



INVALSI. Per una lettura retrospettiva

A cura di Ferdinando Goglia

Documenti raccolti per il Corso di Formazione per il personale Docente ed ATA, “L'INVALSI ai tempi della Legge 107. Dalla didattica dei saperi alla certificazione delle competenze”, organizzato dal CESP Centro Studi per la Scuola Pubblica e tenutosi a Napoli il 5 maggio 2017

I quattro livelli della valutazione

- **Sistema scolastico**
(comparazioni internazionali)
- **Singola scuola autonoma**
- **Docenti**
- **Alunni/Studenti**

Questioni in campo

- **Risultati assoluti o valore aggiunto**
- **Valutazione esterna o Autovalutazione**
- **Uso dei quiz per valutare i docenti**
- **Pubblicizzazione dei risultati**

Corrispondenze

- **Sistema scolastico (comparazioni internazionali)**
- **Singola scuola autonoma**
- **Docenti**
- **Alunni/Studenti**
- **Risultati assoluti o valore aggiunto**
- **Valutazione esterna o Autovalutazione**
- **Uso dei quiz per valutare i docenti**
- **Pubblicizzazione dei risultati**

Il ruolo dell'INVALSI, tra accomodamenti e dissimulazione

3. In particolare, **l'Istituto valuta** l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno **anche per singola istituzione scolastica**, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale

(Dlgs n 258/1999, Art. 1 comma 3)

“Noi siamo esperti che forniscono misurazioni, **non valutazioni**, la valutazione è il passo successivo. **L'Invalsi deve offrire strumenti alla scuola per valutarsi** [...] l'Invalsi offre strumenti, è **come un termometro** che può misurare la temperatura ma per la diagnosi serve una valutazione medica, adeguata. [...] Insomma ci rivolgiamo alla scuola in modo problematico e non autoritario, non siamo i controllori, diamo strumenti. Anche perché **quali sono le competenze da misurare e poi valutare lo decide la politica e non l'Invalsi**”

(Anna Maria Ajello, CdS, 20 febbraio 2014)

Un Sistema nazionale di Valutazione deve operare soprattutto a due livelli: i) quello della valutazione del sistema d'istruzione nel suo complesso e qui il consenso c'è; ii) quello della valutazione della qualità delle scuole (non dei singoli insegnanti) [...] **Se una scuola va bene e la valutazione lo rivela, il suo “premio” dovrà essere una crescita ulteriore della sua autonomia, a ogni livello, compreso quello della gestione delle risorse umane.** E per i docenti? Non c'è bisogno forse di premiare il merito? Certo, progressioni di carriera e di retribuzioni... Ma servono strumenti adatti... **quelli della valutazione esterna non lo sono.** Concorsi di avanzamento e **maggiori poteri di giudizio ai dirigenti scolastici** sembrano soluzioni preferibili”.

(Andrea Gavosto, Italia Oggi, 25 febbraio 2014)

Le Invalsi sono una bussola che permette di mettere a fuoco i punti di forza e quelli di debolezza di una scuola... **non permettono di valutare i progressi del singolo ragazzino: le prove sono anonime** e identiche per tutti, da Bolzano a Siracusa. **I risultati servono unicamente per valutare il livello della scuola italiana**

(Andrea Gavosto, Italia Donna Moderna, 31 marzo 2016)

L'SNV (DPR 80/2013, art. 3 comma 1)

[L'INVALSI]

- a) assicura il coordinamento funzionale dell'S.N.V.;
- b) **propone i protocolli di valutazione e il programma delle visite** alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna, di cui all'articolo 6;
- c) **definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia** in base ai quali l'S.N.V. individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- d) mette a disposizione delle singole istituzioni scolastiche strumenti relativi al procedimento di valutazione di cui all'articolo 6 per la realizzazione delle azioni di cui all'articolo 6, comma 1;
- e) **definisce gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici**, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150;
- f) **cura la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna**

L'SNV (DPR 80/2013, art. 6 comma 1)

Procedimento di valutazione

1. Ai fini dell'articolo 2 **il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche si sviluppa, in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione**, sulla base dei protocolli di valutazione e delle scadenze temporali stabilite dalla conferenza di cui all'articolo 2, comma 5, nelle seguenti fasi... ,:

a) autovalutazione delle istituzioni scolastiche:

1) analisi e verifica del proprio servizio **sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi**, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola;

2) elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, **secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi**, e formulazione di un piano di miglioramento;

b) valutazione esterna:

