



INDICE DEL NUMERO 11 – Febbraio 2020

EDITORIALE

Innovazione sociale e valutazione: un rapporto complesso su cui far luce pagina 2

OVERVIEW

Valu.E for Schools: una nuova proposta per la scuola, la formazione e la ricerca pagina 5

FOCUS

FADING - Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: a sostegno di Valu.E for Schools pagina 8

TAM: Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento: a sostegno di Valu.E for Schools pagina 11

Form/Azione, perché solo in azione il pensiero produce cambiamento: a sostegno di Valu.E for Schools pagina 14

CHIAVI DI LETTURA

Il supporto all'autovalutazione scolastica: una rassegna critica pagina 17

I NETWORK NAZIONALI E INTERNAZIONALI DI VALU.E

Inclusione sociale e welfare. ESPANET, a Urbino la XII Conferenza pagina 21

Embodiment e Scuola. Quale valutazione? pagina 23

Social transformation in a digital world: Valu.Enews ai Colloqui Internazionali di Cortona pagina 26

PAGINE

Welfare e capacità: il liberalismo di Amartya Sen per le politiche pubbliche pagina 29

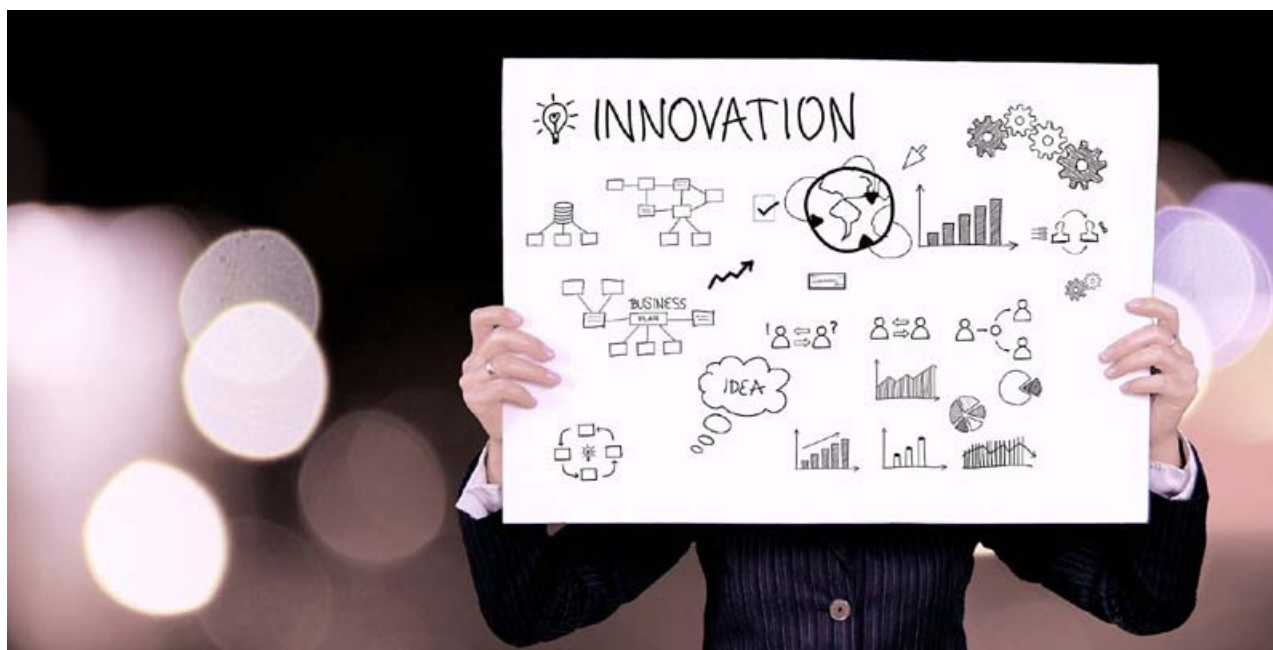
INTERNATIONAL

School networks: reflections from London's Institute of Education pagina 31

COLOPHON

Redazione pagina 34

Innovazione sociale e valutazione: un rapporto complesso su cui far luce



I temi inerenti l'innovazione e lo sviluppo della ricerca sono venuti ad assumere negli ultimi anni un rilievo crescente nell'ambito delle politiche pubbliche, anche rispetto alla stessa realtà valutativa. L'INVALSI ha avvertito l'importanza di occuparsi di innovazione e sviluppo della ricerca valutativa nel settore delle politiche educative, istituendo un'Area di ricerca dell'Istituto predisposta a tal fine. A partire da questo numero la Redazione di Valu.Enews ha ritenuto prezioso favorire una riflessione sui principali caratteri dell'innovazione nell'ambito delle politiche pubbliche e della ricerca sull'educazione e la valutazione: le ormai 'classiche' rubriche di Valu.Enews – negli ultimi tre anni entrate sempre più nel dibattito divulgativo sulla valutazione scolastica – potranno mettere a disposizione il proprio spazio di riflessione su questi argomenti, invitando diversi esperti a confrontarsi su queste questioni sempre più attuali nel dibattito pubblico e di ricerca in ambito sociale e politico-educativo. In questo numero la Professoressa Dora Gambardella dell'Università degli Studi di Napoli Federico II interviene per inaugurare questo nuovo "itinerario di lettura" per il pubblico di Valu.Enews, ragionando sulla particolare relazione tra innovazione, politiche pubbliche e valutazione. Un orizzonte spaziale per la ricerca tutto da costruire, forti di un bagaglio di competenze e significative lezioni apprese negli ultimi anni di ricerca in ambito sociale, valutativo ed educativo. Il Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E ha recentemente avuto occasione di intervenire in dialogo con la Professoressa Gambardella nell'ambito della [XII Conferenza Espanet Italia](#) – rete di studiosi di politiche sociali – nella sessione dal titolo '[Valutare l'innovazione sociale tra analisi d'impatto e saperi contestuali](#)' coordinata congiuntamente dalle Professoressa Dora Gambardella e Mita Marra, e si è ritenuto di interesse continuare il dialogo.

Ogni periodo storico tende a porre l'attenzione dell'opinione pubblica su temi prioritari, e non è escluso che uno dei temi più sentiti nel nostro tempo sia il “fare innovazione”: un'esigenza diffusa di cambiamento e di adattamento alle mutevoli condizioni di contesto che sembra riguardare attori diversi - le aziende come il settore pubblico, ma anche il terzo settore e il non profit in generale – e che riguarda sia il “cosa” (i prodotti) che il “come” (i processi). Scontata una prima iniziale distinzione tra innovazione economica e innovazione sociale, l'elemento che ricorre più di frequente nella letteratura sull'innovazione sociale, ma anche nei documenti europei che a questo termine fanno sempre più spesso riferimento, è una positiva attesa di un beneficio collettivo che l'innovazione sociale dovrebbe produrre, un miglioramento del benessere collettivo che passa per la trasformazione delle relazioni sociali e soprattutto per la capacità di dare forma a nuove inedite collaborazioni tra attori diversi, sperimentando soluzioni che attraversano i confini tra il pubblico e il privato facendo emergere nuove logiche di azione “ibride”. Il dibattito europeo sul necessario ammodernamento del welfare, per fare un esempio, assume l'innovazione sociale come una soluzione alla scarsità delle risorse economiche e alla sempre minore efficacia dell'intervento pubblico; in questo contesto innovare il welfare significa, da un lato, dare risposte più efficaci ai bisogni sociali e, dall'altro, costruire nuove relazioni sociali e collaborazioni (Maino, 2013). Se dunque il welfare che si innova è chiamato a rivedere l'offerta dei servizi e la forma delle modalità di erogazione – quindi più i prodotti che i processi – in un settore quale quello dell'educazione, l'innovazione può al contrario riguardare più da vicino i processi piuttosto che i prodotti e dunque, per esempio, spinge a ripensare le metodologie didattiche per trovare nuove soluzioni al rischio di abbandono scolastico e persino universitario. Per quanto si tratti di prospettive di cambiamento molto evocative, se non talvolta retoriche, non si può non concordare con Pirone (2012) sulla necessità di usare il termine “innovazione sociale” con estrema cautela, perché molte sono le sue definizioni e molti sono i rischi di fare di questo termine un ombrello sotto cui ricade tutto e il contrario di tutto, svuotandolo di ogni suo iniziale e specifico significato.

Ma veniamo a una questione cruciale: che relazione possiamo stabilire tra l'innovazione sociale e la valutazione? In altre parole, valutare l'innovazione sociale comporta innovare la valutazione stessa?

Proverò a fare alcune iniziali osservazioni per rispondere a questa domanda. La valutazione è, nella sua essenza, un'attività di ricerca sociale che si mette in campo per rispondere ad una o più domande valutative che, a loro volta, dipendono in gran parte dall'interesse di chi la commissiona, assumendo che chi ha investito in una politica, programma o progetto di cui vuole conoscere i risultati abbia una chiara consapevolezza della direzione in cui desidera che vadano i risultati della politica, programma o progetto che ha disegnato e avviato. Uno dei compiti più complessi di un valutatore è quello di far sì che il committente maturi (se non la possiede già) questa consapevolezza, che sia in grado di rendere esplicita l'ipotesi di trasformazione della realtà che ha guidato il disegno della politica/programma/progetto, cioè che sia capace di ricostruire, per grandi linee, quello che i valutatori chiamano “teoria del programma”. Ma il compito del valutatore è soprattutto assicurare che il committente arrivi a esprimere le domande valutative in un modo che ne renda possibile la successiva traduzione in operazioni di ricerca praticabili e capaci di produrre risultati empirici solidi e rigorosi. La definizione delle domande valutative costituisce il primo passo del disegno della valutazione, cioè della prefigurazione di quel complesso di attività – di ricerca e non solo – che portano a trovare risposte ai quesiti di partenza. In questa prospettiva disegnare la valutazione comporta un costante affinamento delle fasi di ricerca empirica inizialmente previste che, anche al di là delle domande di partenza, deve tenere conto della natura del contesto, degli interessi e delle attese di quel complesso degli attori in campo che chiamiamo “stakeholder” – primi tra tutti i beneficiari –, delle forme di conoscenza tacita riconoscibili intorno all'oggetto della valutazione, dei risultati che progressivamente la politica/programma/progetto produce nel corso dell'implementazione, una volta che entra a contatto con la realtà (Stame, 2016). In questa chiave la valutazione non deve innovare se stessa per rispondere al compito di valutare innovazione sociale, almeno se per valutazione intendiamo un lavoro di ricerca competente, metodologicamente pluralista e capace di garantire la partecipazione e la convergenza degli interessi intorno a una prospettiva negoziata di cambiamento. Altro discorso è se, invece, la valutazione non rende trasparente l'ipotesi di trasformazione della realtà, viene disegnata dall'alto,

trascura la diversità dei contesti di implementazione e le forme della conoscenza tacita, predilige un metodo rispetto ad un altro e il “pensare valutativo” viene ridotto a una campagna di raccolta di risultati valutativi, a riprova del successo di quanto inizialmente disegnato. Questa 'sottovalutazione della valutazione' è ravvisabile in alcune forme con cui il nostro Paese ne ha interpretato l'esigenza, traducendola come un obbligo di legge cui ottemperare senza interpretare, discutere, comparare i risultati finali che il lavoro di valutazione ha prodotto. Va dunque fatto un grande sforzo: separare lo spirito che contraddistingue il lavoro di valutazione, che è intrinsecamente riflessivo, aperto, partecipativo, dalle versioni generalizzanti e burocratiche che, talvolta, vengono proposte come unica soluzione praticabile alla necessità di fare valutazione.

Allenare il pensiero valutativo, il dialogo e la riflessività sono le migliori armi che possiamo mettere in campo per restituire alla valutazione lo spirito che le è più congeniale e costruire uno spazio pubblico della valutazione di cui noi tutti abbiamo grande bisogno.

Dora Gambardella

Professoressa di Sociologia generale

Vicedirettrice del Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II

Per approfondire:

Maino F. (2013), *Tra nuovi bisogni e vincoli di bilancio: Protagonisti, Risorse e Innovazione Sociale* in Maino F. e Ferrera M. (a cura di) *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia*, Centro Einaudi, Torino.

Pirone, F. (2012), *Innovazione sociale: l'estensione semantica di un concetto in ascesa politica*, in «La Rivista delle Politiche Sociali», 4, 137-150.

Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, Franco Angeli, Milano.

OVERVIEW

Gli obiettivi di ricerca e l'approccio metodologico di Valu.E

Valu.E for Schools: sostenere l'autovalutazione delle scuole

Le attività di ricerca dell'INVALSI, anche tramite le Attività sperimentali avviate con il contributo del Progetto PON Valu.E, prospettano una valutazione del sistema educativo che agisce a più livelli e che implica diverse modalità di rilevazione e intervento cercando di rispondere efficacemente alle differenti esigenze di tutti i diversi soggetti coinvolti nel processo valutativo.

