

Gregoria Cannarozzo
Maria Grazia Colombo

I GENITORI e LA VALUTAZIONE SCOLASTICA

una conversazione genitore-insegnante
sulla valutazione dell'alunno



AGeSC - Associazione Genitori Scuole Cattoliche
Via Aurelia, 796 - 00165 Roma
Tel. 06 83085331 - Fax 06 83085333
segreteria.nazionale@agesc.it - www.agesc.it

AGeSC

Introduzione

Parlare di educazione della persona implica di per sé l'armonizzazione di tutti gli aspetti e i contesti che sono alla base della sua formazione: la prima appartenenza di ciascuno (la famiglia), la seconda agenzia educativa che consolida e arricchisce il suo formarsi (la scuola) e il territorio dove si svolge la sua vita (il paese, la città, l'associazionismo, lo sport, ecc.). Lo sguardo pedagogico darà unitarietà ai diversi campi di indagine che riguardano questo processo e farà coincidere il piano storico dell'educazione con quello strutturale dell'educabilità.

È l'educazione vera di cui Luigi Giussani denunciava lo smarrimento. Vale a dire l'educazione corrispondente all'umano, pur nella varietà delle espressioni e delle consuetudini.⁽¹⁾ Solo un'educazione come «introduzione alla realtà umana e cosmica, alla luce di un'ipotesi offerta da una "storia" o "tradizione" può impedire sistematicamente nel giovane una partenza sconcertata e dissociata proprio per l'incoerenza o la manchevolezza con cui gli si propone la "verità", cioè la corrispondenza tra la realtà e lui, il senso dell'esistenza».⁽²⁾

Per andare in questa direzione, come apprendiamo anche dalla ricerca psicologica, lo sviluppo di ciascuno richiede a genitori ed insegnanti di tenere sotto controllo la misura in cui egli dà prova di senso sociale e comunitario: momento cruciale e decisivo, barometro della sua normalità.⁽³⁾

La realizzazione di tale processo formativo e, in particolare, della competenza relazionale e sociale, richiede che, accanto alla scuola, la famiglia e le altre formazioni sociali (sussidiarietà orizzontale) e le istituzioni vicine e lontane (sussidiarietà verticale) concretizzino, nella cooperazione, il più formidabile antidoto contro il rischio della dispersione e della dissoluzione del senso della vita per le giovani generazioni: affrontare, attraverso l'educazione, quell'"emergenza educativa" che è sotto gli occhi di tutti e che è da più parti denunciata.

1 - L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, p. 15.

2 - Ivi, p. 74.

3 - A. Adler, *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1979.

«Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande “emergenza educativa”, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita. Viene spontaneo, allora, incolpare le nuove generazioni, come se i bambini che nascono oggi fossero diversi da quelli che nascevano nel passato. Si parla inoltre di una “frattura fra le generazioni”, che certamente esiste e pesa, ma che è l’effetto, piuttosto che la causa, della mancata trasmissione di certezze e di valori.

Dobbiamo dunque dare la colpa agli adulti di oggi, che non sarebbero più capaci di educare? È forte certamente, sia tra i genitori che tra gli insegnanti e in genere tra gli educatori, la tentazione di rinunciare, e ancor prima il rischio di non comprendere nemmeno quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata. In realtà, sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un’atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita. Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all’altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita.

Cari fratelli e sorelle di Roma, a questo punto vorrei dirvi una parola molto semplice: Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l’accompagna. A differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell’ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell’uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale».⁽⁴⁾

4 - Benedetto XVI, Lettera alla Diocesi e alla città di Roma, 21 gennaio 2008); cfr. anche P. Donati, *L’associazione familiare di fronte alla sfida educativa*, Agesc, Roma 2009, p. 6; ID., *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Alla luce di queste parole, il presente lavoro intende evidenziare, mediante il dialogo genitore-docente, l’intima connessione fra educazione e valutazione scolastica, intesa, quest’ultima, come aspetto imprescindibile per la promozione di una formazione della persona orientata non solo all’apprendimento, ma anche alla sua competenza umana, relazionale e sociale. Infatti, attraverso la ‘misura’ di quanto e di come apprende, ogni studente raggiunge gradualmente l’autoconsapevolezza del proprio ‘sapere’ e si autovaluta, rinforza la propria autostima e la propria autonomia e da qui ricava anche la competenza ad agire per il proprio benessere e per il bene comune.

Dalla discussione delle tematiche esposte nelle pagine che seguono, contestualizzate nel processo di apprendimento e nel processo di vita dei propri figli, i genitori potranno ricavare un agile strumento di riflessione da condividere in famiglia, con altri genitori e con i docenti.

Gregoria Cannarozzo

**Istruire, educare, valutare
nel processo di apprendimento**

Gregoria Cannarozzo

*Docente di Pedagogia della famiglia
Facoltà di Scienze della Formazione
Università di Bergamo*

intervistata da

Maria Grazia Colombo

*Presidente Nazionale AGeSC
Associazione Genitori Scuole Cattoliche*

Premessa normativa

Il 22 giugno 2009 è stato emanato il Dpr. n. 122 relativo al Regolamento recante il coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 (Gazzetta Ufficiale n. 191 del 19/8/2009).

