

«Policy» valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali

Giovanna Barzanò¹ - Emiliano Grimaldi²

¹ University of London, Institute of Education; MIUR

² Università degli Studi di Napoli «Federico II», Dipartimento di Sociologia

doi: 10.7358/ecps-2012-006-barz

dott.giovanna.barzano@gmail.com

emilianogrimaldi@gmail.com

EVALUATION POLICIES AND APPLICATION CONTEXTS. PROCEDURAL FEATURES

ABSTRACT

Educational policies are often considered as texts to be «implemented» through educational practice. This paper shows how educational practices do not derive from a mere linear implementation of policies. Policy-making actually leads to complex assemblages of mediations, involving various actors and resulting in conflict, displacement and contradiction. We thus prefer the term «enactment» rather than «implementation». We focus on two ministry pilot projects concerning school/teacher evaluation launched in 2010-2011: «VSQ» and «Valorizza». Evaluation is a problematic field in the history of Italian education. We briefly examine its developments and then focus on the dynamics emerging from the projects in order to analyse explicit and implicit aspects of their underlying logic. Our tools of analysis are governmentality and Callon's sociology of translation, which allow us to deconstruct events and displacements, reshaping them in a policy «story-telling». By systematically analysing various media sources, we show how the actions of teachers and unions made them active members of policy implementation, even if ensuing displacements weakened their resistance, making it fruitless. We read the story as yet another missed opportunity. Once again the process does not develop a situated dialogue about more democratic and useful forms of accountability, where real accounts are given about what happens in schools and why. Drawing on the international literature on policy enactment, we believe that policy «story-telling» can be a rigorous as well as creative means to go beyond official representations of educational values and actions, to enhance actors' awareness and participation.

Keywords: Accountability, Merit, Policy enactment, Sociology of translation, Teacher, School evaluation.

INTRODUZIONE¹

In questo lavoro² esploriamo le dinamiche che si sono verificate nel biennio 2010-2011 quando il Ministro dell'Istruzione pro tempore ha lanciato due progetti pilota tra loro metodologicamente diversi ma collegati da una comune logica di valorizzazione del merito, per sperimentare la valutazione delle scuole (*Valutazione per lo Sviluppo e la Qualità – VSQ*) e degli insegnanti (*Valorizza*) e premiare quindi le migliori scuole e i migliori insegnanti. Si è trattato di progetti ad adesione volontaria: *VSQ* era basato sull'incrocio di risultati di valore aggiunto riscontrati con i test nazionali sugli apprendimenti con una valutazione operata da team ispettivi; *Valorizza* faceva riferimento ad un modello di valutazione degli insegnanti ispirato al metodo «reputazionale».

Il nostro oggetto di ricerca è dunque costituito da processi di policy, studiati «a cantiere aperto». Li abbiamo osservati nei loro sviluppi nel tempo, con l'intenzione di esplorare in dettaglio i conflitti e le frizioni creatisi attorno all'*enactment* delle due politiche. Alla base del nostro percorso di ricerca sta l'assunto che le policy non sono un prodotto, quanto piuttosto un processo e «sono contestate, interpretate, e 'messe in atto' in una varietà di contesti operativi, dove non è affatto scontato che le retoriche, i testi e i significati presentati dai *policy makers* si trasferiscano direttamente nelle pratiche istituzionali» (Ball, 2008, p. 7). Abbiamo tentato di ricostruire così una parte dei processi di *borrowing*, bricolage, traslazione, mediazione attraverso cui si sta realizzando la «vernacularizzazione» (Appadurai, 1996) italiana – cioè la ricontestualizzazione nel locale - delle idee globali sulla costituzione di nuovi sistemi di accountability in uno scenario educativo, come quello del nostro

¹ Il lavoro è frutto di riflessioni comuni. Ai fini, tuttavia, dell'attribuzione delle singole parti dell'articolo si specifica che Giovanna Barzanò è autrice del paragrafo «La traslazione di una politica sperimentale per valutare scuole ed insegnanti: una narrazione» ed Emiliano Grimaldi è autore dei paragrafi «Il contesto», «Analizzare gli eventi di policy attraverso la metafora della traslazione: strumenti per la decostruzione» e «Metodologia». Introduzione e conclusioni sono a cura di entrambi gli autori.

² Una versione precedente di questo lavoro è stata presentata nella sessione parallela *Le politiche di valutazione ad una svolta? Scuole, dirigenti e insegnanti e nuove accountabilities*, Convegno nazionale Ais-Edu *La valutazione delle politiche scolastiche e universitarie: sociologi ed economisti a confronto*, Trento, Facoltà di Sociologia, 16-17 marzo 2012.

paese, storicamente refrattario alla valutazione della scuola e dei suoi professionisti.

Usando il repertorio della «sociologia della traslazione» (Callon, 1986) – che brevemente illustriamo più avanti – abbiamo decostruito gli eventi ed i *displacements* che si sono verificati nel corso del processo di policy, per ricostruirli sotto forma di narrativa, di *public storytelling*, adottando quindi una prospettiva che ha oggi una crescente eco nelle analisi qualitative sui fenomeni dell'educazione.

Lo *story telling* è ad esempio uno strumento d'analisi utilizzato negli studi che si ispirano alla CRT (*Critical Race Theory*) (Apple, 2005; Gillborn, 2009), ma anche alla *portraiture methodology* di Lawrence Lightfoot e Hoffmann Davis (1997) oggi utilizzata sia nella ricerca che nella formazione (Bottery, 2009; Bottery *et al.*, 2008). La nostra reinterpretazione degli eventi mostra come le scuole, gli insegnanti e i sindacati abbiano messo in campo una notevole resistenza, diventando nei fatti attori influenti nella traiettoria della politica. Questa resistenza tuttavia ha incontrato *displacements* e mobilitazioni generati dal succedersi di iniziative che hanno riformulato progressivamente le caratteristiche del contesto in cui il progetto si colloca, producendo nuovi sfondi discorsivi. La storia ricostruita è dunque ancora aperta a molteplici finali: incertezza, imprevedibilità e conflitto continuano ad essere i tratti prevalenti della traiettoria di policy analizzata. Gli attori coinvolti si trovano in maniera permanente «in una disposizione strategica gli uni verso gli altri [...] e sussistono sempre possibilità di trasformare la situazione (Foucault, 1996, p. 386).

Queste considerazioni ci inducono a interpretare il processo di traslazione descritto nell'articolo come una «occasione mancata»: ciò che è accaduto rimane ancora lontano da un «dialogo situato» attorno al disegno ed allo sviluppo di un'*accountability* democratica e utile, attraverso cui sia possibile offrire un *account* reale di cosa accade nelle scuole e del perché (Ranson, 2003) e la valutazione possa produrre una riflessione sulla pratica professionale contestualizzata e fondata su una base conoscitiva densa e prossimale (Goodson, 2003). L'apertura di spazi per l'affermazione di un *framework* di *accountability* pubblica ispirato a valori quali la fiducia, il coinvolgimento etico, la collaborazione, la partecipazione, l'eteronomia ed il giudizio collettivo, la cura, l'apprendimento continuo e la complessità richiede «nuove narrative etiche da sviluppare attraverso il ripristino della fiducia» nei confronti dei e tra i professionisti della scuola (Stronach, 2010, p. 95). È necessario soprattutto che si ri-negozi «un'economia della performance dall'interno delle ecologie della pratica professionale» (*ibid.*). In questa prospettiva il *policy story-telling* ci sembra un importante strumento per offrire, attraverso una ri-elaborazione narrativa degli eventi nel loro minuto svolgersi, elementi che

preservino e ripristinino la memoria e consentano di comprendere ed interpretare le politiche ed i loro processi di *enactment*.

Prima di addentrarci nei presupposti e nella struttura dei progetti che vogliamo analizzare, riteniamo importante fare qualche cenno al contesto della «cultura di valutazione» in cui si sta sviluppando l'autonomia della scuola italiana. Il nostro sforzo di «storicizzare il *policy enactment*» (Gale, 2001, p. 384) e di «scrivere il presente come storia» (Mills, 1959, p. 146) richiede infatti un'ambientazione del processo di traslazione che vogliamo descrivere nel più vasto scenario di policy in cui esso si colloca. Intendiamo svolgere questo compito posizionandoci come attori internazionali e fornendo un rapido *account* interpretativo anche sulla base della letteratura internazionale che commenta il contesto del nostro paese.

1. IL CONTESTO

È una storia tortuosa quella della valutazione della scuola e degli insegnanti nel sistema educativo italiano, dove tentativi falliti e normative disattese compongono un lungo, quasi sconcertante elenco.

Caso eclatante, e ancora oggi tutt'altro che dimenticato, il fallimento della proposta di valutazione dei docenti avanzata dal ministro di centro-sinistra Luigi Berlinguer nel 2000, cui aveva fatto seguito la repentina interruzione del suo mandato. Nella proposta di allora si avvertiva un senso di sfida, ma nessuno si era immaginato che l'idea di invitare gli insegnanti a partecipare su base volontaria ad una valutazione di merito che avrebbe premiato «i migliori» avrebbe suscitato la tanto clamorosa rivolta del 17 febbraio, che chiamò in piazza 320.000 insegnanti: un terzo dell'intero staff nazionale.

Alla giornalista dell'Espresso che ai primi segnali di protesta gli chiedeva se non fosse tentato di cambiare rotta, Berlinguer rispondeva deciso: «L'esame si farà invece, eccome. Magari modificato in qualche sua parte, ma si farà [...] chi si impegna di più, nella scuola, deve ricevere un compenso adeguato al merito». E già allora aggiungeva: «Se ne discute da venti anni ma ogni volta che qualcuno si è provato a misurarsi con il problema ha finito col mollare tutto. Con me non accadrà» (Berlinguer & Mariotti, 2000).

Sei anni più tardi è lo stesso Berlinguer (*Corriere della Sera*, 3.6.2006) a considerare l'ingenuità delle sue convinzioni di quel momento e a ripensare con rinnovata meraviglia a quel 5% di iscritti a COBAS e GILDA, che al momento opportuno, davanti alla questione della valutazione del merito, riesce a coinvolgere attivamente più del 30% dei colleghi nella protesta.

