CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno VIII, n. 16, 2023

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

Staff di supporto alla Redazione
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

Coordinamento redazionale
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège),Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal

CRITICA DELLA RAGIONE VALUTATIVA

A cura di Davide Borrelli

MIMESIS

SUOR ORSOLA UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Cartografie sociali è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9791222309729
Issn: 2499-7641

© 2023 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

INDICE

Editoriale: la vita messa alla prova
di Davide Borrelli 7

MAPPE

Il sottile legame tra la concezione neoliberista dell' istruzione e l'insegnamento per competenze
di Fiorenzo Parziale 19

La valutazione della disabilità nelle politiche inclusive delle organizzazioni aziendali
di Brunella Iengo, Domenico Napolitano, Luigi Maria Sicca 43

La critica della valutazione nelle politiche della conoscenza, dell'educazione e del Workfare
di Roberto Ciccarelli 59

Du Baccalaureat comme visa pour l'enseignement superieur a parcoursup comme portefeuille de competences?
L'evolution des critères d'évaluation des candidatures dans l'enseignement supérieur à l'heure de Parcoursup
di Erwan Lehoux 83

ROTTE

Nel campo del sociale: innovazione, valutazione e determinazione delle condotte
di Anna D'Ascenzio e Stefania Ferraro 99

Precarietà, spaesamenti, (dis)appartenenze.
Soggettività accademiche migranti nell'Europa del Covid-19
di Franco Palazzi e Carla Panico 123

La professione medica: tra dimensione europea del diritto sanitario, governance e valutazione
di Sarah Otera 149

RILIEVI

Le prove invalsi come emblema della nuova scuola neoliberista: due *case studies*
di Antonio Zapelli 163

Il Rav come documento strategico.
Alcune riflessioni critiche
di Elisa Fiaccadori 181

WUNDERKAMMER

La settimana della sociologia a Unisob: per una critica alla ramificazione della ragione neoliberista
di Giancarlo De Marco 193

TRAVELOGUES

Moral panics
di Andrea Caroselli e Pasquale Schiano 213

Elisa Fiaccadori

IL RAV COME DOCUMENTO STRATEGICO
Alcune riflessioni critiche

Abstract:
The RAV represents a strategic document for schools. As a strategic document, it must be analysed and some of its limits made evident. This article aims to contribute to the current debate on the theme of self-assessment and empirical data that are at the core of the national assessment process by bringing areas of criticism and of possible improvement to the fore. The reflection starts from the awareness that a real self-assessment cannot transcend the specificity of the school context and the quantitative and qualitative self-evaluations of the actors who are part of that context.

Keywords:
RAV; Self-Assessment; Empirical Data; Quantitative and Qualitative Analysis.

1. *Il rapporto di autovalutazione*

Il rapporto di autovalutazione (RAV), insieme al piano di miglioramento (PDM), al piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) e alla rendicontazione sociale (RD), costituisce un documento strategico di primaria importanza per la scuola. Come documento strategico merita particolare attenzione e richiede attenta analisi, anche dal punto di vista concettuale. Il RAV è lo strumento interno[1], articolato e condiviso, che permette alle

1 Il processo di valutazione è un processo composito. All'elemento interno si associa la valutazione esterna da parte del contingente ispettivo. La valutazione è estesa all'azione del Dirigente Scolastico e al suo «contributo, al perseguimento dei risultati per il miglioramento del servizio scolastico previsti nel rapporto di autovalutazione ai sensi del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150». Legge n. 107, 2015.

scuole di analizzare il loro funzionamento e di individuare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento (PDM) che è, insieme ai progetti di ampliamento, alla base dell'offerta formativa. Partendo dal contesto, attraverso una serie di domande guida (più di cento), le scuole sono tenute a indicare i punti di forza e di debolezza rispetto ad alcuni indicatori (nulla vieta alle scuole di aggiungerne di propri, punto sul quale si ritornerà alla fine) e a riflettere su azioni atte a migliorare la situazione di partenza così come individuata dalle scuole stesse.

