



INDICE DEL NUMERO 5 – Maggio 2018

EDITORIALE

Caratteri normativi, obiettivi educativi e sfide valutative per una formazione professionale di qualità pagina 3

CHIAVI DI LETTURA

Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità pagina 7

FOCUS

Valu.Enews 5/2018: una Special Issue sulle novità valutative per i Centri di Formazione Professionale pagina 10

OVERVIEW

Dalla sperimentazione VALEFP alla proposta di un modello per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale pagina 12

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

La formazione professionale alla prova dell'autovalutazione pagina 14

Con l'intelligenza tra le mani: i Centri di Formazione Professionale tra valutazione degli apprendimenti e autovalutazione pagina 16

Il ruolo della Tecnostruttura delle Regioni per la valutazione dei Centri di Formazione Professionale pagina 20

INTERNATIONAL

The Standing International Conference of Inspectorates (SICI)'s Role in Promoting Quality in School Evaluation pagina 22

PAGINE

Reti di scuole e partecipazione dei genitori alla vita scolastica: il lavoro INVALSI per il Rapporto ISTAT 2018 pagina 26

SPECIALE

L'Aquila: la partecipazione INVALSI al XXI Congresso nazionale dell'AIV

pagina 28

COLOPHON

Redazione

pagina 34

Caratteri normativi, obiettivi educativi e sfide valutative per una formazione professionale di qualità



Il “**Sistema Nazionale di Valutazione**” (SNV), entrato in vigore a seguito del [DPR 80 del 28 marzo 2013](#), prevedeva una progressiva estensione del dispositivo anche ai sottosistemi regionali dell'Istruzione e Formazione professionale (IeFP), con riferimento ai percorsi triennali di qualifica e ai diplomi quadriennali raccordabili all'offerta formativa scolastica. Si trattava (e si tratta ancora) di una previsione non semplice da realizzare, in quanto imperniata su un accordo reciproco tra due ambiti di fatto assai separati tra loro e regolati in forme molto diversificate sul territorio nazionale.

In vista di tale complessa sfida, due Associazioni nazionali di centri di formazione professionale, il [Cnos-Fap](#) e il [Ciofs-fp](#) hanno chiesto all'INVALSI nel 2015 di avviare una sperimentazione per cominciare a concepire e a tradurre in pratica “dal basso” la parte dell'SNV relativa alla IeFP, attraverso due linee di intervento per lo più finora sconosciute ai Centri di formazione professionale: la prima relativa alla **rilevazione degli apprendimenti** tramite prove standardizzate e la seconda concernente l'**autovalutazione delle istituzioni formative**.

Gli stessi Enti hanno proposto di coinvolgere nel percorso sperimentale anche esperti messi a disposizione dalla Tecnostruttura delle Regioni e dall'ISFOL (ora INAPP), in modo da assicurare le migliori condizioni per una vera “azione di sistema” in termini di possibile trasferibilità

Ne è scaturita un'esperienza di convergenza istituzionale piuttosto inedita in Italia, in cui i vari attori coinvolti – come testimoniano le interviste raccolte da *Valu.Enews* – hanno potuto non solo conoscersi vicendevolmente, ma apprendere gli uni dagli altri tanto sul piano metodologico quanto su quello organizzativo.

Infatti, mentre la realtà scolastica è nota a tutti i cittadini italiani, quella della leFP risulta piuttosto sconosciuta, anche dagli stessi enti di ricerca, come ad esempio l'INVALSI che si è trovato a “esplorare”, per la prima volta, un mondo caratterizzato da identità, modelli formativi e gestionali molto diversi da quelli scolastici. A loro volta i rappresentanti più vicini alla leFP hanno potuto misurarsi con approcci orientati a realtà di ben più larga scala e di maggiore complessità organizzativa.

Vale la pena quindi di fornire qualche elemento sintetico della realtà della leFP del nostro paese, spesso confusa all'ingrosso come “scuola professionale” o ritenuta poco più che un insieme di corsi di recupero di serie B per giovani che abbandonano la scuola o si trovano in situazione di particolare svantaggio culturale e/o sociale.

Le “scuole professionali” in Italia hanno le loro radici sociali risalenti alla **seconda metà dell'Ottocento**, ma la loro evoluzione storica ha portato in Italia alla creazione di due sistemi tra loro quasi del tutto separati (l'istruzione professionale statale e la formazione professionale regionale), spesso incapaci di corrispondere adeguatamente alla domanda educativa e occupazionale espressa dai giovani e dal sistema economico e produttivo. In particolare, il nodo principale riguarda la possibilità di evolvere verso un “sistema formativo *integrato* di qualità” che superi le attuali gerarchizzazioni e squilibri territoriali, assicurando ai giovani italiani opportunità formative flessibili ed equipollenti in funzione delle vocazioni personali e della domanda di occupabilità.

L'Italia è rimasta piuttosto indietro nella costruzione di un moderno sistema di **VET (*Vocational Education and Training*)** che caratterizza invece gran parte degli altri paesi dell'Unione Europea. Tale ritardo sta così pesando sullo sviluppo del paese tanto da obbligare il legislatore, nel corso dell'ultimo ventennio, a ripetuti interventi di riordino o riforma.

Sul piano *ordinamentale*, in particolare, va richiamato il riordino del 2010 che ha portato a confermare la distinzione di due grandi ambiti di offerta formativa (già previsti dalla “legge Moratti” del 2003):

- quello dell'*istruzione* (comprendente i licei, gli istituti tecnici e professionali) a gestione statale;
- quello dell'*istruzione e formazione professionale (leFP)*, a gestione regionale, cui si collega anche il nuovo regime *diapprendistato*. Esso basa la sua offerta formativa sui Centri di formazione professionale (CFP) cioè su strutture formative accreditate presso le Regioni, oggi concentrati soprattutto nelle regioni del Nord e nel Lazio.

L'articolazione della nuova leFP, ancora, riguarda:

- i percorsi triennali di qualifica;
- i percorsi per il diploma di quarto anno, che possono essere raccordati anche alle filiere post-secondarie, in particolare all'istruzione tecnica superiore (ITS).

Le Regioni e lo Stato, con l'accordo del 29.4.2010, hanno definito il nuovo **repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomiprofessionali** secondo i principi del **Quadro europeo dei titoli e delle qualificazioni (EQF)**, rispettivamente per il livello 3 e 4 della scala europea. Il Repertorio costituisce il punto di riferimento per tutta l'offerta di istruzione e formazione professionale, ivi compresa quella oggetto degli accordi Stato-Regioni per il rilascio delle qualifiche triennali da parte degli istituti professionali di ordinamento statale. Sono stati poi delineati degli “standard formativi minimi” nazionali delle competenze tecnico-professionali per 22 percorsi di qualifica e per 21 di diploma professionale.

Uno sguardo ad alcuni numeri relativi al periodo 2003 – 2015 può essere illuminante: esso mostra con molta nitidezza che l'Istruzione professionale (IP) di competenza statale si è stabilizzata, mentre l'Istruzione e formazione professionale (leFP) di competenza regionale risulta in costante crescita (cfr. fig.1).



Fonte: Treelle, 2016

Questa offerta, erogata in gran parte da Enti di formazione accreditati presso le Regioni, rappresenta oggi il settore formativo in maggiore espansione in Italia (con oltre 140.000 iscritti ai percorsi offerti dai Centri di Formazione Professionale).

Infine va ricordato il nuovo regime di **apprendistato** a partire dall'emanazione del "Testo unico sull'apprendistato" (ai sensi del Decreto legislativo 167/2011), perfezionato con successivi accordi della Conferenza Stato-Regioni fino al 2017. Con questa normativa è possibile infatti conseguire titoli di qualifica e di diploma nel sistema dell'leFP, mediante il contratto di apprendistato. In particolare, si stabilisce che:

- l'apprendistato è utile per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione a 16 anni;
- i percorsi formativi in apprendistato per i giovani compresi tra i 15 e i 18 anni devono prevedere la frequenza di attività di formazione (interne o esterne all'azienda) per un monte ore non inferiore alle 400 ore annue e che tale formazione deve garantire anche lo sviluppo delle competenze di base; le qualifiche e i diplomi professionali conseguibili nell'ambito dell'apprendistato sono quelli previsti dal Repertorio nazionale dell'offerta dell'leFP.

Per rendere efficace tale sistema, la Legge 107/2015, col Decreto 61/2017, ha confermato la compresenza di due sotto-sistemi, la leFP e l'istruzione professionale: essi rimangono diversi e distinti, ma nello stesso tempo costituiti da istituzioni educative operanti all'interno di una unitaria "Rete nazionale delle scuole professionali".

La ripartizione delle competenze previste dalla Costituzione tra Stato e Regioni richiede, pertanto, una visione complementare del sistema, cui dovrebbero essere garantite idonee risorse per entrambi gli attori, evitando duplicazioni e ridondanze. Non si dovrebbe infatti indurre i CFP e le scuole a una concorrenza "al ribasso", meramente speculativa o fondata sulle rendite di posizione ma, al contrario, operare per consentire l'azione sinergica per rispondere ai bisogni dei giovani, delle loro famiglie e del mercato del lavoro.

È per questo importante obiettivo, in fondo, che occorre l'adozione di un comune sistema nazionale di valutazione, inteso come uno strumento a servizio del miglioramento e della qualità educativa.

La sperimentazione condotta procede convintamente in questa direzione e ne incoraggia il proseguimento anche per il prossimo futuro.

Arduino Salatin

*Vice Presidente INVALSI
Preside dell'Università IUSVE di Venezia*

CHIAVI DI LETTURA

Policy brief, note e proposte dal mondo Valu.E

Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità

Ospitiamo in questo numero di Valu.Enews un pezzo dall'alta levatura intellettuale, curato da Maria Laura Lanzillo, Professoressa Ordinaria di Teoria e storia dell'opinione pubblica all'Università di Bologna e docente che ha desiderato negli anni confrontarsi in prima persona con la ricerca scientifica divulgata attraverso i new media, dalle web tv alle riviste online open access. È stata la Redazione di Valu.Enews a ritenere importante che proprio una studiosa dei processi legati all'opinione pubblica intervenisse a tentare di stabilire i legami con altri concetti cari al dibattito socio-filosofico con cui la nozione di "opinione pubblica" si è di volta in volta



relazionata nel corso della storia moderna e contemporanea tra cui, primariamente, quelli di "democrazia", "libertà", "responsabilità", "sapere scientifico" e "potere politico". I processi di accesso alla conoscenza e al sapere scientifico, la qualità della socializzazione e della divulgazione scientifica, stanno infatti venendo ad assumere un rilievo sempre più urgente, soprattutto nell'ambito della progettazione europea (si pensi, ad esempio, all'ambito della disseminazione nella progettazione finanziata dall'Unione Europea). Comunicare responsabilmente i risultati di ricerca, inoltre, è un impegno che deve saper andare oltre il mero fattore strumentale relativo alla rendicontazione rispetto a cosa si è fatto nell'ambito di un dato progetto, per poter approdare, piuttosto, ad una più ampia finalità intrinseca relativa all'importanza che riveste la possibilità di ampliare le conoscenze in un dato campo, sia esso un campo di applicazione relativo alle scienze "pure", a quelle "applicate", o all'ambito delle scienze politiche e sociali (nel cui alveo si colloca altresì la ricerca d'ambito educativo e valutativo). Lanzillo interviene in questo dibattito con il contributo Cittadinanza democratica, scienza, educazione nel tempo della post-verità e cerca di farlo alla luce di alcune fra le più recenti teorie sociologiche e filosofiche che a tale dibattito hanno dato vita negli ultimi anni, tra cui il pensiero di autori come Zygmunt Bauman, Benjamin Barber e Frédéric Martel, autori che si sono lungamente confrontati con le possibilità offerte dai new media, dalla digitalizzazione, dall'intelligenza artificiale, mettendo in relazione le nuove potenzialità tecnologiche con le tradizionali modalità trasmissive dei saperi. Contemporaneamente, Lanzillo mette anche in guardia dai rischi dell'iperinformazione globale (fake news, bullismo tecnologico e riduzionismo si sono sovente rivelati dietro l'angolo attraverso l'uso dei nuovi strumenti che l'informatica ha via via messo a disposizione del largo pubblico). Con questo tipo di risposta alle domande: "chi è e che cos'è l'opinione pubblica?", la Redazione cerca altresì di introdurre un tema che auspichiamo diventi un filone di interesse anche in vista dei numeri futuri della newsletter, proprio a partire dal prossimo numero in vista del quale abbiamo invitato alcuni intellettuali e studiosi, come Lanzillo, di teoria dell'opinione pubblica a confrontarsi insieme nella cornice di una delle nostre "tavole rotonde telematiche" con alcune tra le tematiche che questo intervento già solleva. Non abbiamo – né mai potremmo – alcuna pretesa di esaustività nell'affrontare il complesso tema inerente le relazioni tra opinione pubblica e divulgazione del sapere scientifico, ma intendiamo solo far luce su alcune tra le questioni più urgenti che si legano a questo argomento e offrire spunti di lettura e ricerca con cui sia possibile confrontarsi per corroborare le nostre conoscenze circa l'importanza di

socializzare responsabilmente gli esiti e le traiettorie che la ricerca scientifica può di volta in volta venire ad assumere nelle sue varie declinazioni. Non ci resta, dunque, che augurare buona lettura!