Il fallimento del tentativo di Berlinguer di introdurre una valutazione di merito del lavoro dei docenti va letto nel contesto della traiettoria storica del sistema scolastico italiano a partire dal dopoguerra. Sin dalle sue origini il nostro sistema è stato caratterizzato da un compromesso burocratico-professionale, che assegna ai docenti una notevole libertà di gestire la propria funzione, seppure all'interno dei vincoli burocratici. Quando, dopo le oscurità del periodo fascista, la Costituzione della Repubblica sancisce tra i suoi fondamenti la «libertà di insegnamento», l'autonomia professionale dei docenti diviene ancora più significativa. Come osservano Ken Jones e colleghi nel loro studio sulle politiche educative europee, la categoria si trasforma così in «una forza-lavoro garantita, sottoposta ad un coordinamento debole»: professionisti che solo in casi eccezionali possono essere licenziati, in un contesto dove «i leader hanno a disposizione incentivi e sanzioni molto limitati» (Jones *et al.*, 2008, p. 167).

In effetti, il concetto di autonomia professionale del docente diventa un caposaldo in tutti i movimenti e nelle azioni sindacali che si sviluppano a partire dagli anni '50 (Semeraro, 1996) e riceve ulteriore enfasi con il '68. In questa prospettiva la resistenza nei confronti della valutazione dell'operato del docente si accresce e gli anni '70, poi, ne riconfermano il consolidarsi: sono i *Decreti Delegati* (1974) stessi ad abolire definitivamente le «qualifiche» dei docenti, l'unico «storico» strumento di potenziale sanzione/riconoscimento.

Questi sono anni cruciali per lo sviluppo dell'«educazione progressista», in cui l'azione sindacale si fortifica. Parallelamente nella pedagogia italiana – soprattutto della scuola d'infanzia e di base – fioriscono grandi figure di rilievo internazionale come Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Mario Lodi, Don Lorenzo Milani: esploratori convinti e creativi dei processi educativi che hanno una notevole influenza sui discorsi sull'educazione.

Anche le condizioni di governance del sistema mutano notevolmente e lo spirito del tempo non tarda a riflettersi nella normativa, come ben rappresentano i *Decreti Delegati*. In ogni caso «le coorti [di docenti] che entrano nell'insegnamento attorno al 1968 portano con sé [...] una vena di antiautoritarismo e un più forte orientamento alla militanza politica» (Jones *et al.*, 2008, p. 168). La logica partecipativa dei *Decreti Delegati* offre loro la possibilità di divenire attori veri e propri dei processi di messa in atto delle politiche (Pridham, 1978).

Le riforme rimangono però nei loro esiti contraddittorie. Da un lato vi è un movimento di base attivo e «gli insegnanti cercano attraverso iniziative locali di sviluppare nuove pratiche educative che possano mutare in modo rilevante il rapporto educativo con gli studenti» (Jones *et al.*, 2008, p. 9). Dall'altra queste riforme non riescono ad affrontare in modo soddisfacente le esigenze: di fatto la partecipazione sociale alla vita della scuola rimane debole

e l'innovazione pedagogica non si diffonde in modo omogeneo, né i risultati, in termini di equità e inclusione appaiono lusinghieri (Barbagli, 1972; Padoa Schioppa, 1974; Semeraro, 1996).

Eventi e riforme degli anni '70 offrono comunque ai sindacati e alle associazioni professionali un punto di riferimento per contrastare l'avvento di valutazioni ed *accountability*. Infatti i progetti di riforma in questo senso che sorgono in Europa negli anni '80 non trovano riscontro in Italia (Benadusi, 1989).

È solo con gli anni '90 che comincia a svilupparsi concretamente l'idea di una riforma complessiva in termini di «autonomia della scuola» (Benadusi & Serpieri, 2000; Grimaldi & Serpieri, 2010): prende forma così il progetto di trasformare la burocrazia scolastica italiana in un network di scuole autonome.

L'entrata in vigore dell'autonomia scolastica (L. 59/1997) avviene, dopo lunghi dibattiti, in pieno clima post-burocratico³. Secondo il dettato normativo, all'autonomia e al nuovo status dirigenziale dei capi d'istituto dovrebbe corrispondere una valutazione delle performance delle scuole e del personale, dei dirigenti in particolare.

A realizzare quanto previsto non basta però la creazione del Sistema Nazionale di Valutazione (DL 20/07/1999-258) in seguito rinforzato (DL 19/11/2004-286). Visto a distanza di più di un decennio il rodaggio dell'Istituto è straordinariamente lento e tortuoso: avviene tra incidenti critici e resistenze in cui emergono nitidamente le dinamiche culturali che influenzano la messa in atto dei processi valutativi e le difficoltà tecniche che incontrano i sistemi che entrano nel mondo della valutazione come *late comers* quando intraprendono nuovi percorsi in questo ambito (Kamens & Mcneely, 2010).

Gli esempi eclatanti non mancano. Tra questi le disavventure dei test somministrati agli alunni nel 2004/2005, quando il disavanzo tra i risultati degli alunni del Nord e quelli del Sud del paese riscontrato dalle prove PISA si inverte nettamente nelle prove nazionali, lasciando trasparire la facile falsificabilità del processo (Montanaro, 2008). Anche la sperimentazione di protocolli di valutazione per i dirigenti scolastici si rivela un percorso troppo impervio per assumere credibilità. I tre progetti pilota SIVADIS, realizzati dal 2003 al 2006, non solo lasciano registrare tassi molto alti di rifiuto tra i

³ In questo caso «post» non significa semplicemente «dopo», ma piuttosto deve essere inteso come una costruzione che si fonda su una base precedente, che scaturisce da questa in tensione con i precedenti presupposti della burocrazia. Quindi lo stato rimane burocratico e si verifica un'ibridazione delle strutture e delle relazioni burocratiche con quelle del *New Public Management*» (Rizvi & Lingard, 2010, p. 122).

valutandi – con punte che toccano, nel 2005, il 66 o 67% in Lombardia e Piemonte (Terrinoni *et al.*, 2006) – ma si concludono senza aprire la via ad alcun processo stabile. Il consueto coacervo di documenti, grafici, diagrammi si concentra in voluminosi faldoni che rimangono inutilmente abbandonati negli archivi. Infatti a distanza di più di un decennio dall'entrata in vigore dalla legge che ne prevedeva l'obbligatorietà, la valutazione dei dirigenti ancora non esiste, né suscita grande turbamento il fatto che la legge sia stata così vistosamente tradita.

Questi riferimenti ad alcune delle disavventure valutative del sistema scolastico italiano sono utili per comprendere l'atmosfera in cui sono stati disegnati ed avviati i due progetti che sono l'oggetto della nostra analisi. È infatti in un clima di incertezza e di esitazione, ancora influenzato dall'eredità problematica di fallimenti vistosi, che *Valorizza* e *VSQ* vengono proposti all'adesione volontaria delle scuole di alcune province selezionate. Saranno i singoli Collegi Docenti a decretare l'adesione ai progetti o a declinare l'opportunità. *Valorizza* si rivolge alle scuole del primo e del secondo ciclo della provincia di Napoli, del Piemonte e della Lombardia: qui gli insegnanti di ruolo e con almeno 3 anni di permanenza nella propria scuola sono invitati a partecipare ad una «valutazione reputazionale» del loro operato, realizzata da una commissione interna alla scuola (dirigente e due docenti eletti dai colleghi) sulla base di un metodo di valutazione che incrocia i giudizi dei valutatori con gli esiti dell'autovalutazione, i giudizi espressi dai genitori (e da una parte degli alunni nelle superiori), il curriculum dei valutandi. L'operazione è una tantum, da condursi nell'ambito di tre mesi: ne deriva una graduatoria e coloro che ottengono le migliori valutazioni (il 30% dei candidati) sono premiati in denaro, con una cifra corrispondente a una mensilità stipendiale. Di fatto partecipano all'esperienza 905 volontari e 276 vengono premiati.

VSQ riguarda le scuole nel loro complesso: l'invito è rivolto agli istituti secondari di I grado di Toscana, Lombardia e Sicilia. In questo caso il percorso valutativo previsto ha la durata di tre anni e le scuole vengono valutate secondo una pluralità di criteri, pesati in diverso modo: innanzitutto la loro capacità di produrre «valore aggiunto» nel rendimento degli alunni in matematica e italiano valutata attraverso i test INVALSI, in secondo luogo la loro capacità organizzativa e didattica, valutata con visite condotte da un team di esperti. Il processo avviene in due fasi: la prima (primo anno) si conclude con un rapporto di miglioramento per ogni scuola e con graduatorie regionali. Gli istituti meglio classificati (25%) ricevono un premio di 35.000 euro, mentre gli altri ricevono 10.000 euro da investire per realizzare iniziative di scuola. Vi partecipano 77 scuole.

Nel prossimo paragrafo illustriamo gli strumenti teorici con cui abbiamo analizzato il lancio e la prima realizzazione di questi due progetti.

2. ANALIZZARE GLI EVENTI DI POLICY ATTRAVERSO LA METAFORA DELLA TRASLAZIONE: STRUMENTI PER LA DECOSTRUZIONE

Le politiche e la loro traduzione in pratica sono notoriamente oggetti di ricerca complessi che possono essere analizzati utilizzando lenti interpretative molto differenti. La scelta di alcune lenti piuttosto che di altre consente ovviamente di rendere «visibili» alcuni processi sociali piuttosto che altri. In alternativa rispetto al paradigma dominante che guarda alle politiche come «oggetti» sociali predefiniti che vengono implementati e/o diffusi nei contesti locali in una logica top-down, si propone qui di utilizzare le lenti interpretative della *sociologia della traslazione* (Callon, 1986) per concettualizzare ed analizzare le politiche come processo socio-politico di appropriazione e creazione di significati e soggettività conflittuale e mediato discorsivamente (Dickhaus, 2010, p. 257). Guardare a tale processo come pratica di traslazione ci consente di cogliere nei suoi molteplici sviluppi la circolazione nello spazio e nel tempo di un insieme definito di idee, problemi e soluzioni di policy (Czarniawska & Joerges, 1996, p. 24). Come Callon, Latour ed altri teorici della *sociologia della traslazione* hanno sottolineato, le traslazioni hanno luogo attraverso la riproduzione, la modifica, la deviazione, il tradimento, l'aggiunta o l'appropriazione di dichiarazioni, richieste, ordini, discipline, artefatti e beni da parte di attori umani e non umani (Latour, 1986, p. 267).

