano**

**Valutazione e progettazione. Due processi inscindibili su cui si fonda  
la professionalità insegnante, di Elisabetta Nigris**

**Conclusioni di Francesco Sinopoli**

Il 20 ottobre 2021 la **FLC CGIL**, in collaborazione con **Proteo Fare Sapere nazionale**, ha organizzato un dibattito pubblico sulla valutazione, di sistema e degli alunni, e sulle prove Invalsi.

Ne abbiamo discusso con **Dario Missaglia** (presidente Proteo Fare Sapere nazionale), **Beppe Bagni** (presidente CIDI), **Cristiano Corsini** (professore associato di pedagogia sperimentale e valutazione scolastica presso l'Università Roma 3), **Pietro Lucisano** (professore ordinario di pedagogia sperimentale presso l'Università La Sapienza di Roma), **Elisabetta Nigris** (professoressa ordinaria di progettazione didattica e valutazione presso l'Università Bicocca di Milano), **Roberto Ricci** (presidente Invalsi) e **Paolo Sestito** (vice capo Dipartimento bilancio e controllo della Banca d'Italia).

In conclusione c'è stato un faccia a faccia fra il segretario generale della FLC CGIL, **Francesco Sinopoli**, e **Patrizio Bianchi**, Ministro dell'Istruzione.

Il convegno rientra in un percorso di discussione pubblica che da anni la FLC CGIL Nazionale propone alla comunità scolastica e non solo: il tema della valutazione, l'uso che se ne fa, l'importanza pedagogica che riveste sono infatti argomenti che toccano le politiche scolastiche, ma, più in generale, le politiche di cittadinanza.

Si tratta di un tema spinoso che non deve essere evitato, piuttosto deve diventare patrimonio di una discussione collettiva, oltre ogni tipo di pregiudizio e giudizio aprioristico: la valutazione è uno strumento di verifica di un percorso, ma può diventare anche strumento di controllo e di selezione, per questo è bene fornire strumenti di analisi e di confronto.

L'obiettivo degli atti, che seguono e continuano il percorso iniziato con la pubblicazione del volume "Ripensare la valutazione nella scuola e per la scuola. Riflessioni e proposte per un dibattito pubblico" (a cura di Massimiliano De Conca e Giuseppe Salerno, Edizioni Conoscenza 2022), è di restituire una testimonianza documentaria rielaborata dei lavori di quella giornata, per rilanciare la discussione su quei passaggi: abbiamo rinunciato alla riproduzione fedele del dibattito, che comunque è integralmente disponibile online sul [canale YouTube](#) della FLC CGIL Nazionale, chiedendo agli attori di quella giornata un contributo sui temi della discussione. Ogni autore, ad eccezione del Ministro Patrizio Bianchi che non ci ha mai dato riscontro, ha interpretato il "compito" in modo personale.

Li ringraziamo per la loro disponibilità, così come fin da subito ringraziamo tutte e tutti quelli che vorranno mantenere viva la discussione.

Introduzione ai lavori

## **La valutazione come percorso condiviso e collettivo**

Massimiliano De Conca

Fatemi partire dai ringraziamenti e da un chiarimento per spiegare perché il nostro sindacato si occupi di valutazione.

La valutazione è una materia che intreccia ordinamenti e professionalità docente, e come tale è oggetto di attenzione e analisi da parte di un sindacato serio. Per questa ragione ce ne occupiamo. È uno strumento didattico, legato alla funzione docente, dunque è materia sindacale. È uno strumento strategico organizzativo, poiché tocca la formazione e la gestione delle scuole, dunque è materia sindacale. Non deve dunque stupire se la FLC CGIL ha lavorato in questi anni, riprendendo elaborazioni precedenti, in modo costante e coerente su questo argomento, delicato, da molti spesso strumentalizzato e abusato.

Per questo sento il dovere, ma anche il piacere, di ringraziare tutte le persone che hanno condiviso con noi questo cammino di analisi (oggi si sente parlare molto spesso di narrazioni, e poco di analisi, forse perché l'analisi richiede certe competenze e anche una certa responsabilità): dai presenti (Bagni, Corsini, Lucisano, Nigris, Ricci e Sestito) che in più occasioni hanno messo a nostra disposizione la loro pazienza e le loro competenze, al gruppo di lavoro dei forum professionali, con i quali la scorsa estate abbiamo intrecciato discussioni sulla valutazione, a Proteo Fare Sapere, al gruppo di lavoro autoconvocato che ha dato alla luce per le Edizioni Conoscenza un primo volume di spunti. Si tratta di persone che hanno sensibilità diverse e ruoli istituzionali diversi, con le quali come FLC abbiamo ritenuto necessario confrontarci, nel pieno rispetto dei ruoli e dei punti di vista.

L'obiettivo è portare adesso la discussione fuori da questo convegno e discuterne ancora con le lavoratrici ed i lavoratori, trasformarla in un tema di dibattito pubblico, perché legata alla **nostra idea di scuola, pubblica e democratica**. La mia speranza è che oggi uscendo da quest'incontro si possa finalmente superare quella domanda limitata e limitativa, politica, strumentale e politicistica di "qual è la posizione della FLC sull'Invalsi e sulla valutazione?". Non siamo qui per rispondere a questa domanda. Perciò è necessario sgombrare subito il campo da ogni tipo di dubbio.

Abbiamo sempre provato a stare fuori da quella dicotomia Invalsi SI, Invalsi NO, per stare nel merito delle questioni: che scuola vogliamo e che valutazione vogliamo. E quindi possiamo dire con chiarezza che noi **non siamo d'accordo con l'attuale modello di valutazione del sistema nazionale**, che peraltro dovrebbe essere strutturato su tre gambe (Invalsi, Indire e Corpo Ispettivo) ed invece oggi si limita a misurazioni per collocamento delle scuole nel mercato di "Scuole in Chiaro" o "Eduscopio". E questo è il modello che è anche alla base del PNRR, vittima della tirannia dell'algoritmo (splendida metafora di Miguel Benasayag), dell'appiattimento pedagogico alle logiche liberiste della premialità e della presunta meritocrazia.

Sono un docente e da docente permettetemi di far notare che manca in questo momento nel dibattito pubblico una discussione vera che metta al centro la pedagogia e la didattica, che metta al centro le scuole, e permettetemi di aggiungere che il contesto culturale e sociale, marcatamente neoliberista, produce soltanto discussioni di non addetti ai lavori

oppure di "pedagogisti progressisti", che rischiano di produrre un pericoloso passo indietro verso la valutazione come selezione e indirizzo. Ecco, questa idea di valutazione la contestiamo. Contestiamo la logica psicometricistica che ci sta dietro, contestiamo le invasioni continue nella professionalità dei docenti: quando si vuole sostituire alla valutazione dei docenti il numerino asettico che scaturisce da una prova standard, ebbene, non stiamo formando studenti e cittadini, non stiamo dando un indirizzo etico e pedagogico alla nostra azione educativa. Quando riduciamo il lavoro complesso delle scuole ad un posizionamento in una fantomatica graduatoria non stiamo fornendo uno strumento di lavoro alle scuole, stiamo dando dei giudizi. Quando diciamo che la formazione del personale scolastico è determinata dal risultato delle prove standard nazionali e quando diciamo, come si dice nel PNRR, che le scuole che presenteranno delle difficoltà negli esiti delle prove standard saranno commissariate e affiancate da tutor esterni, stiamo disincentivando il percorso di crescita, ci stiamo cristallizzando su un numero.

Se c'è una caratteristica positiva nella valutazione che deve essere evidenziata allora quella è la capacità di costruire percorsi collettivi e condivisi: condivisione di obiettivi e metodi, quella che noi sottoscriviamo nei patti educativi con le famiglie e con gli alunni. Perché questo stesso patto sulla valutazione di sistema non è condiviso con i docenti, i dirigenti, la comunità educante e le scuole in generale?

Bisogna uscire dalla logica psicometricistica della valutazione come appiattimento su un numero: quel numero è un indicatore di uno stato di salute e così come quando si ha 37,5 di febbre si ricorre al medico ed alle medicine, così pure di fronte ai dati bisogna fornire una lettura articolata e completa per poi dare delle risposte. Oggi questo passaggio manca.

Sicuramente avete tutti visto il film *Smoke*, di Wayne Wang e Paul Auster. Da oltre dieci anni, alle otto del mattino, nella stessa posizione, Harvey Keitel, tabaccaio di Brooklyn, fotografa l'incrocio davanti al suo negozio, col caldo, col freddo, con tanta gente diversa. Una foto al giorno, sempre lo stesso soggetto. Funziona così da 20 anni anche nella scuola: in primavera Invalsi fotografa tutti gli anni le stesse scuole con persone diverse e ministri diversi, e politici diversi. Siamo stanchi di assistere tutti gli anni ad una foto di gruppo sfuocata e parziale, abbiamo bisogno di dare sostanza a queste rilevazioni. L'Invalsi fornisce dati al decisore politico, per questo dovremmo entrare nell'ottica dell'idea che non sta valutando scuole, dirigenti, docenti ed alunni, ma sta valutando le politiche scolastiche. Ed il risultato è gramo perché non è consequenziale ai dati rilevati, perché non produce investimenti adeguati.

Da queste premesse, la FLC CGIL fornisce attraverso un suo documento alcuni spunti di riflessione ed alcune proposte di miglioramento.

1. **Il SNV deve essere narrativo:** l'esperienza dei NEV dimostra che le scuole vogliono essere ascoltate, vogliono raccontare la loro complessità, non essere ridotte ad un numero.
2. **Il SNV deve essere campionario** (un campione scientificamente attendibile), in modo da essere meno invasivo nella quotidianità scolastica. Mi spingo oltre: per essere significativo, bisogna costruire delle serie di dati omogenei confrontabili, ovvero le stesse classi campione dovrebbero poter essere analizzate più volte durante lo stesso anno, per fornire alle scuole strumenti per percorsi di autovalutazione e miglioramento. Questo presupposto scientifico chiarisce come la teoria del *learning*

*loss* (perdita degli apprendimenti) presentata da alcuni non avesse nessuna base seria perché confrontava dati su alunni diversi in anni diversi.

3. La valutazione deve essere del **sistema e non delle persone**.
4. L'Invalsi deve essere **un ente di ricerca completamente autonomo**, libero da ogni vincolo ed incardinamento all'interno del Ministero dell'Istruzione.
5. **Servono risorse**: per il corpo ispettivo, per la formazione dei docenti. E poi servono risorse per intervenire dove i dati richiedono interventi: rafforzando gli organici, aumentando il tempo scuola, intervenendo sulla numerosità delle classi. Interventi strutturali, specifici, certi.

Di tutto questo oggi però non si parla, non c'è un dibattito pubblico serio, diffuso per parlare di scuola e non di sistema, di pedagogia e non di analisi dei dati. Abbiamo smesso di parlare di pedagogia, di formazione pedagogica e docimologica, abbiamo smesso di parlare di didattica e siamo focalizzati soltanto sul prodotto finale, su quello che economicisticamente chiamiamo "capitale umano". Personalmente sono terrorizzato dall'idea che i miei figli non siano più considerati alunni, futuri cittadini, ma semplicemente e brutalmente "capitale umano", finalizzato ai bisogni delle imprese, come vuole il PNRR. Di questo credo che dobbiamo riprendere a discutere a partire da iniziative come quella di oggi, che per noi rappresenta solo l'inizio di un percorso, non la sua sintesi. Anzi, la FLC ha pubblicato un libro contenente riflessioni sulla valutazione come strumento pedagogico e strumento di miglioramento, sulla valutazione come mezzo e non come fine.

Ci siamo presi sulle spalle l'ennesima responsabilità culturale e politica, consapevoli che da soli non possiamo farcela, ma questo è solo la prima tappa di un cammino più lungo che siamo chiamati a fare come cittadini, consapevoli che le scelte ricadranno sul governo. Per questo è importante aprire subito una discussione pubblica sull'impiego del PNRR nell'istruzione e nella ricerca.

**Non abbiamo bisogno di una scuola affettuosa, ma empatica, che sappia ascoltare, poi magari che sia ascoltata.**

Grazie di nuovo a tutti per la vostra presenza, grazie agli animatori della tavola rotonda, grazie al ministro Bianchi.

Intervento di **Dario Missaglia**, presidente nazionale Proteo Fare Sapere

L'iniziativa promossa da FLC e Proteo sui temi della valutazione, giunge opportuna in questa fase in cui, almeno così auspichiamo, il sistema di istruzione potrà contare su risorse significative del PNRR per interventi di lungo periodo, capaci cioè di incidere sulla fisionomia e sul funzionamento del sistema stesso.

Il documento della FLC che Massimiliano De Conca ha illustrato, ben evidenzia la consapevolezza che il tema della valutazione, intesa come approccio per il miglioramento continuo, rappresenta **un interesse comune per tutti i soggetti coinvolti nel sistema**. Questa consapevolezza trova riscontro anche nel Patto per il lavoro pubblico, sottoscritto tra governo e organizzazioni sindacali confederali, e successivamente nel "Patto per la scuola" in cui sono stati individuati gli interventi specifici da realizzare.

Noi ci auguriamo che in vista di questi importanti appuntamenti, l'amministrazione scolastica, con il concorso delle organizzazioni sindacali, realizzi una attenta diagnosi del sistema per individuare i punti deboli sui quali intervenire prioritariamente. Mi pare che il quadro, a livello macro, sia sufficientemente chiaro: la struttura amministrativa ha bisogno di una buona manutenzione per poter affrontare le sfide che si delineano.

Gli uffici periferici sono al collasso ed evidenziano grandi difficoltà nella gestione; il centralismo ministeriale non regge più la gestione complessa di aree territoriali fortemente differenziate. Un algoritmo non riesce a gestire la complessità sociale senza il concorso di sedi, luoghi e soggetti del territorio. In questo quadro, l'amministrazione si presenta come un grande organismo (la più grande amministrazione pubblica del Paese) che tende a normare tutto senza riuscire a controllare alcunché. L'amministrazione pertanto non riesce, se non in minima parte a "mettersi al servizio" dell'innovazione: né quella che si esprime autonomamente nelle e dalle scuole, né quella che talvolta la stessa amministrazione propone. Proprio per queste ragioni, a nome dell'ufficio di presidenza di Proteo, ho scritto al ministro per ricordargli che se il corpo ispettivo di cui si attende il concorso è quello definito dalle nuove norme, non ci siamo: non va bene il numero (che non deve essere inferiore ai 600) né il profilo in cui si delinea una figura di dirigente superiore della Pubblica Amministrazione e non una figura che si rapporta con le scuole, le ascolta, le indirizza, raccoglie dati e opera sul territorio per il miglioramento continuo. Sto parlando di processi che la scuola ha conosciuto ai tempi dell'avvio dell'autonomia con una operazione di monitoraggio estremamente importante che non poco ha concorso a motivare le scuole a misurarsi con la nuova e complessa sfida dell'autonomia, superando resistenze e difficoltà. A partire invece dalla legge 107 del 2015, la Pubblica Amministrazione ha subito una torsione: drastica riduzione della contrattazione e deriva autoritaria dei dirigenti scolastici, nell'illusione che ciò avrebbe determinato un soprassalto di efficienza del sistema. Ma senza la partecipazione dei lavoratori, il confronto con i sindacati e la valorizzazione di tutte le professionalità, l'amministrazione resta ferma al palo. Mi auguro che il ministro tenga conto di queste esperienze.

Quanto alla valutazione degli apprendimenti, credo in primo luogo che la positiva esperienza della scuola primaria vada valorizzata con l'ambizione di estenderla, tenendo conto delle diverse specificità, a tutto il sistema. Il bisogno di **una nuova cultura della valutazione** è infatti esigenza di tutti gli insegnanti; è questa la domanda che le associazioni professionali della scuola hanno colto e sulla quale intendono continuare a lavorare. L'Invalsi potrebbe

svolgere un ruolo più positivo se apparisse chiaro che i dati servono non a compilare pagelle delle scuole ma a individuare alcuni indicatori che, insieme ad altri, consentirebbero di orientare le scelte: da quelle macro, a livello ministeriale, a quelle di singola scuola. Ma se continuiamo ad avallare la rassegna dei più bravi, delle scuole che raccolgono tanti 100 alla maturità, che incrementano gli iscritti ed altre amenità, il pregiudizio continuerà a pesare in un dibattito che non produrrà effettivi positivi.

