

A proposito di Invalsi e di ricerca educativa

Si afferma spesso, come cosa comunemente riconosciuta, che il nostro sistema di istruzione nazionale sconta, rispetto ad altre esperienze con le quali deve confrontarsi a livello dell'Unione Europea, un ritardo storico nello sviluppo di un "sistema di valutazione".

A colmare tale ritardo si starebbe mettendo mano con le iniziative che da qualche anno stanno caratterizzando l'attività dell'INVALSI e che, come retaggio del ritardo stesso cui si vuol porre rimedio, suscitano un permanente clima di discussione oppositiva se non di vero e proprio boicottaggio, culturale, prima ancora che realmente praticato.

Tutto vero in queste affermazioni. Ma vorrei allargarne la portata.

Lungo l'intero sviluppo del sistema nazionale di istruzione, in particolare dalla Repubblica in poi, è mancata una organizzata e permanente "ricerca educativa".

Intendo con i termini Ricerca Educativa, non la ricerca pedagogica o didattica, quella realizzata (e non sarebbe male ricostruirne una storia) nelle Università, ma la ricerca "sul" sistema di istruzione. Altrove essa ha accompagnato il costituirsi, con le loro dimensioni di massa rivolte all'universo delle nuove generazioni, dei sistemi di istruzione ed educazione come parti costitutive del welfare nazionale, in risposta da un diritto all'istruzione inteso come "diritto sociale" di tutti i cittadini. La ricerca "sul" sistema di istruzione accompagna quasi fisiologicamente il suo costituirsi come "fenomeno sociale" oltre che come sottosettore istituzionale: dunque come macrosistema il cui "funzionamento" (risorse, organizzazione, ceti professionali coinvolti, "produzione", economicità, composizione della domanda sociale, raccordo con lo sviluppo economico e sociale complessivo...) incide sia quantitativamente che qualitativamente non solo sulla destinazione delle risorse pubbliche e private (la spesa sociale dei sistemi di welfare state) ma anche su ciò che ormai generalmente viene sintetizzato nei termini di "capitale sociale" disponibile e "investibile" nel disegnare il futuro. Gli esempi di quanto realizzato in altri Paesi sono numerosi e hanno dato luogo a diverse forme organizzate e a diverse soluzioni istituzionali e non.

Qui importa sottolineare che, quali che siano le soluzioni organizzative e ordinamentali, lo sviluppo di una "organizzazione della ricerca educativa" è guidato da una idea di fondo: esso può/deve costituire la fonte di un complessivo feed back capace di nutrire la "razionalità" dei decisori politici e amministrativi e nel contempo "supportare" in termini di orientamento, promozione, consulenza, il lavoro dei suoi protagonisti, innanzi tutto i docenti nel loro personale e collettivo lavoro organizzato nelle scuole.

Ricordo che nel nostro sistema il problema si pose con sufficiente chiarezza alla metà degli anni '70, quando si prese atto (in ritardo e con resistenze culturali e politiche..) delle dimensioni quantitative e qualitative che la scuola (la scuola di massa) andava assumendo, superando nei fatti, se non negli assetti istituzionali, il carattere elitario e ristretto che aveva storicamente avuto.

Non è casuale il fatto che insieme alla "riforma" della "gestione" che, sia pure nelle condizioni ristrette della gestione collegiale e con la morfologia degli Organi Collegiali sia interni che esterni alla scuola, voleva "aprire" la scuola alla dinamica "sociale", si diede vita a un "sottosistema" della ricerca educativa, incentrato su due Istituti Nazionali (allora erano il CEDE a Villa Falconieri e il prodotto della trasformazione della Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze), e su istituti regionali (IRRSAE) collocati più direttamente in rapporto con il territorio (la "prima regionalizzazione" è sostanzialmente contemporanea).

Non è certo il caso, in questa sede, di ripercorrere la storia delle realizzazioni di quella innovazione istituzionale. Basti affermare, senza mortificare l'entusiasmo e l'impegno di molti che in quel sistema operarono, che, come spesso accade nel nostro Paese (e spesso del perché è meglio tacere..) ciò che allora il legislatore disegnò, non ebbe traduzione operativa costante, costruzione paziente e condivisa, chiarezza di missione e di condizioni operative. Non divenne mai "sistema".