La traslazione, interpretata qui ispirandosi in modo specifico al lavoro di Callon (1986), è un processo in continuo divenire. Nell'ambito dell'analisi delle politiche educative, può rappresentare uno strumento euristico sia teorico che metodologico che contribuisce, da un lato, a superare dualismi limitanti come macro/micro, globale/locale, e struttura/agency e, dall'altro, a portare avanti una dettagliata «analitica del potere» (Dean, 2010).

Nell'analisi delle politiche, infatti, la traslazione rappresenta uno strumento concettuale che consente di ricondurre a sintesi gli esiti vincolanti dell'influenza esercitata dalle agende politiche transnazionali e le dinamiche locali (e situate) che caratterizzano qualsiasi traiettoria di policy che si sviluppa nelle – e tra – i differenti luoghi del *policyscape* educativo globalizzato (Ball, 1998). Può essere anche un dispositivo efficace per comprendere la complessa interazione tra la progressiva affermazione di ortodossie politiche e le forme di resistenza e opposizione ad esse. In tal senso, permette un'esplorazione non-deterministica delle dinamiche situate che sottostanno alla relazione paradossale «tra convergenza e divergenza» implicitamente connessa al crescente radicamento delle *travelling policies* educative nelle politiche dei singoli stati nazionali (Ozga & Jones, 2006, p. 2).

La traslazione, inoltre, consente di leggere in termini relazionali gli effetti della globalizzazione sul *policy-making*, riconoscendo la persistenza delle

path-dependencies nazionali e la rilevanza delle caratteristiche dei contesti locali, piuttosto che guardare a tali effetti come fenomeni unidirezionali all'interno di un quadro interpretativo stato-centrico (Dale, 1999, p. 441). L'enfasi sull'appropriazione, le relazioni di potere e la creazione di significato inscritta nella metafora della traslazione rende evidente attraverso la messa a fuoco delle azioni concrete e delle associazioni tra attori umani e non umani «l'importanza della politica, della cultura e della tradizione locali» (Ball, 1998, p. 128), l'intreccio tra le *path dependencies* e le contingenze congiunturali, i processi di interpretazione a queste collegati ed i conflitti sviluppatasi attorno alla ridefinizione delle *travelling policies* in politiche situate nei contesti locali.

Infine, la lettura dei processi di *policy-making* attraverso la lente della traslazione consente di riconciliare le analisi moderniste e postmoderniste delle dinamiche di potere, rendendo manifesta la natura dispersa del potere stesso (Foucault, 1977). Come è ben sottolineato da Ball, quelli della «ricontestualizzazione delle politiche» sono «campi conflittuali nei quali agiscono diversi gruppi sociali con differenti gradi di potere ed influenza e che sponsorizzano regimi pedagogici differenti» (1998, p. 127). La prospettiva della traslazione porta in primo piano «l'aspetto discorsivo dei processi di policy [...] guardando al ruolo che idee, narrative, cornici e discorsi giocano nella costruzione di alleanze, nella creazione di significato e nell'universalizzazione degli interessi» (Dickhaus, 2010, p. 259).

Sul piano sostanziale, il modello della traslazione facilita la messa a fuoco di quelli che Miller e Rose identificano come i tre assi dell'attività di governo nelle società moderne *governmentalizzate*: sistemi per la produzione di verità, regimi di autorità e pratiche di soggettivazione (Miller & Rose, 2008, p. 6). Ciò rende possibile ricostruire il funzionamento ordinario delle *tecnologie del governo* che danno forma e regolano le soggettività, ossia quelle conoscenze, tecniche e procedure «attraverso le quali vengono stabilite una molteplicità di connessioni tra le aspirazioni delle diverse forme di autorità e le attività di individui e gruppi» (*ivi*, p. 63). Descrivere le traiettorie delle politiche in termini di traslazione, quindi, rappresenta un tentativo di contribuire all'identificazione «della rete di relazioni e pratiche che danno luogo a particolari modalità di governo e particolari tentativi di dare forma alla condotta di individui e gruppi» (*ivi*, p. 7). Dunque, «la traslazione è un processo, prima che un risultato» (Callon, 1986, p. 218) che implica una continuità delle dislocazioni e trasformazioni al cui interno attori e reti chiave giocano un ruolo cruciale nel dispiegare obiettivi, interessi, dispositivi, esseri umani, attori non umani ed iscrizioni in ogni anello della catena della traslazione (*ivi*, p. 214).

Nel nostro lavoro di ricerca la scelta è ricaduta sull'adozione del modello di Callon perché esso sembra in grado di catturare le dinamiche, il carattere

incerto e la contestabilità di qualsiasi processo di *policy making*. La traslazione rappresenta, quindi, un potente strumento euristico per la decostruzione delle differenti versioni dei mondi sociali, dei dissensi e delle controversie che a partire da esse si sviluppano. Inoltre, il principio calloniano della «simmetria generalizzata» permette (e spinge in direzione di) un pieno riconoscimento del carattere generativo dell'interazione tra attori umani e non umani ed allo stesso tempo invita ad evitare una differenziazione asimmetrica del repertorio teorico utilizzato per leggere il ruolo assunto da tali insiemi eterogenei di attori, tentando al contrario di descrivere con il maggior dettaglio possibile i processi di associazione tra di essi.

Il modello prevede quattro momenti o fasi. Nel corso della loro evoluzione, «l'identità degli attori, la possibilità dell'interazione ed i margini di manovra vengono negoziati e delimitati» (*ivi*, p. 200). Nel nostro caso, l'analisi ha riguardato la *travelling policy* della valutazione degli insegnanti. Così come Callon ha adottato come *primum movens* della sua storia i tre ricercatori che ambivano ad introdurre nuovi metodi di coltivazione delle capesante, noi abbiamo considerato i *policy makers* il cui obiettivo era quello di introdurre meccanismi di valutazione degli insegnanti e delle scuole come l'entità da cui far partire il processo analizzato, seguendo l'intreccio delle quattro fasi della traslazione:

1. *La problematizzazione*. In questa fase iniziale, i *policy makers* responsabili della politica da tradurre in pratica ne identificano i tratti salienti, la rendono indispensabile, forniscono le evidenze a supporto della tesi della sua necessità ed identificano un insieme di attori da coinvolgere nel processo di attivazione della politica, definendone l'identità. Un programma di *policy* viene formulato ed agli attori viene mostrato come sia nel loro assoluto interesse accettarlo e contribuire alla sua realizzazione. Un nucleo di idee e di tecnologie di *policy* viene designato e diventa un «punto di passaggio obbligatorio», mentre viene creato un sistema di alleanze e di associazioni al fine di sostenere e promuovere la politica. *La problematizzazione* dunque costruisce una ipotetica scena di tutto il processo: le entità identificate e le relazioni prefigurate vengono poi testate nelle fasi successive.
2. *L'interessamento*. Mentre durante la fase della problematizzazione i *policy-makers* hanno definito gli attori, in quella dell'*interessamento* essi cercano di stabilizzare le loro identità in maniera coerente ai ruoli che a tali attori sono attribuiti dalle idee e tecnologie della politica. *Inter-esse* è la parola latina che rimanda al concetto dello «stare tra, essere nel mezzo»: i *policy makers* sviluppano strumenti che fanno da mediatori tra sé stessi e gli altri attori che aspirano a definire diversamente le proprie identità. Gli attori possono accettare tale definizione discorsiva e pratica, oppure possono opporre resistenza, rifiutando allo stesso tempo tali definizioni ed identità

- e gli obiettivi, i progetti, gli orientamenti, le motivazioni e gli interessi che ad esse sottostanno. Differenti forme di elaborazione discorsiva possono avere luogo in questa fase. Come risultato, il processo di traslazione diventa «la scena per una serie di prove di forza» nel corso delle quali diversi strumenti vengono utilizzati ed «il cui risultato determinerà la solidità della *problematizzazione*» (*ivi*, p. 204) e delle alleanze che essa implica.
3. *L'arruolamento*. «[...] l'arruolamento designa lo strumento attraverso il quale un set di ruoli interrelati viene definito ed attribuito ad attori che li accettano» (*ivi*, p. 205). I *policy-makers* cercano di rendere concreti i ruoli che hanno assegnato agli altri attraverso la loro interrelazione. In questa fase del processo, che consiste in una serie di negoziazioni multilaterali, prove di forza ed inganni possono avere luogo conflitti, resistenze, opposizioni ed acquiescenza (*ibid.*). Come in una storia a lieto fine – come osserva Callon – «ci sono molte forze nemiche, che tentano di ostacolare il progetto» (*ibid.*). Alcune alleanze possono aver luogo senza resistenza, mentre altre possono implicare «battaglie di verità», che richiedono transazioni, al termine delle quali un *modus vivendi* può essere trovato.
 4. *La mobilitazione*. Il processo ha bisogno di essere rappresentato in questa fase: i *policy-makers* utilizzano metodi molteplici per rendere visibile il progetto e questo richiede l'azione di «portavoce» che rappresentano le varie collettività rilevanti coinvolte nel processo. Chi è autorizzato a parlare? «Parlare a nome di altri significa in primo luogo ridurre al silenzio coloro in nome dei quali si parla» (*ivi*, p. 210). Questo è dunque un gioco di potere, un momento conflittuale di costruzione del consenso, nel quale l'oggetto del contendere è lo spazio di manovra degli altri attori. Nei termini di Callon, «si costituisce una rete vincolante di relazioni che cristallizza la *problematizzazione* iniziale definendo una serie di ipotesi o identità negoziabili [...]. Ma questo consenso e le alleanze possono essere contestati [...]. La traslazione diventa tradimento» (*ibid.*).

Sebbene siano concettualmente distinti, questi momenti in realtà si intersecano e si sovrappongono, offrendo uno strumento efficace per rendere conto di processi come la sperimentazione sulla valutazione degli insegnanti di seguito analizzata.

3. METODOLOGIA

La ricerca è stata condotta raccogliendo dati pubblici accessibili a tutti sul web – prevalentemente testi scritti – attinti da diverse fonti presenti sul web nel corso di un periodo di tempo superiore ad un anno. Gli attori chiave del

processo di policy analizzato sono stati individuati attraverso un meccanismo di campionamento ispirato alla logica dello *snow-ball*, partendo dal *policy network* iniziale dei promotori della politica (il Ministero ed i suoi alleati) e ricostruendo attraverso ricerche sul web e sulla stampa la progressiva formazione dell'alleanza dei suoi oppositori. È stato in questo modo possibile ricostruire un complesso network di attori, che include il precedente e l'attuale Ministro della Pubblica Istruzione, agenzie internazionali, fondazioni private, sindacati federali ed indipendenti del personale della scuola, associazioni professionali, intellettuali e giornalisti di quotidiani e riviste on line, insegnanti coinvolti nell'animazione di blogs e forum. Questi attori e questi luoghi sono le voci e gli spazi del processo di traslazione analizzato. La Tabella 1 offre un quadro dei dati raccolti, indicando i gruppi di attori la cui agency collettiva è stata presa in considerazione nel ricostruire il processo di traslazione della politica analizzata, il tipo di dato e la relativa fonte.