Nel decreto n. 122/2009, visti gli articoli 33, 87 e 117 della Costituzione, fra le norme a cui si fa riferimento

spiccano:

- il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, concernente Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ed in particolare gli articoli 4, 6, 8 e 10;
- il decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, concernente norme generali e livelli essenziali delle prestazioni al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, ed in particolare gli articoli 1, 13;
- gli articoli 1, 2 e 3 del decreto legislativo 137/08, e successiva legge 169/08, in materia di acquisizione delle conoscenze e della competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione» e di valutazione del comportamento e degli apprendimenti degli alunni;
- l'articolo 3, comma 5 del medesimo decreto 137/2009, dove è previsto il coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli studenti, tenendo conto anche dei disturbi specifici di apprendimento e della disabilità degli alunni, e sono stabilite eventuali ulteriori modalità applicative delle norme stesse;
- il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 16 gennaio 2009, n. 5, concernente criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento degli alunni delle scuole secondarie di primo e di secondo grado.

Ai fini della nostra esposizione, nella normativa sopra esposta ha particolare rilievo:

L'art. 4, comma 4 del Regolamento dell'autonomia scolastica (Dpr. 275/99) che, di fronte alle difficoltà di apprendimento, recita:

«Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la *realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale*, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. B) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. *Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati*».

All'art. 14, comma 2, rispetto alla documentazione e alla certificazione del percorso scolastico, leggiamo:

«In particolare le istituzioni scolastiche provvedono a tutti gli adempimenti relativi alla carriera scolastica degli alunni e *disciplinano*, nel rispetto della legislazione vigente, le iscrizioni, le frequenze, le certificazioni, la documentazione, la valutazione, il riconoscimento degli studi compiuti in Italia e all'estero ai fini della prosecuzione degli studi medesimi, la *valutazione dei crediti e debiti formativi*, la partecipazione a progetti territoriali e internazionali, la realizzazione di scambi educativi internazionali».

Infine, riguardo alla connessione fra valutazione interna e valutazione esterna e sue finalità,⁽⁵⁾ l'art. 10 chiarisce:

«1. Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della

5 - Vedi Appendice.

Pubblica Istruzione fissa *metodi e scadenze per rilevazioni periodiche*. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo (leggi INVALSI, n.d.r.) le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'articolo 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997, n. 59;

2. Le rilevazioni di cui al comma 1 sono finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio, anche avvalendosi degli ispettori tecnici;

3. Con decreto del Ministro della Pubblica Istruzione sono adottati i nuovi *modelli per le certificazioni*, le quali, *indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili*, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'Offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate».

Tutte questioni ulteriormente ribadite sia nei successivi documenti nazionali sia nelle diverse Raccomandazioni sovranazionali.

Fra i Documenti europei a cui fa riferimento il Dpr. 122/2009 sono da segnalare:

- la decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass).
- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE);
- la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).

D. **⁽⁶⁾ *La lettura della normativa sollecita non pochi interrogativi. Innanzi tutto, perché valutazione e autonomia scolastica sono messe in relazione? Che cosa vuol dire?*

R. ** Non è casuale il collegamento fra valutazione e autonomia scolastica. Infatti, la valutazione non è un fatto che riguarda soltanto il singolo studente o il singolo insegnante o il singolo gruppo classe, bensì essa riguarda anche l'intera scuola, come previsto dal Dpr. 8 marzo 1999, n. 275 e, in particolare, dagli articoli 4, 6, 8 e 10. Ciò capita per più di una ragione. In primo luogo, se è vero che l'atto del valutare (valutazione degli apprendimenti e del comportamento: valutazione interna) è incardinato nell'atto di insegnare e di apprendere, caso per caso, ovvero è personale e riguarda "il ciascuno", tuttavia essa riguarda anche "il tutti" e rispecchia sempre criteri, parametri e impostazioni dell'intera Offerta formativa della scuola autonoma (autovalutazione d'istituto: valutazione interna). Nel merito, possiamo aggiungere una riflessione sul fatto che oggi, invece, si ritiene che non possa esserci educazione di qualità assicurata a tutti se essa si preoccupa di valorizzare, proprio nella valutazione, ciascuno. Sembra quasi diventata una questione centrale sacrificare il ciascuno al tutti, la persona ad un modello impersonale. Invece, è il contrario: il tutti, l'istituzione o il modello impersonale, la società, l'umanità devono adeguarsi mano a mano al ciascuno.⁽⁷⁾

In secondo luogo, la valutazione, nei suoi aspetti generali, risponde ai livelli essenziali di prestazione (valutazione esterna)⁽⁸⁾ previsti dall'art. 117 della nostra Carta costituzionale, legge 18 ottobre 2001, a cui sono tenute tutte le istituzioni scolastiche.

Dalla combinazione di questi elementi scaturisce un circolo virtuoso fra valutazione dello studente, valutazione del gruppo classe, autovalutazione di istituto, valutazione della qualità del sistema scuola.

D. ** *Conoscenze, competenze, certificazione, termini abbastanza difficili per i genitori. Proviamo a fare un po' di chiarezza guardando anche lo scenario europeo?*

6 - Le domande sono poste da M. G. Colombo, le risposte sono date da G. Cannarozzo.

7 - G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 7 ss.

8 - Vedi Appendice.

R. ** Come riportato dal Dpr. 122/2009 sopra citato, l'aggancio della valutazione e della certificazione degli apprendimenti alle Raccomandazioni europee è specifico e riguarda le competenze chiave previste dal Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (*EQF, European qualification framework*). La valutazione e la sua certificazione rientrano, poi, a pieno titolo, nell'auspicio di un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass).

Per esemplificare, sintetizziamo i contenuti dell'EQF della *Raccomandazione* del Consiglio d'Europa del 7 settembre 2006 e della *Raccomandazione* del Parlamento Europeo del 18 dicembre dello stesso anno, relativa alle competenze chiave, da valutare e certificare a cura degli insegnanti e della scuola.