1) **individuazione da parte dell'Invalsi delle situazioni da sottoporre a verifica**, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall'Invalsi medesimo;

2) **visite dei nuclei** di cui al comma 2, secondo il programma e i protocolli di valutazione adottati dalla conferenza ai sensi dell'articolo 2, comma 5;

3) **ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei;**

c) azioni di miglioramento:

1) definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali. Tale collaborazione avviene nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili e senza determinare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica;

d) rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche:

1) **pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili**, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

La maturità è il momento chiave in cui queste misurazioni dovrebbero essere fatte... perché serve a dare una misura obbiettiva del merito per selezionare chi va all'università e indirizzarlo [...] i genitori, prima di iscrivere i propri figli a settembre, dovrebbero richiedere i test Invalsi della scuola a cui intendono iscrivere i ragazzi e **paragonarli a quelli di altre scuole** e alla media della propria città. I dati oggi esistenti dovrebbero essere resi trasparenti, e prima o poi avverrà

(CdS, 2-08-2011)

D. Checchi, A. Ichino, G. Vittadini - Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole, 2008

il trasferimento di autonomia decisionale ai singoli istituti scolastici, in tema di offerta formativa, di gestione delle risorse umane e di amministrazione finanziaria, **deve procedere di pari passo con la definizione di un sistema di valutazione** che permetta di misurare i risultati ottenuti a seconda delle scelte effettuate.

proponiamo una valutazione delle scuole effettuata da personale esterno ed indipendente e **focalizzata su una misurazione dei livelli di apprendimento che tenga conto delle condizioni di contesto** in cui gli studenti vivono e le scuole operano

Il primo pilastro della nostra proposta è quindi costituito da **un sistema standardizzato** di valutazione

il secondo pilastro della nostra proposta è la predisposizione di un'**Anagrafe Scolastica Nazionale** che segua nel tempo tutti gli studenti consentendo di **abbinare la loro performance alle caratteristiche delle scuole frequentate e degli insegnanti incontrati, nonché a dati di fonte amministrativa sulle caratteristiche demografiche ed economiche delle loro famiglie**

Riteniamo preferibile che le prove standardizzate siano somministrate a parte nel mese di aprile, per i seguenti motivi: a) le prove devono essere somministrate da personale esterno alla scuola e valutate centralmente ... ; b) lo stress rappresentato dalla sovrapposizione con l'esame ...; c) gli studenti non ammessi agli esami non verrebbero valutati ...; d) disporre dei risultati delle prove prima dell'estate è importante se questi risultati devono essere utilizzati dagli ordini di scuola successivi (ad esempio le università nel caso della classe quinta del secondo ciclo) per la selezione e l'ammissione degli studenti

Tuttavia, separando le prove standardizzate dall'esame di stato si corre il rischio che esse siano sostenute con poco impegno dagli studenti, per i quali non avrebbero conseguenze rilevanti. Proponiamo quindi che **i risultati di questa prova: a) siano rilevanti ai fini della ammissione all'esame di stato; b) e contribuiscano alla dote di crediti di partenza con cui lo studente si presenta all'esame di stato.**

D. Checchi, A. Ichino, G. Vittadini - Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole, 2008

Nei primi anni di sperimentazione, **è necessario che il Ministro dell'Istruzione annunci in modo chiaro e autorevole che i risultati di queste prove, presi da soli, non costituiscono elemento di valutazione** delle scuole con conseguenze retributive o di budget, **fino a che il sistema non sia portato a pieno regime.**

È quindi opportuno evidenziare qui i nodi che il Ministero dovrà affrontare per assicurare alle scuole la necessaria autonomia: a) **reclutamento e rimozione dei presidi sulla base della performance** ottenuta b) **reclutamento e rimozione degli insegnanti** c) formazione e aggiornamento d) *governance* delle scuole.

La terza condizione perché il sistema di incentivazione possa funzionare è che sia definito in modo chiaro e trasparente come **le risorse a disposizione delle singole scuole cambieranno a seconda del raggiungimento degli obiettivi assegnati**

In casi estremi potrebbero essere necessarie misure di riorganizzazione più drastiche, che vadano dalla **rimozione del dirigente scolastico e/o degli insegnanti inadeguati fino all'accorpamento o alla chiusura della scuola.**

sembra preferibile il sistema inglese che premia le singole scuole (o circoscrizioni scolastiche) con un *budget* correlato al *ranking* della scuola (permettendo così anche l'intervento del decisore politico che può scegliere di premiare di più le scuole in situazioni difficili), **lasciando poi alla singola scuola (o circoscrizione) di scegliere liberamente come premiare i singoli insegnanti** (o gruppi degli stessi).²⁸) Va tuttavia evidenziato il fatto che il sistema inglese si fonda su una notevole autonomia delle singole scuole e circoscrizioni (Head of School e Boards of Governors) riguardo a **quali insegnanti assumere o rimuovere, quali materie insegnare** (oltre a quelle di base obbligatorie), **come organizzare la didattica**, quali strutture acquistare etc.

