

Test INValSI:
***Per una critica
senza se e senza ma***

a cura dei [cobas scuola di Milano](#)



maggio 2005

In sintesi

Quali sono gli scopi reali che l'INVALSI si propone?

- Classificare il livello nazionale delle scuole.
- Stabilire scuole d'eccellenza e scuole destinate a diventare ghetti e, poiché i risultati dei test sono resi noti per singola classe, discriminare sezioni e docenti all'interno di una stessa scuola.
- Separare e discriminare le utenze: le scuole e le sezioni ritenute "migliori" (secondo le valutazioni dei test), sono scelte dalle famiglie più acculturate o in ogni modo più attente. Le classi sono formate con criteri di omogeneità.
- Influire sulla progressione di carriera dei docenti.

Quali sono le motivazioni sulla base delle quali rifiutiamo la somministrazione dei test?

- I test sono lesivi del diritto alla **libertà d'insegnamento**, perché quanto si propongono di verificare è stabilito "dall'alto", senza tener conto dell'intero lavoro di attività programmate dai docenti all'interno della singola scuola e dei Consigli di classe. Sono così sottovalutate metodologie, strategie, percorsi e scelte dei contenuti.
Si rileva il rischio di orientamento forzoso di **tutto il lavoro scolastico** in funzione dei test, soprattutto a livello di **scelte dei contenuti**, come accade nei paesi dove essi determinano una valutazione successiva della scuola ed i relativi finanziamenti;
- La valutazione scolastica attuale tiene conto della diversità e delle difficoltà soggettive, del percorso in itinere, dei risultati raggiunti rispetto alle situazioni di partenza, del processo di crescita e maturazione e si pone obiettivi formativi.
- Ciò che viene proposto dai test è, invece, un sapere decontestualizzato, una cultura nozionistica e frammentaria per la quale i ragazzi, da protagonisti del loro stesso sviluppo attivo e creativo a cui la scuola li spinge, sono costretti a diventare elementi passivi di un sistema che li valuta.
- Attraverso un arbitrio valutativo si vuole arrivare a "giustificare" una gerarchizzazione tra gli insegnanti.

Contro l'INVALSI

Premessa

La valutazione che la scuola dà dei suoi studenti è sempre stato un tema presente nel mondo dell'istituzione scolastica: discusso, contrastato, difficilmente riconducibile a “certezza scientifica”, se pure certamente presente.

Le prove dell'INVALSI, con il loro carattere nazionale e di pretesa obiettività, hanno suscitato molteplici umori nel mondo della scuola. Da chi le giudica come un tentativo di scardinare il principio della libertà d'insegnamento, giustamente sancita dalla costituzione, a chi reputa che questo tipo di valutazione debba essere accettato, o poiché non se ne individuano di migliori, o poiché si ritiene valida, in sé, l'idea di standard valutativi.

Noi siamo convinti che quest'idea contenga limiti fortissimi quando tenti di valutare gli apprendimenti degli studenti, a maggior ragione quando voglia, attraverso questi, giudicare la qualità dell'insegnamento.

Crediamo innanzitutto che non si possa prescindere dalle innumerevoli differenze ambientali, sociali di partenza degli studenti, che, di fatto, sono condizioni indispensabili da prendere in considerazione per poter ottenere delle conclusioni valutative con un minimo di senso.

Riteniamo che gli elementi d'unitarietà della scuola vadano affermati con chiarezza attraverso l'adozione di programmi definiti sul piano nazionale, ma che questi non possano essere prescrittivi dei percorsi di conoscenza e, tanto meno, essere oggetto di una standardizzazione e temporizzazione stringente della didattica.

Pensiamo anche che una valutazione seria della scuola è forse possibile solo sul piano degli effetti ritardati, resi visibili nel tempo, sul piano culturale più in generale, piuttosto che sul piano dell'acquisizione di specifiche e parzialissime “competenze”.

Se poi analizziamo **i percorsi della politica scolastica**, di cui l'INVALSI è solamente l'ultima tappa, se essi siano stati a favore o meno dei miglioramenti, ci accorgiamo quanto siano andati sempre in direzione opposta. Attraverso una folle politica di contrazione delle spese come unica stella polare, si è giunti persino alla situazione attuale di un paranoico completamento orario dei docenti, per cui addirittura non è possibile trovare un docente che faccia supplenza quando manca un collega e le classi sono scoperte, alla faccia anche di tutte le esigenze didattiche e di sicurezza.