Qui si sollecita a mettere a punto, entro il 2010, le seguenti competenze: «comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale».

I medesimi organismi precisano:

«le *conoscenze* indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Esse consistono nell'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche; le *abilità* si riferiscono alle capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti); le *competenze* indicano, invece, la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e *capacità personali*, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale e sono descritte in termini di responsabilità e di autonomia e, possiamo aggiungere, esprimono la perenne ricerca di armonia fra il soggetto che agisce e l'oggetto dell'azione».

D. ** *Perciò, una cosa è valutare conoscenze e abilità e un'altra è accertare e certificare le competenze. Questo mi pare un punto importante e qualificante per i docenti quali professionisti della scuola. È così?*

R. ** Proprio ai docenti e alle istituzioni scolastiche è chiesto di accertare e di certificare le competenze conquistate da ogni studente. Per farlo

occorre utilizzare strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze (sapere) e delle abilità (saper fare), eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc.), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano attori esterni alla scuola, a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo (diari, storie fotografiche e filmati, ecc.). Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione scaturisce, poi, dall'insieme *narrativo* di queste condivisioni.

Dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso di apprendimento discende la 'certificazione delle competenze', che impegna nella maniera professionalmente più alta i docenti, perché essi assumono la responsabilità di certificarle.

D. ** *Competenze, dunque, da non confondere con 'sapere' e con 'saper fare' e valutazione non più come semplice registrazione di risultati buoni o cattivi*

R. ** In una valutazione vista come processo, le competenze da promuovere e da certificare corrispondono all'agire personale di ciascuno, fondato su conoscenze e abilità acquisite, 'avere' e trasformate in 'essere'. Agire che potrà essere riconosciuto e documentato come 'agire competente' nel momento in cui quanto appreso si rivela adatto, in uno specifico contesto, ma anche nella situazione imprevista, per rispondere ad un bisogno, per risolvere un problema, per eseguire un compito, per realizzare un progetto. Non si tratta di un 'agire astratto', ma di un 'agire complesso', che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile il sapere e il fare, i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per tale ragione, nasce da una continua *interazione* tra persona, famiglia, ambiente e società, tra significati personali e sociali e costituisce la traccia documentale dell'impegno, della responsabilità e della collaborazione messe in atto.

Con questo angolo visuale, nella valutazione si intrecciano e acquistano orizzonte di senso la dimensione orientativa e quella valutativa, che diventa riflessione critica e dialogo, *occasione relazionale* e documentaria perché ogni ragazzo e i suoi genitori possano arrivare a un bilancio (Patto educativo) rispetto a quello che c'è da fare (oggi e domani).

D. ** *Si può dire che la valutazione non è né un atto neutrale, né un atto puramente formale, ma un 'agire' che ha una dimensione relazionale?*

R. ** Newman, in *La Coscienza*, ha messo bene in luce la sua dottrina circa la *personalità* del docente ed ha descritto l'evento educativo in quanto continuo lavoro interno, vero e proprio fermento, fatto di una inarrestabile azione *per contatto* di un'anima con l'altra.⁽⁹⁾

Nei primi anni del Novecento anche Laberthonnière faceva riferimento a questo punto di incontro, che nasce dalla relazione fra chi educa e chi è educato. Si tratta del rapporto autorità/libertà in cui diventa fondamentale ciò che l'allievo diviene per opera propria e non per adattamento ad una imposizione esterna.

Laberthonnière sollecitava l'educatore ad aiutare l'educando a prendere coscienza di se stesso, dei suoi doveri, della sua responsabilità, ad avviarlo alla vita intellettuale e morale. In altre parole, a "nascere".⁽¹⁰⁾ A tal fine, il maestro doveva esercitare quell'"autorità liberatrice" che non è fatta per subordinare gli altri (l'educando) ai propri fini particolari, ma, attraverso il potere e l'abilità di cui dispone, per subordinare se stessa a quelli che le sono sottomessi e che, legando la sua sorte alla loro, persegue con loro una finalità comune.

Ne nasce una visione pedagogica che evidenzia quattro aspetti:

- la centralità della persona;
- la relazione docente e studente;
- il fatto che tale relazione non coinvolge solo il sapere e il saper fare, ma le persone nella loro unicità, comprese le emozioni di chi apprende e di chi insegna;
- gli ingredienti che caratterizzano l'atto di istruire e di formare non possono che implicare anche l'atto di valutare.

D. ** *Di conseguenza, sembra che venga scardinata l'idea che il voto debba essere fine a se stesso, per immetterlo, invece, nel processo educativo della persona.*

9 - J.H. Newman, *La Coscienza*, a cura di G. Velocci, Jaca Book, Milano 1999.

10 - L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p.220.

R. ** Nel momento in cui l'atto del valutare diventa un percorso e si fa documentazione non formale, ma personalizzata, l'"ossessione" della valutazione di "profitto" diventa incompatibile con l'educazione della persona e il valutare assume quel carattere educativo che qualifica ogni insegnamento e ogni relazione interpersonale presenti nel sistema di istruzione e di formazione. Si tratta di concetti presenti, fra l'altro, nello stesso Documento d'indirizzo del 4 marzo 2009 per la sperimentazione dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*, volto a promuovere anche alcuni nuclei delle *competenze civiche e sociali*, di cui parla la Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006, e valutato all'interno dell'area storico-geografia e storico-sociale. In tale Documento si afferma che la scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle posizioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla *Costituzione del '48* e dalla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 a New York, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. Si esprime, inoltre, la preoccupazione di evitare il rischio di delegare a questo solo insegnamento compiti di natura educativa che, invece, devono coinvolgere per forza di cose tutti i docenti (con il loro esempio) e le discipline (con particolari curvature dell'insegnamento).