Le competenze fondamentali della ricerca educativa vennero "divise e disperse": la ricerca, la documentazione, la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola, la sperimentazione sul campo, la valutazione (si pensi che fin dall'origine al CEDE fu assegnata la competenza di seguire i

diversi progetti di rilevazione valutativa internazionale come IEA); l'operato dei due istituti nazionali separato, o comunque reso di difficile osmosi, da quello degli istituti regionali. Si trattava di "competenze" che non trovavano corrispondenza nel paradigma amministrativo tradizionale, e dunque si procedette in coerenza di quanto si faceva anche in altri settori pubblici, a incardinarle in "enti pubblici autonomi", mantenendo la "riserva di potestà amministrativa" attraverso la loro definizione di "enti strumentali del Ministero".

Come successe per molti altri enti pubblici in altri settori, la definizione dei loro organismi dirigenti, tra egemonia del paradigma amministrativo e subalternità politica, non fu proprio esempio di valorizzazione del loro ruolo potenziale e delle ragioni profonde che la loro creazione avrebbe dovuto interpretare (un effetto di quello che Massimo Severo Giannini chiamò, rispetto all'assetto generale della Pubblica Amministrazione e con estrema sintesi "l'entismo").

Basterebbe qui ricordare, come esemplare, il fatto che tra la creazione normativa degli Istituti regionali e la loro effettiva messa in opera passò un decennio...

La storia di questo ultimo ventennio è solamente confermativa di tale difetto originario: lungo diverse gestioni ministeriali, e di diverso colore politico, l'intero sistema è stato posto prima "in transizione" poi in gestione straordinaria, e infine ridotto ai due Istituti Nazionali.

Non che sia "paralizzato": la sua operatività, sia pure mortificata dalle condizioni di "straordinarietà" degli assetti, è proseguita (si pensi appunto alle realizzazioni recenti dell'INVALSI o dell'INDIRE, ma che dire della soppressione delle articolazioni regionali?). Ma certo alla "transizione permanente" degli assetti istituzionali e organizzativi ha corrisposto un inevitabile appannamento della ragione fondamentale della loro esistenza (quel generale feed back sia verso i decisori che verso le scuole e i docenti); una "fatica permanente" del riconoscimento sociale del loro ruolo e dunque della funzione essenziale della ricerca educativa che, come tutta la "ricerca sociale" è caratterizzata dalla interazione tra "soggetto e oggetto" della ricerca stessa, che ne condiziona il successo ed i risultati.

Più recentemente tale situazione è aggravata dalla impossibilità di interpretare l'organizzazione della ricerca educativa come "tecnostuttura" essenziale per il "governo misto" del sistema di istruzione, ormai costituzionalmente caratterizzato da titolarità plurime. Il sistema della ricerca educativa dovrebbe infatti a maggior ragione operare come elemento unificante sul piano della "conoscenza scientifica" del sistema di istruzione e del suo funzionamento e dei suoi problemi, resa disponibile a tutti gli interlocutori istituzionali (le Regioni ma anche le stesse istituzioni scolastiche autonome...) e non come apparato "strumentale" del Ministero e dunque della amministrazione statale.

Forse venti anni sono davvero troppi per impostare e concludere un itinerario di riflessione critica su quanto è stato realizzato negli anni, i suoi difetti, gli errori e le mancanze e per rielaborare sensate proposte di "ricostruzione" del sistema della ricerca educativa dando a tale impresa il carattere della continuità necessaria dell'impegno (non si costruisce "sistema" in pochi anni) e non quello della ricerca di sempre nuovi "imprimatur" politici... Se davvero si volesse, la pubblicistica disponibile offrirebbe numerose e importanti riflessioni e proposte in merito, sviluppate lungo tutti gli anni '90 del secolo scorso...

All'interno di tale quadro di sospensione prolungata delle funzioni e degli assetti istituzionali della ricerca educativa, un aspetto fondamentale di essa come la "valutazione di sistema" ha assunto, per diverse ragioni, molte delle quali di origine extranazionale e comunitaria, una evidenza che lo ha portato ad essere oggetto di discussione allargata, ben oltre i confini della scuola stessa, e richiamato ad ogni occasione di dibattito politico, confronto culturale, proposte di iniziativa che si misurassero con la scuola.

