

INTORNO ALLA VALUTAZIONE¹

*Ovvero, di alcune orbite visibili nell'emisfero della valutazione,
in ricorrenza del quarto centenario dell'uso del cannocchiale.*

Damiano Previtali

Esperto responsabile valutazione personale scolastico

INVALSI

Padova, nell'anno milleseicentonove.

Galileo: *“E che avverrebbe se Vostra Altezza potesse ora osservare quelle stelle impossibili e non necessarie per mezzo di questo occhiale?”*

Matematico: *“Si potrebbe essere tentati di rispondere che un occhiale che ci mostra cose poco probabili, non può che essere un occhiale poco attendibile, nevero?”²*

Il discorso di ieri intorno al cannocchiale di Galileo, oggi rischiamo di riproporlo intorno alla valutazione, togliendo alle scuole quelle opportunità che derivano dal provare, dal misurarsi, dal confrontarsi. In tal modo continuiamo a tenere ai margini del discorso pedagogico la riflessione sui dati connessi ai risultati e sul loro utilizzo per migliorare.

Una premessa

L'enfasi sociale, le riforme delle Pubbliche Amministrazioni³, le valutazioni internazionali, oggi pongono con forza il tema della valutazione dei risultati al centro del dibattito culturale.

La scuola è in ritardo su questi temi ed inoltre è continuamente disturbata da aspetti secondari (ad esempio i voti o i giudizi) che non portano al cuore del problema.

Rischiamo in altri termini di perderci in passaggi banali complicati dalle posizioni di principio, mentre non miriamo all'orizzonte di riferimento che si sta aprendo ed

¹ Articolo pubblicato in “Docete” maggio 2009. Ed. La Scuola

² Bertolt Brecht: *Vita di Galileo*. Ed. Einaudi 1963, pag.53.

³ Legge n. 15 del 4 marzo 2009.

in cui veniamo, consapevolmente o inconsapevolmente, sospinti. Mi riferisco in particolare a passaggi nuovi e complessi per la scuola italiana, come: i risultati attesi, il raggiungimento degli obiettivi, la diffusione dei dati, su cui ci troviamo in ritardo nella riflessione e in difficoltà nella gestione. Allo stesso tempo, i discorsi sull'insegnamento/apprendimento sono sempre più contornati da: standard di riferimento, livelli essenziali, prestazioni attese, traguardi di competenze, valore aggiunto. Aspetti che, nel tessuto scolastico e nella comunità professionale dei docenti, hanno una carenza di pensiero e, ammettiamolo, una certa refrattarietà.

Sta di fatto che nella "comunicazione curata", tutti questi aspetti concorrono ad individuare la valutazione e i suoi risultati come leva strategica per rilanciare il sistema di istruzione e formazione. Gli stessi istituti scolastici hanno da tempo compreso l'importanza della valutazione come condizione necessaria per leggere e migliorare la qualità del proprio servizio. Tant'è che, in assenza di processi valutativi organici e diffusi su tutto il territorio da parte dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione (INValSI), molte scuole (meglio reti o associazioni di scuole) hanno intrapreso autonomi percorsi di autovalutazione ed hanno costruito proprie banche dati e "Benchmarking". Parallelamente stiamo assistendo ad iniziative che ripongono al centro del dibattito l'importanza di prove nazionali ed il ruolo di un Istituto nazionale per la valutazione.

Ricordiamo, a tal proposito, gli ultimi passaggi a cui le scuole sono state chiamate a rispondere:

- la prova d'esame nazionale al termine della scuola secondaria di primo grado;
- la valutazione degli apprendimenti, tramite il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)⁴;

Inoltre, ricordiamo la risaputa attenzione dell'INValSI per la valutazione dei dirigenti scolastici e per la valutazione delle scuole, nonché le continue

⁴ Direttiva n. 74 del 15 settembre 2008 "Rilevare gli apprendimenti degli studenti nei momenti di ingresso e di uscita dei diversi livelli di scuole, così da rendere possibile la valutazione del valore aggiunto fornito da ogni scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni. Tale rilevazione dovrà riguardare gli studenti della seconda e della quinta classe della scuola primaria, della prima e della terza classe della scuola secondaria di primo grado, della seconda e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado".

sollecitazioni sociali per intraprendere la valutazione di tutto il personale scolastico.

Questi passaggi richiamano la necessità inderogabile di un sistema generale di valutazione che nelle sue azioni risulti sempre più integrato ed organico; ma in parallelo sollecitano le scuole a riflettere sul significato che assumerà per loro la valutazione a livello nazionale e di conseguenza il suo utilizzo strategico.