E di questi invece ci sarebbe un gran bisogno proprio ora che il PNRR si affaccia sulla scena della politica. E allora, proprio osservando le dinamiche di sistema, a me pare che alcune priorità siano ben definite:

1. Siamo di fronte a un calo demografico impressionante che determinerà effetti generali sulla nostra società; nella scuola non solo iniziano a diminuire i bambini ma cresce anche una parte di popolazione adulta e anziana che pone nuove domande formative. Bisogna iniziare a studiare come rispondere a queste nuove dinamiche.
2. La riduzione di spesa determinata dal calo va preservata nel bilancio della pubblica istruzione e convertita in investimento per il miglioramento della professionalità dei docenti, con un piano condiviso e partecipato per la formazione in servizio.
3. Muterà il "paesaggio" scolastico, con chiusure, accorpamenti, nuove costruzioni (molto diverse da tanti edifici esistenti). Un passaggio così delicato richiede una relazione forte tra centro e territori ed è per questo che, accantonata per sempre ogni ipotesi di inaccettabile autonomia differenziata, va messo all'ordine del giorno la necessità di individuare nuove sedi territoriali sia della gestione amministrativa, sia della partecipazione di tutte le componenti.

Tra le priorità di sistema, a quanto è dato sapere, pare consolidarsi la consapevolezza che questo Paese deve fare un salto nella diffusione equilibrata e compensativa di nidi di infanzia. Ben venga questa consapevolezza a patto che non resti una richiesta sospesa in un vuoto che potrebbe essere subito coperto da soggetti non disinteressati. Vogliamo sapere quanti nidi verranno istituiti e quanto organico relativo è previsto; l'operazione infatti ha senso se rappresenta un passaggio importante per rafforzare il segmento pubblico del settore che inizia dallo 0/3 per investire il percorso 0/6 e tutta la scuola di base. Perché è dentro la costruzione di questi ambienti di apprendimento che la persona può trovare quelle circostanze (le capacità di A. Sen) per la propria crescita e il sistema può trovare gli strumenti per aggredire abbandoni e selezione.

Analoga riflessione vale per il tempo pieno, di cui, da più parti, si evoca la necessità di un incremento. Benissimo. Deve però essere chiaro che tempo pieno è tempo della scuola: dell'innovazione didattica, della cura delle differenze e contrasto delle diseguaglianze, del lavoro per team qualificato dal tempo della programmazione e della valutazione, del tempo in cui sia possibile anche praticare la ricerca educativa in collaborazione con l'università. Insomma il tempo pieno deve essere tempo della scuola, non può essere tempo normale più terzo settore. La relazione con il terzo settore sta nello sviluppo della politica sul territorio che deve partire dalla scuola per investire tutte le risorse disponibili.

Per quanto riguarda i tecnici e i professionali, rileggo note già sentite e declamate sul capitale umano, sulle competenze, su crescita e competizione. Un approccio ancora vecchio mentre muta radicalmente l'orizzonte di riferimento, sconvolto da una pandemia che non è alle nostre spalle e richiederebbe anche da parte delle istituzioni un nuovo approccio educativo e culturale e un modello di sviluppo tutto da ripensare: "meno ego e più eco" hanno gridato le nuove generazioni. Sarebbe bene ascoltarle con attenzione.

Questa loro generosità stride con l'insopportabile arretratezza e cinismo dei ceti imprenditoriali del nostro Paese che neppure ora, dopo la fase acuta della pandemia, non comprendono che la vera svolta la devono dare loro perché finché l'impresa non esigerà lavori sempre più qualificati, con una formazione di alto livello e continuerà invece a sostenere una domanda di occupazione precaria dequalificata, il sistema di istruzione resterà bloccato e continuerà a favorire la fuga all'estero dei nostri giovani migliori, a favorire selezione ed abbandoni, a disseminare nella società individualismo, rancore, rabbia, regressione culturale e caduta della responsabilità.

Un clima che purtroppo sentiamo e percepiamo in questa difficile fase: ma chi, sul territorio, se non la scuola, può rappresentare ancora un presidio per la salvaguardia della democrazia e il rilancio di un'etica della responsabilità e della solidarietà?

Tavola rotonda

## **Valutare gli alunni, valutare le scuole. Istruzioni per l'uso pedagogico, formativo e organizzativo**

### **Istruzioni per un uso pedagogico, formativo e organizzativo**

*Valutazione di sistema, valutazione degli apprendimenti, valutazione misurata, valutazione formativa, autovalutazione e valutazione esterna. Il mondo della scuola e dell'educazione ha metabolizzato tutte queste espressioni con una divisione su senso, significato e utilizzo di procedure assolutamente non univoche e spesso portatrici di valori e finalità esterne alla specifica missione dell'educazione.*

*È indispensabile fare il punto sul tema, individuando con onestà quali siano le finalità che si propone la valutazione: c'è un fine esterno all'educazione, cioè rendere il sistema scolastico funzionale allo sviluppo economico del paese, con uno sguardo alla competizione internazionale e c'è, diverso, un fine pedagogico e didattico che è proprio dell'istituzione scuola e, nel nostro contesto nazionale, della scuola della Repubblica.*

*Oggi abbiamo la possibilità di far sedere a questa tavola rotonda relatori con formazione e culture pedagogico-valutative differenti, con approcci al tema della valutazione anche contrapposti, con un profilo culturale e professionale diverso. Pertanto, vi chiediamo:*

*Ai fini di una più chiara definizione della valutazione, è utile rendere esplicite queste diverse finalità e, soprattutto, alla luce della funzione costituzionale assegnata alla nostra scuola è appropriato utilizzare categorie diverse rispetto alla crescita completa e critica degli studenti e del valore della cittadinanza?*

*In concreto: soprattutto al fine di offrire una elaborazione univoca al decisore politico responsabile delle prossime importanti scelte contenute nel PNRR non dovremmo uscire fuori dalla logica dei numeri per fare della valutazione un percorso dialogato e dialogante?*

**CORSINI** - Recentemente tirocinanti e laureande mi hanno descritto prassi valutative preoccupanti nella primaria, con insegnanti che si affidano al registro elettronico per calcolare la media tra i giudizi e per assegnare automaticamente i giudizi in itinere partendo da una predefinizione di livelli per ogni compito. Si tratta di una assurdità legata però al fatto che procediamo col pilota automatico poiché altrimenti la valutazione metterebbe in discussione la nostra routine consolidata.

E' anche vero che talvolta il pilota automatico lo usiamo anche a livello di sistema. Durante la crisi abbiamo usato gli stessi schemi valutativi e gli strumenti di misurazione che usavamo in fase di normalità, evitando di fare i conti col fatto che le crisi sono un'ottima occasione per riassegnare significato a ciò che definiamo normale. Per esempio, non abbiamo ascoltato dirigenti, docenti, studentesse, studenti e famiglie. La valutazione di sistema e sugli esiti degli apprendimenti condotta dall'Invalsi avrebbe dovuto e dovrebbe a mio avviso essere accompagnata da una rilevazione del punto di vista di chi insegna e di chi apprende: questo ci avrebbe aiutato e ci aiuterebbe a comprendere meglio certi fenomeni e ridurrebbe il rischio di letture frettolose, che risultano poco utili per affrontare i problemi.

D'altra parte, la valutazione è un processo che fornisce giudizi di valore su una misura, ovvero sulla distanza tra i nostri obiettivi e la realtà, in modo tale da poter ridurre questa

distanza. Allora, prima ancora di chiarire quali sono i nostri obiettivi dovremmo chiarire quale è lo scopo delle diverse valutazioni. Le due cose sono collegate. Noi vogliamo valutare per cambiare le cose o per lasciarle così come sono?

Io per esempio non sono sicuro che misurando gli apprendimenti noi misuriamo la competitività economica di un paese: l'istruzione non è una variabile indipendente che produce conseguenze sullo sviluppo economico, i rapporti sono più complessi. Con questa semplificazione rischiamo di addossare all'istruzione, che già ha i suoi problemi, anche le pecche del sistema economico e produttivo. Tuttavia, questa lettura frettolosa che assolve il sistema produttivo e colpevolizza il sistema d'istruzione è una lettura di successo e infatti le riforme dell'istruzione non mancano mentre quelle del sistema economico latitano. Sicuramente abbiamo necessità di una valutazione condivisa e dialogata, sia in classe sia a livello di sistema. E ne abbiamo bisogno non solo perché la condivisione e il dialogo sono forme più umane di gestione di queste faccende, ma anche perché la condivisione e il dialogo rendono più affidabile, rigorosa e valida la valutazione

**SESTITO** - È senz'altro vero che nel sistema scolastico esistono più valutazioni e che, in particolare, quella dei singoli studenti non va confusa con la valutazione dell'intero sistema e delle politiche scolastiche e neppure con quella della singola scuola e men che meno con quella del personale scolastico. Questa pluralità di accezioni del termine e di pratiche valutative, e quindi di fini e di strumenti associati alle stesse, andrebbe utilmente esplicitata, evitando la confusione e le ambiguità che in tutto il passato ventennio si sono spesso ingenerate. In fin dei conti queste ambiguità sono la causa ultima delle resistenze culturali, e dei comportamenti anche illeciti (il cosiddetto *cheating*), che tuttora circonda le prove Invalsi, nonostante la qualità elevata che oggi le caratterizza da un punto di vista intrinseco (in quanto prove atte a misurare il raggiungimento effettivo d'una serie, pur circoscritta nei suoi ambiti, di traguardi formativi sanciti nelle cosiddette indicazioni nazionali).

Al tempo stesso, come argomenterò meglio nel seguito di queste note, la presenza di una pluralità di valutazioni suggerisce comunque di sfruttare le possibili sinergie che tra i diversi strumenti possono essere istituiti. Anticipando quella che sarà la mia principale obiezione al documento FLC CGIL, è per questo che penso che sia opportuno mantenere il carattere universale di almeno alcune prove Invalsi.

Su tale tema ritornerò però in seguito. In questo intervento preliminare, vorrei soffermarmi invece su un paio di assunti errati che rischiano di pervadere il documento citato, che sembra a volte tratteggiare una sorta di contrapposizione tra mondo (e finalità) della scuola e mondo esterno e tra logica dei numeri e del dialogo.

Personalmente credo sia sacrosanto ribadire che la scuola non debba rispondere alle esigenze delle imprese. Men che meno la singola scuola deve rispondere alle esigenze della singola impresa che a breve potrà voler assumere qualche ex alunno di quella scuola e comprensibilmente potrebbe avere una sorta di identikit ideale del candidato da selezionare. Per capirsi, benché pensi che l'introduzione delle esperienze scuola-lavoro – i cosiddetti PCTO – nella secondaria superiore sia nel complesso una cosa commendevole – potendo utilmente facilitare l'acquisizione della conoscenza da parte degli studenti dei variegati sbocchi professionali (della loro eterogeneità e al tempo stesso dei loro tratti unificanti di fondo) che caratterizzano un mondo del lavoro sempre meno articolato lungo le tradizionali discipline e professioni – non credo che le PCTO debbano essere piegate allo scopo di

operare come una sorta di canale di reclutamento/addestramento per le imprese. Tanto meno, esse possono e debbono fungere da forma di lavoro in prova e non retribuito. Ciò detto, però, sarebbe a mio avviso sbagliato e controproducente pensare che la scuola debba preservarsi come una "torre d'avorio", fuori dal tempo e dallo spazio e autoreferenziale.

Una scuola torre d'avorio sarebbe l'esatto contrario di quella scuola della Repubblica e della Costituzione che nel documento viene auspicata. La scuola deve rispondere alle sollecitazioni, certo a quelle condivise e di ampio respiro, che vengono dalla società e dai nostri tempi. Le sollecitazioni a cui penso sono quelle a favore della formazione alla cittadinanza attiva, all'acquisizione e all'abitudine all'uso del proprio spirito critico, così come alla capacità di lavorare in team e di intraprendere, nella società e nell'economia. È da sollecitazioni di tale tipo che può e deve anche oggi provenire la sensibilità sui temi ambientali. Nella scuola della Repubblica e della Costituzione, questa dovrebbe voler dire acquisizione della consapevolezza dei problemi e della complessità sistemica delle possibili soluzioni, non un generico e superficiale indottrinamento ideologico verde (laddove in passato il colore desiderato era magari diverso). Una scuola autoreferenziale sarebbe inoltre controproducente perché esacerberebbe le difficoltà che la scuola – che da decenni ormai non è più l'unico canale di socializzazione e apertura al mondo per le nuove generazioni – incontra nel raggiungere e interessare i giovani.

Altrettanto pericolosa mi pare la contrapposizione che sembra trasparire tra logica dei numeri e logica del dialogo. I numeri – ovviamente mi riferisco a quelli costruiti su una base metodologicamente solida quali quelli delle prove Invalsi, non certo ai *fakes* che possono assumere la forma di numeri o parole ma sempre falsi restano – sono alla base d'un dialogo informato. Capisco e condivido l'esigenza di non assegnare un valore sacrale a questo o quel numero: se una misurazione o una statistica è metodologicamente sbagliata o se vi sono distorsioni che ne inficiano la valenza segnaletica, si deve opportunamente correggere il tutto. È anche da sfuggire la tentazione di circoscrivere il dialogo e la ricerca di soluzioni ai soli aspetti d'un problema che siano quantificabili, trascurando magari le cose che sfuggono alla misurazione ma che potrebbero essere altrettanto se non più importanti. Ma tutto questo mi sembra suggerire uno sforzo a migliorare e meglio comprendere le misure, non un loro rifiuto in favore di idee preconcepite (e in quanto tali non falsificabili). Più che un rifiuto dei numeri (e/o dell'algoritmo), quindi inviterei a sostenere la necessità d'un passaggio dalla mera esposizione dei dati numerici alla loro analisi, tanto ove si parli della singola scuola (o al limite del singolo alunno) quanto ove si consideri l'intero sistema scolastico. Dare un "voto" alla performance – d'un alunno, d'una scuola o dell'intero sistema – è solo un punto di partenza, a cui deve seguire un'analisi attenta e una condivisa – e perciò senz'altro dialogante – individuazione di possibili percorsi di miglioramento. Rifiutare il tratto numerico di quel "voto", perché implicitamente crea una potenziale graduatoria, mi parrebbe però un salto nel buio (e nel bla bla).

**RICCI** - Innanzitutto vorrei davvero ringraziare per l'invito a partecipare a questa tavola rotonda.

Prima di rispondere alla domanda, consentitemi una breve premessa a partire dal documento che la FLC CGIL ha redatto e che è stato più volte richiamato.

L'obiettivo del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) è il *miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti*<sup>1</sup>. Da ciò discendono le scelte tecnico-operative che hanno portato negli anni alla strutturazione del SNV. La *ratio* della norma è quella di promuovere il miglioramento a tutti i livelli del sistema scolastico e quindi non solo a livello di governo generale (nazionale, regionale, locale) del sistema educativo, ma anche a livello di singola scuola che, in coerenza con la legge sull'autonomia, è l'attore principale di qualsiasi azione volta al miglioramento dell'offerta formativa e degli apprendimenti.

In estrema sintesi, come è noto, il SNV si articola in tre fasi:

- **autovalutazione** di scuola in base a linee guida fornite dal Ministero dell'Istruzione, elaborate da INVALSI frutto di un percorso di sperimentazione durato anni che ha coinvolto centinaia di scuole, docenti e dirigenti scolastici (Rapporto di autovalutazione, cosiddetto RAV);
- **valutazione esterna** effettuata su base campionaria da un nucleo esterno di valutazione (NEV), coordinato da un dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione;
- **piano di miglioramento**.

L'asse portante del SNV è rappresentato dal RAV in cui la scuola si valuta rispetto a oltre 50 indicatori, di cui le prove standardizzate rappresentano meno del 10%.

È quindi fuorviante sostenere che le prove INVALSI siano lo strumento principale di valutazione delle scuole. A ulteriore conferma del fatto che le prove non siano l'unico elemento che caratterizza il SNV è importante sottolineare che il protocollo delle visite esterne è strutturato in modo tale che i piani osservati riguardino l'intera quotidianità della scuola e non solo le prove standardizzate. Non è affatto un caso che i NEV siano presieduti da un dirigente tecnico; quindi, da una figura professionale in grado di analizzare diversi aspetti e certamente non solo gli esiti delle prove standardizzate. Queste ultime aiutano a valutare il grado di raggiungimento dei traguardi di apprendimento definiti dalle Indicazioni nazionali/Linee guida, aggiungendo anche una dimensione che esula dal contesto specifico della singola scuola.

Passando alla valutazione degli esiti di scuola, va ricordato che essa è effettuata in base al *valore aggiunto di scuola*<sup>2</sup>, quindi limitando l'oggetto della valutazione alla dimensione *endogena*, al netto cioè di fattori di contesto (*status* socio-economico-culturale del territorio e degli allievi, preparazione all'ingresso nella scuola oggetto di osservazione, ecc.) non controllabili da parte della comunità professionale, ma che notoriamente incidono sugli apprendimenti. Pertanto, il SNV assume come oggetto di valutazione non tanto gli esiti *assoluti* di apprendimento, quanto piuttosto l'*incremento* su di essi determinato dalla scuola in base alle condizioni di partenza e di contesto in cui essa ha operato.