Non appaia inutile tentare di ricollocare la questione della valutazione di sistema entro il campo complessivo della ricerca educativa la cui destrutturazione rappresenta la vera sofferenza del sistema di istruzione.

La "matrice" della valutazione è infatti complessa. Cosa valutare (gli apprendimenti, le organizzazioni, il personale); con quali modalità (protocolli specifici per ogni oggetto di valutazione;

chi valuta (dall'autovalutazione che comunque richiede "osservazione esterna" sia pure in chiave di "rispecchiamento", alla eterovalutazione, ovviamente con protagonisti diversi e "professionali"); con quali finalità (dal dare fondamento a processi di miglioramento, fino a ipotizzare istituti "premiali"). Se questa "matrice" non viene esplorata a 360 gradi, la "accettabilità sociale" della valutazione stessa viene compromessa.

E' questo il senso del richiamo esteso alla ricerca educativa della quale quella valutativa è grande ma non esclusiva parte.

Una delle "celle" di quella matrice (la rilevazione degli apprendimenti) ha invece in gran parte "sequestrato" l'intera discussione e ciò minaccia di chiudere l'orizzonte della consapevolezza dell'obiettivo generale di politica dell'istruzione, quale quello relativo alla organizzazione della ricerca educativa.

Naturalmente più che comprensibile che le rilevazioni sui livelli di apprendimento suscitino tanta appassionata discussione. Nulla di male, ovviamente, anzi. A patto che sia chiaro che si tratta solamente di un segmento parziale di una possibile valutazione di sistema, con l'avvertimento che scambiare "la parte per il tutto" ingenera e aiuta riprodurre equivoci di fondo.

Sul problema specifico voglio indicarne alcuni.

1. Le "rilevazioni dei livelli di apprendimento" con lo strumento di test unici a livello nazionale per i diversi livelli scolari non ha nulla a che vedere con la "valutazione degli apprendimenti" nel contesto del processo di apprendimento.

Quest'ultima è competenza detenuta in proprio dai docenti nel lavoro personale e collettivo e ha come oggetto il singolo discente e si esprime su un set complesso di variabili, di osservazioni, di apprezzamenti e di giudizi che coprono (o lo dovrebbero) il complesso del processo di apprendimento. La sua "strumentazione" può essere varia e più o meno apprezzabile rispetto agli obiettivi che dovrebbe avere, e più o meno inserita nella più o meno adeguata competenza professionale socializzata dei docenti, sulla quale riposa, in ultima analisi la doppia condizione della personalizzazione della valutazione e della tendenziale confrontabilità sistemica dei suoi esiti.

La rilevazione dei livelli di apprendimento è invece operazione condotta ex post rispetto al processo, su "oggetti parziali" che acquistano il significato di "indicatori" dei livelli generali acquisiti; non è, per definizione, "personalizzata" sui singoli discenti, non coinvolge direttamente la competenza valutativa dei singoli docenti.

Non a caso, la metodologia utilizzata per la rilevazione ha applicazione ristretta solamente ad alcuni "oggetti" del percorso di apprendimento. Anche a livello della ricerca internazionale, tali rilevazioni, e con tale scopo, sono limitate a lingua madre e matematica; si può aggiungere solamente una lingua straniera e le competenze in campo delle TIC; già le "scienze" (qualunque cosa si intenda con il termine... appunto) si sottraggono alla possibilità di essere interpretabili efficacemente come "indicatori" del processo generale di apprendimento.

Perciò affermare, come spesso si fa, che l'INVALSI "valuta" gli apprendimenti può costituire una semplificazione verbale, ma è evidentemente foriera di enormi equivoci, in una doppia e speculare direzione: per chi vi si opponga in nome della insostituibile funzione della valutazione dei docenti; e per chi ne esalti impropriamente la funzione come "fondamento" della valutazione di sistema e ad essa colleghi un florilegio vario di misure di "politica scolastica" (dai parametri degli investimenti in istruzione, alle politiche di incentivo o di premio).

