

CORSO REGIONALE DI AGGIORNAMENTO
DEGLI INSEGNANTI DI RELIGIONE CATTOLICA IN SERVIZIO NELLE SCUOLE STATALI

La valutazione della qualità nella scuola italiana.

Rel. Prof. Sergio Cicutelli

Consulente nazionale per l'IRC della CEI

Cava de'Tirreni (SA)
Holiday Inn
15 ottobre 2016

La valutazione della qualità nella scuola italiana

Miti e realtà della valutazione

Di valutazione a scuola si può parlare in almeno quattro modi:

- a) valutazione degli *apprendimenti*, cioè degli studenti;
- b) valutazione degli *insegnamenti*, cioè degli insegnanti;
- c) valutazione della *scuola*, cioè dei dirigenti (è d'obbligo un ?);
- d) valutazione del *sistema*, cioè dell'Amministrazione (anche qui occorre un ?).

La prima è l'unica modalità consolidata da una tradizione ed una prassi secolare. Le altre forme di valutazione stanno cominciando a muovere i primi passi sulla base della convinzione, ormai diffusa, che la valutazione sia una necessità per orientare le scelte (educative, didattiche, politiche, personali) in ogni contesto di vita.

C'è però una diffusa resistenza alla valutazione da parte di coloro che devono essere valutati. La cosa non deve stupire se si pensa a come vivono di solito la valutazione gli studenti, che hanno una lunga esperienza in merito. Il momento della valutazione è vissuto con ansia e come un giudizio sulla propria persona più che sulla singola prestazione; l'analogia giudiziaria prevale sul contesto scolastico e alla fine il valutatore è visto come un giudice e la valutazione come una sentenza. Si spiega perciò come mai anche gli insegnanti oppongano una severa resistenza ad essere valutati (forse perché, essendo quotidianamente dei valutatori, sanno bene cosa sia una valutazione ed hanno interiorizzato – di fatto confermandola – la percezione distorta che ne hanno gli studenti).

Eppure la valutazione è una funzione naturale e indispensabile nella vita quotidiana. Non si può non valutare: lo facciamo quando incontriamo una persona per decidere se instaurare con essa un rapporto, quando sfogliamo il giornale per scegliere le notizie che ci interessano, quando osserviamo il cielo per capire se pioverà, quando mangiamo qualcosa per decidere se ci piace. Non possiamo fare a meno di queste valutazioni informali, ma la loro formalizzazione e istituzionalizzazione ci provoca reazioni di allarme o di insofferenza, soprattutto se siamo noi i soggetti da valutare; ci possiamo invece sentire gratificati se siamo promossi al ruolo di valutatori. Il problema è che la valutazione, da occasione di *servizio* o di utilità personale e sociale, si è trasformata in esercizio di *potere*. Ed è tanto più temuta se da essa dipendono vantaggi economici o personali.

In questi casi è allora importante che la valutazione sia compiuta accuratamente e non sulla base di condizionamenti personali, informazioni carenti o criteri inappropriati. Abbiamo perciò bisogno di una procedura valutativa minimamente strutturata o addirittura garantita da soggetti che fanno di mestiere proprio i valutatori. Nei confronti degli alunni le scuole sono per principio enti di valutazione, anche se sulla qualità dei loro giudizi spesso si avanzano riserve di vario genere. Nella scelta di un ristorante o di un albergo, invece, ci affidiamo ai giudizi di autorevoli guide turistiche che si sono guadagnate sul campo la loro credibilità. Nelle scelte di politica economica ormai dipendiamo dalle valutazioni di apposite agenzie internazionali di *rating* (Fitch, Moody's, Standard and Poor's), che hanno acquistato un potere enorme, spesso strumentalmente sopravvalutato.

La valutazione è dunque una forma di potere, ma occorre ricondurla al suo significato più profondo ed autentico. In realtà, *la valutazione ha essenzialmente una funzione regolativa*, di feedback alle nostre azioni future. Anche nella prassi didattica si suole distinguere tra valutazione formativa e sommativa, riservando a quest'ultima una funzione burocratica e terminale (di qui il suo potere), anche se probabilmente le preferenze degli insegnanti vanno alla valutazione formativa, che di fatto sostiene e regola la loro azione didattica quotidiana.