Senza questa riflessione e gestione strategica è facile prefigurare due patologie organizzative: una colonizzazione e una diaspora (qui intesa come dispersione di un raggruppamento). Sono ovviamente due forzature che intendono rimarcare due “idealtipi” opposti in cui le scuole rischiano di collocarsi.

Una colonizzazione in quanto le scuole senza capacità di pensiero critico verranno attratte dal dato con valore scientifico come unico punto di riferimento certo, verso cui tendere. Una diaspora in quanto, alcune scuole, avendo timore del confronto, tenderanno a uscire dal sistema, ritrovandosi in tal modo sempre più ai margini e costruendo interpretazioni parallele e alternative della realtà.

Non potendo permetterci dinamiche perverse che a seguito sarà difficile recuperare in buone prassi intorno alla valutazione, dobbiamo iniziare, da subito, con il porre nuove argomentazioni che aprano a nuove opportunità.

Per questo vorrei contribuire riportando, brevemente, due argomenti:

l'importanza della valutazione per la promozione della persona;

l'importanza della valutazione per lo sviluppo del sistema scolastico;

La valutazione per la promozione della persona

Valutare per il successo formativo

Obiettivo principale della scuola è realizzare interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona, finalizzati al successo formativo, coerenti con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione⁵.

L'acquisizione delle conoscenze e la costruzione di competenze deve trovare corrispondenza nella verifica continua dei livelli di apprendimento, condotta con le indagini a livello nazionale e le ricerche sviluppate in ambito locale, con

⁵ Art. 1 c. 2 DPR 275/99

riscontri oggettivi, con lo studio approfondito dei dati e l'analisi delle determinanti, al fine di accrescere l'efficacia dell'azione di insegnamento/apprendimento.

La scuola ha bisogno di guidare l'insegnamento in termini di successo ed innalzamento degli standard di apprendimento.

Una scuola di qualità per tutti significa, prima di tutto, alti tassi di successo e livelli elevati di conoscenze e competenze per ogni studente in relazione alle proprie potenzialità.

Valutare senza semplificazioni

E' convincimento diffuso⁶ che la frequenza piena della scuola e, soprattutto, il suo successo nel costruire competenze, siano condizioni indispensabili per lo "star bene" degli individui e per "la libertà" di scegliere diversi modi di "stare nel mondo"⁷.

Nello stesso tempo sappiamo che i risultati dell'apprendimento sono una dimensione complessa e non semplificabile in "riscontri lineari". Determinanti sono le dimensioni di contesto degli studenti; le condizioni economico-sociali-culturali delle famiglie; le condizioni del territorio e della comunità sociale di appartenenza; le risorse umane-professionali-economiche-strutturali della scuola; i processi di attivazione e di valorizzazione delle risorse a disposizione, ma soprattutto prioritarie sono le potenzialità e le intenzionalità di crescita attraverso il percorso formativo da parte dello studente e della famiglia.

Punto di partenza ineludibile è il portato personale, familiare, comunitario da cui dipendono in larga misura le aspettative degli studenti. Ma determinante è la capacità dell'organizzazione scuola di porsi come Istituzione per lo sviluppo personale e sociale attraverso la costruzione di conoscenza e consapevolezza. Dall'organizzazione e dalle risorse professionali dipende in gran parte la differenza, il valore aggiunto, la qualità della scuola.

La valutazione è un potente mezzo di riferimento ad oggi sottostimato, sia nella sua dimensione personale di dialogo educativo con lo studente e la famiglia; sia nella dimensione di sistema, nel raffronto della singola scuola con il livello locale,

⁶ "Quaderno Bianco", MPI – MEF settembre 2007, pag. 16

⁷ Il riferimento è al concetto di "capability" introdotto da Sen (1985). La trattazione dell'istruzione come uno dei servizi fondamentali che, costituendo una base della "ragione pratica" (che organizza e dissemina le altre "capabilities"), è un fattore costitutivo della libertà sostanziale degli individui.

regionale, nazionale, internazionale; sia nella creazione di valore aggiunto in ambito sociale.

In questa ottica abbiamo bisogno in ogni scuola di figure professionali formate e predisposte verso i percorsi che nei prossimi anni si apriranno.