In questo numero del Research Magazine presentiamo ai nostri lettori 'Valu.E for Schools', l'innovativa Azione 2 del Progetto di Ricerca PON Valu.E, che ha la finalità principale di testare l'efficacia di un ventaglio di modelli formativi a supporto dell'autovalutazione delle scuole. Parliamo di un'azione di ricerca che coinvolgerà nei prossimi mesi complessivamente 90 scuole in 9 diverse Regioni d'Italia, suddivise su 3 Macro Aree territoriali (Nord, Centro e Sud e Isole). La metà di queste scuole si avvarrà di un'attività formativa e di supporto tagliata 'su misura', l'altra metà beneficerà di un'attività formativa a distanza. Si tratta di una modalità di operare "pluralista", con il fine di corroborare la consapevolezza circa l'utilità dell'autovalutazione scolastica, al fine di rendere tutti i soggetti della scuola degli attori sempre più competenti e attivi.

Con l'intento di tracciare un vero e proprio Itinerario di lettura focalizzato su questa specifica attività di ricerca nell'ambito del Progetto PON Valu.E, si segnala che, nell'ambito della Rubrica Chiavi di Lettura, la ricercatrice INVALSI Monica Perazzolo si concentrerà sull'illustrazione di alcune linee di tendenza teorica che sottendono il progetto Valu.E for Schools. I tre percorsi formativi specifici verranno inoltre presentati dagli stessi partner dell'INVALSI per la Rubrica Focus (centri di ricerca scolastici e universitari ed un gruppo di lavoro privato, ovvero sia i soggetti individuati attraverso una [procedura pubblica dell'INVALSI](#)). Infine, per la Rubrica International, vengono proposte in lingua inglese, le tre LAF Linee di Azione Formativa che orientano questa innovativa attività progettuale.

Alcune delle raccomandazioni per uno sviluppo armonico delle molteplici componenti della valutazione nei sistemi educativi assumono un ruolo strategico nel contesto italiano: l'importanza di bilanciare le esigenze nazionali e i bisogni locali, mediando tra l'implementazione centralizzata dei traguardi educativi e l'adattamento alle particolarità di regioni, scuole e distretti; il coinvolgimento degli stakeholder per lo sviluppo di una cultura valutativa nei luoghi in cui si realizza l'apprendimento; la promozione di sperimentazioni pilota che prevedono interventi formativi in ambito valutativo figurano tra le esigenze principali dei sistemi educativi contemporanei (cfr. OCSE, 2013). I progetti sperimentali portati avanti dall'INVALSI dal 2007 a oggi hanno a più riprese sottolineato la necessità di assumere una prospettiva decentrata per il sostegno alle scuole (Giampietro & Romiti, 2019); esse sono, infatti, parte di un



contesto di relazioni e di reti, che possono rappresentare una risorsa generativa di comunità anche per affrontare le sfide della valutazione.

In questo scenario si sviluppa l'attività di ricerca Valu.E for Schools, che rientra nell'Azione 2 del Progetto PON Valu.E – Sostenere l'autovalutazione delle scuole – e ha come finalità quella di testare l'efficacia di modelli formativi diversi a supporto delle attività di autovalutazione delle scuole così come delineate nell'ambito del [Sistema Nazionale di Valutazione \(SNV\)](#). Le azioni formative e di supporto che si intendono sperimentare sono volte a migliorare la capacità di intervento del personale delle scuole nei processi valutativi e autovalutativi mediante un'azione formativa appositamente elaborata a tal fine.

Gli obiettivi perseguiti nell'ambito dell'attività di ricerca Valu.E for Schools sono: 1) rafforzare le competenze dei Dirigenti Scolastici, affinché possano condurre processi autovalutativi a livello di intera scuola; 2) consolidare le competenze valutative e progettuali dei docenti per migliorare la propria capacità di lettura dei dati di sistema e di quelli raccolti all'interno della propria scuola di appartenenza, con possibili ricadute migliorative nella conduzione dei processi autovalutativi interni; 3) ottenere indicazioni sui modelli formativi e di supporto alle scuole potenzialmente realizzabili in futuro in ambito più esteso; 4) promuovere reti informali e formali di supporto ai processi autovalutativi delle scuole.

L'Azione è stata avviata all'inizio del 2019, dopo una fase di ricerca e progettazione, con la pubblicazione di una procedura pubblica rivolta a operatori economici pubblici e privati (Università, Centri Ricerche, Enti di Formazione accreditati presso il MIUR) per la sottomissione di progetti di formazione e supporto sui temi della valutazione delle scuole. A conclusione della procedura negoziata, l'INVALSI ha individuato tre operatori economici, uno per ciascuna macroarea geografica, (Nord, Centro e Sud e Isole) cui affidare la realizzazione degli interventi formativi.

Durata del progetto

L'Azione ha durata triennale e si svolgerà dal 2019 al 2021, comprensiva della fase di istruttoria e di rendicontazione finale.

Beneficiari

Gli istituti scolastici coinvolti sono complessivamente 90: 45 scuole costituiscono il gruppo di intervento, beneficiario di un'attività formativa e di supporto 'su misura' da parte degli operatori economici selezionati; altre 45 scuole formano il gruppo di controllo, che beneficerà di un'attività formativa a distanza centralizzata. Le scuole sono state individuate secondo una procedura di campionamento non probabilistico per quote. Nella fattispecie, sono state campionate 30 istituzioni scolastiche in ciascuna macroarea di riferimento del bando (Nord, Centro e Sud e Isole), in relazione alle regioni indicate dagli operatori economici nella fase di predisposizione delle proprie proposte di intervento.

Metodologia

Le metodologie richieste per le attività di formazione, delineate dall'INVALSI e indicate come [Linee di Azione Formativa \(LAF\)](#) (Cfr. Gomez Paloma et al., 2019) prevedono il *peer learning* tra scuole e la formazione situata. La LAF che utilizza il *peer learning* tra scuole focalizza principalmente la sua attenzione sul confronto tra pari, ovvero sugli aspetti di tutoraggio, di apprendimento cooperativo e di valutazione tra pari; mentre la LAF che prevede l'approccio situato e la didattica enattiva è un modello di formazione che consente di valorizzare il contesto grazie al quale i processi acquisiscono significato e senso.

Monitoraggio e valutazione delle attività realizzate

L'INVALSI, grazie alla messa a confronto delle attività di formazione e supporto elaborate dai tre Operatori coinvolti, supervisionerà e valuterà l'efficacia di ciascun modello in relazione al contesto di

applicazione. Inoltre attraverso gli strumenti di *Social network analysis* si intende verificare se gli interventi formativi promuovono lo sviluppo di reti di cooperazione tra le scuole coinvolte e con altre scuole e/o soggetti del territorio di appartenenza. Infatti, sulla base di quanto esposto è possibile considerare l'attività di ricerca Valu.E for Schools come un intervento che mira ad accrescere l'empowerment delle scuole, volto ad attivare e promuovere forme di sostegno decentrato, maggiormente rispondenti ai bisogni delle scuole, creando nuove sinergie con soggetti del territorio, qualificati dal punto di vista scientifico quali Università, reti di scuole, associazioni, così come prefigurato nell'ambito dello stesso [Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione \(DPR 80/2013\)](#).

L'attività di ricerca Valu.E for Schools raccoglie pienamente la sfida lanciata dalle prospettive poste a livello centrale: la prossimità degli operatori formativi alle scuole e ai loro bisogni dovrebbe rappresentare un'opportunità per lo sviluppo di un "apprendimento interattivo", basato cioè sulla collaborazione e lo scambio di conoscenze tra i diversi soggetti partecipanti (Poliandri, Litteri, Giampietro, 2019). Allo stesso modo, il Progetto, rende possibile pensare in maniera innovativa il ruolo dell'istituzione centrale, l'INVALSI, dal momento che pone quest'ultimo quale soggetto catalizzatore in grado di favorire e accelerare la strutturazione di reti tra diversi attori a sostegno della qualità del Sistema scolastico in primo luogo e quindi del Sistema Nazionale di Valutazione.

Per approfondire:

Giampietro, L. e Romiti, S. (2019). *Un progetto di sviluppo professionale a supporto della cultura della valutazione nella scuola*. *Form@re*, 19 (2). Pagg. 439-454.

Gomez Paloma, F. (2019). [Valu.E for schools: Una nuova proposta per la scuola, la formazione e la ricerca](#). «Valuenews» INVALSI, 8 marzo 2019.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). [Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment](#). Paris: OECD Publishing.

Poliandri, D., Litteri, A. & Giampietro, L. (2019). *Creare reti e saperi contestuali: la proposta del Progetto Valu.E for schools*. Paper presentato alla XII Conferenza | ESPAnet "Italia TERRITORI DEL WELFARE (de-)globalizzazioni, innovazioni e conservazioni", Urbino 19-21 settembre.

FOCUS

Valu.E for Schools: i percorsi di formazione e sostegno per l'autovalutazione delle scuole

FADING – Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: a sostegno di Valu.E for Schools

A cura di Pier Cesare Rivoltella e Chiara Pancioli *

Il contesto

La Ricerca-Azione (d'ora in avanti R-A) è una metodologia di ricerca-intervento che ha una lunga tradizione nella scuola. Quel che la contraddistingue è il coinvolgimento degli insegnanti in qualità di ricercatori, una caratteristica che contribuisce non poco a vincere le diffidenze che comunemente la scuola sviluppa verso chi le si presenta in veste di ricercatore.

La R-A si basa sulla collaborazione e rende protagonisti gli insegnanti, fianco a fianco ai ricercatori. Il principio che sta alla base è quello della partecipazione, il presupposto concettuale è il superamento della divisione tra pratici e teorici. Laddove, secondo una categorizzazione obsoleta ma ancora presente, i pratici sarebbero gli insegnanti e i teorici gli universitari. La R-A supera i limiti di questa visione, limiti da cercare nell'artificiosa distinzione che rischia di produrre due caricature: quella di un insegnante “sul campo”, che “si sporca le mani” ma non conosce i quadri concettuali e quella di un ricercatore “nel suo studio”, che non conosce a pieno i problemi della professione ma padroneggia la teoria. La R-A ristabilisce un equilibrio, nel mettere gomito a gomito gli uni e gli altri, facendoli collaborare e creando spazio per dei teorici-pratici e per dei pratici-teorici.

Detto di questo aspetto positivo della R-A, occorre però segnalarne un limite (almeno così lo intende la ricerca sperimentale). Come si dice tecnicamente, si tratta di una metodologia “idiografica”. Questo significa che i suoi risultati valgono solo ed esclusivamente per la scuola in cui la R-A è stata condotta, mentre non sono generalizzabili.

Ecco che una via d'uscita a questo problema può essere offerta dalle tecnologie digitali. Esse, infatti, consentono di condurre la stessa R-A in scuole diverse anche geograficamente lontane e di confrontare in tempo reale i risultati grazie alla condivisione on line. Quel che ne deriva è una nuova metodologia nota in letteratura come Ricerca-Azione On Line (RAOL): essa continua a essere basata sulla collaborazione tra insegnanti e ricercatori, mantiene il proprio valore idiografico, ma grazie all'on line rende confrontabili i risultati che, quindi, divengono in qualche modo generalizzabili.



L'ambito di attuazione del progetto

Proprio alla RAOL abbiamo pensato quando abbiamo ideato il nostro progetto per Valu.E, un progetto che nasce dalla collaborazione tra i centri di ricerca di tre Università: il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia) dell'Università Cattolica di Milano, Il Centro di Ricerca Interdipartimentale sull'Educazione Digitale dell'Università di Torino e il Sistema dei laboratori Small dell'Università di Bologna.

L'idea è sviluppare le competenze di autovalutazione d'Istituto di Dirigenti e insegnanti attraverso un dispositivo fondato sul peer-to-peer. Proviamo a tratteggiarne sinteticamente il progetto.

Il progetto FADING (Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: Networking e Gestione di processo) è stato approvato nell'ambito dell'azione Valu.E for schools di Invalsi ed è proposto da:

- il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) diretto dal Prof. Pier Cesare Rivoltella e coordinato dalla Prof.ssa Simona Ferrari;
- il Sistema Integrato di Laboratori (Small), costituito dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna coordinato dalla Prof.ssa Chiara Pancioli;
- il Centro Interdipartimentale di Ricerca per la Digital Education (Cinedumedia) tra dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Studi Umanistici e Management dell'Università di Torino, coordinato dal Prof. Alberto Parola.

Obiettivi e Descrizione operativa del contributo

Gli obiettivi del progetto mirano alla formazione dei Dirigenti Scolastici e del personale docente attivo nel Nucleo di valutazione dell'Istituto e sono riconducibili a:

- rafforzare le competenze per sostenere processi di autovalutazione incrementando azioni di miglioramento: dalla progettazione di strumenti, alla lettura dei dati e analisi di problemi, alla predisposizione di azioni correttive;
- incrementare la percezione di autoefficacia nei processi valutativi riflettendo sulla valutazione come strumento di sviluppo professionale;
- comprendere i cambiamenti attivati dai processi valutativi sulle pratiche organizzative e didattiche del proprio sistema scolastico.