Avvalorare tale equivoco costituisce congiuntamente, e su entrambi i lati della polemica, una "sciocchezza scientifica" ed un "opportunismo politico". Sia in un modo che nell'altro allontana la costruzione di una effettiva cultura valutativa che è compito di lunga lena e di paziente costruzione (specie per il retaggio storico del nostro sistema di istruzione: vedi la lunga premessa sul ruolo della ricerca educativa).

2. Per tali caratteristiche, le rilevazioni dell'INVALSI si sottraggono in origine alla possibile applicazione dei costrutti didattici "normali" che parametrano la misura dei risultati alla corrispondenza con obiettivi assegnati nei processi didattici.

Si può e si deve discutere sulla pertinenza e sulla adeguatezza degli strumenti utilizzati per le rilevazioni. L'INVALSI chiarisce preliminarmente quali sono i "quadri di riferimento" utilizzati per la elaborazione dei tests (basta consultarli nel sito dell'Istituto) ed i loro riferimenti sia alle diverse "produzioni" di indicazioni e curricoli generali, sia alle esperienze concrete messe in campo dalla scuola.

La critica anche serrata è necessaria per migliorare costantemente la strumentazione.

Certo la proposta di "sospendere le prove" in attesa che siano "migliori" non conforta tale processo di critica e miglioramento. Si tratterebbe di convalidare una assenza della quale scontiamo il retaggio storico come sistema.

Ma l'elemento fondamentale, che va anche al di là degli inevitabili difetti, risiede nel fatto che si tratta di strumenti unici somministrati in termini eguali alla popolazione scolastica dei diversi livelli.

Dunque possono (e lo devono) essere assunti con tutte le precauzioni scientifiche del caso i risultati "grezzi e medi" ed il loro significato.

Ma i differenziali, le varianze, le distribuzioni dei risultati sono fonte di preziosissime informazioni sia per quanto attiene al sistema, alle sue ripartizioni territoriali e settoriali, sia per quanto attiene alla singola scuola.

Mi si permetterà di sostenere che proprio su questo fronte di preziosissime (e scomode) letture dei risultati delle rilevazioni, si preferisce spesso "sorvolare" o non approfondire i significati ed i sintomi. Sia per la fatica del lavoro analitico, sia soprattutto per le scomode verità che emergono.

Solo qualche spunto: quando il confronto tra la varianza tra le ripartizioni territoriali e quella interna al campione complessivo rivela che la prima è significativamente più alta (e spesso in misure "incolmabili") rispetto alla seconda, e che nel confronto di serie storiche tale differenza si accentua, possiamo continuare a sostenere come scontato il ruolo della scuola come strumento capace di colmare le differenze socio culturali? Possiamo continuare a sostenere la "unitarietà" del sistema di fronte a tale indicatore di non equità? Possiamo invece delineare elementi di razionalità diversa nella politica di investimenti, individuando priorità?

Quando il confronto tra la varianza dei risultati tra le diverse classi di una scuola e la varianza dei risultati complessivi della scuola rivela che la prima è significativamente più alta della seconda (caso diffusissimo..), siamo capaci di mettere seriamente in crisi le modalità reali di formazione "equi eterogenea" (come si dice..) delle classi?

Quando, all'interno di una scuola elementare l'analisi dei risultati rivela che quelli delle classi a tempo pieno (o di ciò che rimane del tempo pieno) sono generalmente e spesso significativamente inferiori (il caso è diffusissimo) di quelle a "tempo normale", abbiamo il coraggio di "decostruire" almeno una parte delle ragioni agitate a difesa del tempo pieno, non per abbandonarle, ma per sottoporle a sensata "falsificazione" che restituisca al tempo pieno le sue autentiche ragioni? E anche rielaborazione di parametri organizzativi adeguati?

Quando, in applicazione di tante preoccupazioni che richiamano alla necessità di valutare il "valore aggiunto" dell'operato di una scuola, depurando i dati grezzi dall'opera della variabili socio economico culturali ambientali, si scopre così facendo che il più alto valore aggiunto è erogato dall'istruzione tecnica e non dai licei, che mostrano l'eccellenza dei dati grezzi; ma contemporaneamente osserviamo che la "domanda sociale" si dirige proprio verso i settori a minore valore aggiunto, possiamo interrogarci e in modo radicale, sugli effetti di una politica scolastica che mantiene e riproduce scale di valori deformate, e letture improprie delle "convenienze sociali", interpretate individualmente e collettivamente?

