

## NODI E PROBLEMI DELLA VALUTAZIONE E DELLA RENDICONTAZIONE SOCIALE

Valutare è pratica conosciuta dell'agire professionale degli insegnanti.

Attraversa e innerva tutta l'azione didattica, è premessa della progettazione, sostanzia la relazione didattica con studenti e colleghi, misura il grado di efficacia dell'azione didattica sui risultati raggiunti dagli alunni.

La pratica professionale dei docenti è continuamente attraversata dall'azione dalla valutazione, il momento della certificazione finale degli esiti per esempio rappresenta certamente una scadenza importante per scuola, studenti e famiglie. Ma è soprattutto il giudizio della scuola sull'operato degli studenti, l'aspetto che prevale in quel momento.

Altri momenti la scuola dovrebbe dedicare alla riflessione su se stessa e sui processi attivati, e con altri strumenti di indagine, per valutarne la qualità e l'efficacia e correggere ciò che non ha funzionato.

Le modalità per procedere a tale valutazione sono affidate all'autonomia dei docenti, e non sempre sono espressione di indagini condotte con la scientificità e la consapevolezza necessaria. Certo la scuola ha dimostrato di essere molto interessata ad approfondire questo aspetto così importante della professionalità dei docenti, pertanto non andrebbe dispersa questa spinta positiva, proponendo, come fa l'INVALSI, una valutazione burocratica e formale, che non risponde a criteri di scientificità e non serve all'autovalutazione delle scuole finalizzata ad un'azione didattica più efficace.

Con il passaggio delle scuole all'autonomia funzionale, che assegna poteri di decisione in campo didattico, organizzativo e di ricerca non è più possibile continuare ad agire come se la scuola fosse sempre la scuola del Ministero e della circolare. Bisogna completare questo passaggio culturale, assumendosi la responsabilità che questo comporta. La libertà di insegnamento, tutelata dalla Costituzione, con il passaggio all'autonomia, assume nuovo valore, perché consegna alle scelte dei docenti il percorso didattico da seguire, fatto di contenuti e metodologie, e gli affida la responsabilità di tradurre quei contenuti in competenze per tutti gli studenti.

Tale responsabilità, esercitandosi nell'ambito di un servizio pubblico come la scuola, che ha finalità di tipo costituzionale, si deve tradurre in rendicontazione sociale, al pari di ciò che stanno facendo altri servizi pubblici che scelgono la forma del bilancio sociale partecipato per rispondere del proprio ruolo pubblico.

L'autonomia funzionale concessa alle scuole non è infatti autoreferenzialità, essa si colloca dentro un quadro di regole nazionali che definiscono gli indirizzi e le norme generali di un sistema che per rispondere a diritti universali, di tutti i cittadini, deve mantenere un carattere nazionale. Per la stessa ragione non può accontentarsi di applicare regole nazionali, ma deve rispondere responsabilmente anche degli esiti che produce, sia come prodotto finale che come processo formativo.

Per questo noi riconosciamo la necessità di un sistema di valutazione finalizzato alla rendicontazione sociale, all'autovalutazione di scuola, all'autoregolazione dei processi educativi, alla tenuta nazionale del sistema di istruzione del nostro Paese.

Non eravamo e non siamo mai stati ostili alla definizione di un sistema di valutazione, che anzi consideriamo momento essenziale del processo didattico. Sono altre le ragioni che ci hanno spinto ad esprimere il nostro dissenso di merito e di metodo per le prove INVALSI e per l'istituzione di un servizio nazionale di valutazione come quello che si realizza con il decreto attuativo del 28 ottobre 2004.

La prima forte contraddizione che rileviamo è proprio con il mancato riconoscimento dell'autonomia delle scuole e dei poteri autonomi degli organi collegiali di aderire o meno alla valutazione INVALSI.

Nulla infatti nelle norme primarie richiama una presunta obbligatorietà a prescindere. Noi non accettiamo che le scuole abbiano un ruolo puramente esecutivo nell'applicare istruzioni operative esterne, perché questo non risponde al principio di autonomia né attiva comportamenti collaborativi e riflessivi.

Il dibattito anche acceso che si è sviluppato su questo tema, ha in parte distorto il senso della critica che la FLC ha mosso all'obbligatorietà delle prove, infatti noi condividiamo il valore e l'importanza della valutazione nella sua accezione più ampia, confermato anche dall'interesse manifestato dalle scuole nella partecipazione ai progetti pilota, ma esprimiamo un giudizio negativo, sostenuto da ampie motivazioni, sul modello imposto dal ministro, non sulla necessità di dotarsi di un sistema nazionale di valutazione.

