

Perché non sospendiamo le prove Invalsi finché...

Occorre dare atto al Ministro Profumo di avere cominciato... ad “aprire la borsa”! Era il mio auspicio nella lettera aperta dello scorso 19 novembre! Infatti, è di questi giorni la sottoscrizione del Patto d'azione e coesione con cui verranno investiti nelle scuole del Sud 1,3 miliardi di fondi europei. Si tratta di una iniziativa che segna una svolta riguardo alla politica dei tagli! Ma ora la buona volontà del ministro si deve misurare su un'altra questione, quella di cui alla citata lettera aperta: le prove Invalsi. Che fare?

Non ritorno a tutto ciò che ho già detto in merito alla valutazione di sistema, come sia stata concepita e delineata nella legge 53/03 e come da questa sia discesa tutta la macchina Invalsi. Mi limito ad alcune considerazioni e ad alcuni interrogativi. Forse sarebbe necessaria una riflessione complessiva – e non solo da parte mia – su che cosa si intende per valutazione di sistema e, di conseguenza, sulle scelte effettuate dalla nostra amministrazione.

Ma preferisco entrare nel merito e vado direttamente a quanto dettato dall'articolo 3 della citata legge 53/03, relativo alla “valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione” (professionale regionale, n.d.a.). Al punto a) si afferma che la valutazione degli apprendimenti è di competenza dei docenti. Si ribadisce per altro quanto è detto nel comma 4 dell'articolo 4 del dpr 275/99, in cui leggiamo che le istituzioni scolastiche “individuano le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale”. Al punto b) si afferma testualmente che “ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Invalsi effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative”. Con tale assunto si rende operativo quanto affermato nel dpr 275/99, art. 10, comma 1: “Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio, il Ministero della Pubblica Istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche”.

Eravamo all'inizio degli anni 2000 e giungevamo allora pressoché ultimi in Europa a queste innovazioni! Da noi si cominciava a parlare allora timidamente di competenze e ancor più timidamente di valutazione di sistema. In effetti, di competenze al punto b) del citato articolo non c'è traccia tra gli oggetti da rilevare da parte dell'Invalsi, ma si insiste sulla necessità di verificare la qualità complessiva dell'offerta effettuata dalle istituzioni scolastiche.

Ritornando all'epigrafe del citato articolo 3, si individuano due oggetti da valutare, gli apprendimenti e la qualità del sistema. E mi chiedo: esiste una differenza tra gli apprendimenti raggiunti dagli alunni e la qualità del sistema? Indubbiamente sì! Gli apprendimenti sono la risultante del sistema, la più importante, le finalità stesse per cui il sistema è stato creato! Ma vanno considerati i fattori costitutivi del sistema, ad esempio l'insieme delle risorse finanziarie, strutturali e umane, l'efficacia e l'efficienza dei rapporti tra istituzioni scolastiche e altri soggetti: quali l'amministrazione scolastica decentrata, gli Usl e gli Usp (il Miur, com'è noto, in forza della *governance*, non ha più un rapporto diretto con le scuole), le Regioni e gli Enti locali, che hanno ampio titolo in materia di programmazione della rete scolastica, certe istituzioni del territorio, il mondo del lavoro, le dotazioni e le attrezzature degli edifici scolastici, il livello dell'offerta di istruzione erogata dagli insegnanti, per citare i più significativi. E va anche considerato l'apporto delle “valenze educative” del territorio... per non dire che a volte pesano, e non poco, le valenze diseducative!

Ora, se agli insegnanti si chiede di erogare istruzione e valutare apprendimenti, a un istituto di valutazione di sistema si dovrebbero affidare altri compiti, di indagare sull'insieme dei legami che corrono tra istituzioni scolastiche e tutti gli altri fattori, di cui gli apprendimenti sono solo una risultante. In effetti, l'esito negativo di un apprendimento – è notorio – non è detto che derivi necessariamente o soltanto da un insegnamento non efficace: ormai la letteratura in materia dei fattori che concorrono e incidono sugli apprendimenti è vastissima.

