

Immagini restituite dal RAV: una scuola che “RI-produce”

Images returned from the RAV: a school that “RE-produces”

Emilia Restiglian

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA) • University of Padova (Italy)
• emilia.restiglian@unipd.it

Lorenza Da Re

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA) • University of Padova (Italy)
• lorenza.dare@unipd.it

The recent introduction of the RAV-Rapporto di autovalutazione in the schools has forced the educational institutions to put on paper some elements that allow to begin for understanding better choices and problems of each school in connection with the reference environment.

Starting from data published in the RAVs of all the public secondary schools in Friuli Venezia Giulia and Veneto, our hypothesis was to argue the problem of reproduction of the social structure from the school institutions. This is strictly related with the idea that the national assessment tests are built in the image of an only culture shape, in our case the one spread and reproduced by the “Licei”. Starting from that, we tried to justify the newness of a differentiation of national assessment tests in the secondary school.

Keywords: national assessment tests; RAV; Invalsi results; social reproduction; secondary school; school guidance

L'introduzione del RAV-Rapporto di autovalutazione nelle scuole ha costretto gli istituti scolastici a mettere sulla carta una serie di elementi che consentono di cominciare a comprendere meglio le scelte e i problemi di ciascun Istituto in rapporto al territorio di riferimento.

A partire dai dati pubblicati nei RAV di tutte le scuole secondarie di secondo grado statali del Friuli Venezia Giulia e del Veneto, la nostra ipotesi è stata quella di argomentare il problema della riproduzione della struttura sociale esistente da parte delle istituzioni scolastiche che si dimostra strettamente legata all'idea che le prove valutative nazionali siano costruite “a immagine e somiglianza” di una sola forma di cultura, nel nostro caso quella diffusa e riprodotta dai licei. A partire da questo, si è cercato di giustificare l'attualità di una differenziazione delle prove valutative nazionali nella scuola secondaria di secondo grado.

Parole chiave: prove standardizzate nazionali; RAV; risultati Invalsi; riproduzione sociale; scuola secondaria di secondo grado; orientamento scolastico

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Emilia Restiglian ha scritto § 1 e § 3 e Lorenza Da Re § 2.



199


Ricerche



Immagini restituite dal RAV: una scuola che “RI-produce”

1. Introduzione e stato dell'arte

I risultati delle prove nazionali (Invalsi) fanno parte del rapporto di autovalutazione (RAV) che ciascuna scuola deve redigere ogni anno come prodotto della prima fase di valutazione delle scuole prevista dal Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione a partire dall'a.s. 2014-15 (DPR 28 marzo 2013, n.80).



Il RAV si articola in cinque sezioni che costituiscono di fatto l'organizzazione scolastica. Si inizia da una parte descrittiva relativa al contesto e alle risorse del singolo istituto per proseguire poi con una parte prettamente valutativa centrata sugli esiti (dove trovano posto i risultati nelle prove standardizzate nazionali degli alunni/studenti accanto ai risultati scolastici, alle competenze chiave e di cittadinanza e ai risultati a distanza, includendo anche le differenze nel punteggio rispetto a scuole con contesto socio-economico e culturale simile-ESCS) e sui processi (pratiche educativo-didattiche e gestionali-organizzative). Segue una parte metodologico-riflessiva che comprende la descrizione del processo di autovalutazione, e una conclusiva proattiva sull'individuazione delle priorità e degli obiettivi di processo per l'organizzazione di un piano di miglioramento. In sintesi, è possibile affermare che nel RAV sono presenti dati quantitativi (ad esempio, i risultati degli studenti negli scrutini e negli esami di stato) e qualitativi (rubriche, motivazioni dei giudizi) visto che qualunque dato va sempre commentato e argomentato in modo da poter delineare la realtà della propria istituzione scolastica in modo coerente e organico.

Ai dati di ogni area seguono alcune domande che servono all'istituzione scolastica per operare una riflessione sui risultati raggiunti che si tramuta nella descrizione dei propri punti di forza e di debolezza e nel posizionamento in una rubrica di valutazione a sette livelli in cui il primo (molto critico), il terzo (con qualche criticità), il quinto (positivo) e il settimo livello (eccellente) sono corredati da una descrizione analitica. Si chiede, infine, di motivare il giudizio assegnato mediante collocazione in un certo livello.

Fin dalle prime rilevazioni Invalsi, dal 2010-11 per quanto riguarda la seconda classe della scuola secondaria di secondo grado (Invalsi,

2014)¹, i punteggi ottenuti dalle scuole del Veneto e del Friuli Venezia Giulia sono apparsi tra i più alti del Paese.

Nel rapporto Invalsi 2015-16, riferimento temporale dei dati presentati in questo lavoro, i punteggi nelle prove di Italiano e Matematica nelle macro-aree del Nord-Ovest e del Nord Est (Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna), risultano, infatti, mediamente superiori alla media italiana (nel caso di Veneto e Friuli Venezia Giulia anche in modo significativo).

In italiano, e similmente per la matematica, i licei ottengono a livello nazionale, anche nelle singole macro-aree, risultati mediamente più alti dei tecnici e questi a loro volta hanno risultati superiori ai professionali. In ciascuna tipologia di scuola si assiste, inoltre, a un progressivo calo delle prestazioni man mano che si procede da Nord a Sud, in particolare nell'istruzione tecnica e professionale. Le due macro-aree settentrionali hanno in tutti i tipi di scuola punteggi significativamente al di sopra della media nazionale.

I licei del Veneto ottengono in italiano un punteggio significativamente superiore alla media nazionale, tutti gli istituti tecnici delle regioni del Nord-Est sono al di sopra della media italiana, mentre per quanto riguarda gli istituti professionali, soltanto quelli della Lombardia e del Veneto hanno un risultato significativamente superiore a quello medio italiano. È da evidenziare una tendenza: gli istituti tecnici del Nord-Est hanno in Matematica un punteggio più alto dei licei delle macro-aree del Centro e delle due macro-aree meridionali e insulari. Per quanto riguarda, infine gli istituti professionali solo quelli del Nord-Est si differenziano significativamente dal risultato medio dell'Italia.

Invalsi (2016) rileva che «come emerso anche da precedenti rilevazioni, il Nord, e il Nord-Est in particolare, ha nell'istruzione tecnica e professionale un punto di forza che merita di esser valorizzato» (p.59). Secondo i dati diffusi ad aprile 2017 però, se è vero che la percentuale di iscritti alla prima classe del liceo in Veneto (45,8%) è inferiore alla media italiana (53,4%, 65,9% nel Lazio), mentre risulta superiore quella dell'istituto tecnico (38,2% rispetto al 30,4 nazionale), è vero anche che la percentuale di iscritti all'istituto professionale (16%) risulta di poco inferiore alla media italiana che è del 16,2%. Anche in Friuli Venezia Giulia si riscontra una situazione simile (50,1% licei, 37,7% tecnici e 12,2% professionali) e per quanto riguarda gli istituti tecnici, si tratta delle percentuali di frequenza più alte del paese.