Infatti:

«la sfida maggiore investe i docenti di tutte le aree disciplinari, che devono ricercare e valorizzare i contenuti, le metodologie e le forme di relazione e valutazione degli apprendimenti che maggiormente favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento degli alunni, la percezione di star bene a scuola, la consapevolezza di essere in una comunità che accoglie, che mette in pratica le regole del vivere civile e sociale, che dialoga con le istituzioni e con la società civile organizzata, che sa apprendere [...]».⁽¹¹⁾

Considerazioni che ci rinviano alla premessa della nostra esposizione e che segnalano l'interazione fra istruzione, educazione e valutazione, ovvero l'intero processo educativo della persona.

11 - Dal Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* del 4 marzo 2009.

D. ** *Possiamo affermare, allora, che la valutazione crea coesione fra professionalità e domanda di educazione, in un'unica parola la "mission" della scuola. O no?*

R. ** La valutazione, al pari dell'educazione, essendo il centro del processo per il risultato ed il perno di un sistema organizzativo complesso, non si ferma alla relazione tra insegnante e allievo, ma passa al sistema classe, al sistema scuola, attraversa le istituzioni e si contestualizza nei sistemi sociali: la famiglia e la comunità del bacino di utenza tramite i suoi possibili ingressi: gruppo sportivo, parrocchie, associazioni, ecc.

Se bene intesa, la valutazione si pone, dunque, a intersezione dei concetti di *personalizzazione* degli apprendimenti, *responsabilità*, *sussidiarietà*.⁽¹²⁾ In questo crocevia, dove diventa valutativo l'intero contesto, si collocano il rapporto di apprendimento/insegnamento, il clima del gruppo classe e il clima della scuola, la cooperazione con i genitori, la co-gestione delle difficoltà (di apprendimento, di comunicazione, di relazione) e la progettazione. Infatti, valutare assumendosene la *responsabilità* crea intreccio fra *professionalità*, *valutazione* e *domanda di educazione*: la *mission* della scuola.

Per realizzare tutto ciò, devono verificarsi almeno due condizioni:

- a) Organi collegiali rinnovati, aperti e capaci di dialogare fra loro e di garantire il sistema di valutazione e di autovalutazione di ogni scuola;
- b) criteri nazionali di valutazione dell'attività di insegnamento, definiti mettendo in gioco proposte ministeriali, esperti, indicatori, per esempio quelli OCSE/PISA, standard e metriche. Tutti aspetti di interesse specifico della pratica educativa, non meno che delle interazioni fra i vari soggetti in essa coinvolti.

D. ** *Seguendo il filo del discorso fino qui condotto, ci pare di poter concludere che il voto o giudizio non è "mezzo" ma "fine" dell'educazione. Direi ancora che è occasione per un incontro, e non semplice misura dell'apprendimento.*

R. ** Solitamente, nell'immaginario collettivo vive il ruolo tradizionale del docente che spiega, interroga e dà voti e/o giudizi. Tale immagine richia-

ma la metafora di poter scendere nell'*agorà* e di parlare ad una folla attenta ed incuriosita, ma essa è contraddetta, oggi, da alcune condizioni: pur con limiti e rischi, chi studia ha a disposizione parecchi mezzi per accedere a parecchi saperi; dal contesto della complessità arriva una richiesta molto alta di formazione e di professionalità; la tecnologia tende a prendere il posto della cultura e non si sofferma a ricomporre le fratture create dal modificarsi delle conoscenze; il mercato del lavoro è in continuo movimento ed esige approcci cognitivi non più sequenziali, né spartiti fra studio e lavoro bensì alimentati da un permanente aggiornamento personalizzato per il successo delle strategie legate al *knowledge management*.⁽¹³⁾ Questo rende sempre più difficile creare percorsi che rendano l'apprendimento importante per ciascuno, implementabile e adatto a valorizzare il capitale umano, secondo la strategica accezione di 'capitale intangibile'.⁽¹⁴⁾

In simile scenario, ogni insegnante avvertirà come momento cruciale anche il momento valutativo, che non è solo il voto in storia, matematica, economia, educazione fisica, tecnica, ecc., ma è intendere e realizzare i processi educativi in quanto processi reali, curare strategie comunicative, prendere decisioni condivise con le famiglie sulle modalità e sui livelli di intervento, contestualizzare nel Piano dell'Offerta formativa l'attività didattica, di cui la valutazione, come abbiamo visto, è parte essenziale, indicare i correttivi, che nascono da continui processi di verifica, di autovalutazione e di valutazione. A queste condizioni, i voti cessano di essere una misura standardizzata e uguale per tutti e diventano espressione della personalizzazione dell'apprendimento, occasione di incontro, riflessione ed esplicitazione di tutto quell'implicito che, se ridotto a un voto spersonalizzato, cancella l'*'anima'* stessa dell'insegnamento. La valutazione entra a pieno titolo a far parte del *fine* dell'educazione di ciascuna persona, non è più un semplice *mezzo*, né è riducibile a un fatto burocratico o a una pura e semplice compilazione formale.

D. ** *Ciò ha a che fare con il Portfolio? E, ancora, che fine fanno i tradizionali strumenti di valutazione? Servono nuove teorie?*

13 - I.Nonakz, H.Takeuchi, *Creare le domande di innovazione*, Guerini & Associati, Milano 1997.