Le caratteristiche rilevanti di un sistema esterno di esami basati sul curriculum sono così individuate nel rapporto citato¹ (pag. 19):

- 1) **il superamento o meno degli esami deve comportare apprezzabili conseguenze**, in senso positivo o negativo, per gli studenti (sul terreno della ulteriore prosecuzione degli studi o nel mondo del lavoro);
- 2) la valutazione dei livelli di apprendimento **deve far riferimento a standard esterni**, non al livello della classe o della scuola;
- 3) gli esami devono essere organizzati per disciplina e riferirsi ai contenuti specifici dei corsi;
- 4) essi **devono permettere di differenziare le prestazioni degli studenti secondo una scala di valutazione a più livelli**, non soltanto in base a un semplice giudizio di approvazione (*pass*) o disapprovazione (*fail*);
- 5) gli esami, infine, **devono coinvolgere tutti gli alunni e**
- 6) **devono vertere su tutto quello che di fondamentale si ritiene** che quanti abbiano studiato una certa materia siano tenuti a conoscere.

1) Wöessmann, L. et alii (2007). *School accountability, choice and the level of students achievement: International Evidence from PISA 2003*, Education Working Paper N. 13, OECD Directorate for Education, Paris

[I risultati] in teoria più affidabili, basati sul valore aggiunto, sono poco adatti per guidare la scelta delle famiglie [...] Sebbene essi siano i soli che possano consentire di paragonare l'efficacia pedagogico-didattica di una scuola rispetto a un'altra, **dal punto di vista dei genitori sono spesso più utili gli indicatori grezzi di risultato** [...]. La composizione del gruppo (classe o scuola) di cui un alunno fa parte condiziona infatti il suo rendimento al di là di quanto le sue caratteristiche individuali lascerebbero prevedere. (p. 5)

i genitori differiscono tra loro per quanto riguarda l'importanza e il valore che assegnano all'istruzione e al successo scolastico e dunque nella propensione a sobbarcarsi gli inconvenienti che l'iscrizione dei figli in una scuola diversa da quella più vicina alla propria abitazione, quando la qualità di quest'ultima non li soddisfa, comporterebbe. (p.7)

la tendenza - più o meno pronunciata a seconda di una serie di condizioni di contorno - verso una progressiva polarizzazione tra scuole dove si raccolgono gli alunni più capaci e con un retroterra sociale privilegiato e scuole dove invece si concentrano gli alunni meno abili e socialmente svantaggiati **è uno degli effetti indesiderati della libertà di scelta della scuola che è più difficile da contrastare e controllare** (p. 8)

L'ipotesi del quasi-mercato come strumento di regolazione del sistema d'istruzione e strategia per il suo miglioramento si basa su alcuni **presupposti impliciti della cui validità è lecito dubitare**, tra cui l'esistenza di **consumatori-clienti tutti egualmente "razionali" e "perfettamente informati"**, nonché altrettanto **liberi di muoversi sul mercato educativo**, e la fiducia nella capacità del semplice meccanismo domanda-offerta di **conciliare in modo socialmente ottimale gli interessi dei singoli tra di loro e con l'interesse generale** della collettività. Essa inoltre non tiene conto del fatto che nel mercato dei beni di consumo, di norma, consumatore e compratore coincidono, ma non così nel mercato scolastico, dove **chi compra (la famiglia) non è chi consuma (i figli)**, i quali si troverebbero di fatto a dover sopportare, pur non avendo alcuna responsabilità al riguardo, le conseguenze negative di una cattiva scelta o di una non scelta dei loro genitori. (p.11)

[Nihad Bunar] conclude sostenendo che **le riforme educative, nel suo come in altri Paesi, sono state e sono portate avanti più su una base ideologica che non di uno studio in loco attento e approfondito delle conseguenze** e degli esiti a breve e lungo termine. (p. 13)

Marco Magni, *Abbiamo le prove: INVALSI è contro la scienza*, Micromega online, 19.02.2015

Nella scuola avvengono continuamente delle “sperimentazioni” che, in realtà non sono tali rispetto alle condizioni di laboratorio previste non solo dalla scienze della natura, ma dalle stesse scienze umane (presenza di un gruppo di controllo, definizione chiara degli obiettivi con cui confrontare i dati, eliminazione delle cause ambientali perturbatrici, riproducibilità dell’esperimento, controllo od eliminazione dell’influenza dello sperimentatore sull’esperimento), delle quali è sempre possibile decretare il successo.