1 In precedenza le scuole erano libere di aderire o meno alle rilevazioni.



Il rapporto Invalsi prosegue prendendo in considerazione alcune caratteristiche socio-demografiche degli alunni: il genere dello studente, la cittadinanza, l'essere in anticipo o in ritardo rispetto al normale percorso degli studi e lo status socio-economico-culturale della famiglia dello studente (indice ESCS). Grazie a questi dati, Invalsi e altri studi (Varotto *et al.*, 2018) hanno confermato che l'ambiente di provenienza influisce sulla motivazione a imparare, sulle aspettative future, sui risultati delle prove di apprendimento e in generale sul profitto e sulla carriera scolastica e professionale degli studenti.

Come recita Invalsi (2016) «è noto da un'ampia letteratura di ricerca che le caratteristiche individuali influiscono sull'apprendimento e, più in generale, sulla carriera scolastica e professionale degli studenti» (p. 62). L'appartenenza a gruppi definiti quindi, come il sesso o l'origine immigrata, interagiscono in ogni caso fortemente con fattori di ordine sociale e culturale e quindi anche con l'ambiente familiare di provenienza. Proprio su quest'ultimo cercheremo di focalizzarci in questo contributo.

Nella seconda classe della scuola secondaria di secondo grado, in particolare, si confermerebbe l'influenza delle condizioni socio-economiche sui livelli di apprendimento tanto che le differenze nei risultati già evidenziate in precedenza sarebbero «in qualche misura, legate al differente status socio-economico degli studenti che frequentano ciascuna tipologia d'istituto» (p. 81) rendendo evidente «come il valore mediano dell'ESCS cresca in funzione del tipo di scuola, riflettendo la medesima gerarchia che si osserva nei risultati delle prove» (p. 81).

La pubblicazione del rapporto sui test Invalsi 2018 conferma aspetti già evidenziati dai report degli anni precedenti: performance “cognitive” in italiano e matematica² (e quindi efficacia dei sistemi di apprendimento) ed equità dei risultati (variabilità tra scuole e classi) risultano maggiori nelle regioni settentrionali rispetto a quelle centrali, meridionali e insulari. È stato calcolato che un divario medio di quasi 100 punti corrisponde ad una differenza del 2% del tasso di crescita del reddito pro capite: la differenza è notevole e ne va preso atto (studio OCSE citato da Cipollone, 2014).

In particolare, il Nord Est, oggetto in parte della nostra ricerca, è il luogo dove il sistema scolastico appare più efficace in base ai risultati e relativamente più equo in confronto al resto d'Italia. Con rare eccezioni, infatti, «in ogni materia e in ogni grado scolare, dalla seconda primaria alla terza secondaria di primo grado, le più basse percentuali

2 L'inglese è ambito indagato solo a partire dall'a.s. 2017-18.

di variabilità dei risultati dovuta a differenze tra le scuole e tra le classi si riscontrano nella macro-area Nord Est, e ciò non solo rispetto alle macro-aree del Centro, del Sud e del Sud e Isole, ma anche dell'altra macro-area settentrionale, il Nord Ovest» (Invalsi, 2018, p. 12).

Rimangono anche le differenze socio economiche culturali durante tutto il corso di studi. A restare immobili sono soprattutto le scuole secondarie di secondo grado: a parità di risultati scolastici, in particolare quando questi non sono brillanti, uno studente con uno status sociale elevato sceglie più facilmente un liceo rispetto a uno che proviene da una condizione familiare più modesta e questo non favorisce naturalmente l'ascensore sociale. È infatti l'ESCS a influenzare la scelta della scuola secondaria di secondo grado che "appare socialmente stratificata: l'ESCS degli studenti dei licei è mediamente superiore a quello degli studenti degli istituti tecnici e l'ESCS degli studenti di questi ultimi è a sua volta superiore a quello degli studenti degli istituti professionali. Il valore medio dell'indice, nei licei, è pari a 0,30, più alto, dunque, della media italiana (eguale a zero), mentre negli istituti tecnici e negli istituti professionali è inferiore ad essa, registrando un valore di -0,20 nel primo caso e di -0,59 nel secondo. Ciò riflette da un lato la relazione tra status socio-economico e livello di capacità e preparazione cui si è fatto riferimento nel punto precedente, ma anche il fatto che, a parità di risultati scolastici, in particolare quando questi non sono brillanti, uno studente con uno status sociale elevato sceglie più facilmente una scuola di tipo liceale rispetto a uno studente di condizione familiare più modesta" (Invalsi, 2018, p. 24). Ciò non significa che esista un rapporto causa-effetto tra ESCS e risultato nelle prove, però che mediamente gli alunni che partono da condizioni più favorevoli conseguono migliori risultati degli alunni svantaggiati e viceversa. Il liceo rimane peraltro il luogo dove, per la frequenza di studenti con ESCS alto, ci si può eventualmente permettere di insegnare "come si faceva un tempo" perché la popolazione scolastica è meno eterogenea che altrove e quindi non è necessario mettere in atto strategie e metodologie differenziate, personalizzate o semplicemente "diverse".

Quanto appena riportato delinea la difficoltà della scuola italiana di favorire l'ascensore sociale come "processo che consente e agevola il cambiamento di stato sociale e l'integrazione tra i diversi strati che formano la società" (Treccani, 2008), quindi di colmare le condizioni svantaggiate di partenza degli studenti.

Anche il rapporto Invalsi sui risultati del Veneto (2018) mette in luce quanto appena scritto sui risultati delle diverse tipologie di scuola secondaria (p.8) che vedono i risultati migliori nei licei, seguiti da tecnici e professionali; tuttavia, gli esiti in italiano dei tecnici del Nord



sono in taluni casi sovrapponibili o superiori a quelli dei licei del Sud-Sud/Isole, così come i risultati dei professionali sono in diversi casi paragonabili a quelli dei tecnici. In matematica, nel nord Est i dati dei tecnici sono statisticamente comparabili a quelli dei licei. I tecnici del Nord Est, inoltre, registrano dati superiori a quelli dei licei del Sud-Sud/Isole mentre i professionali del Veneto registrano dati simili a quelli dei tecnici di molte altre regioni e addirittura vicini a quelli dei licei di Calabria e Sardegna.

Riguardo la questione del sistema equo, il rapporto conferma poi come in Veneto si evidenzia una variabilità più contenuta tra classi e tra scuole, una buona eterogeneità dentro le classi e risultati complessivamente molto buoni. Richiamando la tripartizione liceo-tecnico-professionale, De Anna afferma «tale discriminazione “strutturale” si sovrappone, rinforza e alimenta una “gerarchia” culturale-sociale riconosciuta e predicata, spesso a prescindere da tale correlazione. La “superiorità” dell’istruzione liceale è in molti casi e per molti opinionisti assunta come valore “intrinseco”» (2017, p. 6).