Gli studenti hanno paura di essere valutati soprattutto perché hanno paura di commettere errori. Ma se è vero che sbagliando si impara, gli errori sono necessari ad un processo di apprendimento. Ovviamente se sono corretti. Se un docente non correggesse gli errori dei propri allievi sarebbe un cattivo docente. Se un istruttore di scuola guida non correggesse i nostri errori nella guida di un'auto, esporrebbe noi e molti altri a dei rischi anche gravi; a lui quindi chiediamo di correggerci e gli siamo grati se lo fa. A scuola, invece, la correzione è vista come fattore di debolezza e quindi si cerca di sfuggirle (forse perché non ha sufficiente importanza ciò che si sta imparando).

Lo stesso processo sembra riproporsi nel caso della valutazione delle scuole, che temono il giudizio dell'ente di valutazione, visto evidentemente non come un aiuto ma come un giudice o un censore. Solo da poco tempo, però, si è cominciata a diffondere una diversa filosofia della valutazione, che non intende proporsi come semplice meccanismo di classificazione (per esaltare le scuole di eccellenza e condannare quelle scadenti) ma come sostegno al processo educativo e didattico, cioè come strumento di *miglioramento*. Nella letteratura scientifica sulla valutazione degli studenti si sta ormai affermando una significativa evoluzione da una valutazione *dell'apprendimento* a una valutazione *per l'apprendimento*, cioè finalizzata non a classificare ma a migliorare l'apprendimento. Anche per la valutazione di sistema la finalità è oggi proprio il miglioramento. Se riuscirà ad affermarsi questa funzione di sostegno e di aiuto, forse impareremo a guardare alla valutazione con minore sospetto e ci apriremo con fiducia, anzi con impazienza, alle nuove procedure di valutazione.

Al momento ci troviamo forse ancora in una fase di passaggio, a metà tra le resistenze dovute alla vecchia concezione e la curiosità verso le promesse della nuova impostazione. La comunicazione istituzionale tende a sottolineare la funzione migliorativa della valutazione di sistema, ma non mancano (ed anzi prevalgono nella percezione dell'opinione pubblica) le ricadute nella concezione giustizialista della valutazione, che a seconda dei casi viene invocata per individuare gli insegnanti incapaci, chiudere le scuole che non funzionano, finanziare solo le scuole che superano l'esame.

Un “sistema” di valutazione

Al di là delle opinioni e dei timori personali, proviamo a rimanere entro i limiti offerti dalla normativa vigente in materia.

Al termine di un percorso che affonda le sue radici nella legislazione sull'autonomia e nella legge 53/03 (riforma Moratti), il Dpr 80/13¹ ha infine istituito il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), fissando per esso la finalità «del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti» (art. 1) e articolando il procedimento valutativo in quattro fasi: 1) autovalutazione, 2) valutazione esterna, 3) azioni di miglioramento, 4) rendicontazione sociale (art. 6). Si valutano le scuole, dunque, non per premiarle o punirle ma per aiutarle a migliorarsi, esattamente come ogni insegnante dovrebbe fare con i propri alunni.

La Direttiva 11/14², nel ribadire le finalità della valutazione, ha sottolineato il ruolo che in ogni scuola il Rapporto di autovalutazione (RAV) deve avere come occasione di verifica e riflessione sulle possibilità di miglioramento. Tale Rapporto «consolida l'identità e l'autonomia della scuola, rafforza le relazioni collaborative tra gli operatori e responsabilizza tutta la comunità scolastica nel perseguimento dei migliori risultati». Almeno nelle intenzioni, quindi, nessuna volontà censoria ma solo un aiuto alla crescita delle scuole.

La CM 47/14³ ha raccomandato che tutto il processo di valutazione favorisca «un coinvolgimento attivo e responsabile delle scuole, fuori da logiche di mero adempimento formale», fissando tutte le scadenze che – a breve e lungo termine – scandiranno il processo di valutazione: l'anno 2014-15 è stato integralmente occupato dalla stesura del RAV; il 2015-16 ha visto avviarsi l'avvio del

¹ Dpr 28-3-2013, n. 80, “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”.

² MIUR, Direttiva 18-9-2014, n. 11, “Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17”.

