



INDICE DEL NUMERO 7 – Novembre 2018

EDITORIALE

L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale
di Anna Maria Ajello pagina 3

I NETWORK INTERNAZIONALI E NAZIONALI DI VALU.E

Toronto 2018: il contributo di ricerca di Valu.E al XIX Congresso Mondiale dell'International Sociological Association pagina 6

ISA 2018: uno studio Valu.E sulla valutazione scolastica alla prova del decentramento pagina 11

Reti di scuole: riflessioni dall'Institute of Education di Londra pagina 13

Congresso AIP 2018: gli interventi INVALSI sulla valutazione pluralista e l'osservazione in classe pagina 17

CHIAVI DI LETTURA: DIRITTI UMANI

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: per il Settantesimo Anniversario un convegno a Roma promosso da Valu.Enews pagina 19

CHIAVI DI LETTURA: IMPARARE A COMPRENDERE

Insegnare a leggere – imparare a comprendere: convegno nazionale INVALSI pagina 23

INTERNATIONAL

Scientific Dissemination as an Instrument for Quality in Evaluation pagina 24

PAGINE

**Valutare le scuole oltre l'adempimento:
tra valutazione esterna e autovalutazione**

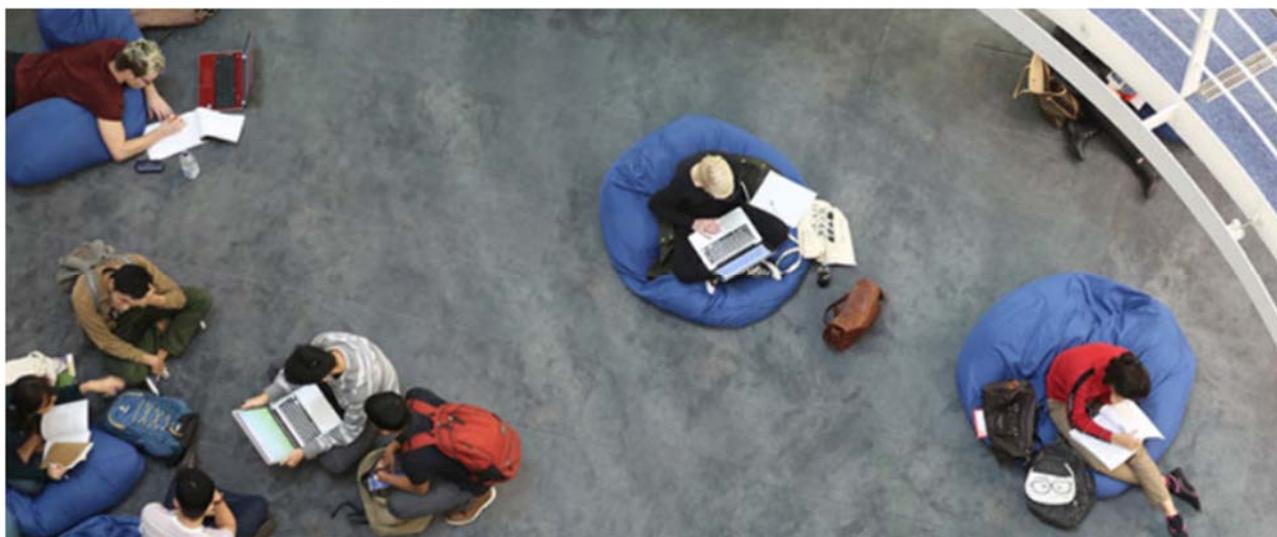
pagina 27

COLOPHON

Redazione

pagina 31

L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale



Negli ultimi anni si dibatte sempre più spesso della competenza dell'"imparare a imparare", una competenza considerata "**competenza chiave**", essendo fondamentale per fronteggiare le richieste non solo nell'ambito del proprio percorso scolastico e formativo ma, più in generale, nel corso della propria vita. L'Imparare a imparare tiene insieme gli elementi cognitivi con quelli relazionali ed emotivi; molto sinteticamente, è una competenza che coinvolge l'organizzazione delle conoscenze che si acquisiscono, la pianificazione delle modalità attraverso cui perseguirle, la disposizione emotiva con cui ci si pone davanti all'oggetto di studio o, più in generale, all'obiettivo di interesse.

Sebbene più di recente se ne sottolinei l'importanza, tuttavia già nel 1996, Il Rapporto UNESCO sull'educazione, pubblicato per volere della Commissione internazionale presieduta da Jacques Delors, introduceva l'analisi dei **quattro "pilastri" fondamentali** per l'educazione contemporanea, distinguendoli in «imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare a essere» (cfr. Jacques Delors et al., [Learning the Treasure Within](#), UNESCO, 1996, pp. 85-98). In precedenza, il Rapporto sull'educazione pubblicato da Edgar Faure nel 1972, all'indomani dei sommovimenti globali che avevano animato i cambiamenti culturali a partire dal Maggio '68, aveva introdotto esplicitamente la nozione di "imparare a imparare". Scriveva, infatti, il già Ministro dell'educazione nazionale francese: *«Per molto tempo l'insegnamento ha avuto come obiettivo quello di preparare a delle funzioni precise, a delle situazioni stabili, utili in un dato momento dell'esistenza, per un mestiere determinato o per un impiego preconstituito, di inculcare un sapere convenzionale, ancestralmente delimitato. Questa concezione prevale ancora troppo spesso. Invece la nozione che suggerisce di acquisire in giovane età un bagaglio intellettuale o tecnico che sia sufficiente per tutta la durata della vita è obsoleta. Si tratta di un assioma della formazione tradizionale che si sta erodendo. Non è forse arrivato il momento di esigere ben altro dai sistemi educativi? Imparare a vivere, imparare*

a imparare, al fine di potere acquisire delle conoscenze nuove per tutta la durata della vita; e ancora, imparare a pensare in modo libero e critico, imparare ad amare il mondo e a renderlo più umano, imparare a illuminarsi attraverso il lavoro creativo» (Edgar Faure et al., [Apprendre à être](#), UNESCO-Fayard, 1972, p. 80).

A ben guardare, l'imparare a imparare costituisce la competenza forse più antica nella sua essenza, fondata sul senso stesso della trasmissione educativa ma, nello stesso tempo è tanto più fondamentale oggi, proprio per le caratteristiche della società attuale, chiamata anche "**società della conoscenza**": recepisce infatti, la sua più peculiare esigenza, quella di richiedere a ciascun individuo di continuare ad imparare, come ben argomentava Faure, per tutto il corso di vita.

La novità più recente è quella di focalizzare la competenza dell'imparare a imparare come processo duplice che coinvolge l'individuo come singolo e l'individuo all'interno dei gruppi a cui prende parte. Imparare a imparare quindi, rappresenta in primo luogo un'opportunità che permette alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento articolati lungo tutto l'arco della vita, nella prospettiva di una conoscenza condivisa e di un apprendimento inteso come processo di crescita e sviluppo socialmente connotato.

Le diverse tradizioni di studio si sono concentrate con particolare riguardo sui singoli aspetti che connotano la nozione complessa di "imparare a imparare", ora puntando l'attenzione sugli aspetti meta-cognitivi di riflessione, sulle **procedure di elaborazione** proprie di ogni singolo individuo e sulle sue **abilità di studio**, ora sulle possibilità di trasferimento dell'apprendimento da un contesto all'altro, ora sulla **motivazione a scuola** o sui più peculiari tratti della personalità degli individui, ovvero su quelle caratteristiche indicate come "character skills". Le domande guida che hanno di volta in volta orientato le indagini dei ricercatori sono di questo tipo: quali aspettative e **speranze** connotano il processo di apprendimento a scuola? Quali caratteristiche assume la **disposizione** individuale ad imparare? In quale **assetto** sono inserite le predisposizioni all'apprendimento? Come si vede, queste impostazioni fanno riferimento alcune a dimensioni in cui si sottolinea la loro educabilità, altre invece, focalizzano caratteristiche individuali e di personalità: si tratta di un discrimine molto rilevante perché esse danno luogo a criteri diversi sia per promuovere interventi educativi, sia per individuare criteri di riconoscibilità per la loro selezione, sia infine per mettere a punto strumenti per la loro misura.

Dal punto di vista della promozione della competenza dell'imparare a imparare, in sede scolastica ed educativa in generale, va richiamato il filone di ricerca portato avanti dagli studiosi finlandesi – tra gli altri mi riferisco in particolare a Jarkko Hautamaki – che hanno messo in luce quanto proprio sull'imparare a imparare si giochi il significato più profondo e il ruolo più peculiare dell'istituzione scolastica. Far luce sulla rilevanza che la scuola detiene per lo sviluppo di tale competenza è, a mio giudizio, molto rilevante per scongiurare il rischio di focalizzarsi solo sui tratti individuali della disposizione ad imparare a imparare.

In altri termini, si tratta di partire dalla possibilità di promuovere progressivamente la capacità dell'imparare a imparare nei diversi livelli scolari e, nello stesso tempo, dotarsi di metodologie e strumenti finalizzati a misurare il grado di acquisizione di questa stessa competenza.

Più specificamente, la questione più rilevante è questa: **come misurare tale competenza?** Proprio pensando alla sua complessità, a partire dalla stessa definizione dei diversi elementi che la costituiscono, si evidenzia la necessità di non usare un solo tipo di strumento di misura. Da un lato, infatti, è necessario individuare ciascuna componente dell'imparare a imparare e scegliere modalità coerenti per darne conto, dall'altro si tratta di riconoscere una funzione reciproca e complementare dei diversi aspetti dell'imparare a imparare presi nel loro insieme, anche al fine di caratterizzare l'assetto di questa competenza secondo i diversi livelli di età e di scolarizzazione.

Un contributo rilevante in vero, è dato proprio dall'opportunità di focalizzare le diverse "disposizioni" perché fa intravedere una concezione dinamica in cui si possono riconoscere differenti possibilità di interventi promozionali per l'imparare a imparare, sia a scuola sia fuori dalle mura scolastiche.

È ancora una volta dagli studi di autori come Hautamaki e dei suoi colleghi che può prendere avvio un itinerario di ricerca ulteriore: si tratta del riferimento alle **connotazioni culturali** a cui quegli studiosi fanno riferimento quando accennano all'imparare a imparare in relazione ai tratti che quella competenza può assumere in paesi con culture diverse.