Va, inoltre aggiunto che né le prove INVALSI, né altri strumenti del SNV sono stati alla base di forme premiali o sanzionatorie per le scuole o per il personale scolastico, ma al contrario hanno orientato i finanziamenti a favore delle scuole più fragili da parte dell'autorità di gestione.

I dati INVALSI in cui sia possibile identificare una scuola non sono diffusi per alcuna finalità, né per la politica scolastica, né per finalità di ricerca. Ogni dato reso pubblico è

---

<sup>1</sup> art. 2, comma 1 del D.P.R. 80/2013.

<sup>2</sup> art. 6, comma 1, punto a1 del D.P.R. n. 80/2013

preventivamente anonimizzato nel pieno rispetto della normativa in termine di protezione dei dati.

Sovente è posto il tema della rilevazione campionaria o censuaria delle prove. Va ricordato che la normativa vigente dispone rilevazioni censuarie. A questo proposito è necessario chiarire la diversa finalità delle due forme di rilevazioni. Se l'obiettivo è quello di fornire dati per le politiche e strumenti alla scuola per il processo di autovalutazione, allora le rilevazioni non possono che essere censuarie. Le misure di sostegno adottate negli ultimi mesi a sostegno delle scuole più fragili non sarebbero state realizzabili senza dati censuari. Ma anche la distribuzione di finanziamenti nella prima fase della pandemia per raggiungere le scuole con minori strumentazioni digitali è stata possibile solo grazie ai dati censuari. Aggiungo, proprio la realizzazione di prove campionarie, andrebbe nella direzione di una funzione esclusiva di controllo del sistema scolastico (scuola) perché, invece di fornire puntualmente ad ogni scuola dati da cui muovere per il miglioramento come avviene con le prove standardizzate annuali, proporrebbe una immagine del "sistema scuola" senza alcuna utilità per le singole scuole.

A ben vedere, quindi in realtà i punti di concordanza tra quanto operato dall'Istituto e le questioni sollevate nel dibattito in casa CGIL, nei fatti, sono molto più numerosi di quelli che possono apparire divisivi. Certamente la possibilità di momenti, anche più frequenti di confronto, come quello odierno e per il quale ringrazio ancora una volta, possono contribuire a trovare ulteriori sintesi e, in ogni caso, a mantenere un rapporto dialettico franco nel reciproco rispetto delle diverse posizioni.

Per tornare dunque al tema e rispondere puntualmente alla domanda, riprendendo quando detto in premessa, è evidente che: "lo scopo del sistema nazionale di valutazione è il miglioramento della qualità formativa e gli apprendimenti"; non ci sono altri scopi. Questo, come ricordato, è quanto prevede la norma. Vorrei però provare a cambiare il punto di vista perché ritengo, anche alla luce degli interventi precedenti e delle considerazioni iniziali, sia evidente che concordiamo tutti su quanto fin qui è stato affermato. Da quanto emerso, infatti, ritengo che sia opinione condivisa che anche il "numero" in quanto tale consenta e aiuti il dialogo: in quest'ottica andare al di là delle apparenti dicotomie facilita una maggiore comprensione.

La domanda faceva riferimento a un fine esterno all'educazione e a un fine pedagogico e didattico che è proprio dell'istituzione scuola: affrontare la questioni in termini di contrapposizione tra interno ed esterno risulta poco utile e di difficile comprensione in quanto è possibile parlare di un "esterno" se si considera un "interno" e viceversa. Le due dimensioni ovviamente sono complementari e devono dialogare tra di loro. L'Istituto che presiedo reputa importante, decisamente importante, "aprire" per così dire, il sistema di valutazione. Di più, riteniamo questo sia auspicabile e costituisca anche la parte più interessante e stimolante. Per farlo, abbiamo già messo in campo alcuni strumenti: tutti i dati raccolti come INVALSI, insisto "anonimizzati", sono nel sistema open data. Si possono scaricare ed analizzare, sono a disposizione della ricerca. Per chiarire meglio, questo strumento va proprio nella direzione auspicata dal documento che avete pubblicato riguardo ad apertura e trasparenza. Infatti, ogni confronto che si basi su elementi di aperto dialogo, sostenuto e supportato da adeguate evidenze empiriche, non può che vedere una piena e incondizionata adesione da parte di INVALSI.

Se lo scopo comune è quello di migliorare la qualità formativa e degli apprendimenti la contrapposizione tra la valutazione del singolo e la valutazione operata attraverso le prove INVALSI risulta non fondata e di difficile comprensione. Infatti, il fine ultimo della valutazione degli apprendimenti del singolo è accompagnare l'apprendimento – inteso nel senso più ampio – affinché esso sia il più solido possibile e vada verso i traguardi stabiliti dalle Indicazioni nazionali. Una valutazione così concepita – ricca, articolata, ben strutturata, densa – che riguarda cinque momenti all'interno di un percorso scolastico di tredici anni aiuta anche ad aprire, ad ampliare lo sguardo non solo rispetto all'interno, ma anche rispetto all'esterno.

Riprendendo quanto precedentemente detto sulla Dad, ricordo che l'INVALSI lo ha asserito apertamente e ripetutamente: la Dad meriterebbe una lapide commemorativa di ringraziamento in tutti i comuni d'Italia perché l'alternativa in quel periodo era l'assenza di Didattica. Il disconoscimento e la banalizzazione che di questo viene fatto è un altro tema. Tuttavia, reputo si debba ragionare ancora una volta non in termini contrappositivi e alternativi, in quanto il dialogo è fecondo nel momento in cui cerca di farsi carico delle differenze che vi sono all'interno del sistema e un grande aiuto – direi quasi un compito ancillare, ma nel senso più nobile del termine – proviene dalla valutazione esterna di sistema che è finalizzata ad aiutare il sistema stesso a far emergere ciò che è poco visibile. Non è utile soffermarsi su terminologie che non trovano condivisione, non si tratta di arroccarsi sui termini: se non si ritiene appropriata l'espressione "dispersione implicita", nulla osta a modificarla. Va considerato però che il 9,5%, decimale più, decimale meno, dei ragazzi che hanno concluso 13 anni di scuola e non sono in grado né in italiano, né in matematica, né in inglese di affrontare i compiti previsti dai traguardi delle Indicazioni nazionali: ciò costituisce un tema, anzi questo è il tema. E non solo in termini economici, bensì sociali, culturali e quindi, una volta di più, questa dicotomia tra economia e società e la scuola risulta di difficile comprensione, tanto più di questi tempi in cui è in atto un ripensamento complessivo dello sviluppo in termini di sostenibilità e riduzioni delle disuguaglianze. Si tratta quindi di un *unicum* con diverse articolazioni. In conclusione, se si mette in atto uno sforzo per cogliere le concordanze – avendo lo stesso fine – sarà possibile fare un passo avanti innovativo, senza nascondersi i limiti che sono stati espressi precedentemente e che sono assolutamente condivisibili, sgombrando così il campo dall'erronea concezione che INVALSI intenda attuare ciò che invece gli viene ascritto. In questo senso, proporrei a ciascuno di noi di affrontare le questioni con maggiore serenità, con il confronto e il dialogo.

### **Istruzioni per un uso pedagogico, **formativo** e organizzativo**

*L'azione del valutare è strettamente connessa con il progettare e chiama a un costante aggiustamento dell'azione didattica rispetto a un percorso dato, di cui sono responsabili il Collegio Docenti, il Consiglio di Classe ed i docenti. È importante mantenere, con la dovuta individualizzazione, gli obiettivi previsti per la comunità/gruppo classe? in che rapporto si può mettere l'idea sociale di percorso collettivo e solidale della classe con la necessità costituzionale della sostanziale e non formale educazione alla cittadinanza?  
Nell'ambito delle riforme che si prospettano nei prossimi mesi, può l'approccio pedagogico mantenere il primato nelle finalità indicate per il sistema scolastico?*

**CORSINI** - Io credo che uno dei problemi maggiori sia la ritrosia a considerare la valutazione una strategia di insegnamento e di apprendimento. Ho l'impressione che questa ritrosia inizi timidamente ad affacciarsi alla primaria, eserciti una certa egemonia già alla secondaria e poi sia quasi totalizzante all'università. Dal punto di vista della ricerca educativa, sappiamo che esistono tre modi diversi coi quali chi insegna intende la valutazione: come pratica burocratica da sbrigare, come esercizio di potere, come preziosa occasione per apprendere e insegnare meglio. Sappiamo anche che tendenzialmente chi la vede come occasione per apprendere e per insegnare meglio insegna meglio perché i suoi studenti apprendono meglio.

Ecco, se davvero vogliamo cambiare le cose tocca presentare la valutazione come uno strumento per affrontare i problemi, non come una prassi burocratica né come un modo per stilare classifiche meritocratiche. Però bisogna crederci davvero: altrimenti rischiamo di ottenere sempre le stesse misure senza apportare alcun cambiamento. La ritrosia a concepire la valutazione come strategia conoscitiva finalizzata alla trasformazione dell'esistente è più diffusa di quanto non si creda, perché ci consente di preservare abitudini confortevoli e consolidati rapporti di potere. Mi pare che la valutazione tenda a essere concepita, a scuola e altrove, come fotografia che ratifica la realtà per produrre graduatorie. Ebbene, così facciamo solo danni e rischiamo di continuare a usare la valutazione in funzione antieducativa e antidemocratica.

**SESTITO** - La valutazione degli studenti è senz'altro un'attività finalizzata al raggiungimento d'un percorso pedagogico. La sua finalità principale non è perciò quella di istituire una graduatoria o di assegnare a ciascuno studente un valore assoluto, quanto quella di verificare e, se del caso aiutare ad adeguare, un certo programma pedagogico.

È per questo che ritengo che la valutazione dei singoli alunni, in tutti i suoi momenti, debba restare fondamentalmente affidata ai docenti di quegli alunni, che definiscono i percorsi dei singoli e del gruppo. Al tempo stesso, credo però che la presenza di alcune prove esterne standardizzate – con risultati che quindi siano comparabili tra scuole e contesti diversi e non abbiano una valenza esclusivamente "locale" e finalizzata a fornire un *feedback* rispetto a uno specifico piccolo tratto d'un più complessivo percorso educativo – sia estremamente utile. Tali prove, e più in concreto mi riferisco alle prove oggi condotte dall'Invalsi al termine degli snodi fondamentali dei vari ordini di scuola, forniscono infatti un utile *benchmark* a cui ancorare anche le valutazioni dei singoli alunni.

Tale ancoraggio ha una funzione innanzitutto culturale in quanto il *contenuto* delle prove segnala i punti d'arrivo che sono tracciati nelle indicazioni nazionali, evitando che queste cadano nel vuoto (ed è francamente scoraggiante il fatto che ancora sia maggioritario il riferimento lessicale al vecchio concetto dei programmi scolastici) o scadano nella genericità. Non ritengo sbagliato che la traduzione nelle prove dei traguardi insiti nelle indicazioni nazionali – in quanto tali responsabilità della struttura ministeriale – sia affidata a un organo tecnico esterno e distinto dal Ministero. Dalla potenziale dialettica tra chi formula degli obiettivi e chi poi si preoccupa di operationalizzare una metrica atta a misurarne i vari aspetti, credo che possano semmai emergere – e quindi venir se del caso corrette – possibili aporie. Francamente, non mi sembrerebbe istituzionalmente corretto unificare le due funzioni, col rischio che così si finisca col mettere sotto il tappeto i possibili problemi esistenti: bisogna imparare a convivere con una sana dialettica istituzionale tra funzioni diverse.

Altrettanto importante è però il valore segnaletico dei *risultati* delle prove. È grazie ad essi che si supera il rischio di autoreferenzialità delle singole scuole e, a ben vedere, addirittura dei singoli docenti. Va ribadito con forza che un sistema scolastico che voglia valorizzare l'autonomia delle scuole – e che proprio per questo ha abbandonato la logica dei programmi prescrittivi per meglio adattarsi alle esigenze dei diversi contesti – deve al tempo stesso rafforzare l'*accountability* di queste e l'uso delle prove esterne standardizzate in alcuni snodi fondamentali del percorso scolastico. Le scuole autonome migliorano *ceteris paribus* la *performance* d'un sistema in cui vi sono alcuni esami standardizzati e la indeboliscono ove tutti gli scrutini siano sempre e comunque decentrati e condotti in modo autoreferenziale dalla singola scuola (o dal singolo docente). Si può naturalmente discutere su quante e quali debbano essere queste prove esterne standardizzate, ma che esse servano è a mio avviso fuori di dubbio. Tenuto conto del fatto che le prove INVALSI non hanno un carattere strettamente disciplinare, e che comunque non è certo all'ordine del giorno una loro estensione a tutti gli ambiti degli apprendimenti<sup>3</sup>, è importante che esse mantengano e rafforzino, per certi aspetti, il loro carattere trasversale, per evitare che la loro natura "parziale" finisca col penalizzare tutto quanto da esse non esplicitamente considerato.

Personalmente non credo che le prove INVALSI debbano necessariamente esser parte integrante dello scrutinio ufficiale, anche se la loro collocazione al termine di alcuni percorsi scolastici che addirittura prevedono un esame di Stato potrebbe consentirlo. I loro risultati debbono però poter essere visibili all'interessato (e alla sua famiglia), oltre che ai suoi insegnanti, passati e futuri. All'interessato (e alla sua famiglia) perché gli possono consentire di capire come si sia concluso il percorso scolastico in questione e di identificare i propri punti di forza e di debolezza, con una valenza quindi anche orientativa, su base standardizzata, nel momento in cui si stiano compiendo scelte per il proprio futuro. Agli insegnanti, e alle scuole, di ieri e di domani, per capire, da un lato (quelli di ieri), dove si sia fatto meglio e dove si sia fatto peggio e quindi se del caso correggere il tiro con le coorti successive di studenti, dall'altro (quelli di domani) su quali sono i punti di forza e di debolezza, con riferimento in questo caso al singolo studente, rispettivamente da valorizzare e da superare. In tale prospettiva, a me paiono fondamentali le prove INVALSI al termine della primaria (che potrebbero utilmente anche essere svolta in avvio della prima media inferiore<sup>4</sup>), della media inferiore e al termine del I e del II ciclo della secondaria superiore. Quelli al termine della scuola secondaria superiore potrebbero anche utilmente servire alle Università per governare l'accesso ai diversi corsi di laurea, superando l'attuale confuso regime di prove ad hoc tra di loro scoordinate.

**RICCI** - È indubbio che vi siano ambiguità nel sistema nel suo complesso e che, ribadisco, vanno però affrontate in modo positivo e propositivo, cercando di fare ciascuno la propria

---

<sup>3</sup> Francamente, peraltro, cercherei di ampliare il loro ambito, in particolare sviluppando delle prove in ambito scientifico e tecnologico.

<sup>4</sup> Naturalmente, condurre le prove all'avvio della I media inferiore richiederebbe di focalizzare l'attenzione sugli aspetti più permanenti degli apprendimenti conseguiti nel ciclo della scuola primaria. Si tratta però di un aspetto per molti versi non indesiderato, anche se la lettura del dato dovrebbe tener conto del fatto che i singoli alunni differiscono nella perdita di attenzione che consegue dalla pausa estiva (in generale, questa è più marcata per chi venga da famiglie in condizioni economiche più modeste). Condurre le prove all'avvio del percorso della media inferiore dovrebbe consentire di usare il pc – più diffusamente presente in tale ordine di scuole, ove infatti anche la prova Invalsi al termine della classe III è già basata su pc – e di ridurre i rischi di *cheating* non contrastati dagli insegnanti che hanno spesso seguito lo stesso gruppo classe per più anni.

parte per tentare di ridurre, segnalare tali ambiguità, pur facendosene carico. Mi riaggancio al tema delle graduatorie fra scuole.

L'Istituto ha scritto e dichiarato ovunque che non ha alcun interesse per le classifiche, non ha mai collaborato in alcun modo a stilarle, e d'altronde, come già spiegato, la rilevazione del valore aggiunto<sup>5</sup> non consente materialmente di fare graduatorie.

Ho già più volte sottolineato – ma *repetita juvant* – che i dati Invalsi in cui sia possibile identificare una scuola non sono diffusi per alcuna finalità, né per la politica scolastica, né per finalità di ricerca. Ogni dato reso pubblico è preventivamente anonimizzato nel pieno rispetto della normativa in termini di protezione dei dati. Ribadisco, Invalsi non ha mai sostenuto alcuna azione che consentisse la formulazione di graduatorie tra scuole, in primo luogo per coerenza allo spirito della norma.