Non si tratta di “valutare” risultati già esistenti, confrontandoli tra loro, bensì di prescrivere metodologie, standard, modelli di comportamento.

è del tutto velleitario e tendenzioso pretendere (come l’Invalsi fa) di poter determinare il livello di competenze prodotto dall’eredità socioculturale e distinguerlo dal “valore aggiunto” che un certo istituto o un certo insegnante fornirebbe alla cultura degli allievi.

Il reale significato – ampiamente realizzato in Gran Bretagna e Usa – dell’istituire artificialmente un’omologia tra la scuola e l’azienda sta nell’idea che entrambe debbono **essere in concorrenza su un mercato**, e migliorare se stesse attraverso la competizione.

la “valutazione di sistema”, legata alla pratica “meritocratica” di distribuire il salario accessorio in forma “premiale”, e di assegnare quote dei fondi pubblici alle scuole a secondo della loro posizione in graduatoria, ha l’evidente segno di **indebolire i diritti collettivi del lavoro**. Alla contrattazione collettiva sostituisce i premi individualizzati e i fondi assegnati in forma premiale alle scuole “buone” e negati alle scuole “cattive”.

Direttiva MIUR n. 11/2014 – Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione

Ai sensi dell'art. 2 comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica n. 80 del 2013 (di seguito denominato Regolamento), e dell'art. 2 comma 3, del decreto legislativo, n. 286 del 2004...

La valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e sarà particolarmente **indirizzata**:

- alla riduzione della dispersione scolastica e dell'**insuccesso scolastico**;
- alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei **livelli di apprendimento** degli studenti;
- al rafforzamento delle **competenze di base** degli studenti rispetto al livello di partenza;
- alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'**università** e al **lavoro**.

Eugenio Somaini, Scuola e mercato, Donzelli, 1997

Una soluzione adeguata... è quella di un sistema decentrato in cui le scuole godono di un'ampia autonomia nella specificazione della propria offerta formativa e **competono** tra loro nella ricerca dei metodi che meglio soddisfano le esigenze degli utenti e nell'attirarne le domande (p. IX)

Il termine di quasi-mercato è stato coniato per definire **contesti concorrenziali** in cui interagiscono una domanda che è finanziata con mezzi pubblici e che non è direttamente condizionata dal prezzo e un'offerta che è rappresentata principalmente da istituzioni le quali, pur godendo di autonomia, fanno comunque capo a un'amministrazione pubblica

Il funzionamento di un quasi mercato comporta una profonda trasformazione dei ruoli dell'amministrazione pubblica centrale, sostituendo quelli di gestione diretta dei servizi con quelli di programmazione generale, di finanziamento attraverso meccanismi indiretti, di **controllo sul funzionamento del sistema e sulla qualità dei servizi, di sostegno a utenti che** (nella maggior parte dei casi) hanno una conoscenza assai limitata della natura dell'istruzione offerta e degli effetti che essa può produrre sulle loro prospettive di vita e che **per compiere scelte realmente autonome e razionali devono disporre di una rete di servizi ausiliari di informazione e di valutazione che solo un organo pubblico può realmente fornire.**

Occorrono in genere sia una certa **interiorizzazione dei valori** e degli obiettivi dell'istituzione, sia l'introduzione di elementi che rendano convenienti (attraverso **premi o sanzioni**) i comportamenti richiesti.

(pp. IX-X)

Eugenio Somaini, Scuola e mercato, Donzelli, 1997

Le linee generali...

a) determinare le disponibilità finanziarie fondamentali delle scuole in funzione delle domande di istruzione ricevute e soddisfatte (incentivandole a migliorare la propria offerta formativa e a renderla più rispondente alle esigenze degli utenti in modo da attrarne le preferenze)

b) attribuire ampi poteri (analoghi a quelli dei manager delle imprese private) ai soggetti investiti di ruoli dirigenziali nelle scuole

c) stabilire chiaramente che essi sono responsabili in ultima istanza nei confronti degli organi centrali incaricati della politica scolastica e che le loro retribuzioni e prospettive di carriera sono strettamente collegate al modo in cui realizzano le finalità generali di tale politica (esplicitamente individuate nel soddisfacimento delle esigenze degli utenti)

d) eliminare il complesso di norme, di istituzioni e di figure professionali che corrispondono alla vecchia struttura del sistema e che, essendo incompatibili con il nuovo modello, possono trovare una ragion d'essere solo nell'ostacolarne il funzionamento o nell'impedirne la nascita;