Queste considerazioni aprono la via ad approfondimenti specifici relativi alle aspettative culturali, ai valori e ai relativi percorsi formativi, per l'influenza che questi elementi rivestono nell'acquisizione di competenze e per orientare, di conseguenza, le scelte delle persone.

Per studiare tali caratteristiche tuttavia è necessario fare riferimento a quadri teorici e a costrutti interpretativi che prendano in carico le specificità culturali e non usino soltanto strumenti messi a punto in specifici contesti, solitamente quelli occidentali, per confrontare quanto simili o diversi siano le accezioni dell'imparare a imparare. Si tratta, in altre parole, di riconoscere le diversità culturali e muovere da quel riconoscimento per dare visibilità a quelle caratteristiche mediante strumenti appositamente messi a punto. In altri termini, bisogna evitare di essere tributari di una concezione comparativistica nell'uso di strumenti sperimentati e validati in contesti culturali radicalmente diversi e adottati come misure uniche e universali delle differenze.

Malgrado le difficoltà, è importante proseguire lungo questo filone di riflessioni perché, nell'ottica della globalizzazione che anima la proposta delle competenze-chiave (di cui l'imparare a imparare è una delle più importanti) occorre studiare approfonditamente quali connotazioni l'imparare a imparare può assumere in culture diverse e lontane da quelle dell'Occidente europeo e nordamericano proprio al fine di pervenire a **definizioni più coerenti** per le diverse popolazioni cui tali competenze-chiave si rivolgono. Ciò non vuol dire attestarsi su studi di caso o approfondimenti esclusivamente qualitativi, ma in primo luogo sarà bene ricondurre tutte le diverse connotazioni rilevate in quadri teorici più articolati e coerenti per mettere a punto anche strumenti standardizzati che meglio rispondano all'aspirazione "globalistica" insita nelle più recenti proposte di sviluppo delle competenze-chiave. In tal modo queste competenze sarebbero più rispondenti alla varietà delle caratteristiche proprie dei diversi paesi a cui si rivolgono. È senza alcun dubbio un obiettivo non facile da perseguire, ma risponde a un'accezione di globalizzazione nel senso più ampio e rispettoso delle differenze che si conviene a una società in cui la **complessità delle relazioni tra gli esseri umani** sta diventando il problema fondamentale con cui confrontarsi.

Il contributo della ricerca in tal senso risulta fondamentale e, come INVALSI, confidiamo di poter presentare prossimamente i primi risultati delle indagini che abbiamo avviato alla luce dei lavori di un gruppo di ricerca internazionale che sta coinvolgendo diversi paesi tra cui l'Italia, il Brasile, l'Ecuador, il Messico e l'Uruguay, coordinato nell'ambito dell'INVALSI dalla ricercatrice Cristina Stringher.

Anna Maria Ajello

Presidente INVALSI

Ordinario di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione

Università Sapienza di Roma

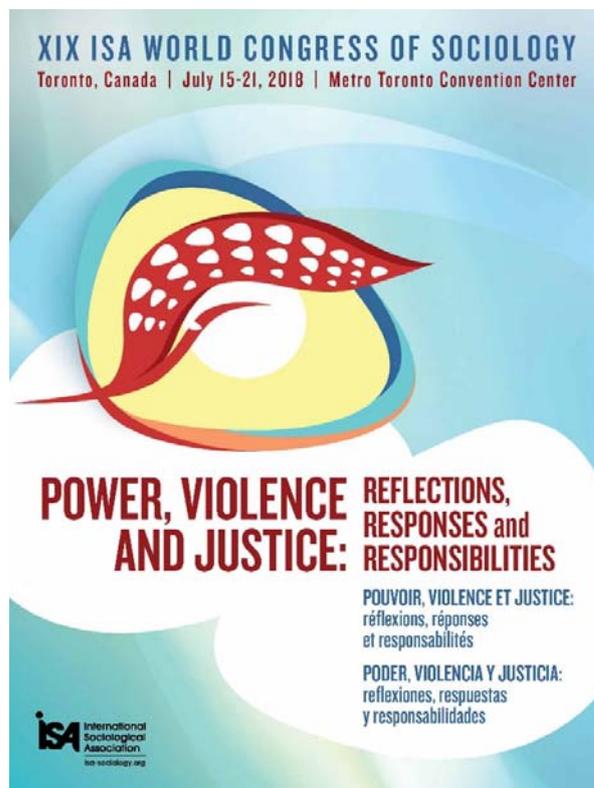
I NETWORK INTERNAZIONALI E NAZIONALI DI VALU.E

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

Toronto 2018: il contributo di ricerca di Valu.E al XIX Congresso Mondiale dell'International Sociological Association

Lo scorso luglio si è tenuto in Canada il [XIX Congresso Mondiale di Sociologia](#), organizzato dall'[ISA - International Sociological Association](#). Dal 15 al 21 luglio, infatti, negli spazi del Metro Toronto Convention Center si sono susseguiti 7 giorni (9 se si considerano gli eventi collaterali) densi di sessioni e presentazioni sul tema *Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities – Potere, violenza e giustizia: riflessioni, risposte e responsabilità*. Questioni delicate e di indiscussa attualità su cui i sociologi provenienti da tutto il mondo si sono interrogati, riflettendo e portando in evidenza i differenti impatti sulla società odierna.

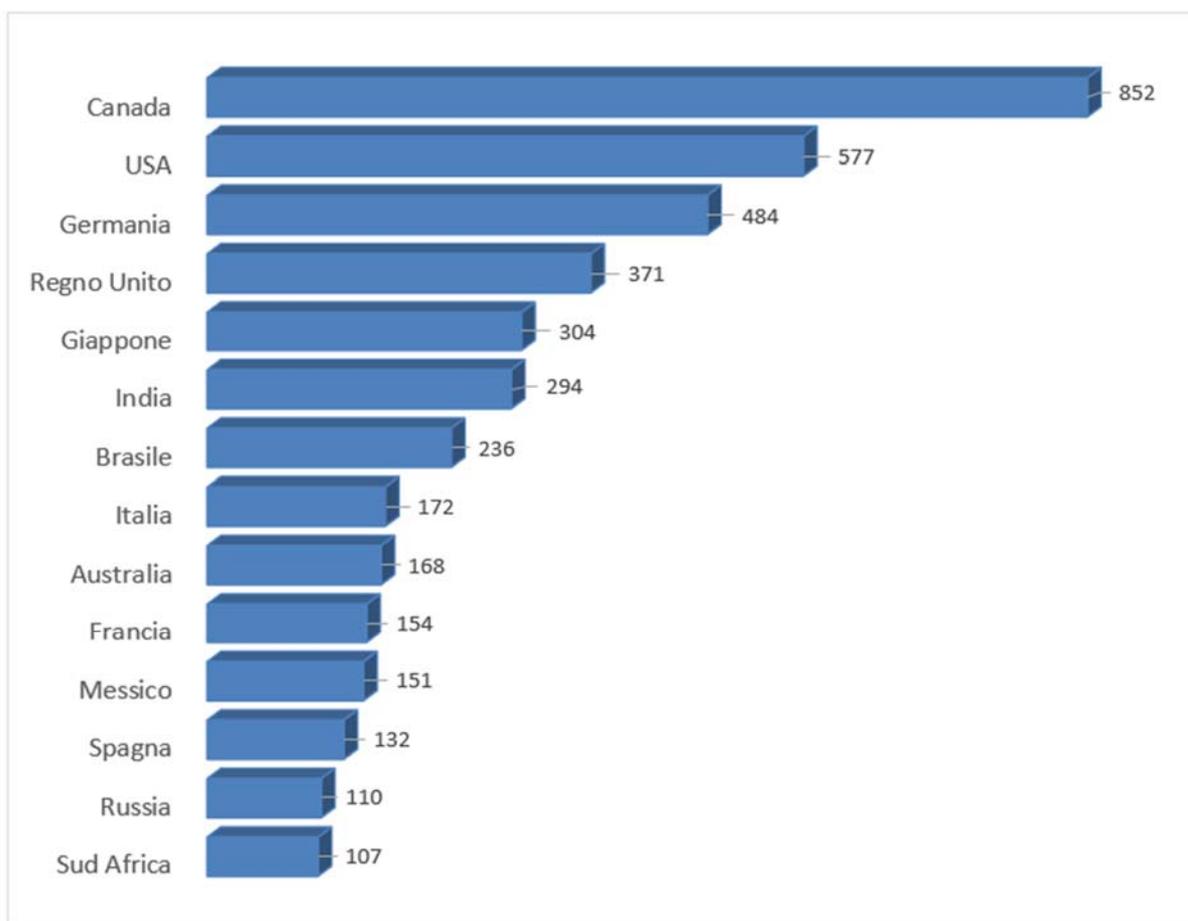
Per rendere l'idea della rilevanza dell'evento, basti pensare che oltre 5.800 tra ricercatori e studenti si sono accreditati al Congresso mondiale, alternandosi in più di 1.200 sessioni proposte all'insegna di format differenti, affrontando le tematiche da molti punti di vista.



Nel suo complesso, infatti, il programma dei lavori è stato arricchito da una vasta offerta teorica e disciplinare, caratterizzata dalla compresenza e dall'interscambio dei diversi gruppi di ricerca, dei gruppi di lavoro tematici e delle associazioni nazionali e locali che hanno lavorato di concerto.

Le nazioni maggiormente presenti sono state nell'ordine: Canada (con 852 partecipanti), Usa (577), Germania (484), Regno Unito (371), Giappone (304), India (294), Brasile (236), Italia (172), Australia (168), Francia (154), Messico (151), Spagna (132), Russia (110), Sud Africa (107) e ben altri 100 Paesi (al di sotto di 100 partecipanti ciascuno). (Fig. 1)

Figura 1 – Partecipanti al XIX ISA World Congress of Sociology per paese di provenienza (v.a.)



Nota: sono stati considerati i paesi con più di 100 partecipanti

Fonte: Elaborazione INVALSI su dati ISA

Il Congresso ha dato l'opportunità di mostrare come le questioni della sociologia, con il contributo degli studenti, degli intellettuali, dei decisori politici, dei giornalisti e degli attivisti che operano nei campi più disparati, possano contribuire a comprendere i fenomeni del potere, della violenza e della giustizia, offrendo idee e prospettive verso un mondo più giusto.