D'altro canto, altro aspetto paradossale, in questo periodo in cui si mostra un'esigenza di valutazione complessiva delle acquisizioni degli studenti che diventerebbe anche valutazione della “qualità” (virgolettiamo per evidenziare il rovesciamento di senso assunto da molta parte del linguaggio abusato) dei singoli insegnanti e delle scuole stesse, è stato profondamente modificato l'esame di maturità, che era uno dei momenti specifici di valutazione degli studenti, e quindi del lavoro delle singole scuole, con un qualche criterio d'oggettività; se n'è annacquato il contenuto d'oggettività valutative lasciando che valutatori fossero *solo* i docenti del consiglio di classe.

Se consideriamo infine la riforma degli organi collegiali e il peso sempre più debole dei docenti nelle loro forme collegiali (consigli di classe, collegi dei docenti, consiglio d'istituto), in qualche maniera questa tappa risulta logica e coerente all'impostazione generale della politica scolastica di questi ultimi anni: da una parte *l'autonomia* con tutto il suo bagaglio di cultura aziendale, con i suoi debiti e crediti, con la soddisfazione dei clienti da accontentare, con la mutazione normativa e culturale che rende sempre più verticistica la gestione della scuola che aveva nella collegialità e nel libero scambio culturale tra docenti uno dei punti più significativi e qualificanti. Dall'altra parte le *iniziative ministeriali calate dall'alto*, con un'impronta culturale autoritaria, prive di qualsiasi tipo di confronto con gli operatori della scuola, che impongono standard e modelli elaborati in un circolo

ristretto e fortemente ideologizzato.

I test INVALSI sono un esempio chiaro di questa politica e accompagnano un'offensiva politica e culturale contro un'idea di scuola che sfugge alle logiche della *competitività* e della misurazione quantitativa.

Sul significato pedagogico dei test

Le prove sono indicative solo di una minima parte della formazione scolastica, e, anche dal punto di vista dei contenuti, sono organizzate in maniera astratta; sono molti i casi in cui gli studenti non hanno affrontato, o non hanno ancora affrontato, gli argomenti proposti nei test. Il singolo alunno è valutato attraverso un semplice test di mezz'ora e il suo percorso scolastico e educativo scompare di fronte ai test INVALSI.

Questi, con la loro struttura frantumata e nozionistica (tutto il contrario di quanto si è andato affermando nella scuola primaria: approfondimento, collaborazione, progettazione, verifiche mirate e articolate), non tengono conto della poliformia della scuola italiana, che è comunemente considerata ricchezza e non handicap, della personalità dei docenti e della libertà d'insegnamento che sono condizioni indispensabili per affrontare le differenze nel gruppo classe e nel territorio.

La pretesa d'oggettività appare inconsistente quando le prove e i relativi punteggi non tengono conto delle variabili legate alla composizione socio-culturale dell'utenza; la ricerca educativa ha evidenziato quanto i dati concernenti gli apprendimenti degli alunni non possono essere considerati come solo indicatore della qualità della scuola, ma debbano essere collegati ad un insieme di fattori situazionali (tipologia dell'utenza, strutture scolastiche...) e agli effettivi processi di insegnamento/apprendimento (metodologie, relazioni, tempi...). I test non tengono conto del tipo di approccio d'ogni soggetto alle conoscenze e alle abilità, valutabili al termine di un percorso necessariamente complesso e non riconducibile alla sommatoria di acquisizioni per tappe predeterminate.

I test sperimentati inoltre si riferiscono solo a poche discipline, non a caso quelle che vedrebbero l'Italia agli ultimi posti nei dati OCDE; queste classifiche andrebbero però lette con maggior attenzione alle loro variabili. Appurato che, rispetto ad uno studente "standard", uno studente povero ha mediamente il doppio delle probabilità d'essere anche uno studente con basse performance scolastiche, andrebbe ricordato ed evidenziato che per quanto riguarda l'Italia tale rapporto è più basso della media OCDE (1999); si tratta di un dato positivo, a favore del sistema italiano.

A conferma di ciò, ci sono anche alcune indagini che mettono in relazione il rendimento scolastico degli alunni con lo status sociale delle famiglie: da esse si evince che la scuola italiana sembra funzionare meglio in relazione ai bisogni di uno status sociale medio basso che a quelli di uno status medio alto. Ha dunque un valore compensativo.