Dopo avere definito il presente in cui viviamo post-moderno, e poi epoca della globalizzazione, ora nel discorso pubblico i lemmi più in voga sono quelli di epoca delle **fake news** o **epoca della post-verità**. Non mi interessa in questa sede prendere posizione su quale sia la definizione più pregnante per la nostra epoca, quanto cogliere l'implicito che sta dietro il definire il nostro tempo come quello delle fake news o della post-verità. Entrambi i vocaboli stanno a indicarci che il presente sente il problema del rapporto con la verità, una verità che non può che essere la verità scientifica giacché tutti noi siamo figli del processo moderno di secolarizzazione sia del potere sia del sapere, così come emerge dal pensiero di grandi autori come Cartesio e Galileo (che si concentrarono principalmente sul sapere scientifico) e Ugo Grozio e Thomas Hobbes (dal lato del potere politico).

È dal Seicento, pertanto, che la verità politica e la verità scientifica si definiscono sulla base dell'utilizzo della ragione umana, sulla base cioè di una dimostrazione razionale delle proprie affermazioni, che devono trovare un consenso e una condivisione nella propria comunità di riferimento. L'idea del consenso e della condivisione delle informazioni sostanziano così lo sviluppo sia del sapere scientifico moderno nelle sue diverse declinazioni specialistiche, sia dello Stato fino all'affermazione degli Stati democratici, che fondano la propria legittimità e libertà sulla libera circolazione delle informazioni, sul consenso ma anche sulla critica nei confronti delle decisioni politiche. Centrale in questa storia che dal XVII secolo giunge fino a noi è lo sviluppo di un nuovo soggetto politico, che prende il nome di opinione pubblica, un soggetto collettivo a cui partecipano i cittadini informati e che dibatte in pubblico circa la cosa pubblica e il potere che in essa viene esercitato. È questo certamente uno degli esiti storici più rilevanti di tutta la riflessione moderna condotta fra Illuminismo e pensiero della democrazia rappresentativa, che riconosce nel governo della maggioranza la garanzia dall'arbitrio del potere di uno solo.

Nell'ambito degli studi sull'opinione pubblica tuttavia nella prima metà del XX secolo, e con una anticipazione contenuta già nelle pagine della *Democrazia in America* di Tocqueville (1835-1840), era apparso con evidenza il rischio che al pubblico di cittadini informati che innervano la dialettica politica democratica, si sostituisse, in seguito alle trasformazioni sociali e politiche in atto (crescita industriale, sviluppo di nuovi mezzi di trasporto e di comunicazione, crescita demografica, susseguirsi di nuove scoperte scientifiche, riforme elettorali e prime politiche di intervento sociale dello Stato, aumento dell'alfabetizzazione, ecc.), una diversa immagine del pubblico democratico, massificato, dis informato, sottoposto a tecniche di propaganda, pubblicitarie e di marketing: un'immagine che lo rappresentava invece che come coscienza critica e palladio della libertà nei confronti dei governanti, quale corifeo della volontà di dominio e di potenza che il Novecento scopre quale cifra del potere.

Anche la **crisi epistemologica, culturale, sociale e politica** che segna di sé gli ultimi decenni del XX secolo è contrassegnata da una lettura sempre più pessimistica dell'opinione pubblica, che sembra avverare la metafora della società dello spettacolo quale unico luogo pubblico rimasto per l'individuo. L'opinione pubblica si trasforma nel prodotto della fabbrica del consenso, risultato di un consumo di messaggi mediali che si avvalgono a fini manipolatori delle stesse tecniche pubblicitarie utilizzate sul mercato delle merci non culturali. Una situazione rovesciata rispetto alle origini, in cui l'opinione pubblica non si pone più come contropotere della propaganda politica, ma sembra divenirne l'interfaccia, e dunque ridursi all'inutilità politica al punto da venire sostituita da una morale pubblica, diffusa dai mass media e dagli spettacoli in generale, che si assume però il compito non di criticare il potere, ma di confermarlo. Una crisi dell'opinione pubblica che è anche crisi della democrazia nel momento in cui il pubblico democratico capace di formulare opinioni e giudizi e dunque di partecipare con la libertà delle proprie idee alla vita della democrazia appare invece oramai sempre più simile a un insieme di fruitori passivi dei mass media.

Una nuova fase di riattivazione della capacità politica dell'opinione pubblica è sembrata emergere con lo sviluppo impetuoso, avvenuto soprattutto nell'ultimo decennio, delle potenzialità di comunicazione e dialogo che la rete e, in particolare, il web 2.0 e i social media offrono. Questo ha prodotto ulteriori rimescolamenti e ha avviato una nuova fase della vita dell'opinione pubblica. Al conoscere passivo

imposto dal dominio dei mass media si affianca infatti un conoscere attivo e relazionale, quale è quello della navigazione in rete e della partecipazione alla discussione nel cyberspazio, che vuole riconsegnare al cittadino un ruolo attivo, poiché sembra capace di sottrarlo almeno in parte al controllo manipolatorio del potere. Si riconfigura allora nelle forme proprie del XXI secolo una sfera pubblica in cui singolarità diverse (e non più la massa omologata del pubblico degli spettatori) comunicano a partire da proprie prospettive, producendo una nuova forma di intelligenza collettiva messa a disposizione degli internauti. Nel web la tecnologia alla base delle azioni degli utenti/cittadini appare democratica, aperta, neutrale, trasparente. Il discorso pubblico ci dice che tutti i cittadini hanno le stesse possibilità sia di informarsi, cioè di sapere, sia di partecipare alle discussioni. Oltretutto la tecnologia del web offre possibilità che i tradizionali mezzi di diffusione sia delle informazioni sia del sapere scientifico non avevano: la capacità di amplificazione del messaggio, la persistenza dello stesso e la socializzazione delle informazioni e dei saperi che ne aumentano ulteriormente la diffusione. Il mondo del web appare un mondo semplice: un mondo dove è più semplice informarsi rispetto alla lettura di un giornale, ma dove è anche più semplice studiare, rispetto allo studio di un testo, un volume, un saggio e dove le fonti sono tutte e sempre a mia disposizione. Un Eldorado del sapere dunque? E anche, stante la relazione stabilita sopra fra sapere e potere, un Eldorado del potere democratico? L'utopia realizzata di un mondo liberato da ogni gerarchia di controllo del potere e del sapere?

Il definire la nostra epoca anche come l'epoca della post-verità o delle fake news ci dice che non è così, dato il carattere negativo che queste definizioni recano con sé. L'enorme disponibilità di informazioni e di sapere che viaggia in rete è certamente una grande opportunità, ma un'opportunità che se vuole essere realmente democratica deve accompagnarsi anche a una nuova grande responsabilità di tutti noi utenti-cittadini nei confronti della nostra comunità. Per sfuggire ai rischi di isolamento, ignoranza, aggressività e manifestazioni di odio e violenza (che da virtuale può sempre trasformarsi in reale), prodotti dallo stare rinchiusi nella **comfort zone** delle *echo chambers* dei social media in cui gli algoritmi che governano i sistemi di Google o di Facebook ci confermano nelle nostre opinioni e conoscenze senza permetterci di sottoporle a critica, bisogna imparare ad abitare consapevolmente questo nuovo mondo. Ciò non significa rifiutare le innovazioni tecnologiche, ma imparare a inserirle in un contesto realmente democratico. Gli open-data e l'e-government possono senza dubbio migliorare la qualità delle nostre democrazie, come ci hanno spiegato intellettuali quali Benjamin Barber e Zygmunt Bauman. Ma è fondamentale che accanto all'innovazione tecnologica e alla diffusione di start-up e app che migliorano la nostra qualità di vita, si ponga attenzione anche a migliorare internet e i social e l'utilizzo che ne facciamo.

Punto fondamentale, anche se sicuramente non sufficiente, è cominciare a introdurre nelle scuole e nelle università un'educazione civica digitale, attenta a insegnare da un lato a riflettere su questioni come la tutela della vita privata, la protezione dei dati, la verifica delle fonti, dall'altro a coltivare il senso critico e immaginare vite diverse dalla propria. Frédéric Martel, sociologo e storico francese nel suo [Smart. Inchiesta sulle reti](#), pubblicato in Italia da Feltrinelli, ha parlato a questo proposito di *smart curation*, vale a dire l'indirizzare la ricerca scientifica certamente in direzione di un sempre maggior potenziamento degli algoritmi che contribuiscono all'aumento delle nostre conoscenze e del nostro sapere, ma anche lavorare per una migliore qualità dei suggerimenti sul web, fondamentale per offrire agli utenti-cittadini un'informazione realmente critica.

Le nuove tecnologie costituiscono un'immensa opportunità per un'**opinione pubblica** meglio informata e cittadini consapevoli, ma richiedono, lo ribadisco, una grande assunzione di responsabilità. Sta ai decisori politici, ai ricercatori e a tutti gli educatori assumere questa sfida per mettere in campo pratiche e modalità che coniughino produttivamente opportunità e responsabilità. Ne va della qualità della nostra democrazia.

Maria Laura Lanzillo

*Professoressa Ordinaria al Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Bologna **

FOCUS: LA FORMAZIONE PROFESSIONALE E LA SFIDA DELLA VALUTAZIONE

I Centri di Formazione Professionale si confrontano con la valutazione e l'autovalutazione per il miglioramento

Valu.Enews 5/2018: una Special Issue sulle novità valutative per i Centri di Formazione Professionale

Dopo l'ultima Special Issue dedicata al lavoro di formazione degli esperti di valutazione esterna delle scuole (n. 3/2018) e i focus dedicati rispettivamente all'alternanza scuola-lavoro (n. 2/2017) e al contributo dell'Area Valutazione delle scuole all'Atlante Infanzia a rischio 2017 di Save the Children e Treccani, in considerazione dell'**interesse suscitato dai lettori** (la newsletter Valu.Enews ha attestato negli ultimi mesi un incremento percentuale di oltre l'80% di utenti iscritti rispetto al numero d'esordio), la Redazione di Valu.Enews ha deciso di dedicare questo numero 5 ad un altro tema chiave per il lavoro dell'Istituto: la valutazione dei Centri di Formazione Professionale (CFP).



Special Issue, pertanto, tutta dedicata al tema dell'Istruzione e della Formazione Professionale, con particolare riferimento alle nuove sfide valutative e di autoriflessione che si pongono all'attenzione dei Centri di Formazione Professionale, questo numero 5/2018 di Valu.Enews. Negli ultimi anni, infatti, i Centri di Formazione Professionale italiani (CFP) hanno cominciato a riflettere sul **binomio valutazione** delle competenze e degli apprendimenti /**autovalutazione** sui processi e gli esiti, attraverso l'introduzione, da un lato, delle Prove standardizzate sul modello delle Prove nazionali per il sistema scolastico e, dall'altro lato, di un modello di RAV (Rapporto di Autovalutazione) specifico per questi enti.

Nella fattispecie, il format del RAV per i CFP è nato attraverso il Progetto VALEFP (Valutazione della Formazione Professionale), un progetto che - sotto la spinta di alcuni centri di coordinamento nazionali dei CFP - ha coinvolto differenti enti nazionali e regionali che si occupano di valutazione di sistema, di politiche del lavoro e di istruzione e formazione professionale, tra cui l'ISFOL (ora INAPP), la divisione Istruzione e formazione professionale della Tecnostruttura delle Regioni per il Fondo Sociale Europeo e l'INVALSI, con compiti di coordinamento del Gruppo di Lavoro. Il lavoro di condivisione tra gli enti di ricerca e i Centri di coordinamento nazionale in vista dell'elaborazione di un format specifico di Rapporto di Autovalutazione è stato importante proprio al fine di formulare un RAV il più possibile efficace in quanto realmente applicabile nella realtà concreta di lavoro dei Centri. A questo proposito è stato pertanto imprescindibile il confronto costante e diretto con la realtà della **formazione professionale salesiana**, attraverso il coinvolgimento dei Centri Nazionali CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale) e CIOFS-FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale).