Il progetto viene metodologicamente declinato secondo un disegno generale di RAOL che fa riferimento al BLEC Model di CREMIT. La Ricerca-Azione On line (RAOL) è una metodologia fondata nell'esperienza di Strunk & Fowler-Frey (1996) e poi ripresa e fissata nelle sue linee metodologiche da Calvani (1999), in grado di far interagire e cooperare le scuole coinvolte accompagnandole alla progressiva focalizzazione sui problemi. Per quel che riguarda il BLEC Model (Rivoltella, 2012) è un dispositivo formativo basato su tre dimensioni:

- 1) il Blended Learning ovvero un'alternanza di momenti in presenza e on line volti a favorire la costruzione del gruppo di lavoro (dei DS e degli insegnanti referenti) e avviare una comunità di pratica nella rete delle scuole coinvolte;
- 2) le Etivities (Salmon 2000; 2002) ossia microattività attraverso le quali scandire il lavoro formativo all'interno della on line community;
- 3) il Coaching, diversamente dal Tutoring, mediante la figura di un operatore che ha la duplice caratteristica: di essere esperto di contenuto e di orientare il processo nella direzione in cui il coordinamento scientifico intende farlo procedere.

Fasi del progetto e risultati attesi

Distribuito su 18 mesi, il progetto si struttura in quattro fasi, declinate nelle singole azioni.

La prima fase è caratterizzata dalla creazione del gruppo di gestione della RAOL e dalla messa a punto della piattaforma tecnologica. La partecipazione ad un kick-off meeting, di una giornata, presso l'Università Cattolica a Milano consentirà di costituire il gruppo di progetto (formato dal DS, un insegnante-referente per ciascuna scuola, i referenti e i formatori/coach di ciascuna delle Università coinvolte e il coordinatore scientifico) e di condividere la metodologia e gli strumenti di lavoro attraverso una formazione sulla metodologia della RAOL. Vi parteciperanno i dirigenti e i referenti di istituto per l'autovalutazione delle 15 scuole selezionate: 5 scuole dalla Regione Lombardia, 5 scuole dalla Regione Piemonte; 5 scuole dalla Regione Emilia Romagna. La seconda fase, che prevede una giornata di lavoro a livello regionale, sarà incentrata primariamente sul training tecnico per l'uso dei dispositivi e sulla condivisione degli strumenti. In tale occasione verrà assegnato un coach a ogni scuola per lavorare in modalità *blended* alternando momenti presenziali e lavoro on line. In questa fase comincerà fattivamente l'attività delle scuole. La terza fase, incentrata sul *peer learning* delle singole scuole, è caratterizzata non soltanto dalla partecipazione delle scuole coinvolte, ma anche da Amici Critici che facilitino la discussione e la validazione dei risultati via via raggiunti. Questa fase prevede inoltre la visita da parte del coach presso la scuola assegnata, un'attività collaborativa online (attraverso il sistema dell'*e-tivity*, volta alla documentazione delle pratiche valutative) ed un incontro in presenza presso l'Università di Torino con i gruppi di gestione. La fase finale consisterà in un final meeting strutturato secondo un doppio livello di lavoro: una prima giornata dedicata al Gruppo di Gestione (per le scuole DS e insegnante referente) orientata a validare il modello di autovalutazione prodotto con i relativi strumenti. La seconda giornata in cui viene presentato il modello medesimo. Nella terza giornata viene svolto un seminario rivolto a tutti gli insegnanti delle scuole. Entrambi gli eventi si svolgeranno presso l'Università di Bologna.

** Pier Cesare Rivoltella è Professore ordinario Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Milano e Direttore della rivista scientifica «REM – Research on Education and Media»; Chiara Pancioli è Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Bologna e Coordinatrice del Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia presso il medesimo Ateneo.*

Del percorso formativo FADING (Formare all'Autovalutazione Dirigenti e Insegnanti: Networking e Gestione di processo), organizzato in partnership con il Gruppo di lavoro del Progetto PON Valu.E (INVALSI), fa parte un Consorzio interuniversitario formato dalle Università Cattolica di Milano, dall'Università di Bologna e dall'Università di Torino.

TAM: Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento: a sostegno di Valu.E for Schools

A cura di Filomena Nocera *

L'ambito di attuazione del progetto

L'attività di autoanalisi e autovalutazione all'interno delle istituzioni scolastiche – a vent'anni dal conferimento dell'autonomia, di cui al *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* ([DPR 275/99](#)), e nella cornice dei Progetti sperimentali promossi dall'INVALSI (tra cui principalmente ValSiS, VSQ, V&M e VALeS) tracciata in questo ultimo decennio – si è attestata per lo più come attività marginale all'interno dei processi di promozione del miglioramento a scuola.



Il contesto

Con la pubblicazione del *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, [DPR 28 marzo 2013 n. 80](#), il processo di autovalutazione e valutazione delle scuole e del sistema scolastico italiano è divenuto strutturale e appare ancor più tangibile la tensione tra autonomia e responsabilità: l'autovalutazione diventa infatti un ineludibile strumento di governo che coniuga l'istanza di controllo della qualità con quella di un'autonoma progettualità di ogni singolo istituto scolastico.

Ma le singole istituzioni scolastiche autonome sono realmente pronte a transitare da un impegno meramente adempimentale – per lo più assolto da piccoli gruppi di professionisti del mondo della scuola – a un approccio davvero trasformativo, capace di coinvolgere pienamente tutta la comunità educante e professionale, sfidandola a un proficuo apprendimento mediante i processi valutativi?

Obiettivi e Descrizione operativa del contributo

Il progetto di formazione TAM – *Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento* – proposto dall'[OPPI di Milano](#), Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti, guarda proprio a questa seconda direzione: sostenere i processi autovalutativi di sistema attraverso lo sviluppo nella rete delle comunità scolastiche coinvolte e delle competenze professionali fondamentali per presidiare i processi strategici di autovalutazione e progettazione del miglioramento a scuola.

Destinatari-obiettivo del progetto di formazione sono principalmente i Dirigenti Scolastici e i membri dei Nuclei Interni di Valutazione, provenienti da un campione di scuole selezionato dall'INVALSI nel Lazio, in Toscana e in Umbria. Il gruppo coinvolto nella formazione potrà comprendere anche le figure intermedie operanti all'interno delle scuole e i docenti impegnati nell'innovazione pedagogica e didattica, dalla cui sapiente sinergia dipendono tanto l'intera tenuta della governance scolastica quanto un positivo orientamento per l'innalzamento della qualità del servizio.

I bisogni cui TAM intende dare risposta sono strettamente connessi alla sfida del Progetto PON Valu.E, coordinato dall'INVALSI, e principalmente all'attività di ricerca c.d. Valu.E for School, caratterizzante l'Azione 2 del Progetto Valu.E stesso. Infatti, l'intento precipuo è quello di sostenere l'autovalutazione nelle scuole, consentendo a ciascuna istituzione scolastica di agire consapevolmente il processo di analisi e miglioramento e di assumere una visione di sistema, migliorando la propria capacità di lettura e analisi dei dati e giungere, poi, a documentare azioni, individuare relazioni che connettono i processi con gli esiti, le risorse con le variabili, con il proposito fondato di innescare il miglioramento a scuola.

In coerenza con il DM n. 797 del 19 ottobre 2016 con cui è stato adottato il [Piano per la formazione dei docenti](#) per il triennio 2016-2019 e, nello specifico, con gli obiettivi strategici riferiti all'ambito '[Valutazione e miglioramento](#)', *il progetto formativo TAM intende contribuire con la propria proposta formativa alla realizzazione di un profilo di docente riflessivo, in grado di partecipare attivamente e in prima persona al cambiamento; di concorrere attraverso la ricerca, lo studio, la costruzione di reti, al miglioramento della comunità scolastica. A quel professionista, capace di entrare in contatto con altre comunità professionali, aperto al confronto e disponibile a condividere riflessioni ed esperienze, guarda TAM, con il proposito di partecipare in modo significativo alla sua valorizzazione in ottica trasformativa.*

Non a caso, la [Linea di Azione Formativa](#) (LAF) ideata e proposta dal Gruppo di Ricerca del Progetto PON Valu.E, e individuata quale orientamento pedagogico-metodologico di fondo è quella del *peer learning* tra scuole, un tipo di approccio che privilegia lo scambio professionale tra pari e la valorizzazione delle esperienze pregresse, orientandoli alla sistematizzazione e capitalizzazione del *know how* per una implementazione di procedure ed esiti.

Il modello formativo di TAM è centrato sull'apprendimento collaborativo tra pari, sostenuto dalla presenza di esperti in aula e tutor a distanza, alimentato da momenti forti di scambio professionale. Nel corso delle varie fasi di lavoro, i destinatari opereranno sia in modo verticale (lungo la relazione Dirigente Scolastico/Docenti), che orizzontale (lungo le relazioni Dirigenti Scolastici/altri Dirigenti Scolastici e Docenti/Docenti).

Il percorso si svilupperà secondo tre modalità di lavoro tra loro complementari:

- in presenza: il corsista parteciperà a incontri seminariali e di formazione, tenuti da esperti, e sperimenterà interventi frontali per lo sviluppo e la sistematizzazione degli apprendimenti, ricerca d'aula, lavoro di gruppo e intergruppo, riflessione metacognitiva;
- a distanza: il corsista opererà all'interno di una classe virtuale disponibile su piattaforma di tipo *Moodle* dedicata e sperimenterà, in modalità individuale e/o collaborativa, sincrona e asincrona, momenti di studio autonomo, confronto in forum, esecuzione di *task* (individuali e collaborativi), partecipazione a *webinar*, attività di autovalutazione degli apprendimenti;
- in modalità Visiting: il corsista visiterà altre istituzioni scolastiche afferenti alla rete delle scuole destinatarie dell'intervento; parteciperà all'accoglienza di altri gruppi in formazione presso il proprio istituto di appartenenza in una situazione di scambio professionale, al fine di esplorare contesti operativi diversi e di condividere gli esiti, nonché sperimentare il ruolo di «amico critico» e di supervisore.

I contenuti della proposta, uniti all'impianto metodologico e organizzativo, intendono facilitare la costituzione all'interno degli istituti aderenti di una *Task Force* capace di presidiare i processi di

autovalutazione e miglioramento per potenziare le modalità operative dell'autovalutazione educativa, riflettendo su come progettare e realizzare il miglioramento scolastico.

TAM investe, infine, sullo sviluppo di tre rilevanti competenze professionali, cruciali per la realizzazione delle azioni di autovalutazione d'istituto, a sostegno della qualità del servizio:

- documentare evidenze riferite ai processi di miglioramento attivati;
- analizzare i dati valutativi di sistema e i risultati delle prove INVALSI al fine di predisporre il Rapporto di Autovalutazione;
- individuare percorsi di miglioramento in linea con le priorità e gli obiettivi individuati nel RAV, pianificando azioni, tempi, strumenti, metodi di controllo e sviluppo.

Risultati attesi

Le competenze citate saranno rilevate in ingresso – anche attraverso gli strumenti messi a disposizione dal cosiddetto campo di ricerca dell'autobiografia cognitiva – e via via osservate nel loro progressivo sviluppo attraverso lo svolgimento di specifici *task*, quali *case-studies* e soluzioni ai problemi riferiti al contesto professionale di appartenenza: gli esiti dei diversi *task* saranno valutati con il ricorso a rubriche valutative.

TAM coltiva una particolare ambizione: quella di alimentare una cultura del confronto e del dialogo costruttivo nella scuola e tra le scuole, molto spesso afflitte da logiche sempre più competitive, in modo da generare nuove forme di *governance* territoriale, possibili grazie allo sviluppo di alleanze progettuali, di capacità operative delle scuole in rete e a una significativa valorizzazione delle risorse umane “pioniere” coinvolte in questa prima edizione.

La replicabilità e la sostenibilità sono possibili grazie a un impianto formativo che si basa sul *Peer learning* tra scuole, che può agevolmente trasformarsi nella costituzione, a partire dai singoli istituti aderenti, di nuove reti per la formazione sorte sul medesimo modello di documentazione dei processi e degli esiti: una innovativa modalità operativa che consentirà di tesaurizzare fasi di lavoro, azioni, attività e strumenti, nonché di socializzarle all'esterno dei gruppi protagonisti dell'intervento.

** Filomena Nocera è Coordinatrice del progetto formativo "TAM – Training sull'Autovalutazione per il Miglioramento" svolto dall'OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti) di Milano in partnership e sotto diretta supervisione del Progetto PON Valu.E INVALSI. Dirigente Scolastico dal 2015, è stata Esperta in Valutazione delle scuole per l'INVALSI nell'ambito del Progetto PON VALeS e del Progetto PON Valutazione&Miglioramento.*

Form/Azione, perché solo in azione il pensiero produce cambiamento: a sostegno di Valu.E for Schools

*A cura di Anna Rita Venturino **

L'ambito di attuazione del progetto

Il progetto formativo proposto al Gruppo di lavoro del Progetto PON Valu.E coordinato dall'INVALSI da Know K. – operatore che da oltre venticinque anni opera sul territorio italiano come azienda di Formazione, Consulenza professionale, Comunicazione, Informatica e nuove tecnologie per la formazione, la formazione professionale e la didattica – si inquadra quale contributo per la promozione e il sostegno del sistema nazionale di valutazione, a supporto dell'idea di attivare un sistema di monitoraggio e valutazione in itinere della valutazione esperta delle istituzioni scolastiche italiane.



