

FORSE UNA PROPOSTA PER IL COLLASSO EDUCATIVO DELLA SCUOLA?

A proposito delle ipotesi Invalsi sulla valutazione esterna

Giuliana Sandrone

1. L'urgenza di un sistema di *accountability*

La diagnosi è *tranchant*: il nostro Paese è in declino economico e sociale perché manca dei valori della meritocrazia e il nostro sistema perpetua un gap tra ricchi e poveri pari a quello degli Stati Uniti, ma senza neanche lontanamente avvicinarsi alla mobilità sociale americana. Il “familismo amorale” che permea la società italiana e le sue istituzioni, scuola compresa, ha bloccato e blocca la formazione di una classe dirigente d'eccellenza che riesca a trovare soluzioni efficaci per fermare la corsa verso il precipizio. E' la tesi che R. Abravanel sostiene nel suo libro *Meritocrazia. Quattro proposte per valorizzare il talento e rendere il nostro Paese più ricco e più giusto* (Garzanti, Milano 2008), nel quale dedica attenzione particolare al sistema educativo che dovrebbe rappresentare il meccanismo più adatto per occuparsi della redistribuzione del potere e del privilegio alla fine di ogni generazione attraverso un vero e proprio reintegro delle eccellenze opportunamente individuate e favorite proprio dall'istituzione educativa. Questo il fine della scuola, secondo il noto manager, per realizzare il quale si deve insistere sull'impegno e sulla responsabilità personale e sulla valorizzazione del merito personale. Come? Abravanel indica, tra le altre, due proposte da giocare proprio all'interno del sistema educativo: la prima rimanda all'attivazione di un test nazionale standard per gli studenti che entrano all'Università¹ al fine di selezionare i migliori e avviarli a percorsi di eccellenza, la seconda prevede l'organizzazione di procedure di valutazione sistematiche, rigorose e pubbliche sul funzionamento delle scuole da parte di un organismo tecnico ad esse esterno.

¹ L'autore cita l'esperienza dell'Università di Harvard, che nel 1933 introduce il Sat (*Scholastic aptitude test*) per selezionare le matricole, come strada maestra per contrastare l'iniquità del sistema educativo italiano; perché dimentica alcune significative esperienze italiane (cfr la Normale o la Scuola Superiore di Studi Universitari e Perfezionamento Sant'Anna di Pisa, il cui motto è programmatico: *L'eccellenza come disciplina!*) che pure esistono ma non sono state “risolutive” per il nostro sistema?

Classico esempio, assai frequente in questi anni², di una lettura tutta economicistica della scuola (a partire dal fine che le si attribuisce!), il libro di R. Abravanel offre l'occasione per sottolineare come ormai da più parti e, in particolare dal mondo economico e sociale, non esista più ombra di dubbio sull'urgenza di definire un sistema di valutazione della scuola italiana e sulla necessità che questo dispositivo non sia dipendente da chi si occupa di organizzare il sistema stesso.

Ma sono le proposte di Abravanel, che pure partono da una lettura inconfutabile della realtà educativa italiana, la risposta adeguata al problema di immobilismo e di dequalificazione della scuola italiana?

Di certo non sono una novità e lo sanno bene tutti coloro che si sono occupati di politiche scolastiche negli ultimi dieci anni poiché, anche senza volerlo, hanno dovuto necessariamente confrontarsi con la nuova realtà che è venuta a determinarsi, sia pur tra mille incertezze e contraddizioni, nel campo dell'educazione formale: da una parte la dichiarata autonomia propria di ciascuna istituzione scolastica, dall'altra la sempre più pressante esigenza di tenuta del sistema educativo nazionale; da un lato l'agire idiografico di chi quotidianamente entra in relazione educativa con il singolo allievo (bambino o giovane che sia), i singoli allievi con tutte le specificità e le diversità personali e contestuali geometricamente moltiplicate, dall'altro la preoccupazione e il dovere costituzionale di garantire a tutti le medesime opportunità e di far emergere con equità i meriti di ciascuno. Per questo, da qualche anno, sia pur con alterne vicende come vedremo, si continua a ragionare sull'istituzione di un sistema di valutazione nazionale esterno alle scuole attraverso il quale si possano conciliare le due logiche evidenziate che a prima vista appaiono assai distanti, se non, addirittura, oppostive.

Certamente l'esperienza di molti Paesi europei proprio su questo tema è di fondamentale importanza³ e conferma l'esigenza di far procedere la progressione dell'autonomia delle scuole di pari passo

² Esiste tutto un ricco filone di opinionisti che, sistematicamente, dalle pagine dei quotidiani tuona nei confronti della necessità di strappare di mano la scuola ai pedagogisti, quelli che per mestiere dovrebbero occuparsene, e affidarla a esperti di altri settori (disciplinari, economisti, statistici, ...) che avrebbero il dono di risolvere loro tutti i problemi della scuola, con le loro tecniche economico-matematiche.

³ Cfr. Associazione TreeLLLe Seminario n 10 Ottobre 2008, *Sistemi europei di valutazione della scuola a confronto*, Tipografia Araldica 2008.

con la definizione di un sistema di valutazione che metta in relazione le scelte effettuate e i risultati ottenuti.

E' significativo il riferimento, sovente richiamato nei dibattiti sulla questione, all'esperienza della Gran Bretagna: nel 1988, il governo conservatore guidato da Margaret Thatcher varò l'*Education Reform Act*, una riforma veramente rivoluzionaria rispetto alla tradizione inglese: da un lato, infatti, introduceva, per la prima volta in questo Paese, un curriculum nazionale vincolante per le scuole pubbliche che operano nella fascia dell'istruzione obbligatoria (5-16 anni), dall'altro istituiva un sistema di valutazione, gestito da un organismo esterno rispetto al Dipartimento che si occupa a livello centrale dell'educazione e dell'impiego, al quale veniva affidato il compito di verificare sistematicamente, al termine di ciascuno dei quattro stadi di sviluppo degli apprendimenti (*key stages* individuati a 7, 11, 14 e 16 anni) il livello di padronanza raggiunto dagli alunni rispetto alle conoscenze e alle abilità in Inglese, Matematica e Scienze; la verifica, realizzata attraverso prove oggettive standardizzate, veniva supportata da ulteriori prove d' esame, previste alla fine della scuola obbligatoria e volte a fornire la certificazione per le singole materie. Anche in questo caso il soggetto che preparava, correggeva e valutava le prove di certificazione era esterno alle scuole. E' interessante notare come il governo laburista, succeduto per un lungo periodo al ministro conservatore Thatcher, abbiano mantenuto e reso sistematico il modello di valutazione descritto, che rimane tuttora in vigore in quanto riconosciuto come strumento idoneo di *accountability*, vale a dire di doverosa rendicontazione da parte di chi esercita un pubblico ufficio rispetto alle decisioni responsabilmente assunte, ma anche strumento capace di rispondere a due principi fondamentali nel sistema inglese, l'autonomia delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie⁴.