La Special Issue che proponiamo cerca allora di ricostruire questo complesso percorso che ha condotto i CFP a confrontarsi con la sfida della valutazione del percorso formativo e con quella dell'autoriflessione sui processi. L'Overview, in primo luogo, ricostruisce le traiettorie metodologiche e le

modalità di lavoro che hanno ispirato il Progetto VALEFP, a partire dall'incrocio tra le diverse prospettive degli enti coinvolti durante gli incontri del Gruppo di Lavoro e dal lancio del Questionario CFP per raccogliere i dati necessari alla costruzione degli indicatori del RAV. La nostra Redazione ha contattato i **principali soggetti che hanno partecipato al piano di lavoro del Progetto VALEFP** a partire dal Vice Presidente INVALSI Arduino Salatin, tra i principali artefici di questo percorso, a Don Enrico Peretti e Suor Lauretta Valente, intervistati dalla Redazione sugli obiettivi della formazione professionale salesiana e sul rilievo della valutazione e autovalutazione del lavoro di apprendimento e curricolare dei CFP. Emanuela Vinci, collaboratrice di ricerca INVALSI e membro del Gruppo di Lavoro VALEFP, ha presentato invece le principali specificità del RAV per i CFP, mentre Costanza Bettoni, Dirigente della Tecnostruttura delle Regioni per l'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale, ha introdotto il rapporto tra le competenze regionali e la valutazione dei percorsi formativi dei CFP.

La Redazione auspica di essere riuscita nell'intento di restituire le principali direttrici che hanno orientato il lavoro INVALSI verso l'introduzione della valutazione dei percorsi formativi proposti dai Centri di Formazione Professionali e rimane, come sempre, a disposizione dei lettori di *Valu.Enews* alla mail istituzionale valuenews@invalsi.it.

La Redazione ringrazia sentitamente l'[ISSM – Istituto Salesiano San Marco di Mestre](#) (Venezia) per avere concesso di pubblicare alcune fotografie di sua proprietà per arricchire l'apparato iconografico della nostra newsletter sui temi dedicati alla formazione professionale.

OVERVIEW

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

Dalla sperimentazione VALEFP alla proposta di un modello per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale

Il progetto [VALEFP](#) ha avuto l'**obiettivo** di sperimentare un modello di autovalutazione su scala nazionale per i Centri di Formazione Professionale (CFP). L'**ambizione** del progetto è stata quella di accompagnare anche il segmento della formazione professionale – di competenza regionale – all'interno del [Sistema Nazionale di Valutazione \(SNV\)](#). Se infatti a partire dall'anno scolastico 2014-2015 tutte le scuole statali e paritarie hanno avviato un processo di autovalutazione strutturata, accompagnate da strumenti di supporto elaborati dall'INVALSI, anche l'[Istruzione e Formazione Professionale](#), che offre percorsi triennali di qualifica professionale per allievi nella fascia del diritto-dovere all'istruzione e formazione (18 anni), dovrebbe seguire il percorso di autovalutazione e miglioramento, così come previsto dal Regolamento sulla valutazione (DPR 80/2013).



Per quanto riguarda la **metodologia** adottata, la sperimentazione si è svolta in due fasi: nella prima fase un gruppo di lavoro composto dall'INVALSI e da due Associazioni Nazionali di centri di formazione professionale, CNOS-FAP e CIOFS-FP, ha elaborato un format per l'autovalutazione, partendo dal modello di autovalutazione utilizzato dalle scuole e adattandolo rispetto alle caratteristiche della formazione professionale.

Il gruppo di lavoro è stato composto da Arduino Salatin, Vicepresidente dell'INVALSI, che ha coordinato i lavori, Donatella Poliandri, Responsabile dell'area Valutazione delle scuole INVALSI, Sara Romiti, Ricercatrice dell'Area Valutazione delle scuole INVALSI, Suor Laretta Valente, già Presidente del CIOFS-FP, Liliana Leone, esperta indicata dal CIOFS-FP e valutatrice professionale, Don Mario Tonini, Presidente del CNOS-FAP, poi sostituito dal nuovo presidente Don Enrico Peretti, Dario Nicoli, esperto indicato dal CNOS-FAP e docente presso Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

In questa prima fase sono stati ascoltati anche altri esperti, che hanno affiancato il gruppo di lavoro. Da un lato i ricercatori dell'ISFOL che seguono il settore dell'istruzione e formazione professionale, Emmanuele Crispolti, Fabrizio Giovannini e Valeria Scalmato, hanno infatti presentato gli esiti delle loro attività e portato un contributo conoscitivo sul settore. Dall'altro lato Costanza Bettoni e Flavio Manieri di Tecnostruttura, la struttura di assistenza tecnica e di coordinamento delle Regioni, che hanno

supportato il lavoro raccogliendo i diversi modelli regionali di accreditamento e valutazione dei CFP predisponendo i materiali al fine di presentare l'idea progettuale nella conferenza delle Regioni.

A conclusione della prima fase sono stati elaborati due strumenti: un format o modello di **Rapporto di autovalutazione per i CFP** e un **Questionario CFP** per raccogliere dati necessari alla costruzione degli indicatori.

La seconda fase della sperimentazione ha visto il coinvolgimento di circa 50 Centri di Formazione Professionale in diverse regioni italiane. I CFP hanno dapprima compilato il Questionario CFP per la raccolta dati al fine di permettere all'INVALSI la costruzione degli indicatori; successivamente hanno compilato il Rapporto di autovalutazione, utilizzando a supporto della loro riflessione il Fascicolo contenente gli indicatori – personalizzato per ciascun CFP – in cui accanto al dato del singolo centro era riportato il dato medio dei CFP partecipanti alla sperimentazione. In questa seconda fase i centri hanno partecipato ad alcuni momenti seminariali e di confronto a Roma, per la presentazione del progetto e delle diverse attività.

Le **similitudini** rispetto al modello di autovalutazione per le scuole riguardano soprattutto la struttura del RAV (Rapporto di autovalutazione); anche il RAV per i CFP è infatti articolato nelle tre dimensioni del Contesto, degli Esiti e dei Processi didattici e organizzativi, presenta indicatori e domande guida per supportare il percorso di autovalutazione e rubriche di autovalutazione per esprimere i giudizi valutativi.

Le **differenze** sono invece principalmente inerenti al merito degli aspetti da valutare. Le aree e i relativi indicatori sono stati ridefiniti, modificando e ristrutturando, in alcuni casi in modo sostanziale, gli aspetti da valutare. In particolare per la valutazione degli esiti della formazione professionale assume importanza da un lato la valutazione delle competenze di base (italiano e matematica), dall'altro quella delle competenze professionali, legate agli specifici indirizzi. Per la valutazione delle competenze di base, in considerazione della specificità dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, l'INVALSI ha elaborato delle prove di italiano e matematica adattate. Inoltre queste prove, elaborate da un gruppo di esperti in collaborazione con docenti dei CFP, sono state somministrate in via sperimentale attraverso il computer, con due anni di anticipo rispetto alle altre scuole statali e paritarie, che si stanno cimentando per la prima volta quest'anno con i test nazionali in modalità *computer based*.

A conclusione della sperimentazione l'INVALSI ha raccolto e analizzato i Rapporti di autovalutazione compilati e a novembre 2017 ha presentato le linee di tendenza emerse nel corso di un **seminario conclusivo**. Se in generale emerge un quadro positivo e i centri (auto)valutano positivamente le attività realizzate e i risultati conseguiti dagli allievi. I CFP segnalano anche i loro punti di debolezza. Tra questi la difficoltà a coinvolgere le famiglie nel progetto educativo e evidenziano, inoltre, il difficile lavoro di recupero delle competenze di base, non sufficientemente acquisite nei percorsi scolastici precedenti.

La parte finale del RAV è quella in cui le scuole e i centri di formazione dovrebbero individuare le priorità e gli obiettivi per la definizione di un piano di miglioramento. Sicuramente questa è la parte più difficile del percorso di valutazione e miglioramento, perché richiede di definire i traguardi che si vogliono raggiungere; progettare interventi operativi adeguati; infine valutare in che misura i traguardi previsti sono stati effettivamente raggiunti. È questa la sfida che anche i CFP, insieme alle scuole, si troveranno ad affrontare a partire dal prossimo anno scolastico, anno in cui il modello VALEFP verrà esteso a tutta l'Istruzione e Formazione Professionale. Il nostro auspicio è che questo nuovo modello di autovalutazione possa aiutare a innescare processi di riflessione costruttiva e di **cambiamento** nel lavoro dei CFP.

ESPERIENZE E TENDENZE IN ATTO

Approfondimenti sui trend internazionali e nazionali in ambiente valutativo

La formazione professionale alla prova dell'autovalutazione

Nell'ambito della Special Issue di Valu.Enews dedicata ai temi inerenti la valutazione della formazione professionale nel nostro paese e delle prime sperimentazioni di autovalutazione dei CFP previste dal progetto VALEFP, la Redazione ha incontrato Emanuela Vinci, componente del gruppo di ricerca che negli ultimi tre anni ha lavorato all'elaborazione del format autovalutativo dei Centri di formazione professionale.

Dottoressa Vinci può spiegarci qual è stata l'ambizione principale del Progetto VALEFP e quali caratteristiche peculiari mostra il format per l'autovalutazione dei Centri di formazione professionale?



Il progetto VALEFP (Valutazione della Formazione Professionale) è nato con la finalità di sperimentare la fattibilità del modello di autovalutazione per i Centri di Formazione Professionale sulla base degli elementi strutturali e metodologici comuni con il percorso svolto dalle scuole statali e paritarie nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV). La sperimentazione, avviata a partire dall'anno 2015, ha risposto, come abbiamo visto nell'Overview di questo medesimo numero 5 di Valu.Enews – *al Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione professionale* (DPR 80/2013) che prevedeva l'accesso della formazione professionale nel Sistema nazionale di valutazione. Il processo ha previsto l'azione di autovalutazione come primo passo per la valutazione, il miglioramento e la rendicontazione sociale dei Centri di formazione professionale. Al fine di supportare le attività di autovalutazione è stato redatto un RAV (Rapporto di autovalutazione), analogo a quello utilizzato dalle istituzioni scolastiche. Le aree in esso contenute sono le medesime e si articolano in Contesto, Esiti e Processi (organizzativi e didattici), ma gli indicatori elaborati, in alcuni casi, rispecchiano aspetti ed elementi peculiari dei Centri di formazione professionali.

Da quale punto di vista l'impianto metodologico dell'autovalutazione nell'ambito della formazione professionale si mostra in continuità con l'autovalutazione scolastica? Quali innovazioni principali, invece, si registrano nel lavoro con i CFP?

L'impianto metodologico che sottende l'intero percorso autovalutativo è lo stesso utilizzato nel Sistema Nazionale di Valutazione. È piuttosto l'unità di analisi a risultare differente: alle istituzioni scolastiche si richiede di valutare tutta la loro attività e i servizi offerti; ai CFP si richiede invece di riflettere solo sul segmento che riguarda l'assolvimento del diritto dovere all'istruzione e alla formazione, pur sapendo che in realtà tali Centri svolgono anche altre azioni di formazione permanente rivolte alla popolazione adulta. Per meglio specificare, i CFP si rivolgono principalmente ai ragazzi che devono assolvere l'obbligo formativo. Secondo la legge vigente (DL del 15 aprile 2005, n.76, art.1) infatti *"nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o almeno una qualifica professionale entro il 18° anno di età"*. È questo, infatti, il dettato delle Linee Guida sull'obbligo

di istruzione del 21 dicembre 2007: i ragazzi possono decidere se iscriversi a una scuola secondaria di II grado, oppure iscriversi a un corso triennale di istruzione e formazione professionale. Il Sistema Nazionale di Valutazione si concentra esclusivamente su questo segmento di studenti.

A che punto siamo con il processo di autovalutazione dei Centri di formazione professionale? Quali prossime tappe si profilano all'orizzonte?