In questa prospettiva risulta difficile affermare che gli esiti delle prove Invalsi in particolare favoriscano fenomeni di *school choice*, in primo luogo poiché questa affermazione andrebbe sostenuta con riscontri empirici solidi. Gli unici dati disponibili, sia prima dell'introduzione delle prove INVALSI sia dopo la loro messa a regime, non forniscono alcuna indicazione in questo senso. La serie storica della misura della variabilità *tra* scuole parte dal 2000 e gli ultimi dati disponibili sono del 2018 (fonte PISA), quindi un intervallo di tempo decisamente ampio. Orbene, i dati non forniscono alcuna riprova che l'introduzione delle prove standardizzate (dal 2008) o del SNV (2013) abbiano determinato variazioni rilevabili nella variabilità degli esiti *tra* scuole, tipica misura di fenomeni di *school choice*. Inoltre, proprio per evitare che venissero utilizzati gli esiti delle prove quale possibile strumento per stilare graduatorie fra scuole, Invalsi stesso ha proposto l'utilizzo di un indicatore multiplo e multifattoriale per rilevare le fragilità delle scuole, non basato esclusivamente sugli esiti delle prove nazionali.

Vorrei ora richiamare un'altra questione molto rilevante e che giustamente è stata posta: la periodicità delle rilevazioni. Ho già espresso in proposito le motivazioni connesse all'attuale scansione delle rilevazioni. È indubbio che essa abbia un'implicazione pratica estremamente interessante e comporta un impegno molto forte per l'istituto. E tuttavia vi è anche il tema di monitorare i fenomeni, di averne una misura costante e continua per cercare di intervenire e per cercare di fornire delle informazioni a chi è chiamato a intervenire. Nel corso degli interventi precedenti si è fatto riferimento a quegli studenti che hanno terminato il percorso scolastico, ma privi delle competenze di base. È fondamentale sapere chi sono, quanti sono perché altrimenti saranno tragicamente destinati a essere totalmente esclusi dal sistema. Allora la domanda che dobbiamo porci è se non sia necessario assumere una visione più ampia per evitare che una nostra convinzione si traduca paradossalmente nel raggiungimento dell'obiettivo opposto a quello che dichiariamo cioè di favorire l'equità del sistema, di favorire l'inclusione agita.

Ultima cosa relativamente a un concetto richiamato più volte: la necessità dell'indipendenza dell'Istituto. Chi può non essere d'accordo? A questo proposito vorrei fornire un'informazione perché è giusto che si sappia, in considerazione del fatto che si sta trattando principalmente delle prove Invalsi. Sono 13 anni che mi occupo del coordinamento e della guida della

---

<sup>5</sup> Il D.P.R. n. 60/2017, adottando la prospettiva del *valore aggiunto*, automaticamente esclude qualsiasi scelta che vada nella direzione della graduazione delle scuole. È noto, infatti, che i modelli di valore aggiunto consentono solo valutazioni di efficacia relativa e non comparative tra scuole.

costruzione delle prove INVALSI, che giova ricordare, una volta di più, sono costruite a partire dalle Indicazioni Nazionali dettate dal legislatore solo su quelle competenze di base il cui possesso garantisce il reale esercizio di diritti di cittadinanza.

In 13 anni né personalmente, né l'Istituto ha mai subito pressioni di alcun genere in merito alla struttura delle prove, né alcuno ha fatto richiesta di poterle visionare in anticipo. Le prove sono sempre andate "in onda" senza che fossero rese note preventivamente a qualcuno, se non il processo scientifico di costruzione, neanche quando erano parte integrante dell'esame di Stato. Questo la collettività deve saperlo, questo va detto: non sono mai consegnate in anticipo a nessuno.

### **Istruzioni per un uso pedagogico, formativo e organizzativo**

*A cosa serve davvero la valutazione di sistema, ovvero la valutazione del sistema scolastico? Come si possono completare nello stesso quadro la valutazione degli alunni e la valutazione delle scuole? Non corriamo il rischio di far passare in secondo piano la valutazione degli alunni da parte degli insegnanti, che ha una stratificazione di complessità tale da prendere in considerazione più aspetti, formali e non formali, rispetto alla valutazione di un sistema complesso basato su una prova secca, una prova standard?*

*Ed infine non credete che per essere completa in questo senso (quello dalla valutazione del sistema) si dovrebbe tenere conto anche delle risorse messe a disposizione delle scuole (risorse umane e finanziarie)? Cioè, mi spiego: non dovrebbe esserci, proprio a partire dalla valutazione del sistema scolastico, anche una valutazione di ciò che è stato predisposto dal Ministero e dal Governo? Spesso si sottolinea il fallimento degli insegnanti e delle scuole, ma non ha fallito prima la politica quando, da almeno due decenni, a fronte di un significativo disinvestimento su organici e retribuzioni, si raggiungono sistematicamente dati al di sotto delle medie europee?*

**CORSINI** - Da mezzo secolo le indagini internazionali (e da oltre dieci anni quelle nazionali) riportano in maniera affidabile che complessivamente la scuola primaria nel complesso riesce a coniugare meglio equità ed efficacia rispetto alla scuola secondaria. Tuttavia, soprattutto negli ultimi vent'anni, non abbiamo fatto scelte coerenti rispetto a queste informazioni. Tali scelte avrebbero dovuto andare nella direzione di un aumento negli investimenti sull'istruzione e sulla ricerca educativa, sulle strutture, sull'aumento del personale e sulla sua formazione. Questi investimenti sono stati sostituiti da una stucchevole retorica sulla qualità, ma la qualità necessita di investimenti.

Concordo sulla necessità di dare la giusta importanza ai fattori contestuali. Bisogna misurare con misura entro un processo valutativo condiviso e dialogato, ricordando che misurare comporta delle conseguenze (la duplicità di significato della locuzione *prendere delle misure* dovrebbe metterci in guardia).

Noi per valutare bene abbiamo bisogno di attribuire indicatori empirici a concetti astratti, sennò rischiamo di prenderci in giro. Per questo il ruolo dell'INVALSI è fondamentale. Ma se dopo mezzo secolo le misure son sempre le stesse significa che noi dobbiamo prendere diversamente delle misure e prendere anche misure diverse.

Inoltre, proprio perché misurare è importante dovremmo anche evitare di usare in maniera ambigua gli strumenti, per esempio usando lo stesso strumento per la valutazione diagnostica e per la certificazione di competenze. Mescolare funzioni diverse (formativa/sommativa) e livelli diversi (sistema/scuole/classi/individuo) compromette

inevitabilmente la validità di una misura. Per rendere conto dell'apprendimento di uno studente ho bisogno di uno strumento molto più preciso di quello che uso per ottenere informazioni su un gruppo ampio. La validità di uno strumento di misura non è una caratteristica intrinseca dello strumento, se attribuiamo allo stesso strumento finalità diverse rischiamo di fare confusione e rendere poco valide le misure. Per esempio, ci sono troppe scuole davvero convinte che i risultati alle prove Invalsi, grezzi o netti o con l'effetto scuola che siano, misurino competenze (e non il possesso di alcune conoscenze e l'impiego di alcune abilità, come in effetti fanno) o che riflettano meccanicamente la qualità della loro didattica, e allora se sono positivi li usano per orribili operazioni di marketing su internet o sui RAV. Oppure, se negativi, li ignorano. Ma né in un caso né nell'altro noi abbiamo un uso intelligente di dati che pure sarebbero utili dal punto di vista della valutazione formativa. Ecco, io credo che il problema non sia solo comunicativo ma sistemico: dobbiamo metterci d'accordo sul perché delle valutazioni.

Credo che per una valutazione del sistema scolastico ovviamente abbiamo bisogno di un istituto che goda di piena autonomia dal ministero e che faccia scelte davvero autonome: per esempio, l'INVALSI negli ultimi dieci anni ha migliorato notevolmente la qualità delle proprie prove, ma alcuni limiti sono strutturali, dato che per ottenere informazioni davvero utili a valutare le competenze abbiamo bisogno di diverse prove aperte e complesse e sostenute in diversi momenti. Però queste rilevazioni non le puoi organizzare se il ministero ti costringe a somministrare prove oggettive su tutta la popolazione a fine anno scolastico. Sappiamo che agire su campione è decisamente meglio che lavorare su tutta la popolazione, dato che con un campione possiamo usare domande a risposta aperta complessa e quindi rendere conto dell'impiego attivo e critico di abilità e conoscenze. Per una valutazione finalizzata al miglioramento del lavoro svolto nelle scuole, abbiamo bisogno di responsabilizzare dirigenti e docenti conferendo loro maggior fiducia ed evitando di imporre tempi e strumenti del processo valutativo. L'ideale quindi sarebbero diverse prove a campione a livello di sistema arricchite rispetto alle attuali da un numero rilevante di domande a risposta aperta complessa e poi rilasciate alle scuole affinché ciascun istituto possa scegliere autonomamente quelle che ritiene più significative, impiegarle in classe e ragionare sui risultati anche in collaborazione con l'Invalsi o con enti di ricerca. È una strada aperta da paesi che hanno una cultura valutativa più diffusa rispetto alla nostra. Questa operazione dovrebbe comportare anche l'impegno a condividere il percorso con docenti, studentesse, studenti e famiglie, un impegno che però non ha nulla a che vedere con lo sfoggio muscolare di risultati a uso e consumo di quel marketing dell'istruzione al quale rischiano di ridursi le autovalutazioni d'istituto. Il passaggio al campione non è un tecnicismo, ma una scelta scientificamente, pedagogicamente e politicamente fondata. Il passaggio al campione significherebbe abbandonare l'idea che l'istruzione sia un prodotto e famiglie, studentesse e studenti siano da trattare come utenti.

Per concludere, l'Invalsi raccoglie informazioni rilevanti e affidabili, ma l'attuale sistema spesso non consente un impiego significativo di queste misure da parte delle scuole. Le scuole oggi faticano ad attribuire valore a queste misure.

A me pare che, nel complesso, in questi anni la politica scolastica abbia coltivato l'illusione che imporre a tutte e a tutti certe misurazioni equivalesse a diffondere prassi autovalutative fondate. Purtroppo, non è così: puoi imporre delle misure, più difficilmente delle valutazioni, ma mai delle autovalutazioni.

**SESTITO** - Senz'altro la valutazione del sistema scolastico non si esaurisce nella mera misurazione degli apprendimenti degli studenti. Al tempo stesso, queste misurazioni, proprio perché comparabili nel tempo e nello spazio, sono la base per monitorare la *performance* d'un sistema, nel tempo e nello spazio. Esse consentono infatti di dire se vi è un miglioramento o un peggioramento nel tempo, di confrontare il sistema nel suo complesso a livello internazionale e di evidenziare le disuguaglianze interne al paese negli apprendimenti effettivi. Valutare il sistema e le politiche poste in essere al suo interno richiede però poi di analizzare quella *performance* alla luce delle risorse e delle politiche poste in essere. È solo da tale analisi che si può evidenziare lo specifico contributo di questa o quella scelta, di questa o quella prassi educativa supportata o meno dalle politiche poste in essere, tenendo altresì conto delle differenze esistenti nei diversi contesti sociali e nelle risorse umane e finanziarie effettivamente rese disponibili per le varie scuole.

Tenuto conto di ciò è importante che le misurazioni degli apprendimenti che caratterizzano la *performance* d'un sistema scolastico siano competenza d'un soggetto come l'Invalsi, autonomo dal *policy maker* che è responsabile delle politiche e del sistema nel suo complesso. Serve infatti terzietà e robustezza metodologica di chi definisce le prove sugli apprendimenti. Essenziale è inoltre che chi fa ciò consenta il collegamento delle prove nazionali, siano esse campionari o universali (cfr. oltre), con gli analoghi esercizi comparativi condotti a livello internazionale.

Anche la valutazione del sistema – intesa nei termini sopra detti di analisi dei risultati delle prove alla luce dei diversi contesti socio-economici, delle risorse e delle politiche poste in essere – è bene che sia affidata a un soggetto terzo rispetto al *policy maker*. Al tempo stesso, peraltro, credo si debba anche e soprattutto sottolineare come tale analisi non sia una semplice misurazione, ma per l'appunto un ragionamento sulle possibili cause dei risultati evidenziati dalla misurazione, analisi in quanto tale opinabile e che deve esser oggetto di discussione. Ancor più che la terzietà di chi possa e debba produrre un rapporto periodico e sistematico di valutazione del sistema – idealmente da presentare al Parlamento e al paese – io credo sia perciò importante garantire la massima apertura e trasparenza nell'accesso ai dati per chi voglia condurre analisi sul sistema. L'Invalsi, in altri termini, ancor prima e ancor più che condurre proprie analisi sul sistema e su suoi singoli e specifici aspetti, dovrebbe perciò facilitare la conduzione di tali analisi e stimolare il dibattito pubblico sulle *policies*.

Del resto, la valutazione del sistema scolastico nel suo complesso è per molti versi una valutazione che sconfinava nel giudizio politico sull'operato del responsabile pro-tempore della politica scolastica. Tale giudizio non può essere sottratto al Parlamento e, in ultima istanza, all'elettorato. Funzione di un istituto come l'Invalsi, che voglia e debba rimanere terzo rispetto al Ministero e al ministro pro-tempore, non può esser quindi quella del giudice a cui tale giudizio venga affidato, quanto quella del soggetto che favorisce – rendendo noti, accessibili e facilmente analizzabili i risultati e le informazioni rilevanti – il dibattito pubblico sulle politiche scolastiche, coinvolgendo in questo anche la comunità accademica che del sistema educativo a vario titolo si occupa.

Resta da definire quali e quante debbano essere le misurazioni degli apprendimenti. A rigor di termini, per valutare un sistema nel suo complesso, monitorarne gli andamenti nel tempo e nello spazio e identificarne le principali linee di faglia interne, non servono misurazioni universali. Su una base campionaria si potrebbero anzi espandere più facilmente gli ambiti della misurazione degli apprendimenti, considerando più numerosi gradi scolastici e ambiti disciplinari. D'altro canto, disporre di prove universali più facilmente può consentire di

seguire nel tempo, su base longitudinale, l'evoluzione degli apprendimenti a livello di singoli alunni e quindi di ragionare nei termini del cosiddetto valore aggiunto (caratterizzando quindi le scuole in questi termini e non solo nei termini del livello degli apprendimenti dei propri alunni). Più in generale, qualsiasi arricchimento delle misurazioni uno abbia in mente e voglia svolgere a livello campionario (ad esempio una rilevazione che su base campionaria segua gli alunni per singolo anno del percorso degli studi), potersi appoggiare su rilevazioni universali in alcuni gradi scolastici e ambiti disciplinari faciliterebbe ovviamente il compito.

Non è però per questi possibili vantaggi accessori che personalmente ritengo utile mantenere alcune rilevazioni degli apprendimenti su base universale. La ragione profonda è insita piuttosto in quello che già prima dicevo parlando dell'ancoraggio delle valutazioni dei singoli studenti in alcuni snodi fondamentali del loro percorso di studi (cfr. punto precedente) e, anche e soprattutto, nella possibilità che rilevazioni universali degli apprendimenti forniscono un importante *input* di qualsivoglia valutazione delle singole scuole, valutazione che non può non partire da un esame del contributo che esse riescono a dare all'evoluzione degli apprendimenti dei loro alunni (cfr. punto successivo).

**RICCI** - Vorrei, prima di rispondere, fare una doverosa premessa: Invalsi ha sempre sostenuto che la valutazione standardizzata non è alternativa alla valutazione degli insegnanti: non si tratta di valutazioni alternative ma complementari, dove la restituzione degli esiti delle prove serve alle scuole per avere un elemento ulteriore di confronto da cui muovere per il miglioramento. In questo senso l'Istituto nel tempo ha incontrato migliaia di docenti e dirigenti e recentemente, in considerazione della pandemia, ha avviato attività di supporto per offrire ai docenti uno strumento volontario e totalmente adattabile alle esigenze delle scuole a partire dalle rilevazioni nazionali.

Se si vuole usare il parametro della netta separazione tra la valutazione effettuata dalla scuola e gli esiti delle prove Invalsi così come auspicato nel vostro documento, su questa richiesta non si può che essere d'accordo e nei fatti è già attualmente così. Gli esiti delle prove Invalsi non hanno alcun riflesso sulla carriera dello studente, ma forniscono al docente e alle scuole un termine informativo ulteriore, di comparazione degli esiti ottenuti rispetto ai traguardi di apprendimento delle Indicazioni nazionali/linee guida.