Valutare per promuovere

Assistiamo disorientati ad un cambiamento di paradigma sul valore scolastico che passa dallo “*star bene insieme a scuola*”⁸ ad un più pragmatico “*a scuola si sta per imparare*” ed i risultati, in termini di apprendimenti e di potenzialità professionali future, sono il riscontro oggettivo.

Mai come in questo momento culturale il valore della scuola viene letto in termini di apprendimenti e di risultati, attraverso prove per competenze fondamentali che vanno oltre il territorio nazionale e si pongono nelle correlazioni internazionali. Mai come in questo momento abbiamo bisogno di assumere questa sfida, mettendo in campo le grandi capacità professionali della scuola e la solidità di un sistema di valutazione nazionale che sia rispettoso delle nostre peculiarità, senza disdegnare il rapporto con gli altri paesi europei ed extraeuropei.

Senza questo passaggio è facile presagire una destabilizzazione del nostro sistema scolastico con le sue attenzioni sociali, per un più efficiente sistema corrispondente ai risultati attesi nell’ottica di una globalizzazione dei saperi e dei risultati.

L’enfasi sul “cosa” e sul “quanto” si è appreso attraverso le comparazioni internazionali, senza una riflessione di senso, rischia di cancellare il “come” e il “perché” si apprende, che sottendono la dimensione antropologica, culturale e sociale.

È un’indebita scissione fra un pensiero economico, oggi “forte” (che pretende una lettura di sistema e, attraverso la valutazione, ricerca pochi dati comparabili), e un pensiero pedagogico, oggi “debole” (che sostiene il metodo a discapito del contenuto, che guarda da sempre con sufficienza una valutazione comparativa, in quanto troppo semplificante la ineludibile complessità dei processi formativi ed educativi).

⁸ Titolo di un libro diffusissimo nelle scuole. Donata Francescato, Anna Putton, Simona Cudini: “*Star bene insieme a scuola*”. Ed. NIS 1986.

Di fatto, il dato ed il dato comparato, per quanto possa essere discusso, risulta ineludibile: ne sono testimonianza le ricerche internazionali che riducono qualunque buona intenzione di complessità pedagogica a numeri e giudizi. Ma nel medesimo tempo dobbiamo sollecitare le scuole ad assumere la responsabilità della loro peculiare azione educativa, evidenziando in un dato generale il proprio portato (le scelte, i metodi, lo stile ...) in altri termini il proprio valore aggiunto. Al centro spetta sempre più il compito di fornire dati oggettivi, alle scuole autonome spetta sempre più il compito di connotarli e migliorarli attraverso la propria soggettività.

Dobbiamo riscoprire la responsabilità della nostra “*parte*” nel sistema generale e allo stesso tempo dobbiamo avere la capacità di saper collocare la nostra azione dentro dei contesti e delle storie fatte di persone.

Questa è la responsabilità sociale della scuola, di cui dobbiamo saper rendere conto.

Dobbiamo richiedere che la scuola sia ineludibilmente un luogo di apprendimento capace di offrire quel bagaglio di conoscenze necessarie per affrontare la vita professionale, ma, non di meno, dobbiamo pretendere che la scuola sia un luogo educativo, di piena promozione della persona e di elaborazione di cultura.

Ci aiutano ad esprimere al meglio questo concetto le parole di Giovanni Paolo II, tratte dal celebre discorso all’Unesco del 1980: “*L’uomo è il soggetto della cultura, ma è anche il suo oggetto e il suo termine. La cultura è ciò per cui l’uomo, in quanto uomo, diventa più uomo, è di più, accede di più all’essere*”.

Per la difficoltà e complessità di questo compito è necessario che la scuola, “*spazio comunitario più organico e intenzionale del fare educazione*”⁹, ritorni ad essere considerata da tutti luogo di investimento tanto finanziario quanto di ricerca. Ma soprattutto è necessario che divenga uno spazio e un tempo curato, con forte valore educativo. In modo emblematico è la differenza che intercorre fra il portare la Costituzione a scuola, come allegato ad un libro di storia da apprendere, per poi verificarne la comprensione tramite interrogazioni e valutazioni, rispetto al portare la costituzione nelle relazioni quotidiane attraverso i valori fondamentali dell’eguaglianza e delle pari opportunità. Nel primo caso la

⁹ CEI, Per la scuola, 1995, n. 2.

Costituzione entra a scuola, nel secondo la scuola entra nella Costituzione italiana. I due livelli non si elidono, ma il secondo classifica il primo e diviene una metacomunicazione¹⁰. Questo principio vale per qualunque altro processo di valutazione, dalla condotta del comportamento alle valutazioni disciplinari.