Lo scorso anno è stato chiesto ai CFP di definire un Nucleo di autovalutazione interno in grado di riflettere sui dati disponibili e di compilare il Rapporto di autovalutazione (RAV); i compiti dei componenti di questi nuclei sono del tutto analoghi a quelli previsti nel Sistema Nazionale di Valutazione. I risultati della compilazione dei RAV dei Centri di Formazione professionale sono stati presentati nel novembre 2017. Il lavoro prioritario per l'anno scolastico in corso è quello, invece, di riuscire a elaborare priorità e obiettivi da perseguire nell'immediato futuro. In questa prima fase si suggerisce ai CFP di individuare alcune priorità (riferite agli esiti degli allievi) e alcuni obiettivi relativi ai processi educativi e gestionali. Ciò nella prospettiva di poter redigere un piano di miglioramento come previsto dalla normativa di riferimento. Purtroppo, allo stato attuale, il problema più urgente da risolvere è quello relativo alla costruzione di una Anagrafica esaustiva; non sono disponibili infatti dati strutturali a sistema, contenenti informazioni sugli allievi, sulle strutture formative e sui formatori, cui attingere per l'elaborazione di indicatori, come invece accade per il sistema di istruzione. È proprio per questo motivo che in questo anno scolastico l'Invalsi sta lavorando, in accordo con il MIUR, con l'obiettivo di redigere una Anagrafica stabile dei Centri presenti sul territorio nazionale. Attualmente ogni regione gestisce i centri in maniera autonoma; ad esempio nella valutazione degli allievi alcuni di loro utilizzano un sistema basato sui giudizi mentre altri utilizzano un sistema basato sui voti. Pertanto, ad oggi, il panorama a livello nazionale appare molto variegato, anche relativamente all'offerta formativa che i CFP offrono. Le informazioni necessarie sono recuperate dalle banche dati della Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale (CONFAP), anche se esse non sono esaustive. In questi mesi, nell'ambito del Progetto PON Valu.E, l'INVALSI sta predisponendo in via sperimentale sul Portale iscrizioni on-line del MIUR una sezione dedicata alla *"Predisposizione anagrafe CFP"* sul quale le Amministrazioni Regionali saranno chiamate a inserire i dati dei CFP di appartenenza. Parallelamente, l'Invalsi, sulla base delle precedenti sperimentazioni, sta mettendo a punto una Mappa degli indicatori aggiornati e il RAV relativo, contenente indicatori che rispondano al meglio alla realtà specifica dei CFP in grado di cogliere tutti gli aspetti peculiari di queste importanti realtà formative.

Con l'intelligenza tra le mani: i Centri di Formazione Professionale tra valutazione degli apprendimenti e autovalutazione

«Se dovessi sintetizzare l'obiettivo principale dei Centri di Formazione Professionale direi che la nostra ambizione è quella di offrire un itinerario formativo di qualità a tutti i ragazzi. Stupisce che qualcuno, invece, oggi intenda la formazione professionale come una risposta di scarsa qualità». Sono parole di **Don Enrico Peretti**, Direttore Generale della Federazione [CNOS-FAP](#) (Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale): una vita nella formazione professionale, prima da incaricato nazionale dell'associazione operatori ed ex allievi salesiani, in seguito quale direttore dell'Istituto Salesiano San Marco di Mestre, che ha contribuito a formare e avviare al lavoro centinaia di giovani. Don Enrico Peretti ha fatto parte del Gruppo di Lavoro del Progetto VALEFP e ha, soprattutto, contribuito a elaborare il format del Rapporto di Autovalutazione (RAV) specifico per i Centri di Formazione Professionale, con cui in questi mesi i CFP stessi si stanno confrontando.



La redazione di Valu.Enews ha intervistato a Roma proprio Don Peretti, insieme alla collega **Suor Lauretta Valente**, per molti anni – dal 1996 al 2017 – Presidente nazionale del [CIOFS-FP](#), confederazione omologa del CNOS-FAP per quanto concerne le opere femminili (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale) e oggi componente della Giunta esecutiva del Centro, nonché componente dello stesso Gruppo di Lavoro del Progetto VALEFP. Anche Suor Lauretta sottolinea il valore della formazione professionale nel nostro paese, al fine di indirizzare tanti giovani verso un futuro fatto di autostima e relazioni dotate di senso: «I Centri di Formazione Professionale donano un'identità attraverso la trasmissione di competenze ai ragazzi. È questa identità che fa vivere a se stessi un'esperienza di conquista di autostima, ma fa anche ottenere la capacità di relazionarsi con gli altri. Così si combattono atteggiamenti oppositivi che alcuni giovani oggi manifestano. Naturalmente occorre che anche le famiglie e la società nel suo complesso si impegnino per dare il buon esempio», aggiunge proprio Suor Lauretta Valente.

Don Peretti continua a raccontarci l'esperienza di questi centri, presenti in 15 regioni e suddivisi su oltre 55 sedi a livello nazionale: «I Centri di Formazione Professionale interpretano la formazione in modo pluralista: gli educatori sono consapevoli dei molti modi diversi che esistono per apprendere e della possibilità di intraprendere percorsi differenziati **per arrivare alla meta del sapere e del saper fare**. Il percorso che noi vogliamo per i nostri ragazzi è quello quanto più possibile personalizzato sulle esigenze formative del singolo. La laboratorialità è un altro carattere fondante che ci contraddistingue in quanto, come affermava Don Bosco, nostro fondatore, “i miei ragazzi hanno l'intelligenza nelle mani”».

Anche Suor Lauretta Valente interviene rispetto all'approccio educativo dei Centri di Formazione Professionale: «Quello che ci contraddistingue maggiormente è il nostro approccio formativo caratterizzato dalla concretezza e dalla praticità. Noi riteniamo che la chiave pratica e concreta sia strategica per consegnare alle ragazze e ai ragazzi delle competenze professionalmente spendibili. Del resto quante volte sentiamo che alcuni ragazzi nelle scuole non si trovano a proprio agio con un approccio prevalentemente teorico e verbalistico? Molti studenti sentono piuttosto il desiderio di apprendere competenze più tecniche. Ma attenzione, quando diciamo “pragmatismo” e “concretezza”

non stiamo nient'affatto compiendo una scelta semplicistica, tutt'altro: imparare a fare è solo un altro percorso per pervenire ad approfondire le conoscenze e per impossessarsi dei saperi. Prendiamo il caso di una ricetta di cucina: fare la pizza può aprire le porte a interrogarsi sulla storia della cultura culinaria, ad approfondire in lingua inglese quanto sia rinomata la gastronomia italiana nel mondo, sarà utile comprendere le tecniche di coltivazione e la giusta maturazione del pomodoro e ancor più approfondire le formule chimiche del lievito. Da ogni ingrediente di una ricetta si aprono innumerevoli strade per l'approfondimento disciplinare. Ecco quindi che "concretezza" è un possibile sinonimo di "completezza". E questa caratteristica non rimane confinata ai saperi ma si esprime anche attraverso l'affinamento di tecniche di presentazione esteriore che possono tornare utili ai nostri studenti. Mi spiego: in che modo è meglio che io mi presenti al pubblico in una sala di ristorante? All'insegna di quale portamento? Come si sviluppa l'attitudine verso la cortesia e il rispetto della clientela, elementi così fondamentali in ambito ricettivo e turistico? Questo passare in modo pragmatico dalla teoria alla pratica è il carattere fondante della "laboratorialità" di cui parlava Don Enrico. Sarà facile comprendere, di conseguenza, come il nostro approccio si contrapponga, senza posa, a un **apprendimento "a canne d'organo"** in cui spesso ci si trova a ripetere le stesse nozioni da prospettive diverse e senza sinergia. L'approccio che abbiamo in mente, invece, è approccio integrato, con **le competenze che si sviluppano a raggiera**».

Negli ultimi anni la percezione dell'esigenza di confrontarsi con il tema e con il requisito della valutazione. Sottolinea Don Enrico Peretti: «I ragazzi che studiano presso i nostri Centri generalmente danno un riscontro positivo rispetto al percorso intrapreso, ma negli ultimi anni abbiamo cominciato a percepire che questo non ci bastava, mentre dovevamo cominciare a concentrarci con una valutazione il più possibile obiettiva circa le competenze trasmesse agli studenti, ai risultati dei loro apprendimenti e al grado di successo del percorso che offriamo lì dove siamo presenti: l'INVALSI è stato soggetto fondamentale per spingerci a riflettere sul binomio valutazione/autovalutazione della nostra proposta educativa. Con la Presidente Anna Maria Ajello, il Direttore Paolo Mazzoli, il Responsabile dell'Area Prove Nazionali Roberto Ricci ci siamo lungamente confrontati per formulare prove standardizzate capaci di cogliere sia le specificità dei nostri curricula sia di misurare le competenze dei nostri studenti all'insegna di un punto di osservazione non dissimile rispetto a quello che caratterizza le istituzioni scolastiche. Anche nel nostro caso, infatti, abbiamo oggi la possibilità di monitorare l'andamento nell'ambito dell'acquisizione delle competenze in italiano e matematica, ma anche di studiare di quali **competenze trasversali (le cosiddette soft skills)** i nostri giovani si siano efficacemente impadroniti. Il percorso autovalutativo è stata l'altra, grande, pietra miliare di questi anni, per cui siamo grati del confronto con l'Area Valutazione delle scuole coordinata da Donatella Poliandri. Grazie all'autoriflessione sulle nostre dinamiche interne e sugli esiti otteniamo, infatti, una documentazione di carattere 'formale' laddove prima il processo di confronto interno era soprattutto di carattere informale. È l'autovalutazione, in particolare, a spingerci a considerare l'efficacia della nostra formazione alla cittadinanza, del nostro legame con il territorio attraverso le reti attivate con gli imprenditori e le scuole, a considerare il ruolo della presenza delle famiglie in accompagnamento al percorso formativo dei ragazzi. Il confronto con le famiglie, per esempio, risulta davvero fondamentale per avere la controprova dell'efficacia delle nostre risorse e pratiche formative. Il confronto costante con tutto il gruppo di lavoro del Progetto VALEFP – che non ha coinvolto solo l'INVALSI, ma anche le strutture salesiane, le regioni, grazie all'eccellente lavoro di raccordo della [Tecnostuttura delle Regioni](#), e l'[ISFOL-INAPP](#), per quel che riguarda le politiche sociali e del lavoro –, questo confronto, dicevo, ha portato all'elaborazione di un *Questionario* per la costruzione di indicatori per l'autovalutazione metodologicamente fondata sia dal punto di vista della ricerca teorica ad esso sottostante sia dal punto di vista della sua funzionalità pratica per i nostri Centri. Ci siamo battuti con forza per questa sperimentazione e siamo contenti di vedere che i primi risultati confortano i feedback positivi che abbiamo rilevato nel corso degli anni da parte degli studenti e delle famiglie: questo non era qualcosa di scontato visto che oggi ci muoviamo, come dicevo, nel perimetro di una valutazione attendibile dal punto di vista della ricerca sociale».

Aggiunge Suor Lauretta: «Nel momento in cui siamo stati coinvolti dall'Area Prove dell'INVALSI per studiare e introdurre Prove nazionali standardizzate atte a misurare gli apprendimenti specifici dei CFP, abbiamo cercato di mettere in evidenza il nostro peculiare approccio dal cuore tecnico-pratico e abbiamo spinto per una valutazione rigorosa che non fosse assolutamente tesa ad "abbuonare