Se è vero che negli anni è progressivamente aumentata la consapevolezza che le prove Invalsi possano avere valore conoscitivo, diagnostico e orientativo e non di “giudizio” sul rendimento scolastico (quarta tesi sulla valutazione del manifesto di Scanno, 2013), è vero anche che l’utilizzo della valutazione è quello della comparazione e della rendicontazione pubblica (ultima fase del Regolamento sul SNV), dovrebbe comunque evitare la competizione tra le scuole e legare, invece, i risultati delle prove a spazi di riflessione interna in merito a scelte organizzative, didattiche e professionali. È unendo i due livelli dell’autovalutazione di istituto (*school improvement*) e della valutazione comparativa (*school accountability*), infatti, che si può ottenere una buona valutazione «non autoreferenziale, non tecnicistica e verticistica, ma realmente orientata al miglioramento continuo del Sistema Nazionale di istruzione e dell’offerta formativa dei singoli istituti» (Trincherò, 2014, p. 35).

D’altra parte, sono ancora presenti episodi di contestazione da parte degli insegnanti, anche se via via più rari. L’art. 51 del D.L. n.5/2012 prevede la partecipazione delle Istituzioni scolastiche alle rilevazioni nazionali riguardanti gli apprendimenti degli studenti come “attività ordinaria di istituto”, e quindi non strettamente legate alle attività obbligatorie cui sono tenuti i docenti. L’art. 33 della Costituzione, però, definisce il principio della libertà di insegnamento mentre il DPR 275/1999 quella dell’autonomia didattica. Vale di più, quindi, il potere del Ministro o il principio costituzionale della libertà di insegnamento? Nel caso il Collegio docenti non abbia deliberato l’applicazione della direttiva ministeriale sulle prove, alcuni insegnanti si sono sottratti alla



somministrazione. Sulla problematica della rilevazione censuaria, sul legame tra valutazione di istituto e degli insegnanti, sulle graduatorie tra scuole, sulla pubblicazione dei risultati, sulla valutazione dei prodotti e non dei processi di apprendimento, sull'addestramento alle prove, sul legame tra risultati e valutazione dei docenti ecc. si trovano molti contributi in rete (sindacati, associazione studenti, quotidiani), ma anche studi di ricercatori e studiosi (ad esempio Corsini, Losito, 2013; Trincherò, 2014; Lucisano, 2014; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; Corsini, 2015; Grimaldi, Serpieri, 2016).

D'altra parte, Invalsi non sembra aver prodotto conoscenze sulle dinamiche della scuola italiana tanto da aver inventato nuove prassi didattiche, ha solo confermato i risultati di indagini IEA e TIMSS (Lucisano, 2014) e quanto Bottani e Benadusi facevano notare nel 2006 rispetto ai giudizi di OCSE sul nostro "iniquo" sistema educativo.

Gli aspetti evidenziati relativi a Invalsi si legano, infatti, anche ai risultati di OCSE PISA, indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico che rileva con periodicità triennale il livello di istruzione dei quindicenni (età media di riferimento nel mondo per la conclusione dell'obbligo scolastico). OCSE definisce come resilienti i ragazzi con un buon rendimento scolastico nonostante un contesto problematico.

Nel nostro Paese, la quota di quindicenni provenienti da famiglie in situazione di svantaggio socio-economico, ma capaci comunque di ottenere buoni risultati nel PISA 2015, è del 20,4% ed è inferiore alla media OCSE che è del 25,2%. Il dato del 2015 è inferiore sia a quello del 2012 quando erano il 24,7% sia al 2009 (22,7%), per quanto superiore al 15,8% del 2006. Pur nelle grandi variazioni tra i Paesi membri OCSE (si pensi che la Germania arriva al 32,3% e la Finlandia al 39,1%), l'Italia si colloca verso il fondo della classifica, rendendo evidente che il retroterra culturale e socio-economico degli alunni influenza le performance, indicatore a sua volta che la scuola italiana non sembra fare abbastanza per gli alunni provenienti da ambienti deprivati.

Dai documenti presentati si evince quindi che la scuola italiana non costituisce un ascensore sociale. Il rapporto OECD *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Overview and main findings* del 2018 definisce un basso livello di mobilità sociale tra generazioni. Questo significa che è sempre più difficile nelle economie sviluppate che fanno parte dell'OCSE che una persona possa cambiare classe sociale di appartenenza durante la sua vita. In Italia questo è difficoltoso negli ambiti occupazione e scolarizzazione, mentre lo sarebbe meno per guadagno e salute (p. 39).

L'ascensore sociale sembra quindi rotto e OCSE suggerisce alcuni



possibili rimedi, tra questi l'investimento sull'istruzione: frequentare un servizio educativo prescolastico, aumentando il numero di bambini inseriti nel sistema integrato 0-6 anni, supportare la realizzazione di ambienti di apprendimento che supportano le scuole più "deboli", eliminare le bocciature nel primo ciclo di istruzione, ridurre il tasso di dispersione scolastica e predisporre percorsi educativi diversi di istruzione secondaria, sostenere il legame con le famiglie svantaggiate sono tra le proposte dell'organizzazione.

Manfredi (2018) definisce impossibile una maggiore uguaglianza economica e sociale in quanto minata fin dalla base: «solo il 6% delle persone con genitori con livello d'istruzione inferiore al ciclo superiore ottiene una laurea, ovvero meno della metà della media OCSE; al contempo, quasi il 40% dei figli di lavoratori manuali diventano a loro volta lavoratori manuali. Da qui una mobilità sociale scarsissima: chi è povero resta povero, chi è ricco resta ricco».

Anche la laurea non sarebbe sufficiente per raggiungere il successo professionale e il riconoscimento economico, tanto che nel nostro paese i laureati con istruzione terziaria ottengono salari superiori di solo il 40% ai diplomati, a fronte di una media OCSE del 60%. Si tratta di una situazione preoccupante per un sistema che dichiara costantemente di voler promuovere i valori di democrazia ed equità (Costituzione, Principi fondamentali, art.3).

Tra le indicazioni del rapporto OCSE c'è anche l'agevolazione dell'accesso dei giovani nell'ambito dell'istruzione terziaria. Secondo il Rapporto della Fondazione Agnelli (febbraio 2018) soltanto il 14% dei ragazzi che si diplomano negli indirizzi professionali si iscrive all'Università decretando di fatto una disparità di opportunità socio-culturali ed economiche tra i ragazzi che si iscrivono agli istituti professionali e i loro compagni iscritti ai licei, e in parte agli istituti tecnici.