Intendiamo evidenziare che l'apprendimento vero e profondo passa sempre e comunque attraverso un testimone, una relazione, un contesto, che divengono gli elementi che lo connotano e lo dotano di senso.

“Esiste per il maestro un compito esclusivo e che resterà tale fintanto che esisterà la società degli uomini: sviluppare una relazione d'insegnamento che sia anche una relazione di educazione e di formazione. Ciò comporta un legame da persona a persona che, come nel caso della parentela, dell'amicizia e perfino dell'amore, è un legame insostituibile di testimonianza”¹¹.

La valutazione non può essere ridotta semplicemente ad alcuni livelli di apprendimento e parallelamente i livelli di apprendimento non possono saturare e completare il discorso intorno alla valutazione.

Volendo radicalizzare e brutalizzare il ragionamento, possiamo prendere ad esempio il “cavallo Hans”. I manuali ci dicono sapesse fare le addizioni, ed in effetti è passato alla memoria collettiva come “il bravo cavallo matematico Clever Hans”. In realtà la sua conoscenza vera delle addizioni era un buon ammaestramento, sufficiente a fare la fortuna del suo insegnante/addestratore.

Ovviamente la scuola è ben altro e non può essere, nemmeno lontanamente, ricondotta ad alcuna forma di banale apprendimento meccanico, ma ricordare il rischio di certi processi risulta sempre e comunque opportuno. Tant'è che i paesi con le maggiori esperienze di valutazioni nazionali tramite standard di apprendimento, ben conoscono il rischio latente del “teaching to test”, ovvero dell'insegnamento esclusivamente finalizzato ai risultati dei test.

Ebbene questo rischio in Italia è ancora più presente e marcato in quanto manca una cultura della valutazione comparativa per il miglioramento, ed è molto diffusa un'idea della valutazione per la classificazione delle scuole, a cui

¹⁰ Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin, Don D. Jackson: *Pragmatica della comunicazione umana*. Ed. Astrolabio 1971, pag. 47.

¹¹ Marcel Henaff: *Salario, giustizia e dono. Il lavoro dell'insegnante*. Ed. Città aperta 2007, pag. 12.

corrispondono atteggiamenti opportunistici degli insegnanti finalizzati al raggiungimento esclusivo dei risultati a discapito di tutto, correttezza compresa. Ma soprattutto nel nostro paese non abbiamo ancora elaborato dei traguardi di apprendimento per ogni ciclo formativo o classe di riferimento. Dei traguardi per lo sviluppo delle competenze attese al termine della scuola dell'infanzia, al termine della scuola primaria, al termine della scuola secondaria di primo grado, al termine dell'obbligo e al termine della scuola secondaria di secondo grado. In realtà non abbiamo nemmeno delle "Indicazioni"¹² che permettano alle scuole l'elaborazione di un proprio "Curricolo" dentro una cornice di riferimento condivisa a livello nazionale.

Da qui è facile presupporre che, senza "Indicazioni", si determinerà negli insegnati un punto di approdo vincolato ai riferimenti indotti dai traguardi stabiliti dal "sistema nazionale di valutazione". Non "faranno scuola" né le riflessioni sulle nuove conoscenze delle "Indicazioni", né le prove standardizzate.

In altri termini, il riferimento alle prove del sistema nazionale, senza una cultura della valutazione e senza una riflessione di senso sull'apprendimento per la persona, per una nuova cittadinanza e per un nuovo umanesimo, rischiano nel tempo di sclerotizzare l'attenzione intorno a competenze chiuse e codificate che non aprono alla vita ed al desiderio del sapere.

La scoperta del sapere, come conoscenza del mondo e come possibilità per il proprio futuro, riconduce ad una speranza, che oggi manca ai nostri giovani.

Di fatto le stesse rilevazioni internazionali non solo evidenziano le carenze negli apprendimenti dei nostri studenti, ma in modo emblematico rilevano che la scuola mortifica il desiderio del sapere (il 38% dei quindicenni vede in negativo la scuola e l'apprendimento)¹³.

In definitiva, i dati del sistema nazionale di valutazione degli apprendimenti non devono far dimenticare le dimensioni latenti, e nello stesso tempo determinanti, del come si è appreso e del desiderio di continuare ad apprendere, che faranno il valore e le differenze fra le persone nel mondo della vita.

¹² Ci riferiamo alla confusione attuale fra "Indicazioni per i piani di studio personalizzati" (Allegati, D.Lgs 59/ 2004) e le "Indicazioni per il Curricolo" (Direttiva ministeriale 68/2007).