La valutazione attraverso le prove Invalsi deve tener conto, infatti, come già detto, di un vincolo fondamentale: le Indicazioni nazionali o Linee guida che pongono dei traguardi e questi traguardi – sui quali concordiamo tutti e se così non fosse sarebbe necessario aprire un dibattito in merito – rappresentano quei presidi fondamentali perché i nostri ragazzi siano cittadini in grado di leggere e abitare la società consapevolmente e forse alcuni eventi orribili di cui purtroppo è stata vittima anche la CGIL recentemente, forse non si verificherebbero. La domanda, dunque, è: vi è o non vi è l'esigenza di avere un'informazione sul raggiungimento di quei traguardi? Ecco, la valutazione di sistema, intesa come sono attualmente concepite le prove Invalsi, vuole porsi come un anello garbato – e sottolineo questo aggettivo "garbato" – tra quegli aspetti che abbiamo definito propri della scuola con quest'altro aspetto che è altrettanto proprio della scuola perché, ribadisco, raggiungere quei traguardi è una garanzia per tutti. Se i due tipi di valutazione sono guardati in questa prospettiva, allora essi si completano a vicenda, favorendo una valutazione a tutto tondo, rafforzando inoltre la dimensione formativa della valutazione stessa. In questa prospettiva si spiega anche perché le prove debbano essere censuarie, rivolte a tutte e a tutti, e non solo campinarie. Se si intende promuovere il miglioramento in tutte le scuole, allora servono dati per tutte le scuole e non solo per alcune.

Per quanto riguarda la seconda parte della domanda, si tratta più propriamente di temi di politica scolastica sui quali Invalsi, proprio per la sua natura di organismo tecnico-scientifico, non ha il compito di fare valutazioni in senso lato e di proporre interventi.

### *La mia idea di valutazione (degli alunni e delle scuole)*

**SESTITO** - Valutazione del sistema scolastico e (ancoraggio e *benchmarking* della) valutazione dei singoli alunni, di cui ho parlato nei due punti precedenti, non esauriscono infatti il ventaglio delle valutazioni possibili e desiderabili. Serve anche considerare se sia utile una valutazione delle singole scuole e se vi debba o meno essere una qualche valutazione del personale scolastico. È soprattutto sulla prima che intendo soffermarmi, perché è da essa che, come detto, emerge la necessità di prove Invalsi universali e non solo campionarie, collocate al termine di alcuni snodi fondamentali del percorso degli studi e utili a costruire una qualche misura del "valore aggiunto" della singola scuola. Parlerò solo più brevemente della seconda, anche perché non credo essa sia invece da collegare alle prove Invalsi.

La valutazione delle singole scuole dovrebbe servire a stimolare il miglioramento delle singole scuole. Questa era l'impostazione che era stata data dal Regolamento SNV emanato nel 2013, in quella che a mio avviso era un ragionevole compromesso tra approcci diversi. In esso non si immaginava che il livello degli apprendimenti, e neppure il cosiddetto valore aggiunto (inteso come la stima del contributo che la scuola aveva dato all'evoluzione di quegli apprendimenti), fosse di per sé la metrica esclusiva della valutazione delle singole scuole. Si immaginava che anche altri aspetti andassero presi in considerazione, considerando sia aspetti non colti dalle prove Invalsi e sia, con riferimento alle stesse prove Invalsi, focalizzando l'attenzione anche ad esempio sul contributo che la scuola riusciva a dare al rafforzamento dei suoi alunni più deboli (non quindi l'evoluzione media complessiva ma il recupero dei soggetti socialmente più deboli).

Anche sul piano dei processi da porre in essere, la valutazione delle scuole, più che un giudizio (da basare sulle prove Invalsi e/o su una serie di indicatori aggiuntivi), era immaginata come un processo, intrinsecamente dialogante. Tale processo doveva coniugare un momento di autovalutazione – innescata da una serie di indicatori e mirante a definire possibili percorsi di miglioramento – ed una possibile convalida e verifica dell'una e degli altri da parte di una squadra di valutatori esterni. Questi, pur avendo una funzione anche ispettiva, erano immaginati innanzitutto come una sorta di consulenti critici che, toccando in un orizzonte pluriennale tutte le scuole (ma dando priorità a quelle in condizioni più critiche), dovevano contribuire ad avviare ed indirizzare una sorta di generalizzato movimento di autoriforma. La stessa condizione di criticità d'una scuola, doveva servire anche e soprattutto a potenziare, se necessario, le risorse da porre a disposizione della scuola con finalità di miglioramento.

È alquanto evidente che numerosi erano gli aspetti lasciati indefiniti in quel Regolamento e che molto restava da fare. Invalsi ad esempio era ancora alle prime armi nel definire una propria stima del valore aggiunto (anche perché l'uso degli archivi scolastici per collegare su base longitudinale i singoli studenti era giusto ai suoi albori), nel definire la condizione di criticità d'una scuola (sulla base del contesto esterno? del livello degli apprendimenti dei

suoi alunni? del valore aggiunto che la caratterizzava?<sup>6</sup>). Non è però per difendere l'operato dell'Invalsi – che ho del resto lasciato alla fine del 2013 e quindi prima che in queste non facili incombenze mi fossi dovuto personalmente cimentare – che segnalo che il fallimento di quel disegno è legato soprattutto al fatto che il Ministero non ha ancora costruito un corpo ispettivo degno di questo nome. Esso doveva essere la terza gamba del sistema (oltre all'Invalsi, nelle funzioni prima dette, e all'INDIRE, come possibile partner delle scuole nei progetti di miglioramento), tanto più ineludibile nel mentre si ipotizzava di collegare alla valutazione delle scuole quella dei dirigenti scolastici. Beninteso, si trattava d'un collegamento a mio avviso del tutto ragionevole in via di principio: l'intervento sulle singole scuole, supportando quelle in condizioni più critiche, non può prescindere dall'eventuale sanzione e allontanamento di chi, dopo attento esame ispettivo, sia ritenuto responsabile d'un andamento poco soddisfacente della singola scuola, non potendosi affidare eventuali risorse aggiuntive a chi abbia dato scarsa prova di saper adoperare quelle che già aveva avuto. Esso era però del tutto inattuabile in assenza d'un corpo ispettivo degno di questo nome. È banalmente evidente infatti che non si possono valutare le scuole, e tanto meno sanzionare le eventuali responsabilità dei loro dirigenti e pervenire a una sostanziale riorganizzazione d'una data scuola, solo sulla base dei test Invalsi o dell'autovalutazione definita dalla stessa scuola.

La stessa deriva alla pubblicizzazione dei risultati delle singole scuole nelle prove Invalsi, nonché d'una congerie di altri dati comparativi forniti alle scuole come stimolo all'autovalutazione dal Ministero e dall'Invalsi, ad esempio circa l'incidenza degli alunni extracomunitari<sup>7</sup>, non è dipesa dal fatto che quel Regolamento avesse compiuto una scelta a favore della concorrenza tra scuole e del modello detto della *school choice*. Non era quello il modello sottostante il Regolamento. La deriva a pubblicizzare il più possibile è discesa dalla mancanza di un disegno che, anziché perseguire *sic et simpliciter* il numero di accessi alle pur encomiabili finestre informative predisposte con Scuola in chiaro, definisse con attenzione cosa era opportuno e cosa non era opportuno pubblicizzare.

Personalmente devo dire che credo poco all'utilità – a fini di stimolo alla buona *performance* delle singole scuole – dei meccanismi di quasi-mercato nel segmento scolastico (specialmente nel segmento della primaria e della secondaria inferiore, dove la scelta è in ogni caso fortemente condizionata dalla residenza delle famiglie). Al tempo stesso, eviterei di demonizzare l'idea della *school choice* e mi preoccuperei soprattutto di incanalare eventuali meccanismi competitivi tra scuole – che sono per molti aspetti ineliminabili, perché comunque le famiglie cercheranno sempre di rintracciare in qualche modo la scuola "migliore", magari sulla base dei semplici "si dice" – in modo da farli operare al meglio. Sarebbe quindi a mio avviso utile proibire e bandire attivamente la pubblicizzazione di dati che possano addirittura favorire la segmentazione sociale tra scuole – come la pubblicizzazione già prima ricordata del dato sul numero degli alunni extracomunitari o del dato sul livello socio-economico delle famiglie d'origine degli alunni – o che possano essere

---

<sup>6</sup> Dietro queste diverse possibilità si celano logiche diverse: di sostegno ai contesti sociali più difficili, agli alunni che sono peggio messi o alle scuole che funzionano peggio. Evidentemente anche le logiche degli interventi poi da porre in essere possono e debbono differire, perché a un estremo si tratta di fornire risorse supplementari (eventualmente confidando in quello che la scuola già fa) e all'altro di rivedere tutto quello che la scuola fa (eventualmente anche fornendo risorse aggiuntive, ma non prima di aver riorganizzato la scuola medesima).

<sup>7</sup> E' evidente che tale informazione dovrebbe segnalare alla scuola la necessità di prestare attenzione al tema dell'inclusione degli extracomunitari, potendo essere una eventuale possibile causa di una qualche difficoltà registrata dalla scuola in termini di apprendimenti dei propri alunni. Essa non è però certo un dato da pubblicizzare, quando sufficientemente contenuto, per segnalare – come fatto da alcune scuole – un proprio status privilegiato e quindi cercare di attirare, *ceteris paribus*, studenti più favoriti.

distorsivi, perché ci si focalizza sul livello degli apprendimenti degli alunni, anziché sul valore aggiunto, o su risultati parziali ed episodici (singole prove in determinati ambiti e non un quadro complessivo e statisticamente significativo della performance della scuola in tutti i diversi ambiti)<sup>8</sup>.

Poche battute, nel concludere, sulla valutazione del personale scolastico diverso dai dirigenti. Non credo abbia alcun senso immaginare di collegare le misure standardizzate sugli apprendimenti dei singoli studenti, sia pure nella versione del valore aggiunto, alla valutazione dei singoli docenti che li abbiano avuti in carico in un certo orizzonte temporale. Un legame biunivoco tra gli uni e gli altri non sarebbe affidabile – perché ci si dovrebbe basare su piccoli numeri<sup>9</sup> e per via della congerie di fattori rilevanti di cui non si potrebbe tener conto. In ogni caso, il collegamento avrebbe un qualche senso solo per taluni ambiti disciplinari, in contrasto però con la natura poco disciplinare e molto trasversale delle competenze misurate nelle prove Invalsi. Per non parlare infine del grosso rischio che un simile collegamento, per quanto metodologicamente poco robusto e ben poco in grado di identificare davvero la performance effettiva dei diversi docenti, inneschi meccanismi distorsivi in base ai quali i docenti finirebbero per prestare attenzione pressoché esclusiva ai test (col cosiddetto *cheating* e col cosiddetto *teaching to the test*). Insomma, valutazioni dei singoli docenti così costruite sarebbero intrinsecamente molto deboli e molto poco affidabili da un punto di vista metodologico e potenzialmente molto pericolose dal punto di vista dell'operatività della scuola.

Non è perciò a idee del genere che faccio riferimento parlando di valutazione dei docenti, una valutazione che non può basarsi sui risultati delle prove standardizzate, ma deve semmai considerare l'informazione *soft* presente all'interno della scuola. Non penso però neppure alla valutazione comparativa immaginata qualche anno fa e mirante a identificare, e premiare sul piano retributivo, un sottoinsieme di docenti di ciascuna singola scuola. Benché forse più affidabile sul piano meramente metodologico – nel senso che si può escogitare qualche sistema per usare la conoscenza locale su chi sia più e meno dedito al lavoro, più o meno attento al suo lavoro etc. – un tale sistema esacerberebbe addirittura la controindicazione prima citata di porre in competizione tra loro i diversi docenti, debilitando il già sin troppo scarso spirito di squadra che di fatto caratterizza la scuola in Italia. Piuttosto, si può immaginare una logica di *mentoring* e di reciproca valutazione e consulenza, che faciliti l'emergere e il rafforzamento d'uno spirito di squadra. Vi è evidenza sperimentale del fatto che sistemi di tale tipo possano migliorare la performance dei docenti<sup>10</sup>, non perché

---

<sup>8</sup> In tale ottica, a me sembrerebbe corretto che l'INVALSI definisse un format di dati eventualmente pubblicabili, automaticamente squalificando, rendendo implicitamente sospetti, tutti i dati che venissero pubblicizzati con un format diverso.

<sup>9</sup> Quando si valuta il valore aggiunto d'una intera scuola si considera un assieme di gruppi classe. Pur così facendo, specie ove si tratti di scuole piccole, i risultati sono spesso statisticamente poco significativi e i risultati di un anno facilmente ribaltati da quelli dell'anno successivo, per via del fatto che ove si considerino piccoli gruppi il tratto individuale della performance di singoli alunni *ceteris paribus* con risultati molto buoni o molto cattivi trascina anche i valori medi del gruppo. Questo problema statistico, che già rende spesso molto "sporche" e instabili le graduatorie delle diverse scuole – per cui spesso si ritiene di dover concludere che al massimo si può dire che ci sono alcune poche scuole molto buone o molto cattive, mentre per tutte le altre è poco chiaro il quadro – risulterebbe naturalmente ancor più acuito ove si volesse compiere lo stesso esercizio a livello di singolo docente.

<sup>10</sup> Cfr. Simon Burgess, Shenila Rawal, and Eric S. Taylor, *Teacher Peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools*, "Journal of Labor Economics", Volume 39, Number 4, 2021.

siano collegati a incentivi economici – che non sono di massima previsti in questi schemi – ma perché in grado di sollecitare una riflessione sul proprio lavoro, sul come meglio coordinarsi, ecc. Naturalmente un simile sistema avrebbe senso anche e soprattutto per chi sia ad inizio carriera, ad esempio all'interno di un percorso di formazione per chi abbia superato una prima fase concorsuale di accesso alla professione (quello che altrove ho definito come una sorta di percorso di *tenure track*).

**RICCI** - Grazie di questa domanda perché mi dà modo di esplicitare quello che penso della valutazione in modo più articolato.

Come Invalsi siamo orgogliosi di fornire un servizio di qualità al sistema scuola perché questo è un riconoscimento che proviene anche dalla comunità internazionale; nello stesso tempo ogni scuola può prendere atto di quanto i propri studenti si avvicinino al raggiungimento di quei traguardi prefissati dalle Indicazioni nazionali/Linee guida. L'idea di valutazione che più comunemente viene evidenziata è quella di un controllo sistematico, ma il fatto di fornire dati censuari al sistema consente di guardare l'altra faccia della valutazione, cioè di disporre di dati conoscitivi sull'efficacia degli interventi didattici per poter avviare anche meccanismi correttivi, senza alcuna stigmatizzazione.

Ulteriore caratteristica delle attività promosse da Invalsi, direttamente con le visite esterne alle scuole o indirettamente con la proposta del *format* del RAV, è quella di favorire processi riflessivi e autoriflessivi a partire da dati disponibili sui diversi aspetti presi in carico nel fare scuola quotidianamente. Si vogliono quindi supportare, a tutti i livelli, politiche supportate dai dati (*data informed*) e non guidate dai dati (*data driven*) in maniera quasi deterministica. In questo senso, la valutazione assume una funzione di reale supporto per i protagonisti delle azioni volte al cambiamento positivo, vale a dire docenti e dirigenti scolastici.

Ecco, la mia idea di valutazione è proprio questa: una funzione che propone dati attendibili e che conta sui protagonisti per poter migliorare il sistema nel suo complesso.

Sono assolutamente convinto che la valutazione, perciò, sia una sorta di prisma che riflette la luce in molti modi diversi, tutti importanti al fine di "vedere" meglio la complessità del processo educativo.

**Giuseppe Bagni** - La valutazione nella scuola è un problema complesso che non si può ridurre al problema del voto da assegnare o meno, con le contrapposizioni che ne conseguono. Si tratta di un nodo centrale che rimanda alla progettazione didattica, alle sue modalità di conduzione e al coro degli esiti di essa e degli apprendimenti. È necessario valorizzare ad ogni livello di scuola e per tutti gli allievi gli aspetti centrali dell'apprendimento, che sono l'autonomia progettuale, le strategie metacognitive, l'apprendimento in contesto, la costruzione condivisa del significato. La didattica deve offrire ricorsività ed assumere più prospettive perché ciascun alunno e ciascuna alunna trovi quella che dia l'accesso alla conoscenza.

Su questi aspetti che fanno la qualità della scuola la valutazione ha un ruolo centrale se saprà allontanarsi dal concetto di misurazione "obiettiva" per farsi intersoggettiva. Una valutazione che segni un passo decisivo verso una prospettiva costruttivista, nel senso di divenire autovalutazione e quindi comprensione profonda di ciò che si sta apprendendo. Per evitare la deriva del comportamentismo che è sempre dietro l'angolo.

Noi crediamo in una valutazione che si poggia sulla descrizione più precisa possibile dei processi di apprendimento; che rifiuti da un lato forme di misurazione vera e propria e

dall'altro, forme di pura interpretazione, prive di qualsiasi paletto condiviso, per collocarsi nel mezzo del continuum che caratterizza la valutazione e di cui la misurazione pura e l'interpretazione soggettiva senza vincoli sono i due estremi.

Significa anche l'accettazione del carattere in parte inclassificabile dell'apprendimento che ci lascia tuttavia la possibilità di caratterizzarlo ricercandone le soglie: il sapere padroneggiato, già ben strutturato negli allievi e quello di prossimo apprendimento, che rappresenta il possibile passo successivo.