In quest'ottica, il progetto formativo, di cui Know K. è stata selezionata come partner dell'INVALSI, si propone di avviare una Ricerca-Azione Partecipata con il supporto di tecnologie innovative che, in generale, possa accompagnare i docenti verso il cambiamento, focalizzandosi, in particolare, sulle dinamiche organizzative delle scuole campionate dal Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E. Si tratta di una ricerca preziosa per corroborare la consapevolezza circa l'utilità dell'autovalutazione scolastica, al fine di rendere tutti i soggetti della scuola sempre più come attori competentemente attivi.

Le Regioni scelte da Know K., nella Macro Area Sud e Isole, sono la Puglia, la Campania e la Sardegna.

Obiettivi e Descrizione operativa del contributo

Nell'ottica della formazione situata ed enattiva prevista dalle [Linee di Azione Formativa \(LAF\)](#) sviluppate dal Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, Know K. si propone di aiutare le scuole a meglio analizzare i propri dati e a usare l'autoriflessione secondo una prospettiva di miglioramento formativo. Le scuole hanno a più riprese manifestato la necessità di contestualizzare i dati inerenti la propria attività all'insegna di un pragmatismo che le renda capaci di fronteggiare al meglio le sfide e le criticità che a

esse si impongono nella loro quotidianità, trovando in modo collaborativo soluzioni e idee, attingendo al sapere e alle esperienze dell'intera comunità educante. È, appunto, un tipo di sapere “situato”, connesso al saper fare, alle esperienze dei professionisti del settore educativo, nonché alle lezioni apprese sul campo: un ventaglio di capacità di lettura e un'aspirazione al miglioramento che può costituire un beneficio concretamente percepibile per gli studenti. Da quest'angolo prospettico, ogni attore dell'organizzazione (dal docente neo-immesso in ruolo, all'insegnante di sostegno, sino ai docenti di più lunga esperienza) possiede senza dubbio un sapere di valore per l'intera comunità di cui fa parte e un miglioramento davvero capace di produrre innovazione che ha sede precisamente nel sapere, nella condivisione e nel confronto reciproco.

Sulla base di tale cornice, il metodo formativo proposto da Know K. mira a:

- far leva sull'importanza del personale scolastico interno, inteso come risorsa disponibile e potenziabile;
- permettere di migliorare il senso di auto-efficacia del personale docente e non-docente, che tutt'insieme coopera per l'accertamento e la risoluzione delle situazioni problematiche;
- stimolare il dialogo interno per la creazione di senso e significato condiviso rispetto a come 'fare scuola' al meglio, che funga da collante dell'identità e dell'azione collettiva;
- potenziare l'auto-autovalutazione, attraverso il rafforzamento delle competenze di riflessione e di meta-analisi;
- migliorare il clima organizzativo e l'efficacia dell'azione educativo-didattica e, potenzialmente, gli esiti scolastici degli studenti;
- puntare sulla didattica innovativa e su un uso attento delle risorse multimediali di migliore qualità.

In tale quadro, occorre costruire primariamente il senso del “noi” dell'organizzazione scolastica.

L'intero progetto sarà attuato nell'arco di dodici mesi e avrà, nello specifico, la durata di cinquanta ore di formazione, per ciascuna delle 15 scuole complessivamente identificate, suddivise in circa quarantacinque ore di formazione in presenza o mediante *distance-learning*, dieci ore di interazione tramite *Webinar*, ventiquattro ore in modalità asincrona tramite piattaforme didattiche LMS – da fruire nell'intero arco del progetto –, alcune ore di lavoro di gruppo secondo una modalità c.d. di 'Ricerca/Azione', infine dodici ore di supporto alla didattica laboratoriale e alla progettazione mediante una supervisione costante e tarata *sartorialmente* sulle esigenze specifiche di ogni scuola coinvolta.

Al fianco del confronto diretto tra i partecipanti al percorso formativo sulla base di incontri formali, il progetto prevede alcuni strumenti formativi di carattere particolarmente innovativo tra cui il brainstorming e il focus group in modalità *Webinar*, questionari strutturati e somministrati tramite piattaforme Learning Management System (LMS), piattaforme di *eLearning* e di *Management Learning* sincrone e asincrone (si tratta principalmente di attività che permettono la condivisione dei materiali realizzati e l'interazione in remoto con docente, i tutor e con tutti gli altri partecipanti all'attività formativa, tramite forum di discussione e chat).

L'intero progetto di formazione sarà supervisionato dal Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E (INVALSI) e particolare riguardo sarà rivolto per le attività di diffusione dei risultati raggiunti in termini di apprendimento di competenze di autoriflessione e supporto all'autovalutazione esperta. Sarà inoltre assicurato il costante monitoraggio della formazione e dei suoi esiti, prima, durante e dopo il processo di formazione situata. Know K., in collaborazione con il Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, propone infine la restituzione di un report alla comunità scolastica organizzando un Seminario interregionale di confronto sull'apprendimento di una migliore cultura valutativa per la comunità educante.

Risultati attesi

In generale, ci si attende la creazione di un clima di confronto professionale aperto e che contemperi il punto di vista di tutti i diversi partecipanti, riflettendo sul binomio insegnamento/apprendimento, teso a offrire spunti di qualità per l'innovazione della didattica, della gestione delle classi e della complessità organizzativa che caratterizza il sistema-scuola, contribuendo a contrastare – sul medio periodo – i fenomeni di dispersione scolastica e sostenendo il successo formativo. La metodologia proposta, infine, mirando alla piena partecipazione degli attori coinvolti, intende proporre un foro di riflessione e acquisizione di nuove competenze che abitui all'auto e alla meta-riflessione, all'autonomia e alla rilevanza della cultura della valutazione.

** Anna Rita Venturino è Dirigente responsabile per l'Italia del Settore formativo di Know K. Know K. è stata costituita il 1° agosto 1995 da informatici e da specialisti di Information and Communication Technology; oggi conta tre sedi operative: Foggia, Milano e Roma e un network di gruppi partner sull'intero territorio italiano. La mission della società è quella della progettazione ed erogazione della consulenza e della formazione professionale, nonché lo sviluppo di software web-based. Particolare rilievo è stato posto al settore dell'Education e da oltre quindici anni vengono svolte collaborazioni con le scuole italiane principalmente orientate all'utilizzo delle smart-technologies, all'implementazione dei registri elettronici e alle piattaforme di comunicazione scuola-famiglia. Know K. eroga, inoltre, corsi di formazione sia in aula sia in modalità distance-learning per Enti pubblici e privati, scuole e aziende.*

Il supporto all'autovalutazione scolastica: una rassegna critica

Come ricorda Louise Stoll (2009), aggiornando quanto espresso in un suo precedente lavoro (1999), “Il miglioramento scolastico è immensamente complicato”; questo, infatti, riguarda in primo luogo il miglioramento dei risultati degli studenti ma, come è stato rilevato da molti studi, per realizzare questo compito vanno promosse nelle scuole le generali capacità di gestione del cambiamento. Stoll, ancora, definisce il concetto di “capacity building” come una capacità generale, “il potere di impegnarsi e sostenere



l'apprendimento continuo degli insegnanti e della scuola stessa allo scopo di migliorare l'apprendimento degli studenti”, un ambito a sua volta influenzato “dai singoli insegnanti all'interno di una scuola, dal contesto di apprendimento sociale e strutturale della scuola e dal contesto esterno”. La creazione di capacità per la gestione del cambiamento e del miglioramento coinvolge sia attori interni, sia attori esterni, “compresi i responsabili politici”, che si dovrebbero adoperare nel: 1) creare e mantenere le condizioni, la cultura e le strutture necessarie; 2) facilitare le esperienze e le opportunità orientate all'apprendimento e alle competenze; 3) assicurare interrelazioni e sinergie tra tutte le parti coinvolte.

Un ruolo crescente è affidato ai processi di valutazione e autovalutazione come possibilità per sostenere le scuole e sviluppare iniziative di miglioramento, mentre per altri versi, come testimoniato dalla letteratura che analizza la fisionomia e lo sviluppo dei sistemi di istruzione, questi processi divengono un ambito privilegiato di osservazione per monitorare i livelli di qualità dei sistemi di istruzione e l'andamento della realizzazione degli intenti riformatori in ambito educativo. Da questo punto di vista, le pratiche di valutazione e autovalutazione sono processi dinamici e in continua evoluzione, influenzati in termini diacronici dall'evoluzione dei quadri normativi interni ai vari paesi, collegati con le naturali trasformazioni che interessano la vita di ogni organizzazione.

In Italia, in seguito all'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) le riflessioni in merito all'utilizzazione dello strumento del Rapporto di Autovalutazione (RAV) da parte delle scuole possono essere messe in relazione con gli studi che cercano di esaminare la situazione degli istituti scolastici, nonché le difficoltà che essi incontrano nel realizzare l'autovalutazione (O'Brien et al., 2017). Alcuni fra questi studi, ricollegandosi anche al tema del capacity building, si concentrano sul potenziale sviluppo di quelle iniziative che è necessario mettere in campo da parte degli operatori che sostengono le scuole in questi percorsi. Stockdill e colleghi (2002) si riferiscono alla necessità di costruire capacità di valutazione (evaluation capacity building - ECB) nei termini di un “lavoro intenzionale per creare e sostenere continuamente tutti i processi organizzativi che possono elevare la qualità della valutazione e le pratiche connesse al suo impiego”; Labin e colleghi (2012) per sviluppare questa capacità di valutazione individuano particolari ambiti di intervento che sono principalmente in relazione con

l'apprendimento individuale, il cambiamento organizzativo, il sostegno continuo al cambiamento, così come il sostegno ai processi che riguardano i risultati che si ottengono a livello dei progetti mediante l'impiego della valutazione. Bourgeois e Cousins (2013) organizzano quelle che considerano le sei "dimensioni-chiave" della valutazione (risorse umane, risorse organizzative, pianificazione e attività di valutazione, abilità e competenze per condurre la valutazione, riflessi sul processo decisionale organizzativo e benefici in termini di apprendimento derivanti dagli esiti della valutazione) in due grandi gruppi: 1) capacità di condurre la valutazione, 2) capacità di usare i risultati della valutazione. Tra i vari aspetti menzionati dalle varie sottodimensioni (19) all'interno delle sei principali dimensioni sono espressamente citati aspetti quali: le capacità logiche e tecniche relative alla valutazione, le capacità di raccogliere dati, la consultazione con diversi membri del personale organizzativo della scuola, la formazione e l'assistenza tecnica a sostegno dei processi.

Per le scuole, condurre l'autovalutazione può essere un compito difficile, sia per la relativa novità di queste procedure - soprattutto in quei paesi che sperimentano recenti processi di riforma in questo ambito -, sia per motivi pratici; infatti, l'autovalutazione, così come delineata dallo strumento del RAV, richiede alle scuole di confrontarsi con dati e indicatori, utili per esaminare la situazione della propria scuola in una data area o argomento, anche confrontandola con quelli relativi ai livelli nazionali, regionali o provinciali che vengono forniti alle scuole. È necessario dunque che le scuole siano competenti in materie valutative: un ambito che non chiama in causa soltanto l'analisi dei dati, ma anche una riflessione più generale sui propri punti di forza e di debolezza, con l'obiettivo di rendere più informate le decisioni che le scuole possono assumere nella progettazione e verifica delle iniziative di miglioramento. Il valore strategico dell'autovalutazione consiste nella trasformazione delle conoscenze acquisite in conoscenze attuabili e spendibili per la realizzazione di migliori ambienti di apprendimento durante l'esercizio delle attività quotidiane nei dipartimenti o a livello di classe.

Questo insieme di concetti in letteratura è racchiuso nella teoria del 'Data-based decision making' (Ikemoto e Marsh, 2007): un processo composto da diverse azioni, che coinvolge gli insegnanti, i Dirigenti Scolastici e il personale tecnico-amministrativo, non solo nella raccolta dei dati, ma anche nell'analisi degli stessi, utile per guidare decisioni volte a migliorare il successo di scuole e studenti. Questo processo richiede interpretazione, analisi e giudizio. Dall'esperienza e dalla comprensione dei diversi fenomeni, le scuole sono facilitate nell'adottare strategie di intervento che possono riguardare l'istituzione di interventi futuri anche in ambiti più specifici e maggiormente connessi alle pratiche didattiche.

Se ci domandiamo quanta parte possano avere le competenze di tipo valutativo nella vita quotidiana di un'organizzazione scolastica, e in quante situazioni ci si debba richiamare all'utilizzazione di questa capacità di adattamento delle informazioni raccolte su più fronti alle situazioni contestuali, ci sorprenderemmo nel constatare l'alto numero di aspetti della vita scolastica in cui si possa fare riferimento ad esse (Vertecchi, 2003; Castoldi, 2012; Domenici, 2006): può trattarsi di applicazioni delle competenze valutative in termini generali, in una logica trasversale, così come delle riflessioni scolastiche svolte in ambiti diversi. In questo caso, si risale dal livello particolare a quello generale, sintetizzando, in termini utili alla riflessione, le conoscenze possedute circa l'efficacia delle particolari iniziative attuate. Si tratta anche di competenze impiegate nella normale pratica degli insegnanti, a livello di classe e di dipartimento per programmare o realizzare ambienti di apprendimento adeguati alle caratteristiche dei propri studenti, così come per realizzare interventi specifici (in questi casi i contenuti, il livello di dettaglio dipendono dalla tipologia e finalità di intervento, così come dalla tipologia di destinatari, ecc.), impiegando varie tipologie di strumenti di tipo valutativo, realizzando valutazioni di tipo diagnostico, e poi formativo, prima di ricorrere ancora una volta ad elementi valutativi per sancire un'adeguata progressione degli apprendimenti all'interno del quadro progettato e valutando, in itinere, l'efficacia degli interventi.