¹³ Oltre il 10% dei quindicenni sta sotto il livello minimo, più del 40% riesce a risolvere solo compiti semplicissimi, ma soprattutto il 38% vede in negativo la scuola e l'apprendimento (Indicatori OCSE 2007. Ed. Armando).

Il sistema nazionale non potrà che riportarci alle conoscenze fondamentali ed ai dati quantitativi, alle scuole spetterà presidiare e promuovere la qualità del processo formativo. Non solo, ma le scuole dovranno ricercare strumenti idonei per rendere conto ai propri portatori di interessi legittimi, degli sforzi fatti nella direzione della qualificazione della propria offerta. In questo modo la valutazione passa da una dimensione formativa, prioritaria, ad una dimensione di sistema, strategica.

La valutazione per lo sviluppo del sistema

Il contesto culturale

Sul sistema di valutazione in Italia non solo abbiamo accumulato un ritardo incolmabile, ma abbiamo messo in atto sperimentazioni con errori che ne hanno eroso la credibilità e nella comunità scientifica, abbiamo assistito ad un dibattito fortemente contraddittorio, privo di chiarezze e teorie di riferimento condivise.

Negli altri paesi europei si sosteneva, in modo pragmatico, che nessun processo di valutazione è perfetto, ma qualunque processo di valutazione, per quanto imperfetto e migliorabile, è – comunque – preferibile a nessun processo di valutazione¹⁴.

In Italia abbiamo assistito a discorsi sull'inutilità, se non addirittura la dannosità, della misurazione e a idee fondate sull'uniformità dell'offerta formativa. In altre parole, si ipotizzava che tutte le scuole dovessero fornire il medesimo servizio, determinato centralmente e realizzato localmente. Dentro queste argomentazioni, tutte le scuole sono uguali e la qualità è un dato per scontato, in quanto connaturata con l'uniformità del servizio. Gli stessi insegnanti e dirigenti si equivalgono e, di conseguenza, risulta superfluo dare la possibilità di scelta alle famiglie, in quanto una scuola vale l'altra. Inutile riportare che la ricerca, o più banalmente l'evidenza e l'esperienza personale, contraddiceva sistematicamente

¹⁴ *“Se non si misurano i risultati, non si possono distinguere i successi dagli insuccessi; se non si possono individuare i successi non si possono premiare; se non si premiano i successi, si finisce quasi sempre a premiare gli insuccessi; se non si possono individuare i successi, non è possibile imparare dai successi; se non si possono analizzare gli insuccessi non è possibile correggerli; se non si possono mostrare i risultati, non è possibile guardare il consenso dell'opinione pubblica”.* (Gaebler e Osborne: *Dirigere e governare*. Una proposta per reinventare la pubblica amministrazione).

tali affermazioni, perché le coalizioni e gli interessi incrociati erano più forti della realtà.

Negli ultimi anni questa coazione a ripetere si è incrinata, più per volontà delle scuole e per pressioni esterne che per orientamenti legislativi. In effetti percorsi di valutazione per il miglioramento sono nati nelle reti delle scuole autonome o in ambienti europei a discapito di un sistema di valutazione nazionale.

In realtà credo che questo passaggio sull'inutilità della valutazione sia fortemente datato e sorpassato, ma sta di fatto che nell'opinione comune sono rimasti dei sentimenti nascosti ed indicibili di una valutazione come punizione. Discorsi del tipo: *“arriverà la valutazione ...”* riportano ad una colpa ed a un castigo di atavica e irrisolvibile memoria, di cui non vediamo l'opportunità nella scuola.

La valutazione, come leva per migliorare, ha bisogno della partecipazione attiva e consapevole delle persone coinvolte e non della loro adesione passiva e adempitiva.

Per cambiare

Accompagnare il progressivo cambiamento in una organizzazione come la scuola è un'impresa tanto più difficile quanto più abbiamo carenza di tempo e di strumenti. Lo stesso termine “cambiamento” nell'organizzazione scolastica risulta anacronistico e nel momento in cui viene assunto per “norma” rischia di essere parossistico. Anzi: *“Plus ça change, plus c'est la même chose”*. Il proverbio francese, secondo cui più si cambiano più le cose restano come sono, non è soltanto un motto di spirito. A nostro parere definisce con stupenda concisione il rapporto, paradossale e sconcertante, tra persistenza e cambiamento... vale a dire che persistenza e cambiamento vanno considerati insieme malgrado abbiano, almeno apparentemente, natura opposta¹⁵.