E' evidente che nell' attuale panorama italiano questi due principi costitutivi del sistema inglese appaiono certamente attuali, condivisibili e necessari ma ancora assai lontani dall'essere pienamente realizzati: non è compiutamente realizzata l'autonomia delle scuole, troppo spesso intesa come semplice autonomia funzionale, ma ancor meno è realizzata la libertà di scelta delle famiglie, la quale, ancorché richiamata in tutta la normativa esistente,

⁴ A questo proposito, occorre ricordare lo storico pluralismo decentrato del sistema educativo inglese, rispetto al quale lo stesso *Education Reform Act* rappresentò un contenimento volto a dare una maggiore sintonia nazionale all'azione delle diverse istituzioni scolastiche.

troppo spesso si vede limitata da un impianto fortemente statalista che anche nel processo della parificazione degli istituti non statali ha percorso e mantiene una strada di stretta uniformità al modello centralistico⁵.

Non di meno, nel nostro Paese, la strada dell'autonomia scolastica risulta ormai aperta e da percorrere nel modo più rapido possibile, anche e soprattutto attraverso un sistema di valutazione esterno, se si vuole evitare in tempo utile la preoccupante deriva di un sistema educativo nazionale che, come già si notava in apertura, pur fornendo risultati scarsi e paurosamente disomogenei⁶, impegna risorse economiche esagerate e non ulteriormente sostenibili, non garantisce alcuna reale, efficace ed equa promozione sociale, non manifesta capacità di innovazione e rinnovamento tali da fornire alle nuove generazioni strumenti e, soprattutto, formazione personale utile per fronteggiare scenari professionali, sociali, economici, culturali completamente nuovi.

Per questi motivi, ormai unanimemente condivisi, sembra essere ormai chiaro *perché* sia necessario un sistema di valutazione esterno e *per chi* sia utile questa operazione: certamente è utile ai decisori politici, giacché governare in modo efficace un sistema educativo come il nostro necessita imprescindibilmente di un *feed-back* preciso ed attendibile che possa indirizzare verso vie d'uscita efficaci dalle secche dell'immobilismo e della crisi economica, sociale e valoriale che lacera il nostro Paese; un sistema di valutazione esterno è utile agli stessi professionisti dell'educazione formale, giacché risulta incongruente chiedere a livello locale di decidere con autonoma responsabilità in campo educativo formale senza fornire coordinate di riferimento credibili e giustificabili rispetto ai vincoli nazionali esistenti; ma un sistema di valutazione esterno è utile soprattutto ai giovani e alle loro famiglie, giacché se l'educazione formale della persona umana è un bene imprescindibile occorre poterlo esercitare con libertà e quindi a ragion veduta, adeguatamente informati circa l'intenzionalità educativa, le risorse e i risultati che le diverse istituzioni scolastiche mettono in campo per realizzare il loro fine istituzionale.

Forse, però, l'aspetto che più necessita di ulteriore riflessione riguarda il *che cosa valutare* rispetto ad un sistema di valutazione esterno: in questo senso, A. Oliva, nel citato Seminario dell'ottobre

⁵ G. Bertagna, *Autonomia: storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola Editrice 2008

⁶ Cfr. sito www.invalsi.it

2008⁷, propone di riservare la valutazione esterna a quattro precisi ambiti: il sistema nel suo complesso, le singole scuole, gli apprendimenti degli studenti, il personale scolastico.

Pur riconoscendo l'intreccio sostanziale dei quattro ambiti, intendo qui riservare attenzione particolare al terzo, gli apprendimenti degli studenti, in quanto punto strategico per invertire la rotta attuale del nostro sistema educativo in cui la valutazione *interna* degli apprendimenti degli studenti appare e, soprattutto, viene quotidianamente vissuta come antitetica ad una *esterna*, a volte addirittura appare slegata tanto dal sistema normativo generale, quanto dal sistema organizzativo locale e dalla professionalità docente messa in campo.

Partire da un oggetto di valutazione preciso, gli apprendimenti degli studenti, comporta immediatamente la necessità di entrare nel merito attraverso alcune domande:

1. in che cosa consistono gli apprendimenti degli studenti? La più recente letteratura pedagogica, anche sulla scorta della ricerca psicologica ed epistemologica, ci mostra sia l'evoluzione del concetto stesso di apprendimento, che da risultato di conoscenza prodotto dall'azione esterna al soggetto è ora inteso come processo di costruzione personale e contestuale di competenza personale, sia l'esistenza di legami imprescindibili tra la libera e consapevole adesione di chi apprende e la responsabile intenzionalità educativa di chi educa istruendo all'interno di un sistema formale; un' altrettanto ricca letteratura ci mostra i diversi elementi che compongono l'apprendimento, elementi non sovrapponibili, né assimilabili⁸, anche semplicemente a partire dall'intreccio tra concetti molto utilizzati e poco condivisi, in quanto a significato, come *conoscenze*, *abilità*, *capacità* e *competenze*. Proprio per tutto questo, allora, la vera domanda diventa: quando si vogliono valutare, da un punto di vista esterno, gli apprendimenti degli studenti, a quali di questi concetti ci si riferisce?
2. Fatta tutta la chiarezza possibile in ordine ad un lessico pedagogico condiviso, quali aspetti dell'apprendimento degli

⁷ Associazione TreeLLLe Seminario n 10 Ottobre 2008, *Sistemi europei di valutazione ...*, op. cit., pag. 16

⁸ La lezione di G. Bateson, in *Verso un' ecologia della mente* (1973), trad.it, Adelphi 1976, appare fondamentale rispetto ai diversi *livelli* di apprendimento realizzabili dall'uomo.

allievi possono essere oggetto di una valutazione esterna nazionale, censuaria? E' ipotizzabile e realizzabile una valutazione esterna per tutti e quattro questi concetti o, piuttosto, occorre distinguere tra di loro e scegliere quelli passibili di un trattamento statistico e censuario? Quali aspetti si sottraggono a questa valutazione e perché? La scelta di un significato piuttosto che un altro può addirittura rendere vano il tentativo di organizzare una valutazione censuaria degli apprendimenti o, quanto meno, può richiedere strategie ben diverse tra di loro: si pensi, ad esempio, al reiterato uso introdotto dal 1999 in poi nella scuola secondaria di II grado del termine competenza come sinonimo di abilità, uso attualmente sconfessato non solo dalla più recente letteratura francofona⁹ ma anche dalla più recente normativa europea¹⁰. Se ci si riferisce alle abilità, infatti, può essere corretto ed utile elaborare standard nazionali da fornire sia alle singole scuole in funzione auto valutativa, sia ai decisori politici per governare il sistema, sia agli studenti e alle famiglie per esercitare concretamente la loro libertà di scelta educativa. Ma se il termine competenza assume, con la più recente letteratura pedagogica e sociale il significato di agire personale e contestuale di fronte ad un problema come immaginare di organizzare una valutazione nazionale che fornisca uno standard medio?