14 - Cfr. F. Berghella, C. Manca, F. Sansone, *La centralità della persona umana quale capitale intangibile e driver di creazione di valore delle aziende*, in Speciale Sole 24 ore, Guida al Lavoro, n.27, 9 luglio 2002, pp.III-IV.

12 - G. Cannarozzo, *Il principio di sussidiarietà, la scuola e la famiglia*, ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

R. ** Nelle legge 53/2003 e, in particolare, nel Dlgs. 59/2004, lo strumento di realizzazione di questa strategia valutativa era espressa dal Portfolio.⁽¹⁵⁾ Benché decaduto, anche se non vietato (potrebbe essere un modo per documentare il processo di apprendimento condiviso dagli insegnanti e dalla scuola nella loro autonomia), esso mantiene il pregio di dirci che, per non essere asettica, la valutazione deve raggiungere lo studente e la famiglia in modo che i risultati oggettivi siano frutto di un percorso (narrativo) dove:

- a) sono manifestati ed esplicitati successi, difficoltà e attese;
- b) sono precisate le azioni importanti per individuare obiettivi formativi ricchi di senso per i genitori e per i ragazzi;
- c) lo studente è accompagnato, anche insieme ai genitori, in una costante riflessione critica su ciò che sta facendo: come apprende quello che studia, perché non apprende, come fare per apprendere;
- d) si lavora su un copione aggiornato e aggiornabile;
- e) si dà orientamento per lo studio e, in prospettiva, per il lavoro;
- f) si documenta la coincidenza fra *personalizzazione, sussidiarietà, responsabilità, rendicontazione*.

In questa ottica, il documento di valutazione, oltre a esprimere le singole realtà scolastiche e il loro specifico ambito relazionale e socio-ambientale, mobilerà al massimo e valorizzerà le risorse professionali dei docenti e il loro ruolo educativo e formativo, il più possibile, insieme alla famiglia.

Se i voti o i giudizi sono frutto di un processo e di una *narrazione* piuttosto che di puro e semplice pragmatismo o formalismo, rispettano contestualmente la persona dello studente, la libertà di insegnamento e la *libertà di scelta educativa della famiglia*.

Valutare diventa un fatto educativo e culturale.

Non si tratta di ostracizzare altri mezzi valutativi finora utilizzati, quanto, piuttosto, di creare un reticolo di riferimento valutativo, fatto di strumenti quantitativi e qualitativi,⁽¹⁶⁾ in cui la persona 'agisce' e non riceve, a scuola,

15 - Ricordiamo che in Italia il dibattito sul *Portfolio* è in atto da almeno un decennio. Esistono molte esperienze realizzate nel Regno Unito (*pupil's portfolio*), in Francia, Belgio, Spagna, Germania, in Australia, America, Canada (Québec).

16 - Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, B. Mondadori, Milano 1995.; C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire*

una 'misura' separata dalla sua vita; semmai, incontra occasioni per vagliare criticamente quanto fino a quel momento creduto anche rispetto a sé e per ricavarne incoraggiamento e progettualità. Abbiamo già visto nel corso del nostro dialogo che questo 'agire valutativo' segna la strada per la promozione e per la certificazione delle competenze.

Per realizzare tutto ciò, non serve cercare ad ogni costo nuove teorie né escogitare tecniche sempre più astratte e asettiche, basta esercitare una riflessione critica (condivisa con gli altri docenti, con i genitori, con gli allievi) sulla valutazione, porsi domande, registrare, raccogliere e 'revisare' le esperienze, essere aperti nella relazione allievi/figli-genitori/docenti-docenti/genitori/studenti, ma, soprattutto, con il proprio mondo interiore, comprese le emozioni, e averne consapevolezza.

D. ** *Significa educazione non più intesa, finalmente, come un fatto privato, ma piuttosto come un fatto pubblico (e sussidiario)?*

R. ** Ruolo pubblico e ruolo privato dell'agire del docente quando valuta si evincono, in particolare, dall'art.1, co. 7 del Dpr. 122/2009 (*Oggetto del regolamento - finalità e caratteri della valutazione*):

«le istituzioni scolastiche assicurano alle famiglie una informazione tempestiva circa il processo di apprendimento e la valutazione degli alunni effettuata nei diversi momenti del percorso scolastico avvalendosi, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di riservatezza, anche degli strumenti offerti dalle moderne tecnologie».

A tal fine è previsto un *documento di valutazione* attraverso il quale le famiglie sono tenute al corrente del processo di apprendimento dei figli [art. 2, comma 2 e comma 7, art. 8, a) e 8, b), *primo ciclo di istruzione*; art. 4, comma 2 e comma 6, *scuola secondaria di secondo grado*].

Ogni docente avvertirà il momento valutativo come aspetto cruciale della cooperazione con i genitori (sussidiarietà orizzontale, art. 118, legge 3 del 18/10/2001), sia perché espressione della competenza professionale (ruolo pubblico) e dell'impegno personale (ruolo privato), sia perché processo reale, frutto di scelte ragionate, di strategie messe alla prova, di decisioni condivise e attente al bisogno formativo di ciascuno, di attività contestualizzate nel Piano dell'Offerta formativa, di definizione della qualità del sistema

conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana, Led, Milano 1995; B.M. Varisco, *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & Associati, Milano 2000.

scolastico (*Quality Management*) e, quindi, di intesa con il territorio (sussidiarietà verticale).