Come evidenzia Corlazzoli (2017), riprendendo i numeri di Alma-Diploma 2017, solo un liceale su sei proviene da una famiglia operaia. Così al classico, i diplomati figli di impiegati o di operai sono solo l'8,7% a fronte di un 45% di figli di professionisti, dirigenti, docenti universitari e imprenditori. In generale, poi, il 30% di chi viene bocciato al liceo due o più volte appartiene alle famiglie operaie contro il 17% della classe elevata. Il giornalista fa notare che, secondo l'Annuario Statistico italiano, nel 1963 fra gli studenti universitari i "figli di papà" erano l'86,5%. I figli dei lavoratori dipendenti il 13,5%. Oggi fra i laureati i figli di papà sono il 91,9% e i figli di lavoratori dipendenti l'8,1%. Fatte le giuste proporzioni possiamo dire che è cambiato ben poco.

Ecco allora che dopo un decennio di somministrazioni internazionali e quasi un ventennio di somministrazioni nazionali, qualcuno ri-



comincia a parlare di “scuola di classe e società classista” (De Michele, 7 aprile 2017) o comunque della riproduzione nella scuola di atteggiamenti e comportamenti in atto nel sociale (Tiriticco, 20 maggio 2018) tanto che Vertecchi chiama in causa Bourdieu, Passeron e Illich.

Sono i sociologi che si occupano di educazione a rimarcare il quadro di disuguaglianze nelle opportunità educative generate dalle origini familiari (Ballarino, Schizzerotto, 2011; Schizzerotto, Barone, 2006) riprendendo la teoria della riproduzione culturale di gerarchie sociali che le scuole metterebbero in atto perpetuando in questo modo le disuguaglianze sociali (Bourdieu, Passeron, 1972, or. 1970). Nonostante l'intenzione di favorire la mobilità sociale, infatti, il sistema scolastico avrebbe come risultato la “riproduzione” della struttura sociale esistente. Se la scuola tratta gli alunni in modo uguale nei diritti e nei doveri, infatti, finisce con l'ignorare le disuguaglianze di fatto esistenti e che vengono viste come doti e attitudini naturali. Questo avverrebbe perché la scuola sarebbe interessata più alla trasmissione di “habitus” convergenti con gli “habitus” familiari di certi gruppi sociali, e non con la trasmissione di sapere. Le persone appartenenti a questi gruppi sociali sarebbero quindi avvantaggiate e selezionate dal sistema scolastico per l'assunzione di ruoli chiave nella società.

Se ci sganciamo dalla sociologia e passiamo alla pedagogia “dal basso”, troviamo figure come Don Milani che per molto tempo ha raccolto dati per dimostrare come la classe sociale dei genitori determina spesso il successo o l'insuccesso scolastico di bambini e ragazzi (1958), arrivando poi ad accusare frontalmente la scuola pubblica di essere classista e discriminatoria (1967).

Successivamente, nei movimenti di contestazione degli anni Settanta, si inserisce il concetto di descolarizzazione che Illich (1972, or. 1971) diffonde a partire dall'esperienza negli Stati Uniti, ma che si diffonde in molti paesi. Egli mette in discussione il senso delle istituzioni scolastiche moderne, finalizzate allo sviluppo di abilità e conoscenze supposte come universali e all'assunzione di ruoli sociali, legate quindi a un'idea di società consumistica legata ai sistemi di produzione e del consenso. Secondo Illich gli insegnamenti non sono adatti agli interessi e ai ritmi degli studenti, oggi diremmo che non sono personalizzati o inclusivi, venendo trasmessi in modo uniforme e non flessibile. Dalle idee di Illich (come dei contemporanei Reimer e Holt) sono derivate le esperienze di *homeschooling* e *unschooling* che non possono non richiamare le sempre più numerose iniziative di istruzione parentale e domiciliare (Di Martino, 2014; IlFattoQuotidiano.it, 18 febbraio 2016) e anche, se possibile, le forme di educazione “non tradizionale” o “alternativa”: dai movimenti steineriani, alla scuola nel bosco, fino



alla scuola senza zaino³. Naturalmente si tratta di esperienze che, al momento, non sono così diffuse nella scuola secondaria di secondo grado, però sono il frutto dell'interesse di pedagogisti e famiglie mossi da intenti spesso molto diversi.

Per quanto concerne le opinioni degli studenti, nell'ambito di uno scenario comunque positivo, il rapporto AlmaDiploma (2017) evidenzia una maggiore soddisfazione negli indirizzi professionali che in quelli tecnici, i quali a loro volta superano i licei. Si sottolinea come «qualsiasi confronto a livello generale fra licei, tecnici e professionali risente in modo evidente delle specificità delle singole scuole. Inoltre, per quanto riguarda tutti e quattro gli aspetti relativi agli insegnanti (competenza, chiarezza, disponibilità e capacità di valutazione), è opportuno tenere presente che gli studenti di questi tre percorsi di studio costituiscono popolazioni con caratteristiche notevolmente diverse, anche per quanto riguarda le aspettative nutrite verso i professori» (p. 13).



2. Analisi dei dati

Di seguito presenteremo lo studio condotto sui dati dei RAV delle Scuole Secondarie di Secondo Grado delle Regioni Veneto e Friuli e Venezia Giulia, relativi all'a.s. 2015-16. Si tratta di due delle quattro regioni che fanno parte della macroarea Nord-Est citata in precedenza, avente molto spesso risultati nelle prove standardizzate nazionali superiori alla media nazionale.

I dati sono stati desunti dal sito “Scuola in chiaro” del MIUR e sono stati organizzati in una matrice casi per variabili. Si tratta di una rilevazione censuaria, che ha considerato gli esiti di tutte le Scuole statali presenti nelle due regioni.

Rispetto alla struttura del RAV (*Contesto e risorse, Esiti, Processi*), nel presente contributo ci soffermeremo sull'indicatore “Risultati nelle prove standardizzate nazionali” della seconda sezione, relativa agli “Esiti”.

A partire dalla situazione attuale delle prove valutative nazionali, legata, come argomentato in precedenza, all'idea che siano costruite “a immagine e somiglianza” di una sola forma di cultura, nel nostro caso quella diffusa e riprodotta dai licei, a discapito di una diversa cultura maggiormente legata al “fare”, sviluppata e diffusa negli istituti tecnici e professionali, la nostra ipotesi di ricerca è stata quella di argomentare il

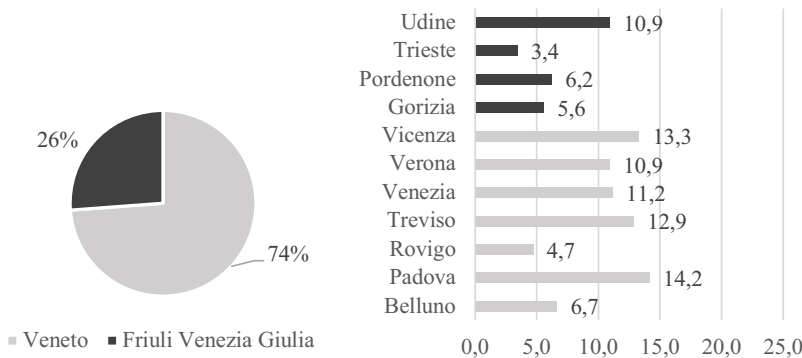
3 Un progetto che sta cercando di mettere assieme tutte queste esperienze educative è “Tutta un'altra scuola”. Si veda <http://www.tuttaunaltrascuola.it/>

problema della riproduzione della struttura sociale esistente da parte delle istituzioni scolastiche per giustificare l'attualità di una differenziazione delle prove valutative nazionali nella scuola secondaria di secondo grado.