La seconda critica dunque che muoviamo ha proprio a che vedere con il rapporto fra sistema nazionale di valutazione e le scuole, che non può essere di estraneità, da direttore ad esecutore che ha solo il ruolo passivo del soggetto giudicato.

Senza la reale partecipazione delle scuole che si avvale di consenso su obiettivi e modalità della valutazione e sull'uso consapevole degli esiti, non si creano le condizioni per avviare un sistema veramente efficace e utile a migliorare il servizio scolastico. Né si costruisce la cultura della valutazione, inoltre le circolari alle scuole, che impropriamente stanno arrivando dall'INVALSI, non costituiscono vincolo per le scuole, in quanto non esiste fra queste e l'istituto un rapporto gerarchico che autorizzi ad imporre la somministrazione di prove da parte del personale scolastico in nome dell'INVALSI, il quale ha invece un committente a cui rendere conto, e tale committente è il ministro.

La terza critica riguarda ancora una volta la legittimità formale di alcune indicazioni operative contenute nelle Direttive del Ministro all'INVALSI. Si affida infatti all'istituto il compito di rilevare come le scuole abbiano attuato la funzione tutoriale, quando non ci sono ancora le condizioni per attivare tale figura dal momento che la trattativa contrattuale è sospesa. Nello stesso modo si assumono le Indicazioni Nazionali come riferimento per la individuazione di competenze, ben sapendo che tale documento è provvisorio e non può dunque diventare il riferimento per l'accertamento di competenze.

Questo rafforza il carattere autoritario e centralistico che assume il procedimento di rilevazione delle competenze e autorizza a sospettare uno scopo di controllo sulle scelte delle scuole. Sono infatti solo il 20% le scuole che hanno adottato il tutor, la stragrande maggioranza ha continuato ad adottare un'organizzazione del lavoro coerente con l'unicità del profilo professionale docente contenuta nel contratto.

Forti riserve provengono inoltre dalle condizioni di funzionamento dell'istituto e dalla sua forte dipendenza dal ministro, oltre che dalla validità culturale delle prove e dalla loro efficacia in rapporto all'obiettivo che si deve porre un sistema di valutazione.

E a partire proprio dalle considerazioni sul tipo di prove dei test INVALSI, prove che tendono ad accertare le conoscenze degli alunni e non le competenze e le abilità, occorre domandarsi come si debba articolare un sistema di valutazione, visto che la soluzione semplificatoria adottata dall'istituto non offre sufficienti stimoli alla identificazione di un sistema che per sua natura è complesso.

Pensiamo che una prima articolazione del sistema si possa identificare con 3 livelli della valutazione che rappresentano ciascuno aspetti significativi della valutazione e snodi del sistema. Essi sono quello della valutazione degli apprendimenti e delle competenze, quello della valutazione delle prestazioni didattiche, quello della valutazione di sistema.

Presi isolatamente, ciascuno di questi piani è significativo per gli altri, ma non in stretta dipendenza rispetto agli effetti, perché contribuiscono a definire la situazione molte variabili di contesto che

derivano da situazioni sociali, ambientali, familiari che sfuggono alle dinamiche che la scuola può attivare.

**La valutazione degli apprendimenti e delle competenze** degli alunni per esempio, da informazioni significative rispetto ai percorsi individuali dei singoli alunni, ma tali informazioni non sono automaticamente utili per stabilire le qualità delle prestazioni didattiche e del sistema scolastico.

E' evidente che l'osservazione dell'esito finale di un processo di insegnamento non dice nulla, da solo, sulla qualità del processo educativo attivato, se pensiamo alle grandi differenze che inevitabilmente segnano i percorsi scolastici più difficili, come quelli dei quartieri suburbani o degli alunni portatori di handicap o extracomunitari con quelli che segnano invece i percorsi privilegiati di alunni che agiscono in contesti sociali più fortunati.

D'altra parte una scuola autonoma non può non interrogarsi sulla validità dei processi formativi che mette in atto, mettendo sotto osservazione tutti i dati, compresi quelli sulla valutazione degli apprendimenti, che derivano da un'analisi del contesto formativo, e quelli che riguardano i modelli organizzativi, le strategie didattiche, le risorse utilizzate.

