

FARE E DISFARE È SEMPRE UN (GRAN) LAVORARE... Franco De Anna

Se ci pensate bene è un detto popolare di ispirazione keynesiana. Dunque, avviciniamoci con rispetto e comprensione.

Non avevo intenzione di intervenire pubblicamente sulla questione INVALSI (chiusura, riconduzione ad apparato ministeriale et alia) anche perché di definito c'è poco, o meglio nulla. E di strategico ancor meno. Se pensate che il medesimo progetto di intervento normativo reca anche l'indicazione alla "limitazione dei poteri dei Dirigenti Scolastici" (?!?) mentre contemporaneamente viene sottoscritto un contratto nel quale essi sono (finalmente ?!?) equiparati (che mai vorrà dire?) ai "Dirigenti" della Pubblica Amministrazione... Meglio sarebbe il silenzio in attesa non dico di decisioni ma almeno di programmi definiti: che so? Un testo di legge, una "dichiarazione programmatica" che entri nel merito, non dico un progetto di fattibilità... Ma come sempre l'effetto della "notizia" mi pare acquisti il valore della liberazione della volpe per lo scatenamento del galoppo, mentre la "direzione", il "perché" e finanche "la preda" sono opzionali: quel che conta è galoppare, e, per gli organizzatori della caccia, meglio se le ragioni per farlo si smarriscono nel fascino del galoppo.

E così la tentazione illuminista sempre in agguato nell'animo finisce per avere il sopravvento e tento di cercare spiegazioni e argomenti. Potrebbe anche essere l'occasione per riallineare analisi critiche e proposte correttive e di miglioramento. Così ci provo (e non è la prima volta, basta andare con pazienza sulla mia pagina per ricavare tante altre mie indicazioni bibliografiche).

Nell'ultimo decennio in particolare (ma con grande lavoro preparatorio e esperienze parziali e internazionali che datano almeno 35 anni) è in corso di costruzione un Sistema Nazionale di Valutazione del sistema di istruzione. È una struttura esistente in sostanza in tutti i paesi, sia pure organizzata e strutturata in modi assai diversi tra loro, e in connessione con i caratteri specifici dei diversi sistemi di istruzione. È esperienza comune che la costruzione di tali strumenti richieda sempre tempi lunghi che consentano di migliorare, correggere, cambiare lungo il percorso per superare i limiti intrinseci che qualunque "sistema di valutazione" porta con sé e che richiedono appunto un atteggiamento permanente di ricerca, sia scientifica in senso stretto, che "operativa" e applicativa.

Nel corso di questa esperienza mi pare di poter rilevare alcuni elementi critici che meritano attenzione su entrambi i versanti indicati: la ricerca valutativa in sé, e l'impegno alla migliore traduzione operativa (organizzazione, cultura professionale socializzata, consenso sociale, coerenza con i caratteri della megastruttura organizzativa che è il sistema di istruzione nazionale). Per punti

1. Non è consolidata e socializzata la consapevolezza della differenza sostanziale tra "valutazione degli alunni" che si realizza nel lavoro quotidiano della scuola e degli insegnanti, e "rilevazione dei livelli di apprendimento" attraverso strumentazione standard (i test) e sulle sole applicazioni possibili: livelli di padronanza relativi alla lingua nazionale, alla matematica e, più di recente alla lingua straniera. La indebita sovrapposizione è presente anche nel dibattito interno alla scuola ed anche nei livelli più "acculturati". Per usare una argomentazione sintetica: le rilevazioni INVALSI usano ovviamente una parte della cultura docimologica, ma non vi corrispondono, sono altro: sono contemporaneamente qualche cosa di più (appartengono alla ricerca sociale) e qualche cosa di meno per le ristrette aree applicative (quelle indicate: padronanza linguistica e matematica), per il non-riferimento pedagogico, e per la esclusività temporale (una rilevazione all'anno, non una pratica permanente come invece è la valutazione degli alunni...). Tale non adeguata consapevolezza delle differenze è diffusa sia nel "popolo" della scuola, sia nella stessa amministrazione. Sempre per semplificare l'argomentazione, si pensi alle pratiche del "teaching to test" e alle giuste polemiche relative. Anche "l'innovazione" della rilevazione standard viene ricondotto al rituale conservativo (il teaching to test, dal punto di vista della cultura della valutazione non è diverso dal teaching to ... compito in classe, o to... interrogazione), sul quale, in definitiva, si ritrovano sia gli oppositori, sia i "consenzienti". "Un docente che pensi/tema di essere sostituito da un test... se lo merita" (parafrasi di una

vecchia battuta di Skinner che si riferiva, proprio lui, a docenti che pensavano/temevano di essere sostituiti da una macchina).