Anche le ricercatrici INVALSI Michela Freddano e Donatella Poliandri e le assegniste di ricerca Brunella Fiore e Consuelo Torelli, componenti del Gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, hanno preso parte alle sessioni plenarie e parallele della conferenza internazionale, discutendo, in particolare, un contributo di ricerca, *The Renegotiation of the Large Scale Assessment's Heritage on School Evaluation in Europe*, nell'ambito della sessione di Sociologia dell'educazione ([Research Committee 04](#)) dal titolo *Neoliberal Accountability and the Commodification of Education: Local, National, and Global Challenges*.

Michela Freddano e Donatella Poliandri hanno, inoltre, partecipato ai lavori della sessione organizzata dal [Research Committee 10 – Participation, Organizational Democracy and Self-Management](#), nel cui ambito Michela Freddano è stata nominata Segretaria dell'International Board per il quinquennio 2018-2022 e Donatella Poliandri è stata eletta a far parte dell'International Board in qualità di Alternate Member.

La Redazione di Valu.Enews ha incontrato a Roma Donatella Poliandri, Brunella Fiore e Consuelo Torelli al rientro da Toronto per fare il punto sui lavori della Conferenza.

Donatella Poliandri, quali riflessioni dopo questa intensa settimana di lavori sul fronte sociologico?

«Possiamo affermare che la diciannovesima Conferenza Internazionale dell'International Sociological Association di Toronto abbia rappresentato una sorta di 'chiamata' a rivalutare il potenziale trasformativo del pensiero sociologico: oggi, infatti, non è importante solo osservare, raccogliere dati e studiare la realtà; oggi è diventato prioritario mettere a punto strumenti in grado di imprimere sviluppo, miglioramento e cambiamento. A livello internazionale viene evidenziato come le società siano sempre più anomiche: si stanno erodendo concetti a cui eravamo abituati come quello di "identità", e al contempo ci risulta ancora molto difficile scoprire gli orizzonti di un pensiero davvero sensibile alle differenze e capace di far risaltare e valorizzare le peculiarità e le potenzialità di ciascun individuo. In ambito sociologico torna incessantemente il tema dell'"anomia" delle società globali, analizzato nei decenni scorsi da Robert Merton: l'individuo è come spaesato, incapace di ritrovare un valore importante come quello dell'"appartenenza", con le famiglie che si muovono come su un'altalena tra la ricerca di libertà e l'introduzione di dinamiche autoritarie. È significativo come l'intera Conferenza sia stata dedicata alle diverse declinazioni del concetto di "violenza": come non vedere, infatti, che, a fronte di alcune società che, a macchia di leopardo in tutto il mondo, sono letteralmente pervase da una violenza divenuta vera e propria "istituzione" politica e sociale, anche nella nostra stessa società occidentale – che sembra essere stata pacificata dopo secoli di conflitto – parlare di violenza è divenuto un tabù, mentre oggi assistiamo al proliferare di germi di violenza che si sottraggono sempre più al dominio esclusivo delle relazioni private per estendersi invece all'intero orizzonte politico-sociale? Osservare i legami e le tensioni che il concetto di "violenza" sta stabilendo con altri concetti-chiave del pensiero sociologico come quello di "giustizia" e quello di "potere" può davvero aiutare a far luce su quanto ciascuno di noi come singolo sia chiamato a fare la propria parte nell'ambito sociale in cui opera. In particolare come ricercatori e intellettuali».

La sociologia si compone di molti filoni di studi, in che modo ciascuno di essi può far propria la lezione raccolta nell'ambito di queste riflessioni sulla violenza?

«Come dicevo, ritengo che ciascun ricercatore abbia avuto la possibilità di interrogarsi su come far propria la lezione sul potenziale trasformativo degli strumenti della ricerca sociologica sul fronte dello sviluppo sociale. Sicuramente è stato importante per noi ricercatrici INVALSI avere avuto la possibilità, a Toronto, di confrontarci con i molti colleghi dell'ambito sociologico-educativo sulle opportunità e sui limiti della valutazione dei sistemi scolastici, ma allo stesso tempo penso sia significativo che ci sia stata offerta l'opportunità di essere state nominate – la collega Michela Freddano ed io – a far parte del Research Committee su Participation, Organizational Democracy and Self-Management: un gruppo di lavoro che, fra altri aspetti, studia i legami delle politiche formative con i temi della cittadinanza, della partecipazione e della democrazia. Se penso alle molte sollecitazioni emerse nell'ambito della conferenza internazionale, mi risulta indispensabile volgere lo sguardo al mio lavoro di ricerca sull'educazione e la valutazione: personalmente, infatti, non ho potuto fare a meno di interrogarmi su quanto i nostri sistemi educativi siano davvero sensibili rispetto alle differenze. Quanto i nostri sistemi sono in grado di fornire il proprio contributo non soltanto per sradicare teoricamente il concetto di "violenza" in cui ciascuno è, almeno in parte, calato ma anche, in senso più pratico, per discutere e per "metabolizzare" il carattere conflittuale delle relazioni del singolo con gli altri e del singolo di fronte alle istituzioni politiche e sociali?»

Quali strumenti possono offrire questi sistemi per dipanare le tensioni che si vengono a creare e per condurre a un cambio di mentalità? O, vice versa, a un cambio di società? Oltre alla necessità impellente di sviluppare sistemi educativi sensibili alle differenze, poi, la sfida, per ciò che mi riguarda, passa inevitabilmente all'elaborazione di strumenti di ricerca capaci di valutare in modo ricco, complesso e pluralista questi sistemi. Come ricercatrice italiana mi sono davvero arricchita dal confronto intenso con i colleghi provenienti da tutto il mondo, e specialmente con i colleghi del Sud del mondo e dei paesi dal passato coloniale, che intendono ancora la sociologia come una disciplina di frontiera, utile non solo, come dicevo, per raccogliere dati, ma soprattutto per imprimere sviluppo sociale, nonché per rendere possibile l'acquisizione di un senso di cittadinanza comune, soprattutto dopo le guerre civili o i retaggi storici di marca coloniale».

A quali esempi pensa, quando pensa ai paesi non europei?

«Penso per esempio a un grande paese come la Colombia, uno Stato con cinquanta milioni di abitanti che sta lavorando molto, con l'aiuto di una generazione di sociologi che gomito a gomito con gli educatori, discutono apertamente degli anni della guerriglia rivoluzionaria a partire dai banchi di scuola, dove siedono accanto ragazzini provenienti da estrazioni sociali e storie familiari profondamente diverse, fino a pochi anni fa in conflitto tra loro. Ancora, la sociologia giamaicana si sta interrogando profondamente sulle caratteristiche di un'autonomia scolastica che sappia in certo modo "smarcarsi" rispetto al sapere consolidato e tramandato attraverso i libri angloamericani: fino a pochi anni fa, non a caso, i libri di testo giamaicani tendevano a soffermarsi soltanto sulla storia della Gran Bretagna mentre poco o nessuno spazio veniva lasciato alle tradizioni popolari locali e alle radici storiche della nazione. Oggi, significativamente, la "rivoluzione" passa anche dai capelli delle bambine: sino a qualche anno fa nei *college* si richiedeva loro di essere pettinate all'europea, oggi, invece, le ragazze sono libere di portare i loro ricci indomiti che prendono la forma dei dreadlocks. Ma non possiamo ingenuamente pensare che sfide di questo tenore, lungo il crinale "locale-globale" e quello "uguaglianza-differenza", siano sfide limitate alla ricerca non occidentale e del Sud del mondo: proprio in Canada, per esempio, il sistema educativo si sta interrogando su come valorizzare le tradizioni delle minoranze etniche e linguistiche, così come l'Europa dovrebbe cominciare a interrogarsi su quale smarrimento identitario conduca alla percentuale maggiore al mondo di giovanissimi *foreign fighters* per il *Jihad* islamico, come ha sottolineato il Professor Farhad Khosrokhavar dell'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales di Parigi nel suo intervento su *Western Jihadism in Sociological Perspective: the Urban and National Dimensions*. Anche noi ricercatori italiani dobbiamo, d'altro canto, rispondere affermativamente a questa chiamata e tornare attivi sul fronte pratico, a uscire dagli steccati teorico-disciplinari, a individuare i fondamenti della violenza laddove essi più sottilmente si nascondono, a non avere paura di confrontarci apertamente con essi, per poter vincere il loro potere. Come ancora metteva in luce Robert Merton, è tanto più fondamentale oggi elaborare "teorie di medio raggio", specifiche, applicabili per provare a dare risposte verificate empiricamente alle tante e diverse situazioni in cui ciascuno di noi oggi si trova a vivere».

Su quali aspetti principali si sono concentrate le relazioni introduttive durante la plenaria?

«I keynote speeches hanno senz'altro avuto il merito di orientare l'intera settimana di lavori, proprio grazie alle diverse declinazioni del tema della "violenza" che hanno introdotto e dalle relazioni dello stesso tema della "violenza" con altri concetti quali "potere" e "giustizia" che essi hanno definito attraverso geometrie variabili. La diversa provenienza geografica dei relatori e delle relatrici ha messo in luce anche le prospettive molto diversificate che informano le loro ricerche. Il contributo di Sylvia Walby della Lancaster University, in particolare, su *Theorizing Violence: Neoliberalism, Gender and the Increase in Violence*, è stato mirato proprio a individuare insieme la valenza polisemica e il carattere "istituzionale" del concetto di "violenza" nella sua relazione con le strutture sociali tradizionali del "potere" e della "giustizia". Domandandosi quale ruolo la violenza rivesta nelle relazioni pubbliche e in quelle individuali nelle diverse società, Walby ha evidenziato come le relazioni violente siano intimamente correlate a quelle situazioni sociali in cui si registrano i più alti tassi di iniquità e di ingiustizia nella distribuzione delle risorse. È emerso un tema molto attuale, ossia come i media e la politica giochino un ruolo nel veicolare messaggi potenzialmente violenti che possono condurre l'opinione pubblica ad essere più o meno indulgente nei confronti, ad esempio, della provenienza etnica e geografica di chi compie un particolare reato. Nel suo

intervento *Universities as Sites of Power, Violence (and Justice?)*, Nandini Sundar della Delhi School of Economics, è tornata a interrogarsi sulle tensioni e le torsioni dei concetti di “violenza”, “giustizia” e “potere”, applicandoli al contesto universitario, lamentando l’eccessiva divergenza tra il corpo-docente e la componente amministrativa delle università: in tutto il mondo si assiste, infatti, a un’eccessiva precarizzazione del lavoro di ricerca, cui fa da contraltare una logica eminentemente economicistica da parte delle amministrazioni universitarie, tutte tese come sono alla ricerca di fondi e alla rendicontazione. Questa logica rischia di far passare in secondo piano il particolare valore delle materie umanistiche e di quelle sociali, un valore che certamente non potremo misurare nell’immediato con il linguaggio del mercato. L’eccessiva precarizzazione, inoltre, sempre a dire di Sundar, pone dei rischi rispetto alla stessa trasmissione del pensiero e del sapere. Per questo è tanto più necessario ‘fare rete’ tra chi si occupa di conoscenza e di ricerca nelle nostre università – più in generale direi in tutte le agenzie formative – a livello internazionale».