3. Quali sono gli strumenti di valutazione più idonei per una valutazione esterna di uno/più aspetti dell'apprendimento degli studenti? Sappiamo bene che l'attribuzione di un certo significato ai diversi aspetti dell'apprendimento indirizza quasi necessariamente verso l'utilizzo di questo o quello strumento di valutazione tanto che, per esempio, siamo ormai tutti consapevoli che utilizzare il concetto di capacità così come lo utilizza A. Sen¹¹ (*capabilities*) comporta atteggiamenti precisi rispetto alla loro misurabilità, ben diversi da quelli che

⁹ Si rimanda a tutte le più recenti pubblicazioni di alcuni fra i più significativi studiosi di lingua francese, quali P. Jonnahert, P. Perrenoud, G. Le Boterf, M. Crahay, B. Rey, X. Rogiers.

¹⁰ Si veda sia il progetto DeSeCo dell'OCSE, sia la *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006 relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

¹¹ A.Sen, *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam, 1985.

possono derivare da un utilizzo classico, strettamente aristotelico del concetto di capacità¹² (*dunamis*).

Domande non nuove a cui, come si diceva sono già state risposte in questi ultimi otto anni, risposte che sarebbe imprudente tentare di azzerare o “dimenticare”, ma utile e costruttivo conoscere e valorizzare.

2. Lo status questionis

Il ministro Gelmini con le direttive annuale e triennale emanate nel settembre 2008 si mostra decisa a dare un’accelerata alla definizione di un sistema di valutazione nazionale che prevede le seguenti aree di intervento:

1. Valutazione di sistema
2. Valutazione delle scuole
3. Valutazione (rilevazione) degli apprendimenti degli studenti
4. Valutazione del personale della scuola
5. Diffusione della cultura della valutazione

In questo senso i professori D. Cecchi, A. Ichino, G. Vittadini hanno presentato all’INVALSI, che l’ha fatta propria, una proposta su *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, con la quale incrociano le aree di intervento 2 e 3, partendo dal presupposto che “la valutazione delle scuole debba fondarsi principalmente su una misurazione dell’apprendimento degli studenti che tenga conto delle condizioni di partenza e di contesto in cui gli studenti vivono e le scuole operano (valutazione definita tecnicamente come misurazione del “valore aggiunto” delle conoscenze)¹³”. Gli stessi autori auspicano che la loro proposta venga “esaminata con animo aperto e costruttivo da tutte le forze politiche e sociali del paese, affinché, qualora accettata, diventi patrimonio di tutti, ovviamente migliorabile nel tempo, ma non soggetto al rischio di essere stravolto ad ogni cambio di governo, così come i ponti sono costruiti al servizio della collettività con le

¹² E. Berti, *Alle radici del concetto di capacità: la dunamis di Aristotele*, Nuova Secondaria, 15 marzo 2008, pag 24.

¹³ *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, pag 3, consultabile in www.invalsi.it.

tecnologie più avanzate del momento, non per essere abbattuti ad ogni elezione¹⁴”.

Proprio sulla scorta di questa recente sollecitazione, appare, dunque, interessante compiere un’analisi dettagliata delle linee precedentemente tracciate dal dettato normativo sulla questione della valutazione del sistema educativo nazionale attraverso l’operato dei ministri che hanno, fin qui, affrontato il problema: Moratti, Fioroni ed ora la proposta Cecchi, Ichino, Vittadini per Gelmini, e vedere quali contributi porti quest’ultima nella prospettiva di conciliare l’ autonomia delle scuole e la tenuta del sistema educativo nazionale.

Ci accingiamo a questo compito non senza aver prima esplicitato il principale riferimento/vincolo che occorre aver ben presente nell’affrontare qualsivoglia aspetto del sistema educativo nazionale, la finalità costituzionale oltre che legislativa della scuola, sulla quale ormai, almeno formalmente e verbalmente, tutti sembrano convergere: “favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione¹⁵”. La natura e la funzione della scuola servono, dunque, a “far crescere al massimo possibile ogni persona, per render migliore la competenza di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell’evitare il male, nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia e dell’eguaglianza, nel porsi le domande sul senso della propria e dell’altrui vita nel mondo¹⁶”. Il fine della scuola è, dunque, indiscutibilmente fissato nella centralità di ogni persona umana che la frequenta e per la realizzazione di tale fine la scuola stessa è chiamata a confrontarsi con la vita che la circonda, con i bisogni espressi dalla comunità locale, nazionale ed internazionale, con le istanze culturali, sociali, economiche, ..., senza peraltro mai dimenticare che tutti questi mezzi mai si possono sostituire al fine che le è stato assegnato.

¹⁴ *Ibidem*, pag 2

¹⁵ L 53/03 art 1, co. 1

¹⁶ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino 2006, pag 6.

Non dovrebbero, dunque, esistere dubbi intorno alla necessità di utilizzare sempre nei confronti del sistema educativo formale, qualunque sia l'aspetto che si analizza, uno sguardo pedagogico, giacché la scuola è chiamata ad istruire alla scienza e/o alla professione in una prospettiva sempre educativa, per cui la persona è sempre il fine dell'azione che in essa si realizza ed è proprio l'investimento sulla «persona umana» come fine, sulla crescita e sulla valorizzazione di ciascuna di esse, nessuna esclusa, che la scuola, qualunque caratteristica essa abbia, si accredita come istituzione educativa degna di rispetto e di prestigio civile, sociale e culturale, capace di affrontare e dare risposte ai tanti problemi che le si pongono senza mai tradire il proprio preciso mandato istituzionale. Sguardo pedagogico, dunque, sempre, anche quando si affronta l'urgente problema della definizione di un sistema di valutazione esterno che, a partire dalla valutazione degli apprendimenti degli studenti, tenga sotto controllo tutti gli altri ambiti di cui si è precedentemente parlato. Se è vero questo, allora, la domanda d'obbligo è la seguente: quali caratteristiche pedagogiche devono essere sottese a questo costruendo sistema di valutazione esterno affinché la scuola nel suo complesso, ma anche nel suo specifico situazionale non tradisca la propria finalità? E ancora: può un paradigma pedagogico interagire positivamente con tutte le connessioni di tipo sociologico, economico, statistico, ..., che un sistema di valutazione esterno deve considerare senza ad esse sottrarsi, né, tanto meno, piegarsi?

Cerchiamo, dunque, di dare una risposta a questi interrogativi attraverso l'analisi dei processi messi in moto in questi ultimi anni a proposito della necessità di un sistema che garantisca *accountability* all'istituzione scuola non solo a livello locale, ma anche nazionale; abbracciamo una prospettiva strettamente cronologica perché, come sempre, il senso delle varie scelte operate si ricostruisce vicinamente soprattutto attraverso una prospettiva storica, che rende ragione delle scelte contingenti anche laddove esse appaiano pericolosamente difformi rispetto alla finalità costituzionale del sistema educativo nazionale.