Nelle rassegne internazionali sui sistemi di istruzione, la valutazione e l'autovalutazione appaiono come settori di ricerca in rapido sviluppo. Generalmente nei diversi Paesi vengono forniti strumenti di supporto e di sostegno per la conduzione dei processi di autovalutazione (EURYDICE, 2004; EURYDICE, 2016; OECD, 2013). Nel tempo è cresciuto il numero di Paesi che utilizzano sistemi complessi di indicatori per

il confronto tra tante istituzioni scolastiche diverse. Alcune iniziative seguono più da vicino lo sviluppo del protocollo di valutazione e indagano principalmente i bisogni dei Dirigenti Scolastici nell'espletare i processi di valutazione e autovalutazione (per il caso della Repubblica Ceca, Chval and Stary, 2008; per il caso danese, EVA, 2010); talvolta si realizzano dei workshop specifici con facilitatori nazionali di supporto ai valutatori locali (New Zealand Ministry of Education, 2010, 2011). In altri progetti sono promosse buone pratiche che possono diventare base di riflessione informata per l'aggiornamento della formazione in servizio dei docenti, o aiutare i docenti a usare la valutazione in maggiore collegamento con le attività in classe e con gli studenti. Anche in questo ultimo caso si ha un esempio di sostegno alle scuole affiancato ai diversi contesti (nel caso neozelandese, cfr. Education Review Office, ERO).

Anche l'attività di ricerca Valu.E for Schools, nell'ambito dell'Azione 2 del Progetto PON Valu.E, prendendo parte a queste riflessioni scientifiche elaborate dalla ricerca negli ultimi anni, si propone di supportare le scuole - e il personale scolastico nel complesso - per migliorare le proprie competenze di autoriflessione e di valutazione formativa orientata al miglioramento, consapevole di come quella pluralità di soggetti professionali che vivono e danno forma al mondo della scuola rappresenti l'insieme principale degli agenti del cambiamento, anche a livello dell'attività quotidiana delle scuole. Sono le stesse ricerche condotte sulla qualità dei processi di autovalutazione a offrire indicazioni sul fatto che chi fa valutazione ha bisogno di un sostegno continuativo per fare emergere tanto gli aspetti positivi della realtà scolastica di riferimento, quanto gli aspetti in cui è necessario intervenire per migliorare.

Monica Perazzolo

Ricercatore INVALSI

Area di ricerca Innovazione e Sviluppo

Gruppo di ricerca Progetto PON Valu.E

Per approfondire:

Bourgeois, I., & Cousins, J. B. (2013). [*Understanding Dimensions of Organizational Evaluation Capacity*](#). American Journal of Evaluation, 34(3), 299–319.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.

Chval, M., and Stary, K. (2008). [*Autoevaluace kol v reflexi poskytovan odborn podpory \(Self-evaluation of schools from the perspective of expert assistance\)*](#). Orbis Scholae, Vol. 2, Issue 3, pp. 53-73.

Domenici, G. (2006). *Manuale della valutazione scolastica* (3 ed.). Bari-Roma: Editori Laterza.

ERO (2007). [*The Collection and Use of Assessment Information in Schools*](#), Education Review Office, Wellington.

Eurydice Italia (2016). [*La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*](#). Quaderno di Eurydice Italia n. 32. Firenze: INDIRE.

Eurydice (2004). *Valutazione delle scuole dell'istruzione obbligatoria in Europa*. Bruxelles: Eurydice.

EVA (Danish Evaluation Institute) (2010). [*Strategies for Development of Leadership in Daycare Centres and Schools, Danmarks Evalueringsinstitut, Copenhagen*](#). Paper presented at ICSEI 2010.

Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). *Cutting Through the "data driven" mantra: Different conceptions of data-driven decision making*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 106(1), 105–131.

Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A., & Lesesne, C. A. (2012). [*A Research Synthesis of the Evaluation Capacity Building Literature*](#). American Journal of Evaluation, 33(3), 307–338. New Zealand Ministry of Education (2010). [*OECD Review on Evaluation and Assessment*](#)

[*Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for New Zealand*](#), Ministry of Education, New Zealand.

New Zealand Ministry of Education (2011). [*OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for New Zealand*](#), Ministry of Education, New Zealand.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2017). [*External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools*](#). *Evaluation*, 23(1), 61–79.

OECD. (2013). [*Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*](#). Paris: OECD Publishing.

Stockdill, S. H., Baizerman, M., & Compton, D. W. (2002). [*Toward a definition of the ECB process: A conversation with the ECB literature*](#). *New Directions for Evaluation*, 2002(93), 7–26.

Stoll, L. (2009). [*Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape*](#). *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 115–127.

Stoll, L. (1999). [*Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement*](#). *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.

Suarez-Balcazar, Y., & Taylor-Ritzler, T. (2014). [*Moving From Science to Practice in Evaluation Capacity Building*](#). *American Journal of Evaluation*, 35(1), 95–99.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.

I NETWORK NAZIONALI E INTERNAZIONALI DI VALU.E

Il gruppo di ricerca del Progetto Valu.E si confronta con i ricercatori italiani e del mondo

Inclusione sociale e welfare. ESPANET, a Urbino la XII Conferenza

La rete di studiosi di politiche sociali che, nel nostro Paese, compone [ESPAnet](#) rappresenta il network italiano che analizza e promuove il dibattito sulle politiche sociali in maniera interdisciplinare e, dunque, a cavaliere tra diverse discipline come la sociologia, l'economia e le scienze politiche. Scopo di ESPAnet Europa, declinata a livello nazionale mediante una pluralità di unità specialistiche sul territorio, è principalmente quello di far dialogare approcci differenti stimolando il confronto e la contaminazione.



Vien da sé la complessità e la trasversalità del tema oggetto della conferenza che contempla e analizza, cercando di darne una visione esaustiva, i recenti mutamenti politico-sociali che stanno incidendo in modo significativo sulle politiche welfare. Secondo la tesi dei promotori della conferenza, in particolare, le democrazie contemporanee permangono caratterizzate da notevoli disuguaglianze locali e da rischi di esclusione dei soggetti più svantaggiati: in questo senso è emersa la necessità di impostare una riflessione scientifica e pubblica sulle prospettive del welfare capaci di affrontare in maniera complessiva i diversi ambiti di ricaduta dei suddetti fenomeni.

Le Ricercatrici INVALSI Donatella Poliandri, Letizia Giampietro e Angela Litteri hanno presentato il paper *Creare reti e saperi contestuali: la proposta del Progetto Valu.E for Schools* all'interno della sessione *Valutare l'innovazione sociale tra analisi d'impatto e saperi contestuali*, coordinata da Dora Gambardella (Università Federico II di Napoli) e Mita Marra (Università Federico II di Napoli). La sessione si è posta come obiettivo l'individuazione di approcci teorici, metodologie e strumentazioni in grado di valutare le iniziative di innovazione sociale, nonché l'approfondimento dei contesti in cui gli studi valutativi sono finanziati, disegnati, condotti e utilizzati al fine di inquadrarne la dimensione processuale. La valutazione è dunque intesa come sapere organizzativo e politico-istituzionale, declinato attraverso temi quali le forme di co-produzione e di partecipazione dei lavoratori e degli utenti, le relazioni con la comunità e il territorio, l'inclusività e la democrazia della *governance* dei servizi sociali, l'equità di genere e la conciliazione dei tempi di lavoro e di vita, la promozione dell'imprenditorialità, la sostenibilità sociale ed economica.

Tuttavia, la valutazione dei processi d'innovazione sociale in Italia non assume ancora le dimensioni che il filone dell'analisi dell'impatto sociale presenta nei contesti anglo-americani; infatti, nel nostro Paese, la letteratura e il dibattito sulla valutazione d'impatto sociale si sono finora concentrati sulla dimensione finanziaria. Alla luce di queste considerazioni si rende necessario esplorare in maniera più approfondita lo spazio pubblico in cui si effettuano tale genere di studi.

Il contributo delle Ricercatrici INVALSI propone un modello sperimentale appena avviato e progettato in seno al Progetto PON Valu.E “Valutazione/Autovalutazione Esperta” – azione di Ricerca di cui abbiamo avuto occasione di parlare più volte sulle pagine di Valu.Enews e che racchiude in questa *issue* diversi contributi –, e che vede la guida di un'istituzione centrale (INVALSI) che **si propone il fine ultimo di promuovere un maggiore coinvolgimento sulle tematiche della valutazione e l'avvio di processi partecipati dall'interno del settore scolastico.**

Partendo dallo scenario determinato dall'attuazione per tutte le scuole del processo di autovalutazione ([DPR 80/2013](#)), nonché dalle esigenze e dalle priorità che lo caratterizzano in termini di formazione e supporto, **l'Azione Valu.E for Schools intende testare l'efficacia di modelli formativi diversi a supporto delle attività di autovalutazione delle scuole, da parte di soggetti partner** (università e operatori economici) **individuati nelle aree territoriali delle scuole oggetto dell'intervento.**

Il contributo si rimanda alle nozioni di **capitale territoriale** e **capitale sociale**, approfondendone le implicazioni in relazione alle istituzioni scolastiche. D'altronde la [Legge 107 del 2015](#), riprendendo quanto già disposto dal Regolamento dell'autonomia [DPR 275 del 1999](#), valorizza il ruolo della scuola nel territorio di appartenenza, laddove per esempio, nella definizione delle indicazioni per il Piano Triennale dell'Offerta Formativa – il c.d. PTOF, richiama il Dirigente Scolastico ad attivare la partecipazione dei portatori di interesse e il confronto diretto e tangibile con gli attori strategici della scuola (famiglie, studenti, comitati, associazioni, enti locali, ecc.) considerando che la definizione dell'offerta formativa e il miglioramento del servizio avvengono soprattutto con la collaborazione della comunità di appartenenza. Nelle regioni e nei territori dove la presenza di soggetti in grado di mediare tra istanze centrali e bisogni specifici delle scuole è minore, risulta allora più urgente l'attivazione di specifiche sinergie tra soggetti differenti in grado di agire nei contesti medesimi.

L'introduzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) nel nostro Paese ha ampliato le attività poste sotto osservazione nei processi di valutazione educativa, evidenziando le molteplici relazioni esistenti tra le scuole e i diversi soggetti del territorio di appartenenza. La legislazione scolastica pone, inoltre, in essere una serie di opportunità affinché le reti rappresentino una risorsa strategica per le scuole, di cui tener conto anche nella valutazione della qualità delle scuole. Tuttavia, la capacità negoziale delle scuole sembrerebbe tutt'altro che acquisita, con differenze marcate a livello territoriale.

Valu.E for schools ha l'obiettivo di rafforzare le competenze della comunità scolastica, affinché possa condurre il più efficacemente possibile il processo di autovalutazione, per migliorare la capacità di lettura sia dei dati di sistema sia di quelli raccolti all'interno della scuola, con possibili ricadute migliorative ai fini della predisposizione del piano di miglioramento. La finalità complessiva del progetto è quella di dare indicazioni sui modelli formativi e di supporto alle scuole potenzialmente realizzabili in futuro in ambito più esteso e di offrire informazioni a sostegno della fattibilità della **nascita di reti informali per il supporto all'autovalutazione**. Ricordiamo che le tre *Linee di Azione Formativa (LAF)* di Valu.E for Schools rappresentano uno sfondo di integrazione teorica per la progettazione delle attività di Ricerca, [come presentato nei mesi scorsi su Valu.Enews](#).

Considerando il contesto educativo in cui le azioni formative si svolgono e le finalità della valutazione ai fini del miglioramento scolastico, in una prospettiva a lungo termine si intende misurare se e quali cambiamenti delle pratiche organizzative e didattiche delle scuole sono intervenuti e se è avvenuto **un miglioramento dei risultati degli studenti tout court**. Il miglioramento può essere possibile solo quando gli **attori sono realmente coinvolti nella valutazione e ne comprendono i mezzi e i fini** (la maggior parte delle istituzioni scolastiche del nostro Paese, ad oggi, non ha mai avuto modo di partecipare a percorsi di supporto ai processi di autovalutazione). La necessità dunque di creare **competenze decentrate** per i processi di valutazione diventa prioritaria per la buona riuscita dell'introduzione di una innovazione tramite norma, come in questo caso del SNV. Tutto ciò in accordo con una prospettiva crescente di **supporto orizzontale alle scuole**, provando a investire su chi concretamente deve agire il cambiamento.

Embodiment e Scuola. Quale valutazione?