ISA 2018: uno studio Valu.E sulla valutazione scolastica alla prova del decentramento

Nell'ambito del panel dedicato al tema del "Neoliberal Accountability and the Commodification of Education: Local, National, and Global Challenges" la delegazione di ricerca INVALSI presente al XIX ISA World Congress di Toronto ha discusso un contributo di ricerca su *The Renegotiation of the Large Scale Assessment's Heritage on School Evaluation in Europe* presentato dalle ricercatrici INVALSI Michela Freddano e Donatella Poliandri e dalle assegniste di ricerca INVALSI Brunella Fiore e Consuela Torelli. La Redazione di Valu.Enews ha incontrato Brunella Fiore e Consuela Torelli per fare il punto sulle questioni sollevate dalla loro ricerca.



Brunella Fiore, quali sono i principali temi trattati nell'ambito della sessione cui l'INVALSI ha preso parte?

«Nell'ambito della nostra sessione di ricerca, gli interventi hanno indagato principalmente la misura in cui la valutazione dell'istruzione sia orientata da politiche e da aspettative definite di stampo "neo-liberale". L'approccio "neo-liberale" all'istruzione che ha preso a diffondersi sempre più capillarmente negli ultimi anni è parso rafforzare una dimensione di mercato e di mercificazione anche nel campo dell'istruzione: a livello internazionale stiamo assistendo all'affermazione di valori orientati sempre più alla competizione sia tra i diversi sistemi scolastici, sia tra le scuole stesse, quando scendiamo a livello locale».

Su quali aspetti vi siete concentrate nel vostro intervento?

«Il gruppo nazionale di valutazione delle scuole ha portato il suo contributo al dibattito con una presentazione dal titolo *The Renegotiation of the Large Scale Assessment'S Heritage on School Evaluation in Europe*. L'intervento, al pari di altri contributi, ha messo in evidenza come i sistemi di valutazione su larga scala abbiano ricevuto importanti critiche sia in merito agli aspetti teorici sia in merito a quelli metodologici che lo caratterizzano. Le critiche si soffermano principalmente sulla scarsa sensibilità nell'utilizzo di un approccio *top-down* che, soprattutto in una fase iniziale, ha teso a utilizzare in modo pressoché esclusivo i test standardizzati per l'analisi dei sistemi scolastici, nell'intento di basarsi su degli indicatori generalmente considerati "forti" e, di conseguenza, ignorando altri aspetti importanti quali la coesione e la responsabilità sociali. Molte autorevoli voci oggi, come ad esempio le stesse organizzazioni che conducono i test, hanno in parte messo in discussione l'orientamento fortemente centralistico proposto inizialmente dalle indagini su larga scala».

Consuelo Torelli, quali aspetti della valutazione scolastica sono considerati più 'critici' dalla ricerca?

«Negli ultimi anni si è sviluppata una crescente attenzione nei confronti delle diverse dimensioni che caratterizzano i test standardizzati, al fine di elaborare una vera e propria "rinegoziazione" dei

fondamenti teorici dei test standardizzati stessi. Nello specifico, si parla di una “dimensione verticale” nel momento in cui ci si focalizza sulla decentralizzazione dei poteri a favore di organizzazioni intermedie pubbliche o private, e di una “dimensione orizzontale” nel momento in cui si fa riferimento al potere di dirigenti scolastici e insegnanti nel creare reti e relazioni tra pari nelle scuole».

Perché i processi di decentramento stanno diventando sempre più attuali e rilevanti anche per il sistema scolastico e per la valutazione?

«Negli ultimi anni il sistema scolastico europeo ha vissuto svariate riforme in risposta all'approccio *top-down* che hanno stimolato l'inizio del processo di decentralizzazione, con l'obiettivo primario di garantire una maggiore partecipazione delle organizzazioni intermedie scolastiche e delle scuole nei processi decisionali decentrati e locali. Sebbene sviluppata con modalità e tempi differenti nei vari paesi europei, tra queste riforme vi è certamente il processo di autonomia scolastica. Gli organi di governo nazionali e sovranazionali, peraltro, sulla base della crescente legittimazione del policentrismo nelle misure di valutazione, stanno adeguando il proprio approccio verso un processo decisionale sempre più decentralizzato, in modo da creare un legame tra le regole stabilite dal sistema centrale e il funzionamento del sistema a livello periferico. L'intervento del gruppo di ricerca INVALSI ha inteso offrire una panoramica della situazione in Europa e in Italia sul tema della decentralizzazione con uno specifico focus sulle azioni che sono state messe in atto a livello decentralizzato (dalle organizzazioni intermedie e dalle reti) per supportare le scuole nel processo di valutazione e miglioramento».

Reti di scuole: riflessioni dall'Institute of Education di Londra

Ai primi di settembre – presso l'[Institute of Education](#) dell'[University College](#) di Londra – si è svolto un Seminario di riflessione sulle reti di scuole dal titolo [The paradox of organisation \(school\) networks](#).

Il seminario è stato organizzato da Melanie Ehren, a capo del [Research Centre for Educational Evaluation and Accountability](#) della stessa università britannica, e ha visto la partecipazione di Patrick Kenis dell'Università di Tilburg, nei Paesi Bassi, e di Alvaro Gonzales Torres dell'Università Cattolica di Valparaiso, in Cile.



Come sottolinea lo stesso titolo del seminario, la riflessione sul valore delle reti, in particolare quelle tra scuole, evidenzia un vero e proprio 'paradosso', quello tra i benefici del "fare rete" in termini di aumento dei servizi formativi erogati da un lato e il rischio di possibili conflittualità ed erosione dell'autonomia delle singole scuole dall'altro.

Anche Sara Romiti, ricercatrice INVALSI e membro del gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, ha preso parte al seminario, poiché l'area che all'INVALSI si occupa della valutazione delle scuole [è stata invitata nei mesi scorsi](#) dai redattori del Rapporto Annuale ISTAT 2018, quest'anno tutto dedicato al tema delle Reti, a elaborare il Paragrafo 5.2 del Rapporto Annuale, contenuto nel Capitolo 5 "Reti di servizi: offerta e diseguaglianze territoriali" e dedicato ai temi inerenti le politiche scolastiche, dal titolo "Una scuola che costruisce reti e relazioni" (a cura di Francesca Fortini, Donatella Poliandri e Elisabetta Prantera, pp. 269-275).

La Redazione di Valu.Enews ha incontrato Sara Romiti a Roma chiedendole di raccontarci gli aspetti più interessanti emersi dal dibattito.



Nella fotografia: alcuni partecipanti al Convegno organizzato da Melanie Ehren, da sin. Gonçalo Lima dell'OCSE, Melanie Ehren dell'UCL, Sara Romiti dell'INVALSI e Patrick Kenis della Tilburg University

Dottoressa Romiti, qual è il “paradosso” di cui si è discusso a Londra in relazione al fenomeno delle reti?

«Melanie Ehren nella sua introduzione al seminario ha sottolineato che le reti sono viste sempre più come una strategia positiva adottata in molti paesi al fine di favorire lo sviluppo delle scuole e supportare in particolare le scuole in difficoltà, sebbene non sia stata condotta una riflessione sui vantaggi di questa modalità rispetto alla sua alternativa, ovvero quella di supportare le scuole individualmente. Ehren ha messo in evidenza il ruolo positivo delle reti e della loro azione collettiva, soprattutto rispetto allo scambio di buone pratiche, alla gestione di responsabilità condivise e allo sviluppo professionale comune, ma si è altresì interrogata circa la perdita di spazi di autonomia delle singole scuole. Le reti, in particolare, si propongono di incoraggiare il passaggio da una logica competitiva ad una logica cooperativa che ha l'obiettivo di innescare un vero e proprio cambiamento di mentalità e di abitudini nei soggetti coinvolti. Ma questo processo di progressivo “acclimatamento” alle logiche della modalità cooperativa non avviene mai in automatico e quindi è bene tener conto dei conflitti che possono emergere tra diverse scuole che compongono una rete, in quanto portatrici di visioni e approcci differenti. L'adesione a una rete inoltre ‘porta via tempo’ e proprio questa è una delle conseguenze non previste: una quantità di tempo – non indifferente – viene sottratta alle attività scolastiche e formative interne alla scuola al fine di predisporre i materiali e partecipare alle riunioni periodiche della rete di cui si fa parte».

Il seminario ha ampliato lo sguardo al funzionamento delle "reti" anche in mondi diversi da quello della scuola...