Ne sortirà un quadro della propria **prestazione didattica** che potrà essere più o meno adeguata agli scopi che si propone e di conseguenza sarà possibile procedere ad un'autoregolazione per migliorare la propria prestazione didattica adeguandola a modelli più efficaci.

Evidentemente tutto ciò si avvale di contesti collegiali in cui si mette in atto un confronto sia sulla progettazione didattica che sui processi attivati che sulla valutazione e verifica degli esiti.

La collegialità infatti non è solo mera condivisione formale, ma la sede e l'occasione per allineare tutti alla stessa partenza, dopo aver messo in comune riflessioni, dubbi, proposte, valutazioni.

Dall'esterno possono giungere sostegni ad un tale percorso di valutazione, ma non modelli precostituiti né rigidi schematismi che deresponsabilizzano i protagonisti e spengono lo stimolo alla ricerca.

Infine c'è un livello di valutazione che interessa l'andamento del sistema scolastico nelle sue ricadute sul miglioramento dei livelli culturali del Paese e sul raggiungimento dei fini istituzionali che il sistema si propone.

E' il livello della **valutazione di sistema** che fornisce al decisore politico informazioni utili per il governo del sistema, e inoltre consente alle scuole di rendere compatibile la propria azione con l'unitarietà del sistema stesso.

E' importante comunque che le rilevazioni effettuate con tale valutazione e i dati che ne derivano, non vengano mai utilizzati per stilare classifiche improprie delle scuole, ma semmai vengano restituiti alle scuole per agevolare processi di autovalutazione.

Tutti e tre questi livelli sono dunque attinenti al concetto di valutazione ma hanno incidenza su aspetti diversi del processo formativo e non sono in reciproca relazione di dipendenza.

Tutti comunque assolvono alla funzione di **rendicontazione sociale** che la scuola offre alla società in quanto committente indiretto della sua azione educativa.

Attraverso la valutazione la scuola nel suo insieme rende conto, comunica i risultati delle proprie scelte didattiche ed educative e delle politiche scolastiche attivate, valutando la coerenza fra gli esiti sperati e quelli raggiunti e con questo si assume le responsabilità del proprio ruolo sociale che si esercita nella trasparenza delle azioni.

Ci sono dunque piani diversi della valutazione che si intersecano e si alimentano, ma nel delineare gli aspetti di un sistema di valutazione, non possiamo non chiederci quale deve essere l'oggetto della valutazione, la strumentazione con cui procedere alla valutazione, e lo scopo a cui finalizzare la valutazione, cioè che cosa valutare, come valutare, perché valutare.

Sul **cosa valutare**, arrivano indicazioni contraddittorie dalle due Direttive emanate nel mese di Maggio, la prima che contiene istruzioni per programmare l'attività dell'istituto nei prossimi tre anni scolastici individua, fra i contenuti dell'attività dell'istituto, la valutazione delle conoscenze e delle abilità degli studenti, specificando che la valutazione non deve essere incentrata solo sulle conoscenze ma anche sulle abilità di problem-solving, la seconda che si riferisce agli obiettivi generali delle politiche nazionali per l'anno scolastico 2005/06, cui l'INVALSI si deve attenere, indica all'istituto di provvedere alla valutazione degli apprendimenti degli alunni, quindi riducendo drasticamente l'area di osservazione.

Non è la stessa cosa infatti valutare apprendimenti e conoscenze o rilevare abilità e competenze. Gli uni rimandano al possesso di nozioni che di per sé non garantiscono esiti stabilmente positivi del processo formativo, le seconde hanno a che fare con la capacità di saper fare un uso personale e in contesti diversi delle conoscenze e abilità acquisite e segnalano dunque evoluzione e crescita personale.

Del resto i test INVALSI pretendono di misurare competenze complesse con una batteria di domande troppo esigua e semplificatoria,. Spesso banalità, approssimazione e scarsa affidabilità caratterizzano prove che non riescono a misurare delle vere competenze, ma al massimo delle conoscenze. Indagini internazionali, condotte con maggiore scientificità, offrono uno spettro di valutazione ben più ampio e completo.

Inoltre non è stata messa a punto alcuna programmazione che consenta di tarare le domande dopo una messa a punto delle prove stesse, dimostrando superficialità e improvvisazione, né sono state previste forme di validazione dei risultati.

A chi saranno utili dunque le prove effettuate con un notevole dispendio di risorse economiche?