Eugenio Somaini, Scuola e mercato, Donzelli, 1997

- e) aumentare la flessibilità nell'uso delle risorse scolastiche (in primo luogo i docenti)** in modo da ottenere un adeguamento quanto più possibile completo e rapido dell'offerta alla domanda degli utenti;
- f) introdurre sistemi retributivi che incentivino i lavoratori della scuola a sviluppare le proprie capacità professionali e ad adattare le loro prestazioni alla natura dei servizi richiesti**

Tutte le condizioni indicate sono necessarie per una riuscita effettiva, e la mancata realizzazione di una sola di esse può determinare serie difficoltà nel funzionamento complessivo. Questa circostanza pone problemi assai delicati in quanto è evidente che le trasformazioni richieste non possono essere realizzate tutte d'un colpo.... richiedono una fase piuttosto lunga di transizione e di sperimentazione. (p. XI)

Somaini, 1997 – LA DOMANDA 1/3

L'approccio ai problemi scolastici che adottiamo in questo libro assegna **un ruolo centrale alla domanda di istruzione** (p.3)

La presenza di rilevanti componenti non monetarie non è di ostacolo... **Per ogni componente non monetaria è infatti possibile, e pienamente legittimo da un punto di vista logico, individuare un equivalente monetario**; la precisa determinazione quantitativa di tale equivalente può presentare concrete difficoltà...

La politica pubblica non dovrà proporsi di realizzare obiettivi di formazione astrattamente concepiti sostituendosi alle scelte¹ e alle responsabilità individuali, ma piuttosto cercare di **mettere tutti i soggetti nelle condizioni di potere basare le proprie scelte su valutazioni corrette** delle prospettive e delle alternative (p. 5)

1) [in nota] Il **sostegno informativo pubblico** può riguardare sia gli aspetti soggettivi (consulenza psicologica, attitudinale o motivazionale), sia il **contesto oggettivo (natura e caratteristiche delle scuole... prospettive occupazionali, probabilità di accesso ai livelli successivi dell'istruzione)**; ... **l'effettiva erogazione di questi servizi informativi richiede lo sviluppo di un sistema di monitoraggio, di valutazioni e di rilevazioni statistiche sulle attività delle scuole e sui risultati formativi da esse prodotti**). (pp. 8-9)

Somaini, 1997 – LA DOMANDA 1/3

Non sempre il soggetto che decide la natura dell'investimento in CU è quello nel quale l'investimento stesso viene incorporato [...] **La coesistenza di diversi decisori... può sollevare problemi delicati di non facile soluzione.**

Quella di **un'istruzione prolungata non è la scelta ottimale** per tutti i soggetti

La valutazione di alcuni elementi che concorrono a formare il rendimento dell'investimento in istruzione è funzione del grado di istruzione stesso. Le persone che hanno ricevuto un'istruzione più elevata danno spesso una valutazione dei benefici (soprattutto non monetari) che essa conferisce assai superiore a quella che ne danno persone con minore istruzione... Poiché **l'istruzione incide sul sistema dei valori e delle preferenze**

è possibile che da un punto di vista sociale complessivo la bassa scolarizzazione comporti una serie di svantaggi indiretti che si ripercuotono su tutta la popolazione, **ma è innegabile che da un punto di vista formale (e spesso anche sostanziale) le scelte individuali sono ineccepibili e che ogni tentativo di correggerle dovrà partire dal riconoscimento del carattere pienamente razionale dei comportamenti** e cercare di influire sugli stessi modificando i termini di convenienza delle alternative e non in forme moralistiche o paternalistiche. (p. 9-11)

Somaini, 1997 – LA DOMANDA 1/3

L'incertezza sulla qualità dei servizi offerti genera il timore di compiere scelte sbagliate e abbassa il rendimento atteso degli investimenti in istruzione... Tale incertezza può essere ridotta se le scuole si attrezzano per rendere trasparente il proprio funzionamento e per **documentare la natura della propria offerta e i risultati** che essa produce. **Le iniziative in questo senso delle singole scuole dovrebbero essere completate da un servizio integrato di informazione e di documentazione gestito dagli organi centrali dell'amministrazione scolastica a livello nazionale e locale.** (p. 15)