³ Circolare Ministeriale n. 47 del 21-10-2014, prot. AOODGOSV 6257, “Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014”.

percorso di miglioramento e la valutazione esterna, condotta da un team composto da appositi nuclei di valutazione esterna; il 2016-17 dovrebbe vedere infine la rendicontazione sociale del processo. L'aspetto più complesso, almeno dal punto di vista organizzativo è la costituzione dei nuclei di valutazione esterna, che dovrebbero essere coordinati da dirigenti tecnici (ispettori) e composti da esperti appositamente selezionati e formati.

Il principale limite dell'operazione è costituito dalle dimensioni dell'attività di valutazione esterna, che inizialmente è stata condotta su un primo campione di 800 scuole. Le sole scuole statali nell'anno scolastico appena iniziato sono 8.406⁴ e quindi il dato mostra almeno due cose: (1) che ci vorranno almeno dieci anni per coinvolgere tutte le scuole statali e (2) che se si aggiungono anche le scuole paritarie (in tutto 13.267 nel 2015-16)⁵, i tempi si vanno più che a raddoppiare.

Valutare per migliorare

Nella fase finora vissuta l'attenzione si è concentrata praticamente solo sul RAV, vissuto spesso come mero adempimento formale, ma chi ci si è dedicato con attenzione ha avuto modo di scoprire un modo nuovo di osservare la propria scuola e interrogarsi sulle sue criticità ed eccellenze. Certo, il rischio è che ci si dedichi solo a introdurre quei miglioramenti che sulla carta possono far salire la scuola nelle classifiche che impropriamente e inopportuno vengono sempre proposte dagli organi di stampa o dal passaparola locale. Ma non si deve per questo buttare via il bambino con l'acqua sporca, perché la riflessione sul proprio operato (come scuola) è il punto di partenza di ogni vero miglioramento.

Nella letteratura scientifica si propongono sempre tre modelli diversi di valutazione di sistema, incrociando le due variabili fondamentali della valutazione esterna e interna: la valutazione può essere in serie, prima esterna e poi interna; può essere, al contrario, sempre in serie, ma prima interna e poi esterna; può essere in parallelo, con le due forme di valutazione condotte contestualmente.

Il modello adottato in Italia è quello in serie interna-esterna e la scelta, qui da noi come altrove, è dettata da motivazioni principalmente economiche. Partire con una valutazione esterna significa sovraccaricare i nuclei di valutazione di un lavoro spesso inutile perché conducono la loro azione in tutte le direzioni, guidati da criteri generici. Condurre parallelamente le valutazioni comporta un'inutile duplicazione delle operazioni. Partire con la valutazione interna significa fornire agli osservatori esterni un quadro già selezionato della situazione della scuola e quindi risparmiare sui tempi e ottenere risultati (cioè suggerimenti) più commisurati alle reali necessità della scuola.

I nuclei di valutazione esterna sono stati istruiti a proporsi come reale aiuto alle scuole e chi ha già ricevuto la loro visita può dare conferma di come gli "ispettori" non siano animati da spirito giustizialista o sanzionatorio. L'obiettivo è il miglioramento del sistema, che non si può ottenere con la semplice eliminazione dei soggetti difettosi; occorre invece promuovere la correzione degli eventuali difetti, esattamente come si fa (o si dovrebbe fare) con gli alunni

Il problema fondamentale è che, come per gli alunni, la valutazione è un'operazione complessa che non può ridursi all'esame di un ridotto numero di indicatori. La qualità di una scuola, come il valore di uno studente, non è data solo dai risultati ottenuti nelle prove Invalsi o dagli esiti degli esami finali. La qualità della scuola dipende da una quantità pressoché infinita di fattori, che devono anzitutto tenere conto del contesto e che non possono essere alla fine sintetizzati in un numero, in un "voto" che classifichi la scuola in una posizione di eccellenza o di mediocrità.

Per evitare questi rischi si è giustamente puntato sull'autovalutazione di istituto quale momento qualificante di un processo che rischia di incontrare – come di fatto è avvenuto – resistenze spesso pregiudiziali e immotivate. Sono naturalmente tanti i modelli di autoanalisi di istituto cui si poteva fare riferimento per la stesura del RAV. La scelta è caduta su uno di questi, che si fa apprezzare

⁴ MIUR – Statistica e Studi, *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale"*. A.S. 2016/2017, settembre 2016, p. 3.