2.1 L'analisi descrittiva

Sono stati presi in esame i dati di 466 Istituti, ossia tutte le Scuole Secondarie di Secondo Grado statali (licei, istituti tecnici, istituti professionali) del Friuli Venezia Giulia (26%) e del Veneto (74%) (graf. 1).

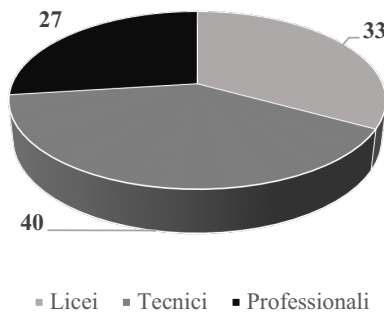
Rispetto alla provincia (grafico 2) emerge che la maggioranza delle scuole del Friuli Venezia Giulia (FVG) hanno sede a Udine (10,9% sul totale), mentre per la regione Veneto, la maggioranza si collocano nella provincia di Padova (14,2%) e Vicenza (13,3%).



Graf. 1. Regione

Graf. 2. Provincia

Rispetto alla tipologia di scuola (graf.3), dai dati emerge che gli Istituti sono rispettivamente il 33% licei, il 40% istituti tecnici e il 27% professionali.



Graf. 3. Tipologia Scuola

Rispetto al tipo di Scuola e Regione (tabella 1) si evidenzia come nel territorio friulano siano maggiori gli istituti liceali (36%) e tecnici (41%) rispetto alla Regione Veneto (rispettivamente: 32% e 39%). Nella Regione Veneto sono, invece, più numerosi gli istituti professionali (Veneto 29%, FVG 23%).

	<i>Veneto N</i>	<i>Veneto %</i>	<i>Friuli Venezia Giulia - N</i>	<i>Friuli Venezia Giulia - %</i>	<i>Totale</i>
Licei	110	32%	44	36%	154
Tecnici	134	39%	50	41%	184
Professionali	100	29%	28	23%	128
Totale	344	100%	122	100%	466

Tab. 1. Tipologia Scuola per Regione



Se consideriamo la struttura delle classi (tabella 2) e se osserviamo il collettivo nel suo insieme, si evidenzia che il numero medio di alunni presenti nelle classi è di 24 studenti (dev.st=15,6, Me=20) e che il numero medio di alunni presenti nell'Istituto è di 503 (dev.st=374,4, Me=396,5).

	<i>Media</i>	<i>DEV.ST</i>	<i>Mediana</i>	<i>Percentile 25</i>	<i>Percentile 50</i>	<i>Percentile 75</i>
Numero classi	24	15,6	20	11	20	34
Numero alunni	503	374,4	396,5	210,5	396,5	717

Tab. 2. Numero classi e numero alunni sul totale

Emergono, tuttavia, delle differenze tra le Regioni oggetto dello studio (tabella 3): la Regione Veneto presenta sia classi più numerose ($X=25$) rispetto al FVG ($X=20$), che istituti più popolati (Veneto $X=543$; FVG $X=391$). D'altra parte, si tratta di Regioni che presentano risultati simili per quanto riguarda gli esiti, ma che per numero di abitanti e densità demografica presentano situazioni abbastanza diverse. In Veneto gli abitanti sono 4.905.037 mentre in FVG 1.215.538⁴ con una densità di 267 abitanti per km² in Veneto e 154 in FVG.

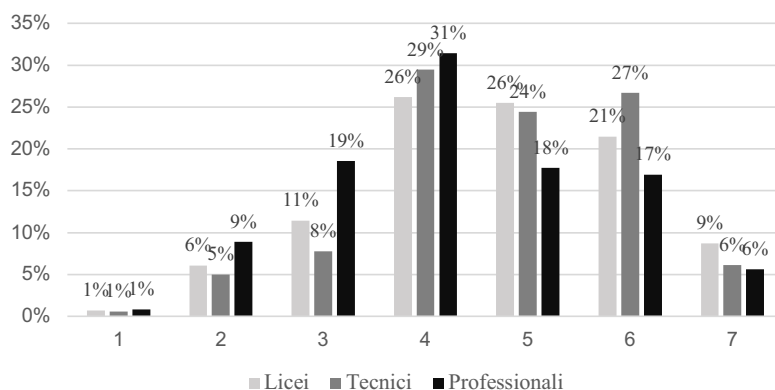
4 Dai ISTAT aggiornati al 1 gennaio 2018, http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPRES1

	<i>Media VENETO</i>	<i>Dev.St VENETO</i>	<i>Media FVG</i>	<i>Dev.ST FVG</i>
Numero classi	25	15,1	20	16,5
Numero alunni	543	367,8	391	371,9

Tab. 3. Numero classi e numero alunni per Regione e per Scuola

Di seguito presenteremo, come detto, i risultati relativi a un indicatore specifico del RAV, appartenente alla sezione “Esiti” e nello specifico il secondo indicatore, relativo ai “risultati nelle prove standardizzate nazionali”. Non si tratta, come già scritto, dei risultati ottenuti da studentesse e studenti nelle prove Invalsi, ma dell’esito dell’autoposizionamento delle scuole nella scala a 7 livelli⁵.

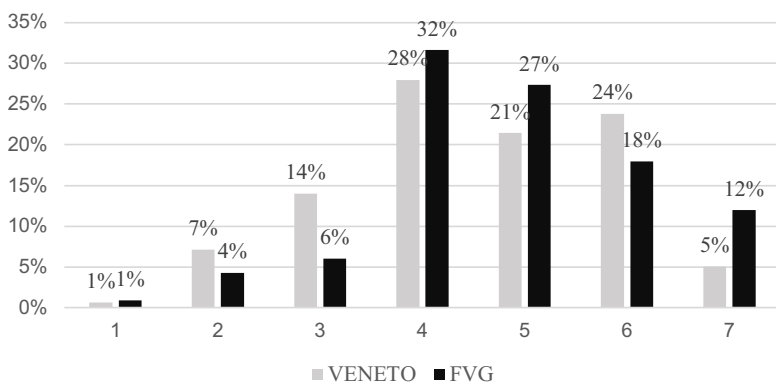
Se consideriamo i dati dei “risultati nelle prove standardizzate nazionali” delle Scuole Secondarie di Secondo Grado statali del Friuli Venezia Giulia e del Veneto per tipologia di istituto (licei, tecnici, professionali), si evidenzia come gli istituti professionali abbiano esiti inferiori rispetto agli Istituti tecnici e liceali.