Valore compensativo che sarebbe oggi annullato dai decontestualizzati test Invalsi, valore compensativo, in ossequio al mandato costituzionale, che la scuola italiana potrebbe perdere, se la pratica dei test fosse confermata in futuro, con il ritorno di un'impostazione mnemonica, frammentata e nozionistica del sapere, cosa che in ogni modo non agevolerà certo neanche la preparazione degli alunni provenienti da realtà economiche e socioculturali favorevoli. Non si migliorerebbe in alto, si peggiorerebbe in modo drammatico in basso. Quanto di buono c'era e c'è nella scuola italiana corre quindi il rischio di essere vanificato. Questi test parziali potranno invece segnare la posizione delle scuole italiane nelle classifiche internazionali, ma su dati inattendibili ed a scapito del valore della stessa istruzione pubblica.

Utilizzo degli esiti dei test

Gli stessi autori dei test INValSI (Emilio Manzotti e Luciano Zampese, per l'italiano) sono consapevoli della parzialità, per non dire dell'estrema perifericità di detta valutazione, che si riferisce soltanto ad uno dei numerosi elementi che costituiscono il complesso delle capacità che vi afferiscono. In altre parole i test INValSI misureranno solo elementi parziali e marginali delle tante capacità che la scuola pubblica continua a perseguire negli alunni che le sono affidati.

Eppure quei numeri produrranno effetti al momento del tutto trascurati e che vale la pena prevedere: le 10 mila scuole italiane avranno ciascuna il proprio posto in graduatoria (graduatoria generale, la più ambita e graduatoria di categoria).

La posizione in graduatoria, oltre a costituire un notevole rientro pubblicitario per chi sta avanti e un pesante giudizio d'esclusione per chi sta in fondo, produrrà gradualmente un flusso di finanziamenti pubblici e privati, in proporzione al livello raggiunto. Il tutto tenderà a promuovere le scuole ritenute (dai numeri) migliori e ad escludere quelle ritenute peggiori, con afflusso d'alunni, docenti e dirigenti verso le prime e fuga dalle seconde.

Esistono quindi dubbi fondati sull'utilizzo che il ministero dell'istruzione farà dei risultati dei test agli allievi e dei risultati in termini economici della valutazione complessiva delle singole scuole, vista la trasformazione progressiva in aziende, almeno in parte, già subita dalle scuole e l'intento di dirigenti nuovi managers di rispondere, sul piano della gestione, a criteri d'efficienza ed efficacia economica.

Dalla valutazione delle scuole a quella dei docenti il passo è breve e l'INValSI (e il ministero) dichiara che tale valutazione non avrà alcuna ricaduta sui docenti solo perché a questa seconda incombenza provvederà la legge sullo Stato Giuridico che sta avanzando in parlamento. Su quali parametri saranno valutati i docenti, se non sull'efficacia del servizio reso? In quale modo sarà valutata quest'efficacia? Il punteggio conseguito da classi e scuole potrebbe quindi presto influire anche sulla progressione di carriera degli insegnanti e sul loro stipendio, come già accade in qualche paese europeo, dove la "cultura" dei test s'è affermata da qualche tempo, e dalla quale questo sistema valutativo è oggi importato.

Dunque quei numeri, pur così limitati, parziali, marginali, segneranno invece il destino delle scuole italiane e anche la posizione nelle classifiche internazionali, cui i test INValSI si rifanno in modo plateale.

Possiamo credibilmente supporre che una scuola situata in una zona caratterizzata da un considerevole disagio socio-economico, zone rurali o situata in aree a forte flusso immigratorio, anche se ottima, accumulerà, giocoforza, un punteggio inferiore ad una scuola del centro, caratterizzata da un'utenza più favorita dalle proprie origini sociali. Essa si posizionerà "sotto la media nazionale"; riceverà più risorse finanziarie ed umane o sarà penalizzata come succede agli atenei se non raggiungono certi standard? La sua posizione sarà resa nota per "fornire informazioni utili alle famiglie perché effettuino scelte più consapevoli sul destino educativo dei figli"? (dalla lettera del Ministro Moratti del settembre 2003 ai Dirigenti delle scuole che avevano aderito volontariamente al Progetto Pilota 3).