Esaminiamo, dunque, dapprima il percorso attuato nel quinquennio 2001-2006 dal ministro Moratti, a cui segue l'esame del biennio del ministro Fioroni, per arrivare in ultimo alle proposte attualmente in campo con il ministro Gelmini. La domanda di fondo, occorre ripeterlo, è la seguente: quale/i dei sistemi di valutazione esterna

organizzato o progettato fino ad ora soddisfa in modo congruo, vale a dire educativo, la finalità istituzionale della scuola?

3. Il sistema di valutazione esterna ex L 53/03 (legge MORATTI)

L'art. 3 della Legge 53/03 definisce un sistema di valutazione che si articola in tre processi strettamente integrati tra di loro: la *valutazione interna*, la *valutazione esterna* e *l'esame di Stato*. Analizziamo rapidamente il primo e il terzo per concentrarci, poi, sul secondo che attiene direttamente al tema di cui ci stiamo occupando.

Il c 1 punto a del citato articolo affida ai docenti delle istituzioni di istruzione e di formazione frequentate la *valutazione interna* costituita dalla periodica e annuale valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli studenti, e dalla certificazione delle competenze personali da essi sviluppate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo. Nel rispetto dell'autonomia sancita dal Dpr 275/99 e dall'art 117 del nuovo Titolo V della Costituzione, la norma prevede, dunque, che i docenti valutino quantitativamente e qualitativamente che cosa e quanto ciascun allievo ha acquisito in termini di conoscenze ed abilità rispetto ai percorsi disciplinari e interdisciplinari attivati, il comportamento agito nel corso delle attività educative e le competenze personali maturate e testimoniate in precise situazioni di compito sulle quali gli stessi docenti sono chiamati ad esprimere precisa certificazione.

L'esame di Stato, siamo al c 1 punto c del medesimo articolo, conclusivo sia del primo che del secondo ciclo "si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI), sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso e in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno"; si tratta, evidentemente di un esame costruito in parte a livello locale, laddove l'autonomia di ciascuna istituzione scolastica diventa responsabile delle scelte realizzate, in parte a livello nazionale, essendo proprio il livello nazionale relativo alle conoscenze e alle abilità disciplinari, espresso attraverso uno standard statisticamente definito, il naturale contrappeso per la tenuta dell'intero sistema educativo¹⁷.

¹⁷ Per un'analisi più dettagliata delle procedure previste per le prove d'esame elaborate dall'INVALSI rimandiamo a G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, La Scuola 2004, pag. 162

Veniamo ora alla valutazione esterna del sistema così come prevista dal punto c, comma 1 dell'art 3 della legge 53/03: "... ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative". Dunque, anche la valutazione di sistema esterna è affidata all'INVALSI (che proprio per questo scopo vede rideterminate le funzioni e la struttura proprie) con due oggetti precisi di indagine: da una lato le conoscenze e abilità (gli apprendimenti) acquisite in determinati periodi dagli studenti, dall'altro la qualità complessiva del sistema scuola. Il dettato normativo della legge 53/03 ex art.3 viene successivamente regolato dal DLgs 286/04, mentre lo stesso INVALSI avvia sperimentalmente i Progetti Pilota 2002, 2003 e 2004 sulla verifica periodica delle conoscenze e delle abilità disciplinari fino ad arrivare nell'a.s. 2004-5 alla somministrazione universale e obbligatoria, nel Primo ciclo, delle prove relative agli apprendimenti e del primo questionario sul Funzionamento delle prestazioni delle istituzioni scolastiche (FunPreIS), volto a realizzare la valutazione riguardante gli aspetti istituzionali, organizzativi e strutturali del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione.

E' intenzione del decisore politico che a sistema "sia la valutazione di sistema sia quella degli apprendimenti sono condotte all'inizio dei bienni didattici per segnalare ai docenti e alle scuole la funzione soprattutto diagnostica, formativa e formante che le caratterizza. Se fossero svolte alla fine dei bienni didattici, infatti, potrebbero far nascere l'equivoco di considerarle strumenti (preziosi) per la valutazione sommativa degli allievi, e tramite loro dei docenti e della scuola¹⁸".

Su quali presupposti pedagogici, oltre che normativi, si fondava l'operato del ministro Moratti? A prescindere dalle inevitabili distorsioni che si verificano quando si procede dal piano teorico al piano operativo, quale prospettiva abbracciava l'azione intrapresa rispetto alla costruzione di un sistema di valutazione nazionale

¹⁸ *Ibidem*, pag. 159

esterno¹⁹? Questi che seguono potrebbero essere, in sintesi, i punti fondamentali.

L'oggetto della valutazione degli apprendimenti. In base alla legge 53/03, in coerenza con il nuovo Titolo V della Costituzione, lo Stato detta le norme generali del sistema educativo, le *Indicazioni nazionali*, che devono essere utilizzate con responsabile autonomia dalle singole istituzioni scolastiche ai fini del raggiungimento delle mete comuni esplicitate proprio in quanto norma generale; lo stesso Stato deve, però, anche operare affinché siano “assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita²⁰”. Si tratta, dunque, di dare a tutti le medesime opportunità educative e didattiche, anche compensative, che permettano di dare più e meglio a chi ha meno. Ottimo proposito, ma come concretizzarlo? Se i docenti sono chiamati a definire, in autonomia, percorsi educativi volti a sviluppare le capacità personali di ciascuno e trasformarle in competenze, utilizzando le conoscenze e le abilità disciplinari dettate a livello nazionale nelle *Indicazioni nazionali*, chi garantisce che le scuole e i docenti non facciano, invece, ciò che vogliono, magari appiattendosi verso livelli bassi, incuranti delle potenzialità personali, utilizzando solo parzialmente le conoscenze e le abilità disciplinari date, di fatto privando i ragazzi di quanto li potrebbe, invece, stimolare ed arricchire? La risposta che la legge 53/03 dà è chiarissima: “In un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche, è senza dubbio prerogativa esclusiva dei docenti definire, nell'ambito delle unità di apprendimento che vanno a costituire i Piani di studio personalizzati, gli standard di apprendimento accettabili per ogni loro studente e, in base ad essi, procedere alla valutazione periodica, annuale e biennale (art. 3, comma 1, punto a della legge delega). Non per nulla, del resto, la compilazione del Portfolio delle competenze personali è affidata alla responsabilità del docente tutor e degli altri docenti dell'équipe pedagogica di ogni gruppo classe, sebbene si debbano sentire le famiglie e gli allievi. È, tuttavia, compito dell'Invalsi (art. 3 co.1, punto b della legge delega), «effettuare verifiche periodiche e

¹⁹ Utilizziamo a tal fine l'analisi proposta da G. Bertagna, nel già citato volume *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una proposta pedagogica*, La Scuola 2004

²⁰ L 53/03 art 2, co 1 p a

sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti» in tutte le scuole del Paese, all'inizio di ogni biennio didattico al fine di identificare a livello centrale standard di apprendimento relativi agli obiettivi specifici prescritti nelle Indicazioni nazionali.