Eravamo agli inizi del 2000 e, forse, oggi non scriveremmo più quel comma in quel modo. In effetti, con quel dettato, a valutare gli apprendimenti intervengono due soggetti, gli insegnanti prima e l'Invalsi dopo. Ma ha un senso questo doppio intervento? Si intende, forse, mettere in dubbio, l'operato degli insegnanti? Certamente, non voleva essere questo l'intento della norma, perché le “verifiche periodiche e sistematiche” effettuate dall'Invalsi potrebbero avere come oggetto le valutazioni prodotte dagli insegnanti e dalle istituzioni scolastiche, o un insieme di prove

proposte e valutate dagli insegnanti, sulle quali condurre un “ragionamento” più complessivo, più che una seconda valutazione in senso stretto su prove “altre”. Il che per verificare quali condizionamenti extrascolastici hanno portato a quegli esiti in termini di apprendimenti e perché: rilevare quindi qual è il prodotto delle singole scuole sull'intero scacchiere nazionale, quale differenze si rilevano tra scuole e territori, insomma tutto ciò che riguarda l'esito di una ricerca censitaria, indubbiamente anche utile e necessaria. Però!!!

Di qui il però: a che serve portare vasi a Samo? Perché portare nuove prove laddove già se ne producono quotidianamente? Non sarebbe stato sufficiente censire gli esiti degli apprendimenti già largamente documentati dalla scuole stesse su registri degli insegnanti, pagelle e registri degli alunni? Ed è proprio qui il *punctum dolens*! Il fatto è che l'azione di un'istituzione che attende alla valutazione di sistema dovrebbe riguardare i fattori che soggiacciono a determinati esiti in materia di apprendimento. Quali apprendimenti emergono da un contesto debole e povero sotto il profilo socioculturale, amministrativo, strutturale, ecc? Quali, invece, da un contesto ricco? E perché? E come bisogna intervenire per le correzioni del caso? Si deve intervenire direttamente sul contesto – e sarebbe auspicabile – oppure sull'istituzione scolastica, rafforzandola nelle sue risorse e strutture perché l'offerta formativa abbia successo? Interrogativi di non poco conto! E non è detto che vi sia sempre un nesso diretto e incontrovertibile tra contesto e prodotto. Ed è su questi legami che poi si potrebbe intervenire con tutte le riflessioni e le iniziative del caso. Allora soltanto il decisore politico potrebbe scegliere se, come e perché intervenire a correggere, aiutare o a gratificare! In effetti, una valutazione di sistema dovrebbe concorrere proprio a questo: sostenere il decisore politico nelle sue azioni, indicare modifiche, se necessario, per quanto riguarda le sue scelte a qualunque livello deliberativo.

Vi è un'altra considerazione da fare: si sostiene che l'Invalsi, dopo le sue rilevazioni, è in grado di comunicare alle singole istituzioni scolastiche in che cosa eccellano, in che cosa difettino, ma... A questo punto occorre fare una riflessione: le prove predisposte dall'Invalsi su quali obiettivi di apprendimento (non scendiamo nella distinzione tra conoscenze, abilità e competenze, che complicherebbe il discorso) sono costruite? In effetti, per tutte le prove somministrate in primavera l'area della indeterminazione è immensa. E per più ragioni.

Per quanto riguarda il primo ciclo di istruzione, è più che noto che sono sul campo più opzioni da parte delle singole scuole: le Indicazioni nazionali della Moratti e le Indicazioni per il curricolo di Fioroni, ambedue vigenti e, ovviamente, diverse le prime dalle seconde sia per la definizione e la scansione dei contenuti che per gli obiettivi perseguiti: le prime afferiscono a indeterminati “piani di studio personalizzati”, le seconde ad altrettanto indeterminati “traguardi per lo sviluppo delle competenze”. Per non dire che sono tuttora presenti nelle scuole richiami ai programmi dell'85 per la scuola primaria e a quelli del '79 per la scuola media; e che è anche vigente il dpr 89/09, “revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”. Questa varietà e indeterminatezza della proposta ministeriale rende variabili e indeterminati anche gli obiettivi perseguiti e conseguiti dalle singole scuole e dai singoli insegnanti. Infatti, si verifica che nelle stesse classi di diversi istituti si sono raggiunti per il giorno della prova Invalsi obiettivi diversi.

Per quanto riguarda il secondo ciclo, l'indeterminatezza sarebbe meno grave, ma ad una condizione: che tutte le scuole perseguano coerentemente gli obiettivi proposti dal dm 139/07, relativo all'innalzamento dell'obbligo di istruzione, in cui sono chiaramente indicate le competenze proposte sia per la lingua italiana che per la matematica. Infatti, com'è noto, la “cultura di un obbligo a 16 anni” – se si può dire così – non è passata nella medesima misura in tutte le scuole. Per cui, i livelli di competenza raggiunti – e siamo a maggio – sono estremamente diversificati.