Prove INValSI: un'occasione per riflettere *Autonomia scolastica, standard di "qualità" e libertà d'insegnamento*

Tra le profonde trasformazioni che hanno investito la scuola negli ultimi 10/15 anni, quelle che *dal punto di vista culturale e didattico* sembrano essere state negativamente tra le più significative, ruotano attorno al concetto di *standardizzazione dell'attività didattica*.

Non si tratta, infatti, di una novità assoluta, ma di una tendenza, fortemente incentrata sulla *misurazione e sull'omologazione didattica*, che ha tentato di farsi strada in questi anni, soprattutto nelle scuole superiori, e che costituisce il terreno di coltura su cui oggi il neo-costituito INValSI *somministra* le sue prove.

La genesi, dunque, delle prove quiz che ci si parano di fronte con la direzione brichettiana, meriterebbe un'analisi più attenta di quanto non si faccia.

Il nodo vero è, nella sostanza, quello del *controllo* su chi svolge la professione dell'insegnare. Ma anche in questo caso non siamo di fronte ad una novità assoluta, la novità invece sta proprio nell'adozione, a questo fine, dell'idea di *standard qualitativi*, e quindi nelle *modalità* con cui esso si vuol realizzare, e non è affatto cosa di poco conto, se pensiamo agli effetti moltiplicatori che tale novità potrebbe produrre sull'attività didattica di tante scuole e di tanti insegnanti.

A destare preoccupazione tuttavia, non sono solo l'establishment ministeriale e/o le considerazioni dei più espliciti fautori "di sinistra" dell'INValSI (tra i tanti, Gianni Gandola e Federico Niccoli, dirigenti scolastici iscritti alla Flc Cgil: "Sulle prove INValSI la Cgil sbaglia" dal sito di scuolaoggi 30.03.2005), ma anche, talvolta, le considerazioni di chi vi si oppone.

Se, infatti, è importante che all'opposizione crescente a tali prove sia seguita anche una posizione ufficialmente contraria della Flc Cgil, appare altresì vitale un'attenta valutazione delle motivazioni addotte, per far sì che il male, cacciato dalla porta, non rientri, peggiore, dalla finestra.

Nel documento della Segreteria Nazionale FLC Cgil ("La scuola dell'autonomia e la valutazione" Roma 23.03.2005), così come in quello, pure recente, di Corrado Mauceri dell'Ass. "Per la scuola della Repubblica" (C.M. "Valutazione Invalsi ed autonomia scolastica"), la contestazione alle prove INValSI ha lo stesso asse del ragionamento, e, mentre conferma, in ogni caso, la necessità dell'individuazione di *standard di qualità*, poggia su due elementi: da un lato su quello della piena condivisione e rivendicazione *dell'autonomia scolastica*, posizione peraltro non nuova e da sempre sostenuta dalla Cgil, dall'altro su di un tentativo di ridefinizione dei termini, dei limiti, dei vincoli della *libertà d'insegnamento*.

La critica alle prove INValSI non diviene, dunque, critica dello strumento, in sé e per se stesso, come strumento irrilevante agli effetti di ciò che afferma di voler provare, come strumento di possibile forte condizionamento e depauperamento progressivo della creatività didattica, ma si appunta solo al fatto che *quegli standard non siano allestiti da una maggioranza di Governo*. Critica che non va al fondo delle cose, perciò. Non si capisce, infatti, *come* sia possibile pervenire ad una *condivisa* definizione *nazionale* di tali *standard*, una volta che se n'accetti il principio, a meno che non si sottintenda che a Governo mutato...non si considerino buoni gli *standard* scelti da quest'ultimo...

Ma c'è un aspetto più preoccupante: in forme simili emerge, in entrambi i documenti, una particolare preoccupazione nel rassicurare contro ogni forma d'*autoreferenzialità* dei docenti e la formula utilizzata è quella che vede *l'autonomia come momento di sintesi tra la libertà d'insegnamento e di ricerca e la responsabilità nei confronti dell'intera società* (doc.Cgil).

Su questo punto Mauceri compie un'analisi piuttosto approfondita e svolge considerazioni in parte

condivisibili, ma solo se decontestualizzate dalla tesi centrale che sostiene. Usa argomentazioni quali quelle del pluralismo culturale e della libertà d'insegnamento, ma pare pervenire esattamente ad una loro limitazione.

Egli propone una rivisitazione dell'idea, della norma, dell'interpretazione dell'autonomia.

In questa prospettiva vede l'autonomia quale *garanzia vera del pluralismo culturale nella scuola* e trasforma la difesa del pluralismo e della libertà d'insegnamento in difesa dell'autonomia scolastica.