Il nostro modo di pensare ci porta a concettualizzare la persistenza ed il cambiamento come opposti mentre nell'esperienza li ritroviamo complementari.

Bisogna essere consapevoli che riconsiderare il modo di vedere ed operare significa per i docenti ridare un ordine diverso al modo di organizzare l'esperienza, costruita in anni di lavoro e di piccole e costanti ristrutturazioni

¹⁵ Paul Watzlawick, Jon H. Wekland, Richard Fisch: *Change*. Ed. Astrolabio 1974 pag. 19.

della propria realtà. Da qui le riforme vere non sono quelle che cambiano le situazioni tramite un decreto o un regolamento, ma quelle che ristrutturano un modo di vedere e di fare la scuola, entrando nelle idee, nelle relazioni, nei vissuti e formando una nuova pedagogia.

Inoltre le idee si radicano nel momento in cui passano dalle persone al sistema, dal singolo alla collettività, diventando così un modo di organizzare la realtà che genera sicurezza proprio perché è condiviso e continuamente rafforzato dal confronto con gli altri.

Credo dovremo assumere tre semplici considerazioni:

1. per cambiare dobbiamo percepire la necessità del cambiamento;
2. per cambiare dobbiamo condividere il cambiamento;
3. per cambiare dobbiamo comprenderne il beneficio.

Quasi per simmetria, a queste tre considerazioni sarà opportuno riprendere e ricordare tre tipiche modalità umane per non assumere il cambiamento.

1. Per non assumere un cambiamento la cosa più semplice è negare che ci sia la necessità di un cambiamento. (Perché dovremmo cambiare il nostro modo di valutare?).
2. Per non cambiare basta semplificare o complicare in modo inassumibile il cambiamento richiesto. (Ma è quello che abbiamo sempre fatto! Così è impossibile!)
3. Per non cambiare è possibile portare i problemi ad un livello sbagliato. (Provo a cambiare le cose che non dipendono da me, per non cambiare le cose che dipendono da me)¹⁶.

In questo modo la soluzione diviene il problema e l'unica via di uscita è: non cambiare, o meglio si cambia per non cambiare.

Da queste semplici argomentazioni si potrà meglio comprendere l'interesse comune per fare in modo che le scuole siano il centro del sistema di valutazione e che gli insegnanti ed i dirigenti ne divengano gli attori principali. Ben sapendo che i cambiamenti, in definitiva, dipendono in gran parte da ciò che le persone coinvolte comprendono ed assumono.

¹⁶ Per un approfondimento di questi temi si rimanda a Paul Watzlawick, Jon H. Wekland, Richard Fisch: *Change*. Ed. Astrolabio 1974. In particolare al capitolo 3 pag.45: "Più di prima, ovvero quando la soluzione è un problema".

Questo, al di là delle semplificazioni e dei messaggi massmediatici, è indubbiamente ciò che sta cercando di costruire l'INVALSI. Vale, come esemplificazione di questa scelta di campo, la lettera del Presidente dell'Istituto ai Dirigenti scolastici:

“Egregio Dirigente,

Le scrivo per invitare la sua scuola ad aderire al nuovo progetto INVALSI sulla rilevazione degli apprendimenti La consapevolezza che la finalità ultima della misurazione degli apprendimenti risiede nel fornire alle singole scuole uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro, ci ha portato a disegnare l'impianto della rilevazione in modo da qualificare l'INVALSI come istituto al servizio della singola scuola. Da questo intento derivano alcune indicazioni molto precise circa la natura e la finalità del processo di rilevazione”¹⁷.

Dei rischi e delle opportunità

Il Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca ha chiesto all'INVALSI di *“provvedere [...] alla valutazione degli apprendimenti tenendo conto delle soluzioni e degli strumenti adottati per rilevare il valore aggiunto da ogni singola scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni”¹⁸.*

In particolare nella Direttiva triennale 74 del 15/09/2009, si definisce che:

“Tale rilevazione dovrà riguardare gli studenti della seconda e della quinta classe della scuola primaria, della prima e della terza classe della scuola secondaria di primo grado, della seconda e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado”.