...rendendo sistematicamente **di pubblico dominio** (non solo per gli utenti, ma per la collettività in generale) **un sistema completo di informazioni sull'effettiva qualità dell'offerta educativa delle diverse scuole** (pp. 16-17)

Somaini, 1997 – LA SCUOLA-MERCATO 1/3

Le **caratteristiche fondamentali di un quasi-mercato** nella sfera dell'istruzione sono:

a) autonomia decisionale degli utenti e loro **possibilità di scegliere liberamente le scuole cui iscriversi** (o alle quali iscrivere i propri figli);

b) **autonomia delle scuole** nella definizione della propria offerta formativa e nella scelta delle risorse e delle combinazioni produttive con le quali realizzarla;

c) meccanismi di attribuzione delle **risorse** finanziarie alle diverse scuole **strettamente collegati alle scelte degli utenti**;

d) **rappporti concorrenziali tra le scuole** nell'offerta di servizi;

e) accresciuta **flessibilità nei mercati delle risorse umane** impiegate nella produzione dei servizi scolastiche innovazioni nei sistemi di incentivi per i soggetti operanti nella scuola;

f) trasformazione dei rapporti in seno alle istituzioni scolastiche (con l'emergere di **funzioni manageriali** e quasi imprenditoriali);

g) passaggio degli organi dell'amministrazione scolastica pubblica **da un ruolo di gestore diretto a quelli indiretti di finanziatore, di controllore, di fornitore di servizi specifici alle unità scolastiche autonome e di regolatore** di una serie di strumenti correttivi delle distorsioni che il sistema di quasi-mercato può determinare.

(pp. 25-26)

Somaini, 1997 – LA SCUOLA-MERCATO 2/3

Tali funzioni [degli organi centrali] possono essere raggruppate in due classi ... quelle di **sostegno ai meccanismi di quasi-mercato** e quelle correttive di possibili distorsioni

Al primo gruppo appartengono: a) l'erogazione di mezzi finanziari di base... **b) la promozione di un sistema integrato di esami e di certificazione che consenta agli utenti di valutare l'effettivo carattere dell'offerta formativa di ogni scuola;** c) la raccolta e la messa a disposizione del pubblico di informazioni sulle caratteristiche dell'offerta scolastica ... (pp. 41-42)

Somaini, 1997 – LA SCUOLA-MERCATO 3/3

Oltre ai vantaggi che abbiamo sottolineato, i quasi-mercati presentano il **rischio di disfunzioni legati alle insufficienti informazioni** degli utenti, al formarsi e allo sfruttare posizioni di potere di mercato e soprattutto alla presenza di **spinte antiegalitarie**... La presenza di queste potenzialità positive e di possibili disfunzioni impone una ridefinizione dei compiti dell'amministrazione pubblica centrale e, a fronte dell'abbandono di ogni funzione diretta di gestione, il potenziamento di funzioni di controllo, di regolamentazione, di intervento correttivo e di servizio e quindi **la costituzione di un sistema di rilevazioni e di un complesso di strumenti di intervento del tutto nuovi. Anche a fronte della più favorevole delle ipotesi è probabile che** l'azione pubblica riesca a porre rimedio a una parte soltanto delle disfunzioni indicate, e che pertanto **un certo prezzo in termini di ineguaglianze debba essere pagato** per i guadagni di efficienza che si possono legittimamente attendere da un sistema di quasi-mercato. (p. 44)

La ricerca dell'efficienza sottintende quindi una visione dell'istruzione come un processo produttivo (indubbiamente complesso) caratterizzato dall'impiego di una serie di input e dalla realizzazione di una serie di output e da tecnologie produttive; **essa richiede inoltre l'individuazione e la misurazione quanto più possibile precise degli input e degli output, la specificazione quantitativa delle diverse tecnologie alternative, il loro confronto e la loro valutazione.**

L'analisi quantitativa ... dovrà crescere ed entrare a far parte della normale attività delle istituzioni che operano nella sfera della scuola, sia di quelle centrali, sia di quelle decentrate ed autonome (pp. 45-46)

La rilevazione e la misurazione degli output dei processi formativi è **necessariamente imperfetta...**

1) Il risultato di un processo formativo complesso non si manifesta direttamente come qualcosa di puntualmente osservabile... **Anche supponendo che le caratteristiche rilevanti e le loro modificazioni possano essere misurate con precisione (il che certamente non è) è difficile stabilire se e in quale misura tali modificazioni siano attribuibili ai processi formativi esaminati**, a condizioni preesistenti (naturali, ambientali, dovute alla formazione scolastica passata) o a fattori non scolastici che abbiano agito in modo concomitante.