Lo Stato deve garantire l'autonomia della scuola e quindi la libertà d'insegnamento.

Come dire che non c'è più libertà d'insegnamento senz'autonomia scolastica.

Le scuole dell'autonomia, non il singolo docente, divengono quindi, nel ragionamento, *titolari della libertà d'insegnamento*. Viene da chiedersi allora se ciò non comporti alcuni conseguenti paradossi: ad esempio se non si privi così il *singolo* docente anche della *responsabilità* connessa alla sua libertà d'insegnamento...(?!), o ancora, se non lo si renda in tal modo *pienamente subalterno* a scelte metodologiche e didattiche *quanto meno* di una qualsivoglia *maggioranza collegiale*...(?!).

Pare evidente che, nell'intento di contrastare l'opera dell'*attuale* Ministero e di dare contemporaneamente una parvenza di dignità all'autonomia scolastica, magari ridefinendone caratteristiche ed interpretazioni, si porta, di fatto, *un attacco possente alla libertà d'insegnamento*: un *principio di tutela e... responsabilità... individuale...*, non di *tutela della scuola dell'autonomia*. Un bel salto che appare, nella sua portata, perfino più grave di ciò contro cui ci si scontra oggi.

Be' allora, per concludere aggiungendo al dibattito in corso alcuni tasselli a nostro giudizio mancanti, crediamo possa essere di qualche interesse sviluppare un ragionamento sui diversi *modelli* di scuola, collocabili nel tempo, così come sul piano politico-culturale (chi vuol intendere intenda), tentando di descriverne in sintesi quelle che sono state e sono le caratteristiche principali, soprattutto *agli effetti del tema che stiamo trattando*.

Ma diciamo subito che, per quanto siamo docenti interessati ad una buona scuola (ne sono un esempio anche le nostre lotte), lo facciamo senza inventarci nulla che tenti di assomigliare ad una "scuola ideale" e a soluzioni integrali (verrebbe da dire integraliste) di tutti i problemi; lo facciamo con tutta evidenza per nulla folgorati da soluzioni "moderniste" e/o "europee" (nelle diverse versioni), ma restando ancorati bene al terreno della nostra esperienza concreta, storicamente accertabile.

Perciò, dopo questa descrizione, non aggiungeremo altre considerazioni lasciando che ciascuno s'interroghi sui singoli modelli e sul prossimo futuro della scuola; su quali debbano essere oggi i gangli nevralgici, non marginali, da sottoporre a critica. Perché si dischiudano spazi e prospettive.

Primo modello. Centralismo ministeriale, ma riconoscimento pieno del principio di libertà d'insegnamento e collegialità. Un modello forse non ideale, ma vivibile e che ha costituito in ogni caso un asse d'innalzamento culturale. I programmi ministeriali definiscono i contenuti e danno una struttura omogenea ai diversi ordinamenti, ma i docenti trovano lo spazio di un'*autoreferenzialità didattica*. La collegialità è vissuta come ambito di confronto non cogente ma di libero scambio culturale, vi si esprimono le naturali diversità culturali e d'approccio didattico; nei collegi e nei consigli di classe c'è confronto e anche conflitto, ma non ci può essere prevaricazione sull'altro. In questo contesto si trova perfino il piacere d'insegnare in un esercizio della propria professionalità che non subisce condizionamenti forzosi e forse è più attenta alla *relazione* con lo studente. Il *controllo* è esercitato attraverso esami finali degli studenti, ma mobilizzando, tra le scuole, i docenti stessi, oppure, ma perlopiù in casi straordinari, attraverso visite ispettive cui, peraltro, avvedutezza professionale e solidarietà collegiale possono saper dare adeguate risposte.