«Esattamente. Il Professor Kenis ha illustrato *Le promesse e le sfide delle reti organizzative*, esaminando i fondamenti teorici del concetto di "rete" in settori diversi, quali il turismo, i trasporti e i servizi sociali. Pur nella loro diversità, infatti, anche in questo caso si tratta di settori in cui, negli ultimi anni, è aumentata l'esigenza di interconnessione e integrazione tra le diverse organizzazioni per offrire servizi migliori. Spesso il risparmio e l'efficienza sono i motori per lo sviluppo di una rete: le reti per sviluppare nuove modalità organizzative (i cosiddetti "new organizations networks"), in particolare, sono finalizzate alla ricerca di modalità innovative, che consentano di risparmiare denaro associandosi insieme. Queste reti organizzative solitamente sono finalizzate allo sviluppo di nuovi servizi o tecnologie, ma non incidono sul *core business* aziendale. Ci sono poi le reti finalizzate allo sviluppo di nuove conoscenze (i cosiddetti "learning networks"), che appaiono fondamentali per condividere nuove idee e per la formazione del personale. Queste reti non prevedono la realizzazione di servizi o progetti in comune. Nel momento in cui singole organizzazioni, associandosi in rete, appaiono capaci di imprimere un cambiamento davvero incisivo alle proprie processualità interne, allora possiamo parlare di efficacia. Esiste però anche un altro lato della medaglia: Kenis ha infatti messo in luce come uno dei "paradossi della collaborazione" riguardi l'erosione dell'autonomia di ogni singola organizzazione che compone la rete. È chiaro infatti che la collaborazione conduce a cambiamenti che hanno un impatto sull'autonomia di ciascuna organizzazione. In generale, le reti organizzative sono caratterizzate da tre principali modelli di gestione: quando si tratta di piccole reti solitamente la voce di ciascuna delle organizzazioni che compongono la rete è paritaria rispetto alle altre, la *governance* è condivisa e il livello di fiducia reciproco da parte di ogni soggetto rispetto ai propri partner è piuttosto elevato. A mano a mano che il numero delle organizzazioni partner aumenta, aumenta, di conseguenza, anche la necessità di avere un'organizzazione guida (la cosiddetta "lead organization") e il solo modo di guidare una rete che include più di una trentina di membri è quello di avere un'organizzazione che sia identificata dagli altri partner come l'organizzazione responsabile delle attività amministrative e gestionali. Questo modello di *governance*, definito come "network's administrative organization", può essere applicato ad esempio alle "reti di scuole di ambito", da poco introdotte dal MIUR nel nostro paese, in cui una scuola denominata "scuola polo" svolge importanti compiti gestionali e organizzativi per tutte le scuole di un medesimo distretto territoriale».

Quali esperienze di rete sono in corso in Cile?

«L'intervento di Alvaro Gonzales Torres ha messo in luce l'impatto fondamentale che le reti di scuole hanno avuto nel miglioramento scolastico in Cile alla fine della dittatura, cioè a partire dagli anni Novanta, soprattutto nelle periferie e nelle realtà isolate e caratterizzate da situazioni difficili (uno degli esempi è quello del miglioramento nella gestione delle pluriclassi in cui vengono iscritti studenti provenienti da background ed età molto diversificati). A partire dal 2015, nella fattispecie, il Ministero dell'Educazione cileno ha introdotto una nuova politica, che prevede anche l'attivazione di reti territoriali. In sostituzione dell'organizzazione per municipalità, infatti, si è passati alla costituzione di servizi educativi territoriali più ampi, i cosiddetti "Servizi Educativi Pubblici Locali" (SLEP). Si è passati da 375 dipartimenti municipali, con numerosità di scuole molto variabile al loro interno, a 70 SLEP, con un coordinamento a livello centrale. Il Ministero ha quindi redatto delle linee guida inerenti le modalità di costituzione delle reti di scuole. Le SLEP fino a oggi sono state impegnate prevalentemente ad affrontare questioni organizzative – quali la raccolta dei dati relativi al corpo-docente e la gestione degli stipendi – e la costruzione di reti per il miglioramento educativo è ancora nella fase di avvio. Queste reti nascenti sono caratterizzate dal paradosso di una "centralizzazione decentrata", ovvero da un processo di decentramento che non parte dal basso ma per volontà del livello centrale, anche se questo processo potrebbe essere fondamentale per superare la frammentazione della scuola cilena».

Con quali riflessioni è tornata in Italia?

«La partecipazione al seminario è stata utile per inquadrare il tema delle reti di scuole in un contesto più vasto, a partire da un'esigenza di tanti soggetti e settori che oggi si misurano con la sfida cardine del miglioramento organizzativo. Alcune indicazioni utili per condurre ricerche future riguardano senz'altro la necessità di osservare e mettere a confronto il funzionamento di più tipi di reti: reti formali e informali, grandi e piccole, finalizzate allo scambio di conoscenze o alla riorganizzazione dei servizi. È nostro compito adesso – nello spazio di ricerca fornito con il Progetto PON Valu.E – far luce sui processi di networking in corso nel sistema scolastico italiano. Penso per esempio alle reti promosse dalle scuole autonomamente, su cui l'INVALSI ha già raccolto dati in passato, nel cui caso mi sembra imprescindibile il confronto sulle pratiche didattiche, anche per uscire dall'isolamento che può comportare il partecipare a questa modalità gestionale; oppure alle più recenti reti di ambito che, in quanto reti territoriali, favoriscono l'interscambio soprattutto per quanto concerne l'organizzazione dei servizi scolastici e la formazione dei docenti».

Congresso AIP 2018: gli interventi INVALSI sulla valutazione pluralista e l'osservazione in classe

Si è tenuto a Torino, dal 17 al 19 settembre, il [XXXI Congresso dell'Associazione Italiana di Psicologia \(AIP\)](#), sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Torino. In occasione della XXXI edizione sono stati organizzati diversi Simposi con la finalità di offrire stimoli di approfondimento su temi specifici, gruppi di discussione a tema autogestiti dai partecipanti al Congresso (sessioni auto-organizzate) e angoli dedicati alla presentazione di poster.



Ha preso parte al Congresso la Professoressa Anna Maria Ajello, Presidente INVALSI che, con un intervento dal titolo *Valutazione "pluralista": la prospettiva socio-culturale*, è partita da una ricognizione dei diversi approcci teorici alla valutazione per poi approfondire il tema della valutazione delle scuole con attenzione agli strumenti di valutazione utilizzati da INVALSI in relazione alle prove standardizzate (italiano, matematica, inglese), al processo di autovalutazione (secondo il modello del RAV) e di valutazione esterna delle scuole (attraverso il reclutamento di esperti in valutazione), e anche al modo in cui l'impegno di INVALSI risponde a diverse concezioni di valutazione.

Presente anche l'area Valutazione delle scuole di INVALSI, con il contributo dei ricercatori Lorenzo Mancini, Stefania Sette, Donatella Poliandri, dal titolo *Pratiche didattiche e rendimento scolastico nelle scuole secondarie di I grado: uno studio sui diversi profili di insegnamento*. Si tratta di uno studio che si inserisce nell'ambito del progetto [Valutazione & Miglioramento \(V&M\)](#) che ha lo scopo di favorire la funzione formativa della valutazione esterna, attraverso l'analisi dei processi interni, la restituzione delle informazioni alle scuole e la promozione presso le istituzioni scolastiche di pratiche orientate alla lettura e interpretazione dei feedback ricevuti, al fine di regolare le azioni successive e attivare processi di miglioramento.

La redazione di Valu.Enews ha incontrato il dottor Lorenzo Mancini, relatore del contributo presentato al Congresso, per approfondire il tema trattato e conoscere i principali risultati emersi.

«L'obiettivo dello studio – spiega il ricercatore – è stato quello di identificare diversi profili di insegnamento attraverso una procedura di osservazione in classe per comprendere se e in che misura questi abbiano un effetto sul rendimento scolastico degli studenti. Gli osservatori, dopo un periodo di formazione, hanno osservato i processi di insegnamento/apprendimento in 207 scuole secondarie di I grado, utilizzando come strumento la "Scheda di Osservazione in classe SSGC (Strategie, Sostegno, Gestione, Clima)", messa a punto da INVALSI in collaborazione con la Fondazione Giovanni Agnelli».

Parlando dei principali risultati emersi, Lorenzo Mancini mette in evidenza come dalle analisi condotte siano emersi tre profili di insegnanti distinti in base alla qualità dell'insegnamento: «Rientra nel primo profilo il 12% di insegnanti del campione, accomunati da una maggiore tendenza a svolgere attività di interrogazione e da un approccio educativo che stimola in misura inferiore alla comprensione degli argomenti trattati e all'importanza di apprendere nuovi concetti. Gli studenti con insegnanti appartenenti a questo profilo ottengono, inoltre, punteggi leggermente più bassi alle prove INVALSI sia di italiano sia di matematica. Il secondo profilo di insegnamento è quello più diffuso (47%), collocandosi su una posizione intermedia sia in termini di tipologia di attività sia in termini di risultati degli studenti. Il terzo profilo di insegnamento (41%) predilige attività più interattive come i lavori di gruppo o a coppie e dedica più tempo alla discussione in classe. Inoltre, stimola maggiormente gli studenti ad apprendere nuove conoscenze, così come ad approfondire i temi trattati in classe. Gli insegnanti di questo profilo interagiscono con studenti che, complessivamente, ottengono i punteggi più alti alle prove INVALSI»

Infine, parlando dello strumento di rilevazione adottato da INVALSI, Lorenzo Mancini sottolinea che «i risultati mostrano come la scheda di osservazione possa rappresentare un valido strumento per identificare le pratiche e le strategie didattiche maggiormente utilizzate in classe. Pertanto, gli insegnanti dovrebbero accrescere la propria consapevolezza rispetto alle pratiche e alle strategie didattiche più efficaci per il successo scolastico degli studenti».

Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: per il Settantesimo Anniversario un Convegno a Roma promosso da Valu.Enews

Il 10 dicembre di quest'anno, il 2018, cade il Settantesimo anniversario dalla Promulgazione della [Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo](#) da parte delle Nazioni Unite.

L'approvazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani è unanimemente riconosciuta come un evento storico cruciale, una pietra miliare nel lungo cammino occidentale delle idee e delle norme sui diritti umani e nella riconfigurazione delle relazioni tra gli Stati oltre che tra Stati e cittadini.



Se nel corso degli anni i diritti umani sono innegabilmente divenuti un paradigma etico-politico, un linguaggio e un corpus normativo saldo, potente, e, dall'altro lato, i noti e risalenti problemi connessi al loro fondamento, alla loro giustificazione e alla loro presunta universalità, così come alla loro violazione, applicazione selettiva ed esportazione paternalistica, continuano a rimanere problemi aperti.

In occasione del 70° anniversario dell'approvazione della Dichiarazione, la Giunta Centrale per gli Studi Storici di Roma ha organizzato a Roma per le giornate del 13 e 14 dicembre 2018 il Convegno La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: Storia, Tradizioni e Sviluppi Contemporanei, una due giorni di lavori che si propone di realizzare un dibattito che, muovendo dalla ricostruzione del contesto storico-politico che ha portato all'approvazione e alla determinazione dei contenuti del documento, mira a indagarne e discuterne i contenuti principali dando voce alle diverse visioni e tradizioni in materia di diritti, nonché ad alcune delle riflessioni contemporanee più interessanti che sono state sviluppate in materia.