Ma per sapere cosa valutare, è necessario identificare con chiarezza l'oggetto dell'azione didattica, il risultato che questa si propone di acquisire, cioè le conoscenze, le nozioni o le competenze personali, quelle che assicurano agli alunni strumenti concettuali per affrontare la vita, per interpretare il mondo e i suoi simboli, in una parola per garantire diritti di cittadinanza?

Torniamo all'autonomia scolastica e al suo significato, che vuole essere liberatorio delle risorse e delle energie delle singole scuole nella scelta dei percorsi didattici e dei curricoli, ma non autoreferenziale, frantumazione del processo educativo, al di fuori e a prescindere dall'unità nazionale del sistema che deve essere garante degli esiti e dei processi.

Unità nazionale che poggia sulle norme generali che compete allo Stato definire, fra le norme generali, i livelli essenziali delle discipline e gli standards di qualità delle prestazioni su cui si deve ancorare il sistema nazionale di valutazione.

Entriamo qui in un campo di stretta pertinenza del dibattito scientifico sui saperi e la loro trasmissione e sul processo di insegnamento/apprendimento che non può essere appunto pura trasmissione di conoscenze attuata attraverso le strutture disciplinari.

Da molto tempo la scuola si interroga sulla necessità di andare oltre il sapere nozionistico, anche se la nostra scuola stenta ad uscire da un modello di sapere disciplinarista e trasmissivo delle conoscenze per perseguire un apprendimento più significativo, fondato su acquisizioni più durature nel tempo e utilizzabili in modo stabile e in contesti diversi.

Si tratta cioè di promuovere lo sviluppo di competenze, che costituiscono un grado più elevato nel processo di apprendimento, in quanto il loro possesso permette di usare le abilità e le conoscenze per affrontare e padroneggiare i problemi e le situazioni della vita.

Dalle conoscenze alle competenze, il passaggio è affidato a quella capacità di mediazione didattica che è propria della strumentazione professionale del docente. Occorre cioè lavorare su aspetti delle discipline che non sono soltanto di tipo contenutistico, ma che hanno a che vedere con la struttura

stessa delle discipline, con i nodi concettuali che ne costituiscono la trama e che si ravvisano in più ambiti disciplinari e che si possono definire i nuclei fondanti dell'apprendimento.

Per predisporre dunque degli indicatori di valutazione, non si può prescindere dagli obiettivi che si intende assegnare ad un sistema formativo, obiettivi riconducibili ai livelli essenziali di competenze da promuovere attraverso un processo conoscitivo che si basa sui nuclei essenziali delle discipline.

Difficile individuare nelle Indicazioni Nazionali e in quell'intreccio di obiettivi generali del processo formativo, obiettivi specifici di apprendimento, obiettivi formativi una traccia utile per procedere alla definizione di competenze e fissare indicatori validi. La personalizzazione degli apprendimenti poi porterebbe alla intrinseca impossibilità di fissare obiettivi del sistema formativo cui tutti devono tendere.

Altrettanto importante per finalizzare un sistema di valutazione, è definire gli standards nazionali relativi alla qualità del servizio e quindi alle prestazioni didattiche e al funzionamento del sistema. Essi hanno a che vedere con il raggiungimento dei livelli essenziali di apprendimento, ma anche con le condizioni materiali, organizzative e con le risorse con cui si fa funzionare un servizio pubblico.

La definizione di standards di prestazioni rimanda alla seconda domanda che ci siamo posti e cioè al **come valutare**, infatti dobbiamo chiederci se è opportuno che essi vengano definiti a monte della valutazione delle scuole o a posteriori.

Nel primo caso il rischio è che il meccanismo produca classificazioni delle scuole di tipo discriminatorio e competitivo, nel caso di standards fissati a posteriori, il rischio è di una deriva al ribasso.

Infine alla domanda **perché valutare** rispondiamo che lo scopo è quello di acquisire elementi di governo del sistema utili al decisore politico per adeguare gli interventi di politica scolastica, ma di acquisire anche elementi di conoscenza dei processi formativi che, restituiti alle scuole, possono innescare processi di autovalutazione e autoanalisi finalizzati all'autocorrezione.

Lo scopo infatti della valutazione non deve essere quello di giudicare l'operato delle scuole, questo avrebbe come effetto quello di innescare meccanismi di competizione fra scuole, classi e docenti, facendo vivere alle scuole un'ansia da prestazione che non innesci comportamenti collaborativi. E' molto più utile, al fine di ottenere collaborazione dalle scuole, far leva sulle capacità autoregolative dei docenti che, liberamente e in forma cooperativa possono adeguare la propria programmazione e l'azione didattica, al fine di migliorare le prestazioni.