qualcosa a qualcuno”, ma che fosse tuttavia in grado di valorizzare competenze diverse, da quelle più tecniche a quelle più conoscitive, di cui comunque, come le Prove certificano, i giovani che seguono i nostri percorsi si impossessano con successo. La discussione con l'Area Valutazione delle scuole INVALSI, poi, è stata lunga, impegnativa e, oserei dire, incredibilmente produttiva. Da parte nostra ci siamo presentati con quello che era un percorso tutto interno fatto negli anni passati, ovverosia il percorso del nostro Sistema di qualità: un percorso di autoriflessione in nuce attraverso il quale, anche in passato, ci interrogavamo sulle modalità di produzione di qualità all'interno dei nostri Centri. Le due direttrici principali da cui il nostro Sistema di qualità già partiva erano quelle in primo luogo dell'accoglienza dei ragazzi e, in secondo luogo, del regolamento. I CFP procedevano quindi, nella fattispecie, a interrogarsi sull'efficacia delle informazioni date alle famiglie e ai giovani circa i propri piani di formazione, nonché sugli strumenti e gli indirizzi di cui gli studenti venivano dotati durante il percorso di studio. Gli aspetti inerenti il regolamento, invece, chiamavano soprattutto in causa le regole di condotta, le norme di sicurezza e di relazione reciproca, nonché l'organizzazione delle attività lavorative. I nostri percorsi, nello specifico, sono più simili alle modalità di lavoro che viene attuato nelle aziende piuttosto che all'apprendimento frontale che più spesso si respira a scuola: costituiamo, infatti, delle **unità di apprendimento** incentrate intorno a delle attività pratiche e applicative, anche se è importante sottolineare che non mancano mai dei momenti di confronto – soprattutto di gruppo – su temi molto attuali, come ad esempio il valore politico-sociale della nostra carta costituzionale. In questi momenti di interscambio ci proponiamo di far capire ai ragazzi come si cercano le informazioni. Ed è proprio grazie a questo tipo di capacità che può esser loro offerta la possibilità di affrontare con successo un ritorno al sistema scolastico formale. Don Enrico introduceva poi il tema della personalizzazione del percorso formativo: penso di poter aggiungere che uno degli elementi di successo dell'individualizzazione del percorso offerto dai CFP risiede nella modalità attraverso cui il giovane viene costantemente seguito; qualora per esempio i risultati relativi a una unità di apprendimento non siano particolarmente soddisfacenti si domanda a più riprese allo studente che cosa egli non abbia capito e ci si dedica insieme, educatore ed educando, a studiare se e come sia possibile poter arrivare magari da un altro punto di vista alla stessa meta, ricalibrando il percorso quando c'è stato qualche inconveniente o ostacolo. Ecco quindi la nostra specificità in ambito autovalutativo: la redazione all'inizio dell'anno (l'anno di formazione di solito è in linea con gli anni scolastici, salvo in alcune regioni che preferiscono usare come metro di programmazione delle attività l'anno solare) di un piano di lavoro specifico per ogni diverso percorso di qualifica passa attraverso continue verifiche di controllo circa le competenze acquisite e non acquisite da parte dei ragazzi che, insieme ai loro educatori, diremmo così, si tengono costantemente automonitorati. Ogni piano formativo triennale viene ricalibrato, inoltre, di anno in anno e ogni anno vengono previsti stage e tirocini aziendali. Viene poi introdotto il tema delle reti con le aziende del territorio. Ebbene ritengo che proprio qui risieda un altro degli elementi di punta dei CFP, che da sempre hanno tra i propri obiettivi quello del collegamento con le realtà imprenditoriali delle zone in cui operano: i nostri tutor sono infatti presenti nell'impresa nel momento in cui si attivano – soprattutto nel secondo e terzo anno di formazione, per un totale di oltre quattro mesi che i giovani passano direttamente “sul campo” – i percorsi di avviamento professionale. Seguire gli studenti pedissequamente non solo all'interno degli stessi CFP ma anche una volta dentro all'impresa, è sicuramente uno dei segreti che consente un tasso di assunzione davvero molto significativo per le ragazze e i ragazzi che frequentano i Centri. Il bravo educatore deve saper comunicare a ciascun ragazzo il valore del percorso da lui intrapreso e del prodotto a cui esso si è dedicato. Come metteva in luce Cartesio, c'è tanta dignità personale e professionale nello svolgere compiti pratici: i ragazzi che escono dai nostri Centri possono quindi domandarsi: “Che cosa posso essere?” e risponderci, allora: “Ecco che sono diventato un pasticcere, oppure sono diventato un meccanico”. La qualifica professionale apre spazi di libertà: essa, in particolare, contribuisce a determinare, o quantomeno a rafforzare, l'identità personale che passa attraverso la relazione con gli altri ma anche con l'autonomia e con la necessità che ognuno di noi avverte di sentirsi utili, o sentirsi almeno più utili.»

Don Peretti torna invece a concentrarsi sul tema della riduzione della dispersione scolastica: «Ridurre la dispersione scolastica è un obiettivo fondamentale che il nostro paese si propone in teoria. In pratica, invece, **dispersione e disoccupazione** sono strettamente collegate e variano da regione a regione, con il Sud che ancora sperimenta le sofferenze maggiori. Da questo punto di vista possiamo affermare con certezza che i CFP rappresentano una risposta essenziale: prendiamo il caso del Veneto, della Lombardia e del Piemonte, regioni in cui siamo presenti con numerosi Centri. Ebbene in queste regioni

la dispersione scolastica è inferiore al 10% laddove al Sud raggiunge in alcuni casi il picco del 20%. Nelle regioni del Sud, del resto, abbiamo fatto più fatica a essere operativi perché in quei casi la formazione professionale assume più un carattere sussidiario rispetto ai percorsi offerti dagli istituti professionali statali. Oggi la direzione in cui stiamo andando è quella di un pieno incardinamento nell'ordinamento nazionale dell'istruzione e della formazione dei percorsi di formazione professionale che i nostri Centri offrono su tutto il territorio nazionale. Pensiamo che questa sia la strada giusta e il percorso di riflessione metodologica e operativa che abbiamo intrapreso con l'aiuto di INVALSI, ISFOL-INAPP e Tecnostruttura delle Regioni sia stato fondamentale per mettere in luce la valenza formativa di qualità che i nostri Centri offrono come possibilità potenzialmente data a tutti gli studenti. L'impegno in tal senso è incontrovertibile».

Un ultimo capitolo affrontato nel corso dell'intervista con Valu.Enews è quello del ruolo strategico delle regioni: «L'atteggiamento delle regioni è sempre più cruciale per garantire il successo della partnership educazione/lavoro nell'ottica del sistema duale. Grazie alla solidità delle relazioni che negli anni abbiamo saputo costruire con i territori e all'adeguatezza delle competenze che cerchiamo di offrire, come Centri di Formazione Professionale possiamo dialogare e ottenere ottimi risultati laddove ci viene data l'opportunità di essere presenti. Pensiamo per esempio all'Abruzzo, alla Puglia, alla regione Campania in cui in questi anni la nostra presenza si è rinvigorita: parlo di questi territori come esempi virtuosi nel Sud del paese rispetto all'attenzione che le istituzioni locali e regionali hanno voluto rivolgere alla Formazione Professionale. Penso che, in dialogo con l'INVALSI e con il MIUR, l'opportunità di entrare come CFP a far parte a pieno titolo dell'ordinamento nazionale di istruzione e formazione possa **aprire ancora di più la visuale a molti ragazzi del nostro paese**. La proposta di vasta accoglienza della formazione professionale è, infatti, prima di tutto un diritto dei ragazzi. Un passo rilevante in questo senso è dato dall'imminente pubblicazione delle denominazioni dei nostri Centri in evidenza sulla piattaforma ufficiale del MIUR Scuola in chiaro al pari delle altre istituzioni scolastiche: questo rappresenterà senza dubbio la possibilità per le famiglie di compiere una scelta più informata nel momento in cui procederanno con l'iscrizione a scuola dei propri figli».

Il ruolo della Tecnostruttura delle Regioni per la valutazione dei Centri di Formazione Professionale

Costanza Bettoni è dirigente di [Tecnostruttura delle Regioni per il Fondo Sociale Europeo](#) per le materie inerenti l'istruzione e la formazione professionale. Tecnostruttura è, dal 1996, l'associazione istituzionale incaricata di garantire alle Regioni italiane il necessario supporto operativo, tecnico e giuridico nei settori assegnati costituzionalmente alla competenza regionale. Costanza Bettoni presiede per conto di Tecnostruttura le relazioni con i responsabili del Coordinamento tecnico e politico della [IX Commissione della Conferenza delle Regioni e Province Autonome](#),



commissione delegata per le materie inerenti l'istruzione e la formazione professionale. Insieme al collega Flavio Manieri, Bettoni ha fatto parte del gruppo di lavoro per l'elaborazione del format del Rapporto di Autovalutazione per i Centri di Formazione Professionale (CFP) nell'ambito del Progetto VALEFP.

La redazione di Valu.Enews l'ha intervistata a Roma per approfondire il ruolo di raccordo di Tecnostruttura tra il gruppo di lavoro del Progetto VALEFP e le Regioni italiane.

Dottorssa Bettoni, come sono disciplinate le politiche di formazione professionale nelle diverse Regioni italiane?

«Il sistema di formazione professionale in Italia dipende particolarmente dalle specificità regionali: a fronte, infatti, di alcune Regioni in cui i Centri di Formazione Professionale sono storicamente presenti in maniera consolidata, in altre Regioni, soprattutto del Sud, la formazione professionale viene impartita all'insegna della sussidiarietà all'interno degli istituti statali per la formazione tecnica o professionale, così come previsto dall'[Accordo Stato-Regioni del 29 aprile 2010](#). Nella fattispecie, il regime di [sussidiarietà](#) è suddiviso in sussidiarietà integrativa e sussidiarietà complementare: nel primo caso vengono rilasciate dagli istituti tecnici o professionali statali delle qualifiche triennali che prevedono la possibilità di continuare a frequentare la scuola pubblica per poi giungere al diploma quinquennale. Nel caso della sussidiarietà complementare, invece, l'istituto tecnico o professionale statale si impegna ad attivare un percorso separato per gli studenti che frequentano i corsi professionali e per gli altri studenti della scuola. Gli studenti iscritti ai corsi di formazione professionale ricevono al termine del proprio percorso una qualifica quadriennale. I monitoraggi dell'ISFOL-INAPP testimoniano un'efficacia maggiore per i percorsi di formazione professionale sussidiaria complementare in cui è previsto un percorso di studio per gli studenti iscritti ai corsi di formazione professionale quadriennali caratterizzato da un piano di studi più autonomo rispetto agli altri percorsi scolastici offerti dall'istituzione scolastica.

Quello che possiamo confermare è che le Regioni italiane si stanno impegnando molto impegno per una istruzione e formazione professionale di qualità sia cercando di favorire un metodo di lavoro il più omogeneo possibile sia prevedendo risorse professionali dedicate al di là delle specificità di ogni singolo contesto territoriale».

Quali direttrici principali hanno orientato il lavoro di Tecnostruttura nell'ambito del Progetto VALEFP?

«Abbiamo anzitutto cercato di promuovere il Progetto VALEFP sia nell'ambito del Coordinamento tecnico sia nell'ambito del Coordinamento politico della Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome. Il mandato assegnato da parte delle Regioni italiane a Tecnostruttura ad entrare a far parte del gruppo di lavoro e coordinamento del Progetto VALEFP è stato un mandato pieno in quanto il Progetto è stato giudicato di particolare interesse da parte della Conferenza delle Regioni. Con Flavio Manieri abbiamo, in particolare, partecipato al Tavolo per l'elaborazione e la somministrazione nei CFP del *Questionario* per l'elaborazione degli indicatori utili per la formulazione dei Rapporti di Autovalutazione (RAV) specifici per i Centri di Formazione Professionale. Abbiamo trovato nel Coordinamento tecnico delle Regioni una interlocuzione particolarmente attenta rispetto alle dinamiche e alle evoluzioni del percorso che sta conducendo all'autovalutazione dei CFP e ritengo sia stata molto importante per il Gruppo di lavoro del Progetto VALEFP nel suo complesso la possibilità di lavorare in stretto contatto con il gruppo di lavoro di monitoraggio e accreditamento dei CFP afferente all'ISFOL-INAPP che ha maturato negli anni molta esperienza di lavoro con i Centri di Formazione professionale stessi. Abbiamo già proceduto a restituire le prime risultanze del lavoro del Progetto VALEFP sia al Coordinamento tecnico della Conferenza delle Regioni sia alla componente politica che si riunisce nella IX Commissione».

Come pensa che le Regioni continueranno a seguire il percorso avviato in relazione alla valutazione dei Centri di Formazione Professionale?

«Sono certa che le Regioni continueranno a seguire con grande interesse il tema della valutazione della qualità dei processi e degli apprendimenti dei Centri di Formazione Professionale in primo luogo perché le politiche inerenti la cosiddetta [leFP](#) (Istruzione e Formazione Professionale) sono politiche di esclusiva competenza regionale, in secondo luogo in quanto sia con la redazione dei Rapporti di Autovalutazione da parte dei CFP, che già possiamo leggere, sia con i risultati delle Prove Nazionali dei CFP di quest'anno avremo a disposizione una dote di dati e strumenti che potremo incrociare per renderci conto del grado di qualità che caratterizza il lavoro di questi Centri. Queste prime sperimentazioni, compiute in larga misura proprio sotto l'egida del Progetto VALEFP, per ora testimoniano che, in termini di conoscenze e competenze acquisite, la formazione professionale non sembra affatto discostarsi dalla formazione generale impartita nell'ambito dell'ordinamento scolastico pubblico o paritario».

The Standing International Conference of Inspectorates (SICI)'s Role in Promoting Quality in School Evaluation

The Standing International Conference of Inspectorates (SICI) is the association that brings together European school inspectorates and institutions which deal with educational evaluation.

Theoretical exchange and research on quality evaluation practices have become strategic especially in our country, characterised by the start of the [National Evaluation System \(SNV\)](#)'s process and policies.