⁵ *Ivi*, p. 17.

per l'ampiezza della prospettiva di lavoro e dei criteri di valutazione, non ristretta alla sola rilevazione dei risultati ma allargata a tutti i processi in atto nella scuola a vario livello, ai vincoli giuridici e alle condizioni ambientali. Si tratta del cosiddetto modello CIPP, elaborato da Stufflebeam all'inizio degli anni Settanta del secolo scorso⁶.

L'acronimo CIPP sta ad indicare le quattro aree di attenzione del modello di valutazione: *Context-Input-Process-Product*, cioè contesto-risorse-processi-risultati, ed è facile riconoscere come il RAV sia stato costruito proprio intorno a queste quattro aree.

Per la valutazione di una scuola infatti non si può prescindere:

- 1) dal *contesto* in cui essa opera, non solo fisico ma anche umano e sociale, da considerare come una variabile indipendente che condiziona inevitabilmente tutta l'azione della scuola e dunque i suoi risultati;
- 2) dalle *risorse* disponibili, umane e materiali, che sono gli strumenti con cui la scuola deve far fronte ai suoi problemi e che in buona parte sono ugualmente da considerare variabili indipendenti in quanto non controllate direttamente dalle scuole;
- 3) dai *processi* messi in atto dalla scuola, i quali possono suddividersi in processi di carattere organizzativo e didattico-educativo, o in processi a livello di singola classe e di istituto;
- 4) dai *risultati*, che sono prevalentemente gli esiti scolastici degli alunni in termini di apprendimenti realizzati e di successo formativo raggiunto, ma possono comprendere anche l'apprezzamento delle diverse componenti della comunità scolastica.

Come si può notare, l'alternativa tra processi e risultati è decisamente superata dal più ampio sguardo rivolto anche ai condizionamenti che determinano quei processi e risultati. Non si tratta di stabilire un meccanico rapporto causale, come se bastasse intervenire sulle premesse per modificare le conclusioni. L'intento è quello di far capire che la valutazione di una scuola è un'operazione complessa, che deve tenere conto di una quantità di fattori, talvolta trascurati. È pertanto utile avere la guida di una griglia interpretativa che suggerisca almeno i dati principali da considerare; e questa è la funzione del RAV.

Il modello CIPP ha goduto di un'ampia diffusione e di un altrettanto ampio apprezzamento in Italia⁷ e ciò giustifica la sua adozione a livello ufficiale da parte del SNV. Ovviamente, rispetto al modello originale sono intervenuti numerosi adattamenti, ma l'attuale RAV può legittimamente trovare in esso le sue radici.

In conclusione ciò che occorre è promuovere soprattutto una cultura della valutazione, che ancora manca in Italia (non solo a scuola). È inevitabile che i primi passi siano ancora incerti e preoccupati, ma i risultati che si cominceranno a vedere tra qualche tempo dovrebbero incoraggiare a guardare con maggior fiducia a tutto il settore.

Del resto, la cultura della valutazione si può formare o correggere in due modi. Tornando allo schema iniziale, si può partire dal sistema (la valutazione di sistema imposta per legge farà digerire la valutazione delle scuole, poi quella degli insegnanti e infine anche gli alunni capiranno che la valutazione è *per* loro e non *contro* di loro) o dagli alunni (correggere la percezione distorta della valutazione scolastica – per esempio con la valutazione autentica – per poi passare a convincere i docenti dell'utilità della loro valutazione e quindi delle scuole, arrivando infine alla valutazione del sistema quale risultato naturale). La prima strada è la più facile ma è un percorso forzato; la seconda però è quasi impossibile da percorrere: accontentiamoci della prima.

⁶ D.L. Stufflebeam et al., *Educational Evaluation and Decision Making*, Peacock, Itasca 1971.

⁷ Cfr. F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma 1997; M. Castoldi, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, La Scuola, Brescia 1998; G. Allulli, *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Seam, Roma 2000; M. Castoldi, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione del sistema*, Carocci, Roma 2012.