Il RAV si articola in cinque sezioni. Gli indicatori del RAV fanno riferimento alle prime quattro: una sezione dedicata al contesto, inclusiva di 4 indicatori principali e 31 indicatori specifici; una sezione dedicata agli esiti, anch'essa con 4 indicatori principali e 12 indicatori specifici; una sezione sui processi – pratiche educative e didattiche – che presenta nuovamente 4 indicatori principali e 18 indicatori specifici; una sezione dedicata ai processi – pratiche gestionali ed educative – con 3 indicatori principali e 19 indicatori specifici. La quinta sezione è dedicata allo sviluppo delle priorità e degli obiettivi di processo per l'organizzazione del PDM. Attraverso l'analisi dei dati e le domande guida, le scuole sono infatti tenute ad autovalutarsi e a progettare sulla base di questa autovalutazione azioni di miglioramento. Come affermava lo stesso Ministero dell'Istruzione (MIUR), l'obiettivo prioritario del processo autovalutativo è quello di migliorare gli apprendimenti delle studentesse e degli studenti, promuovendo strategie di innovazione tendenti a ridurre la dispersione scolastica, l'insuccesso e le differenze tra scuole e aree geografiche del nostro Paese, nonché a rafforzare le competenze di base e i livelli di apprendimento. La richiesta esplicita del MIUR (vedi nota 1738/2015 e il focus sulla comparazione dei dati) è quella di ancorare quanto più possibile la riflessione autovalutativa e le azioni di miglioramento a dati empirici. La nota ministeriale enfatizza l'opportunità di «assicurare il pieno utilizzo degli indicatori e dei descrittori messi a disposizione centralmente, eventualmente integrandolo con ulteriori evidenze e dati disponibili a livello di scuola per supportare meglio il giudizio»; e di «assumere un'ottica comparativa mediante il confronto della situazione specifica della scuola con i valori di riferimento esterni forniti dalla piattaforma»[2] (es. medie nazionali o regionali, andamento generale delle scuole di riferimento, etc.). Il modello concettuale a fondamento del RAV è quello

2 Nota MIUR, Prot. 1738 del 2 marzo 2015, *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*, www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf

della valutazione orientata al cambiamento attraverso l'analisi dei dati, che si serve «di studi di settore e della ricerca in ambito educativo e organizzativo, di raccogliere le sollecitazioni provenienti dalle scuole e dagli esperti» (Inquadramento teorico del RAV, 2014, p. 6).

Come suggeriscono Damiani e Demo (2016) la *ratio* ultima del RAV è quella di *far parlare i dati* (dati INVALSI, anche quelli dei questionari, dati MIUR). I numeri diventano informazioni per le azioni di miglioramento e in particolare il miglioramento degli esiti, attraverso la contestualizzazione, la categorizzazione, l'elaborazione, la correzione e la sintesi, tipiche dei processi autovalutativi e compartecipativi (Previtali 2014). Come da normativa, il piano di miglioramento non può che individuare le sue priorità sulla base di quelle indicate nel RAV[3].

La compilazione del RAV spetta ai componenti del nucleo interno di valutazione (NIV), un gruppo di lavoro presieduto dal dirigente scolastico e composto da docenti con approvazione del Collegio Docenti (soltanto una piccola percentuale di scuole ha inserito all'interno dei NIV anche personale esterno alla scuola, come esperti o genitori)[4]. Una volta abilitati alla piattaforma RAV, i componenti del NIV hanno automaticamente anche l'accesso alla piattaforma per la compilazione della rendicontazione sociale e hanno il compito di agire in stretto rapporto con i referenti e le funzioni strumentali di tutte le aree operanti nell'istituzione scolastica per una visione organica d'insieme.

2. *Il problema dell'uso dei dati di riferimento e della loro limitatezza*

Da quanto già scritto, si evince che i dati empirici sono essenziali alla definizione del RAV. Un'autovalutazione essenzialmente "qualitativa" da parte della scuola, basata per esempio sull'analisi delle *performances* scolastiche di gruppi selezionati di studenti o su un'analisi focalizzata sulle

3 «Il miglioramento è un percorso di pianificazione e sviluppo di azioni che prende le mosse dalle priorità indicate nel RAV» (Nota Miur n. 7904 del 01/09/2015). Le priorità indicate nel RAV sono: risultati scolastici (intesi come esiti degli scrutini in percentuale e esami di stato); risultati nelle prove standardizzate nazionali; competenze europee; risultati a distanza (i risultati di apprendimento raggiunti nei percorsi di scuola successivi e i risultati nelle prove standardizzate nazionali conseguiti nei gradi successivi, la prosecuzioni degli studi o l'inserimento nel mondo del lavoro).