Secondo modello. Inaugurazione dell'*autonomia didattica, organizzativa, finanziaria* delle Istituzioni scolastiche. E' il momento delle scuole che fanno decine di *progetti*, forse senza averne uno... Inizia a svilupparsi tutta l'ideologia, e la concretezza, del rapporto con le *aziende* (una forma di *decentramento-asservimento*), ma, contemporaneamente, le scuole sono anche invase da una *neo-lingua*; il didattichese imperversa e raggiunge anche le pagine dei giornali. E' il CEDE (futuro INValSI) che con Vertecchi (ora sostenitore dell'*approccio "diacronico" e friendly*) invia le direttive ai *neo-dirigenti scolastici* della stessa scuola di pensiero; questi si fanno portatori solerti dei nuovi indirizzi e realizzano così un *neocentralismo didattico*. I collegi sono "*diretti*" da chi li presiede e sempre più spesso le decisioni sono prese al di fuori di essi, via via con la collaborazione di *staff* di fiducia dei dirigenti. E' qui che s'inaugura e prende piede il linguaggio della *standardizzazione*, la nuova forma del *controllo*, della *rendicontazione della "produttività culturale"*: la *qualità* più richiesta, dopo di quella dei *progetti* e dei gruppi del *Quality Assurance* (arriva la *valutazione di soddisfazione del cliente...*), è la definizione dei *descrittori di livello...*, la *certificazione delle competenze...* E' un momento in cui valorizzare ciò che si fa in classe, parlare di libertà d'insegnamento, di relazione umana e didattica e di valore della formazione critica dell'individuo è com'essere dei marziani. Anche i consigli di classe perdono progressivamente di significato, i loro ordini del giorno, imposti dai dirigenti, si allontanano sempre più dalle esigenze reali.

Il quadro politico, mentre *vara la parità scolastica e riforma il titolo V° della Costituzione*, conforta e sostiene l'indirizzo intrapreso, essendone il principale responsabile. Anche l'esame di stato cambia.

Terzo modello. Si colloca sulle non poche macerie prodotte dal precedente, ne usufruisce e le amplifica: gli *staff* hanno intrapreso ormai la loro *carriera* e sono intanto nate anche organizzazioni sindacali di dirigenti che li inglobano in rivendicazioni *neocorporative*. Le linee d'indirizzo ministeriali sembrano in sintonia con l'idea di docenti *iniziali, ordinari, esperti* che alcune di queste organizzazioni avanzano. Si va verso la formulazione di un *nuovo stato giuridico dei docenti*, mentre i collegi appaiono perlopiù sfiancati e ormai disabituati alla discussione ed avanzano le ipotesi di *riforma degli organi collegiali*. Appare, dunque, questa l'occasione "giusta" per portare a fondo l'attacco: accanto all'*asservimento dei saperi alle esigenze del mercato*, l'occasione per tenere sotto pressione i docenti, trascinandoli in modo ambiguo su un terreno di valutazione occulto del loro stesso operato, per *minare* da una parte, *quel minimo di tranquillità psicologica e, soprattutto, di creatività che ancora sussiste nel praticare il mestiere dell'insegnante* e dall'altra, quello di tendere ad *omologare completamente* l'approccio alla trasmissione dei saperi, cosa probabilmente funzionale a crescenti interessi di mercato.

Una sorta di *centralismo del pensiero unico* dunque, realizzato sulla disgregazione delle *infinite autonomie*, della *devolution* e sulla *desolidarizzazione e concorrenza* che ne consegue. La nuova forma del *controllo*, appunto, che porta a compimento i processi in precedenza avviati. Agli studenti non va meglio: le certificazioni delle competenze hanno preparato la strada al *portfolio*.

Sulla scarsa originalità di questo modello rispetto al precedente, almeno dal punto di vista qui preso in esame, si veda, oltre che l'esperienza nelle scuole..., l'illuminante articolo, comparso sul sito di edscuola, di uno dei suoi palesi sostenitori: G. Cerini, "La valutazione tra Autonomia delle scuole e standard nazionali" di cui, di seguito, alleghiamo una tabella.

Dall'Autonomia (D.P.R. 275/1999) ai nuovi ordinamenti (L.53/2003). *Fonte G.Cerini*