Graf. 5. Risultati prove nazionali - per Scuola (N = 453)

Mentre, considerando i “risultati nelle prove standardizzate nazionali” per Regione, si evidenzia come gli esiti nella Regione FVG siano generalmente più elevati.

⁵ È stato possibile risalire ai dati di 453 istituti sui 466 considerati inizialmente pari al 97,2%.



Graf. 6. Risultati prove nazionali - per Regione (N = 453)



2.2 Analisi della varianza

In base al test di Levene sull'omogeneità delle varianze, si è scelto il test più idoneo a svolgere l'analisi univariata della varianza (Anova), cioè il confronto tra le medie dei vari indici nei diversi aspetti (tipologia di Scuola e Regione) considerati. È stato utilizzato il test F in quanto le varianze degli indicatori delle diverse Aree erano omogenee.

Rispetto al tipo di scuola (tabella 4) il Test F utilizzato risulta essere significativo ($p_value=0,008$). Risultano quindi significative le differenze tra le diverse tipologie di Scuola, nello specifico, la media dei tecnici (4,7) e dei licei (4,6) è superiore a quella dei professionali (4,3).

	N	Media	Deviazione std.	Errore std	Limite inferiore	Limite superiore	Min	Max	Test F (2, 450)	Sig.
Licei	149	4,69	1,360	,111	4,47	4,91	1	7	4,929	0,008
Tecnici	180	4,77	1,269	,095	4,58	4,95	1	7		
Professionali	124	4,30	1,379	,124	4,05	4,54	1	7		
Totale	453	4,61	1,341	,063	4,49	4,74	1	7		

Tab. 4. ANOVA di ESITI - Risultati nelle prove standardizzate nazionali per tipo di Scuola

Rispetto alla Regione (Tab. 5) il Test F utilizzato risulta al limite della significatività. La media relativa ai “risultati nelle prove standardizzate nazionali” per la Regione Veneto è di 4,5, mentre per il Friuli Venezia Giulia è di 4,8. Quindi non risultano differenze particolarmente significative tra i risultati delle regioni, ma ciò non toglie che le differenze regionali siano comunque assai meno rilevanti di quelle tra tipologie di scuola.

	N	Media	Deviazione std.	Errore std	Limite inferiore	Limite superiore	Min	Max	Test F (1, 451)	Sig.
Veneto	336	4,54	1,347	,073	4,40	4,69	1	7	3,773	0,053
Friuli	117	4,82	1,311	,121	4,58	5,06	1	7		
Totale	453	4,61	1,341	,063	4,49	4,74	1	7		

Tab. 5. ANOVA di ESITI - Risultati nelle prove standardizzate nazionali per Regione

Pur facendo riferimento a due sole Regioni, peraltro rappresentative di una realtà dichiarata di eccellenza rispetto ai dati medi relativi alla scuola italiana, i risultati confermano le differenze esistenti tra le tre tipologie di scuola secondaria di secondo grado nelle prove standardizzate nazionali.

Sicuramente potrebbe essere interessante approfondire le ragioni dei risultati degli istituti tecnici del nord, vicine a quelle dei licei del sud e, allo stesso modo, dei professionali del nord che si avvicinano ai tecnici del sud già descritte nella prima parte del contributo. Al contempo, potrebbero risultare interessante approfondire le analisi sulle differenze nei risultati delle varie tipologie di liceo. Da questo punto di vista, però, si rendono necessari approfondimenti qualitativi e argomentazioni che vanno oltre le intenzioni di questo lavoro.

I risultati di Veneto e Friuli Venezia Giulia rimarcano con forza, quindi, le differenze tra licei, istituti tecnici e professionali che ogni anno vengono rese note dai mass media che sottolineano il “podio” che vede al vertice i licei.



Tutto questo spinge a chiedersi se le prove non riflettano un'idea di "sapere liceale", un sapere ritenuto più importante di altri, un sapere cui tutto il mondo dell'istruzione deve tendere. Per questo motivo, forse, i tempi sono maturi per cominciare a pensare a un'alternativa che viene esplicitata nel prossimo paragrafo.

3. Conclusioni: test diversi per scuole diverse?

Le differenze tra i percorsi di scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti tecnici, istituti professionali) appaiono rilevanti e si inseriscono entro un quadro di sistema scolastico non equo che denota disuguaglianza nell'accesso all'istruzione, disuguaglianza di risultato, differenze territoriali. Licei, istituti tecnici e istituti professionali sono molto diversi per costituzione, finalità, modalità di lavoro, discipline insegnate ecc., tanto da spingere a porsi una domanda: per quale motivo i test Invalsi sono uguali per i tre percorsi se tali sono le differenze rilevate?

Probabilmente non è intenzione del Ministero fare in modo che i risultati degli studenti convergano tutti verso una stessa meta: il liceo. Però di fatto il risultato è che i rapporti annuali nazionali (e locali) continuano a mettere sulla carta le differenze, evidenziandole, giustificandole in parte (quando il confronto riguarda le varie zone del paese ad esempio) e confermando in modo inequivocabile una piramide gerarchica licei-tecnici-professionali che, anche quando mette in luce la similarità dell'istituto tecnico (tecnologico) al liceo scientifico per quanto concerne l'area matematica, alla fine persiste nella classificazione tripartita delle scuole cui siamo abituati.

Sembra proprio che le prove valutative nazionali siano costruite "ad immagine e somiglianza" di una sola forma di cultura, nel nostro caso quella diffusa e riprodotta dai licei, a discapito di una diversa cultura maggiormente legata al "fare", sviluppata e diffusa negli istituti tecnici e professionali.

Focalizzando le argomentazioni su un piano economico, relativo all'emersione di forme di quasi-mercato e di un sistema di New Public Management, anche Palumbo (2014) ha discusso il rischio che gli istituti scolastici del Paese possano innescare nuove discriminazioni e disuguaglianze in ambito educativo. D'altra parte, la domanda delle ultime somministrazioni in quinta primaria, relativa alle prospettive per il futuro dei bambini di 10 anni, includendo una valutazione sul fatto di avere abbastanza soldi per vivere e di riuscire a comperare quanto si desidera, ha sollevato non poche polemiche proprio per una derivazione "economicistica" della scuola già documentata in precedenza.



Si badi bene che non si sta dicendo che i test Invalsi vadano aboliti. Essi fanno parte di un sistema di valutazione che nella scuola risulta ancora molto lacunoso e che, al momento, non ha ancora trovato una soluzione definitiva per gli insegnanti, così come per i dirigenti scolastici, ma che è fondamentale perché “non può esservi una scuola didatticamente efficace senza una responsabilizzazione di chi vi opera” (Checchi, De Paola, 17 marzo 2017). D'altra parte, in mancanza di verifiche esterne, per gli insegnanti è forse più comodo utilizzare voti gonfiati che regalano sufficienze e trasformano i mediocri in eccellenti (Contessi, 2016) lasciando “l'amaro in bocca” a chi crede nel valore educativo e formativo della scuola.