4 Vedasi Damiani e Demo 2016.

pratiche educative usate dagli insegnanti su modello dei *focus group*[5], non riuscirebbe a soddisfare i criteri di qualità del RAV così come stabiliti dal MIUR (nota 1738). La compilazione del RAV necessita di dati statistici ed empirici; di dati confrontabili e generalizzabili. In realtà la nota ministeriale 1738 non squalifica completamente l'analisi qualitativa in quanto «nell'analisi e nella valutazione dei processi è, [perciò], fondamentale considerare anche le informazioni, quantitative e qualitative, di cui la scuola dispone» (*ibidem*). Inoltre, e in termini più generali, in linea con Campelli, si può dire:

> [che] non esiste un solo atto, una sola decisione di ricerca, che non sia un inestricabile *mix* di qualità e quantità, e quindi caratterizzabile esclusivamente nei termini, tutt'altro che forti, della prevalenza relativa dell'una o dell'altra. L'una e l'altra costituiscono aspetti inevitabilmente compresenti e largamente indistinguibili di ogni concreto passo di indagine […] (Campelli 1996, p. 30).

Come Restiglian e Da Re (2019) notano, nel RAV stesso sono presenti dati quantitativi (per esempio, i risultati degli studenti negli scrutini e negli esami di stato) e qualitativi (rubriche, motivazioni dei giudizi).

La scuola infatti deve: 1) valutarsi attraverso una rubrica valutativa, tenendo conto dei punti di forza e di debolezza; 2) posizionarsi in una rubrica di valutazione a sette livelli di cui il primo molto critico, il terzo con qualche criticità, il quinto positivo e il settimo livello eccellente.

Il limite che però non emerge dalla nota ministeriale è che per essere validi e attendibili i dati devono essere rilevati in un certo modo e analizzati tenendo conto dei valori esterni di riferimento (inclusi quelli dati dalla rubrica). Anche le motivazioni ai giudizi dati mantengono e invitano a mantenere un certo *format*.

Sulla difficoltà di leggere i dati è già stato scritto (si veda per esempio, Tiso 2021[6]; Robasto 2018). Entrambe, Tiso e Robasto, evidenziano scarse competenze metodologiche e docimologiche, nonché difficoltà nella gestione di enormi flussi di informazioni erogate a livello centrale. Robasto inoltre sostiene che le tempistiche ministeriali troppo ravvicinate alla compilazione dei vari documenti non aiutano. In particolare, Robasto afferma:

---

5 Il *focus group* è una tecnica di indagine prevalentemente qualitativa basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, invitate da uno o più moderatori a parlare tra loro, che consente di analizzare un determinato argomento in profondità. Per una definizione e analisi di focus group, si veda Corrao 2005.

6 Nello specifico, nella sua tesi di dottorato, Tiso analizza i dati campani.

> I rischi di una sommaria valutazione (e sommaria autovalutazione) potrebbero costituire una seducente tentazione per chi è messo, a tutti gli effetti ed in prima linea (e possiamo aggiungere anche con una certa impellenza dati i tempi delle richieste ministeriali), nella condizione di valutare (o autovalutarsi), senza aver tuttavia sufficientemente maturato le competenze metodologiche necessarie per farlo (Robasto 2018, p. 7).

Anche sulla limitatezza dei dati INVALSI, i quali fanno parte a pieno titolo del RAV, c'è un'ampia letteratura (per una sintesi degli argomenti contrari si veda, Trinchero 2014). È altresì da tener presente che non solo i dati INVALSI sono molto articolati (Robasto 2018)[7], ma che, come precedentemente evidenziato, oltre ai dati INVALSI, nel RAV si aggiungono elementi e dati aggiuntivi, quali i tassi di successo e di insuccesso, gli esiti a lungo termine (ivi compresi gli studi universitari e il mondo del lavoro), e che quindi le scuole hanno una varietà di dati empirici su cui basarsi. Questi punti però sono già stati ampiamente dibattuti e, seppur importanti, trascendono le finalità di questo articolo. Sicuramente una capacità di lettera non solo comparativa ma critica e compartecipativa dei dati è imprescindibile (Previtali 2014; Robasto 2018), e i dati aggiuntivi offrono indubbiamente ulteriori spunti comparativi utili.