Dunque, sia i docenti nella valutazione interna, sia l'INVALSI in quella esterna hanno un oggetto ben preciso di lavoro, le conoscenze e le abilità disciplinari dettate come vincolo dalle norme generali.

La valutazione esterna degli apprendimenti, in ultimo, non può avere alcuna presa sulle competenze personali, che restano e resteranno fuori dal suo raggio, prettamente indirizzato al nomotetico, al generale, non all'idiografico e al personale. La valutazione e la certificazione delle competenze personali, a differenza delle conoscenze e delle abilità disciplinari, necessitano di strumenti qualitativi, ermeneutici e narrativi che solo la valutazione interna degli apprendimenti può fare, utilizzando gli accertamenti relativi alle conoscenze e abilità disciplinari in modo esclusivamente strumentale. Detto altrimenti: "ciò che per la scuola è il mezzo, per la valutazione esterna degli apprendimenti è il fine; e ciò che è il fine per la scuola risulta fuori portata per la valutazione esterna degli apprendimenti²¹".

La necessità di definire standard. Oltre all'oggetto di valutazione, sia i docenti sia l'INVALSI hanno in comune il compito di elaborare standard relativi proprio alle conoscenze e alle abilità disciplinari che utilizzano, ma sono chiamati a farlo con funzioni strutturalmente diverse tra di loro: gli standard che i docenti stabiliscono a livello di singola istituzione scolastica, infatti, vengono dalla definizione di obiettivi formativi ritenuti adatti e significativi per gli allievi in quella precisa situazione, mentre gli standard definiti a livello nazionale vengono elaborati statisticamente in base ai risultati delle prove somministrate tenendo conto di determinate procedure²². E' evidente, però, che sarebbe, "bizzarro che l'INVALSI procedesse a questo suo adempimento in maniera astratta e aprioristica, ovvero prescindendo dagli obiettivi formativi e dai relativi standard di apprendimento di fatto stabiliti dalle scuole e dai docenti nel Paese. Si dovrà, dunque, prevedere una sistematica interlocuzione tra scuole e tecnici INVALSI affinché gli standard di apprendimento richiesti a livello nazionale siano costruiti conoscendo quelli formulati

²¹ G. Bertagna, *Valutare tutti ...*, op.cit., pag 166

²² *Ibidem*, pag 161 e seg.

a livello locale e individuando in essi le opportune graduatorie. Se, infatti, fossero così alti da risultare velleitari, oppure fossero così appiattiti verso il basso da scambiare l'accettabile per il peggio rischierebbero di essere inutilizzabili per qualsiasi comparazione e, soprattutto, di venir meno alla loro dovuta funzione di controllo e di stimolo del sistema ai fini dell'attuazione del principio costituzionale di equità²³.

La connessione educativa tra i due tipi di valutazione. E' importante, dunque, evidenziare ciò che accomuna la valutazione esterna ed quella interna degli apprendimenti, l'accertamento delle conoscenze e abilità e dei relativi livelli e standard di prestazione, ma occorre anche evidenziare con precisione la differenza che intercorre tra di esse: "per la valutazione esterna degli apprendimenti, infatti, le conoscenze e le abilità stabilite nelle *Indicazioni nazionali* sono il dato primario, mentre per le scuole la misurazione di tali conoscenze e abilità, è un dato secondario e strumentale poiché sono chiamate a mettere in campo quelle conoscenze e abilità che sono funzionali a produrre una data competenza. Può succedere, pertanto, che all'interno di scuole diverse ci siano accentuazioni diverse quanto al peso da assegnare a certe conoscenze e abilità. La valutazione esterna degli apprendimenti, quindi, potrà aiutare la valutazione interna di essi ed approfondire sempre più l'*accountability* delle scuole a questo riguardo, senza per questo pretendere né di esaurire il problema della valutazione, né di poter contare, ai fini dell'identificazione della qualità educativa, più della valutazione interna²⁴".

Si garantisce, in questo modo, un circolo virtuoso tra valutazione interna ed esterna, in cui l'una è di servizio all'altra senza correre il pericolo, tragico da un punto di vista educativo, di assoggettare la prima alla seconda. Si tratta di un pericolo grave, che potrebbe indurre i docenti a lavorare non in vista del vero fine educativo della scuola, ma in vista del superamento positivo da parte dell'allievo delle prove esterne elaborate dall'INVALSI; per contrastarlo occorre non solo favorire ed incentivare un regolare e sistematico processo di formazione in servizio per dirigenti scolastici e docenti, ma anche mettere a punto l'ipotesi di una *valutazione campionaria* degli apprendimenti che preveda, accanto alle prove universali "anche prove più complesse (questionari risposta aperta, saggi brevi, prove

²³ *Ibidem*, pag 121

²⁴ *Ibidem*, pag 165

scritte ecc.) che, però, non riguardino tutta la popolazione scolastica, ma un campione di essa, scelto ogni anno secondo criteri di rotazione che possono portare nell'arco di un certo periodo di anni a coprire le scuole dell'intero territorio e, insieme, a sperimentare la ricchezza degli strumenti di indagine resi disponibili dalla ricerca scientifica. Più il campione sarà ristretto e più si potranno complessificare le metodologie di rilevamento, di indagine e, soprattutto, di correzione. Ciò permette un carotaggio sempre molto significativo, che può aiutare la messa a punto della valutazione di sistema, delle prove multiple degli esami di stato, della valutazione degli apprendimenti interna e di quella universale esterna (soprattutto per il reciproco assestamento degli standard nazionali riferiti agli Obiettivi specifici di apprendimento e degli standard locali riferiti agli obiettivi formativi delle diverse unità di apprendimento). Inoltre, una lettura integrata di tutti gli elementi desunti dalla valutazione interna ed esterna sulle istituzioni coinvolte nel campione permette un'ottimizzazione delle diverse procedure adottate dalle due tipologie di valutazione²⁵ .

Tiriamo le somme sulla questione posta in apertura: sono congruenti le norme elaborate ex art. 3 della L53/03 a proposito di un sistema di valutazione esterna degli apprendimenti degli allievi con il fine educativo proprio del nostro sistema nazionale di istruzione e formazione? E' garantita, almeno a livello teorico, la possibilità che ciascun allievo, ovunque si trovi a frequentare la scuola sul territorio nazionale, riceva quanto è meglio al fine di garantirgli "pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea²⁶"? E' garantita, allo stesso, la possibilità che si realizzino interventi perequativi adeguati, monitorati e rendicontati, laddove lo Stato abbia verificato, attraverso il divario tra le rilevazioni effettuate e gli standard elaborati dal sistema di valutazione nazionale, l'esistenza di carenze strutturali e professionali tali da impedire o rendere precaria la realizzazione del fine educativo della scuola?