Per la prova somministrata alla fine della terza media vale lo stesso discorso. Non solo pesa l'indeterminatezza della proposta ministeriale, ma accade anche che le scuole siano chiamate a certificare competenze da loro “liberamente” adottate. Chi ha un po' di domestichezza in materia di competenze sa che queste non possono essere “inventate” da chicchessia! Occorre sempre un ente terzo che dichiari quali competenze debbano essere perseguite, accertate e verificate. Nessuno può “inventare” quali siano le competenze di un cuoco o di un pianista, di un barbiere o di un avvocato! Per non dire poi che parlare di competenze che abbiano una loro credibilità e una loro concretezza prima del conseguimento dell'obbligo di istruzione è una cosa tutta da verificare: ma questo sarebbe un altro discorso, sul quale chi ha autorità in materia dovrebbe esprimersi. In

conclusione, anche la prova Invalsi alla fine della terza media rischia soltanto di alterare nel più o nel meno giudizi già di fatto espressi dagli insegnanti di classe e dalle commissioni d'esame

Occorre anche considerare che queste difficoltà sono anche profondamente avvertite dagli stessi insegnanti, i quali vedono nelle prove Invalsi non un sostegno al proprio lavoro, ma una indebita interferenza. Ed è per queste ragioni che la maggioranza delle scuole o si rifiuta di "collaborare" con l'Invalsi per tutta una serie di ragioni che hanno sempre fondamenti giustificati, oppure "esegue il compito" per senso del dovere ma con grande disappunto! Ma c'è di più, e ciò è ancora più grave: che la prova Invalsi finisce con il costituire il modello a cui ispirare tutta l'attività dell'insegnante. Di fatto costui, invece di progettare la sua azione in ordine alle finalità e agli obiettivi generali del sistema di istruzione (nello specifico, gli articoli 1 e 8 del dpr 275/99), per altro estremamente ondivaghi nelle norme che si sono avvicendate nell'ultimo decennio, la progetta in ordine a "quella" specifica prova Invalsi. E va aggiunto che la genericità delle norme vale anche per chi costruisce la prova: l'Invalsi non è immune da tale genericità, e le sue prove fanno aggio più sul buonsenso del consumato insegnante che su determinati obiettivi di apprendimento.

Da quanto esposto risulta evidente che su tutta questa materia occorre fare anzitutto chiarezza. A che punto è l'"armonizzazione" delle Indicazioni della Moratti e di quelle di Fioroni, a cui sta lavorando una commissione ad hoc presso il Miur? Infatti, solo a lavoro compiuto potremmo disporre di obiettivi specifici di apprendimento univoci da proporre ad alunni, insegnanti ed esperti Invalsi. Analogo discorso vale per il biennio dell'obbligo, nella misura in cui "l'equivalenza formativa di tutti i percorsi" verrà veramente assicurata, come recita il comma 2 dell'articolo 2 del dm 139/07. E, per quanto riguarda i trienni successivi, va considerato che andranno a regime dal prossimo anno sia le Indicazioni nazionali dei licei che le Linee guida degli istituti tecnici e professionali.

Insomma, siamo di fronte a tante tessere di un mosaico che ancora non hanno trovato la loro corretta collocazione. Ed è difficile che in una situazione ancora in movimento si possano condurre rilevazioni attendibili! Al limite, solo quando si avranno certezze sugli obiettivi da testare – e che siano i medesimi per le istituzioni scolastiche e per l'Invalsi – si potrebbe riproporre l'opportunità che insegnanti e Invalsi insistano a valutare i risultati finali di dati apprendimenti. Ma è un discorso in divenire, anche perché va anche considerato come le stesse prove Invalsi abbiano suscitato più di qualche dubbio circa la loro correttezza docimologica.

Per concludere, ciò che oggi pesa di più è la politica dei tagli indiscriminati, degli accorpamenti e delle comprensivizzazioni forzate, nonché la precarietà che caratterizza il lavoro in molte scuole: sono tutti fattori che non favoriscono l'esercizio di una didattica ottimale. E' l'insegnante stesso a reclamare: "Ma perché vuoi valutare il mio operato, se prima non mi metti in condizione di esercitare al meglio la mia professione?"

E allora, per tutta questa serie di ragioni, non sarebbe il caso di sospendere la somministrazione delle prove Invalsi finché l'intero assetto ordinamentale, le finalità e gli obiettivi del sistema di istruzione non siano stati definiti con la chiarezza che è necessaria? Prima diamo alle scuole certezze in ordine alle finalità e agli obiettivi del sistema di istruzione, eroghiamo i fondi necessari per garantire loro un buon funzionamento, poi controlliamo se e come il sistema procede e in che cosa occorre sostenerlo!

Roma, 17 dicembre 2011

Maurizio Tiriticco