Lo stesso atto di individuare gli aspetti che decidiamo di valutare perché li riteniamo significativi comporta di accantonarne altri che, esclusi dal cono di luce, resteranno confinati nel buio. È una non-conoscenza non riducibile a zero che occorre accettare e imparare a gestire. Il punto centrale della valutazione è di essere guida per la scelta delle migliori strategie per un percorso sempre in divenire, mai definito una volta per tutte, dove le scelte di oggi dovranno essere riviste domani alla luce dei segnali ricevuti.

In un dialogo divenuto testo teatrale tra il grande fisico tedesco Heisenberg e il suo maestro danese Niels Bohr, Heisenberg per spiegare al suo maestro e amico come ha concepito il principio di indeterminazione racconta di una sua passeggiata in una sera d'inverno in Faelled Park e si chiede cosa avrebbe visto qualcuno che avesse puntato un telescopio su di lui dalle montagne circostanti. Lo avrebbe visto nella luce di un lampione e poi sparire nel buio per poi ricomparire più tardi nel cono di luce di un altro lampione. Non una traccia precisa che avrebbe potuto definire completamente il percorso. Noi possiamo dire che l'unica soluzione per l'osservatore di conoscere il suo percorso sarebbe stata abbandonare il telescopio e scendere dalla montagna per passeggiare accanto ad Heisenberg. Questo forse non era possibile nel caso di Heisenberg, ma nella scuola per un sistema nazionale di valutazione può esserlo, se decide di appoggiarsi ai suoi insegnanti, quelli che affiancano gli studenti nel loro percorso di apprendimento. Sarà questa una valutazione dialogata e dialogante, che usa il telescopio per vedere ciò che è possibile da lontano, ma da vicino si affida ai suoi docenti che vedono dove il telescopio non vede.

**Pietro Lucisano** - Credo che sia importante questa occasione di confronto e che non sia formale ringraziare la FLC e il ministro Bianchi per questo incontro sul tema della valutazione tra pedagogisti e mondo della scuola.

Da qualche anno stiamo lavorando insieme alle associazioni degli insegnanti per riallacciare un dialogo anche con il Ministero sulle tematiche relative al nostro sistema educativo, dialogo che per circa vent'anni si era interrotto e questo incontro va collocato in questo contesto ed è una valutazione anche prendere atto di questa volontà di riprendere un dialogo su queste tematiche mettendo in evidenza la dimensione educativa che ha il discorso sulla valutazione.

Valutare è un verbo il cui senso va retto dallo scopo e non credo sia necessario fare una grande differenza tra la valutazione che gli insegnanti svolgono in classe con i loro studenti e la valutazione che i decisori politici debbono attuare quando cercano di intervenire sul sistema scolastico. Infatti entrambe dovrebbero essere guidate dall'intenzione di migliorare le esperienze che si stanno compiendo utilizzando strumenti che consentano una osservazione e una migliore conoscenza del contesto e delle persone con cui ci troviamo ad interagire, che ha lo scopo di apprezzare, correggere, ottimizzare.

La valutazione è qualcosa di cui tutti sentiamo un grande bisogno. Mia figlia insegna acrobatica e se osserviamo il suo lavoro la vediamo circondata da allieve che le dicono "mi guardi", "mi dici come ho fatto", "posso ripetere l'esercizio". E in fondo anche noi adulti abbiamo bisogno di essere valutati: quando scrivo un articolo vado sempre in cerca di qualcuno che lo legga e mi dica il suo parere e perseguito collaboratori e studenti; e forse sarebbe utile che anche coloro che scrivono le leggi e assumono provvedimenti chiedessero a qualcuno (non solo più esperto) di rileggerle e correggerle e amassero essere valutati invece che circondarsi di persone che accettano le loro proposte senza valutare. È un dramma che la valutazione invece venga vissuta nella maggior parte delle situazioni come qualcosa di persecutorio, qualcosa di contro.

Dewey diceva che per valutare è necessaria un'attenta analisi dei contesti, degli scopi che ci muovono e dei mezzi necessari per raggiungerli. Con attenzione a questi aspetti è possibile anche fare valutazioni ragionevolmente facili. Se, ad esempio, volessimo valutare tutte le dichiarazioni dei decisori politici del nostro paese sull'importanza della scuola, sulla sua centralità, sulla necessità di aprire le scuole e di farle funzionare, basterebbe osservare i mezzi che hanno investito per ottenere questo risultato per farsi un'idea del livello di apprezzamento della scuola stessa.

Ciò che bisogna valutare non è lo stato dell'arte, come le cose sono, ma è lo spazio di sviluppo prossimale sia per gli allievi, sia per le scuole, sia per il sistema educativo, e chiederci non tanto quale sia la situazione attuale, ma quale potrebbe essere la situazione se gli allievi e le istituzioni fossero messi nelle condizioni migliori per apprendere e lavorare in modo efficace.

Dunque vale sia per l'allievo di cui dobbiamo capire quanto potrebbe apprendere se fosse nelle condizioni migliori che comprendono il sentirsi apprezzato e vale anche per l'Alitalia che se fosse stata governata un poco meglio da parte di qualcuno che ci avesse tenuto di più al suo sviluppo, oggi non saremmo qui a ricordare una compagnia aerea che per anni era uno dei *brand* di qualità del nostro paese.

Abbiamo bisogno di ulteriori dati per valutare? In parte sì in parte no. Non credo che abbiamo bisogno di rilevazioni annuali su tutta la popolazione per sapere che le scuole del Sud nel nostro paese presentano esiti di apprendimento inferiori alle scuole del centro Nord. Lo avevamo misurato negli anni Settanta con l'indagine *IEA Six Subjects* e da allora tutte le rilevazioni internazionali e nazionali (tranne una rilevazione Invalsi della fase pilota dove avevano sbagliato l'approccio, ma ora l'Invalsi lavora decisamente meglio) hanno confermato questo dato. Il problema è che in questi quasi cinquant'anni abbiamo fatto poco o nulla per migliorare le scuole del Mezzogiorno (la situazione, il contesto, il clima, le risorse) e quel poco che è stato fatto non ha prodotto risultati apprezzabili e come l'insegnamento anche le politiche si misurano sui risultati.

Noi sappiamo, ancora, che manca il 25% dell'organico all'apertura delle scuole e anche su questo non c'è bisogno di fare ricerche particolari. La situazione è la stessa di quando andavo a scuola io. Le scuole aprivano a ottobre senza gli insegnanti e così si entrava un'ora più tardi e spesso si usciva qualche ora prima, talvolta le classi venivano unite e questo ci consentiva di apprezzare le ottobrate romane. E più o meno continua, all'apertura di quest'anno scolastico ho sentito colleghi dirigenti lamentare che non disponevano in alcuni casi di oltre un terzo dell'organico.

Su queste cose abbiamo elementi e potremmo intervenire. Abbiamo certamente elementi per sapere che se vogliamo che gli insegnanti facciano una buona valutazione dovrebbero

essere preparati per farlo. Invece noi continuiamo a inserire nella scuola laureati che hanno avuto una buona preparazione disciplinare, ma che non hanno mai corretto un compito scritto e non hanno mai simulato un'interrogazione, che non hanno idea delle caratteristiche psicologiche e sociali dei propri allievi.

Se si esclude il corso di laurea in Scienze della formazione primaria, non disponiamo neanche di un progetto per la preparazione professionale degli insegnanti e continuiamo, anche con qualche responsabilità dei sindacati, a immettere in ruolo precari, solo sulla base del fatto che hanno insegnato per 10 anni e dunque sanno insegnare.

Nessuno governa né lo stato né l'istituzione scolastica per premiare i buoni e punire i cattivi perché sarebbe demenziale, sarebbe quello che ho definito *Sindrome del figlio dell'uomo*. Noi abbiamo bisogno di fare funzionare le nostre imprese al Nord e al Sud, non è che possiamo dire: "le imprese del Nord vanno meglio dunque abbandoniamo le imprese del Sud". Il paese si tiene attraverso il successo di tutti. Le scuole nella nostra Costituzione non sono un servizio per la *customer satisfaction*, sono una istituzione dello Stato preposta a formare cittadini come cittadini liberi e capaci di critica.

Allora sia la valutazione degli apprendimenti sia la valutazione di sistema vanno condotte con un'ottica educativa. Sono d'accordo con chi ha detto prima di me che vanno condotte in una forma cooperativa tra la ricerca di base che è importante. Io ci tengo a quelli che De Mauro definì con affetto "i miei numerelli" e alle mie ricerche. Lo stesso De Mauro mi disse "abbiamo fatto l'Invalsi per voi, peccato che non sia riuscito a liberarlo dall'ipoteca del controllo del Ministero" perché un sistema di valutazione regge se valuta tutto quindi valuta le politiche, valuta come funziona il Ministero, come funzionano le scuole, quello che apprendono i ragazzi; e non funziona se prescinde dall'analisi delle condizioni e del lavoro del governo e del Ministero, perché finisce solo per chiedere sempre di più nelle condizioni date a insegnanti e studenti e indirettamente alle famiglie.

Un buon sistema di valutazione poi, deve necessariamente confrontarsi con l'esperienza degli insegnanti, perché non ci può essere un sistema di valutazione che non tenga conto di quello che dicono i professionisti che sono impegnati in prima fila nel tentare di realizzare le attività di insegnamento. Si tratta di ascoltare gli insegnanti che ci dicono che nella condizione data hanno incontrato queste difficoltà e di affiancarli ad affrontarle. È inutile che li bombardiamo di circolari e di indicazioni scritte in salotti composti da persone che non sono mai state in classe e che vivono la nostalgia della predella. E anche noi che facciamo ricerca, e che spesso siamo stati poco in classe, dobbiamo avere rispetto dell'esperienza e della professionalità che si costruiscono nei contesti con i quali ci andiamo a confrontare.

Provo a partire dalle cose su cui spero intorno a questo tavolo siamo d'accordo per poi affrontare le cose di cui dobbiamo discutere a più a fondo.

Siamo d'accordo che la valutazione di sistema debba essere agita da un ente terzo rispetto agli attori del sistema sul quale deve esprimere delle valutazioni. Da questo discende che la dirigenza di questo Ente non possa essere espressa da uno solo degli attori del sistema. La direzione del sistema nazionale di valutazione della scuola dovrebbe comprendere la rappresentanza del Ministero, ma anche delle forze sociali, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici, e perché no, degli studenti. Solo un Ente terzo può valutare anche le politiche, gli investimenti, le condizioni elementari. Non possiamo dire che quella scuola è stata condotta male dal dirigente se quel dirigente opera su cinque scuole, perché come sappiamo i dirigenti non ci stanno. È ancora più difficile imputare l'insuccesso negli apprendimenti da parte degli studenti all'insegnante se quella classe ha cambiato tante volte l'insegnante nel corso degli

anni. All'inizio di quest'anno ho chiesto alle mie matricole: quanti di voi hanno cambiato l'insegnante di italiano almeno una volta negli ultimi tre anni", e tutti hanno alzato la mano. E quindi, come facciamo a dire se un insegnante ha lavorato bene o male? Prima dobbiamo cambiare le condizioni in cui si lavora nelle scuole.

Sappiamo molto sulle condizioni da cambiare. Sappiamo che demandare l'edilizia scolastica ai comuni così come la costruzione dei tribunali, ha portato sia al fatto che non abbiamo i tribunali e i giudici lavorano da casa, sia al fatto che le condizioni edilizie delle scuole non siano oggi molto diverse da quelle rilevate dalle grandi inchieste fatte dopo l'Unità d'Italia, in cui due terzi delle scuole venivano dichiarate non idonee. Cito queste inchieste perché anche nella seconda metà dell'Ottocento c'era una grande attenzione ai numeri e alle indagini quantitative, attenzione che io coltivo, e sono molto affezionato ai numeri. Debbo dire, però, che mentre ritengo importante raccogliere dati e numeri, credo anche che dobbiamo rispettarne le caratteristiche e dunque avere rigore metodologico e una grande prudenza nell'interpretarli. A monte di questo, è necessario avere un'idea più precisa di ciò che intendiamo valutare.

Nei procedimenti industriali la qualità si misura sulla base della corrispondenza del pezzo prodotto nel processo di lavorazione al pezzo progettato ed è un successo se i pezzi prodotti sono tutti uguali e senza difetti. Questo modello non è trasferibile alla scuola. Noi non dobbiamo costruire studenti sulla base di un nostro progetto su di loro. Ogni studente è diverso e istruzione e educazione devono accompagnare la crescita e "aiutarlo a fare da solo" a partire dalle sue esperienze, dai suoi desideri, dalle sue caratteristiche personali. Ogni studente deve poter uscire diverso dagli altri e capace di continuare a crescere.

Bisogna contrastare il mito di una scuola che fabbrica e che standardizza le conoscenze e gli atteggiamenti degli studenti. Questo mito ispira anche grandi ricerche internazionali come il PISA che definisce le conoscenze necessarie per muoversi e sopravvivere nella società della conoscenza. Se fosse vero e se gli standard del PISA fossero indispensabili per sopravvivere nella società della conoscenza saremmo in un mondo di zombie: la maggior parte dei nostri adulti compresi imprenditori e decisori politici non sono in grado di rispondere a quei test.

Dobbiamo pensare l'educazione non come il muro di mattoni tutti uguali contestato dai Pink Floyd in *Another brick in the wall*, ma di muri a secco in cui la forza deriva proprio dall'insieme delle diversità, in cui non serve il cemento per tenere insieme i pezzi ma la consapevolezza della necessità di caratteristiche diverse.

Oltre ad avere un'idea del senso della scuola per realizzare un buon sistema di valutazione dobbiamo anche fare attenzione ad aspetti di metodo. In Italia ha certamente pesato l'imitazione delle indagini internazionali che avevano scopi diversi. Ma alcuni pericoli sono insiti nelle caratteristiche stesse del metodo scientifico e nel desiderio di trovare vie d'uscita semplici a problemi complessi. Siamo esposti costantemente ad una tentazione di riduzionismo, che in questi anni ha portato a vedere la scuola come leggere, scrivere e far di conto, a cui aggiungere qualche attenzione alle scienze e all'educazione civica. E poi ancora il rischio di tentare di generalizzare la nostra rilevazione su un aspetto al tutto, come quando uno fa un test di lettura e lo etichetta "Italiano". La scuola italiana è tante altre cose e rischiamo di perdere di vista le cose che non misuriamo, a rischio di pensare che esistano solo quelle che misuriamo o possiamo misurare.

E misurare ovviamente pone problemi di validità. Misurare per quale scopo? Se voglio fare una prova di comprensione della lettura che dia un esito diagnostico, cioè che spieghi i punti

di forza e di debolezza di ciascun alunno e di ciascuna classe, non posso usare uno strumento basato su poche domande. Nelle indagini internazionali (IEA, PISA) per misurare la comprensione della lettura si usano almeno 80-100 domande e una significativa varietà di testi. Solo così posso dare un feedback utile all'insegnante, non basta dirgli che la sua classe va meglio o peggio di altre classi che hanno una popolazione studentesca più o meno simile.

Se vogliamo confrontare i risultati di un anno con il precedente, i risultati di un ciclo con l'altro, abbiamo bisogno di ancoraggi, il che richiede riservatezza delle prove, somministrazioni professionali, tempi adeguati. Per queste ragioni da anni suggeriamo, e la FLC lo ha riproposto nel suo documento, un lavoro su campioni, che porti ad una successiva restituzione di strumenti utilizzabili a tutte le scuole.

Ma questa proposta serve soprattutto a immaginare un lavoro diverso che valuti e apprezzi tutte le diverse attività previste dalla nostra scuola. Nella scuola si insegnano anche educazione fisica, disegno e musica, storia e filosofia, e poiché non ne misuriamo gli esiti, finiscono per non essere apprezzate. Possiamo immaginare invece tra le attività dell'Istituto nazionale per la valutazione quello di produrre, validare e tarare strumenti per tutte le discipline. A me piacerebbe che l'Invalsi facesse anche test di storia, ricordo che poco fa è stato detto che se conoscessero meglio la storia eviterebbero di assaltare le sedi sindacali, perché alcune brutte pagine della nostra storia sono cominciate così. Se lasciassimo alle indagini internazionali il leggere e far di conto e ci concentrassimo intanto sugli altri aspetti fondamentali dell'insegnamento come la capacità di parlare e di scrivere e, dando così l'esempio, anche la capacità di ascoltare in modo attivo e se ancora lanciassimo una stagione in cui studiamo insieme con gli insegnanti i problemi della didattica delle diverse discipline, anche fornendo alle scuole strumenti per valutarne gli esiti, credo che daremmo segno di apprezzamento del lavoro dei colleghi insegnanti e dei loro studenti.