La risposta è evidentemente positiva e l'azione messa in campo, ancorché perfettibile, ci sembra meritare una doverosa attenzione.

²⁵ *Ibidem*, pag 164

²⁶ L 53/03 art 2, co. 1 p. a

In realtà su tutto quanto realizzato dall'INVALSI, su indicazione ministeriale negli anni 2002-2006, si sono versati fiumi di inchiostro, spesso avvelenato da un pregiudizio ideologico che portava a rifiutare in blocco e a prescindere tutto ciò che veniva dalla compagine politica allora al governo. Ciò è accaduto, spesso, anche a costo di negare, come nel caso specifico qui considerato, sia un bisogno strutturale inaggirabile per qualunque sistema educativo nazionale che voglia equilibrare elementi di autonomia locale con esigenze di tenuta nazionale, sia una fondamentale congruenza tra il fine educativo della sistema scuola e le azioni progettate e parzialmente realizzate in quegli anni. Rallentamenti e inevitabili ritardi che oggi vengono sottolineati hanno responsabilità precise che occorre conoscere non tanto per giudicare, quanto per non ripetere errori, superficialità pedagogiche e dilazioni operative che il nostro sistema educativo non può più sopportare.

4. Il Quaderno bianco di Fioroni: un ripensamento tardivo

Coerente con l'impegno preso con le forze sindacali e politiche che nel cambio di governo della primavera del 2006 avevano visto la possibilità di azzerare gli osteggiati cambiamenti introdotti nella legislatura precedente, il ministro Fioroni pubblica il 25 agosto 2006 la direttiva n. 649 che modifica alcuni obiettivi propri dell'INVALSI e, soprattutto, elimina per le scuole l'obbligo della somministrazione di prove standardizzate. Ma è soprattutto con l'inusuale c 612, art 1 della finanziaria 2007 che, con due azioni del preannunciato "cacciavite", il ministro Fioroni smantella il sistema di valutazione esterno organizzato nella legislatura precedente:

1. la valutazione esterna delle istituzioni scolastiche riguarda solo quelle statali ed anche per queste è facoltativa e campionaria,
2. gli organi del governo dell'INVALSI sono ricondotti alla competenza del MIUR, con l'esclusione del Ministero del Lavoro e della Conferenza Stato-Regioni, già precedentemente coinvolti con il DLgs 286/04 del Ministro Moratti.

Fin qui pare un copione già noto: si riporta il governo e l'eventuale valutazione del sistema educativo nazionale nel rassicurante solco del tradizionale ministerialismo e si ottiene la *pax* sindacale con lo svuotamento o l'azzeramento dei passaggi più significativi della

legge di riforma elaborata nel quinquennio precedente (si pensi alla vicenda dell' eliminazione del *docente tutor* e del *Portfolio delle competenze personali* come strumento di valutazione nel primo ciclo, al blocco della riforma del sistema liceale, alla riappropriazione statale del sistema di istruzione e formazione professionale, al blocco del dlgs 227/05 sulla formazione iniziale dei docenti, ...); a questo punto, però, la novità inaspettata si ha con la pubblicazione del *Quaderno bianco sulla scuola*, preparato da un gruppo interministeriale di esperti amministrativi dei ministeri dell'Economia e della Pubblica Istruzione e presentato da Fioroni nel settembre 2007; forse anche a causa della totale assenza dei pedagogisti che hanno ispirato le scelte del Ministro nel corso dei mesi precedenti, il *Quaderno bianco sulla scuola* si configura come un documento neanche troppo implicitamente critico sulle recenti scelte effettuate all'interno del sistema scolastico, soprattutto in ragione di argomenti riconducibili alla necessità di controllo della spesa e di riorganizzazione del sistema educativo. In questo senso, si possono leggere le critiche alle scelte effettuate sulla valutazione esterna e la riproposizione sia della valutazione censuaria sugli apprendimenti degli studenti, sia della precedente autonomia dell'INVALSI: "...Al tempo stesso, viene in luce l'altro requisito indispensabile per intraprendere un sentiero stabile di miglioramento della qualità della scuola: la *costruzione di un sistema di valutazione nazionale*, incentrato sull'INVALSI. Si propone di avviare, a un tempo, una rilevazione nazionale, annuale, di alto livello tecnico, diffusamente condivisa, dei livelli di apprendimento degli studenti e dei loro progressi e, assieme, un programma permanente di supporto alle scuole per l'analisi e l'utilizzo della valutazione e per l'elaborazione di diagnosi valutative di scuola. L'Italia arriva in ritardo a questa svolta, ma può avvalersi dell'insegnamento, dei successi e anche degli insuccessi di altri paesi ...²⁷".

Forse sarebbe stato più semplice non distruggere ma migliorare ciò che già, proprio nel nostro Paese era stato fatto!

Inutile chiederci, a questo punto, quale rapporto di coerenza sia intercorso, a proposito del problema della valutazione esterna del sistema educativo nazionale, tra le scelte del ministro Fioroni e la finalità istituzionale della scuola: pare evidente, infatti, che ogni qualvolta si tenta di allontanare il governo della scuola dalla pluralità di soggetti che la sussidiarietà costituzionale ha sancito essere

²⁷ *Quaderno bianco sulla scuola* consultabile sul sito www.istruzione.it

corresponsabili dell'educazione formale per riportarla ad una prospettiva interna ed autoreferenziale, ci si allontana pericolosamente dalla centralità della persona che non equivale mai esclusivamente alla centralità della singola istituzione scolastica.

La caduta anticipata del governo Prodi e il successivo cambio di maggioranza nella primavera 2008 lasciano apertissima la questione del sistema di valutazione esterna a cui, come dicevamo, sta lavorando il ministro Gelmini anche con l'apporto della proposta Checchi-Ichino-Vittadini che viene di seguito presentata come terzo passaggio rispetto al problema posto. Anche in questo caso, all'analisi seguirà la domanda: quale paradigma educativo sottosta a questa proposta? E' lo stesso paradigma educativo a cui rimanda la legge 53/03 e, prima ancora, la Costituzione italiana?

6. Misurare il “valore aggiunto”. L'orientamento Gelmini

Così esordisce la proposta Checchi-Ichino-Vittadini a proposito della necessità di istituire un sistema di valutazione nazionale esterno: “Nelle pagine che seguono affrontiamo il terzo di questi problemi (la necessità di maggior trasferimento di autonomia decisionale ai singoli istituti scolastici, in tema di offerta formativa, di gestione delle risorse umane e di amministrazione finanziaria *ndr.*), proponendo un sistema di valutazione delle singole istituzioni scolastiche che sviluppi e adatti alle esigenze del nostro Paese il meglio offerto in questo campo dalle esperienze internazionali, in molti casi più avanzate delle nostre. In linea con queste esperienze, proponiamo una valutazione delle scuole effettuata da personale esterno ed indipendente e focalizzata su una misurazione dei livelli di apprendimento che tenga conto delle condizioni di contesto in cui gli studenti vivono e le scuole operano²⁸”.