Negli ultimi decenni si è avvertita una forte esigenza di riflessione scientifica sul corpo come dispositivo cognitivo, affettivo e relazionale al centro di una convergenza di interessi di diversi ambiti disciplinari che spaziano dalla Filosofia alla Psicologia, dall'Antropologia alla Neurobiologia, dalle Scienze dell'Educazione alla Linguistica.

Nel recepire tale istanza di riflessione, è stato organizzato un simposio internazionale sul tema "[Embodiment e Scuola](#)" che si è proposto come dialogo multi e interdisciplinare sul ruolo del corpo nel favorire i processi di apprendimento, creando un'arena di



confronto tra i diversi luoghi formali dell'educazione e della formazione – in particolare la Scuola e l'Università – e la ricerca scientifica, affinché possano confrontarsi alla luce di un'innovativa pluralità di contributi, auspicando che le idee progettuali si potessero tradurre in un'azione didattica impregnata di valori educativi.

Il focus del simposio è stato il processo di apprendimento, fortemente associato a quello intenzionale di insegnamento, in una cornice spazio-temporale permeata da dinamiche intra ed interpersonali situate e fortemente incarnate.

L'evento è stato suddiviso in più sessioni – 3 in plenaria e 4 in parallelo – e si è chiuso con una Tavola Rotonda in cui è stato presentato un volume, da me curato, sul tema dell'Embodied Cognition (EC).

La formazione docenti, tema centrale e di grande attualità, ha dato l'avvio al dibattito sul significato che il corpo assume nella rivalutazione e valorizzazione del ruolo dei docenti, (Embodiment e Formazione Docenti), enfatizzando e promuovendo nuove competenze integrate per il miglioramento dei processi di inclusione scolastica (Embodiment e Processi Inclusivi). Il quadro teorico dell'EC e le recenti ricerche scientifiche hanno offerto nuovi spunti di riflessione sulla finalità educativa dei processi di insegnamento-apprendimento nel contesto scolastico (Embodiment ed Educazione), anche ai fini della valutazione dei processi stessi e della qualità di sistema delle istituzioni scolastiche (Embodiment e Valutazione Scolastica). Le nuove prassi didattiche, progettate secondo l'approccio EC, hanno suggerito una nuova configurazione degli ambienti di apprendimento e degli spazi architettonici (Embodiment e Spazi Educativi), nei quali il corpo sente, si muove, agisce ed interagisce. Una dinamicità che ha rispecchiato la dimensione bio-psico-sociale delle attività motorie e sportive, oggi sempre più riconosciute e valorizzate nel mondo della formazione (Embodiment, Educazione Fisica e Sport). La trasversalità dell'Embodiment è emersa, infine, nell'avanzata e repentina evoluzione tecnologica (Embodiment ed Interazione Uomo-Macchina), invitando i partecipanti che si sono espressi sui confini e sui significati, virtuali e reali, che il corpo assume in relazione alle tecnologie nel contesto scolastico.

Il suddetto convegno, tenutosi nel mese di ottobre 2019 presso l'Università di Salerno e organizzato dal Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo (DSFBCT) dell'Università di Macerata, ha evidenziato come una nuova interpretazione scientifica del corpo in ambito scolastico possa determinare una evidente necessità di richiamare all'ordine più discipline e più Istituti addetti al mondo della ricerca e dell'educazione a scuola.

In questo scenario euristico e culturale, connotato di esperti e studiosi di istituzioni universitarie e scolastiche, l'INVALSI, in quanto Istituto di ricerca, ha rappresentato una testimonianza chiave. In qualità di coordinatore scientifico del convegno, infatti, ho reputato essenziale e arricchente l'adesione dell'INVALSI con due contributi nella sessione 'Embodiment e valutazione scolastica' (*Evaluate the quality of school inclusion: a proposal for a theoretical framework* di Letizia Giampietro; *Active learning in primary and secondary schools: data from an observational research* di Sara Romiti) da me coordinata; la sessione, inoltre, con Donatella Poliandri come Discussant, ha rappresentato un'opportunità di scambio e riflessione scientifica sul tema della valutazione nella e della scuola.

Una domanda spontanea, però, emerge: che nesso esiste tra l'evoluzione scientifica del processo di apprendimento (Embodiment) e il fenomeno della valutazione?

La risposta a parer mio è basata su tre traiettorie giustificative.

La prima riguarda gli strumenti di valutazione degli apprendimenti. La grande attenzione che negli ultimi anni è stata prestata alla valutazione (degli apprendimenti degli studenti, degli insegnanti, del Sistema Nazionale di Valutazione), oggetto spesso di interpretazioni differenti, ci invita a riflettere su quanto il corpo docente alcune volte faccia fatica a riconoscere le caratteristiche della valutazione e la sua valenza funzionale. Questo atteggiamento a parer mio dipende, in parte dalla limitata accettazione valoriale e formativa del mettersi in discussione, in parte dall'assenza di cognizione culturale, quindi consapevolezza, da parte dei dirigenti e docenti rispetto ai principi neurobiologici che sottendono il paradigma dell'EC. Questa limitata presenza di innovazione scientifica afferente alla didattica orienta gli stessi a percepire la valutazione come un fenomeno lineare, legato ad un apprendimento meccanico e misurabile quantitativamente rispetto ai contenuti appresi. Ci troviamo di fronte, in pratica, ad un circolo vizioso: se la didattica per competenze, che richiederebbe approcci metodologici afferenti ai principi dell'EC, è di fatto poco praticata e valorizzata, i compiti reali, l'autobiografia cognitiva, le prove autentiche, ecc. non potranno mai essere riconosciute come valide e significative e, di conseguenza, le rubriche di valutazione stentano a decollare. Una scuola che, sotto l'ombrello paradigmatico dell'EC, orienti i propri percorsi a sviluppare competenze reali (che, attenzione, non significa assenza di conoscenza) non avrebbe alcuna ragione di preoccuparsi delle prove standardizzate ed eviterebbe di far addestrare gli alunni miratamente con appositi sussidi esercitativi. Questo fenomeno, molto presente nel panorama nazionale e internazionale, non fa nient'altro che disorientare gli studenti, il cui modello di trasmissione della conoscenza è prevalentemente basato sul modello frontale di acquisizione delle conoscenze. È possibile riconoscere, pertanto, che il paradigma dell'EC si presta perfettamente all'innesto fertile di progettazioni scolastiche la cui didattica ordinaria sarebbe metodologicamente coerente e sintonizzata con tutti gli strumenti valutativi a nostra disposizione (ad esempio prove autentiche, rubriche di valutazione e prove standardizzate).

La seconda traiettoria giustificativa è determinata dalla recente istituzione all'interno dell'INVALSI di una nuova Area, la quinta, denominata "Innovazione e Sviluppo". Sicuramente in Italia nell'ambito della ricerca educativa, specie in relazione alla valutazione degli apprendimenti e delle istituzioni scolastiche, sono pochi i lavori che hanno visto tali tematiche indagate secondo costrutti scientifici che afferiscono al paradigma dell'EC; tuttavia va riconosciuta la natura trasversale di quest'ultimo, grazie al quale si aprirebbero interessanti scenari e orizzonti culturali e progettuali. Il fenomeno dell'inclusione, ad esempio, è uno di questi. L'INVALSI, infatti, in ottemperanza all'Art. 4, comma 2 del [D.Lgs. n. 66 del 2017](#) (con modifiche apportate con il [D.Lgs. n. 96 del 2019](#)), ha il compito di definire gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica. Tali indicatori, ad esempio, acquisiranno una curvatura o un'altra solo in base al costrutto scientifico che sottenderà i principi pedagogici e didattici della progettazione a carattere inclusivo, sia a livello metodologico che valutativo di sistema. È pertanto più che comprensibile che, con ricerche già avviate sulla didattica dell'inclusione EC based, sia necessario riflettere insieme e sintonizzare le risorse professionali per definire in modo congruo e innovativo gli indicatori su menzionati. Il dialogo aperto e costruttivo fra i diversi soggetti coinvolti nel dibattito scientifico sull'educazione a vari livelli – penso in particolare le Università e i diversi Enti di

ricerca fra cui l'INVALSI – non soltanto potrà arricchire lo stesso dibattito docimologico, ma potrà soprattutto offrire l'opportunità di confrontarsi sulle innovazioni metodologiche della didattica e sulle relative teorie e approcci scientifici. L'EC è uno di questi da cui poter partire.

La terza motivazione è legata al Progetto Valu.E for Schools promosso dall'INVALSI dove, in qualità di consulente esperto, ho sentito la necessità e il bisogno di accompagnare il lancio delle nuove proposte di ricerca-formazione ([LAF – Linee di Azione Formativa](#)), finalizzate al supporto dell'autovalutazione delle scuole, secondo una cornice pedagogica che valorizzasse il paradigma dell'EC. Le tre LAF, infatti, pur configurandosi come tre approcci alla formazione diversi nell'articolazione e nelle finalità, godono di alcuni principi scientifici che si accomunano proprio nel paradigma dell'EC. Lo Studio di Caso (LAF 1), ad esempio, necessita di un'analisi dei dati “situati” e non “assoluti”, richiede una serie di osservazioni su campo che superano la fredda valutazione oggettiva di comportamenti o risultati. Si tratta di un approccio che si giustifica proprio perché riconosce nel significato dello spazio e del tempo (qui ed ora) il valore della ricaduta osservativa e formativa, qualificando perfettamente il peso dei dati e riconoscendone il legame dell'unicità della loro spendibilità alla situazione. Anche il Peer Learning (LAF 2) s'identifica in un approccio socio-costruttivista, dove l'interazione tra pari agevola la costruzione di ulteriori conoscenze e competenze superando, pertanto, quella fredda unidirezionalità sulla quale veicolano pacchetti ingessati di conoscenze chiuse, finite e asettiche rispetto alla realtà vissuta e costruita. Si tratta, quindi, anche qui di un processo di coevoluzione che si attiva grazie al confronto energico e proficuo tra pari il quale, più che arricchire quantitativamente il “salvadanaio cerebrale” dei soggetti partecipanti, apre loro le menti e sollecita la comprensione delle diverse letture della vita e dei fenomeni. La LAF 3, conosciuta come Formazione Situata è quella che necessita di minore argomentazione in quanto la connessione con il paradigma dell'EC si evidenzia già nella denominazione: è palese infatti che, proprio partendo dall'esperienza vissuta e connessa alla realtà di tutti i giorni, il processo cognitivo che viene sollecitato nei soggetti giustifica la sua stessa attivazione e, secondo i principi afferenti all'impianto sensimotorio del nostro cervello, consente di legittimare la costruzione sensata e significativa per la sua esistenza. Tradotto in concreto: nessuna illustrazione predefinita, asettica e unidirezionale potrà fare presa sulla persona; solo benessere, emozione, motivazione e coscienza riflessiva, grazie all'entità corporea che fa da collante, potranno consentire al formando di consolidare soggettivamente il significato degli apprendimenti.

Concludendo, il fenomeno dell'Embodiment non va quindi interpretato come protocollo scientifico lineare al quale aderire con azioni e fini ben definiti e prescrittivi, ma una cornice epistemologica solida, euristicamente studiata con attenzione da un'intera comunità scientifica e che, quindi, merita attenzione, confronto aperto e analisi critica. Per crescere tutti e sperare in una scuola più costruttiva è necessaria una divergenza culturale e professionale che riduca la miopia della burocrazia istituzionale. L'INVALSI, partecipando al suddetto Convegno in questo nuovo scenario, sembra abbia colto puntuale tale opportunità.

Filippo Gomez Paloma

*Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo
Università di Macerata*

** L'autore è Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata. Esperto Senior e Consulente Pedagogico dell'INVALSI nell'ambito del Progetto PON Valu.E, si occupa di ricerca nell'ambito del sostegno all'autovalutazione scolastica.*

Social transformation in a digital world: Valu.Enews ai Colloqui Internazionali di Cortona

È giunta alla sua XXII Edizione il Progetto dei [Colloqui Internazionali di Cortona](#) organizzati dalla Fondazione Giangiacomo Feltrinelli in collaborazione con la Regione Toscana nell'ambito della programmazione POR del Fondo Sociale Europeo 2014-2020.

I Colloqui di quest'anno – ospitati presso l'Auditorium Sant'Agostino di Cortona e presso la Regione Toscana a Firenze dal 16 al 18 ottobre 2019 – sono stati dedicati in particolar modo alla trasformazione sociale nel mondo digitale, alla presenza di eminenti ricercatori internazionali come Mary



Gray della Microsoft Research unit e dell'Università di Harvard, di Evgeny Morosov, giornalista del *Guardian* e di *New Republic*, del filosofo Maurizio Ferraris dell'Università di Torino e di Fosca Giannotti, ricercatrice di Computer Science al CNR di Pisa. Il Sindaco di Firenze Dario Nardella, l'Assessore regionale alla formazione della Toscana Cristina Grieco e il Direttore della Fondazione Feltrinelli stessa Massimiliano Tarantino hanno presieduto il Convegno finale dei Colloqui internazionali, in cui sono state presentate all'opinione pubblica le linee guida sullo sviluppo digitale elaborate da una selezione di 30 tra i migliori ricercatori italiani ed europei.