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso un processo di codifica e sotto-codifica che si è sviluppata in tre fasi intrecciate e ricorsive. Inizialmente, i dati sono stati categorizzati realizzando una codifica aperta o *open coding* (Strauss & Corbin, 1990), il cui obiettivo è stato quello di «decostruire gli eventi e le azioni identificate» (Gobo, 2008), segmentandoli in una serie di concetti analitici di primo ordine o naturali. Successivamente, i concetti emersi nel corso della codifica aperta sono stati ri-assemblati, perseguendo la creazione di etichette e categorie interpretative situate ad un livello superiore di astrazione e concettualizzazione (concetti di secondo ordine). L'obiettivo perseguito in questa fase è stato quello di ricomporre in una nuova sistematizzazione coerente l'esito del processo di decostruzione messo in atto nella prima fase della codifica, alla luce del quadro interpretativo della traslazione (codifica assiale o *axial coding* – vedi Strauss & Corbin, 1990). Nell'ultima fase, quella della *codifica selettiva*, le relazioni tra concetti ed etichette è stata ulteriormente esplorata e sviluppata individuando connessioni e relazioni causali ipotetiche (*selective coding* – *ibid.*). In termini analitici, questa fase è terminata con la messa a punto della nostra «narrazione» del processo di traslazione studiato.

Tabella 1 – I dati della ricerca.

ATTORI	DATI	FONTE
<i>Il Ministero della Pubblica Istruzione</i>	24 documenti ufficiali pubblici 16 comunicati stampa 6 interviste rilasciate dal Ministro alla stampa	Sito web del Ministero della Pubblica Istruzione (www.istruzione.it) Altre fonti sul web (ricercate attraverso google search)
<i>Agenzie internazionali</i>	4 report (riguardanti la valutazione e/o temi connessi) 4 comunicati stampa	Sito web dell'OCSE (www.oecd.org) Altre fonti sul web (www.indire.it , www.treelle.org , etc.)
<i>Fondazioni private</i>	6 documenti ufficiali pubblici	Siti web delle Fondazioni private
<i>Intellettuali e giornalisti di quotidiani e riviste a stampa e on-line</i>	93 articoli a stampa e on line	Quotidiani e riviste a stampa Giornali e riviste on-line (sono stati presi in considerazione i principali quotidiani nazionali e le principali testate specialistiche in materia di educazione)
<i>Sindacati Federali del comparto scuola (CGIL, CISL, UIL)</i>	22 documenti ufficiali 18 comunicati stampa	Siti web dei sindacati (www.flcgil.it ; www.cislscuola.it ; www.uilscuola.it)
<i>Sindacati indipendenti degli insegnanti (COBAS, SNALS, GILDA)</i>	18 documenti ufficiali 15 comunicati stampa	Siti web dei sindacati (www.cobas-scuola.it ; www.gildains.it ; www.snals.it)
<i>Associazioni professionali ANP, ANDIS (associazioni professionali dei dirigenti scolastici) CIDI (associazione professionale degli insegnanti)</i>	15 documenti ufficiali	Siti web delle Associazioni (www.anp.it ; www.andis.it ; www.cidi.it)
<i>Insegnanti</i>	87 post, commenti e tag su blog e forum on-line	14 blog e forum on-line dedicati alla professione docente e ai temi dell'educazione
TOTALE ITEM FONTE ANALIZZATI	328 item	39 fonti

4. LA TRASLAZIONE DI UNA POLITICA SPERIMENTALE PER VALUTARE SCUOLE ED INSEGNANTI: UNA NARRAZIONE

In questa sezione del saggio, ricostruiamo le dinamiche sviluppatesi attorno all'*enactment* delle due sperimentazioni oggetto del nostro *public story-telling* utilizzando «il repertorio della traslazione» proposto da Callon (1986, p. 219).

4.1. *La prima fase della problematizzazione: «valutare le scuole e gli insegnanti» come punto di passaggio obbligatorio*

Quando nel 2007 viene eletto un nuovo governo di centro-destra, i temi dell'efficacia dell'istruzione pubblica, dei suoi costi e dei suoi risultati assumono un posto privilegiato nell'agenda politica, nel quadro di un più ampio tentativo di ridisegnare l'intera pubblica amministrazione. I dati forniti dalle agenzie ed istituzioni internazionali (OECD e UE e le indagini OECD-PISA ed EUROSTAT) diventano un'evidenza indiscutibile della parziale inefficacia del sistema educativo nazionale: l'autorità dei dati e delle fonti viene utilizzata per affermare la necessità di una riforma del sistema, che parta dall'introduzione di nuove logiche di *accountability* e di nuove tecnologie della valutazione. L'assenza di meritocrazia viene additata come il vero tallone di Achille del sistema educativo italiano, e si assiste al fiorire di un ampio e trasversale dibattito editoriale e mediatico che guarda con grande simpatia alle virtù della meritocrazia, come scenario che si oppone alle iniquità dell'appiattimento dovuto all'egualitarismo. La meritocrazia viene presentata come lo «strumento magico» che consentirà di curare i mali del paese. In ambito educativo la svolta meritocratica implica un processo di soggettivazione negativa e di *blaming and shaming* (rimproverare e svergognare): gli insegnanti «fannulloni» e le scuole con performance basse diventano la personificazione dei malfunzionamenti e delle inefficienze (Ball, 1998, p. 125; Thrupp, 1998).

Nel frattempo, entra in vigore la Legge 150/2009 sulla valutazione della pubblica amministrazione, che introduce meccanismi stringenti di misurazione delle performance dei dipendenti pubblici insieme ad un sistema connesso di premi e punizioni. Annunciata dai suoi promotori come la «più grande riforma culturale» dagli anni '50, la legge afferma che:

La misurazione e la valutazione della performance sono volte al miglioramento della qualità dei servizi offerti dalle amministrazioni pubbliche, nonché alla crescita delle competenze professionali, attraverso la valorizzazione del merito e l'erogazione dei premi per i risultati perseguiti dai singoli e dalle unità organizzative [...]. Ogni amministrazione pubblica è tenuta a misurare ed a valutare la performance con riferimento all'amministrazione nel suo complesso, alle unità

organizzative o aree di responsabilità in cui si articola e ai singoli dipendenti [...]. Le amministrazioni pubbliche adottano metodi e strumenti idonei a misurare, valutare e premiare la performance individuale e quella organizzativa, secondo criteri strettamente connessi al soddisfacimento dell'interesse del destinatario dei servizi e degli interventi. (D.lgs n. 150/2009, articolo 3, commi 1, 2 e 4).

La legislazione diventa, dunque, un importante attore non umano sulla scena e si allinea alle voci di altri attori influenti sulla scena del dibattito pubblico e della definizione delle politiche:

40 anni da smantellare [...]. Dal 1968 a oggi la scuola è diventata quello che non può e non deve essere: un ammortizzatore sociale, una macchina erogatrice di stipendi – per giunta inadeguati – per gli insegnanti. Una tipografia di diplomi – inutili e inutilizzabili – per gli studenti. Un mostro burocratico [...]. Autorevolezza, autorità, gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito. Sono queste le parole chiave della scuola che vogliamo ricostruire [...]. Tutto questo passa per un' indispensabile e difficile ristrutturazione della scuola [...]. Abbiamo introdotto [...] investimenti per migliorare la scuola, per cominciare a spargere i semi del merito e dare un senso alla parola autonomia. Sta in queste considerazioni la nostra visione di una scuola che [...] rimetta al centro il merito e la responsabilità (Maria Stella Gelmini, Ministro dell'Istruzione, *Corriere della Sera*, 22.8.2008).

Si tratta di una svolta [...] nuovo stato giuridico dei docenti, valutazione, carriera, devono infatti poter costituire le tre innovazioni [...] per garantirci una nuova professionalità dei docenti più motivata, ma prima ancora più qualificata [...]. Finalmente si è capito che, solo valutando gli insegnanti nelle classi e nelle scuole, attraverso la valutazione di più indicatori, sarà possibile rimotivare la classe docente e apprezzare, in tempi reali, la ricaduta di questo valore aggiunto, nei processi di apprendimento. (Valentina Aprea, Presidente della commissione Cultura della Camera, Comunicato Stampa, 20.11.2010).

L'esito discorsivo di questo momento iniziale di *problematizzazione* è il progressivo delinarsi di un ipotetico progetto che identifica sia il problema di policy che la sua soluzione. La Tabella 2 sintetizza i tratti essenziali della problematizzazione.

In questa logica, sostenuta da una sostanziale adesione bipartisan sia da destra che da sinistra, il «merito» si presenta come concetto autoevidente, all'interno di un quadro di riferimento liberale che si considera a sua volta scontato. L'idea che «il merito non sia niente altro che quel che la società decide di premiare al fine di orientare le azioni dei suoi membri» (Duru-Bellat, 2009, p. 148) non è oggetto di alcuna discussione. In effetti si può intravedere qui anche una logica più nascosta: in una fase di severa riduzione della

spesa pubblica, rendere disponibili fondi per «premiare il merito» può efficacemente rappresentare una strategia che sposta l'attenzione e le aspettative verso le nuove possibilità aperte dalla svolta meritocratica.

Tabella 2. – *L'esito discorsivo del momento iniziale della problematizzazione.*

LA PROBLEMATIZZAZIONE	
<i>Il problema di policy</i>	Il sistema educativo è inefficace, lo dimostrano i risultati degli studenti.
<i>Le cause</i>	Ciò è dovuto principalmente all'inefficacia delle scuole e degli insegnanti.
<i>La soluzione</i>	Come suggeriscono le più importanti istituzioni internazionali, l'introduzione della valutazione e delle tecnologie dell' <i>accountability</i> , con i connessi meccanismi di premi e punizioni, è indispensabile per migliorare le performance individuali e di sistema.
<i>Gli effetti attesi</i>	L'introduzione di meccanismi meritocratici stimolerà il miglioramento.