Solo alcuni spunti ma che comprovano l'equivoco di cui sopra: proprio chi paventa il rating

limita le proprie analisi al livello delle possibili “graduatorie” (il loro fascino latente) non approfondendo le analisi determinate e differenziate che i dati consentirebbero e che investono sia le politiche scolastiche, sia le scelte concrete a livello di scuola.

3. Naturalmente l’impegno analitico rispetto ai risultati delle rilevazioni è fatica non da poco. Più che fondata è l’osservazione che a tale impegno dovrebbero essere dedicate, scuola per scuola, risorse adeguate ed una adeguata consulenza ed assistenza alla lettura. Il valore diagnostico di essa è notevole, sia a livello di sistema che di scuola, e, anche solo per questo motivo, invece che frammentare risorse e “appaltare” ricerche, sarebbe invece essenziale costruire una articolazione di strumenti che dessero padronanza di analisi alle scuole stesse, comprese misure organizzative che rendessero l’impegno richiesto dalle rilevazioni e quello richiesto dalla lettura analitica dei risultati, “attività normali” da inserire nel piano di attività annuale di ogni scuola, e con i dovuti riflessi anche di carattere sindacale.

Su tutto ciò nessuna critica sarà mai di troppo...

Anche perché nulla è in grado di costruire consenso, abbattere le resistenze e le paure delle “graduatorie” quanto la misura effettiva delle indicazioni di miglioramento sia dell’attività della scuola, sia della politica scolastica complessiva, che possono provenire da tale analisi determinata e differenziata.

Nelle scuole dove ciò si fa con impegno organizzato, la realtà mostra docenti tutt’altro che “generalmente positivi”.

En passant è questo il vero “valore aggiunto” della ricerca educativa organizzata come componente essenziale del sistema di istruzione.

4. Ci sarebbe naturalmente un altro “modello” possibile per perseguire tutto ciò. E personalmente ho sempre difeso il realismo di questa seconda ipotesi.

Le rilevazioni potrebbero essere “campionarie” ed avere lo stesso *fall out* in termini di nutrimento alla razionalità decisoria a livello di sistema, con minore “molestia” rispetto al lavoro delle scuole, e probabilmente con minore impatto sulla reattività dei docenti.

Ma, a parte la “diffidenza” nazionale verso la statistica, alimentata spesso da vera e propria non conoscenza degli strumenti, la ricaduta analitica a livello di scuola richiederebbe che le scuole stesse gestissero direttamente e in proprio una strumentazione rilevativa analoga e comparabile a quella utilizzata nel campione. Solo in tale caso si potrebbe mantenere la ricchezza conoscitiva delle analisi comparative.

La scelta fatta negli anni appena trascorsi è stata in direzione della rilevazione sull’universo, e pur essendo convinto assertore della rilevazione campionaria, fatta quella scelta considero pernicioso riproporre il dilemma. La priorità è costruire un “sistema” capace di assicurare serie storiche convincenti e prodotte attraverso il miglioramento continuo e paziente degli strumenti.

Anche l’osservazione critica relativa al pericolo di *teching by test* o dell’opportunismo che può derivare dalla messa a regime di tali strumenti è fuori bersaglio.

Il *teaching by test* è un pericolo reale nei sistemi che standardizzano in quella direzione l’attività di valutazione degli apprendimenti. La nostra realtà è assai lontana da tale situazione, sia per la comune e socializzata cultura valutativa dei docenti italiani (e non mi richiamo necessariamente ad un “valore”, anzi...) sia per la “delimitazione” rigorosa del significato delle rilevazioni dei livelli di apprendimento che ho tentato di definire precedentemente.

D’altro canto, a proposito di pericoli di appiattimento e di opportunismo, che dire di prassi didattiche che si ripetono sempre uguali a se stesse, anno per anno, classe per classe, programma per programma? E sempre senza il pungolo e la ricchezza di un rispecchiamento analitico che provenga da sistematiche osservazioni condotte dall’esterno.