In considerazione del rilievo assunto, nel seno della Carta, dagli articoli inerenti la libertà di pensiero (art. 18), la libertà di istruzione (art. 26) e la libertà di prendere parte alla vita culturale (art. 27), la Redazione di Valu.Enews ha pensato potesse essere rilevante promuovere l'informazione e la possibilità di prendere parte al Convegno, avendone ricevuto invito dagli stessi organizzatori.

I lettori di Valu.Enews avranno pertanto la possibilità di registrarsi al Convegno – di cui segue il programma dettagliato – contattando entro e non oltre il 10 dicembre 2018 l'organizzazione dello stesso, nella persona della Dottoressa Annalisa Furia (Università di Bologna) al seguente indirizzo e-mail: annalisa.furia@unibo.it.

La Dottoressa Furia contribuirà a organizzare e gestire l'iscrizione dei lettori di Valu.Enews eventualmente interessati.



Nella fotografia: gli spazi della Sala Conferenze dell'Istituto Centrale per il Restauro e la Conservazione del Patrimonio Archivistico Librario di Roma, nei cui spazi si terrà il Convegno internazionale

Programma del Convegno internazionale

La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani: Storia, Tradizioni e Sviluppi Contemporanei

Roma, 13 e 14 dicembre 2018

Istituto Centrale Restauro Conservazione Patrimonio Archivistico Librario

Sala Conferenze

Roma, Via Milano 76

13 dicembre 2018

9.30 – 13.00

Indirizzi di saluto della Giunta Centrale per gli Studi Storici, Raffaella Gherardi (Università di Bologna) e Edoardo Tortarolo (Università del Piemonte Orientale)

Relazione introduttiva:

Ugo De Siervo (Presidente Emerito della Corte Costituzionale), *Sui diritti umani nel 1948: Costituzione italiana e Dichiarazione universale*

I sessione

I diritti umani dalla modernità ai giorni nostri

Presiede Gustavo Gozzi (Università di Bologna)

Marcello Flores (Università di Siena), *La Dichiarazione del 1948 e il problema dell'universalità dei diritti*

Alessandra Facchi (Università di Milano), *Dai Droits de l'Homme ai diritti delle donne: una lenta svolta.*

Edoardo Tortarolo (Università del Piemonte Orientale e Giunta Centrale per gli Studi Storici), *Dal diritto alla libertà di stampa ed espressione alle fake news*

Pausa pranzo: 13.00 – 14.30

II sessione

Tradizioni e visioni dei diritti umani

14.30 -18.00

Presiede Alessandra Facchi (Università di Milano)

Gustavo Gozzi (Università di Bologna), *L'Islam e i diritti umani. Un confronto con la tradizione occidentale*

Carla Faralli (Università di Bologna), *Oltre i diritti umani? Il capability approach*

Giulia Guazzaloca (Università di Bologna), *Diritti e animali non umani: storia di un dibattito*

14 dicembre 2018

9.30 – 13.00

III sessione

Sviluppi e dibattiti contemporanei

Presiede Edoardo Tortarolo (Università del Piemonte Orientale e Giunta Centrale per gli Studi Storici)

Carlo Focarelli (Università Roma Tre), *I diritti umani nel diritto internazionale*

Samuel Moyn (Yale University), *Human Rights and Inequality*

Maurizio Mori (Università di Torino), *Diritti umani e bioetica*

Elementi per una riflessione:

Stefano De Luca (Università Suor Orsola Benincasa di Napoli), *La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo nel dibattito politico-culturale italiano (1948-2018)*

Per informazioni e accrediti di partecipazione è possibile contattare la Coordinatrice del Convegno Internazionale:

Annalisa Furia (Università di Bologna): annalisa.furia@unibo.it

CHIAVI DI LETTURA: IMPARARE A COMPRENDERE

Insegnare a leggere – imparare a comprendere: convegno nazionale INVALSI

Il 16 e 17 novembre si è svolto a Roma il convegno nazionale promosso dall'[Area Prove Nazionali](#) dell'INVALSI "[Insegnare a leggere – Imparare a comprendere](#)" sulla comprensione di testi nei diversi gradi scolastici.

L'obiettivo principale del convegno è stato mettere a fuoco il fatto che aver imparato a leggere nella scuola primaria non esaurisce il compito di indurre ulteriori abilità di comprensione della lettura nei successivi gradi scolastici, anche nell'ambito dei percorsi di apprendimento dei Centri di formazione per gli adulti, perché il diritto alla comprensione dei testi va garantito anche a chi non è riuscito a completare gli studi negli anni dell'obbligo scolastico. L'evento si è articolato in sessioni relative a ciascun grado scolare e ha costituito un confronto tra mondo accademico e scuole, offrendo uno spaccato a tutto tondo. Alle relazioni introduttive di ogni sessione da parte di studiosi e accademici, sono seguite le esposizioni di buone prassi didattiche individuate attraverso un concorso indetto da INVALSI e alcuni interventi programmati da parte di insegnanti e specialisti in grado di offrire un ulteriore contributo di riflessione.

In questa cornice, il 16 novembre si è anche svolta una tavola rotonda *Comprendere un testo a scuola: il contributo dei media* alla quale hanno partecipato Giovanni Floris, Gianna Fregonara, Marino Sinibaldi, professionisti della carta stampata e radiotelevisivi che hanno sottolineato il ruolo dei media nel contribuire alla comprensione e all'analisi di testi. Le suggestioni offerte dai giornalisti hanno permesso di ampliare il discorso sulla responsabilità dei media nel veicolare una comunicazione informata.

L'ampia partecipazione da tutta Italia, gli interventi, le relazioni presentate hanno consentito di focalizzare l'attenzione su vari aspetti, a partire dal tema centrale del convegno e hanno confermato la necessità di costruire momenti comuni di approfondimento con chi opera nella scuola e per la scuola.



Nella fotografia: Giovanni Floris (La7), Roberto Ricci (Dirigente di Ricerca INVALSI), Gianna Fregonara (Corriere della Sera) e Marino Sinibaldi (Rai Radio3)

Scientific Dissemination as an Instrument for Quality in Evaluation

In «Valu.Enews» n. 5/2018, Maria Laura Lanzillo, social and political theorist at Bologna University, invited by «Valu.Enews»' Editorial Board, began to address the question of scientific dissemination as an instrument for quality in evaluation, especially in the field of educational and social research.

Scientific dissemination, particularly in recent years, has been conceptualized according to different theoretical perspectives. A first series of studies has conceived the dissemination of science as a translation work from the scientific discourse into an equivalent one, as highlighted for example by the linguist Jacqueline Authier-Revuz of the University of Paris 3. The result of this process leads to the use of an intentionally "heterogeneous" discursive mode with respect to conventional research relationships in the light of facilitating the "dialogue" between the scientific community and the public sphere.



A different perspective focuses on scientific communication as a field of thought which has to be accessible to everyone (in this field of research the work of the Brazilian linguist Lilian Zamboni is significant). The analysis of the dialogue between different audiences coming from various degrees of specialization of a given subject has also been discussed by British Sociology by analysing the peculiar features of scientific communication (this field of research was explored in particular by authors like Loraine Blaxter, Bronwyn Davis, Becky Francis, Chris Mann, and Christina Hughes, who analysed the dissemination of scientific research according to different educational settings). The British researchers, not surprisingly, have stated the 1980s as the point of origin of questions regarding the characteristics of science communication: during the 1980s, in fact, the Royal Society published the [General Report on Public Understanding of Science \(1985\)](#), a book which introduced a new way of thinking about the dissemination activities in all the different branches of academic as well as non-academic research. This perspective, in particular, attributes a new, fundamental importance to all the different stakeholders of scientific research dissemination, as they assume all together the role of the recipients and users of a scientific knowledge now declined in a plural manner, firmly connected with political questions like freedom, democracy and citizenship pluralism. The increase of the scientific knowledge's dissemination activities is even wider with the advent of the global age: Giuliana Bevilacqua, for example, has worked on the complex relationship between science, technology and society, by reconstructing the historical trajectory of the concept of Public Understanding of Science itself and by emphasizing the need to improve science understanding through dissemination of all different research contents, with particular attention on taking advantage of the opportunities offered by the new multimedia tools. In the early years of the new millennium the approach to the Public Understanding of Science has then evolved under the banner of an even more comprehensive ambition of calling the public opinion to be the leading actor of the process of broadening knowledge on what is occurring in the different research branches. Indeed,

the Public Engage on Science and Technology movement (PEST)'s main aim is eloquently to make the "dialogue" between "science" and "citizens" increasingly effective. In the context of research dissemination recent trends, scientific dissemination is also relevant for the education sector - and in particular in the evaluation field - as well as in the field of public policies connected to it (where 'public policy' refers to the elaboration of new instruments aimed at promoting social change coming from any given social and political theory).

As it was pointed out by Amitabha Chatterje in his [Elements of Information Organization and Dissemination](#) (2016), for public investment's decision-makers this kind of process of communicating the results of scientific research has also become an indispensable reporting and accountability instrument, lighting up research achievements and, hence, legitimizing social policies themselves.

In Italy, as part of the design of National Operational Programs (PON Projects), the Ministry of Education, University and Research (MIUR) has developed a [Communication Strategy for PON Projects](#) co-financed by the European Union "For the school - Skills and Environments for 'Learning' (2014-2020)" in order to reduce the gap between citizens' perception and the areas of in-depth study and research promoted by the educational sector. It is precisely this document that places particular emphasis on the tool of "newsletters" aimed at disseminating research activities in education, where the "newsletter" embodies a new IT tool that seems able not only to inform but also to raise awareness on issues of particular interest and priority, as well as to push the reader to further expand their disciplinary knowledge (pp. 17-21). Online newsletters addressed to schools, in particular, seem to enable to shorten distance between researchers, who work for promoting innovation in educational policies evaluation, and the many stakeholders who live from within the world of schools (from teachers, to head teachers, to students, to technical and administrative personnel, passing through school evaluators and inspectors).