Questo articolo vuole invece porre l'accento su un altro aspetto che ritiene altrettanto fondamentale: quello della specificità della scuola come comunità educante e di apprendimento (Sergiovanni 2000), come *contesto di relazioni significative* (Ruzzante, Sturaro 2017).

La scuola, se vista nel suo insieme, può offrire un quadro in relazione ai dati che non sempre rispecchia quelle che sono alcune delle sue caratteristiche peculiari, quando per esempio queste possono riguardare un solo plesso o un piccolo gruppo di studenti. In un'ottica di comparazione generalizzata, le specificità della scuola sono sussunte all'idea generale di scuola data dai valori di riferimento esterni forniti dalla piattaforma. È tendenza delle scuole infatti, anche per impossibilità oggettive talvolta di lavorare sui singoli plessi o classi quando, per esempio, si ritiene che le difficoltà dipendano da variabili sulle quali non si può intervenire[8], soffer-

7 I dati INVALSI offrono un quadro anche relativamente alle singole classi o plessi e tengono conto di alcune caratteristiche socio-demografiche degli studenti quali: il genere dello studente, la cittadinanza, l'essere in anticipo o in ritardo rispetto al normale percorso degli studi e lo status socio-economico-culturale della famiglia dello studente (indice ESCS).

8 Per esempio, quando ci sono limiti imposti dalla configurazione del territorio alla formazione delle classi. I criteri di cui la scuola può autonomamente dotarsi per formare le classi devono tener conto di questi limiti.

marsi sui dati generali. In aggiunta, come giustamente osservano Damiani e Demo (2016) rispetto ai processi di inclusione, nel RAV non vi è alcuna distinzione tra l'inclusione all'interno della classe e l'inclusione all'interno della scuola. Il RAV, infatti, osserva e descrive esiti e processi riferibili all'istituto scolastico nel suo complesso[9]. Anche i dati autonomamente raccolti possono essere scarsamente utilizzati o utilizzabili. Solo scuole che hanno un'alta formalizzazione delle loro procedure di raccolta si sentono sufficientemente autonome e sicure per poter fare inferenze rispetto ai dati. I dati forniti dai singoli insegnanti, inoltre, non possono essere utilizzati perché non sono comparabili.

A un livello più generale – e se vogliamo più essenziale perché ha a che fare con l'essenza delle cose, il loro principio costitutivo e costituente – non bisogna dimenticare che i dati non sono mai neutri; nell'atto di rappresentare costruiscono ciò che rappresentano. In altre parole, i dati non rappresentano semplicemente i soggetti e gli oggetti presi in analisi, ma aiutano a costruire un certo tipo di soggetto e oggetto (Foucault, 1980)[10]. Come Ruppert *et al.* (2017) affermano, parlare costantemente di dati come se rappresentassero i soggetti e gli oggetti e i loro movimenti (in questo caso specifico le loro *performances*)[11], indipendentemente dal loro contesto sociale o politico e dalle battaglie sociali e politiche che li governano, significa di fatto mascherare queste battaglie. Significa ignorare che i dati non possono che fornire visioni parziali e limitate, quando non limitanti, dell'oggetto di analisi. In questo specifico caso, i dati forniti dalla piattaforma aiutano a costruire un certo tipo di alunno e di scuola come performante; alunni e scuole con diverse caratteristiche vengono automaticamente considerati come inefficaci. A un certo tipo di *performance* è dato un valore molto alto. Non a caso, gli alunni e le scuole altamente performanti che raggiungono livelli sopra tutte le medie di riferimento sono considerati un esempio

9 Per un'analisi critica sul rapporto tra processi di autovalutazione e processi d'inclusione, si veda Damiani e Demo 2016.

10 Si veda la concezione di Foucault di potere-sapere. Foucault (1980) non accetta la concettualizzazione classica della relazione fra potere e sapere (si veda, per esempio, Bacon, *scientia est potentia*, 1597[1924]); ma offre un'idea di potere come intrinsecamente imprescindibile da quella di sapere. Il potere usa il sapere per riprodursi, allo stesso tempo il sapere, o più specificamente quelli che Foucault chiama "discorsi", aiutano a costruire relazioni di potere-sapere, relazioni fra soggetti o soggetti e oggetti che non sono mai neutre ma "imbevute di potere".