D'altronde le preoccupazioni scolastiche delle famiglie sono rivolte soprattutto “al rendimento dei figli in termini di voti”. Com'è andata oggi? È la frase che le mamme pronunciano spesso e che sottintende altre domande: com'è andato il compito? Cosa hai preso? Ti hanno interrogato? Chi hanno interrogato? Il resto sembra scomparire entro una dimensione “di sfondo”. Quando ci sono i risultati, tutto il resto dovrebbe funzionare. Anche questo è un aspetto interessante troppo poco indagato.

Non funziona a nostro parere nemmeno la proposta di un uso solo interno delle prove, senza pubblicazione proposta dal manifesto di Scanno-10 tesi sulla valutazione già citate (Maviglia, 2018), almeno per la secondaria di secondo grado. Se questo potrebbe forse funzionare per il primo ciclo, poi le tipologie di scuole diventano diverse e quindi il paragone con i licei rimarrebbe.

Vorremmo anche mettere da parte la consistente riflessione sul valore aggiunto delle scuole e del cosiddetto “fattore scuola” che lavora su dati relativi alle relazioni tra insegnanti e studenti, al sostegno da parte dei professori nei confronti dei ragazzi, ad un focus nell'apprendimento degli studenti ecc. (si vedano ad esempio Lucisano, Corsini, 2015; Corsini, 2015), perché anche in questo caso rimane sullo sfondo l'idea di una prova unica per tutte le tipologie di scuole.

Non stiamo altresì argomentando nemmeno l'orientamento alla scelta della scuola secondaria, anche se su questo ci sarebbe molto da approfondire. Da un lato il mondo produttivo che chiede incessantemente che le scelte scolastiche (e universitarie) siano maggiormente legate all'area tecnico-scientifica (perché il numero di laureati umanisti non viene assorbito dal mercato del lavoro). Dall'altro il coro che periodicamente rivendica la valenza culturale e formativa del liceo classico (però ci sono altre cinque tipologie di liceo e le relative opzioni).

Sembra, invece, che a ogni rapporto sui risultati delle prove standardizzate, gli istituti scolastici debbano cominciare a giustificarsi e a



difendersi, ampliando in questo caso il campo di azione del termine “scuola che si difende” usato da Trincherò parlando di valutazione formativa di sistema (2014, p. 45).

Non è sicuramente volontà di Invalsi quella di mettere sotto pressione gli istituti, però di certo il fatto di ribadire graduatorie e commenti da molti anni non può contribuire a migliorare la situazione. Il rischio, come afferma Palumbo, è quello di diffondere una concezione “punitiva” “della valutazione, rispetto alla quale le scuole avranno una funzione reattiva e non pro-attiva” (2014, p. 3) con tutto quello che ne può conseguire.

Se i licei (e nel nostro caso sono quelli di Veneto e Friuli Venezia Giulia) sono sempre al vertice delle varie graduatorie che compaiono nei rapporti periodici significa che costituiscono il punto di arrivo cui tendere per tutte le altre tipologie di scuola? Si è detto che proprio nelle Regioni del Nord-Est i risultati dei tecnici (alcuni) sono paragonabili a quelli dei licei. E quindi?

Le scuole sono chiamate a riflettere sui risultati ottenuti nelle prove nazionali. Con quale scopo? La “conversione liceale”? Perché è vero che le prove nazionali non costituiscono voto per lo studente e sono, invece, riferimenti nazionali che servono per la valutazione delle scuole, però i risultati, riportati poi nei RAV, possono veramente inserirsi entro una logica valutativa nel significato etimologico di valorizzazione che prende le distanze da una concezione univoca di “risultato” e si apre al riconoscimento delle specificità dei percorsi.

Bisognerebbe ripartire dagli obiettivi previsti dalle Indicazioni nazionali o dalle Linee guida nazionali delle scuole secondarie di secondo grado, dalle metodologie di lavoro degli insegnanti, che ogni giorno hanno a che fare con classi sempre più complesse, più numerose, con famiglie in difficoltà nella gestione dei figli e dalle relazioni con l'esterno. In questo modo la “disuguaglianza” potrebbe creare forse più “uguaglianza” e i test apparirebbero più rispettosi verso le capacità degli studenti.

L'introduzione di Ajello al Rapporto Invalsi 2015-16 avanza l'idea della possibilità di pensare a modalità di differenziazione per indirizzi scolastici, un compito di Invalsi che viene definito “particolarmente grave” per l'ente visto che le attività che sta portando avanti stanno crescendo per intensità e diversificazione (p. 8).

In un recente convegno è stata comunicata la possibilità futura di somministrare un'unica prova con livelli di approfondimento diversi nei vari indirizzi e quindi con livelli successivi di competenza⁵. La pro-

5 Seminario “Valutare le competenze”, Liceo Modigliani, Padova, 19 maggio 2017.



posta sta trovando riscontro. Durante la conferenza del 5 luglio 2018, tenutasi presso il MIUR, Invalsi ha esposto i risultati della rilevazione effettuata sulle classi campione. Tra le varie novità, oltre al superamento dello scoglio della somministrazione CBT (*computer-based test*) nella scuola secondaria e all'avvio della somministrazione delle prove di Inglese, c'è l'annuncio della somministrazione CBT anche per il quinto anno della secondaria di secondo grado nel 2019 in Italiano, Matematica e Inglese. Da evidenziare che il test sarà uguale in Italiano per tutte le tipologie di scuole, sarà lo stesso in Matematica per l'80%, mentre il restante 20% sarà diverso secondo l'indirizzo di studio. Si prevede di somministrare la prova nel mese di marzo, come per la terza classe della secondaria di primo grado (Tamanini, 2018).

Anche questa potrebbe essere una strada da percorrere sempre che Invalsi non metta ancora una volta in rilievo le differenze tra le tre tipologie di scuola, ma scelga di considerare le specificità e il contributo che offrono alla persona e alla società⁶. Il valore di ogni scuola va comunicato, argomentato e sostenuto perché la cultura dell'educazione passa anche tramite l'informazione, ma soprattutto la formazione e gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado sono i primi che devono essere inclusi nei processi di orientamento dei loro studenti, assieme naturalmente alle famiglie.

Non si tratta di cambiamenti semplici e prevedibili nel breve periodo. La conoscenza del valore delle diverse tipologie di scuola e la consapevolezza relativamente all'organizzazione, alle specificità e agli sbocchi lavorativi degli istituti deve essere portata avanti in modo congiunto, oltre che dalle scuole stesse, da mass media, rete, comuni, associazioni di categoria e del territorio. Solo in questo modo le scelte dei ragazzi potranno essere più consapevoli.

Sinteticamente proviamo a concludere questo contributo affermando che, pur riconoscendo il ruolo delle prove standardizzate Invalsi nella valutazione dei risultati ottenuti dal sistema, non possiamo che confermare l'opinione dei ricercatori in merito alla necessità di rimanere entro tale ambito di significato, senza toccare la valutazione dei singoli studenti che deve rimanere a sé stante.