D. ** *Valutazione, dunque, non in quanto mondo separato e imperscrutabile (per i genitori, soprattutto), ma valutazione che fa sempre i conti con la famiglia, soggetto attivo dell'educazione dei figli*

R. ** Connessa con il processo di apprendimento/insegnamento, con le prospettive di ciascun ragazzo e con l'impostazione didattica e pedagogica della scuola, la valutazione chiude il cerchio della progettualità condivisa con i genitori, 'si fa giudizio' e prende posizione, rispondendone agli studenti e alle famiglie, circa le conoscenze e le abilità acquisite e le competenze effettivamente maturate, *a-posteriori* e *non a-priori*. Per tutto il percorso degli studi si costruisce, così, il binomio valutazione/orientamento, che, se documentato, si pone quale risultato di una selezione stratificata che si innesta su quello degli anni precedenti, serve da base per gli anni successivi ed assume specifica funzione soprattutto negli anni di passaggio e in prossimità delle scelte a conclusione del Primo e del Secondo ciclo. Al pari del Piano dell'Offerta formativa e del curriculum, può diventare anche, per famiglie e territorio, la 'cartina di tornasole' degli scarti esistenti tra progettazione della scuola e scelte locali e, così, permettere una forma moderna di cooperazione e di controllo pubblico sui livelli essenziali di prestazione previsti dal dettato costituzionale (art. 117, legge 18 ottobre 2001).

La valutazione, pertanto, non appartiene a un mondo separato e imperscrutabile, ma fa sempre i conti (*sussidiariamente*) anche con la famiglia di chi apprende, nella misura in cui è *testimonianza e documentazione* del lavoro svolto. Chi la riceve deve riconoscersi in essa, oltre a sentire condiviso il Piano dell'Offerta formativa e della progettazione di classe (e, per estensione, d'Istituto). *Valutazione e rendicontazione* del servizio svolto producono, inoltre, inscindibilità fra scuola, mondo sociale e politica.

La stessa *Raccomandazione Ue* del 1966, art. 6, sottolineava che:

«*l'insegnamento dovrebbe essere considerato una professione i cui membri assicurano un servizio pubblico*».

Così, sono messe in gioco progettualità, professionalità, collegialità e creatività, necessarie per accelerare il processo di trasformazione della valutazione da fatto statico e, spesso, di ostacolo all'apprendimento, in processo dinamico e dotato di senso. È, infatti, l'intero contesto (si ricordi l'opinione pubblica) ad essere valutativo. A partire dal coinvolgimento e dal protagonismo della famiglia.

D. ** *Parlare di rendicontazione del lavoro svolto significa che la valutazione ha anche un aspetto etico e deontologico?*

R. ** Da quanto finora discusso emerge che, per raggiungere il fine dell'educazione, è anche indispensabile non ridurre la valutazione dello studente a un atto formale o considerarlo alla stregua di oggetto di misurazioni sterilizzate e standardizzate. Per una ragione fondamentale: come l'esercizio dell'insegnamento non è mai riconducibile a un mansionario, così neanche la valutazione dello studente può essere ridotta a tecnicismo docimologico. Questo aspetto, combinato con una delle principali concettualità su cui ruota la nostra esposizione, la centralità della persona, ci porta a dire che avremo 'agire educativo' se anche l' 'agire valutativo' avrà riscontro in un *codice etico* di comportamento basato su una verticalità dei valori dove il più alto, unico e assoluto non sia quello economico. L'etica diventa una presa di posizione che potremmo definire di pedagogia valoriale.⁽¹⁷⁾ Così intese, educazione e valutazione esprimeranno il senso della libertà, della responsabilità, degli umani diritti e degli umani doveri. Per gli insegnanti, in particolare, libertà e diritti troveranno i loro correlativi nella responsabilità, nei doveri e negli obblighi morali.⁽¹⁸⁾

Nel 1776 Adam Smith, in *La ricchezza delle Nazioni*, sosteneva che, se mancano cultura, intelligenza e onestà, non c'è capitale sociale e neanche crescita economica. Sul piano pedagogico, nella scuola il capitale sociale è non solo rappresentato dai giovani, ma anche da insegnanti intenzionalmente motivati a contribuire al bene comune; in altri termini, non addetti a svolgere 'mansioni ordinarie', come nel modello organizzativo di stampo tayloristico-fordista, ma 'competenti' e 'risorsa umana' capitalizzabile. Attraverso queste maglie passa anche l'atto del valutare, che ha i suoi parametri etici di riferimento nella motivazione a insegnare, nell'intenzionalità educativa, nella *formazione continua* e nelle buone pratiche.

Seguendo tale impostazione, il momento della valutazione non sarà più scindibile da un codice deontologico degli insegnanti (fatto pubblico), che vincoli l'esercizio della professione e dello stesso valutare a norme e regole gestite da ciascuno in 'piena coscienza' per svelarne pregi, criticità, contraddizioni, anomalie, correttivi, prospettive. La coerenza fra valutazione e responsabilità educativa, a cui ci siamo più volte riferiti nel nostro discorso,

¹⁷ - G. Cannarozzo, *Pedagogia ed educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008, pp.47-64.

¹⁸ - J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1943), La Scuola, Brescia 1973, pp. 126 e 136.

darà differente significato al valutare proprio sul piano etico deontologico, perché farà coincidere progettazione, interventi di educazione, riflessione sul fare e valutazione degli apprendimenti e del comportamento.