2. A tale scarsa consapevolezza della distinzione tra rilevazioni standard dei livelli di apprendimento e valutazione degli alunni, ha dato e da rinforzo l'estensione (che personalmente ritengo impropria) dell'uso della strumentazione prevista per le prime (i test nazionali) alle "prove" che accompagnano gli "esami di Stato". Qui l'invocata chiarezza della distinzione richiederebbe per la verità qualche preliminare misura di "politica pubblica" dell'istruzione relativamente alla necessaria ridefinizione del costrutto stesso di "Esame di Stato" e sul dove collocare tale impegno.

Se ci si limita a riferirsi alla Costituzione (sempre "la più bella..." mi raccomando) si tratterebbe di collocare tali esami sul passaggio da un grado all'altro di istruzione: fine obbligo scolastico (l'istruzione "inferiore": art. 34) e fine ciclo secondario... Ma ci trasciniamo appresso un "Esame di Stato" alla fine della "secondaria di primo grado", indipendentemente dal fatto che l'obbligo sia stato esteso ai dieci anni di percorso, Se invece volessimo affrontare più radicalmente il senso di una "certificazione pubblica" del titolo di studio dovremmo misurarci non tanto con "il valore legale" (ormai quasi un residuo feticcio) quanto con il significato stesso del termine "certificare". La tradizione "amministrativa" lo identifica con il rilascio di un certificato che attesta un avvenuto adempimento... Ma, come sappiamo, o lo dovremmo, "certificare" ha, in questo campo, ben altra semantica. Rispetto alla quale non saprei decidere cosa sia meno adeguato: un test nazionale "uguale" o tante belle "commissioni di esame" che assicurano esiti la cui omogeneità di criteri valutativi (e connessa "certificazione") è testimoniata dalla loro distribuzione territoriale (vedi i voti della "maturità"). Forse tutto ciò non c'entra con l'abolizione dell'INVALSI, né con la sua permanenza.

3. La non chiarezza o la sovrapposizione di significati che sono indicati nei punti precedenti si estendono anche alla consapevolezza dei due riferimenti che il lavoro dell'INVALSI rielabora in contemporanea: il "sistema" e i suoi referenti e decisori, e la singola realtà operativa ("quella" scuola, "quella" classe in "quella" scuola...). All'inizio della vicenda (inizio secolo...) si decise se operare la rilevazione sull'universo o se operare per campione, Personalmente ero per il campione; ma ciò avrebbe implicato che le scuole che avessero voluto "misurarsi comparativamente" avrebbero dovuto usare "in proprio" una strumentazione simile a quella usata per il campione. Del resto, il CEDE (l'antenato dell'INVALSI) aveva previsto, tra i suoi servizi per le scuole, anche la disponibilità di test confrontabili. Era un "modello" ipotetico che, pur risparmiando gli impegni di una rilevazione universale, certamente implicava una messa in campo di risorse locali, sia economiche che culturali, per esplorare il valore "diagnostico" di una rilevazione campionaria. (Naturalmente mi astengo dal considerare la appropriata diffusione "molecolare" della cultura statistica nella nostra scuola, e non solo in essa.). Delle due ipotesi prevalse la prima e dunque la rilevazione universale si fa carico sia del fornire responsi di riferimento a livello sistemico, sia di dare strumenti a livello "situato". In altri termini: da un lato l'interlocutore è il "decisore sistemico" cui i dati della rilevazione valutativa dovrebbero fornire strumenti per il miglioramento della sua razionalità decisoria. (?) Dall'altro lato il riferimento è la singola scuola alla quale i dati della rilevazione dovrebbero operare come strumenti (tra gli altri!!) di diagnostica autonoma e di comparazione.

Anche per tali aspetti vale la considerazione della insufficiente declinazione di entrambe le potenzialità dello strumento.

Non vi è testimonianza di un decisore (politico o amministrativo) di sistema che utilizzi tali dati per migliorare la propria razionalità decisoria. Basterebbe un esempio: non vi è segno di una politica dell'istruzione che tenga conto della necessità di investimenti appropriati per appianare le differenze territoriali che tali rilevazioni mettono in evidenza in modo eclatante. E non mi riferisco solo a distribuzione di risorse economiche. Volutamente uso i termini di "politica pubblica dell'istruzione". Sui contenuti complessivi vi sarebbe da discutere ampiamente oltre i finanziamenti, che dire, per esempio della politica del personale?