Spiace notare come gli estensori di questa proposta, si pongano nella condizione di “partire da zero”, con l'unica possibilità di guardare all'esperienza internazionale, come se in Italia nulla fosse accaduto in questo senso e come se la loro stessa perorazione, più sopra riportata, affinché si costruisca in modo condiviso ciò che è al servizio della collettività, valesse solo *ex post* e non per quanto è

²⁸ *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, consultabile sul sito www.invalsi.it, pag 2.

stato elaborato *ex ante*. Ma questo rammarico non ci impedisce un'analisi attenta e serena della proposta stessa.

“Una scuola funziona bene quando gli studenti apprendono in modo soddisfacente rispetto a un insieme di criteri condivisi” dicono gli autori; vero, se i criteri condivisi a cui si fa riferimento sono gli stessi, più volte ripresi, che esprimono la finalità del sistema educativo. Il primo pilastro della proposta è, dunque, la predisposizione di “un sistema standardizzato di valutazione degli apprendimenti, che consenta di integrare la valutazione formativa quotidianamente effettuata dagli insegnanti nelle loro classi con un punto di riferimento esterno capace di garantire la comparabilità trasversale dei risultati conseguiti e conseguibili”. Torna qui ciò che precedentemente avevamo presentato come circolo virtuoso tra valutazione interna ed esterna e non possiamo non condividere.

Subito dopo, però, troviamo un' affermazione, a dir poco, sconcertante: “Nelle pagine che seguono (...) usiamo genericamente il termine “apprendimento”, senza entrare nel merito dei contenuti da misurare (ad esempio le conoscenze, le abilità o le competenze degli studenti), lasciando agli esperti in questo campo di indicare le soluzioni più adatte a questo fine²⁹”. Sia pur rapidamente, abbiamo più sopra cercato di far emergere, attraverso l'esperienza della normativa che discende dalla L53/03 , come sia impossibile oggi parlare di “apprendimento” in generale e come tutta la recente letteratura pedagogica insista sulla necessità di definire con precisione l'oggetto di valutazione quando si voglia studiarne gli strumenti più adatti per realizzarla. E, poi: chi sarebbero gli esperti che, separatamente dai “tecnici” evidentemente, devono indicare le soluzioni più adatte per misurare nello specifico questi diversi aspetti dell'apprendimento? Non converrebbe definire fin da subito ciò che è misurabile e ciò che non lo è e come? O si parte, forse, dall'implicito che tutto ciò che riguarda l'apprendimento è di per sé misurabile e quindi passibile di un trattamento statistico nazionale? La distinzione presente anche a livello normativo tra conoscenze e competenze, per esempio, non insinua alcun dubbio rispetto alla differenza strutturale tra i due concetti così ampiamente analizzati e discussi in campo non solo pedagogico, ma fin anche economico e sociale?

Ci conferma in questa opinione il passaggio successivo in cui si evidenzia la necessità di “partire subito con le valutazioni standardizzate per gli studenti”, affermazione che non solo non aiuta

²⁹ *Ibidem*, pag 3

a fare chiarezza sul problema dell'oggetto della valutazione standardizzata ma addirittura tace sulla necessità che tale valutazione standardizzata (qualora fosse realizzata sull'unico aspetto dell'apprendimento che la consente) abbia come fine l'elaborazione di uno standard nazionale da restituire alle singole scuole, unitamente ai risultati specifici di ciascuna di esse, per favorire lo sviluppo di quella fondamentale cultura della valutazione e dell'auto-valutazione a cui giustamente gli estensori del documento Checchi-Ichino-Vittadini fanno più volte riferimento. Più avanti, del resto, viene detto con estrema chiarezza che "nel lungo periodo, i risultati delle misurazioni dovranno essere utilizzati per costruire un sistema di incentivi che guidi le scuole ad organizzarsi per migliorare l'apprendimento dei loro studenti. (...)Tre condizioni dovranno essere soddisfatte prima che la valutazione possa eventualmente essere collegata a premi e penalizzazioni per le scuole:

- a) gli obiettivi dovranno essere chiaramente definiti e annunciati preventivamente;
- b) gli obiettivi dovranno essere il più possibile sotto il controllo di coloro che devono essere incentivati;
- c) coloro che dovranno essere incentivati dovranno avere il tempo e gli strumenti ragionevolmente sufficienti per il raggiungimento degli obiettivi".

Qualcuno osa sperare che, qualora andasse in porto simile proposta, si potrebbe ancora affermare che il fine istituzionale della scuola è la crescita della persona umana, lo sviluppo delle sue capacità e la loro trasformazione in competenze personali attraverso l'utilizzo delle conoscenze e delle abilità fornire dalle norme generali? Non è più immediato pensare che le scuole si trasformerebbero in corsi di preparazione al superamento dei test nazionali da cui verrebbero a dipendere gli incentivi ai docenti e alle scuole stesse³⁰? E' così lontana l'idea di scuole che, in autonomia, scelgono i propri allievi in

³⁰ Si veda in questo senso il punto C.5) *Utilizzo della valutazione per incentivare i singoli insegnanti nel lungo periodo* nel testo della proposta stessa: viene qui detto, senza reticenze che è "in linea di principio possibile abbinare ogni singolo insegnante alla performance degli studenti ai quali ha insegnato nel periodo di riferimento (...). Analogamente è in linea di principio possibile identificare il contributo alla formazione individuale di dirigenti scolastici, direttori regionali, assessori regionali all'istruzione, fino al Ministro. È quindi teoricamente possibile disegnare un sistema di incentivazione che premi i singoli operatori della scuola in funzione del conseguimento di obiettivi relativi agli studenti con i quali essi siano entrati direttamente in contatto".

modo da accaparrarsi quelli migliori che garantirebbero le migliori *performance* nei test nazionali? Tutte le considerazioni sull'equità educativa che garantisce un tale, ipotetico scenario sono superflue anche perché molto esplicitamente gli estensori dichiarano la loro teoria di riferimento: si tratta della teoria economica della gestione delle risorse umane, già paracadutata sul sistema educativo una decina di anni fa con l'ambizione di governare la scuola attraverso il *project management*, la certificazione di qualità, il tempo e le relazioni educative organizzate attraverso la programmazione temporale (PERT) e quella reticolare (GANTT), le azioni educative organizzate in base alla Work Breakdown Structure (WBS), vale a dire la scomposizione tayloristica del lavoro necessario in livelli sempre più dettagliati fino ad individuarne le parti elementari, sia in termini di quantità fisiche che di responsabilità, ecc...