4.2. *Interessamento: invitare gli attori sulla scena e creare alleanze*

Nel corso della fase della problematizzazione discorsiva, come mostra la Figura 1, il MIUR diventa il nodo centrale di un sistema di ipotetiche alleanze, che si costruisce per supportare le nuove politiche.

Un ampio insieme di attori viene invitato sulla scena a supporto del progetto, per rinforzare le nuove politiche per la valutazione di scuole ed insegnanti e i loro presupposti. Ne fanno parte giornalisti, opinion leader, quotidiani, riviste, tecnici, accademici. Le agenzie e le istituzioni internazionali con i loro dati offrono la definizione «obiettiva» della realtà e dei problemi di policy che essa pone. Ovviamente, questi attori rappresentano solo *possibili alleati* e lo scenario emergente dalla problematizzazione costituirà l'arena di una serie di conflitti e prove di forza, il cui oggetto saranno i processi di soggettivazione connessi alla problematizzazione appena descritta.

Non tutti i potenziali alleati accetteranno l'identità di «sostenitori» delle politiche che viene loro attribuita. Lo stesso accadrà per quegli attori individuali e/o collettivi come gli insegnanti, le scuole, i dirigenti scolastici, i loro sindacati ed associazioni professionali la cui identità ed il cui ruolo sono stati implicitamente definiti attraverso la problematizzazione discorsiva. L'emergere di forme di dissidenza è dietro l'angolo e «la 'geometria' delle alleanze [si] modifica nel corso dell'intero processo di interessamento» (Callon, 1986, p. 206).

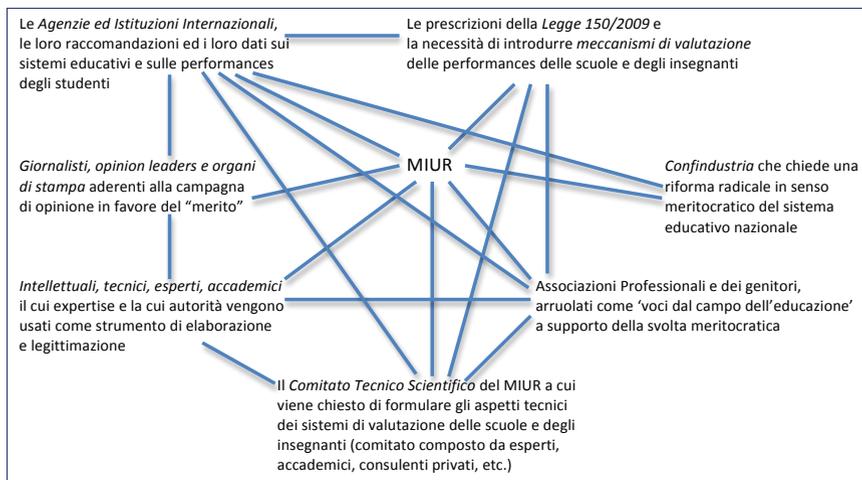


Figura 1. – *L'alleanza invitata a supportare la svolta meritocratica e le politiche sperimentali.*

Nel frattempo, il Comitato tecnico-scientifico del MIUR completa la definizione delle procedure e degli strumenti e le politiche sperimentali per premiare le scuole di qualità e gli insegnanti meritevoli vengono lanciate alla fine del 2010. Le reazioni dei sindacati e delle associazioni professionali sono, fin dall'inizio, pungenti ed ironiche. «Il merito secondo il Ministro Gelmini: 4 euro al giorno [...]. Ancora una volta il Ministro cerca di mettere in piedi uno spot politico: nessuna garanzia per i salari degli insegnanti mentre si tenta di spostare l'attenzione su di una sperimentazione sul merito senza idee nè soldi!» (CGIL, 23.11.2010). Da molte scuole emergono voci (nei siti web, sui blog e forum) che contestano gli assunti delle sperimentazioni, presentate come la possibile soluzione ai problemi di policy evidenziati nella fase della problematizzazione. La fase dell'interessamento, dunque, sembra concludersi con una parziale messa in discussione della validità della problematizzazione. Si preannuncia l'esplosione di controversie.

4.3. *Arruolamento: l'accoglienza riservata alle sperimentazioni*

«Questa è una data storica» – dice il Ministro Gelmini in un comunicato stampa che annuncia l'inizio della sperimentazione – «finalmente iniziamo a valutare insegnanti e scuole, premieremo gli insegnanti in base al meri-

to, e non solo per l'anzianità di servizio» (MIUR, comunicato stampa, 18.11.2010). Un vero e proprio diluvio di commenti segue l'ambiziosa dichiarazione, mentre l'arruolamento di scuole che si candidino a partecipare alla sperimentazione sembra rivelarsi una difficile avventura, che necessita di strategie cui non si era previsto di ricorrere.

Nel più ampio dibattito che segue il lancio delle sperimentazioni – buona parte del quale è facilmente tracciabile sul web – la voce delle scuole si intreccia con quella dei sindacati, della stampa e delle associazioni professionali. Intanto, alcuni componenti del Comitato tecnico-scientifico replicano alle critiche dalle pagine delle riviste e dei giornali. Le questioni al centro del dibattito coprono un ampio spettro di temi, e le possibili implicazioni e conseguenze degli eventi vengono analizzati da diversi punti di vista.

La fase dell'arruolamento può essere analizzata dividendola in due momenti. Il primo è quello della *reazione immediata*, che segue al lancio delle sperimentazioni ed alla richiesta alle scuole delle province selezionate di partecipare ad esse. Il secondo momento è quello dell'effettivo *arruolamento delle scuole* rispetto alla sperimentazione, nel periodo immediatamente precedente alla scadenza dei termini.

4.4. *La reazione immediata*

In seguito al lancio della sperimentazione, si sollevano molte voci critiche: gli attori contrari si mobilitano in luoghi diversi ed utilizzando canali diversi. I sostenitori del «merito» scelgono un profilo basso e meno visibile, mentre i detrattori sono particolarmente attivi e visibili. Una pluralità di documenti inizia a viaggiare da un sito all'altro della rete, tutti accessibili attraverso un intreccio di link e rimandi reciproci. È un fiorire di titoli colorati, vignette e metafore ironiche che disegnano un ritratto vibrante delle critiche e delle reazioni del mondo quotidiano della scuola.

I commenti lasciano trasparire un ampio spettro di posizioni. La definizione di «merito» offerta da Roger Abravanel, principale esperto consigliere e portavoce del Ministro, identifica un estremo di un ideale continuum:

Le scuole devono essere rese responsabili e la qualità del loro insegnamento deve essere resa trasparente al pubblico. Io ho proposto che i test che si cominciano faticosamente ad avviare vengano resi trasparenti in modo che gli insegnanti e soprattutto le famiglie possano capire con chiarezza la qualità della scuola frequentata dai figli. La trasparenza è la base per creare un circolo virtuoso di informazioni e con esso introdurre un po' di competizione, elevando il livello. (Abravanel, 2011)

Spostandoci verso l'altro estremo del continuum, troviamo l'appello lanciato dalla scrittrice di sinistra Giovanna Lo Presti, nel suo citatissimo documento *Il feticcio della meritocrazia* che conclude dicendo:

Chi può dirsi, immediatamente, contro il merito? [...] Invece bisogna recuperare la capacità di respingere l'immediatezza e recuperare anche la fatica del ragionamento mediato e l'onere delle domande fondamentali. [...] Gli insegnanti italiani non diano retta alle sirene del «merito», che portano la scuola di massa a naufragare sullo scoglio di un modello sociale rapace, contrario ad ogni tipo di solidarietà, pronto a sostenere l'antagonismo di tutti contro tutti. [...] Il pretesto offerto dalla Proposta serve ai docenti per incominciare a dire di no: un «no» locale e limitato ma non per questo meno emblematico. (Lo Presti, 2011)

All'estremo opposto dello spettro, si colloca invece l'appello dei Cobas-Scuola, i sindacati di base, che parlano di «iniziativa disastrosa» e distribuiscono attraverso la rete un format di risoluzione che i Collegi dei Docenti possono votare per formalizzare il proprio rifiuto di partecipare alla sperimentazione.

Commenti critici appaiono in diversi siti, anche se con una significativa varietà dei toni. Abbiamo provato a classificare tutti i commenti raccolti ed analizzati in quattro aree tematiche principali.

Innanzitutto, la *nozione di merito* adottata nell'ambito della sperimentazione viene respinta come non pertinente ai valori professionali propri del mondo dell'educazione. Questa, in particolare, si rivela l'area più creativa della protesta contro la sperimentazione. L'idea che un premio in denaro possa essere disponibile per un numero pre-definito di insegnanti, circa il 30% dei partecipanti, viene disapprovata con decisione. «Se solo il 30% merita il premio, che cosa ne facciamo del restante 70%? I genitori degli alunni di questo 70% accetteranno di avere insegnanti di seconda mano?» (ADI, Comunicato stampa, 12.2.2011). Sembra quasi che dietro queste preoccupazioni ci sia una percezione di *abiezione*: come se i «buoni insegnanti» potessero essere definiti esclusivamente attraverso un'identificazione binaria ed interdipendente degli «insegnanti cattivi» (Youdell, 2010, p. 38). Si osserva, inoltre, che piuttosto che condurre a percorsi di miglioramento, l'introduzione di logiche competitive possa portare alla cancellazione dell'idea di insegnamento collettivo, che è fondamento dell'educazione stessa. Inoltre, viene sottolineato come il tentativo di quantificare il «merito» con criteri semplicistici potrebbe avere come effetto quello di privilegiare «l'insegnante manager» piuttosto che quello «relazionale», più attento al benessere dello studente ed all'apprendimento e meno coinvolto in compiti di progettazione e/o gestionali.

La relazione tra valutatori e valutati rappresenta il secondo punto su cui si soffermano le critiche. È interessante notare come sia riscontrabile una

protesta generale contro l'ipotesi di valutazione interna e come i sindacati di sinistra guidino tale protesta. Le critiche muovono dall'assunto che valutatori scelti dai valutandi all'interno della scuola altererebbero di certo il processo valutativo, danneggiando coloro che lavorano di più, «quelli che vogliono agire seriamente senza conformarsi ai giochi di potere quotidiani che si sviluppano attorno a loro» (Palazzi, *Il Sussidiario*, 14.1.2011). I siti web ed i blog si riempiono di esempi di corruzione quotidiana, nei quali la valutazione tra pari ha condotto a seri errori di valutazione (si veda ad esempio il blog di *Israel*, 29.12.2010). Sono poche e timide le voci che provano ad individuare nei dirigenti scolastici i possibili valutatori, con un tono di accorato ricordo per un passato che forse meriterebbe qualche attenzione in più (Comensoli, *Il Sussidiario*, 1.3.2011).