D'altro canto le scuole che si cimentano con l'analisi approfondita dei propri dati restituiti dalle rilevazioni INVALSI, sono solo circa il 20% del totale. Il più delle volte si accontentano proprio di ciò che viene indicato come "pericolo": la "graduatoria" implicita nelle comparazioni. Non viene esplorata invece la portata diagnostica della analisi della distribuzione dei risultati, sia per classi, sia per campi disciplinari che alimentano gli item delle prove, e delle possibili modificazioni da trasferire nella didattica. Chi lo fa (e, sia pure minoritarie, vi sono interessanti esperienze sul campo...) si rende conto di tale valore e congiuntamente apprezza il significato generale delle rilevazioni.

Sia lo sviluppo del significato delle rilevazioni nazionali sul piano della "valutazione della politica pubblica", sia la declinazione di esse sul piano della diagnostica localizzata, sono terreni di miglioramento, ricerca, elaborazione e organizzazione culturale, di grande impegno, e fanno parte del processo di costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione che ha i caratteri della lunga durata (si veda la storia di altri Paesi...), ben oltre quello di una legislatura o di un Governo. Centrale la questione della cultura della valutazione nella formazione dei docenti.

4. Naturalmente il doppio riferimento del lavoro INVALSI (il quadro di "sistema" e la diagnostica localizzata, o, con i termini che uso spesso il carattere "nomotetico" e quello "idiografico") rappresenta una sfida costante nella elaborazione e nel miglioramento della strumentazione. E dunque una sfida sia sul piano della ricerca, sia su quello della organizzazione e gestione del proprio lavoro. Anche in tale caso un "doppio fronte": il rapporto con il "decisore" e quello con la dimensione "molecolare" del sistema stesso, cioè le scuole ed il popolo che le abita. E anche in tale caso vi sarebbe tanto da dire ed esplicitare. Mi limito a due considerazioni essenziali. La prima: quel "doppio sguardo" ha fundamentalmente bisogno di essere alimentato da un consenso diffuso, da una "fidelizzazione" dei propri referenti "molecolari". E non tanto o solo per motivi "politici", quanto per la risuscita stessa della implementazione degli esiti della ricerca. Per quanto preciso, approfondito, completo sia un "protocollo" valutativo, quando lo si trasferisca a livello collettivo è esposto sempre al doppio rischio della conflittualità aperta o dell'opportunismo adattativo. Entrambe le reazioni inquinano profondamente i risultati e dunque annullano la stessa portata della ricerca. Dunque, il contributo alla rielaborazione della cultura professionale del mondo della scuola è altrettanto importante e decisivo dell'impegno alla rielaborazione della ricerca valutativa. Un Istituto di Ricerca Educativa (ricerca "sul" sistema di educazione) non può sopravvivere isolato dal "sistema" sul quale si esercita. La seconda: quel "doppio sguardo" rappresenta il terreno di coltura e di alimento della "autonomia" della ricerca. Va coltivato e curato come "garanzia" di quel valore di autonomia, senza il quale non si può parlare di ricerca scientifica, anche (o soprattutto) quando si tratti di "ricerca sociale".

Personalmente, e da un punto di vista politico che va oltre lo specifico caso, trovo assai più inquietante l'ipotesi di trasferire i compiti dell'INVALSI (alla cui base sta la ricerca) ad una articolazione del Ministero.

Una Amministrazione attenta, consapevole dei problemi cui deve rispondere e del bene pubblico cui deve provvedere, "ha bisogno" di trovare alimento nella ricerca. Ma guai alla ricerca che venga assimilata entro l'amministrazione che ha come propria dimensione fondamentale "la riproduzione". Sono e devono essere due dimensioni diverse del "bene pubblico".

Io debbo e voglio confrontarmi fino al dissenso con i protocolli dell'INVALSI con i suoi schemi e con i suoi riferimenti. L'ho sempre fatto, cercando di indicare strade e percorsi e ipotesi di miglioramento. Ma ciò cambierebbe drasticamente (e vale per tutti, anche i più drastici oppositori) se le funzioni proprie della ricerca venissero sussunte entro la dimensione autoritativa della amministrazione.

Considerazione che vale comunque, ma soprattutto se l'oggetto della ricerca è la scuola, l'istruzione, la formazione, l'insegnamento. È sufficiente una Amministrazione che si misura

con l'appropriatezza dei "compiti per le vacanze" (?!). Non vorrei altri sconfinamenti, certamente più pericolosi.

Non so "come andrà a finire", ma certamente spero di avere indicato che comunque ci sarebbe "tanto da fare", e per tanti (confermando ipotesi keynesiana), senza bisogno di "disfare".