<i>Aspetti del sistema di valutazione</i>	<i>Regolamento dell'autonomia – Dpr 275/99 (art. 4-8-9-10)</i>	<i>Riforma degli ordinamenti - Legge 53/2003 (art. 3)</i>
Valutazione periodica ed annuale degli allievi	Sulla base degli indirizzi generali fissati dal Ministro	Si riferisce agli apprendimenti ed al comportamento degli allievi; è di competenza dei docenti dell'istituto
Certificazione delle competenze degli allievi	Vengono definiti con decreto del Ministro i modelli per le certificazioni (che danno conto di conoscenze, competenze, capacità acquisite e crediti formativi riconoscibili)	È di competenza dei docenti dell'istituto
Riconoscimento dei crediti formativi	I criteri per il riconoscimento dei crediti (e recupero dei debiti, o per ampliamento dell'offerta formativa o personalizzazione dei percorsi) sono definiti dalle istituzioni sulla base degli indirizzi generali stabiliti dal Ministro.	E' prevista l'acquisizione di crediti certificati a seguito della frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo; analogamente vengono certificati i crediti formativi maturati nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro.
Valutazione ai fini del passaggio alla classe (o periodo) successiva		È affidata ai docenti dell'equipe pedagogica (docenti della classe)
Verifiche periodiche di conoscenze e abilità	Il Ministro fissa metodi e scadenze per le rilevazioni periodiche tese a verificare obiettivi di apprendimento e standard di qualità, anche ai fini di sostenere le scuole nel miglioramento dei risultati. È affidata ad un costituendo istituto nazionale di valutazione.	È affidata all'Istituto nazionale di valutazione, con la finalità di migliorare e armonizzare la qualità del sistema di istruzione e formazione
Esami conclusivi dei cicli di istruzione		Si svolgono su prove organizzate dalle Commissioni d'esame e su prove (standardizzate)

		predisposte dall'istituto di valutazione, sulla base degli obiettivi specifici del corso.
--	--	---

L'INValSI, i confederali e la "carriera" dei docenti ***Work in progress, accordi e decreti***

Prima bozza di studio concordata per il contratto 2002/05 (14.01.2003)

Art.17 - Obiettivi del CCNL

Nell'ambito dei processi di riforma in corso per la costruzione di una scuola di alto e qualificato profilo, che persegua l'obiettivo del conseguimento da parte degli alunni dei migliori livelli di apprendimento, sia per valorizzare i talenti che per prevenire situazioni di difficoltà e disagio, si ritiene necessario sviluppare strumenti che valutino il raggiungimento dei livelli di apprendimento da parte degli allievi in varie classi di età. A tal fine le parti ritengono il **progetto sperimentale dell'INValSI relativo ad un Sistema di Valutazione delle Scuole**, un utile strumento conoscitivo. Le parti stabiliscono *inoltre* di costituire entro un mese dalla firma definitiva del presente CCNL **una commissione di studio**, tra MIUR, ARAN ed OO.SS., che, entro il 31-12-2003, in tempo utile per il CCNL del II biennio della scuola 2004-05, elabori le soluzioni possibili **per istituire meccanismi di carriera professionale per i docenti già nel quadriennio 2002-2005**, definendone i costi tendenziali.

CCNL 2002/2005 (siglato il 24/07/2003)

Art. 22 - Intenti comuni

c.1 "Le parti stabiliscono di costituire...**una commissione** tra Aran, Miur e OOSS firmatarie del presente contratto ... per istituire già nel prossimo biennio contrattuale ... **meccanismi di carriera professionale per i docenti.**"

c.2 "... **convengono che la commissione ... finalizzi la propria attività alla realizzazione di meccanismi di carriera ... Tra gli strumenti a tal fine necessari si conviene essere utile l'istituzione di un sistema nazionale di valutazione del sistema scolastico.**"

Sindacati scuola Cgil, Cisl, Uil - Documento di intenti

I sindacati Cgil Scuola, Cisl Scuola, Uil Scuola considerano il **documento prodotto dalla Commissione costituita a norma dell'art.22 del CCNL 2002/2005** la base per l'avvio di una **approfondita discussione in categoria finalizzata ad affrontare una questione da tempo aperta** e sulla quale si sono confrontate diverse ipotesi nel passato.

Esiti del lavoro della Commissione (ex art.22 CCNL 2002/2005)

Modello di sviluppo e di articolazione per la carriera del personale docente:

"...tra gli strumenti a tal fine necessari **si conviene che l'istituzione di un sistema nazionale di**

valutazione del sistema scolastico possa costituire un utile strumento da intrecciare con i processi di valutazione interna.”

La valutazione come supporto dell'attività didattica e verifica degli esiti:

“...la questione della valutazione può essere suddivisa in due parti, *l'una di carattere prevalentemente individuale/soggettivo*, relativa cioè al contributo che un docente fornisce all'istituzione scolastica in cui opera, *l'altra prevalentemente oggettiva* e che riguarda, appunto, l'efficacia dell'azione formativa dell'istituzione scolastica nel suo complesso cui ogni singolo docente contribuisce.... A ciò può contribuire la valutazione della qualità e dell'efficacia dell'intera istituzione scolastica in relazione alla definizione di standard nazionali”.