Founded in 1995, SICI numbers [37 national members](#) from national as well as regional inspectorates of the main European countries. Its main objective is to support its members with the regular organization of conferences, workshops, projects and discussion forums on issues related to education and school policies, with particular reference to evaluation for improvement issues. Among the aims of the association are the exchange of Information on education and evaluation systems, the support of the professional growth of school inspectors and evaluators, and the realization of joint peer evaluation projects with the aim of improving the quality of each national evaluation system.



The [Strategic Plan](#) drawn up for the years 2016-2020 identifies three main areas for SICI's work, under the motto "better inspection, better learning": SICI's President Ms. Chantal Manes' speech at the "[The impact of inspection on educational policies](#)" workshop held in Paris on 13-14 November 2017), reviewed the strategic work areas for SICI and outlined the main objectives for the years to come. In detail, the first area focuses on the delineation of inspectors' professional skills in the different European contexts; the second area of development focuses on the relationship and interchange between the evaluating bodies of the different countries; the third work plan refers to SICI's ambition to intervene at an international level on educational and evaluation related issues.

With regard to the first area of work, SICI offers its members various programmes aimed at outlining and developing the professional skills of school inspectors: a field of work which cannot disregard the rooting of the language of improvement and quality in educational work. In this context, SICI has confirmed its role as a link between different work practices and research experiences. National coordinators represent the voice of the association's work at each national level with an eye to dissemination and information in the different national territories regarding evaluative main trends.

With regard to the second area of work, which is a commitment to support exchange between evaluating bodies of the different member countries, SICI considers a real partnership among its national members to be crucial, as is the development of special projects aimed at promoting an evaluative vocabulary in the educational field. According to the Strategic Plan, in fact, only the idea and the rooting of a vision based on "evaluation as a means of schools' improvement" will lead to quality evaluation, able to face common challenges successfully.

With regard to SICI's third and last work priority up to 2020, i.e. the ambition to intervene in the field of

international educational and evaluative research, the association undertakes not only to publish an annual report of its theoretical achievements, but also to promptly consult all member countries in relation to state of the art and national working priorities in the evaluation-educational field in order to keep the entire international research community informed, both through plenary conferences and through the thematic workshops which SICI organises every year. The official website has a role as well, providing a research platform that allows each member to continually update national policies and to become aware of any novelty or theoretical innovation that has an impact on European evaluation.

The work of SICI, in particular, is inspired by the so-called [Bratislava Memorandum](#) of July 2013, a document approved by SICI's General Assembly held in the Slovak capital, which, through ten "propositions", summarizes the main changes taking place in the educational evaluation of European countries and analyses, for each of these important issues, background and state of the art of the subject in question in order thence to propose innovative ideas and possible solutions to the problems faced by educational evaluators.

To deepen knowledge of INVALSI's relationship with SICI, Valu.Enews's Editorial board met INVALSI's researchers Donatella Poliandri, Head of the Valu.E PON Project and SICI's National Coordinator for Italy, and Sara Romiti who represented Italy at several research meetings organised by the international association.

Donatella Poliandri, the collaboration with SICI represents one of the main areas of work of the Valu.E PON Project which, in its "first action" "Evaluating the evaluation" explicitly proposes to "adhere to SICI's peer review proposal to start a path of reflection aimed at improving tools, protocols and procedures for the improvement of external evaluation". Why do you think that an alliance with this international body is so important?

«When we talk about the Standing International Conference of Inspectors, we are talking about an important association that brings together European school evaluation experts and inspectors. At a time when the Italian National Evaluation System has become fully operational, it seemed essential to start a joint reflection with our European colleagues in the context of the work of the association that represents the European authority in our field of research. INVALSI, in fact, shares the vision of the Association's Statute in which it is explicitly specified that the main objective of school inspectors' and evaluators' activities is to support the quality of educational systems in their different national contexts. Furthermore, interacting (or meeting) with all our European colleagues means falling into a diversified scenario that includes not only those countries where the evaluation of schools is a consolidated practice and has already become a full part of culture (it is especially the case of the countries of Northern Europe as well as the entire Anglo-Saxon world), but also with those who share with Italy a more recent introduction of external evaluation of schools (I am thinking, for instance, of other Mediterranean countries such as Spain and Portugal). In particular, we are planning to set up bilateral exchanges and peer review meetings conducted under direct coordination of SICI in order to update the professional skills of Italian external evaluators. I am sure that the possibility of these exchanges could embody an important factor of professional growth both for our evaluators as well as for our research group. In fact, let us not forget that all different SICI member states are currently facing common problems such as the impact that evaluation of schools has on public opinion. On this topic SICI called international researchers to meet together on 22 and 23 March in Luxembourg during the annual workshop on "The impact of Inspection on Public Opinion", a seminar I took part in as Italian National Coordinator».

Using the terms "inspection" and "inspectors" in our country is always controversial, it is useless to deny it. Even recently, during her interview with Il Sole 24 Ore, in March 2016, INVALSI's President Prof. Anna Maria Ajello underlined that Italian school external evaluation visits "are not inspections". But the term "inspection" and "inspectorates" at an international level have a profoundly different meaning and a wider connotation than we are used to in Italy, is this correct?

«It is true that at an international level we are witnessing a debate about school inspectors' professional skills and duties. There is no doubt that these professionals are interpreted in Europe not so much as professionals in charge of the bureaucratic-administrative control of compliance with school regulations, but rather in the sense of a work commitment of a broader nature, more linked with the concept of evaluation as a guide and support for the improvement of school systems' quality and effectiveness considered as extended educational communities. The inspector, then, is not an emissary of the central administration but instead generally plays a role in safeguarding school autonomy. We have an all-Italian custom of thinking of the school inspector as a police inspector who has the task of collecting evidence that verifies compliance or more often ascertains, and consequently punishes, the violation of a law. In other European countries, especially those of the oldest tradition in the field of evaluation, on the other hand, the point of observation is just the opposite, i.e. that of an inspector conceived as a supporting figure to evaluate and improve the school system, while what is less important in this context is the evaluation concept intended as certification of the pertinence and correct application of rules. In Italy there is also a certain reluctance to use the term "inspector": not by chance, even if the same Italian National Evaluation System established by the [Presidential Decree n. 80/2013](#) provides for the presence of an "inspection contingent" with the task of coordination of the schools' external evaluation teams, today our system prefers to use the neutral term "Technical officer" instead of the term "inspector", which perhaps moves away from a more aware interpretation of the international theoretical evolution of evaluation in scholastic contexts. Finally, let us not forget that in most European countries school inspectors work mostly outside of the central administration. Perhaps in Italy we are closer to the French model, in which, however, school inspectors play a mainly bureaucratic-procedural role aimed at verifying full compliance with school regulations. I therefore believe that our collaboration with SICI can be useful also in overcoming a somewhat narrow vision of school evaluation which is taking place in our country».

Sara Romiti, can you explain how INVALSI research relations developed with your European colleagues gathered under SICI?

«INVALSI is a member of SICI which is regularly invited to the international conferences and workshops organised by the international association. In recent years, in particular, I have participated in two annual workshops, the first in Antwerp in 2014 and the second in Prague in 2017. These were useful occasions, confirming how important international scientific interchange is among those who do educational evaluative research. These international conferences, in fact, are places where one can really speak a common language beyond national affiliations. Scientific relations with our colleagues across Europe have been crucial to allow our country, still new to educational evaluation, to review international best practice and to try, once the complex work of the National Evaluation System had been set up, to make these research innovations our own. Let's not forget that Italy started later with school evaluation than many other European countries, which is why constant scientific interchange with our colleagues has always been useful for us researchers to learn and deepen the main challenges that today's evaluation work is facing. The Antwerp workshop, in particular, focused primarily on the evaluation process and on the tools adopted by school evaluators, such as classroom observation, while the focus of the Prague meeting was how to properly evaluate students' learning outcomes. On both occasions I had the opportunity to build professional relationships not only with representatives of those countries that are available to offer 'tutoring' on protocols and practices of external school evaluation, but also with the representatives of those countries, such as ours, which have introduced school evaluation only recently and are therefore interested in mutual exchange».

If we think once again of the first action of the PON Valu.E Project, that is "Evaluating the evaluation", what developments do you think will be feasible in the coming years for our institute in collaboration with SICI?

«I think that one of the most significant experiences that SICI offers are bilateral exchange projects that represent a real crossover of good practice. We, as INVALSI, would like to organise a mutual exchange project in our country very soon with SICI's supervision, involving our inspection contingent and the external school evaluation teams. To describe how these exchange projects are organised, I would say that usually in the first phase a national delegation is sent on a study visit to one of the countries where

school external evaluation is already consolidated practice. This is an in-the-field experience lasting a few days in 'full immersion' mode, which is also an opportunity for 'in-service' training for the participants. At a later stage, a delegation from the country which is a partner in the bilateral exchange, visits the country where the introduction of school external evaluation is more recent: the foreign delegation visits a school together with local evaluators, observing their working methods and then proposing suggestions, changes, and improvements to the protocol that is applied in the host country. No doubt European countries today conceive school evaluation in different terms: for example, the Netherlands bases a large part of its external evaluation process on classroom observation, while in our country – although INVALSI has been working on classroom observation already for years – external school evaluation visits are mainly focused on reading school data and documents and on listening to all the school's different components through interviews. Yet there are also many common challenges across the different European countries: for example, the mistrust of the use of standardized tests to evaluate students' learning outcomes as well as the interest in more participatory forms of evaluation, capable of involving the whole learning community, including the student component».

PAGINE

Interventi di ricerca sulle riviste e nei libri

Reti di scuole e partecipazione dei genitori alla vita scolastica: il lavoro INVALSI per il Rapporto ISTAT 2018

Il 16 maggio scorso è stato [presentato](#) alla Camera dei Deputati a Roma il [Rapporto Annuale ISTAT 2018 sulla Situazione del paese](#). Un [servizio di commento](#) dei principali risultati emersi dal Rapporto Annuale è stato realizzato a Roma da TGNorba24.



Il Rapporto Annuale offre tradizionalmente una riflessione ragionata sulle trasformazioni del Paese, con lo scopo di delineare prospettive per il futuro e possibilità di crescita.

RAPPORTO ANNUALE 2018 La situazione del Paese

La ventiseiesima edizione del Rapporto, in particolare, sviluppa quest'anno il tema delle reti, rispondendo a quesiti di ricerca che riguardano le reti economiche e sociali, le reti tra le imprese, le reti sul mercato del lavoro, quelle di parentela e di amicizia, gli aiuti dati e ricevuti attraverso il contributo delle reti sociali, il sistema di rete riguardante l'ambito migratorio. L'ampiezza dell'argomento consente di arricchire di contenuti le analisi, descrivendo i fenomeni da una pluralità di punti di vista e adottando modalità d'interpretazione diverse e complementari.

All'evento di presentazione, presieduto dal Presidente della Camera dei Deputati Roberto Fico e dal Presidente dello stesso Istituto Nazionale di Statistica Giorgio Allea, è stato invitato a prendere parte anche l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione.

Nel mese scorso, infatti, le ricercatrici INVALSI Francesca Fortini, Donatella Poliandri ed Elisabetta Prantera sono state chiamate dai curatori del Rapporto Annuale ISTAT 2018 a elaborare il Paragrafo 5.2 contenuto nel Capitolo 5 "Reti di servizi: offerta e diseguaglianze territoriali" dedicato ai temi inerenti le politiche scolastiche dal titolo "Una scuola che costruisce reti e relazioni" (pp. 269-275). Le ricercatrici si sono dedicate a ricostruire la situazione nazionale in relazione alle reti tra scuole, alle convenzioni stipulate da parte delle scuole italiane con soggetti esterni e al coinvolgimento dei genitori alla vita scolastica.

Oltre a una disamina di queste tematiche, il Rapporto annuale presenta quest'anno cinque grafici elaborati dall'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI volti a illustrare, anche dal punto di vista iconografico, il grado di capacità delle scuole di stabilire relazioni con le famiglie dei propri studenti e con il tessuto socio-produttivo del proprio territorio, elementi ritenuti sempre più strategici per la qualità delle istituzioni scolastiche.

La redazione di Valu.Enews approfondirà il lavoro delle ricercatrici INVALSI anche nei prossimi numeri, in considerazione del rilievo del tema relativo alle reti di scuole e alle relazioni che esse sono capaci di stabilire: leve importanti, queste ultime, per lo sviluppo del paese.

La Redazione di Valu.Enews ringrazia il Gruppo Norba per l'autorizzazione a pubblicare il proprio servizio di commento alla presentazione del Rapporto annuale ISTAT 2018.