Davvero qualcuno pensa ancora che questa sia la strada giusta per ridare slancio al nostro sistema educativo formale? Se davvero la certificazione di qualità, per fare un esempio quasi banale, fosse un indicatore di buon funzionamento di una scuola perché i risultati di apprendimento dei nostri quindicenni sono così inadeguati nelle prove nazionali ed internazionali, quando sappiamo bene che non esiste più alcun Istituto di Istruzione Secondaria (specie se Istituto Tecnico o Professionale) che non abbia organizzato al proprio interno un sistema di certificazione di qualità con tanto di controllo esterno, responsabile interno, ecc.? Davvero le categorie economiche sono così impunemente trasferibili nel mondo educativo formale?

Altro passaggio della proposta Checchi-Ichino-Vittadini: il rapporto prove standardizzate-esame di stato al termine del terzo anno della scuola secondaria di I grado e del quinto anno della scuola secondaria di II grado. Dopo aver analizzato le possibilità che le prove standardizzate ipotizzate per queste classi si debbano essere inserite in questi esami o somministrate a parte, gli estensori optano per quest'ultima soluzione ma temendo che la separazione offra il rischio che le prove siano sostenute con poco impegno dagli studenti, propongono che i risultati di questa prova siano rilevanti ai fini stessi della ammissione all'esame di stato e, contemporaneamente, contribuiscano alla dote di crediti di partenza con cui lo studente si presenta all'esame di stato. Se non difetta la nostra comprensione si tratterebbe di condizionare la decisione dei docenti circa l'ammissione, per esempio, all'esame della terza media in base ai risultati di una prova standardizzata decisa e valutata a

livello nazionale; come dire, i docenti e le scuole godono della piena autonomia organizzativa, didattica, di sperimentazione, sviluppo e ricerca (DPR 275/99), sono riconosciuti dalla Costituzione soggetti autonomi nel governo del sistema educativo nazionale (art 117 della Costituzione), sono responsabili della valutazione interna degli apprendimenti (art. 3 L 53/03) ma ... non proprio! Per decidere dell'ammissione agli esami finali del primo e del secondo ciclo dei loro ragazzi occorre che si pongano sotto tutela di un gruppo di esperti che, a livello centrale, pensano, valutano e giudicano in loro vece³¹! Tutto ciò al fine dichiarato di favorire la transizione verso "una maggiore autonomia delle singole scuole come modello organizzativo del proprio sistema educativo".

Lo sconcerto che consegue a queste riflessioni sul primo pilastro individuato dal documento Checchi-Ichino-Vittadini, non ci impedisce, peraltro, di evidenziare come condivisibile una delle altre strategie individuate, la costituzione di un' anagrafe scolastica di tutti gli studenti e gli insegnanti. Gli autori del documento sottolineano come in Italia manchi questo importante strumento ma, anche in questo caso, non tengono conto di proposte precedenti anche ampiamente argomentate³², strettamente connesse al Dlgs 286/04 costitutivo dell'INVALSI nel quale si prevedono

- uno stretto coordinamento tra l'Invalsi e altri soggetti interessati al governo e alla gestione del sistema educativo al fine di evitare ripetizioni nelle richieste alle scuole
- la restituzioni capillare dei dati raccolti
- la creazione di una banca dati statistica sull'allocazione delle risorse
- la creazione di indicatori di "valore aggiunto" al fine di mettere in relazione la valutazione conseguita dallo studente in un certo grado di scuola e quella conseguita nei livelli precedenti.

Proprio quest'ultimo punto, la questione del "valore aggiunto", viene rilanciata come nuova nel panorama italiano dal documento Checchi-

³¹ Significativi, in questo senso i punti C.1) e C.2) della proposta dedicati rispettivamente alle modalità di preparazione delle prove standardizzate per la misurazione dell'apprendimento degli studenti e alle loro modalità di somministrazione, ivi compreso il dettaglio relativo alla costituzione di un vero e proprio albo di somministratori il cui costo è calcolato in termini puntuali nell'*Appendice 1. Stima dei costi del Servizio nazionale di valutazione*, stilato a cura dell'INVALSI che, evidentemente, ha già lavorato su questo Documento fino ad elaborarne un'ipotesi di spesa.

³² G. Bertagna, *Valutare tutti ...*, op. cit., pag 159-160

Ichino-Vittadini secondo i quali “affinché i risultati delle prove diano informazioni utili per la valutazione delle scuole, è necessario che il punteggio ottenuto dallo studente (costruito partendo dal numero di risposte corrette ponderato per la difficoltà delle domande) sia opportunamente affiancato da dati elaborati statisticamente al fine separare:

- ciò che nella *performance* dello studente può essere attribuito specificamente alla sua scuola e ai suoi insegnanti,
- ciò che nella performance dello studente può essere attribuito al contesto socioeconomico e familiare in cui lo studente ha vissuto,
- e ciò che invece può essere attribuito allo studente stesso³³”

Gli autori del documento proseguono manifestando un illuministico ottimismo nei confronti della possibilità di calcolare a livello statistico questo “valore aggiunto” relativo alle performance di un allievo, a partire evidentemente da dati generali, che mai, neanche lontanamente tengono in considerazione che le vicende formative di uno studente non necessariamente si sommano aritmeticamente secondo logiche compositive di tipo tayloristico: questo pezzo è da attribuirsi alla scuola, questo al livello di istruzione dei genitori, questo ai viaggi all'estero, questo alla navigazione in rete, e via di questo passo, per sommatorie semplicistiche che nulla hanno a che vedere con la complessità delle azioni umane?

Certamente si può procedere, a livello generale e nomotetico, in questo senso ma, a parte le perplessità che emergono dagli stessi esperti in ordine ad un siffatto utilizzo³⁴, quale “valore aggiunto” reale, personale, significativo può venire da uno strumento che tratta le azioni umane coinvolte nei processi educativi alla stregua dei cosiddetti “pacchetti lavoro” (*work packages*) della pianificazione manageriale in campo economico? *Cui prodest* un siffatto, costosissimo calcolo operato a livello nazionale e, soprattutto, quale “valore aggiunto” da un punto di vista educativo presenta?

E per rispondere alla domanda da cui siamo partiti: è questa la strada che un sistema nazionale di valutazione deve percorrere per sorreggere il difficile compito di ogni singola scuola, di ogni singolo docente sulla strada della responsabili autonomia che risponde ad un preciso criterio di sviluppo della persona umana?

Siamo certi che abbracciare la strategia dell'applicazione automatica alla realtà umana un modello statistico inoppugnabile da un punto di

³³ *Un sistema di misurazione degli apprendimenti...*, cit., pag 8

³⁴ Si veda in questo senso l'intervento di A. Martini *L'accountability nella scuola*, consultabile sul sito www.fondazioneagnelli.it

vista teorico risponda alle imprescindibili esigenze educative del sistema educativo? Non ci insegna nulla lo spaventoso baratro che si aperto davanti all'economia mondiale dopo anni di baldanzoso utilizzo di modelli finanziari perfetti sulla carta, deflagranti se calati nella realtà e quindi incontrollabili nei loro esiti?