È auspicabile che la valutazione delle scuole possa passare anche per

6 Non abbiamo considerato in questo contributo il ruolo dei Centri di formazione professionale, percorsi formativi che non si concludono con un Esame di Stato in quanto profondamente diversi dalle tre tipologie di scuola prese in esame per struttura e contenuti, ma comunque molto sviluppati e inseriti a pieno nel mercato del lavoro nelle Regioni considerate.



una maggiore valorizzazione delle qualità dei singoli istituti, concepita come processo valutativo e quindi “indagine in grado di fornire indicazioni utili nell’affrontare una situazione autenticamente percepita come problematica” (Corsini, 2015), pena una visione burocratizzata dell’intero sistema, con perdita di fiducia da parte di personale scolastico e famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Ballarino G., Schizzerotto A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (eds.), *Generazioni disuguali Le condizioni di vita dei giovani di oggi e di ieri: un confronto* (pp. 71-110). Bologna: Il Mulino.
- Bottani N., Benadusi L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi.
- Checchi D., De Paola M. (17 marzo 2017). Se a scuola non c’è valutazione. Estratto da: <http://www.lavoce.info/archives/45647/se-a-scuola-non-ce-valutazione/>.
- Cipollone P. (25 marzo 2014). Solo l’istruzione di qualità diventa volano di sviluppo. Intervista di Giorgio Paolucci. *Avvenire*. Estratto da: <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/istruzione-di-qualita-volano-di-sviluppo-piero-cipollone-banca-mondiale-scuola>.
- Contessi R. (2016). *Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno*. Roma-Bari: Laterza.
- Corlazzoli A. (5 aprile 2017). Scuola superiore, licei ancora “vietati” ai figli degli operai, *IlFattoQuotidiano.it/BLOG*. Estratto da: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/04/05/scuola-superiore-licei-ancora-vietati-ai-figli-degli-operai-perche/3499974/>.
- Corsini C., Lucisano P. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, VIII (15), 97-109.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti. Un’indagine sul punto di vista di chi insegna*. Roma: ENuova Cultura.
- Corsini C., Losito B. (2013). Le rilevazioni INVALSI: a che cosa servono? *Cadmo*, 21, 2, 55-76.
- Da Re F. (eds.). (2018). Rapporto INVALSI sugli esiti delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2018. I risultati del Veneto. Estratto da: http://www.istruzioneveneto.it/wpust/wp-content/uploads/2018/07/Rapporto_INVALSI_Veneto_2018.pdf.
- De Anna F. (23 luglio 2017). Invalsi e lotta di classe. *Pensieri in libertà*. Estratto da: <http://www.ceredaaudio.it/wp/wp-content/uploads/2017/07/Invalsi-e-lotta-di-classe.pdf>, pp. 1-11.



- Di Martino E. (2014). *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*. Pavia: CreateSpace Independent.
- De Michele G. (7 aprile 2017). *Il rapporto OCSE, la scuola di classe e la società classista, il lavoro culturale*. ISSN 2384-9274.
- DPR 28 marzo 2013, n.80, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- DPR 8 marzo 1999, n.275, regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Bari-Roma: Laterza.
- Grimaldi E., Serpieri R. (2016). Scuola a 'prova' di Invalsi: la valutazione tra riflessività e fabbricazione. In P. Landri, A. M. Maccarini (eds.), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita* (pp. 65-91). Milano: FrancoAngeli.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Invalsi (4-5 Dicembre 2014). *Il Decennale delle Prove INVALSI[®]. Esiti, strumenti e riflessioni verso un sistema nazionale di valutazione*. Estratto da: https://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/12-2014/4/Documento_DecennaleProveINVALSI.pdf.
- Invalsi (2016). Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2015-16. Estratto da: http://www.Invalsi.it/Invalsi/doc_evidenza/2016/07_Rapporto_Prove_INVALSI_2016.pd.
- Invalsi (2016). Le Rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione. Estratto da: <http://www.Invalsi.it/snv/index.php?action=documenti>.
- Invalsi (2018). Rapporto nazionale prove INVALSI 2018. Estratto da: https://Invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf.
- Lucisano P. (2014). INVALSI: meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale? In A. Notti (ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 79-105). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Manfredi in Aterini L. (2018). *Ocse, in Italia l'ascensore sociale è rotto. E la disuguaglianza divorà il Paese*. Estratto da: <http://www.greenreport.it/news/economia-ecologica/ocse-in-italia-lascensore-sociale-e-rotto-e-la-disuguaglianza-divora-il-paese/>.
- Manifesto di Scanno: le 10 tesi sulla valutazione. Seminario sulla valutazione di sistema (1-3 novembre 2013). Estratto da: <https://www.notiziedella-scuola.it/eventi/eventi-2013/seminario-nazionale-scanno-1-2-3-novembre-2013/il-manifesto-di-scanno-le-10-tesi-sulla-valutazione>.
- Maviglia M. (8 gennaio 2018). Il senso della valutazione. *La vita scolastica*. Estratto da: <https://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/articoli/il-senso-della-valutazione/>.
- Milani L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.





- MIUR-Ufficio Statistica e Studi (giugno 2017). Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione, Anno Scolastico 2017-2018.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*, I. Paris: PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2015). PISA 2015. Definitions. Estratto da: http://gpseducation.oecd.org/Content/Notes/Definitions_PISA_GPS.pdf.
- OECD (2018). PISA 2015. PISA Results in focus. Estratto da: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- OECD (15 giugno 2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Overview and main findings. Estratto da: <http://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm>.
- Palumbo M. (2014). *Valutazione come adempimento o come progetto? La sfida del Sistema Nazionale di Valutazione*, 5, pp. 2-4. Estratto da: <http://www.valutazioneitaliana.it/contents/pagine/123/allegati/1455726565NEWSLETTERDOPPIA.pdf>.
- Palumbo M., Pandolfini V. (2014). Valutare per migliorare tra retorica e ricerca. *Rassegna Italiana di Valutazione*, XVII, 60, 85-101.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'Istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tamanini V. (2018). *Le nuove prove Invalsi: una rivoluzione copernicana?* Estratto da: <http://adiscuola.it/pubblicazioni/le-nuove-prove-invalsi-una-rivoluzione-copernicana/>.
- Tiriticco M. (20 maggio 2018). *Conversando con Benedetto Vertecchi*. Estratto da: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=103666>.
- Treccani (2008). Ascensore sociale. In http://www.treccani.it/vocabolario/ascensore-sociale_%28Neologismi%29/.
- Trincherò R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 4, 14, 34-49. ISSN 1825-7321.
- Varotto M., Da Re L., Meggiolaro S., Clerici R. (2018). *Orientati per il futuro. Strumenti e buone pratiche per gli studenti di Scuola secondaria della Provincia di Padova*. Padova: Cleup.