D. ** *Ma così cambia il tradizionale concetto di valutazione...*

R. ** È vero. Infatti, puntare il fuoco sul concetto di deontologia e di responsabilità cambia la prospettiva pedagogica con cui considerare il tradizionale concetto di valutazione, mentre rinvigorisce la dimensione etica dell'educare, con una specifica ricaduta sul modo di intendere l'atto di valutare il singolo studente.

Mentre valuta, confrontandosi anche con i genitori e con gli studenti, il docente metterà professionalmente in atto competenze comunicative, relazionali, operative, darà valenza positiva e cooperativa alla stessa valutazione, diventerà agente di cambiamento nei processi educativi e sfuggirà alla gabbia delle prescrizioni formali imposte dal ruolo. Accompagnando quotidianamente la crescita educativa degli allievi, potrà arrivare a una valutazione degli apprendimenti espressiva degli obiettivi formativi attesi e conquistati da ciascuno.

D. ** *Riassumendo: intendere la valutazione in questo modo mette in moto processi relazionali importantissimi, docente-studenti, docenti-genitori, ma anche docente-docente. Possiamo dire che per il docente la valutazione così concepita ha un effetto di rispecchiamento?*

R. ** Chiarire a se stesso il tipo di insegnante e il modello che ciascuno intende essere favorirà nel docente la consapevolezza di essere comunque valutato, anche quando è lui a valutare. Tale condizione tenderà a renderlo equilibrato e responsabile, gli farà evitare la cattiva discrezionalità, arricchirà la sua esperienza e gli darà una spinta positiva. Se è vero che nel rapporto di apprendimento/insegnamento la valutazione ruota intorno al polo burocrazia/discrezionalità, essa, tuttavia, acquista una caratteristica di *specularità*, perché ruota anche intorno ad un altro polo: la valutazione sullo studente produce effetti di valutazione sull'insegnante. Siamo di fronte al *rispecchiamento dei risultati*: il docente che valuta il profitto dei suoi allievi si espone ad essere valutato nei risultati della sua professione e finisce anche per valutare se stesso, e non sempre consapevolmente. Sottrarsi a questa specularità, gestendola come se fosse unidirezionale e solo tecnica, ha effetti didattici negativi perché impoverisce la figura del docente. È come

spezzare i binomi diritti/doveri, libertà/responsabilità. Non solo, ma l'insegnante, staccandosi dalla valutazione sociale, interrompe la comunicazione, socialmente diventa "muto" ed autoreferenziale. Atteggiamento che ha un costo indiretto, ma molto alto: produce svalutazione e rende invisibile la realtà.

Concludiamo dicendo che gli effetti della valutazione non si limitano alla specularità: la scuola non nasce in una bolla separata dal contesto, bensì in una società fatta di interconnessioni. È vero che essa è un ambiente in qualche modo protetto, ma è immersa nel mondo, soprattutto in virtù della globalizzazione, quindi anch'essa è soggetto e oggetto delle più disparate valutazioni. Da ciò scaturisce che l'immagine valutativa dell'insegnante, prodotta dalla somma dei giudizi sugli studenti, entra, attraverso i vari ambienti (famiglia, quartiere, opinione pubblica, mass media, internet, ecc.), in una circolarità valutativa, che corrisponde complessivamente a regole sociali e politiche e non più alla sola logica della didattica. A questo punto, acquista importanza specifica il rapporto fra docenti e genitori e diventa significativo il livello di percezione di questi ultimi riguardo all'insegnamento e ai risultati ottenuti dai figli: le famiglie avranno molte occasioni per constatare il valore rappresentato, nella prosecuzione degli studi e sul mercato del lavoro, dal patrimonio di conoscenze e abilità acquisite e dalla competenze promosse e raggiunte a scuola dai loro ragazzi. Queste impressioni valutative si diffondono e restano immutate. Di conseguenza, anche la valutazione sul docente, come quella sullo studente, deve essere ancorata a parametri condivisi e prodotti dalla stessa cultura didattica, lasciando però spazio alla personalità dell'insegnante per evitare l'assopimento del burocrate e, come naturale esito della perdita di presa sulla realtà, un risultato di inefficacia.

La valutazione esterna e la valutazione interna della scuola

Uno dei problemi fondamentali che la scuola deve affrontare è quello della “valutazione”. Un problema che richiede criteri precisi e modalità applicative certe, affinché il giudizio sia aderente alle reali condizioni culturali e agli effettivi processi di crescita degli alunni/studenti, nonché alla efficacia ed alla efficienza delle singole scuole nel percorso di formazione e di educazione delle giovani generazioni.

La valutazione ha radici nella centralità dell’alunno/studente ed è fattore fondamentale la cui applicazione è necessaria a valorizzare tale centralità. Da qui la necessità di precisi standard relativi alla qualità del servizio offerto da ciascuna scuola.

Il problema, oggi, di maggior rilievo in educazione consiste nel far coincidere l’organizzazione del “sistema scuola” con il principio di “autonomia”. Si pongono in tale senso due domande cruciali:

- come far combaciare il sistema scuola, che ha sue proprie prescrizioni, con l’organizzazione di contesto del mondo esterno?
- come superare il blocco dell’autoreferenzialità per intraprendere la strada della sussidiarietà (in particolare nei riguardi dei genitori e delle famiglie)?

Senza dubbio, i nodi maggiori su tali questioni vengono al pettine quando arriva il momento della “valutazione”. Valutazione che finisce per sottoporre le scuole al giudizio dei genitori, i quali con essa vengono aiutati e garantiti nella loro scelta educativa.

Una scuola è qualitativamente valida nella misura in cui è in grado di operare, sia sul piano culturale, come su quello delle competenze, una sintesi tra cultura e vita, tale da coinvolgere – interrogare – ogni soggetto che entra in contatto con essa sui significati più profondi dell’esistenza umana.