Tra le cose sciocche del mito della standardizzazione c'è poi il fatto che la richiesta di livelli elevati è strabica. Nelle nostre scuole infatti se abbiamo un ragazzo bravo in musica, in educazione fisica e disegno e non bravo in italiano e matematica lo bocchiamo; mentre se abbiamo un ragazzo bravo in italiano e matematica, ma che non sa mettere un piede dietro l'altro e non sa tenere in mano una matita lo promuoviamo. Come se al nostro muro a secco-società non servissero tutti e due. In questi giorni di Olimpiadi e campionati europei ci siamo compiaciuti degli esiti dei nostri atleti, ma nelle nostre scuole i nostri atleti sono fortemente mortificati da un sistema che non considera rilevanti i loro interessi e le loro abilità.

Ad esempio dall'indagine *dell'Osservatorio Teens' Voice* che da sei anni porto avanti intervistando studenti al termine della scuola secondaria emerge che i ragazzi presentano atteggiamenti valoriali pro sociali in linea con la Costituzione e apprezzabili capacità di scegliere personaggi di riferimento, libri e film e che la scuola ha inciso su questi aspetti. Abbiamo però anche visto che i valori e le stesse soft skills dei giovani sono fortemente correlati ad un rapporto positivo con la scuola. Quelli tra i nostri intervistati che dichiaravano bocciature o un cattivo rapporto con la scuola presentavano punteggi nei test significativamente inferiori. E se ci siamo compiaciuti come persone di scuola dei risultati abbiamo poi realizzato che il nostro campione di fine ciclo escludeva il 30% dei ragazzi di quella fascia di età (selezionati, abbandonici, dispersi?) e che dunque l'impatto negativo sui valori e sulle soft skills probabilmente anche su di loro risulta probabilmente molto forte.

È vero, come è stato detto, che c'è un'istanza sociale che più o meno afferma di voler scegliere la scuola del proprio figlio sulla base di studi sull'efficacia del lavoro che si svolge all'interno della scuola stessa. Io sono convinto che noi dobbiamo combattere questa istanza

garantendo a tutti che in qualsiasi scuola di questo paese uno manda il figlio e si può fidare che è quella è una scuola che funziona.

Ora ancora una considerazione tecnica, sulla quale meriterebbe poi trovare il modo di fermarsi ancora. Nella ricerca valutativa un concetto di riferimento fondamentale è quello della validità. Si tratta di un criterio che dalla considerazione di ciò che i miei strumenti dovrebbero misurare, si espande a considerare contenuti, criteri, costrutti e lo stesso aspetto degli strumenti per chi dovrà essere sottoposto alle prove. Ma gli studi più recenti, riprendendo la teoria della valutazione deweyana pongono molta attenzione a due dimensioni: gli scopi e gli effetti.

Un sistema di misura è valido se, rispetto agli scopi che si è proposto, produce effetti. Dunque dovremmo chiederci se il lavoro fatto finora, se lo scopo era di migliorare la scuola, ha contribuito realmente a migliorare la scuola. È facile dire che negli interventi sulla scuola finora verifichiamo un buco nella validità degli effetti.

Continuiamo a sperare che prima o poi la politica si accorga che la scuola è veramente importante non solo per le dichiarazioni di principio, e che intervenga nell'intera filiera della costruzione della conoscenza, non con interventi spot, ma con una strategia di medio periodo. Attualmente al sistema di valutazione in essere manca poi la quarta gamba che è quella della ricerca. Un'impresa come la scuola che impegna una quantità considerevole di risorse del paese dovrebbe essere supportata da un sistema di ricerca (e di formazione) che non può essere ridotto a Invalsi e INDIRE ma che dovrebbe coinvolgere tutte le scienze dell'educazione presenti nei nostri atenei e nei nostri centri di ricerca (non pedagogisti, ma psicologi, sociologi, antropologi, medici, economisti) e ancora stimolare la ricerca sulle didattiche disciplinari. Servono ricercatori, servono collaborazioni tra ricercatori e insegnanti, servono risorse. Qualche giorno fa ho incontrato una laureanda alle prese con una tesi di didattica della storia nella scuola primaria; cercava bibliografia e ci siamo messi a cercare insieme prima in italiano e abbiamo trovato un sacco di prediche su come si insegna la storia nella scuola primaria, ma quasi nulla di ricerca; poi abbiamo cominciato a cercare in inglese nelle riviste e abbiamo trovato molti articoli che spiegavano che in effetti il problema è la mancanza di ricerche empiriche e di dati sulla didattica della storia.

Mentre interveniamo sul sistema sulla base dei dati noti ci sono aspetti dei processi di apprendimento-insegnamento in cui abbiamo bisogno di dati. Speriamo che si inauguri una stagione in cui i dati ci aiutino a far fare esperienze di apprendimento insegnamento più ricche ed efficaci.

## **Valutazione e progettazione. Due processi inscindibili su cui si fonda la professionalità insegnante.**

Relazione di **Elisabetta Nigris**

*"Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali..."*

*La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo<sup>11</sup>."*

Da questo passo delle Indicazioni Nazionali – documento che indirizza l'agire educativo e didattico degli insegnanti del primo ciclo scolastico e che forse rappresenta uno dei più raffinati documenti della normativa scolastica che il nostro sistema ha prodotto negli ultimi 20 anni – risulta subito chiaro come la valutazione svolga una funzione formativa nel percorso scolastico e debba essere ritenuto uno strumento insostituibile di costruzione delle decisioni didattiche e, in quanto tale, fondamento della professionalità dell'insegnante.

La *valutazione per l'apprendimento*<sup>12</sup>, costituisce dunque un processo regolativo che "non giunge alla fine di un percorso, precede, accompagna, segue" ogni processo curricolare e deve consentire di valorizzare i progressi negli apprendimenti degli allievi. *Assume appunto "una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo"*<sup>13</sup>.

Anche nel decreto legislativo n. 62/2017 viene sottolineato come "la valutazione abbia a oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento assegnandole una valenza formativa ed educativa che concorre al miglioramento degli apprendimenti". Questo comporta partire dall'assunto che valutare significa "attribuire valore" al processo in atto, all'azione educativa e didattica poiché, come ci ricorda Dewey, «ogni azione deliberata o ben progettata condotta umana, individuale e collettiva, sembra essere influenzata, se non controllata, da stime del valore o del pregio dei fini da perseguire»<sup>14</sup>.

Nell'ottica della *valutazione per l'apprendimento*, le informazioni raccolte rispetto al processo di insegnamento/apprendimento che il docente sta conducendo sono utilizzate per adattare le azioni didattiche ai bisogni educativi concreti dei bambini, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato e orientato verso gli obiettivi che intenzionalmente il docente progetta di perseguire.

Anche il decreto 62 infatti sottolinea come la valutazione "documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze" mettendo così in evidenza che anche le modalità individuate per l'espressione e la comunicazione dei diversi livelli di apprendimento devono

---

<sup>11</sup> INN, pp. 14-15

<sup>12</sup> Wiggins G. (1989), *A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment*, Phi Delta Kappan, 70, 9 (May)

<sup>13</sup> INN, pp. 14-15

<sup>14</sup> Dewey, J., *Teoria della valutazione*, a cura di F. Brancatisano e A. Visalberghi, Firenze, La Nuova Italia, 1981, p.6 e 4

essere adeguate alle finalità sopra espresse, oltre che rispondenti a quanto previsto nei successivi articoli del decreto legislativo n. 62/2017, letto in combinato disposto con il DPR n. 275/1999<sup>15</sup>, in particolare con l'articolo 4.

Già Perrenoud<sup>16</sup> peraltro definiva la *valutazione formativa* come quella che realmente permette di conoscere meglio l'alunno al fine di aiutarlo meglio mediante una pedagogia differenziata, per una scuola dell'equità che non crei diseguaglianze, proprio attraverso il sistema valutativo.

Se queste sono le premesse – recepite e dichiarate molto chiaramente nella normativa ufficiale – non possiamo non interrogarci su quali sono le modalità più idonee perché il complesso sistema di valutazione *degli* apprendimenti e *per gli* apprendimenti permetta di facilitare il percorso di apprendimento di tutti gli allievi/e e di ciascuno di loro. Se la valutazione ha una funzione preminente *formativa* e *formante*<sup>17</sup> o, come la definisce Hadji,<sup>18</sup> *formatrice* sarà necessario superare quello che viene definito l'approccio normativo alla valutazione: l'approccio *normativo* si prefigge lo scopo di misurare/valutare le differenze tra candidati/e, fra allievi/e, collocando il singolo in una scala gerarchica rispetto all'intero gruppo, includendo comunque una percentuale di insuccessi in base ad una operazione di tipo selettivo. Adotteremo invece un sistema *criteriale* che valuta il singolo e anche il gruppo sulla base di criteri prestabiliti, avendo in mente che gli itinerari per raggiungere i livelli minimi di conoscenze e abilità stabiliti possono essere raggiunti in tempi e modi diversi e soprattutto necessitano di strategie mirate e inclusive – non standardizzate – che tengano conto dei contesti e del percorso dei singoli soggetti. D'altra parte, le INN ancora una volta ci vengono in aiuto e rinforzano questa direzione quando affermano che

*nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ... la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale*<sup>19</sup>.

In altre parole, come affermano Marcel Lesne e Jean-Marie Barbier, «valutare significa operare una lettura orientata della realtà. [...] .. dare significato ad una realtà percepita, la quale non è necessariamente di ordine linguistico. [...] Concretamente, ciò significa che non c'è valutazione se non per la messa in opera di una griglia di lettura particolare, che permetterà di 'pronunciarsi su'... Se esplicitato, il complesso sistema dei criteri adottati "può essere definito come l'insieme dei criteri in nome dei quali ci si intende pronunciare. [...] Si potrebbe definire il criterio come ciò che si ha legittimamente diritto di aspettarsi [...]”<sup>20</sup>.

Il decreto legislativo n. 62/2017 prevede infatti che la valutazione sia coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le

---

<sup>15</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275 concernente “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1999, n.59”.

<sup>16</sup> Allal, L., Cardinet J. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1986). *À avaliação formativa num ensino diferenciado*, Coimbra, Livraria Almedina (trad. en portugais de *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang, 1979, 6<sup>e</sup> éd. 1991).; Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26.; Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz, 2<sup>e</sup> édition augmentée 1995

<sup>17</sup> Roberto Trincherio (2018). “Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe”. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40- 55. doi: 10.17471/2499-4324/1013

<sup>18</sup> Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, La scuola, Brescia, 2017

<sup>19</sup> INN, pp. 14-15

<sup>20</sup> J Barbier et al., *L'analyse des besoins en formation*, Jauze, Paris, 1986

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, richiedendo che essa sia espressa "in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa".

Infatti, la valutazione è un processo in cui una situazione osservata viene messa a confronto con una situazione attesa, allo scopo di assegnare significato e valore alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse; significati e valori assegnati guideranno poi la presa di opportune decisioni operative, collegate agli scopi più generali dell'azione valutativa<sup>21</sup>.

In altre parole, il processo della valutazione è strettamente e bilateralmente connesso a quello della progettazione: se da un lato infatti, valutare significa interrogarsi su cosa intenzionalmente intendiamo promuovere con i nostri allievi/e, su quali sono le "attese", i traguardi e gli obiettivi su cui si fonda la nostra progettazione; dall'altro lato la progettazione dell'agire educativo e didattico non può che essere continuamente messa alla prova da un'operazione costante di monitoraggio (valutazione) dei processi messi in atto e dei percorsi dei singoli allievi<sup>22</sup>.

Non posso valutare se non mi chiarisco quale è la mia direzione, che cosa mi attendo dal processo di insegnamento/apprendimento che metto in atto; ma anche, sapere valutare rende liberi di insegnare ciò che si ritiene più opportuno<sup>23</sup>.

Entrando maggiormente nello specifico, almeno tre sono le ragioni per cui possiamo affermare che valutazione e progettazione fanno parte di un unico processo circolare e ricorsivo.

La prima motivazione è riconducibile al fatto, come abbiamo precedentemente accennato, che la valutazione si basa sulle "attese" dell'insegnante, ossia sul modo in cui la progettazione direziona il lavoro in classe in base a traguardi e obiettivi selezionati in quel determinato contesto e per quel determinato gruppo; queste "attese" sono quelle a cui effettivamente e fattivamente il docente attribuirà maggior "valore" durante il suo agire didattico e, al tempo stesso, quello a cui attribuirà un peso maggiore nella valutazione. In altre parole, quelle "attese" guideranno la comunicazione del docente con i suoi allievi e marcherà i significati che loro percepiranno, i messaggi che "passeranno" agli allievi, al di là e molto di più di quanto viene dichiarato a voce o nei documenti burocratici. Su questi aspetti si concentreranno maggiormente gli sforzi del docente nella progettazione e nella conduzione delle attività, ma anche quello che sarà determinante nelle valutazioni e che quindi influenzerà maggiormente i miei allievi determinerà la natura degli sforzi che loro impegneranno nel loro lavoro scolastico e nella loro preparazione alle verifiche.

La ricerca da molto tempo ormai ci dice che le modalità di valutazione adottate, le tipologie di prove, compiti e consegne assegnate in classe sono quelle che determinano le modalità di apprendimento adottate dai ragazzi, sono quelle che influenzano i processi che vengono mobilitati negli allievi quando studiano, quando costruiscono il loro apprendimento. Anche se come docente dichiarerò che chiedo agli allievi di sviluppare il pensiero critico, anche se sprono a parole gli allievi in questa direzione, il tipo di apprendimento che sfodereranno gli allievi rimarrà di carattere mnemonico-riproduttivo, se assegnerò loro solo compiti, consegne e prove di tipo mnemonico, esecutive e riproduttive. In qualche modo, ci dice la ricerca, gli allievi *si abitano* e *si adattano* allo stile valutativo del docente.

Il docente ha dunque una enorme responsabilità nel "progettare la valutazione", in modo che sia coerente agli obiettivi che dichiara ai suoi allievi e, soprattutto, in modo che si rispecchi nella progettazione delle attività e delle richieste che propone ai ragazzi.

---

<sup>21</sup> Trinchero R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, pp. 47-48.

<sup>22</sup> Nigris E, et al., *Dalla progettazione alla valutazione*, Pearson, Milano, 2020

<sup>23</sup> Vertecchi, Agrusti G., *Laboratorio Valutazione*, La Terza, Bari, 2008

La seconda direttiva lungo la quale possiamo vedere con chiarezza come la progettazione intercetta e si intreccia con il processo di valutazione è strettamente connessa alla prima: riguarda infatti il tema della *coerenza*. Proprio per quanto abbiamo finora affermato, è necessario ricercare e costruire un sistema coerente fra compiti assegnati, prove elaborate, richieste fatte ai nostri allievi da un lato e, dall'altro lato, obiettivi progettuali individuati e criteri di valutazione.

Elisabeth Cohen<sup>24</sup> distingue fra compiti *routinari* e compiti *concettuali*. I compiti routinari, secondo la ricercatrice californiana:

- Presentano una sola risposta esatta.
- Possono essere eseguiti più velocemente dal singolo.
- Richiedono un "basso" impegno (cognitivo, metacognitivo, emotivo, metacognitivo).
- Implicano la ripetizione di procedure o la memorizzazione fine a sé stessa.

I compiti concettuali, invece:

- Hanno più di una risposta o più di un percorso di soluzione.
- Richiedono una varietà di abilità e di comportamenti.
- Richiedono un impegno "alto" a tutti i livelli (cognitivo, metacognitivo, emotivo, motivazionale).
- Implicano l'impiego di processi complessi come il problem solving.
- Coinvolgono più sensi.
- Implicano l'utilizzo di una varietà di codici (verbali, iconici, musicali...) e di strumenti e materiali diversi.

Perché la maggior parte degli alunni raggiungano un livello soddisfacente rispetto ai traguardi delle competenze e agli obiettivi di apprendimento selezionati, è necessario trovare un bilanciamento globale fra le due tipologie di compiti e, in ogni caso, costruire un filo di coerenza fra tipologia di obiettivo e tipologia di compito. Quale compito, quale prova di valutazione hanno la funzione di far emergere i segni ricercati, dando modo all'alunno di rivelare, attraverso un particolare comportamento, il suo elaborato, le sue conoscenze e capacità? A seconda degli esercizi proposti, io potrò mettere o meno l'allievo in grado di cimentarsi rispetto a specifiche abilità e competenze. Il problema consiste nel trovare esercizi-compiti-consegne in grado di rivelare nel migliore modo possibile "ciò che si era ritenuto di aver diritto di aspettarsi"<sup>25</sup>.