Il terzo aspetto su cui si concentrano ampiamente i commenti dei critici è quello relativo ai metodi impiegati ed alle scelte organizzative, che prendono però tonalità quasi folkloriche, piuttosto che risultare in specifiche richieste. «Bello e impossibile» titola un quotidiano locale, il cui giornalista si qualifica apertamente come un potenziale sostenitore delle sperimentazioni. Tuttavia, dopo aver ascoltato le opinioni di un gruppo di dirigenti scolastici il giornalista non può esimersi dal definire l'impresa «impossibile»: tempi troppo brevi, strumenti improvvisati, linee guida poco chiare (*L'Arena*, 11.11.2010). Quest'ultimo aspetto rappresenta un leit-motiv di molte critiche. «Una sveltina» viene riportato ironicamente sul sito di un'associazione professionale (sito dell'ADI, www.adiscuola.it, 13.6.2011). Alla luce dei fatti, viene confermato quello che appare essere un tratto tipico dello scenario italiano, ossia la scarsa attenzione prestata agli aspetti tecnici degli strumenti e dei processi di valutazione (Kamens & McNely, 2010). Nonostante l'esperienza abbia fornito ampi riscontri sull'importanza degli aspetti tecnici (si vedano più sopra i riferimenti agli incidenti INVALSI) non sembra aprirsi il dibattito che ci si potrebbe attendere sugli aspetti tecnici che in realtà hanno un profondo impatto.

Infine, un ampio spettro di commenti fa riferimento al tema più ampio del professionalismo in campo educativo e delle condizioni dell'insegnamento, con riguardo in particolare al tema della riduzione della spesa: «Niente tagli senza una complessiva riqualificazione della professione docente» (MCE, *Orizzontescuola*, 8.1.2011), è un enunciato che viene segnalato da quasi tutti gli osservatori. La domanda relativa a come possano gli insegnanti essere valutati quando la scuola stessa sta lottando per sopravvivere ai tagli diventa un ritornello continuo.

I sostenitori delle sperimentazioni e del progetto politico a cui esse danno inizio tendono a rimanere in silenzio e non enfatizzano la prova di forza in atto. Mentre il Ministero dell'Istruzione tenta di contenere l'asprezza del

dibattito con una strategia comunicativa non interventista, alcune voci in difesa delle sperimentazioni vengono dagli altri attori dell'alleanza che decidono di intervenire nel dibattito pubblico. Un nuovo sforzo di arruolamento viene messo in atto, nel tentativo di dare nuova forma alla «geometria delle alleanze» nel processo di traslazione. Ci si rammarica del fatto che i commenti degli insegnanti manchino di concretezza e non avanzino proposte costruttive e si sottolinea come essi paiano essere affetti da «una sorta di sindrome di Stoccolma: peggio lo Stato li tratta, e più desiderano restare statali» (Ribolzi, *Il Sussidiario*, 5.1.2011).

La Figura 2 riassume le entità coinvolte, gli obiettivi perseguiti e le strategie messe in campo in questo primo momento della fase dell'arruolamento:

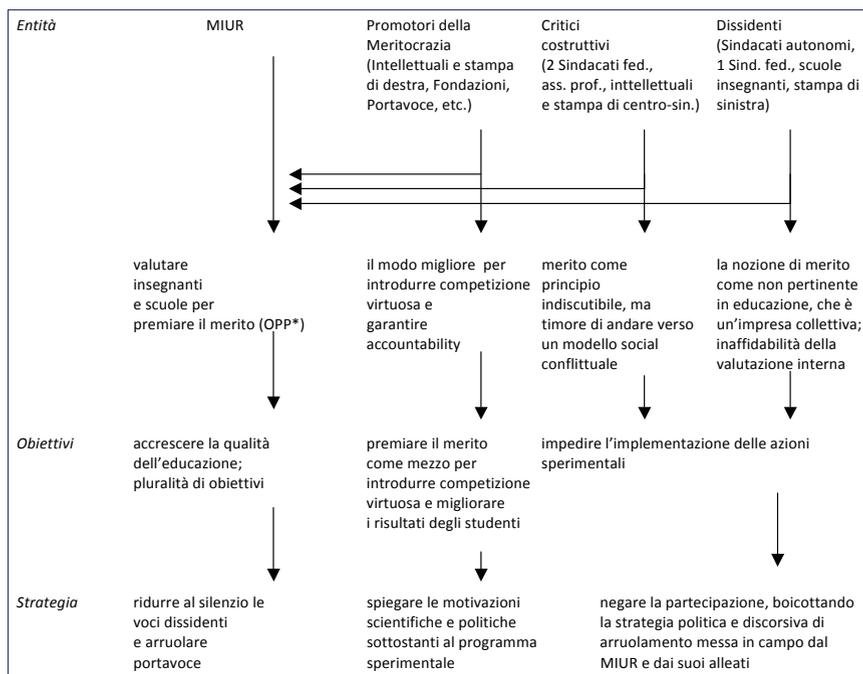


Figura 2. – Il primo momento della fase dell'arruolamento.

4.5. *L'arruolamento effettivo nella sperimentazione: la resistenza italiana verso la valutazione messa alla prova*

Come l'allora Ministro Berlinguer aveva già osservato nel 2000 (*Corriere della Sera*, 30.6.2000), i sindacati COBAS, sebbene rappresentassero ufficialmente solo il 5% di tutto lo staff sindacalizzato della scuola, avevano già mostrato di avere grande seguito ed un potere di intervento significativo, rivelandosi capaci di portare in piazza ben 320.000 insegnanti (uno ogni tre) nella famosa protesta che si tenne il 17 febbraio 2000 contro il meccanismo di valutazione degli insegnanti che lui stesso aveva proposto. Dieci anni più tardi, quel che accade quando le scuole delle province selezionate sono invitate a partecipare alla sperimentazione per premiare le scuole e gli insegnanti migliori non compone un'immagine molto differente da quella di 12 anni prima. La Figura 3 descrive brevemente le dinamiche del secondo momento della fase di arruolamento.

Le scuole mostrano di essere realtà complesse, articolate, esigenti e recalcitranti (Ball, 1997, p. 317): la grande maggioranza di esse respinge l'invito a partecipare alla sperimentazione. Alcune scuole assurgono agli onori della cronaca, acquistando visibilità grazie alla protesta e pubblicando i testi delle proprie deliberazioni critiche nei confronti delle sperimentazioni sul web. Il termine ultimo per presentare la candidatura da parte delle scuole a partecipare alle sperimentazioni viene prorogato per ben due volte e, nel tentativo di arruolare nuove scuole, vengono modificati in senso più ampio i confini territoriali delle sperimentazioni. A livello locale si dà luogo a processi di negoziazione informale che si sviluppano attraverso la catena burocratico-amministrativa per convincere le scuole a partecipare. Mentre la ricerca delle scuole continua, i quotidiani commentano: «Merito? No grazie. Il tabù resiste» – scrive il quotidiano di ispirazione neoliberal *Il giornale* – di fronte a tale resistenza la sola cosa che il Ministro può fare è estendere l'invito ad altre scuole» (30.12.2010). «Merito: un flop. Un fallimento da ogni punto di vista» – riporta il quotidiano di centro sinistra *La Repubblica* –, «in un periodo di restrizioni e tagli, gli insegnanti non vogliono passare per il tritacarne della valutazione» (18.2.2011). Quando l'ultima proroga del termine per manifestare la volontà di partecipazione scade, per l'azione 1 solo 33 scuole delle 1827 invitate aderiscono, mentre per l'azione 2 sono 77 le scuole che aderiscono a fronte di 262 inviti.

Al termine di una lunga azione, diviene finalmente possibile arruolare un numero sufficiente di scuole per dare avvio alle «sperimentazioni». Questo risultato viene ottenuto grazie ad un progressivo indebolimento dei criteri di selezione inizialmente individuati: il campionamento lascia spazio alle «porte aperte» e ad iniziative di persuasione dell'ultim'ora esercitate caso per caso. L'eredità dell'alto numero di rifiuti pesa, ma il numero di partecipanti

alla fine sembra corrispondere grosso modo alle aspettative iniziali e le azioni possono partire. Le sperimentazioni perdono lo status di «progetto politico potenziale» per trasformarsi in un'azione concreta che ha per protagonisti attori reali. La fase dell'implementazione, tuttavia, si sviluppa molto diversamente da quanto inizialmente pianificato. Sarà una sperimentazione? Di certo il campione non è più un campione.

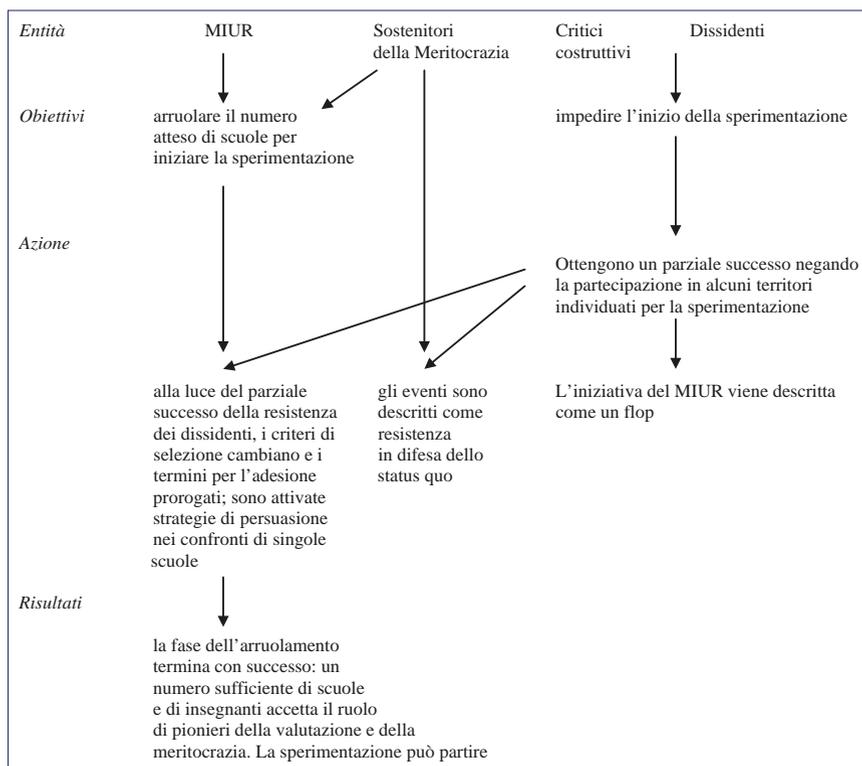


Figura 3. – Le dinamiche del secondo momento della fase di arruolamento.