Moratti (L.53/2003) e le prove INValSI

Art. 1: “Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, ... *il Governo è delegato ad adottare... uno o più decreti legislativi per la definizione ... dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione.*”

Art. 3: “Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione... predispone... un piano programmatico ... a sostegno ... dell'istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico...”.

Nota: Il primo decreto attuativo della riforma (D.lgs 59/04) non fa menzione alcuna dei “livelli essenziali delle prestazioni”

Decreti 1999-2004

D.Lgs. 30.07.1999, n. 286 - Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche, a norma dell'articolo 11 della L. 15 marzo 1997, n. 59. (G.U. 18.08.1999, n. 193).

”Il presente decreto non si applica alla valutazione dell'attività didattica e di ricerca dei professori e ricercatori delle università, all'attività didattica del personale della scuola, all'attività di ricerca dei ricercatori e tecnologi degli enti di ricerca.”

D.lgs. 20.07.1999, n. 258 - **Riordino del Centro Europeo dell' Educazione** (CEDE di cui al D.lgs. 297 16 aprile 1994) in **“Centro europeo dell'educazione- Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione”**

Art. 1

Trasformazione del Centro europeo dell'educazione - Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione

c.1. Il Centro europeo dell'educazione, di cui all'articolo 290 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, con sede in Frascati, è trasformato in "Centro europeo dell'educazione – Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione", di seguito denominato Istituto. L'Istituto è sottoposto alla vigilanza del ministero della pubblica istruzione. Il Ministro della pubblica istruzione con propria direttiva individua le priorità strategiche delle quali l'Istituto dovrà tener conto per programmare l'attività di valutazione.

c.2. L'Istituto, al quale sono trasferite le risorse del Centro europeo dell'educazione, mantiene

personalità giuridica di diritto pubblico ed autonomia amministrativa ed è dotato di autonomia contabile, patrimoniale, regolamentare e di autonomia finanziaria come definita dal regolamento di cui all'articolo 3, comma 6.

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

studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa;

conduce attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza;

fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche anche mediante la predisposizione di archivi informatici liberamente consultabili;

valuta gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola;

valuta gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale;

assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzativa e didattica.

c.4. All'Istituto sono altresì trasferiti, con le inerenti risorse, i compiti svolti dall'Osservatorio sulla dispersione scolastica, che è contestualmente soppresso.

c.5. Ai fini della realizzazione di ***iniziative che comportino attività di valutazione e di promozione della cultura dell'autovalutazione da parte delle scuole*** l'Istituto si avvale, sulla base della direttiva di cui al comma 1, anche dei servizi dell'amministrazione della pubblica istruzione istituiti sul territorio provinciale e delle specifiche professionalità degli ispettori tecnici dipendenti dal ministero della pubblica istruzione.

Nota: il decreto 258/99 è poi sostituito dal più ampio e dettagliato decreto 286 del 2004 sotto riportato.

D.Lgs. 286 del 19.11.2004

Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (riordino del CEDE)

Art.1

c.1 “...istituito il Servizio nazionale di valutazione ... con l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia, inquadrando la valutazione nel contesto internazionale...”.

c.2 “Al conseguimento di tali obiettivi concorrono l'Istituto nazionale di valutazione e le istituzioni scolastiche.... ***L'Istituto nazionale di valutazione e le istituzioni scolastiche... provvedono al coordinamento delle rispettive attività e servizi in materia di valutazione dell'offerta formativa attraverso accordi ed intese volti alla condivisione dei dati e delle conoscenze***”.

c.3 “***Ai fini di cui al comma 2 l'Istituto nazionale di valutazione ... le istituzioni scolastiche ... attivano le opportune procedure atte a favorire l'interoperabilità*** tra i loro sistemi informativi in modo da poter scambiare con continuità dati ed informazioni ...”.

Art. 3

c.1a “***L'Istituto effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione...***”.

Art.15

c.1 “ ... gli oneri ... quantificati in ***euro 10.360.000,00*** a decorrere dall'anno 2005...”.

Nota: i rimanenti articoli (16 in totale) si occupano della definizione dei membri del Servizio nazionale, delle loro gerarchie e dei compiti, regolamento compreso. In

nessun articolo, in ogni modo, si trova un obbligo esplicito rivolto ai docenti a fungere da somministratori.