2) ... **all'incertezza oggettiva dei fenomeni si aggiunge quella dovuta alle imperfezioni degli strumenti di osservazione.**

Somaini, 1997 – L'ISTRUZIONE-MERCE 3/7

3) La rilevazione degli output può avvenire secondo due prospettive differenti: la prima fa riferimento a conoscenze o capacità operative acquisite attraverso processi formativi e osservabili mediante i risultati di test o di esami; la seconda fa riferimento al confronto tra le prospettive occupazionali... **Le rilevazioni** del primo tipo **potranno essere fatte** sia da singole scuole, sia dagli organi centrali dell'amministrazione scolastica, per esempio **confrontando i risultati di test (di comprensione e comunicazione verbale, o capacità logico-matematiche) svolti all'inizio e alla conclusione di un ciclo scolastico**

4) Gli input dei processi formativi non hanno un carattere puntuale ma protratto e continuamente rinnovato nel tempo, analogamente gli output... Quanto più l'analisi si orienta verso gli effetti complessivi del sistema formativo (visto come un tutto che si articola in diverse fasi e che produce effetti gradualmente e durevoli) tanto più **è necessario disporre di osservazioni distribuite nel tempo e nello spazio...**

Somaini, 1997 – L'ISTRUZIONE-MERCE 4/7

5) Le nozioni di output che interessano diverse categorie di soggetti sono assai tra loro differenti. **a) Gli utenti sono interessati a conoscere il contributo specifico che diverse scuole o indirizzi possono dare alla formazione e agli effetti che questo ha sulle loro carriere successive (scolastiche o lavorative) Essi sono anche solitamente interessati alla certificazione che le scuole possono dare delle qualifiche da essi raggiunte.** **b) Le scuole sono interessate** [sia, ec] **a output più particolari** (risultati per diverse materie e indirizzi, numero dei diplomati...) **c) Alle imprese interessano le indicazioni che i risultati scolastici forniscono sulle caratteristiche rilevanti per il rapporto di lavoro** dei soggetti che intendono assumere; **d) Alle autorità centrali dell'amministrazione scolastica interessano il funzionamento complessivo del sistema e il contributo di ogni specifica scuola o indirizzo didattico;**

6) **I risultati dei processi formativi sono influenzati in modo significativo da una serie di fattori** di origine naturale, sociale, ambientale o aleatoria **che non sono sotto il diretto controllo delle scuole...** **tale incertezza può essere ridotta solo mediante stime che incorporino dei meccanismi di filtro all'azione dei fattori non propriamente scolastici.**

Malgrado queste difficoltà, logiche e di misurazione, l'adozione (con le dovute cautele) di **un approccio produttivistico è auspicabile.** (pp. 46-49)

I sistemi di valutazione devono soddisfare il requisito di una generale confrontabilità nel tempo e nello spazio dei risultati conseguiti e consentire un'imputazione analitica degli stessi a specifici input o al contributo delle diverse scuole.

La confrontabilità può essere raggiunta sottoponendo a test uniformi su base nazionale (e sempre più anche internazionale) e correlando le valutazioni specifiche delle diverse scuole con le performance dei diplomati in fasi successive dell'istruzione o nelle attività produttive. L'imputazione analitica dei risultati richiede che si metta l'accento non tanto sui livelli assoluti raggiunti, quanto sulle variazioni, stimabili solo attraverso la combinazione e il confronto verticali di una serie di esami.

Somaini, 1997 – L'ISTRUZIONE-MERCE 6/7

Malgrado la grande varietà dei risultati ottenuti dalle analisi empiriche, emergono con chiarezza alcune conclusioni comuni rilevanti per i problemi che stiamo esaminando: 1) il numero di allievi per classe (rapporto docenti/allievi) non ha effetti apprezzabili sugli output (sia sui risultati di test, sia sulle retribuzioni nella successiva vita lavorativa); 2) **la correlazione tra risultati di test e retribuzioni non è sempre significativa**; 3) **la qualità degli insegnanti (espressa dall'anzianità e dall'esperienza didattica o dal titolo di studio) ha effetti rilevanti** sui risultati; 4) **le condizioni retributive hanno influenza sulle caratteristiche degli insegnanti.**