4.6. Mobilizzazione: il potere della celebrazione

Mentre VSQ si sviluppa nell'arco di 3 anni, *Valorizza* termina a giugno del 2011: in tre mesi tutta la documentazione prodotta dagli insegnanti che hanno scelto su base volontaria di essere valutati viene analizzata dai nuclei di valutazione interni alla scuola e, in ognuna delle scuole partecipanti, gli

insegnanti che mostrano di avere la reputazione migliore ricevono la premialità. Una fase cruciale della sperimentazione viene completata, che apre la possibilità ad uno scenario celebrativo all'interno del quale avvengono una serie di *displacements*, sostituzioni e mobilitazioni ed alcuni attori modificano le proprie identità. Si prefigurano nuove possibilità di azione che sarebbero state impensabili nella fase precedente dell'arruolamento. In un comunicato stampa il Ministro dichiara: «Il merito entra nella scuola. 276 insegnanti sono stati premiati» (MIUR, Comunicato stampa, 9.6.2011). Contemporaneamente, lo stesso Ministro manifesta la volontà di dare seguito alla sperimentazione nell'anno successivo, aumentando il numero delle scuole coinvolte. La scena è tutta dedicata ai partecipanti e, soprattutto, ai vincitori, agli insegnanti premiati per merito. Sono loro a conquistare la ribalta, diventando nei fatti nuovi «portavoce», influenti ed importanti, titolati a parlare a nome dell'intera categoria degli insegnanti: «Guardi, io non so nemmeno quando avrò i soldi. Ma a me non interessano i soldi. Io sono orgogliosa perché finalmente il lavoro che abbiamo fatto è stato riconosciuto e soprattutto è stata riconosciuta la nostra passione per l'insegnamento!» (intervista ad un docente premiato, *Corriere della Sera*, 13.6.2011). L'evidenza della vittoria ottenuta diviene il nuovo focus dell'attenzione, facendo contemporaneamente scomparire le voci dei dissidenti.

La celebrazione dei vincitori diventa, nei fatti, un potente meccanismo per produrre un cambiamento significativo nella geometria delle alleanze: molti degli attori vengono mobilitati e si mobilitano, le loro identità e strategie subiscono cambiamenti rilevanti. È interessante notare come non avvenga alcuna negoziazione attorno alle rappresentazioni proposte dai nuovi portavoce della sperimentazione e nessuno osi contestare l'identità e la rappresentatività dei vincitori:

- La stampa perde il suo spirito e si allinea alla celebrazione.
- il Ministro trova nuova energia per ri-affermare la validità e l'efficacia del modello sperimentato e rilanciarlo su una più ampia scala. Il vocabolario della problematizzazione iniziale si sposta verso toni più progressisti e democratici. Come un sindacalista acutamente nota, le controverse parole «merito» e «meritocrazia» scompaiono dalla scena (CGIL, comunicato stampa, 9.6.2011), in favore di un repertorio più celebrativo.
- I sostenitori del merito abbandonano il prudente silenzio adottato in precedenza e si affacciano sulla scena con una varietà di commenti per sottolineare il successo dell'iniziativa.
- Le associazioni professionali trasformano le proprie critiche, anche aspre, in proposte e considerazioni costruttive. Ad esempio, rispondendo ad un comunicato stampa del MIUR, una associazione professionale sottolinea: «il valore strategico [...] della valutazione degli insegnanti e di quella di

sistema e la conseguente necessità di guardare con attenzione al futuro che le due azioni sperimentali devono avere». Segue la richiesta di «un ampio dibattito sulle connessioni tra valutazione e differenziazione delle carriere degli insegnanti» (sito dell'ANP, 13.6.2011).

- I sindacati sembrano non avere la voglia di contestare la celebrazione entusiastica della sperimentazione e, soprattutto, la legittimità del portavoce del suo successo. Decidono quindi di ammorbidire i propri toni, riconoscendo nell'introduzione di meccanismi di valutazione e di differenziazione della carriera dei docenti un punto di passaggio obbligatorio.

Viene, dunque, a crearsi quello che pare essere un nuovo consenso, che sorpassa nella realtà il dibattito in corso, senza affrontarne i nodi cruciali emergenti, quelli che avrebbero potuto aprire un dialogo ed accogliere o per lo meno riconoscere voci dissonanti. Nei fatti ne risulta circoscritto lo spazio di manovra a disposizione dei singoli attori. L'atmosfera di forte critica e di boicottaggio sembra lasciare la scena, senza che una concreta disamina delle variabili in gioco e delle prospettive alternative percorribili rimanga presente sul campo. Critiche che lasciano eredità molto deboli, si potrebbe dire. I soli attori esplicitamente contrari ed impegnati in «atti di resistenza» ad oltranza restano i COBAS, che non esitano a definire altri sindacati ed associazioni professionali come «collaborazionisti».

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Oggi che siti e blog offrono documenti ufficiali e no, testimonianze e commenti dal vivo in tempo reale, anche questi dati meritano l'interesse della ricerca e possono dire molto (Howard, 2002).

Addentrando, come abbiamo fatto, in un tratto del percorso di *enactment* di una policy tribolata e controversa, abbiamo osservato e descritto, decostruendoli e ricostruendoli secondo la sociologia della traslazione di Callon, eventi che tutti potrebbero facilmente conoscere e «valutare». Abbiamo proposto una ricomposizione di dati «pubblici» che spesso restano frammentati e dispersi e sfuggono ad un'interpretazione complessiva: è questo il senso dello *story-telling*, teoricamente situato, che può offrire una lettura dei processi di policy e consegnarla al dibattito pubblico ed alla memoria collettiva.

In questa prospettiva la nostra attenzione si è concentrata sul «come» dei processi di policy, sulle emergenze discorsive, le alleanze, le connessioni, le dinamiche conflittuali e le strategie di resistenza, con l'obiettivo di «definire la scena per analisi successive a carattere più marcatamente esplicativo» (Apple, 2006).

Innanzitutto la traiettoria (in parte ancora in corso)⁴ delle sperimentazioni per la valutazione delle scuole e degli insegnanti può essere interpretata come radicata nel più ampio processo di «vernacularizzazione» (Appadurai, 1996; Ozga & Lingard, 2007) o «rifrazione culturale» (Goodson, 2008) delle politiche globali di *accountability* nel campo dell'educazione. Tale processo si è sviluppato negli ultimi 15 anni e continua a svilupparsi fondato su un complesso intreccio tra l'ingresso di nuovi discorsi e problematizzazioni nel dibattito pubblico sull'educazione, l'*enactment* di nuove politiche di *accountability* e le *path dependencies* di carattere strutturale e culturale. Le dinamiche conflittuali, anche intense, che derivano dalla collisione tra discorsi, politiche e *legacies* strutturali divergenti rendono lo scenario difficile da leggere e incerti gli esiti.

In questo contesto la *sociologia della traslazione* consente di rispondere ad alcune scelte di lettura, rifuggendo da una griglia interpretativa fatta esclusivamente di tattica, strategia, intenzionalità. Al contrario questa rende manifeste le dinamiche di potere che si sviluppano attorno all'*enactment* delle due politiche attraverso processi di assemblaggio tra attori umani e non umani. Diventano quindi visibili gli attori protagonisti delle politiche, le motivazioni che ne hanno orientato l'azione, i conflitti insorti ed i luoghi di tali conflitti. Allo stesso tempo risultano evidenti l'incertezza e l'imprevedibilità delle dinamiche attraverso le quali la traiettoria delle due politiche prese in esame si è sviluppata.

Si vede allora come l'esperienza che gli attori coinvolti nelle sperimentazioni hanno vissuto, è lontana dall'essere situata nel contesto di un nitido disegno e di una progettazione concertata e «razionale» come il senso comune vorrebbe suggerire. Piuttosto essa si colloca in un territorio ricco di impennate pronte a modificare ad ogni momento il corso degli eventi e a produrre continui ri-disegni degli itinerari, all'interno di una problematizzazione bipolarizzata, imperniata su una logica eroe-antagonista, dove l'istituzione-eroe è ancora troppo impegnata nel compito di difendersi strategicamente dagli interlocutori-antagonisti: i sindacati, le associazioni professionali, i professionisti.

Tuttavia, se, per spingere un po' paradossalmente agli estremi la logica dello *story-telling* con una tonalità fiabistica, ci cimentiamo a trovare un «finale» ai percorsi che abbiamo descritto, lo possiamo identificare nella possibilità stessa di realizzazione dei due progetti, nonostante le resistenze. *VSQ* procede al di là degli ostacoli iniziali e ancor meglio funge da *happy end* il «felice» esito del progetto *Valorizza*, ben rappresentato dalla celebrazione dei premiati, sottolineata anche da un apposito evento. Insegnanti sicuramente

⁴ La nostra analisi si riferisce solo ad un tratto dell'avventura dei due progetti considerati e termina con luglio 2011. Al momento in cui quest'articolo va in stampa molte evoluzioni si sono succedute, che potrebbero ulteriormente arricchire e confermare le nostre considerazioni.

meritevoli, che hanno guadagnato un premio dovuto a loro come a molti altri per cui non c'è posto nella scena. Qui, guardando a questo piccolo gruppo di attori che sale alla ribalta e la cui voce assume titolo a parlare per molti (Callon, 1986), l'immagine dell'*happy end* comincia rapidamente a dileguarsi per lasciar comparire quella assai più realistica di «occasione mancata».