Innescare meccanismi di competizione o di cooperazione ha a che vedere con le finalità che si propone un sistema formativo, cioè se questo vuole far leva sulle eccellenze esaltando le differenze o sull'uguaglianza contenendo le differenze, cioè sull'innalzamento per tutti della qualità e dell'efficacia del servizio pubblico che si vuole offrire, dal momento che solo saperi consolidati possono garantire diritti di cittadinanza. Tutto questo non è mai a prescindere dal sistema politico in atto nel Paese.

Non è indifferente a tutto questo anche la modalità di somministrazione dei test, che nel caso dell'INVALSI, è di tipo censimentario e sincronico, cioè riguarda tutte le scuole, nello stesso tempo, un tempo circoscritto e a cadenza annuale.

Una tale rilevazione di dati è estremamente costosa e rischia di essere poco efficace, infatti si limita a rilevare il possesso di determinate conoscenze in quel momento, informazione funzionale ad esprimere un giudizio, ma non dice nulla circa il processo evolutivo che si può osservare solo con rilevazioni diacroniche.

Quindi una rilevazione campionaria su base pluriennale darebbe informazioni sia al decisore politico che alle scuole, informazioni più significative e maggiormente utilizzabili, in quanto lavorerebbe su dati di processo escludendo intenti classificatori.

Del resto sia la legge 53/03 che il decreto INVALSI prevedono verifiche periodiche e sistematiche, è dunque una decisione del MIUR quella dell'annualità delle prove e del modello censimentario di somministrazione.

Come è decisione del MIUR ridefinire un istituto a cui viene data autonomia finanziaria ma non politica, infatti 3 componenti su 6 del Comitato Direttivo, il Presidente e il Direttore dell'istituto sono di nomina politica. Una dipendenza dal potere politico che la dice lunga sul ruolo che gioca l'INVALSI nella valutazione di prestazioni e competenze, che dipendono anche dalle politiche scolastiche attivate, su cui agisce in modo fortemente condizionante invece la scarsa autonomia politica.

In tal modo, l'istituto, lungi dal rappresentare una garanzia per il cittadino, si presta invece ad essere la lunga mano del ministro sulle scuole e sul loro operato. Solo una effettiva terzietà dell'istituto potrebbe giocare un ruolo di garanzia utile all'automiglioramento delle scuole e di servizio per il cittadino.

Un soggetto terzo, libero da vincoli politici, avrebbe maggiori probabilità di mettere in atto un sistema di garanzie attinenti anche la scientificità delle prove e la validità degli strumenti da usare, nella trasparenza degli scopi che, per noi, devono comunque sempre essere di tipo perequativo e non per mappare i buoni e i cattivi.

Se la validità di un sistema di valutazione si giudica anche dalla capacità di essere soggetto affidabile, non solo per la validità delle prove, ma anche come interlocutore delle scuole, non possiamo non porci anche il problema della formazione del personale finalizzata a fornire gli strumenti professionali necessari alla lettura dei processi formativi e di valutazione.

Dobbiamo dunque indirizzare risorse per la formazione in servizio di queste importantissime capacità, così come andranno pensati ed identificati incentivi economici e riconoscimenti professionali per coloro che giocano un ruolo professionale nella valutazione di scuola, a partire dalla quantificazione e dal riconoscimento del tempo per svolgere incarichi inseriti in questa attività.

Oggi l'INVALSI chiede di identificare un responsabile della somministrazione dei test, ma tutto questo avviene al di fuori di precisi istituti contrattuali e quindi espone le persone che si prestano a ricoprire un tale ruolo al rischio di non ricevere compensi per la propria prestazione professionale.

E' necessario infine collegare la valutazione al sistema della ricerca, investendo seriamente in risorse umane, se si vuole costruire un progetto serio e di ampia portata.

Formare ricercatori, di cui l'Italia ha un grande bisogno e che invece scarseggiano, subendo gli effetti di una politica che penalizza la ricerca e i ricercatori, è un obiettivo ineludibile, non dimenticando che la capacità di ricerca è una peculiarità anche della scuola autonoma e una dimensione che va nel senso dell'estensione della professionalità dei docenti a cui bisogna riconoscere spazio e strumenti per svilupparsi.