11 Si preferisce qui il termine *performances* a quello di "risultati conseguiti" perché mentre il secondo neutralizza il ruolo del linguaggio e dell'interpretazione, il primo rende esplicito questo ruolo come sistema auto-regolatore (Foucault 1980).

da imitare e alle quali adattarsi. Questo aspetto è considerato anche da Damiani e Demo (2016) che vedono nella mancanza di un «orientamento valoriale specifico» un limite importante del RAV. In particolare, suggeriscono che la centratura sull'efficacia senza esplicitare come questa vada interpretata e letta e sugli esiti, «lascia spazio a derive comparative e concorrenziali che poco contribuiscono allo sviluppo di un sistema scolastico inclusivo» e che rischiano di escludere alunni «appartenenti a gruppi più svantaggiati della nostra società» (ivi, p. 98). Considerare la limitatezza dei dati di riferimento non equivale a nullificare i processi di autovalutazione su essi basati, ma a porre l'attenzione sulla necessità di integrare questi processi con "visioni del mondo" o, più nello specifico, "visioni di scuola".

3. *Conclusione: un RAV realmente strategico*

Se lo scopo del SNV è quello di accompagnare le scuole verso un processo di miglioramento attraverso la "cultura dei dati", non ci si può non interrogare sulla possibilità di un utilizzo acritico degli stessi. Il compito delle scuole è anche quello di educare al pensiero critico, di fornire quindi elementi utili alla comprensione dei dati utilizzati e di rendere trasparenti gli orientamenti valoriali che portano a focalizzare l'attenzione su alcuni dati, e quindi su alcuni processi di miglioramento, invece che altri. Per i motivi suddetti, e per limitare un uso acritico delle informazioni, si ritiene utile non solo considerare le specificità della scuola e del suo contesto nello sviluppo del RAV e del PDM ma renderle esplicite. In questo senso, come affermano Damiani e Demo (2016), usare le domande guida sull'incidenza degli studenti con cittadinanza non italiana e sui gruppi di studenti che presentano *caratteristiche particolari* (come studenti nomadi o provenienti da zone particolarmente svantaggiate) è di fondamentale importanza nella composizione del RAV. Così come è essenziale avere delle idee chiare sul tipo di scuola che vorremmo: quale è l'idea di scuola che sottende le nostre azioni di miglioramento? Una scuola performante, basata sul merito? Competitiva? Inclusiva? Egalitaria? Che tenga conto delle specificità di ognuno e tenti di valorizzarle?

Chiaramente un'idea specifica di scuola, sganciata da qualsiasi dato di riferimento comparativo, non può esistere. Il confronto con altre realtà è importante e offre interessanti spunti di riflessione. Allo stesso modo, le peculiarità della scuola stessa, anche quelle ritenute non modificabili, non possono non essere tenute in conto ed evidenziate. È nostro parere che

un'analisi comparativa, congiunta a una analisi qualitativa di tali specificità, come lo stesso Miur abbiamo visto prevedere (vedere sopra), non possa che aumentare la validità dell'analisi nel suo complesso. Un RAV e un PDM che non tengano in considerazione le specificità della scuola, incluse quelle dei suoi alunni, basati solo sui dati offerti dalla piattaforma, risulterebbero miopi e potenzialmente inefficaci perché tenderebbe a migliorare solo quello che è dato a vedere.

Il tipo di autovalutazione proposta qui invece richiede di integrare l'analisi statistica dei dati a elementi "qualitativi", a "visioni di scuola".

Richiede di esplicitare le problematicità non necessariamente visibili.

Richiede di non fermarsi all'evidente, di "andare oltre"; di inventare, se necessario, i propri indicatori specifici, in un dialogo costante con gli attori della scuola.

Richiede tempi adeguati e, soprattutto, la possibilità di ritornare sulle analisi fatte.

Partendo dal contesto della scuola, l'obiettivo dovrebbe essere quello di sviluppare un rapporto di autovalutazione qualitativamente organico e altamente critico che tenga conto sia dei dati forniti dalla piattaforma sia di variabili non necessariamente date, con la possibilità di renderle esplicite[12]. Solo questo tipo di rapporto può aiutare a mettere in evidenza i limiti "tutti" delle azioni di miglioramento e, allo stesso tempo, rendere più trasparenti i processi che hanno portato a proporre tali azioni. Come sostiene Bonacini (2004), il fine della valutazione e dell'autovalutazione (scolastica e non) dovrebbe infatti essere quello di mettere in condizione i soggetti di sviluppare nuovi atteggiamenti e nuovi comportamenti che determinano, all'interno di una scuola, una migliore organizzazione dei processi. Robasto spiega:

> [finché] il piano del confronto sul miglioramento scolastico rimane su un livello concettualmente astratto, [o semplicemente focalizzato sugli esiti standardizzati, *mia aggiunta*] risulta arduo confidare che l'implementazione delle fasi previste dal SNV e dal D.P.R. n. 80/2013, possa effettivamente incidere sul miglioramento degli istituti scolastici (Robasto 2018, p. 213).

Questo perché, come sostengono Ruzzante e Sturato (2017, p. 317), «[la] qualità della scuola non si esplica attraverso modalità derivabili *tout*

12 In realtà, spesso le scuole tengono conto di queste variabili in maniera implicita. La possibilità di esplicitarle aiuterebbe a rendere il *process of decision making* più trasparente. Per *process of decision making* si intende il processo o meccanismi attraverso i quali vengono prese le decisioni.

court dalla cultura organizzativa propria delle aziende, ma va declinata in modalità specifiche derivanti dal peculiare funzionamento dell'organizzazione scolastica».

La scuola è «un'organizzazione formativa che, pur avendo un mandato istituzionale, va poi a delineare al suo interno la propria idea specifica, la propria *vision* e *mission* in relazione alle peculiarità del contesto nel quale è inserita» (*ibidem*). Includere elementi di analisi "soggettiva", propriamente qualitativi nel RAV, significa includere gli attori della scuola e sviluppare un'indagine capace di fornire indicazioni utili nell'affrontare «una situazione "autenticamente" percepita come problematica» (Corsini 2015, p. 28, enfasi aggiunta). Significa dare alle scuole modo di apportare contributi specifici "soggettivi" allo sviluppo di un'idea di scuola che non dipenda solo da dati "oggettivamente" raccolti (e spesso poco sentiti) ma da chi la scuola la fa.

Riferimenti Bibliografici

Bacon F., 1924, *Essayes, Religious Meditations, Places of Persuasion & Dissuasion*, London, Haslewood Books (ed. or. 1597).

Bonacini C., 2004, *Autoanalisi e valutazione. Appunti per il piano di azione*, Modena, SIEL.

Campelli E., 1996, *Metodi qualitativi e teoria sociale*, in Cipolla C., de Lillo A., (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Milano, Franco Angeli.

Corsini C., 2015, *Valutare Scuole e Docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.

Damiani P., Demo H., 2016, *Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, pp. 83-102.

Foucault M., 1980, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, New York, Pantheon.

INVALSI, 2014, *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*, in http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf.

Id., 2014b, *Rapporto di autovalutazione, Guida all'autovalutazione*, in http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pd.

Previtali D., 2014, *Una buona idea di valutazione. MIUR, 27 novembre 2014*, in http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/MIUR%20271114_previtali.pdf

Restiglian E., Da Re L., 2019, *Immagini Restituite dal RAV: una scuola che "RI-produce*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research», n. 22, pp. 199-220.

Robasto D., 2018, *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*, in https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/-1730510/586280/.

Ruppert E., Isin E. , Bigo D., 2017, *Data Analysis,* in «Big data & society», n. 2, https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2053951717717749.

Ruzzante G., Sturaro F., 2017, *'La Buona Scuola' is an inclusive school? Models and good practices for a quality school*, in «Form@re», vol. 17, n. 3, pp. 316-322.

SergiovannI T. J., 2000, *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS.

Tiso M., 2021, *La cultura dell'autovalutazione: un'indagine nelle scuole campane*, tesi di dottorato, elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/6239/tesi di dottorato M. Tiso.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Trinchero R., 2014, *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, in «Form@re», n. 4, pp. 34-49.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2023
da Puntoweb S.r.l. – Ariccia (RM)