These are the theoretical and operational underpinnings aimed at bridging the different educational audiences (from research to the school system) under which «Valu.Enews»' research magazine as the scientific dissemination of the Valu.E PON Project have come to life since last year. «Valu.Enews», in this case, proposes a new communication method that has the ambition to diversify contents according to the different stakeholders who are interested in educational as well as in the school systems' evaluative policies and procedures. Needless to recall here all the different topics which have guided the readers in the course of the different issues that go from the training of school evaluators, to evaluation as improvement, to school-to-work transition, to vocational training, to the infancy at risk. Beyond the thematic and diachronic reconstruction that led last year's activities, in fact, what seems important to keep in mind is our conception of an online newsletter: on the one hand, we conceive a scientific newsletter as a "vehicle-tool" in a strategy of legitimizing a quality and useful use of European research funds (therefore in the light of a successful "evaluation of evaluation"). On the other hand, we seek to highlight a properly 'intrinsic' value in order to promote research quality by expanding access to knowledge in any specific field, such as, in our case, educational and evaluative policies.

Bibliography

AA.VV. (1992-2018). [Public Understanding of Science](#). SAGE Journals.

Authier-Revuz, J. (1998). *A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica*. Palavras incertas, 107-131.

Bevilacqua, G. (2014). [La comunicazione scientifica: il delicato rapporto tra scienza, media e pubblico](#). Mem. Descr. Carta Geol. d'It. XCVI (2014), pp. 387-390.

Chatterjee, A. (2016). *Elements of information organization and dissemination*. Chandos Publishing.

Hughes C. (ed.) (2003). *Disseminating Qualitative Research in Educational Settings*. Mc Graw-Hill, London.

MIUR, [Strategia di Comunicazione 2014-2020, Programma Operativo Nazionale "Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento"](#), Roma 2014.

Ponte, D., Simon, J. (2011). Scholarly Communication 2.0: Exploring Researchers Opinions on Web 2.0. *Scientific Knowledge Creation, Evaluation and Dissemination*, *Serials Review*, 37/3.

Zamboni, L. M. S. (2001). *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica*. Campinas: Autores Associados.

PAGINE

Interventi di ricerca sulle riviste e nei libri

Valutare le scuole oltre l'adempimento: tra valutazione esterna e autovalutazione

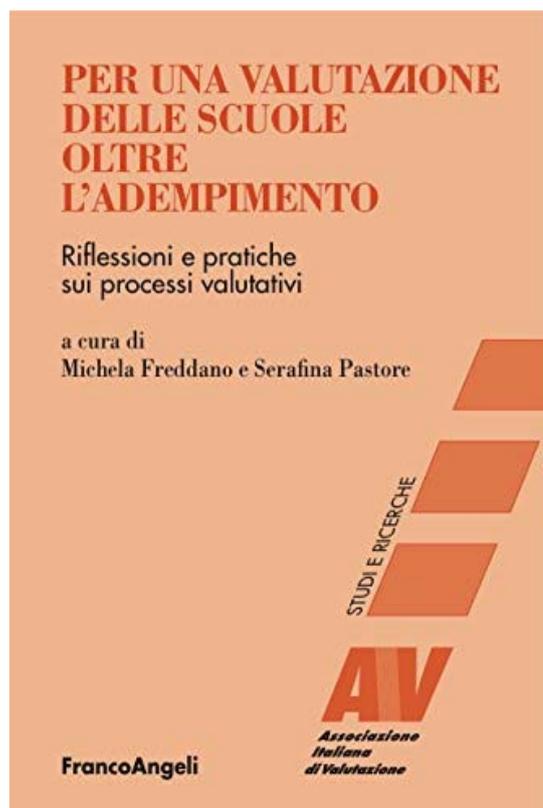
Qual è la relazione tra valutazione e miglioramento nel sistema scolastico italiano? Quali attori sono coinvolti nella valutazione delle scuole e in che modo essi partecipano? Come e che cosa si può apprendere dai processi valutativi? Sono questi i principali interrogativi che animano la riflessione del libro [Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi](#), a cura di Michela Freddano, ricercatrice INVALSI dell'Area Valutazione delle scuole e del Progetto PON Valu.E, e Serafina Pastore, ricercatrice in Didattica generale dell'Università Aldo Moro di Bari.

Il volume, pubblicato nell'ambito della collana di Studi e Ricerche coordinata dall'[Associazione Italiana di Valutazione \(AIV\)](#), descrive la prospettiva della valutazione delle scuole come opportunità di miglioramento, coinvolgendo al suo interno sia contributi di autorevoli osservatori esterni al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), sia di ricercatori dell'INVALSI.

Michela Freddano, ricercatrice INVALSI e membro del gruppo di ricerca del Progetto PON Valu.E, è dottore di ricerca in Valutazione dei processi e dei sistemi educativi, nonché cultrice della materia presso l'Università degli Studi di Genova in Programmazione, analisi, progettazione delle politiche sociali e formative e alla LUMSA in Sociologia dei processi culturali; Freddano è altresì parte del direttivo della stessa Associazione Italiana di Valutazione. **Serafina Pastore**, PhD in Progettazione e valutazione dei processi formativi, è ricercatrice presso l'Università di Bari e co-coordinatrice del [Gruppo Tematico dell'AIV per la Valutazione dell'istruzione e delle istituzioni formative](#).

L'idea della pubblicazione trae origine dalla sessione "Oltre l'adempimento: valutazione delle scuole, partecipazione e cultura della valutazione", presentata al XIX Congresso dell'Associazione Italiana di Valutazione (2016). Nel volume sono stati coinvolti in primo luogo tutti i relatori che si sono confrontati durante la sessione, con l'aggiunta di altri autori chiamati a raccolta per approfondire ulteriormente le tematiche trattate.

Nella *Prefazione* di **Mauro Palumbo** (Ordinario di Programmazione delle politiche sociali e formative all'Università di Genova, nonché Direttore Scientifico della collana editoriale dell'AIV) è sin da subito svelato l'intento che si prefigge il volume, che consiste nel leggere il [Sistema Nazionale di Valutazione \(SNV\)](#) come straordinaria occasione di apprendimento della scuola e leva per il suo miglioramento. Palumbo sostiene che il SNV offra ai vari attori coinvolti (non solo docenti, dirigenti e personale ATA, ma



anche studenti, famiglie e comunità locali) un importante strumento di riflessione per dibattere sul futuro della scuola e del Paese: «discutere di quale scuola vogliamo è discutere di quale Paese vogliamo» (p.8). Da questo punto di vista, anche le eventuali criticità che emergono dal processo di valutazione configurano, in ogni caso, momenti importanti soprattutto per aiutare le scuole nelle loro difficoltà e per innescare le leve del cambiamento.

Freddano, forte della sua esperienza in INVALSI, ribadisce nella sua *Introduzione* quanto esplicitato nel titolo del libro, e cioè l'intento di andare oltre il carattere attuativo della valutazione.

Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento è diviso in tre parti, la prima delle quali ha carattere teorico professionale in cui vengono esposte delle "riflessioni" sul tema. Il primo contributo di Freddano e Pastore, parte dalle origini del SNV con il [D.P.R. 80/2013](#) e illustra le 4 fasi che lo compongono: 1) l'autovalutazione delle scuole; 2) la valutazione esterna rivolta ad alcune scuole; 3) le azioni di miglioramento; 4) la rendicontazione sociale. Freddano ribadisce come la produzione di conoscenza valutativa permetta alle scuole di riflettere, apprendere e cambiare consapevolmente, evolvendo. L'attenzione e la partecipazione ai processi valutativi da parte degli stakeholder aiuta a diffondere una corretta cultura della valutazione che si contrappone alla visione della stessa come strumento di controllo. Secondo Pastore, inoltre, l'uso dei dati scaturiti dalla valutazione, interna o esterna che sia, rappresenta un mezzo per migliorare le decisioni sui programmi educativi, l'apprendimento degli studenti e la pratica didattica (cfr. pp. 19-45). Per di più l'*assessment literacy* definisce la competenza dell'insegnante di disegnare, selezionare, interpretare e usare i risultati della valutazione in modo appropriato per la pratica professionale quotidiana.

La seconda riflessione appartiene a **Jaap Scheerens**, professore emerito presso l'Università olandese di Twente e membro del Comitato Scientifico dell'INVALSI, il quale nel suo contributo *Per un'efficace autovalutazione delle scuole* (pp. 46-65) si concentra sull'autovalutazione della scuola come forma interna di valutazione, passando in rassegna metodi, approcci, strumenti e attori sociali coinvolti nei processi valutativi. Secondo Scheerens «l'autovalutazione o la revisione della scuola riguarda la valutazione o la revisione condotta dai membri della scuola per valutare l'efficacia delle strutture e dei processi realizzati e la qualità degli esiti di apprendimento degli studenti; [...] la valutazione esterna della scuola si riferisce alla valutazione o alla revisione della qualità delle strutture e dei processi all'interno di una scuola e alla qualità degli esiti di apprendimento degli studenti così come valutati da un ente esterno». Scheerens si propone di fornire una panoramica sullo stato dell'arte sul tema dell'autovalutazione a livello internazionale, ponendo particolare accento sulla necessità di lavorare comunemente a una cultura capace di interpretare l'autovalutazione come strumento davvero efficace per il miglioramento.