L'esperienza di altri sistemi scolastici europei mette in evidenza che la valutazione degli apprendimenti degli studenti, attraverso prove oggettive nazionali, è uno strumento essenziale di conoscenza, governo e miglioramento della scuola. Determinante è una lettura esterna attendibile che permetta di avere una misura comparata delle conoscenze/abilità e competenze degli studenti. Questo confronto è un formidabile strumento di diagnosi del percorso didattico realizzato, sia nei suoi aspetti positivi da consolidare, sia nei suoi aspetti negativi da migliorare.

¹⁷ Lettera alle scuole del Presidente dell'INVALSI, Piero Cipollone, 23 febbraio 2009.

¹⁸ Direttiva annuale n. 75 del 15/09/2008.

In Italia non solo arriviamo in ritardo ad un sistema nazionale di rilevazione, ma ci arriviamo senza averne ancora compreso i rischi e, di contro, senza averne sviluppato buone prassi.

Dei rischi

A fronte di una scarsa tradizione generale di pratiche valutative, esiste nella scuola italiana una forte domanda di valutazione ed una specifica domanda sulla misurazione dei livelli di apprendimento, realizzata anche da soggetti esterni (per esempio con la richiesta di certificazioni). Al tempo stesso esiste un'opposizione, significativa alla cultura della valutazione ed un diffuso scetticismo sulla sua attuabilità. Una parte del mondo della scuola vede nella valutazione uno strumento di controllo anziché un mezzo per migliorare.

La discrepanza tra le attese da parte del mondo della scuola e l'effettiva attuazione del sistema di valutazione hanno contribuito ad alimentare una fondamentale mancanza di fiducia sulle finalità delle iniziative messe in atto e del loro utilizzo.

Inoltre, appaiono evidenti le difficoltà ed i rischi connessi con un impiego automatico dei risultati della sola misurazione delle conoscenze e competenze per indurre miglioramenti dell'azione educativa. Ancor più problematici sono gli effetti perversi ed incontrollabili che determinati dalla pubblicazione di graduatorie.

Delle opportunità

Le scuole stesse sentono la necessità di confrontare i propri risultati a partire dalla misurazione dei livelli di apprendimento e dei progressi degli studenti. pertanto qui risulterebbe particolarmente significativo poter:

- fornire dati a insegnanti e dirigenti scolastici (standard di riferimento) rispetto ai quali collocare la propria azione, individuare carenze ed ipotizzare margini di miglioramento;
- fornire (tramite le scuole) informazioni alle famiglie, agli studenti, al territorio che consentano di conoscere i fondamentali del servizio formativo reso, permettendo in tal modo di esercitare più consapevolmente le proprie scelte;

- fornire a tutti un sistema di lettura dei progressi degli studenti, adeguatamente rapportato ai fattori di sfondo, che permetta la valutazione del valore aggiunto delle singole scuole.

Il gioco fra rischi e opportunità

A questo punto possiamo prefigurare un gioco delle parti. Ovvero le scuole con buoni risultati saranno particolarmente interessate a comunicare tali risultati agli studenti, alle famiglie e, in modo più diffuso, ai loro stakeholder; mentre le scuole con difficoltà faranno di tutto per nascondere i propri risultati e, fin dove sarà possibile, cercheranno di modificarli e/o, alla peggio, cercheranno di svaloriare l'attendibilità del sistema di valutazione. Probabilmente si apriranno dinamiche di diaspora prima evidenziate in premessa.

Questa strada in prima battuta potrà quindi risultare praticabile, ma determinerà un effetto di ritorno disastroso. Infatti è facile prefigurare un inizio di coesione interna e di solidarietà esterna che, in breve tempo, si potrebbe trasformare in una inevitabile quanto latente perdita di credibilità da parte della scuola e delle sue facili giustificazioni.

La strada più sicura e opportuna da percorrere appartiene alla logica della autonomia scolastica ed alla inevitabile assunzione della responsabilità sociale che ne deriva. Possiamo riassumerla in un assioma tipico delle organizzazioni: maggiore è la trasparenza, maggiore è la credibilità; maggiore è la capacità di leggere le proprie difficoltà, riportando le scelte per governare e possibilmente risolverle, maggiore è la coesione e l'apprezzamento.

Una, fra le possibili, via di uscita

Le scuole non possono aspettare inermi e disarmate il passaggio del Sistema nazionale di Valutazione (SNV) degli apprendimenti. Rischiano di esserne travolte. Devono mettere in campo propri sistemi di governo e di valorizzazione dei dati.