È a partire da queste considerazioni che – assumendo anche alcune riflessioni presenti in altri studi e ricerche – occorre individuare quei tratti metodologici che possano qualificare il processo di valutazione come:

- *qualitativa*, in quanto assume la natura soggettiva e complessa di ciascun fenomeno sociale e la conseguente necessità di modalità di osservazione in grado di comprenderne la ricchezza;
- *specificata*, in quanto attiva il lavoro su priorità riconosciute dalla comunità scolastica come aspetti su cui investire energie ed operare analisi di verifica;
- *sociale*, in quanto si fonda su un processo di riflessione partecipato volto a costruire una idea condivisibile di scuola.

Pertanto, va ritenuto importante che vi siano criteri valutativi che possano aiutare a definire la qualità della scuola mediante percorsi capaci di concretizzare gli obiettivi educativi e di verificarne i risultati.

Da qui alcuni requisiti che, in un’ottica genitoriale, sembra utile suggerire, senza tuttavia la pretesa di esaurire la vasta gamma di possibilità.

Scuola: ambiente comunitario

Scuola come luogo di confronto e di azione tra le diverse componenti (dirigenza, docenti, genitori, studenti).

In quest’ottica ecco alcuni possibili indicatori:

- presenza di organi di partecipazione e di coinvolgimento (in particolare assemblee di classe, di interclasse e di settore)
- presenza di aggregazioni associative (docenti - genitori - studenti)
- modalità di rapporto tra obiettivi formativi e scelte educative (PEI - POF)
- iniziative di formazione e di informazione comune docenti-genitori, a livello culturale e relazionale
- modalità di coinvolgimento e di corresponsabilizzazione dei genitori e degli studenti nella elaborazione del POF
- modalità di comunicazione scuola-famiglie-studenti
- modalità di rapporto in rete con altre scuole sul territorio
- modalità di rapporto della comunità scolastica con il territorio

- modalità di rapporto tra le diverse associazioni (compresa quella dei “dirigenti”) per un lavoro di comprensione e di confronto in ordine ai progetti educativi, nonché di integrazione tra i vari soggetti nel loro processo di maturazione culturale, per una presenza ed incidenza nella comunità territoriale
- rilevazione delle necessità-bisogni dei soggetti (alunni-famiglie) e degli organismi di riferimento (associazioni), con un adeguamento a tali necessità, ricerca di una loro possibile soluzione, creazione di condizioni di miglioramento continuo.

Scuola: ambiente educativo/formativo

Scuola come luogo di animazione e di elaborazione culturale quale obiettivo di formazione integrale della persona degli alunni/studenti.

In quest’ottica alcuni indicatori potrebbero essere:

- attenzione alla centralità della persona dell’alunno/studente (compresa la persona portatrice di handicap)
- informazione su modalità attuative del progetto educativo e del Piano dell’Offerta formativa
- raccordo tra le discipline: tensione ad una unità di insegnamento e di apprendimento
- informazione circa le verifiche da effettuarsi durante l’anno
- promozione di relazioni personalizzate con le famiglie
- promozione di iniziative individuali di recupero, rinforzo e potenziamento (forme di programmazione individuale per singoli alunni/studenti) - interventi mirati su bisogni specifici
- promozione di iniziative di orientamento e di sviluppo delle potenzialità individuali
- promozione di iniziative sperimentali di formazione umana (confronto responsabile e personale con la realtà - formazione ai valori)
- presenza di un riferimento (docente di riferimento) a disposizione degli alunni/studenti (modalità di accoglienza, di assistenza e di accompagnamento individuale)
- promozione di iniziative culturali (esistenziali e socio-politiche) in rapporto con il territorio

- promozione di modalità responsabilizzanti di partecipazione (forme di impegno in campo culturale, socio-politico, assistenziale)
- valorizzazione di attività diversificate per gruppi, anche mediante l’integrazione tra alunni/studenti appartenenti a classi diverse (classi aperte)
- presenza e accessibilità ai laboratori e a documentazioni di carattere culturale, scientifico e normativo.

Questi alcuni termini ed alcuni requisiti - seppur indicativi e comunque integrativi di tutto il ricco lavoro di attenzione e di realizzazione qualitativa attivato dai docenti e dalle scuole - che ciascuna scuola può, e dovrebbe declinare, ponendosi così nella condizione di essere liberamente scelta da famiglie e studenti per ciò che esprime.

(Riflessione tratta dalla rivista “Cultura Oggi”)

Bibliografia di riferimento

- G. Bertagna - *Valutare tutti, valutare ciascuno* - La Scuola, Brescia 2003
- M. Castoldi - *Segnali di qualità* - La Scuola, Brescia, 1998
- H. Gaziel - M. Carnet - *Il fattore qualità nella scuola del duemila* - La Scuola, Brescia, 2000
- S. Mantovani - *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* - B. Mondadori, Milano 1995
- M. Postic - J. M. De Ketele - *Osservare le situazioni educative* - Sei, Torino 1993
- C. Scurati - *Qualità allo specchio* - La Scuola, Brescia, 1998
- G. Cannarozzo - M. G. Colombo - *I genitori nella scuola - Manuale di presenza* - Itaca, Castel Bol. 2008

Sommario

Introduzione pag. 3

Intervista Colombo - Cannarozzo
- *Istruire, educare, valutare*
nel processo di apprendimento pag. 7

Appendice
- *La valutazione esterna*
e la valutazione interna della scuola pag. 24