Per procedere in questa direzione, è necessario esaminare il terzo aspetto che ricollega progettazione e valutazione e riguarda gli strumenti di valutazione che, secondo Hadji, possono essere definiti come "l'insieme delle attività da articolare e dei compiti da realizzare al fine di valutare un'azione educativa... un mezzo finalizzato a innescare nel modo adeguato un comportamento/un'azione/una produzione la cui osservazione dovrebbe fornire degli elementi utili per poter apprezzare la realizzazione di un'aspettativa determinata". Secondo l'autore francese<sup>26</sup> la "natura del dispositivo di valutazione dipende in realtà da tre serie di dati, essendo il valutatore di fronte a tre compiti:

- dire su che cosa, esattamente, è opportuno pronunciarsi (determinazione dell'oggetto di valutazione);

---

<sup>24</sup> Cohen E. (1999, ed. or. 1994), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Erickson; Cohen E. (2003), *Equità, scuola e istruzione complessa: i principi di base*. In F. Gobbo (ed.), *Multiculturalismo e Intercultura*, Padova: Imprimerie, 200

<sup>25</sup> Hadji C., *La valutazione delle azioni educative. La Scuola*, 2017, p. 26-p. 31.

<sup>26</sup> *ivi*, p. 48

- dire che cosa si deve “sapere” su tale oggetto, per poter “prendere partito” su di esso (specificazione delle informazioni utili);
- precisare le decisioni che si possono prendere (delimitazione del quadro d’azione didattico).

La valutazione dovrebbe essere, infatti, ordinata a produrre informazione immediatamente utili all’azione e, dunque, alla progettazione didattica in modo che si adatti al contesto in cui si opera e che si possano raggiungere i risultati migliori per ciascuno allievo. Sta nella progettazione del compito, della consegna, degli strumenti di valutazione la possibilità di restituire un quadro del percorso di apprendimento in questione sufficientemente coerente in modo che l’allievo possa vedere riconosciuti i suoi sforzi e il suo percorso di apprendimento. Hadji, nella prospettiva che stiamo considerando e facendo riferimento ad un ampio raggio di azioni, strumenti e procedure di valutazione, individua tre categorie di dispositivi che descrive in base alla loro funzione valutativa<sup>27</sup>:

1. Gli strumenti per promuovere gli apprendimenti desiderati, ossia i mezzi finalizzati a innescare o a creare le condizioni affinché si verifichi un comportamento osservabile che potrebbe fornire elementi utili per poter apprezzare la realizzazione di apprendimenti o competenze. Per esempio situazioni di apprendimento in contesti naturali come il gioco, le discussioni in classe, la produzione di disegni o scritture spontanee.; compiti e consegne assegnati ai singoli o ai gruppi; esercizi, attività esperienziali; compiti autentici.
2. I dispositivi che permettono una lettura analitica e/o dei processi, delle prestazioni o dei prodotti: per esempio le griglie con le diverse dimensioni, le check-list, i focus di osservazione;
3. I documenti per la comunicazione formale agli studenti e alle loro famiglie dei giudizi valutativi relativi a un periodo di lavoro scolastico (valutazione degli apprendimenti relativi ad una prova; scheda di valutazione; descrizione degli apprendimenti sui registri, ecc...).

Volendo soffermarci sulla prima tipologia, che ci sembra la più trascurata dalla letteratura sulla valutazione, vogliamo sottolineare come la progettazione e la scelta di attività/compiti/consegne possa influire sugli esiti degli allievi proprio per la loro facoltà di innescare, generare o meno gli apprendimenti desiderati, la facoltà di promuovere quelle conoscenze, abilità e competenze che ci aspettiamo e che andremo poi a rilevare e valutare. Su cui andremo a *pronunciarci* nella veste di valutatori.

Infatti, i compiti/gli esercizi/ le attività/le consegne che proponiamo ai bambini determineranno ad esempio il grado di autonomia con cui permettiamo al bambino di esplorare, sperimentare, cimentarsi, esprimersi: a seconda delle nostre richieste il bambino potrà andare nella direzione di mettere in gioco le sue potenzialità, attitudini, esperienze, capacità diversificate oppure si troverà nelle condizioni di dover seguire un percorso già tracciato, indicazioni molto specifiche che non sempre ben si adattano a valorizzare i percorsi di apprendimento dei singoli allievi.

A seconda che le situazioni proposte siano più o meno prescrittive, più o meno aperte, più o meno “note”, si possono generare, mettere in moto processi e risorse molto differenziati, lasciando più o meno libertà ai bambini di mostrare le strade che sanno percorrere

---

<sup>27</sup> Ivi, p. 52

autonomamente mettendo in gioco le loro risorse. Spesso nella scuola si tende a proporre agli allievi attività e compiti in cui vengono tracciate in modo molto dettagliato e predeterminato le azioni da compiere, i percorsi e le procedure da seguire; in altre parole esercizi, richieste, consegne di tipo riproduttivo ed esecutivo che non consentono ai bambini di dimostrare il loro grado di autonomia e/o di far ricorso alle risorse interne ed esterne in base a criteri di scelta individuati personalmente. È invece importante variare le proposte didattiche in modo da mettere i bambini in situazioni differenziate: situazione più o meno prescrittive, più o meno aperte e complesse, più o meno 'note'. Più in generale, perché gli allievi possano sviluppare le loro capacità e mettere in moto le loro risorse personali, anche i materiali e le indicazioni predisposti dal docente e offerti ai bambini dovranno essere comprensibili e utilizzabili in modo autonomo, dovranno permettere di rivisitare e attivare il confronto con le conoscenze già esistenti e le esperienze pregresse; dovranno consentire di creare dei collegamenti e sviluppare approfondimenti sui temi. Sarà importante che i materiali forniti dal docente (documenti, immagini, oggetti, strumenti, tabelle, ...) forniscano una visione complessiva chiara della tematica, contengano le informazioni, i dati, le rappresentazioni (grafici, mappe, schemi...) necessari per comprendere la consegna assegnata e poterla sviluppare secondo percorsi differenziati in cui possano essere sviluppate le diverse dimensioni (autonomia, utilizzo delle risorse, situazioni differenziate). Allo stesso tempo, sarà importante proporre agli allievi compiti e prove che permettano loro di orientarsi con autonomia rispetto alle risorse (strumenti, percorsi mentali, materiali, soluzioni...) da utilizzare per poter rispondere alle richieste del docente, dimostrando di aver acquisito determinate conoscenze e abilità.

È dunque grazie alla scelta oculata e mirata dei dispositivi didattici messi in atto nella conduzione del percorso didattico che posso offrire a tutti e a ciascun allievo reali opportunità di poter acquisire effettivamente quegli apprendimenti che costituiscono le nostre "attese" e mostrare se e in che modo possono soddisfare le nostre aspettative. È durante lo svolgimento delle numerose e diversificate attività che abbiamo pensato e progettato in quel determinato contesto e in quel determinato percorso che possiamo realmente mettere in bambini nelle condizioni di familiarizzare, esercitarsi, ragionare, confrontarsi, rispetto ai contenuti e agli obiettivi della nostra progettazione. Ed è solo grazie a queste scelte consapevoli e coerenti che potrò andare a raccogliere tracce, evidenze durante tutto il percorso e durante le attività quotidiane e, quindi, potrò pensare di pronunciarmi in termini di valutazione.

La progettazione dell'azione didattica deve essere pensata, delineando quali sono gli intenti, i modi, i tempi e gli spazi dell'azione e deve, al tempo stesso, dotarsi di strumenti che danno voce agli apprendimenti e senso alle azioni educative per essere valutabile e validabile, strumenti che permettano la documentazione sistematica dei processi perché l'adulto possa cogliere i processi, formulare rilanci e/o ri-progettare itinerari.

Sarà importante dunque utilizzare strumenti di valutazione diversificati che aprano nuovi fuochi di osservazione e di attenzione sull'azione quotidiana. Si passerà così da una valutazione di tipo *puntiforme*, ossia basata unicamente sulla base di prove di verifica formalmente elaborate – che ribadiamo vanno comunque progettate e realizzate in modo altrettanto attento e contestualizzato – ad una valutazione lungo tutta l'attività didattica grazie all'ascolto, all'osservazione attenta e alla documentazione dei comportamenti (cognitivi, sociali, emotivi, metacognitivi) degli allievi, delle loro parole, dei loro artefatti. Ad una valutazione che permea tutta l'attività educativa e didattica quotidiana, attraverso strumenti differenziati che facciano emergere le soggettività dei bambini, che permettano di valorizzare le loro potenzialità. Strumenti diversi a seconda degli obiettivi e dei traguardi di

competenza, a seconda delle prospettive da cui intendiamo monitorare il percorso di apprendimento degli allievi.

Pensare e adottare strumenti differenziati ci metterà in grado di mettere in evidenza le interazioni fra bambini, fra insegnanti e bambini e come queste concorrono alla costruzione della conoscenza, focalizzandoci finalmente sui processi di apprendimento in modo rigoroso e sistematico e non solo in termini di slogan. A questo scopo, avere in mente le tassonomie dei processi che la ricerca a messo a punto da Bloom in poi (vedi L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001) risulta fondamentale sia per progettare con cura il nostro agire didattico sia per progettare il modo rigoroso la valutazione.

Al di là della distinzione e integrazione di quella che viene definita valutazione formativa e valutazione sommativa, come abbiamo detto, la valutazione non può più eludere il compito di essere formatrice o formante, valutando ogni giorno mentre si apprende (*assessment as learning*): vuol dire che gli studenti non devono essere avvisati quando li valuto, perché qualsiasi attività svolta in classe è volta al monitoraggio e alla valutazione *per gli* apprendimenti (per il miglioramento degli apprendimenti e non per la classificazione ordinale degli allievi). Significa che valuto sempre ma anche non valuto mai, in quanto la mia valutazione è volta al miglioramento e al sostegno del percorso di apprendimento di tutti e di ciascun bambino.

Affinché questo sia possibile, come ci ha dimostrato l'introduzione della valutazione descrittiva nella scuola primaria, è necessario promuovere una nuova cultura della valutazione, che superi l'idea di valutazione come adempimento burocratico-certificativo e ragioni in termini di valutazione criteriale, attraverso un piano di formazione capillare e sistemico a livello nazionale. D'altro canto, questo piano richiede che entri sempre di più nella scuola l'idea che la valutazione non può essere scissa dalla progettazione, vista in prospettiva dialogico-euristico

## **Le conclusioni del dibattito di Francesco Sinopoli, segretario generale FLC CGIL**

Penso che il nostro dibattito sulla valutazione sia arretrato negli ultimi anni. È per questa ragione che quando riparlamo di valutazione, dovremmo ripartire dall'idea di scuola che abbiamo sviluppato. Non è un caso che la nostra iniziativa sulla valutazione nella scuola primaria abbia infine portato all'eliminazione del voto e della valutazione esclusivamente quantitativa, una vera e propria conquista. Ma è da qui che dobbiamo partire per riformare positivamente l'istruzione nel nostro Paese.

Abbiamo il **dovere di costruire scuole che diano opportunità a tutte e tutti**, in ogni contesto, sociale, economico e culturale. E abbiamo il dovere di riportare nella scuola la sua missione primaria, ovvero quella di colmare le tante disuguaglianze. Se costruiamo invece delle classifiche per fornire alle famiglie degli orientamenti di scelta, facciamo esattamente il contrario di quanto richiesto alla scuola. In questo senso analizziamo criticamente l'effetto della torsione dell'Invalsi verso quel modello di classificazione. E quando i dirigenti scolastici interpretano i risultati Invalsi come una valutazione su di loro, imponendo scelte di quasi mercato, vuol dire allora che l'idea della *school choice* si è affermata in Italia, proprio mentre altrove, in Inghilterra e nei paesi anglofoni, viene messa duramente in discussione (penso al premier John Major, ad esempio) e perfino eliminata. Il fatto è che in Italia la classificazione degli istituti e la graduatoria che ne viene diffusa per effetto delle prove Invalsi, suscita nell'opinione pubblica l'idea di una scuola che è competizione e non cooperazione, che è corsa ai primi posti, piuttosto che solidarietà tra primi e ultimi. Ecco perché non siamo mai stati convinti delle classificazioni forzose, perché portano solo nuove disuguaglianze, in un Paese che sta vivendo più velocità.

Occorre pertanto riaprire la discussione partendo dai fondamentali. L'obiettivo è quello di **riaprire un dibattito sulle politiche dell'istruzione**, per sgombrare il campo da quella tendenza. E dunque questa discussione sulla valutazione è un terreno utilissimo sul quale giocare la partita delle analisi rigorose, delle critiche, delle proposte risolutive. Sarebbe intanto utile passare dalle prove standardizzate alle prove campionarie. Nessuno di noi ha voglia di fare una battaglia ideologica di vecchio stampo sulla valutazione. Ma partendo da quest'ultima, vogliamo fare una battaglia ideologica sulla scuola, sul suo futuro, sul suo senso, sulla sua funzione sociale, dopo i due anni di pandemia che hanno illuminato i grandi problemi strutturali, vecchi e nuovi. Per questo oggi abbiamo le decisioni dettate dal Pnrr, dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, che tuttavia non appare affatto neutro. Quest'ultimo è stato scritto a quattro mani, a cavallo tra Roma e Bruxelles, non è oggetto di dibattito pubblico in Italia ed è stato redatto da chi di scuola non s'interessa. O almeno questa è la mia, la nostra impressione.

Senza riapertura di un dibattito pubblico sulla scuola si sbaglia. Se alcuni refrain si ripetono, infatti, vuol dire che c'è una tendenza contraria alla scuola in chi si occupa di governarla. E allora bisogna capire dove sta il problema, perché il problema c'è. Abbiamo il compito, intanto, di aprire un dibattito rigoroso e impietoso sui fallimenti degli ultimi vent'anni di riforme. Io sono fortunatissimo, perché sono un papà, e osservo le dinamiche della scuola anche con gli occhi di mia figlia, che frequenta la scuola primaria. Alla luce di queste osservazioni ho deciso che non farò fare le prove Invalsi a mia figlia. E le ragioni mi sembrano chiare.

Abbiamo dunque la necessità di fare una discussione scegliendo una traiettoria intellettuale

e culturale precisa. Ma la cosa più grave che possiamo fare è riproporre e favorire una tendenza che ha portato solo al fallimento della scuola pubblica. Per questa ragione credo che la discussione più importante debba riguardare l'attività didattica e pedagogica, suscitando forti motivazioni e restituendo senso in chi è chiamato a insegnare. Non possiamo ignorare che qui c'è un nodo irrisolto. Non vorrei trovarmi con l'applicazione e la gestione del Pnrr senza aver trovato soluzione a questi nodi cruciali per il destino e il futuro delle nostre scuole. Uno dei nodi è proprio la classifica e ciò che ha indotto socialmente. Alcuni genitori vogliono la classifica, ma è un errore evidente. Dobbiamo dircelo e dirlo. Né possiamo affidarci all'iniziativa individuale. A quello studente e alla sua famiglia dobbiamo spiegare che missione della scuola è preparare cittadini critici, secondo quanto prescrive la Costituzione e non "capitale umano" per questa o quella azienda, proprio mentre le condizioni e la qualità del lavoro cambiano repentinamente.

Abbiamo perciò bisogno di affermare **un'idea di scuola, condivisa, dibattuta, inclusiva**. Sottolineo, da questo punto di vista, che arriviamo a questo dibattito sulla valutazione dopo aver celebrato, e non casualmente, i 100 anni di Morin e i 100 anni di Paulo Freire. Significa appunto aderire ad una certa idea di scuola, di saperi, di conoscenza critica, di comunità di destino. Ecco perché siamo sempre più convinti che la *school choice* resti un'idea sbagliata di scuola. Voglio ribadire in conclusione due concetti: le rilevazioni dell'Invalsi, tutti i rapporti del passato, hanno evidenziato i divari principali del nostro Paese, tra nord e sud, tra città e città e tra città e periferie. Abbiamo bisogno di intervenire, in particolare sul tema degli abbandoni. La prima ricetta è più tempo scuola, per bambine e bambini e più tempo scuola per chi insegna, perché apprendimento e insegnamento hanno bisogno di tempo. Abbiamo bisogno di intervenire sulla scuola dell'infanzia, rendendola obbligatoria come primo segmento del percorso scolastico obbligatorio, fino ai 18 anni.

In secondo luogo, le risorse del Pnrr vanno collegate al bilancio dello Stato, e il ministro Bianchi sa di cosa parlo. Non vorrei che per raggiungere quell'obiettivo di offrire più tempo scuola a tutti si utilizzasse come strumento esclusivo il terzo settore. Non è una battaglia contro il terzo settore, anzi. Ma crediamo che più tempo scuola a scuola sia il vero e autentico obiettivo, tenendo presenti i nuovi bisogni cognitivi delle nuove generazioni. Il mio è un appello ed è una richiesta. Credo che la nostra organizzazione dovrà essere capace di diffondere il nostro documento sulla valutazione in ogni scuola, alimentando un dibattito che può portare beneficio a tutto il Paese e che infine si traduca in mobilitazione. Bisogna riprovare a prendere la parola tenendo presenti gli obiettivi che ho citato. La sfida è lanciata.