L'Aquila: la partecipazione INVALSI al XXI Congresso nazionale dell'AIV

Tre giorni di confronto (5-7 aprile 2018) alla presenza dei maggiori esperti italiani di valutazione hanno animato i prestigiosi spazi del GSSI, il Gran Sasso Science Institute, l'innovativa scuola di studi avanzati fondata all'Aquila all'indomani del terremoto dell'aprile 2009 quale segno di riscatto e della voglia di rialzarsi, puntando sulla ricerca scientifica e la conoscenza.



Il XXI Congresso Nazionale dell'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) si è svolto, infatti, proprio nel capoluogo abruzzese, alle pendici del Gran Sasso, tra il Forte Spagnolo e la Basilica di Collemaggio, recentemente restaurata e aperta al pubblico. Le più importanti autorità della città de L'Aquila e della secolare università abruzzese hanno voluto salutare l'iniziativa, i cui lavori sono stati aperti dalla Presidente AIV **Erika Melloni** proprio insieme all'Assessore alle politiche universitarie del capoluogo abruzzese **Francesco Bignotti**, al Presidente del Consiglio Regionale Abruzzese **Giuseppe di Pangrazio**, al Rettore del GSSI **Eugenio Coccia** e al fisico dell'INFN **Giorgio Chiarelli**.

L'introduzione delle tre giornate di lavoro è stata affidata a un insigne ospite internazionale, il Professor **Rob Van den Berg**: una vita passata a occuparsi di valutazione delle politiche pubbliche e di sviluppo sostenibile per le istituzioni internazionali, dal Ministero degli esteri olandese alla Commissione Europea di Bruxelles, all'OECD di Parigi, sino al King's College di Londra ove Van den Berg insegna a tutt'oggi. Proprio a lui è stato affidato il compito di enucleare i motivi che hanno spinto i ricercatori italiani di politiche valutative a confrontarsi intorno al tema de **La valutazione per uno sviluppo equo e sostenibile**. Nella sua *lectio* dal titolo **Challenges and Opportunities for Evaluation to Contribute to Agenda 2030**, infatti, Van den Berg si è concentrato sull'analisi dei 17 obiettivi di sviluppo umano sostenibile (Sustainable Development Goals) proclamati dalle Nazioni Unite verso il 2030, mettendo in evidenza come il corredo dei diritti umani che l'Agenda 2030 propone (dalla lotta alla povertà, all'accesso all'acqua, all'uguaglianza di genere) abbia il dovere di marciare unito al fine di contrapporsi alle visioni di resistenza che ostacolano il miglioramento delle condizioni di vita degli uomini del mondo e dello stesso pianeta. A dire di Van den Berg, dopotutto, i Sustainable Development Goals rappresentano gli obiettivi che la maggioranza degli esseri umani ancora si propone di raggiungere nell'ottica del rispetto reciproco, a partire da un desiderio di sicurezza, e quindi di pace, di conquista di una vita più prospera, di lotta alla fame, di accesso alle cure sanitarie, in un ambiente più sano e pulito. Il professore olandese ha suggerito di continuare a investire sul confronto, sul libero scambio di opinioni e, di conseguenza, su un approccio di ricerca fortemente partecipativo, al fine di contrapporsi con successo a quelle che egli ha etichettato come "visioni restrittive" che, invece, si mantengono su binari sempre più egoistici, privatistici e non collaborativi per veicolare opinioni foriere di un mondo più chiuso.

Gli istituti e le agenzie nazionali che maggiormente si occupano di valutazione delle politiche pubbliche ed educative, come l'ISTAT, l'ANVUR e lo stesso istituto nazionale INVALSI, hanno preso parte al Congresso Nazionale AIV da protagonisti. Il nostro Istituto, in particolare, è stato rappresentato dalla Presidente **Anna Maria Ajello** e dal Direttore Generale **Paolo Mazzoli**. La Presidente e il Direttore Generale hanno presentato al Congresso anche un contributo di ricerca scritto insieme a **Giorgio**

Bozzeda, Marco Depolo e Michela Vignoli, dal titolo *Linee guida per l'attuazione della Direttiva 36 del 18 agosto 2016 sulla valutazione dei Dirigenti Scolastici*, nell'ambito del panel su *La valutazione per un'educazione equa e inclusiva*, coordinato da **Veronica Lo Presti**, ricercatrice di valutazione delle politiche pubbliche all'Università Sapienza di Roma.

Anche il gruppo di ricerca dell'Area Valutazione delle scuole e del Progetto PON Valu.E ha partecipato compattamente al Congresso Nazionale attraverso sei contributi di ricerca presentati da Donatella Poliandri, Michela Freddano, Letizia Giampietro, Paola Bianco, Mattia Baglieri, Ughetta Favazzi, Isabella Quadrelli, Sara Romiti, Enrico Nerli Ballati, Stefania Sette e Lorenzo Mancini.



La Presidente INVALSI Prof.ssa Anna Maria Ajello e la Prof.ssa Nicoletta Stame dell'Università Sapienza di Roma presentano presso la Biblioteca del Gran Sasso Science Institute, in dialogo con le due autrici, il libro di Michela Freddano e Serafina Pastore *"Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi"* (FrancoAngeli, 2018)

In particolare, il contributo di ricerca dal titolo ***L'uso degli indicatori valutativi nell'era degli open e big data: il caso dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole***, presentato nell'ambito della stessa sessione coordinata da Veronica Lo Presti e illustrato da **Donatella Poliandri** e **Michela Freddano** si è concentrato sull'uso dei Big Data nell'istruzione e, in particolare, nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) da parte dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) che si occupano della valutazione esterna delle scuole. Come in molti ambiti della pubblica amministrazione, infatti, anche nell'istruzione, il fatto di poter contare su una quantità di dati e informazioni decisamente più vasta e fruibile rispetto al passato, fa sì che gli stessi dati non siano più soltanto finalizzati a uso d'ufficio ma che suscitino invece un più ampio interesse nel mondo della ricerca e della divulgazione per scopi conoscitivi ed esplorativi. In particolare, lo sviluppo dei big data e la maggiore facilità di accedervi ha permesso alla ricerca in ambito educativo di condurre analisi comparative e secondarie sui dati, attraverso diversi approcci, in primis quello statistico, e l'applicazione di svariati metodi e tecniche di ricerca quali-quantitative. Poliandri e Freddano hanno quindi messo in relazione i dati raccolti nelle più recenti rilevazioni INVALSI sulla valutazione delle scuole con la dimensione teorica che guida e accompagna lo sviluppo del Sistema

Nazionale di Valutazione (SNV) nel nostro paese, introdotto dal Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013. A confrontarsi sui principali indicatori e descrittori che compongono la Mappa degli indicatori (57 indicatori suddivisi in 146 descrittori) che costituisce il *Quadro comune di riferimento per la valutazione delle scuole*, sono stati chiamati dall'Area Valutazione delle scuole dell'INVALSI 209 componenti dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole (NEV). Il paper presentato dalle due ricercatrici si è quindi soffermato sui principali risultati della recente rilevazione avviata a gennaio 2017 nell'ambito del Progetto PON Valu.E, Valutazione/Autovalutazione esperta.

Ancora, il contributo di ricerca presentato da **Letizia Giampietro, Donatella Poliandri e Paola Bianco** su ***La valutazione della qualità dell'inclusione a scuola: autovalutazione vs valutazione esterna*** ha preso in considerazione uno degli aspetti della scuola italiana che maggiormente la qualificano a livello internazionale e per cui essa è maggiormente apprezzata, ossia l'integrazione scolastica con precipuo riguardo – anche se non solo – per gli studenti con disabilità. Come le ricercatrici hanno messo in luce, del resto, al di là dell'integrazione degli studenti con disabilità, organizzata nel nostro paese da un solido impianto normativo, il concetto di “integrazione” nell'ambito del sistema dell'istruzione del nostro paese va inteso in senso estensivo, dal momento che, soprattutto negli ultimi anni, si parla di scuola ‘inclusiva’ per tutti gli studenti e non solo per gli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali: è il caso, per esempio di studenti con diagnosi di disturbo evolutivo, studenti stranieri da poco in Italia, alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Nello stesso *Quadro di riferimento per la valutazione delle scuole*, all'interno del Sistema nazionale di valutazione (SNV), la valutazione della qualità dei processi di inclusione posti in essere dalle scuole del nostro paese viene studiata nell'area specifica denominata “Inclusione e differenziazione”, area nella quale sono analizzati con peculiare riguardo gli aspetti concernenti la valorizzazione del rispetto delle diversità e le strategie scolastiche di inclusione di tutti gli studenti. In considerazione della comune cornice di riferimento dell'autovalutazione e della valutazione esterna del sistema scolastico italiano, le tre ricercatrici hanno cominciato a lavorare sulla base dei dati e delle informazioni tanto del Rapporto di Autovalutazione (RAV) quanto dei Rapporti di valutazione esterna delle scuole che negli ultimi anni sono state visitate dai Nuclei Esterni di Valutazione. Questa originale operazione di incrocio dei dati disponibili sulle politiche e le strategie di inclusione messi in atto dalle scuole e riportate sia da un campione di 375 RAV scolastici sia, d'altro canto, dai Rapporti di valutazione esterna, ha consentito alle ricercatrici in primo luogo di cominciare a verificare il grado di comparabilità dei fronti interno (autovalutazione) ed esterno (valutazione esterna) nelle risposte al medesimo aspetto considerato e, in senso lato, la validità degli strumenti di misurazione e monitoraggio dell'inclusione e della differenziazione delle scuole italiane. Più in generale, la comparazione dei giudizi espressi dalle scuole italiane sul tema dell'inclusione scolastica con i giudizi emersi dalle visite valutative delle scuole coinvolte sul territorio nazionale attraverso campionamento casuale ha saputo offrire interessanti spunti di riflessione sugli aspetti di qualità più funzionali alla valutazione dell'inclusione scolastica, differenziando quelli che riescono a qualificare effettivamente ciascuna scuola come comunità inclusiva e quelli che invece dipendono piuttosto dallo sviluppo sinergico e condiviso non solo delle politiche scolastiche, quanto piuttosto di quelle economiche e sociali del nostro paese.

Tutto dedicato al lato dell'autovalutazione e alle sue principali novità, invece, il paper presentato da **Isabella Quadrelli** dal titolo ***L'utilizzo delle rubriche del RAV da parte delle scuole: fra framing e innovazione*** presentato nell'ambito della sessione su *Quale valutazione per il miglioramento sostenibile delle scuole?*, coordinato dalla ricercatrice INVALSI Michela Freddano. L'analisi di Quadrelli ha anzitutto situato nel contesto teorico internazionale il tema dell'autovalutazione finalizzata a promuovere istruzione e formazione di qualità, come suggerito dall'OECD. Quadrelli ha preso in considerazione anche le aporie del contesto autovalutativo, sottolineando come talora le scuole abbiano la tendenza a concentrarsi principalmente su aspetti viceversa ritenuti non centrali da parte della comunità di esperti o, comunque, poco inerenti al funzionamento scolastico. Secondo l'autrice, in particolare, studiare il processo autovalutativo diviene elemento strategico per continuare a promuovere il cambiamento scolastico declinato all'insegna dell'efficienza e della qualità. Come Quadrelli ha sottolineato, l'utilizzo dell'analisi testuale computer assistita sta permettendo ai ricercatori di analizzare i “prodotti” dell'autovalutazione del nostro paese, ovvero i rapporti realizzati dalle scuole (RAV) previsti dal regolamento sul Sistema nazionale di valutazione. Tra le principali domande che hanno animato le riflessioni di Quadrelli, a partire da una attenta disamina delle spiegazioni (corpora testuali) che le

scuole hanno fornito nell'Area Risultati nelle prove standardizzate nazionali presente nei RAV, sono emerse con particolare vigore le seguenti: i rapporti prodotti dalle scuole sono coerenti con gli obiettivi dell'autovalutazione? Le scuole come hanno utilizzato gli strumenti di autovalutazione? Come hanno affrontato l'analisi dei vari aspetti del funzionamento scolastico proposti dal quadro di riferimento? Il contributo di Quadrelli ha avuto un ruolo anche per ragionare sull'attività autovalutativa da parte delle scuole italiane nel momento in cui esse si misurano con lo strumento "Rapporto di Autovalutazione", le cui rubriche rappresentano per esse un vero e proprio repository del lessico specialistico sulla valutazione in ambito scolastico. Al contempo, tuttavia, al fianco del framework teorico che il RAV stesso propone quale guida dell'autonoma riflessione che scaturisce dal confronto dei Nuclei Interni di Valutazione, secondo la prospettiva utilizzata Quadrelli, emerge con particolare evidenza come le scuole appaiano autonomamente capaci di valorizzare anche quegli aspetti che esse ritengono strategici per la propria mission educativa, altresì nel caso in cui tali aspetti siano considerati secondari o assenti nel modello fornito dal RAV. Il contributo di Quadrelli si inserisce all'interno di un più generale progetto di metavalutazione degli strumenti autovalutativi, finalizzato proprio nel suo complesso all'analisi dell'impatto e dell'efficacia degli strumenti teorici e pratici di supporto all'autovalutazione promosso nel Progetto PON Valu.E.