In effetti, ripercorrendo l'itinerario di traslazione, alcuni elementi appaiono evidenti. Sono gli interrogativi emersi nella fase di «arruolamento» che abbiamo descritto: domande pregnanti che si disperdono nel clima difensivo, non producono dialogo e non trovano risposte, domande non nuove per altro che risuonano con l'esperienza di altri paesi europei (Barzanò, 2007). Tra queste:

- A quali condizioni la valutazione e l'identificazione di docenti particolarmente esperti/qualificati/competenti può rimanere lontana dalla logica di catalogazione di «buoni» e «cattivi» e dalla conseguente esclusione di alcuni? Come dimostra l'esperienza di alcuni paesi ci possono essere sistemi incentivanti lavorando su tempi lunghi in cui la possibilità di guadagnare un incentivo resta aperta e sono chiari i criteri del suo conseguimento.
- Come evitare che i criteri di riconoscimento privilegino gli insegnanti manager e tecnocrati rispetto ai bravi didatti? La scarsa consuetudine all'osservazione del lavoro di classe e all'osservazione tra pari, osteggiata anche dalle associazioni e dai sindacati in nome della presenza esclusiva di «esperti esterni», è un fenomeno da studiare ed approfondire per creare apposite iniziative di formazione e ricerca-azione sul tema.
- Come garantire e dimostrare la qualità e l'accuratezza degli strumenti di rilevazione/misurazione? Alcuni autori parlano di «moralità dei numeri» e della necessità di una «pedagogia dei numeri» (vedi ad esempio Rose, 1999) per garantirne un uso democratico e realmente informativo, controllabile facilmente dai fruitori e il più possibile lontano da rischi di manipolazione. Questo significa trasparenza di criteri e metodi e formazione. Quali iniziative si intraprendono in questa direzione?
- Come superare la logica dell'evento/modello valutativo una tantum che rimane isolato e sfugge ad un orizzonte temporale più ampio? Commentando lo scarso impatto della valutazione educativa in Francia, la ricercatrice francese Van Zanten osserva che una delle ragioni accanto alla scarsa attenzione dedicata alla formazione sul tema, sta proprio nella discrasia tra i tempi della valutazione e il tempo della politica. Avvicendamenti politici e cambiamenti organizzativi in Francia come in Italia contrastano con i ritmi di progetti valutativi che necessitano distensione e continuità. Come disegnare dunque prospettive più lunghe e come sottrarre il percorso tecnico ad un'eccessiva influenza dei mutamenti politici?
- Come valorizzare le sperimentazioni su volontari che hanno necessariamente caratteristiche diverse rispetto a quelle obbligatorie? Le sperimen-

tazioni condotte in Italia si sono da sempre concentrate su volontari che vi partecipano con motivazione e disponibilità relazionale assai peculiari. Come immaginare uno scenario più vincolante?

Come si può notare, la gamma di questioni che vengono alla ribalta, secondo quanto abbiamo documentato, nel momento dell'«arruolamento» è ampia e ricca di sfaccettature, che rispecchiano del resto i temi affrontati anche dalla letteratura tecnica su questi temi. Ma queste domande, e gli attori che le presentano, sembrano non avere la grinta per potersi affermare e per diventare testimoni di nuove formulazioni che concretamente le declinano. Né la ricerca sembra rendere disponibili analisi che offrono ai professionisti dell'educazione prospettive per potersi collocare costruttivamente nell'orizzonte dove operano.

La nostra analisi invita ad ulteriori sviluppi per capire meglio come avviene il processo di rifrazione nel contesto italiano, un processo che si presenta come costellazione di eventi che sembrano esaurirsi in un'estenuante dialettica tra sostenitori e antagonisti e dove interrogativi e obiezioni si ripetono senza conservarne memoria e senza produrre alcun dialogo vero. Se pensiamo all'*accountability* pubblica come ad un fenomeno fondato su fiducia, impegno morale, collaborazione, partecipazione, eteronomia e giudizio collettivo (Ranson, 2003) dobbiamo capire come è possibile costruire *framework* che favoriscano il dialogo e raccolgano concretamente i contributi dei professionisti dell'educazione, dando spazio alla loro espressione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abravanel, R. (2011). Così la cultura del merito può cambiare la scuola italiana. <http://www.ilsussidiario.net>, 11 marzo.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Apple, M. W. (2005). Education, markets, and an audit culture. *Critical Quarterly* 47, 11-29.
- Ball, S. J. (1997). Good school / Bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317-336.
- Ball, S. J. (1998). Big policies / Small world: An introduction to international perspectives on education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2005). Education reform as social barbarism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37(1), 4-16.

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactment in secondary schools*. London - New York: Routledge.
- Barbagli, M. (a cura di). (1972). *Scuola, potere e ideologia*. Bologna: Il Mulino.
- Barzanò, G. (2007). *Headship and Accountability in Three European Countries: England, Italy and Portugal*. PhD Diss. University of London. London: Institute of Education.
- Benadusi, L. (a cura di). (1989). *Italia, una riforma bloccata. La non decisione politica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Benadusi, L., & Serpieri, R. (a cura di). (2000). *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Berlinguer, L., & Margotti, C. (2000). Scuola: prof in rivolta. Addio quiz crudele. *L'Espresso*, 10 febbraio.
- Bottery, M. (2009). Portrait methodology and educational leadership: Putting the person First. *Journal of International Studies in Education Administration*, 35(2), 82-96.
- Bottery, M., Ngai, G., Wong, P. M., & Wong, P. H. (2008). Portraits of resilience: Headteachers in two different cultures. *Education*, 3(13), 183-199.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196-223). London - New York: Routledge.
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). Travels of Ideas. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Translating organizational change* (pp. 13-48). Berlin - New York: de Gruyter.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society* (2nd ed.). London: Sage.
- Dickhaus, B. (2010). The selectivity of translation: Accountability regimes in Chilean and South African higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 257-268.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le merit contre la justice*. Paris: Presses de Sciences.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1996). *Foucault live*. New York: Semiotexte.
- Gale, T. (2001). Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy*, 16(5), 379-393.
- Gillborn, D. (2009). *Racism and education. Coincidence or conspiracy?* London - New York: Routledge.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2010). The reforming trajectory of the Italian educational system. Site-based management and decentralisation as a challenge

- for democratic discourse. *Journal of Educational Administration and History*, 42(1), 75-95.
- Gobo, G. (2008). *Doing ethnography*. London: Sage.
- Goodson, I. (2010). Times of educational change: Towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25(6), 767-775.
- Howard, P. N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media and Society*, 4(4), 550-574.
- Jones, K., Cunchillos, C., Hatcher, R., Hirrt, N., Innes, R., Johsua, J., & Klausenitzer, J. (2008). *Schooling in Western Europe. The new order and its adversaries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kamens, D. H., & Mcnely, C. L. (2010). Globalisation and the Growth of international testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54(1), 5-25.
- Latour, B. (1986). The powers of association. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief* (pp. 264-280). London: Routledge and Kegan Paul.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Hoffman Davis, J. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, 51(2), 129-147.
- Lo Presti, G. (2011). Il feticcio della meritocrazia. *Vivilascuola*, <http://it.paperblog.com/vivalascuola-il-feticcio-della-meritocrazia-207457/>.
- Magnani, N., & Sbruffi, L. (2009). Translation sociology and social capital in rural development initiatives. A case study from the Italian Alps. *Journal of Rural Studies*, 25, 231-238.
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the present: Administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity Press.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Montanaro, P. (2008). *Learning divides across the Italian regions: Some evidence from national and international surveys*. Bank of Italy Occasional Paper, 14. Retrieved from: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1147656.
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17.
- Padoa Schioppa, F. (1974). *Scuola e classi sociali in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Pridham, P. (1978). The problems of educational reform in Italy: The case of the Decreti Delegati. *Comparative Education*, 14(3), 223-241.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo liberalism. *Journal of Education Policy* 18(5), 459-480.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London - New York: Routledge.

- Rose, N. (1999). *Powers of freedom*, Cambridge: University Press.
- Semeraro, A. (1996). *Il sistema scolastico italiano*. Roma: Carocci.
- Strauss, A., & Corbin, L. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage: London.
- Stronach, I. (2010). *Globalizing education, educating the local. How method made us mad*. London - New York: Routledge.
- Terrinoni, G., Alinverni, F., & Russo, P. (2006). *Monitoraggio della sperimentazione del progetto SIVADIS 2. Rapporti INVALSI*. Milano: Franco Angeli.
- Van Zanten, A. (2006). *Les politiques de l'éducation*. Paris: PUF.
- Youdell, D. (2011). *School trouble. Identity, power and politics in education*. Abingdon, Oxon - New York, NY: Routledge.

RIASSUNTO

Si parla generalmente delle politiche educative come di testi che vengono «implementati» nella pratica. Questo articolo intende mostrare come le pratiche educative non scaturiscano da processi lineari di pura implementazione. L'impatto del «policy making» deriva piuttosto da complessi assemblaggi di mediazioni che coinvolgono vari attori e originano conflitti, spostamenti e contraddizioni. Preferiamo quindi parlare di «enactment» (messa in atto), piuttosto che di implementazione. Esempi significativi sono i progetti «VSQ» e «Valorizza», sperimentazione ministeriale di valutazione di scuola/insegnanti del 2010/2011. La valutazione è notoriamente ambito problematico nella storia dell'educazione italiana. Ne ripercorriamo qui alcuni sviluppi e analizziamo poi le dinamiche scaturite dai due progetti per indagare aspetti espliciti ed impliciti delle logiche ad essi sottese. Strumenti della nostra analisi sono gli studi sulla «governmentality» e la «sociologia della traslazione» di Michel Callon, che permettono di decostruire eventi e «displacements», riformulandone uno «story-telling». L'analisi sistematica di diverse fonti massmediatiche mostra come docenti e sindacati diventino parte attiva della traiettoria di policy, anche se poi gli spostamenti di campo avvenuti indeboliscono la loro resistenza, rendendola infruttuosa. Leggiamo dunque questa storia come ennesima occasione mancata. Ancora una volta il processo attivato non sviluppa un dialogo situato su un'accountability democratica e utile, a rendere conto di quanto accade veramente nella scuola e dei perché. Riferendoci alla letteratura internazionale sul «policy enactment», sosteniamo che per favorire la consapevolezza e la partecipazione degli attori, sia importante «un policy story-telling» rigoroso ma creativo che guardi oltre le rappresentazioni ufficiali dei valori e degli obiettivi dell'educazione.

Parole chiave: Accountability, Merito, Policy enactment, Sociologia della traslazione, Valutazione della scuola, Valutazione dei docenti.