Ad oggi i dati del SNV verranno consegnati in modo riservato al capo di Istituto, al fine di un suo uso discrezionale. Alcuni Dirigenti scolastici li terranno nello storico cassetto, altri dirigenti li metteranno a disposizione degli insegnanti, ed altri ancora li renderanno pubblici. Questi ultimi, consapevolmente o inconsapevolmente, determineranno una aspettativa sociale diffusa che in breve tempo diventerà una richiesta ineludibile a cui tutti dovranno rispondere. Tutti i

genitori prima o poi vorranno sapere a che tipo di scuole affidano i propri figli, tutti gli amministratori vorranno sapere per quali risultati investono il proprio denaro, tutte le parti sociali vorranno sapere che qualità scolastica hanno sul territorio. Da qui, come riportavamo prima, si può facilmente presumere che saranno interessati a rendere pubblici i risultati coloro che otterranno dei buoni riscontri e, possiamo immaginare, questi saranno i dirigenti a capo di buone scuole, con buoni insegnanti, in buoni contesti, ecc.

Nulla di più ovvio e nello stesso tempo di più inopportuno, almeno per due motivi:

- il primo motivo riguarda “il dato” fine a se stesso che, senza rielaborazione critica, rischia di divenire il punto di riferimento assoluto, determinando perversi effetti di “teaching to test” o, come dicevamo in premessa, di omogeneizzazione egemonica;
- il secondo motivo riguarda “la fuga dal dato”, che essendo inatteso o incomunicabile verrà svalorizzato, creando diaspore che nel tempo allontaneranno ancora di più dagli standard di riferimento le scuole in difficoltà.

Un buon uso dei dati pretende che le scuole, sia con buoni risultati sia con risultati problematici, sappiano rendere conto del loro valore aggiunto. Anzi, più le scuole si troveranno in difficoltà e più potranno avere margini di miglioramento.

Tutto questo implica la capacità di contestualizzare i dati e di creare legami con le comunità di appartenenza, finalizzati a comuni intenzionalità per il miglioramento, in cui tutto il personale scolastico, le famiglie e le realtà territoriali siano alleate in una progettualità che vede nella propria scuola un bene comune da proteggere e salvaguardare. Le scuole che sapranno creare queste condizioni cresceranno, le altre saranno destinate a restare ai margini.

Per governare queste dinamiche abbiamo bisogno, da subito, di nuova consapevolezza e di nuovi strumenti di lavoro.

Lo strumento ad oggi più significativo che permette di assumere questi passaggi attraverso una contestualizzazione, una pianificazione strategica e un percorso di miglioramento partecipato è, a mio avviso, il bilancio sociale.

Il bilancio sociale è lo strumento che può dare senso ai risultati del sistema nazionale di valutazione, portandoli da uno sterile posizionamento ad un fertile

percorso di crescita e coesione dentro il proprio contesto e dentro la propria storia.

Si tratta di valorizzare “il capitale” della scuola, in termini di capitale professionale, strutturale, finanziario e - non dimentichiamolo - in termini di capitale relazionale e sociale.

Si tratta di rendere conto della propria storia in termini di:

- scelte condivise che determinano la propria identità;
- processi attuati che determinano la propria organizzazione;
- risorse allocate che determinano la propria progettualità;
- soddisfazione prodotta che determina appartenenza e coesione.

Ma soprattutto si tratta di leggere questi passaggi strategici alla luce dello scopo prioritario della scuola: il successo formativo in termini di risultati di apprendimento.

Spetta al sistema nazionale fornire dati di riferimento sempre più attendibili e mirati, spetta all'autonomia delle scuole valorizzarli all'interno di un percorso di miglioramento.

Sappiamo che tutti i processi di miglioramento e di sviluppo della qualità nei servizi alla persona, tendono a muoversi lungo un percorso comune tracciato da alcune tappe fondamentali e condivise: la lettura di contesto, gli input e le risorse immesse nell'organizzazione, i processi attivati e sostenuti, i risultati ottenuti. Con alcune variabili limitate, dobbiamo ammettere che, nello stesso sistema scolastico, tutti i percorsi di miglioramento si muovono intorno agli stessi passaggi. Di fatto sono un *framework*¹⁹ riconosciuto in ambito europeo. Il bilancio sociale è fortemente innestato in questo percorso, in effetti lo riconosce e lo sviluppa, ma di fatto immette, fra gli altri, un passaggio nuovo: la partecipazione alla costruzione di un bene comune come la scuola.

In una dimensione di autonomia e sussidiarietà è questo, oggi, un passaggio necessario, ed una buona via di uscita ai rischi latenti della valutazione.

¹⁹ Contesto, input, processo, prodotto: OCSE INES