Il punto più controverso è quello fondamentale della relazione tra la spesa effettuata e gli output realizzati (relazione particolarmente debole se gli output sono espressi come risultati di test; ...) (p. 53)

L'adozione di un sistema di esami che consenta confronti nel tempo e nello spazio dei risultati della formazione e l'individuazione dei contributi che agli stessi hanno dato diverse scuole o diversi modi di una stessa scuola è un'**esigenza prioritaria**. **Tale sistema potrà emergere solo gradualmente**: la sua specificazione e messa in opera dovrebbero impegnare congiuntamente sia le autorità pubbliche centrali, sia singole scuole interessate a documentare in termini trasparenti la propria offerta e a migliorare la programmazione della propria offerta, sia imprese o organizzazioni imprenditoriali. (p. 56)

Somaini, 1997 – IL DIRIGENTE SCOLASTICO 1/2

Il dirigente è l'incarnazione dell'autonomia scolastica (p. 67)

La presenza di **legami forti e atipici** (rispetto al normale modello di impresa) tra il dirigente scolastico e gli utenti da un lato e il personale docente dall'altro – rapporti che sono destinati a rafforzarsi con lo sviluppo dell'autonomia scolastica in un'ottica di quasi-mercato – **tendono a indebolire il rapporto di agenzia fondamentale (quello tra dirigenti scolastici e l'autorità politica)**, limitando la capacità del dirigente di perseguire una serie di obiettivi che non coincidono con gli interessi immediati degli utenti e del personale docente.

I dirigenti possono sfruttare il fatto di avere degli obblighi nei confronti della collettività degli utenti e del corpo docente per rafforzare la propria posizione nei confronti degli organi centrali... tale rafforzamento... presenta anche **il rischio che la gestione delle scuole devii in qualche misura dalle proprie finalità fondamentali** [in conflitto con la tutela degli interessi di utenti e lavoratori, Ndr] (p. 61)

Somaini, 1997 – IL DIRIGENTE SCOLASTICO 2/2

... è necessario attribuire agli organi dell'amministrazione centrale poteri capaci di indurre i dirigenti a svolgere effettivamente le funzioni loro richieste... (p. 62)

L'azione incentivante attraverso l'esercizio del potere di nomina e di revoca da parte degli organi centrali **richiede una valutazione dell'operato dei dirigenti che tenga conto della complessità sia dei risultati formativi raggiunti sia delle condizioni in cui essi sono stati ottenuti.** (p. 64)

Sembra naturale che ... i controlli ... rientrino nella sfera in cui si esercita l'autonomia locale, le considerazioni che verranno esposte nel capitolo VIII [integrazione delle scuole private nel quasi-mercato, NdR] fanno tuttavia ritenere **importante che i criteri di valutazione della condotta delle scuole si ispirino a principi e obiettivi uniformi** per tutto il territorio nazionale. (p. 65)

La piena valorizzazione del ruolo dei dirigenti richiede l'introduzione di incentivi che premiano i comportamenti **coerenti con gli obiettivi assegnati**

Somaini, 1997 – LE SCUOLE PRIVATE

Il rischio di offerte di qualità gravemente scadente [da parte delle scuole private, NdR.]]può essere prevenuto **mettendo in piedi e rendendo di pubblico dominio sistemi di valutazione e di certificazione della qualità e dei risultati dell'istruzione** (compresa quella impartita presso scuole pubbliche), che consentano al pubblico di valutare autonomamente ciò che gli viene offerto. (p. 110)

Lo stimolo concorrenziale delle scuole private dovrebbe svolgere un ruolo decisivo in un processo di riforma del tipo di quello delineato in questo libro. Senza un'azione propulsiva e, perché no, anche **una certa minaccia** a posizioni acquisite, è improbabile che molte scuole pubbliche riescano a sviluppare le potenzialità presenti nell'autonomia e nei meccanismi di quasi-mercato.

Le scuole pubbliche, pur nel quadro di un sano spirito competitivo, **si astengano** da politiche che mirino esplicitamente a mettere fuori mercato quelle private.

Somaini, 1997 – GERARCHIE MERITOCRATICHE

Una certa tendenza al formarsi di una stratificazione o di una gerarchia qualitativa tra le diverse scuole è **ineliminabile**, in quanto da un lato i soggetti più capaci e motivati cercheranno con maggiore intensità di guadagnarsi gli accessi alle scuole migliori e dall'altro, in presenza di domande di iscrizione in eccesso rispetto alle potenzialità dell'offerta, le scuole tenderanno ad applicare criteri meritocratici di selezione degli accessi (p. 128)