A seguire, il contributo di **Donatella Poliandri**, Prima ricercatrice INVALSI e Responsabile dell'Area Valutazione delle scuole e del Progetto PON Valu.E. Nell'ottica proposta da Poliandri in questo suo contributo su *Per un sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole* (pp. 67-87), al fine di comprendere il lungo processo di definizione del sistema di valutazione «è opportuno guardare alle scelte operate nel nostro Paese in questo campo inscrivendole nell'ampio dibattito internazionale sulla valutazione delle scuole, sul rapporto tra l'autovalutazione, valutazione esterna e il miglioramento, ossia i tre poli del "triangolo" della valutazione così come delineata dal DPR n. 80 del 2013» (p. 67). Tale Decreto del Presidente della Repubblica ha istituito e messo a sistema la valutazione scolastica nel nostro paese, attribuendo all'INVALSI il compito di coordinamento funzionale e di regia scientifico-metodologica. Entrando nel merito, «nell'attuale SNV le scuole dovrebbero fare un uso del Rapporto di Autovalutazione (RAV) di tipo diagnostico, per individuare obiettivi e priorità d'azione, una volta delineati i punti di forza e di debolezza del proprio servizio. Il RAV rappresenta quindi la base a partire dalla quale è possibile definire un Piano di Miglioramento (PdM), parte integrante del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che le scuole sono chiamate a elaborare» (p. 72). Il portale [Scuola in chiaro](#), permette oggi, nella fattispecie, di accedere al RAV e a molte altre informazioni attinenti a ciascuna scuola italiana. Tuttavia, Poliandri esorta a non cadere nella tentazione di comparare ciò che non è comparabile rispetto ai processi di autovalutazione scolastica, ma a considerare ciascun istituto nelle proprie peculiarità e specificità: la necessità di trasparenza data dalla pubblicazione dei giudizi e

delle riflessioni scaturite dal processo autovalutativo, infatti, risulta indispensabile per la scuola oggetto di autovalutazione ma, qualora si interpretino i dati che sono stati resi fruibili fuori dal contesto, Poliandri mette in evidenza il rischio di produrre effetti distorsivi inaspettati. Poliandri conclude, infine, sottolineando come «andrebbe rafforzata la cultura della valutazione/autovalutazione, che dovrebbe essere intesa come una reale opportunità di riflessione sul proprio operato e, quindi, di sviluppo professionale» (p. 84).

Ancora, il contributo *Valutare l'innovazione scolastica: vincoli e opportunità del Sistema Nazionale di Valutazione* (pp. 100-114) di **Massimo Faggioli** e **Sara Mori**, ricercatori dell'INDIRE, che introducono il tema dell'innovazione scolastica quale concetto strettamente interconnesso con l'idea di miglioramento: «migliorare la scuola significa infatti anche innovarla: troppo spesso i metodi, i contenuti, come anche gli spazi e le strutture, rispecchiano un modo di “fare una buona scuola” non più attuale. Per questo motivo i processi di miglioramento frequentemente si legano a quelli di innovazione». In tal senso, significativamente, il miglioramento «esalta i processi in grado di promuovere una scuola che avvicini il sistema scolastico italiano al raggiungimento degli Obiettivi dell'Europa 2020 nel settore dell'istruzione e della formazione» attraverso alcuni settori prioritari individuati, tra cui lo sviluppo delle capacità e delle competenze di alta qualità per l'occupabilità, l'innovazione, la cittadinanza attiva e il benessere; l'istruzione inclusiva, uguaglianza e promozione delle competenze civiche; il sostegno agli educatori; la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualità per facilitare l'apprendimento e la mobilità del lavoro; e, infine, un piano di investimenti sostenibile per un rendimento efficiente dei sistemi di istruzione e formazione.

Ulteriore spunto, quello di **Mario Castoldi**, Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale dell'Università di Torino, che nel suo contributo dal titolo *L'autovalutazione come riflessione partecipata: spunti operativi*, offre suggestioni utili sulla gestione dei processi di autovalutazione della scuola e segna la chiusura della prima parte del volume dedicata alle “riflessioni”.

Nella seconda parte del volume si affrontano invece le “pratiche” della ricerca empirica, aprendo la rassegna con un progetto di particolare interesse sull'autovalutazione delle scuole. Il capitolo sul progetto [Valutazione e Sviluppo Scuola \(VALeS\)](#) prende infatti voce attraverso il contributo *L'autovalutazione delle scuole VALes: il punto di vista degli attori* (pp. 115-138) di **Letizia Giampietro**, **Donatella Poliandri**, **Isabella Quadrelli** e **Sara Romiti** dell'Area di ricerca Valutazione delle scuole dell'INVALSI. Il Progetto PON VALeS, in particolare, è stato promosso dal MIUR e realizzato in collaborazione con INVALSI e INDIRE con la finalità di sperimentare un modello di valutazione delle scuole orientato al miglioramento. Il Progetto, a partecipazione volontaria, ha selezionato 300 scuole del I e del II ciclo, i due terzi delle quali collocate prevalentemente al Sud. Sperimentando un originale modello di autovalutazione per le scuole, l'INVALSI ha fornito un sistema di indicatori, delle linee guida per l'autovalutazione ed ha elaborato quello che sarebbe divenuto il format del Rapporto di autovalutazione (RAV), avviando, a conclusione del progetto, uno studio meta-valutativo sul percorso condotto dalle scuole con lo scopo di indagare la validità degli strumenti e l'efficacia dell'autovalutazione ai fini del miglioramento. Nella meta-valutazione è stata posta particolare attenzione nel considerare la capacità di attivazione delle riflessioni di autocritica e nell'esaminare le proposte di sviluppo stimulate dagli strumenti di autovalutazione messi in campo. La metodologia usata ha previsto l'integrazione di metodi qualitativi e quantitativi.

Nel suo contributo *Dirigenti e insegnanti alle prese con la valutazione. È una lunga storia...* (pp. 139-152), **Tiziana Pedrizzi**, già docente e dirigente nelle scuole secondarie milanesi e ricercatrice IRRE e IRRSAE, si è dedicata alla ricostruzione storica delle norme e degli eventi che hanno preceduto l'avvio del sistema nazionale di valutazione, prendendo in esame le esperienze di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole negli ultimi trent'anni.

Nell'ambito dei processi di innovazione utili per la valutazione delle scuole affrontati nel volume, il contributo di due ricercatrici dell'INDIRE, oltretutto **Francesca Storai** e **Sara Mori**, dal titolo *La valutazione nell'innovazione scolastica* (pp.168-180), presenta il lavoro che l'ente promuove ossia la elaborazione di un quadro di riferimento delle scuole innovative, capaci di promuovere il cambiamento degli ambienti di apprendimento e delle organizzazioni scolastiche dal basso. Sempre nell'ambito del lavoro dell'INDIRE, a cavaliere tra il tema della valutazione scolastica e quello dell'innovazione, è stato

elaborato un quadro di riferimento e sintesi, attualmente in via di sperimentazione, che è partito dalle sette dimensioni dell'[European Framework for Digitally Competent Educational Organisations](#), adattate al contesto italiano. Tale lavoro ha previsto il coinvolgimento di ricercatori esperti nella promozione dell'innovazione delle scuole avviando un processo attivo in cui condividere le proprie esperienze sul campo. «Gli indicatori del quadro di riferimento che INDIRE sta sviluppando riguardano la presenza di strategie di apprendimento attivo e metodologie didattiche innovative, così come la promozione di politiche di e-safety. [...] Il lavoro ha l'obiettivo di promuovere un cambiamento del modello di insegnamento-apprendimento, al fine di migliorare lo sviluppo delle competenze degli studenti» (pp. 176, 179).

Conclude questa parte di ricerca il contributo di **Fausta Scardigno, Vittoria Jacobone, Marianna Colosimo** con uno studio finalizzato a seguire le scuole nell'individuazione di nuovi indicatori per l'autovalutazione dei loro processi, integrando in questo modo la valutazione top-down con una sperimentazione bottom-up tesa al miglioramento continuo e al coinvolgimento dei diversi stakeholder: *Valutare il sistema scuola: una ricerca-intervento territoriale (micro) a partire dagli orientamenti nazionali (macro)*.

La parte finale del libro è dedicata alle "esperienze" di valutazione delle scuole raccontate dagli attori coinvolti a partire da **Caterina Manco**, già dirigente scolastico e valutatore esterno per conto dell'INVALSI, la quale, nel suo saggio Interno, con vista dall'esterno (pp.211-215), testimonia la sua esperienza operativa nei processi valutativi del SNV. Manco, in particolare, si dedica a porre l'attenzione sugli strumenti e sull'utilità delle rubriche di valutazione che delineano degli standard di qualità delle scuole.

Allo stesso modo il saggio di **Mirella Paglialunga**, anch'essa dirigente scolastico, su *La rete AU.MI.RE. per l'autovalutazione e il miglioramento* (pp. 216-219), racconta la storia di [AU.MI.RE.](#), una Rete per il miglioramento e l'autovalutazione della regione Marche che coinvolge circa 160 scuole, nata con il presupposto di confrontarsi condividendo le tematiche del controllo della qualità. La rete ha favorito la nascita di gruppi di lavoro interni alla scuola e i processi di autovalutazione vengono intesi in questo caso alla stregua dell'«ascolto ed esplorazione del collettivo, dello spazio comune e delle azioni del singolo che nell'altro si rispecchia, ma anche autovalutazione come appartenenza e ruolo responsabile di ognuno per il funzionamento e per il raggiungimento di esiti di qualità».

A concludere la terza parte del volume, interviene infine **Paolo Davoli** con un contributo in qualità di Dirigente Tecnico sull'esperienza di visita esterna alle scuole italiane dal titolo *Le visite di valutazione esterna* (pp.220-223): «La visita di valutazione esterna non è un'ispezione, anche se è guidata da un ispettore [...] La visita esterna legge la "fisiologia" della scuola, le varie dimensioni dell'ordinario, esprime giudizi sull'organizzazione e non sui comportamenti professionali dei singoli» (p. 220). Davoli sostiene l'utilità della visita esterna (la sola lettura dei documenti non è sufficiente), così come l'utilità dei protocolli caratterizzata da una pluralità di procedure e da criteri condivisi tra i valutatori esterni e i soggetti che devono essere valutati.

Questo *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento* offre, insomma, uno spaccato nutrito e complesso, ma lo fa in modo semplice e accessibile. Il libro si ripropone, infatti, di aprire alla conoscenza delle finalità e delle pratiche inerenti il Sistema Nazionale di Valutazione anche per un pubblico di non addetti ai lavori, vale a dire a tutti quegli attori protagonisti della "filiera scolastica italiana".

Redazione

Valu.Enews

La divulgazione scientifica del Progetto PON Valu.E

Numero 7 – Novembre 2018

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

Coordinamento editoriale: Mattia Baglieri

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

Si ringraziano per la gentile collaborazione a questo numero Anna Maria Ajello (Presidente INVALSI), Annalisa Furia (Università di Bologna), Raffaella Gherardi (Università di Bologna e Giunta Centrale per gli Studi Storici), Maria Teresa Marzano (Responsabile Comunicazione Istituzionale INVALSI) e Marina Morani (Cardiff University).

The article *Scientific Dissemination as an Instrument for Quality in Evaluation* has been edited by Donatella Poliandri, Mattia Baglieri, and Ughetta Favazzi.

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

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

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