Sempre nell'ambito della sessione parallela sulla valutazione per il miglioramento scolastico, a cura del Gruppo Tematico Istruzione dell'Associazione Italiana di Valutazione, dopo l'autovalutazione, è stato il caso della valutazione esterna, con un paper di **Donatella Poliandri e Sara Romiti su *Il ruolo dei Nuclei di valutazione esterna delle scuole per promuovere un'istruzione di qualità***. Anche in questo caso le due ricercatrici non hanno voluto prescindere da una contestualizzazione internazionale circa la ricerca sull'identificazione delle più importanti competenze professionali della figura del valutatore delle scuole. Come Poliandri e Romiti hanno messo in evidenza, in particolare, in molti paesi europei si è andati verso la strutturazione di ampi corpi ispettivi indipendenti, con uno spostamento dalle tradizionali mansioni di controllo del rispetto delle norme alla definizione di protocolli osservativi per la valutazione della qualità dell'istruzione. In linea con il dibattito internazionale promosso dalla [SICI \(Standing international conference of Inspectorates\)](#), nella fattispecie, anche per l'Italia è emersa la necessità di aumentare il numero dei professionisti coinvolti nella valutazione delle scuole e di accrescere la loro professionalità. Le due ricercatrici hanno quindi ripercorso i criteri che hanno condotto alla profilazione degli esperti coinvolti nella valutazione esterna delle scuole italiane ed entrati a far parte dei Nuclei Esterni di Valutazione (NEV) sotto l'egida dell'impianto normativo previsto dal Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), all'insegna di una chiave di volta fondamentale, ovvero sia quella della "competenza" di chi svolge il lavoro di valutazione in ambito scolastico. I profili selezionati dall'INVALSI per la valutazione delle scuole provengono, infatti, da diversi background professionali. Da un lato i dirigenti tecnici, i dirigenti scolastici e gli insegnanti, dall'altro gli esperti provenienti da studi sociologici, di psicologia e pedagogia con competenze metodologiche, che lavorano in team al fine di massimizzare e mettere in comune le competenze possedute. Imprescindibile nel contributo di Poliandri e Romiti è stato anche il confronto sui peculiari percorsi formativi che l'INVALSI ha negli ultimi anni offerto agli esperti di valutazione esterna delle scuole individuati attraverso diverse selezioni pubbliche su tutto il territorio nazionale, con la consapevolezza della necessità di una "competenza professionale esperta" – così definita dalla Presidente INVALSI Anna Maria Ajello – che si costruisce solo nel tempo, in una prospettiva pluridisciplinare e "policontestuale", attraverso cui acquisire la capacità di interagire in diversi contesti in modo flessibile e "attraversando i confini", ovvero elaborando e utilizzando nuovi strumenti per interagire (tra diversi) al fine di elaborare soluzioni ai problemi identificati. La proposta dell'INVALSI di team di valutazione composti da esperti con profili diversi, tra cui un docente o un dirigente scolastico, apporta pertanto al nucleo di valutazione esterna delle scuole italiane un'istanza di "pari", delineando un processo di valutazione esterna in ottica formativa, che si ponga quale vera e propria "rilettura" di quel precedente complesso percorso di autovalutazione che ciascuna istituzione scolastica ha il compito di declinare. Per questo, nel tempo, l'INVALSI ha offerto corsi di formazione con programmi mirati a potenziare competenze strategiche per la valutazione, come quelle legate alla raccolta sul campo delle opinioni dei protagonisti del mondo scolastico italiano e quelle di restituzione o feedback, e sta progettando un percorso di formazione continua attraverso la realizzazione di una piattaforma per la formazione a distanza per i componenti dei NEV.

Altra area di ricerca su cui l'Area Valutazione delle scuole INVALSI sta concentrando i propri sforzi

riguarda il campo dell'osservazione in classe, al centro del paper presentato da **Stefania Sette, Lorenzo Mancini, Sara Romiti e Donatella Poliandri** dal titolo ***Qualità dell'insegnamento e rendimento scolastico nella scuola secondaria di primo grado: Un primo sguardo dentro le classi*** presentato nell'ambito del panel su *Qualità e innovazione nella didattica e nella ricerca scientifica*. Come il contributo di ricerca mette in evidenza, nella fattispecie, gli studi condotti negli ultimi anni hanno individuato quei fattori che, più di altri, sembrano incidere maggiormente sul rendimento scolastico degli studenti come, ad esempio, le caratteristiche individuali degli studenti stessi, il contesto familiare di appartenenza o il metodo di insegnamento. A differenza della maggior parte degli studi scientifici precedenti, tuttavia, l'ambizione dei quattro ricercatori – che in questi mesi stanno collaborando con la Fondazione Agnelli di Torino proprio in vista della pubblicazione di un primo grande studio italiano sul tema dell'osservazione in classe – non è tanto quella di prendere in analisi singolarmente ciascun fattore che incide sul rendimento scolastico, quanto piuttosto quello di interrogarsi sulle relazioni e sulle interazioni che i diversi fattori stabiliscono reciprocamente, in un ventaglio che solo nel suo insieme può determinare la possibilità di andare meglio o andare peggio a scuola. Nell'ottica dei nostri autori, infatti, comprendere i fattori che più di altri promuovono il successo a scuola potrà favorire il benessere e l'adattamento scolastico di tutti gli studenti in classe. Al programma di osservazione in classe proposto dal partenariato INVALSI e Fondazione Agnelli hanno preso parte nel loro complesso più di 7500 studenti di scuola secondaria di primo grado, distribuiti su più di 200 scuole italiane per un totale di oltre 400 classi. Gli osservatori esterni coinvolti in questo percorso su tutto il territorio nazionale si sono concentrati soprattutto su un'analisi finalizzata a considerare principalmente le strategie didattiche utilizzate dagli insegnanti (come ad esempio l'uso della discussione e del ragionamento), le modalità di gestione della classe e il sostegno dei bisogni emotivi degli studenti. Tra i primi risultati che emergono dallo studio, si può notare come in quei contesti in cui gli insegnanti si rivelano meno propensi all'uso di strategie didattiche che favoriscano il ragionamento e a monitorare con costanza le attività degli studenti, sia soprattutto l'autoefficacia scolastica a fungere da elemento protettivo rispetto a un insegnamento meno sensibile per gli studenti con un più alto svantaggio socio-culturale. Tale elemento, più forte nell'analisi dei risultati delle prove nazionali di matematica, trova una sua conferma nel momento in cui si procede ad analizzare i risultati in italiano, risultati che non a caso sono maggiori in contesti scolastici che favoriscano il libero scambio delle opinioni (discussione in classe) e il ragionamento.

Anche **Valu.Enews** ha trovato nell'ambito del Congresso Nazionale AIV il proprio spazio quale innovativo strumento di divulgazione scientifica e impatto sociale della ricerca politico-sociale. La redazione di Valu.Enews, infatti, ha preso parte, con un paper dal titolo ***Il ruolo della dissemination scientifica: il caso Valu.Enews del Progetto PON Valu.E***, al panel dedicato a *La valutazione dell'impatto delle tecnologie comunicative nei contesti educativi* coordinato dalle ricercatrici Ida Cortoni (Sapienza) e Valeria Pandolfini (Università di Genova). A testimoniare il rilievo e l'innovatività di quest'ultima sessione di ricerca è il fatto che siano stati chiamati, quali discussant, due ricercatori di sociologia della comunicazione e metodologia della ricerca sociale quali Luca Salmieri (Sapienza) e Paolo Parra Saiani (Università di Genova).

Come **Donatella Poliandri, Mattia Baglieri e Ughetta Favazzi** hanno messo in luce, in particolare, la divulgazione scientifica è un'attività sempre più all'ordine del giorno per quelle istituzioni pubbliche e private sensibili circa l'impatto che la ricerca riveste sull'opinione pubblica. Nel corso degli anni la divulgazione è stata concettualizzata secondo diverse prospettive teoriche. Alcuni studi, in particolare, hanno posizionato la comunicazione scientifica nel campo della trasmissione di informazioni, concependola quale genere discorsivo capace di trasferire i risultati scientifici dal proprio campo di applicazione principale al fine di rendere accessibile la scienza a un pubblico più ampio. Altri studi, piuttosto, hanno inteso la divulgazione della scienza come un'attività sociale di promozione della cultura scientifica nel senso di un dialogo che si apre al mondo, uscendo dai più ristretti confini di chi è addetto ai lavori. Come gli autori hanno cercato di mettere in luce, è proprio in questo panorama che la divulgazione scientifica assume una rilevanza anche nel settore dell'education – in particolare in campo valutativo – e negli ambiti delle politiche pubbliche a esso connesse. Infatti, nelle politiche pubbliche di investimento in questo settore finanziate dalla Comunità Europea, questo genere di processi rappresenta anche un imprescindibile momento di rendicontazione dei raggiungimenti ottenuti, denotando un ruolo di legittimazione delle policies stesse. Non a caso, nell'ambito dei Progetti PON

cofinanziati dalla Comunità Europea “Per la scuola - Competenze e ambienti per l'Apprendimento” (2014-2020), lo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca ha elaborato una fondamentale *Strategia di comunicazione* con il fine di ridurre la distanza tra la percezione del cittadino e gli ambiti di approfondimento e ricerca scientifici in campo educativo. I tre autori si sono poi soffermati su una ricostruzione della storia della newsletter Valu.Enews e sulle ambizioni di divulgazione scientifica di questo strumento digitale di cui oggi l'INVALSI può avvalersi. Valu.Enews, in particolare, si propone quale strumento ispirato alla teoria della “comunicazione generativa” finalizzato a favorire un progressivo approfondimento disciplinare con metodo induttivo e a gradienti, non solo volto a catturare l'interesse del lettore, ma anche a proporre strumenti di lettura – attraverso le ‘rubriche’ della newsletter – che introducono con graduale profondità le proposte e i risultati ottenuti dal gruppo di ricerca. A partire da un'attività di monitoraggio della fruizione e degli indici di rendimento dei primi tre numeri di Valu.Enews, la redazione si è confrontata con i ricercatori intervenuti al fine di comprendere quali siano gli elementi cardine da approfondire per una profilazione puntuale degli utenti e dei lettori della newsletter, al fine di rilevare le caratteristiche socio-culturali dell'utenza e di conoscere nel dettaglio i comportamenti dei lettori in merito alla selezione dei contenuti proposti nelle differenti ‘rubriche’ di Valu.Enews.

Nell'immagine di copertina: la relazione di Donatella Poliandri e Michela Freddano dal titolo "L'uso degli indicatori valutativi nell'era degli open e big data: il caso dei Nuclei Esterni di Valutazione delle scuole", nella sessione su "La valutazione per un'educazione equa e inclusiva" coordinata da Veronica Lo Presti.

Nell'immagine dell'Indice: uno scatto del Forte Spagnolo de l'Aquila dietro al quale svetta la cima del Gran Sasso d'Italia (m. 2912 s.l.m.).

Redazione

Valu.Enews

La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E

Numero 5 - Maggio 2018

Special Issue sulla Valutazione dei Centri di Formazione Professionali (CFP) a cura di Donatella Poliandri e Mattia Baglieri

Overview *Dalla sperimentazione VALEFP alla proposta di un modello per l'autovalutazione dei Centri di Formazione Professionale* a cura di Sara Romiti

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

Coordinamento editoriale: Mattia Baglieri

In redazione: Mattia Baglieri, Nicoletta Di Bello, Ughetta Favazzi

Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Julie Eaglen, Maria Laura Lanzillo (Università di Bologna), Don Enrico Peretti (CNOS-FAP), Arduino Salatin (Vice Presidente INVALSI e Preside Università IUSVE di Venezia) e Suor Lauretta Valente (CIOFS-FP). Un ringraziamento particolare all'Istituto Salesiano San Marco (ISSM) di Venezia e al Gruppo Norba per avere autorizzato la pubblicazione di materiale fotografico e audiovisivo.

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