La Fondazione Feltrinelli ha ritenuto meritevole l'esperienza divulgativa del Research Magazine Valu.Enews del Progetto PON Valu.E, coordinato dall'INVALSI, presentando l'iniziativa nell'ambito di due tavoli tematici paralleli rispetto alle sessioni plenarie dell'evento, ovvero sia il tavolo relativo alla Cittadinanza digitale e quello sull'Istruzione e la formazione. I Consulenti di ricerca INVALSI Mattia Baglieri e Roberta Cristallo hanno, infatti, presentato una proposta di ricerca dal titolo *Promoting Dissemination of Processes and Outcomes of Educational Research to Enhance Responsible Citizenship: Insights from INVALSI's Research Magazine «Valu.Enews»*.

Come descritto nell'ambito della proposta di ricerca, in particolare, nelle società contemporanee una formazione permanente di qualità e l'educazione degli adulti svolgono un ruolo chiave per lo sviluppo degli individui e delle proprie comunità di appartenenza con speciale riguardo per le politiche di occupazione, per la promozione della salute e per la partecipazione politica (Schizzerotto e Barone, 2006). Le scuole, in ottemperanza alla propria missione di trasmissione delle conoscenze e delle competenze, è costantemente sotto la lente non soltanto delle istituzioni politiche ma anche dei media e dell'opinione pubblica, trovandosi al centro di un dibattito trasversale, tanto che oggi numerosi soggetti diversi si sentono titolati a parlare dell'efficacia e del miglioramento dei sistemi educativi (Grubb e Lazerson, 2004). In quest'ottica, la necessità di comunicare i risultati della ricerca educativa è divenuta una priorità affinché la cittadinanza nel suo complesso possa conoscere gli sviluppi di questo settore di ricerca. Gli studi sulla divulgazione scientifica, specialmente dopo la pubblicazione del Rapporto sul *Public Understanding of Science* (1985), hanno sottolineato l'importanza di una proficua relazione biunivoca tra i luoghi in cui la ricerca scientifica trae le sue origini e l'opinione pubblica (Bevilacqua,

2014): tale relazione, a dire degli studiosi di scienze della comunicazione, può essere oggi resa più semplice attraverso un uso esperto delle opportunità fornite dai nuovi media e dalle tecnologie digitali. Lo studio presentato dalla Redazione di Valu.Enews si è soffermato su un'analisi contenutistica dei dieci numeri pubblicati dall'INVALSI del Research Magazine del Progetto PON Valu.E e sui diversi destinatari che ricevono la newsletter sulla propria mail o che la consultano sul sito web istituzionale dell'INVALSI attraverso i diversi device telematici che essi hanno a disposizione. Nell'ottica di promuovere l'innovazione della ricerca educativa e valutativa, sono stati inoltre presentati i diversi network di ricerca attivati dalla Redazione Valu.Enews in Italia e nel mondo, ad esempio con l'ICSEI International Congress for School Effectiveness and Inclusion a livello internazionale, così come con l'organizzazione non governativa Save the Children Italia rispetto alla povertà educativa e con la Giunta Centrale per gli studi storici per la divulgazione degli eventi legati al Settantesimo Anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

In relazione alle principali questioni di ricerca che hanno animato i seminari cortonesi, il Tavolo parallelo su Istruzione e formazione si è interrogato sulla relazione tra Regioni e Unione Europea come arene di confronto sulle opportunità di *empowerment* dei territori mediante politiche finalizzate alla crescita, anche impegnandosi nel favorire un proficuo momento di passaggio dal mondo della scuola a quello del lavoro. In tal senso, i ricercatori intervenuti hanno sottolineato il ruolo svolto, nell'ambito delle politiche di Lifelong Learning, dalla possibilità per i discenti di fruire di percorsi flessibili di apprendimento e di formazione a distanza. Mary Gray del settore Research della Microsoft ha messo in luce la necessità di una formazione non solo capace di contribuire fattivamente alla crescita economica, ma anche di dimostrarsi sensibile verso le attitudini e gli interessi individuali degli studenti al fine di consentir loro di presentarsi al mondo del lavoro quali cittadini responsabili ed equipaggiati da un bagaglio culturale di tipo pluralista, assai utile per costruire un mercato del lavoro in cui l'originalità delle competenze e l'individualità facciano la differenza. Nelle linee guida elaborate dai ricercatori, ancora, è emersa la necessità di un costante aggiornamento delle competenze professionali alla luce delle più recenti tendenze di ricerca e apprendimento tanto in ambito educativo quanto in ambito professionale. Paolo Baldi, Direttore del Settore Istruzione e Formazione della Regione Toscana, si è soffermato in particolare sulle opportunità e sui limiti allo sviluppo delle nuove competenze digitali che, se da un lato favoriscono l'emergere di lavori più qualificati e produttivi per il sistema, nonché una miglior conciliazione tra vita professionale e vita privata, dall'altro lato sono caratterizzate da una diffusione non armoniosa rispetto alle capacità dei cittadini nel fronteggiare le numerose sfide che il digitale impone (soprattutto in relazione al tema del cosiddetto Digital divide) e da potenziali disuguaglianze sul fronte dell'accesso e dell'alfabetizzazione delle diverse fasce della popolazione. La possibilità di offrire accesso ai nuovi media per tutti i livelli di istruzione, dovrebbe essere accompagnata da una vera e propria "alleanza formativa" tra i diversi enti e settori (dalle scuole, alle reti di scuole, agli enti locali, alle imprese, alle associazioni produttive): una partnership in grado di far sentire la propria voce per lo sviluppo economico in quei settori che meglio caratterizzano l'ingegno italiano nel campo della meccanica, dell'agroalimentare, della moda, della farmaceutica e della nautica.

Il tavolo sulla Cittadinanza digitale ha invece riflettuto sulla recente rivoluzione digitale, caratterizzata dall'affermazione di piattaforme digitali che intervengono ormai su diversi aspetti della vita sociale contemporanea, conducendo con sé al contempo opportunità e questioni di difficile risoluzione. Nonostante i progressi compiuti sul fronte tecnologico e quantitativo dei Big data, i ricercatori che hanno partecipato ai Colloqui Internazionali hanno messo in risalto la permanenza delle stesse questioni sociologiche che avevano già caratterizzato il dibattito democratico sin dagli anni Settanta: i ricercatori si sono riferiti, per esempio, al lavoro teorico svolto da Jürgen Habermas, un teorico dal convinto spirito europeista e portatore di una prospettiva normativa orientata a determinare le condizioni pratiche per rendere possibile una piena e degna partecipazione dei cittadini alla vita pubblica attraverso la mediazione di strutture comunicative intermedie, ossia, nel caso specifico, le piattaforme digitali. Le domande di ricerca principali che hanno orientato il dibattito di Cortona hanno dunque toccato le competenze utili a ricucire il divario tra partecipazione digitale, comunità e istituzioni, nonché ad

analizzare e proporre (nuovi) interventi legislativi utili per normare il complesso rapporto tra la trasformazione digitale e la partecipazione dei cittadini.

Anche in questo senso è emersa attenzione rispetto ai rischi di diseguaglianza che i nuovi dispositivi telematici possono favorire, se si pensa che ben il 70% degli utenti che dichiarano di essere abili utenti delle piattaforme digitali possiedono una laurea (rilevazione a cura del Progetto Europeo [Empatia](#)). Ampia parte della popolazione, pertanto, apparirebbe esclusa rispetto alla possibilità di partecipare attivamente sulla rete, vale a dire in maniera informata e paritaria rispetto al resto dell'utenza. Come è stato messo in luce dai ricercatori presenti, il superamento del Digital divide non passa soltanto attraverso l'interesse che gli utenti mostrano rispetto ai contenuti resi disponibili sulle stesse piattaforme digitali (si tratta del cosiddetto "accesso mentale"), ma anche da una possibilità di accesso cosiddetta "materiale", che presuppone in primo luogo l'effettivo possesso pratico delle tecnologie informatiche quali tablet e pc (Cfr. Jan van Dijk, 2012). Una effettiva presenza personale sul web e sulle piattaforme digitali, inoltre, chiama sempre in causa anche problemi legati alla privacy sia nel caso di ricezione di newsletter sia nel caso di pubblicazione delle proprie informazioni personali e dei propri dati sensibili, questioni recentemente normate dal *Regolamento generale sulla protezione dei dati UE 2016/679*, il cosiddetto GDPR. La possibilità di prendere parte ai fori di riflessione, di condivisione e di discussione online, nonché la possibilità di manifestare la propria opinione in un luogo non sottoposto ai confini fisici che caratterizzano i diversi territori – ovverosia "la rete" –, se da un lato consente il superamento di certi livelli di *esclusione* cui le istituzioni politiche sottopongono la maggior parte della cittadinanza, dall'altro lato – come è stato messo in luce – tali azioni possono ingenerare *nuovi steccati*. La stessa possibilità, per esempio, di pubblicare su di un sito web un proprio commento, una propria recensione o una propria valutazione rispetto all'esperienza di cui si è stati testimoni nel rapporto con un determinato soggetto istituzionale/commerciale si rivela essere una possibilità *bifronte* che, se da un lato può offrire un contributo al fine di creare affiliazione e instaurare un clima di fiducia con un determinato soggetto volenteroso di essere sottoposto a critica, dall'altro lato – il cosiddetto "sistema reputazionale" – può manifestare diverse problematiche, per esempio nel caso di partecipazione non responsabile o di giudizi sommari non rispettosi delle regole orientate alla corretta convivenza informatica (è l'ambito della cosiddetta Netiquette, di cui [qui](#) si offre una introduzione a cura di Leopoldo Saggin dell'Università di Padova), o addirittura di revisioni non veritiere e che possono ledere reputazione e dignità dei soggetti interessati.

Ai seguenti link è possibile scaricare liberamente le pubblicazioni emerse dai Colloqui di Cortona 2019:

[Cittadini, territori, economie alla prova del digitale: la guida per trasformare la rivoluzione tecnologica in un'opportunità;](#)

[Ecosistemi digitali: trasformazioni sociali e rivoluzione tecnologica.](#)

Nel primo Ebook si trovano gli aspetti più significativi discussi ai tavoli, oltre ad alcuni video che raccolgono stralci di interviste realizzate nel corso dei Colloqui. Si tratta di una sorta di "memoria" del lavoro svolto a Cortona. Il secondo Ebook contiene invece alcuni approfondimenti dedicati a specifici argomenti.

Per approfondire

Bevilacqua, Giuliana (2014). *La comunicazione scientifica: il delicato rapporto tra scienza, media e pubblico*. Mem. Descr. Carta Geol. d'It. XCVI.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2016). [Regolamento generale sulla protezione dei dati UE 2016/679](#). L 119 1.

Grubb, W. Norton & Lazerson, Marvin (2004). *The Educational Gospel. The Economic Power of Schooling*. Harvard University Press. Cambridge MA 2004.

Royal Society (1985). *Public Understanding of Science*. London.

Schizzerotto, Antonio & Barone, Carlo (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Il Mulino. Bologna.

van Dijk, Jan (2012). *The Evolution of the Digital Divide*. In J. Bus et al. (eds.). *Digital Enlightenment Yearbook 2012*.

Welfare e capacità: il liberalismo di Amartya Sen per le politiche pubbliche

Il volume [Amartya Sen. Welfare, educazione, capacità per il pensiero politico contemporaneo](#) (Carocci, Roma 2019, 236 pg.) di Mattia Baglieri, collega consulente di ricerca alla divulgazione del Progetto PON Valu.E (INVALSI), ci invita ad un approfondimento su alcuni temi centrali del pensiero di Amartya Sen, filosofo ed economista indiano, che ha assunto l'educazione quale ambito privilegiato di dimostrazione empirica del suo 'approccio delle capacità'.



La riflessione di Sen parte da una critica alle teorie della ricchezza e dell'utilità del pensiero economico liberale, all'insegna della caratterizzazione dell'individuo come 'localizzatore di utilità', senza alcun interesse per altre esigenze o ambizioni personali che non siano relative alla massimizzazione dell'utilità economica dell'individuo stesso. A partire quindi dalla critica alla quantità di risorse economiche detenute quale indicatore sufficiente del benessere degli individui e quindi della società, Sen sviluppa una teoria, denominata appunto approccio delle capacità che considera «l'individuo umano in termini di libertà individuale di condurre una vita ritenuta di valore (attraverso la fioritura delle potenzialità di ciascuno)» e fa riferimento quindi alla capacità degli stati nazionali di implementare delle politiche pubbliche che rendano possibile per ciascun individuo sviluppare al massimo grado le condizioni per condurre una vita ritenuta dall'individuo stesso piena di valore. Un concetto dirimente nell'approccio delle capacità di Sen è quello di *functionings* (processi funzionali) e di libertà, ovvero della possibilità in capo a ciascun individuo di perseguire nell'arco del proprio percorso vitale determinati modi di essere cui assegnare valore. In questo senso, i *functionings* riguardano quegli stati e quelle attività che caratterizzano la condizione esistenziale dell'uomo, sia ad uno stadio più semplice come nel caso di condizioni esistenziali quali l'essere in salute, il sentirsi al sicuro, l'avere un buon lavoro e una buona formazione, sia anche nel caso di stadi dalla natura intrinsecamente più complessa tra cui l'essere felici o l'avere fiducia in se stessi. Il concetto di «*functionings* o processi funzionali» nella proposta dell'approccio delle capacità fa riferimento alle libertà attuali di cui l'individuo può godere fattivamente, piuttosto che ai mezzi attraverso cui raggiungere potenzialmente tali libertà. In questo senso l'approccio delle capacità pone come non altrimenti rimandabile e urgente, nell'ambito delle politiche degli stati, il miglioramento delle condizioni di vita degli individui, combattendo ogni forma di deprivazione, povertà o esclusione. Nell'ottica di Sen, le disuguaglianze presenti tra i ceti sociali, tra uomo e donna, tra etnie differenti ecc. possono essere mitigate attraverso l'intervento proattivo delle istituzioni, attraverso politiche che rendano possibile per ciascun individuo scegliere la vita che desidera condurre per il raggiungimento dei propri fini.

Una eco rilevante ha avuto la rilettura di Sen di alcuni argomenti di John Rawls, di cui lo stesso Sen è stato allievo e collega, relativi alla relazione tra giustizia sociale ed equità distributiva nel pensiero

politico contemporaneo, a cui Mattia Baglieri dà un ampio rilievo: Sen, infatti, per quanto riconoscente nei confronti di Rawls, ne prende le distanze, assumendo che il grado di uguaglianza che può garantire una società dipende dalla possibilità di promuovere una serie di capacità di acquisire funzionamenti fondamentali, che assicurino un'adeguata qualità della vita (o *well-being*), misurata in senso complessivo e quindi non soltanto a partire da parametri strumentali. La prospettiva di Rawls fondata sui «beni primari» non rappresenta secondo Sen in maniera chiara il complesso dei raggiungimenti individuali in quanto, i beni primari, sono solo dei “mezzi” per raggiungere la libertà: l'eguaglianza nel possesso di beni primari – o di risorse – potrebbe in effetti coesistere, nell'ottica del filosofo indiano, con gravi diseguaglianze in termini di libertà effettivamente godute dagli individui. In questa direzione si pone il contributo che Sen ha sviluppato con Martha Nussbaum e la riflessione che quest'ultima filosofa ha fatto nell'ambito dell'educazione inclusiva quale luogo di verifica della «sbocciatura» delle capacità individuali fondamentali (*core capabilities*), tra cui la salute, la sicurezza, le emozioni, l'affiliazione e il gioco.

Nel libro, fra i temi affrontati di vari autori del pensiero occidentale (da Aristotele a Smith e Kant, al già citato Rawls) e indiano (Ashoka, Tagore e Gandhi), si ricostruisce altresì il contributo del filosofo indiano all'elaborazione dello *Human Development Index* delle Nazioni Unite, un indice valutativo dello sviluppo umano, introdotto dalle Nazioni Unite nel 1990 e teorizzato da Amartya Sen congiuntamente all'economista pakistano Mahbub Ul-Haq. L'indice si basa sulla raccolta di un numero di dati più vasto rispetto ai precedenti indicatori fondati soprattutto su comparazioni in termini di ricchezza posseduta e prestazioni economiche degli Stati. Nel contributo dato allo sviluppo di questo indice, Sen ribadisce come l'obiettivo precipuo dello sviluppo umano debba consistere nell'espansione della libertà di ciascuno ovvero nella rimozione dei diversi fattori che limitino la libertà, privando l'individuo della possibilità di scegliere. Il complesso delle pubblicazioni delle Nazioni Unite, gli [*Human Development Reports*](#), hanno posto in evidenza il lessico dello sviluppo umano e delle capacità fondamentali focalizzandosi di volta in volta su questioni differenti come per esempio le politiche educative, l'alfabetismo, la diseguaglianza, le politiche economiche e finanziarie, la partecipazione politica, le differenze di genere, la crescita economica, il ruolo della tecnologia, la funzione della cultura, i diritti umani ecc.

I percorsi di questa interessante chiave di lettura sul pensiero seniano possono essere molteplici, in quanto la proposta teorica di Sen è davvero pluridisciplinare spaziando da un approccio più marcatamente economicista, ad uno più prettamente filosofico-pedagogico, così come emerge chiaramente dal libro.

Buona lettura

Letizia Giampietro

Ricercatore INVALSI

Area di ricerca Innovazione e Sviluppo

Gruppo di ricerca Progetto PON Val.U.E

Valu.E for Schools: a new proposal for schools, education, and research

Action 2 of the Valu.E PON Project aims to "test and evaluate the effectiveness of different training models to support the self-evaluation activities of schools in the context of the National Evaluation System". The primary actors of this research activity are those who work in the training of education professionals: primarily Universities, research institutes, school networks, training institutions, associations, etc. which, on the basis of a call for tenders published by INVALSI in recent months, have been selected to collaborate with INVALSI on the Valu.E Project in the design and implementation of supporting activities for schools' self-evaluation.

These research and training activities will be aimed at improving the skills of Italian school professionals in self-diagnosis through the use of dedicated innovative methods, with particular regard to the development of specialist skills for school personnel.



Main objectives of the three Lines of Formative Action (LFA). When INVALSI commissioned me to contribute to writing a scientific framework that could guide those people potentially interested in taking part in the call for tenders aimed at supporting schools' self-evaluation, I understood the meaning and value of this need, and shared the idea of drawing up scientific guidelines. Reflecting with colleagues from the research group of the Valu.E Project, I considered it important to set up a theoretical framework within which the participants could intervene autonomously in the field of training education professionals interested in supporting schools' self-evaluation, starting from the undisputed postulate that their scientific and professional contribution represents added-value for the school community at large. This is how the three Lines of Formative Action (LFA) that we present here were born.

But let's try to understand some elements of these three paths which, following the selection of projects at national level, will have to be implemented. First of all the meaning of the Lines of Formative Action, then the features of the various proposals and the reason for these choices and, finally, the impact that it is hoped to achieve.

In recent years, the scientific as well as the professional community involved in various fields of education have made relevant steps forward. There are many schools of thought that recognize education in schools as an indispensable scientific and cultural drive in allowing teachers and school managers to modulate and reshape their educational and managerial actions. This is a necessary mandate for contemporary education systems that is not only satisfied with updating schools' scientific and cultural content, but also it is oriented today to take into account the awareness of the needs, the subjective meanings attributable to experience (not only from the professional point of view but also from the personal point of view), and the enhancement of the aptitudes necessary to professionally interact in a constructive and fruitful way. It is a bit like finally recognizing that, in addition to education's main task, there is also a need to work specifically on the educational and schools' professionals, and not solely on the pupils to be educated.

Many ways may lead to operate in this direction, but it is not obvious that all of them can actually lead to significant and useful goals for the school community.

As a researcher and an educational specialist I have therefore helped to outline three LFAs that reflect on some of the different ways in which intervention is possible. Each of these LFAs calls into consideration some specific pedagogical theories resulting from national and international studies: these theories are recognized as reliable and have acquired scientific validity thanks to previous research and already completed projects.

Let's now briefly deepen the description of the three LFAs, starting from the perspective of the educational trainee, rather than from the scientific paradigms that underlie them. From this point of view we need to ask ourselves: what does it mean for the teacher and the head teacher to deal with a specific approach?

The first LFA: a case study. Let's start with the first LFA, the so-called *case study*: without wanting to go into too much detail, this is a training intervention aimed at raising awareness of the complex causal and correlative connections that exist between some factors that describe the very “specific intrinsic nature” of the cases studied. A way, in practice, to get inside the complex dynamics of schools' self-evaluation activities and to accompany the actors in these processes to consciously qualify their actions and effects. The objective that this LFA 1 should pursue is the construction of a qualitative training model through interventions, based on a holistic approach, and which aim to consider the case in its unique and unrepeatable complexity. The keyword that could represent the aforementioned LFA is ‘immersion’.

The second LFA: Peer Learning. The second LFA, on the other hand, operates according to an interesting logic of complementarity and multiplicity of comparisons and experiential meanings. This is the principle of Peer Learning, whose advantages are now almost unanimously recognized by the scientific community. A peer learning process is one that promotes, with a high likelihood of success, the development of the skills and abilities of all the subjects called together to cooperate, by starting from the mutual recognition of the added value given by the synergistic action of all the protagonists of a certain process. But what are the structural requirements that we intend to underlie this Peer Learning process? Cooperation between different subjects; questioning different issues; identification; mental divergence; recognition of one's own limits, power and opportunities: these are just some of the concepts that guide this way of working. With these bases, Peer Learning, which involves actors from multiple schools – both horizontally (teachers with other teachers, as well as head teachers with other head teachers), and vertically (head teachers with teachers, as well as teachers with head teachers) – looks like a functional and valid approach for those subjects interested in working on the development of a capital gain that can come from community-based work and mutual exchange for professional growth. We could say that this is an approach that is summarised by the key-phrase: ‘The whole is greater than the sum of the parts’.

The third LFA: situated and enactive training. The third LFA, despite having specific features that may seem classic and traditional in the context of educational work, is maybe the most difficult to carry out, but, at the same time, it is the one that – if well understood and managed – could produce more readily evident and tangible effects. In fact, the principles of situated training are justified when we start from the idea that teaching should have an enactive value, that is, being oriented to pursue an educational model that allows the context to be enhanced, through which processes acquire meaning. Enactivity, now recognized and valued on a theoretical level, still remains, as already anticipated, difficult to implement: in fact, focusing on the social conditions of knowledge construction processes does not represent a simple methodological transformation, but rather involves an improvement of educational skills formation and the attempt to overcome the separation/opposition between theory and practice, by interpreting education as an eminently social activity and, therefore, more or less implicitly connoted by emotional and cultural elements. It is, then, a matter of first rethinking and recognizing the mechanisms that underlie the learning processes in order to allow educators to be part of these very processes, just

like students themselves, by conceiving the school as a single context for the educational community as a whole. The teachers and school administrators who will live this experience will expect to be considered as protagonists in the creation and construction of knowledge and new skills. From this point of view, knowledge and new skills will therefore acquire a psycho-social connotation where body, mind and context will act as a methodological glue. The keyword of LFA 3 could be 'interaction'.

Defining the LFA, however, is certainly not enough: once the stakeholders involved start their own research activities, INVALSI will still have the task of monitoring progress and effects achieved, by trying mainly to understand which processes will be activated, as well as identifying concrete progress in planning and designing significant professional skills in the field of schools' self-evaluation.

Valu.E for Schools: a great team game. This Valu.E Project task solicits in me a great scientific curiosity, in order to understand how these three LFAs can effectively be translated into training models to be capitalized upon by the Italian school system in the future. This is in fact the primary objective of Action 2 of the PON Valu.E. Project: supporting schools' self-evaluation. In fact, fully conceiving school evaluation and self-evaluation as formative and guiding tools for the entire educational community – and not just formal fulfilments – means that we are ready to appreciate the benefits of school evaluation processes; it means, again, that we as members of the scientific community have to develop and systematize a very new line of research and action. Today both the world of educational research and that of the school itself are well aware that in order to train competent personnel in the field of evaluation and self-evaluation a great team game is needed, by directly gathering together all the stakeholders of the school environment. All this confirms that both educational *object* and *subject*, while retaining their ontological autonomy, remain two sides of the same coin and, therefore, are part of the same teaching and learning process. This is why, through Action 2 of the Valu.E Project, i.e. supporting schools' self-evaluation, which we have renamed 'Valu.E for Schools', we want to provide space for real and meaningful dialogue between educational research and schooling institutions, in which both evaluation and self-evaluation may become fertile ground for the professional growth of all the protagonists of the school world.

Filippo Gomez Paloma

Department of Educational Science, Cultural Heritage and Tourism – University of Macerata

*Senior Project Expert of the PON Valu.E **

** The author is Full Professor of Special Pedagogy and Educational Research at the Department of Educational Science, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata. He is Senior Expert and Pedagogical Consultant of INVALSI within the PON Valu.E Project for which he deals with research in the field of supporting schools' self-evaluation.*

Redazione

Valu.Enews

La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E

Numero 11 - Febbraio 2020

Responsabile del Progetto di Ricerca: Donatella Poliandri (Primo Ricercatore INVALSI)

In redazione: Mattia Baglieri, Roberta Cristallo, Nicoletta Di Bello.

Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Rita Bigiani (Liceo L. Da Vinci, Casalecchio di Reno), Dora Gambardella (Università di Napoli Federico II), Letizia Giampietro (INVALSI), Filippo Gomez Paloma (Università di Macerata e Consulente di ricerca INVALSI), Filomena Nocera (OPPI), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Monica Perazzolo (INVALSI), Pier Cesare Rivoltella (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Annarita Venturino (Know K).

Valu.Enews è un periodico edito dall'INVALSI - Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Indirizzo e-mail della redazione: valuenews@INVALSI.it

Valu.Enews è un periodico registrato, riconosciuto dal Centro Italiano ISSN del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) con il Codice ISSN 2532-8794.

Le opinioni espresse nei Focus sono attribuibili esclusivamente agli intervenuti e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici.