

## **INVALSI 2022 I NODI E IL PETTINE**

### **I nodi**

Appuntamento rituale annuale: pubblicazione dei dati delle rilevazioni INVALSI.

Come da ritualità pluriennali, miscele di reazioni e commenti stratificati: chi è “contro” le rilevazioni per “principio” (anzi pluralità di principi fino a perderne esatta memoria e determinazione...).

Chi sottolinea necessità di “miglioramento degli strumenti”: ben altro si potrebbe/dovrebbe fare: dal modo di costruire le prove, alla inadeguatezza del carattere censuario delle rilevazioni. Un florilegio di opinioni “del ciò che è necessario e utile”.

Chi “comunque si tratta di strumenti diagnostici” importanti per “migliorare” il nostro sistema scolastico e migliorare le nostre scuole (spesso non distinguendo significati e strumenti relativi ai livelli, necessariamente diversi. Il decisore politico, il decisore di sistema, la singola organizzazione scolastica, il singolo docente responsabile e attento ai propri risultati... strumenti, significati, affidabilità e potenzialità specificamente differenti).

Ma anche chi (a volte con pulsioni non certo esplicite) incardina la propria attenzione sulle differenze di risultati per aree geografiche, che si tratti della eterna deprivazione del Sud, ma anche della significativa qualità di certe “regioni speciali”. Una permanente “auto conferma” della storia nazionale.

Poi, passata la settimana di confronti sui media (e oggi sui social), la singola scuola ritorna a misurarsi con la sua realtà quotidiana e a fare i conti (quando ne sia attenta e responsabile) con quanto emerso dalle rilevazioni rispetto alla sua specifica realtà operativa.

Non metterebbe conto, dunque, che il sottoscritto si ponesse alla tastiera. L’ho fatto per tanti anni praticamente dall’inizio del lavoro dell’INVALSI, e ancora prima quando il CEDE (il precursore dell’INVALSI) si occupava delle rilevazioni internazionali. Retaggi dell’età.

Avevo “deciso di smettere”, ma mi ha convinto del contrario l’impostazione che il Presidente dell’INVALSI (e amico da tempo) ha dato alla sua relazione di presentazione dei risultati della rilevazione del 2022: vi sono in quella relazione (la si può ritrovare anche su YouTube e comunque sul INVALSI Open) alcune affermazioni che declinano toni e registri comunicativi nuovi, e sui quali voglio tornare di seguito.

### **Qualche precisazione utile all’uso del pettine**

Domanda radicale: “perché si valuta?”

Risposta altrettanto radicale e essenziale: “si valuta per decidere”.

Ovviamente sono domande e risposte “semplici” o se si preferisce “semplificate”. Devono essere declinate e sagomate in relazione a ciò che si valuta e ciò su cui che occorre decidere.

Valutare è la cosa più frequente che facciamo (subiamo) nella vita.

Ci valutano i nostri genitori, i nostri maestri, le nostre fidanzate e amanti. Nessuno (salvo eccezioni che meriterebbero altrimenti di parlarne con l’analista) usa protocolli definiti e standard. Ma esprimono comunque un giudizio su di noi e alcune decisioni ad esso connesse.

Sono tutti condizionati (spesso senza saperlo) da limiti e da deformazioni del giudizio: per esempio l’approccio “punitivo” e “sadico”: il “nonnismo” del valutatore. “Ne ho dovute passare tante... ora tocca a te.”

Ma anche il l’approccio “pigmalionico”: ti valuto positivamente perché “mi assomigli”, sei come io vorrei.

Con le connesse derive opportunistiche dei valutati che capiscono ciò che ci si aspetta da loro e si conformano. (Quanti “bravi” studenti avete avuto, capaci di fare ciò? E ve ne siete accorti?)

Come ovvio il quadro cambia se l’oggetto della valutazione è un “sistema”, una organizzazione, una persona nell’organizzazione.

Qui occorre dichiarare le metodologie, i quadri di riferimento, le scale di valore, e mettere sotto controllo (valutatori professionali? Ehm ...) le derive sopra ricordate.

Ma non cambia il concetto base: *si valuta per decidere*. E dunque occorre indicare anche il quadro e il repertorio delle decisioni possibili.

C'è un antico "motto" desunto dalla cultura di impresa: "Non c'è impresa evoluta che non abbia il proprio sistema di valutazione come un oggetto di attenzione particolare e di impegno anche economico; ma non c'è impresa evoluta che sia soddisfatta del suo sistema e non si impegni a migliorarlo."

Ricordo tutto questo per segnalare che, a mio parere, nel nostro "Sistema Nazionale di Valutazione" di cui INVALSI (con la sua "specializzazione" relativa alle rilevazioni nazionali, ma non solo) è una delle basi portanti, vi sia una sorta di "cortocircuito concettuale" nella risposta alla domanda relativa al "cosa" decidere:

Il cortocircuito, apparentemente ragionevole e confortante, è "si valuta per migliorare". Pare ovvio e scontato. Ma in realtà è un cortocircuito che almeno concettualmente sembra escludere altri tipi di decisione.

Per esempio, una impresa non soddisfatta dei propri risultati può decidere di cambiare radicalmente processi.

E dunque si appella alla ricerca tecnologica per modificare le tecniche di produzione.

Ma può anche decidere di cambiare sia processi che prodotti e dunque interroga radicalmente i sistemi di Ricerca e Sviluppo.

Comunque, la risposta è "si valuta per cambiare". Ed è tutt'altro che equivalente al "si valuta per migliorare".

Lascio al lettore l'impegno ad individuare da dove nasca tale semplificazione riduzionistica nella costruzione del nostro Sistema Nazionale di Valutazione (la valutazione è sempre un "fantasma" i cui effetti vanno scongiurati attenuando le affermazioni potenzialmente scomode...).

Tutto ciò è tornato rimuginando alla mente mentre seguivo la presentazione dei risultati delle rilevazioni del 2022, e toni e registro comunicativo che mi colpivano per la loro novità nella relazione del Presidente.

### **Le rilevazioni del 2022**

Nella presentazione dei risultati delle rilevazioni del 2022 è stato osservato, ovviamente, un certo rituale.

Rilevazioni che si susseguono annualmente non possono che avere una rendicontazione che si stratifica nei confronti con annualità precedenti, offrendo ovviamente modificazioni raramente macroscopiche e dunque su una linea di "galleggiamento" che consente osservazioni analitiche specifiche, anche interessanti, ma senza grandi riflessi sistemici.

Quest'anno anche sulla linea della "analisi contingente" vi erano ovviamente alcuni elementi di attesa di segno diverso.

Si rientrava infatti dopo le emergenze della pandemia e delle scuole impegnate nella esperienza della DAD. E la tentazione di ricostruire linee di "causa-effetto" è sempre elevata negli osservatori mediatici.

In realtà su questo piano due sono le sottolineature "contingenti" che in particolare il Presidente INVALSI ha teso a rimarcare.

- La prima, interessante, è rappresentata dai buoni risultati, a partire dalla scuola primaria, dell'apprendimento dell'inglese sia "reading" che "listening".  
Un dato interessante che meriterà approfondimenti specifici, soprattutto rispetto allo sviluppo di tali capacità dalla primaria ai livelli successivi di istruzioni e alle condizioni per confermare tali "buoni sintomi".
- La seconda è la evidenza, sia pure misurata, della capacità della scuola italiana di "recuperare" rispetto alla fase di emergenza. Un recupero certo non totale e sempre problematico, ma con scostamenti contenuti rispetto al pre-emergenza.  
Ma qui il registro della comunicazione si è fatto di grande interesse.  
Rilevare la capacità di recuperare livelli rispetto a "prima della emergenza" è infatti

“consolante, a patto che non si dimentichi l’affermazione radicale che “tornare alla normalità del “prima”, non è la soluzione perché la normalità è il problema”.

Ciò che emerge con sottolineatura particolare e più che condivisibile nella presentazione è infatti che la emergenza è stata tale perché ha portato a galla i suggerimenti storici sottostanti al sistema e ha sfidato la capacità di cercare e trovare soluzioni impegnative capaci di risposte immediate, ma che alimentano problematiche profonde sia di carattere sistemico (ordinamenti, programmi, strumentazioni tecniche...) sia di carattere professionale (il canone delle “discipline e dei saperi”, il repertorio delle professionalità e le sue stratificazioni, le metodologie e le competenze “psico antropo pedagogiche” della docenza, i caratteri della cultura valutativa esercitata nella vita quotidiana della classe..)

A ciò si aggiunga la conferma/permanenza delle disuguaglianze e dei differenziali sia regionali che del condizionamento socioeconomico culturale degli studenti, rispetto ai livelli realizzati del loro apprendimento.

L’insieme della fenomenologia che conferma, una volta di più e da anni, le disuguaglianze strutturali del nostro sistema.

### **Gli strumenti e le metodologie di rilevazione**

L’impegno dell’Istituto in questi anni ha anche prodotto progressivi affinamenti dei suoi strumenti di rilevazione e monitoraggio. Insomma, quelli che, nel dibattito corrente vengono spesso indicati come “il termometro”. (Metafora che sintetizza molte e diverse “posizioni” nel merito: dalla esclusione pregiudiziale del “non si valuta così”, al consenso pieno del “almeno abbiamo misure e dati”)

Bisogna riconoscere che “il termometro” è sempre più raffinato e che segnala anche altre variabili legate/collegate/collegabili alla “temperatura” dei livelli di apprendimento.

Nella presentazione dei dati 2022 mi pare di poter affermare che nelle parole del Presidente hanno avuto rilievo e sottolineatura soprattutto due segnalazioni (e le connesse conseguenze), note da tempo ma qui sottolineate con molta decisione

- Innanzi tutto, le rilevazioni relative allo status socioeconomico culturale degli studenti (indice ESCS) che partecipano alla rilevazione e la loro distribuzione nelle scuole e nelle classi delle scuole, che consentono di ricostruire correlazioni sensate tra i risultati dell’apprendimento e le condizioni di contesto e dunque di distinguere tra l’azione della scuola e la dipendenza da fattori che sfuggono alla azione della scuola stessa.
- In secondo luogo, quella che viene indicata come la “dispersione scolastica implicita”: la quota di studenti (e la loro distribuzione) che pur terminando formalmente il ciclo di studi, ne escono con competenze confrontabili solo con quelle dell’ordine di scuola precedente. Insomma, si arriva al diploma, ma il substrato di competenze e preparazione è fermo al livello scolare precedente.

Quest’ultima è una rilevazione che fa molto discutere, e se ne comprendono i motivi.

Ai differenziali di livelli di apprendimento, legati a plurime variabili rispetto alle quali l’azione di recupero della scuola non può che conoscere limiti e ostacoli spesso non superabili, rischia di esserci però una “copertura” che può essere segnata da derive opportunistiche, piuttosto che franco riconoscimento di impossibilità di soluzioni. (si vedano in proposito le distribuzioni controfattuali delle eccellenze nei “voti” alla maturità)

Occorre invece comprendere che la restituzione di tali dati alla singola scuola e la possibilità conseguente di “analisi situata” nella specifica organizzazione scolastica, può anche innescare un processo critico complesso e rivolto anche alla operatività quotidiana.

Se si osserva per esempio la distribuzione degli indici ESCS *dentro la classe e tra le classi* si può desumere una ricostruzione delle modalità operative della scuola stessa a volte molto

problematiche, come, in parallelo, l'esame dei livelli di variabilità dei risultati di apprendimento e la loro distribuzione "entro e tra" le classi <sup>1</sup>

Ma comunque, come si è ripetuto nella presentazione, sono tutte "cose che vengono da lontano e dal profondo del sistema scolastico nazionale e dalla sua storia".

Infatti, accanto all'esame della distribuzione dei risultati tra le nostre scuole, che ricaviamo annualmente dalle rilevazioni INVALSI, sono in realtà decenni che siamo messi di fronte alla insufficienza che la scuola italiana presenta nel confronto internazionale attraverso le rilevazioni compiute a diversi livelli. Dalle storiche IEA PIRLS, TIMSS, a OCSE PISA.

*Il sistema scolastico italiano ha da lungo tempo storico risultati insoddisfacenti rispetto a sistemi di paesi similari.*

Fino a qualche anno fa ciò riguardava la distribuzione media dei risultati, ma trovava (per qualcuno, non proprio afflitto da istanze democratiche) il "conforto" che "le eccellenze" italiane erano "eccellenti quanto le eccellenze" degli altri paesi a confronto.

Ma la deriva recente tende a non consentire più tale storica consolazione fondata sulle variabilità e le disuguaglianze dei risultati.

### **Il richiamo ai decisori di sistema**

Il richiamo esplicito che anima la presentazione dei dati del 2022 dunque muove non tanto o solo dalla emergenza dei raffronti nazionali, ma da quanto sta nel profondo e a volte nascosto del nostro sistema.

Naturalmente la dimensione "contingente" di molti osservatori, giornalisti, opinionisti, spesso lontani dal mondo della scuola, salvo appunto nelle occasioni del poter esprimere la varietà delle opinioni personali, in queste occasioni sembra sequestrare il confronto: e il suo effetto, verificato negli anni passati, è che il "fuoco" del dibattito si estingue in poche settimane. Salvo alimentare il futuro "io l'avevo detto..."

Mi pare di poter sostenere invece che in questa occasione vi sia, almeno da parte dei relatori (gli "opinionisti" rimangono tali) lo sforzo per indicare una dimensione non solo contingente/emergente (le rilevazioni) ma strutturale e storica dei problemi della scuola italiana, cui alcuni aspetti delle rilevazioni fanno da sponda di amplificazione e rinforzo.

Ciò non può che nutrire un richiamo forte e netto alle responsabilità dei "decisori di sistema".

Non solo (o non tanto) dunque di chi opera quotidianamente cercando di "resistere" e di "porre rimedio", come verificato proprio nel passaggio attraverso la pandemia e la invenzione di metodologie e strumenti didattici "scoperti/riscoperti" entro l'emergenza. O comunque misurandosi con la "contingenza" del "miglioramento possibile".

Credo che la forza di tale richiamo sia l'elemento più rilevante della restituzione dei dati 2022, e ciò che condivido più profondamente con l'impostazione del rapporto di restituzione.

*Il lavoro di rilevazione e monitoraggio del sistema, con l'impegno per tutti i miglioramenti degli strumenti che in questi anni hanno caratterizzato la ricerca valutativa dell'INVALSI trova il suo senso profondo, il suo "significato politico" (ed etico) nel richiamo generale ai Decisori in particolare a quelli responsabili delle scelte politiche e amministrative del Sistema.*

---

<sup>1</sup> Invito i più critici "a priori" sulla utilità delle rilevazioni INVALSI a provare a sospendere per un momento il pregiudizio e a consumare qualche impegno analitico provando a fare tale lavoro consultando i dati dei diversi RAV di qualche scuola presa a caso da "Scuole in chiaro". Analizzare per esempio la distribuzione dei risultati delle prove INVALSI nelle diverse classi, per i livelli di ESCS degli studenti, oppure la loro variazione "entro e tra le classi". Se ne ricavano importanti informazioni sintomatiche del carattere della organizzazione scolastica specifica: dalla formazione delle classi alla competenza professionale dei docenti, alle caratteristiche della Direzione Scolastica. Poi si può anche concludere di "rimanere nelle proprie opinioni" (legittimo) ma almeno riconoscere che si tratta di "opinioni".

A tale considerazione si aggancia e trova allora significato il mio breve “introito” circa il “si valuta per decidere” e il rammentare lo spettro ampio dell’esercizio della decisione sul “cosa e perché”, dai *processi ai prodotti*, ad entrambi, alla *ricerca e sviluppo* per la innovazione radicale.

E d’altro canto, a parte il meritorio esercizio di analisi e di pratiche interne alle singole organizzazioni scolastiche e in dimensione “contingente”, sono convinto che il richiamo al “si valuta per migliorare” ripetuto come un mantra in questi anni di costruzione del Sistema Nazionale di valutazione, rappresenti, rispetto alla dimensione dei problemi del sistema scolastico italiano, una sorta di dichiarazione di una “pia e buona intenzione”, anche meritevole, ma certo non “una strategia”.

*La scuola italiana ha bisogno in realtà di una strategia di innovazione radicale* che investe gli ordinamenti, i modelli amministrativi e gestionali, la formazione degli addetti, i processi di lavoro, la strumentazione tecnico scientifica sulla quale questi ultimi possono basarsi, le competenze professionali dei “produttori”, la formazione, in particolare quella “psico antropo pedagogica”, dei docenti.

Come ho ripetuto più sopra *occorre mutare radicalmente il “canone”* che si riproduce entro la quotidianità operativa e amministrativa del sistema scolastico.

Un processo che certo non potrà che avere dimensioni storiche e segnare un vero e proprio “processo di transizione”; che dunque deve trovare alimento non solo in una *politica di lunga durata*, ma anche nella capacità di *ricostruzione di significati sociali e di senso condiviso tra i cittadini*

*Decostruire e ricostruire* dunque il significato stesso riconosciuto alla scuola e al Sistema di Istruzione entro la “formazione sociale economica culturale” del Paese.

Gestire una fase di *transizione storica* che, come ricordava un vecchio cane morto nei Grundrisse, comporta *modificazioni radicali dei processi materiali* ma che devono essere accompagnate da una *ricostruzione dei significati sociali*, degli assetti istituzionali e della “cultura sociale”.

L’alternativa è, altrimenti, una “*rivoluzione passiva*” (altro cane morto...) che si afferma comunque nella sua materialità, ma residua incapacità di guidare e governare o anche solo trovare composizione e compromessi convenienti.

Cosa che in parte sta accadendo anche rispetto all’istruzione ed ai suoi valori e significati, proprio con lo sviluppo impetuoso delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione, la digitalizzazione e i suoi “*devices individuali e personalizzati*” e l’effetto che tutto ciò ha sui processi di apprendimento formale ma soprattutto informale, i luoghi, i tempi e le modalità con le quali il soggetto si misura con l’informazione, i dati. L’apprendimento appunto.<sup>2</sup>

Certo, proprio rifacendomi a Gramsci, non dimentico che si tratta di *processi di lunga durata*, che investono un’epoca intera; ma ricordo anche che la velocità degli eventi dello sviluppo materiale è grandemente accelerata e ciò rappresenta proprio uno degli elementi specifici di questa “*rivoluzione*”.

Dunque, l’impegno politico e intellettuale è sollecitato e urgente; non può misurarsi solamente con la contingenza e con il “porre rimedio” all’oggi.

È un invito a tutti coloro, quorum ego, che guardino alla scuola ed ai suoi problemi, soluzioni ed esperienze, come un valore e un impegno di vita, di storia personale e di significanza esistenziale. In particolare (e qui per me il tempo è passato) che nutrono la propria vita professionale quotidiana con tentativi, sperimentazioni, innovazioni che vanno anche “sommessamente” nella direzione di una innovazione radicale.

---

<sup>2</sup> Qualche accenno più esteso in un mio articolo che trovate qui sul mio sito <https://www.aspera-adastra.com/divulgazioni-pedagogiche/il-fratello-del-guardiano-2/>; la problematica più generale della cosiddetta “povertà educativa” si ritrova sempre sul mio sito anche in <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/sulla-poverta-educativa/>

Le “sperimentazioni” di tale valore sono, nella scuola reale, più di quanto immaginiamo, spesso occultate e azzittite dal confronto (appunto) con la “medietà” e il “canone” dominante.

Il primo passo potrebbe essere proprio quello di creare delle “Zone Franche” (rubo da Roberto Maragliano) dove il canone possa essere sospeso e aperto a sperimentazioni avanzate e creative. Naturalmente processi di “sperimentazione ed innovazione”, di tali caratteristiche e portata, pongono esigenze di confronto, valutazione, consulenze, assistenza, sguardo critico, proprio da parte del soggetto pubblico che esercita le responsabilità di sistema.

Non basta “fare progetti” (a volte paradossalmente la abilità tecnica nel “costruire progetti” maschera la loro inutilità: si progetta per altro, per esempio, in certe interpretazioni amministrative, per concorrere a finanziamenti).

Ma qui si apre (aprirebbe) altra riflessione di carattere “storico” sugli assetti della nostra Pubblica Amministrazione e dei suoi rapporti con il Decisore Politico (nelle dinamiche psicologiche del “servo/padrone”).

In particolare, soprattutto in considerazione della “non esclusività” delle responsabilità relative ai servizi di istruzione (titolarità mista e concorrente come da art. 117 Costituzione) è fondamentale il passaggio da una Amministrazione (anche Ministeriale) che eroga e trasmette “comando” ad una Amministrazione pubblica capace di erogare servizi, appunto come consulenza, assistenza tecnico-scientifica, parerei valutativi, che supportino l’attività concreta che le scuole autonome erogano ai cittadini.

In termini sintetici potrei dire che il problema è il “Sistema della Ricerca Educativa”<sup>3</sup> che nel nostro Paese è rappresentato dai due Istituti Nazionali che operano anche con iniziative importanti, ma che non dispongono di *strutture operative prossimali* alle scuole. Assolutamente indispensabili anche per dare seguito alla raccomandazione ai decisori di sistema.

Quelle che esistevano negli anni ’70 e 80 con dimensione Regionale (IRRSAE e poi IRRE, e Nuclei dell’autonomia negli Uffici Scolastici territoriali) sono state smantellate per diverse ragioni, ma hanno lasciato scoperte proprio tali funzioni di servizio alla autonomia scolastica.

Il forte invito al decisore politico e la dimensione sistemica dell’intervento richiesto che ha caratterizzato la restituzione dei risultati delle rilevazioni INVALSI del 2022, potrebbe anche cominciare da tale articolazione.

Per esempio, *Il PNRR prevede, come noto, la assunzione nella Pubblica Amministrazione di figure professionali di altra competenza* e corrispondenti proprio alle competenze non tanto o non solo amministrative ma proprio connesse alla costruzione ed erogazione di servizi pubblici evoluti ed avanzati.

Una “traduzione” di tali obiettivi potrebbe /dovrebbe caratterizzare le scelte di politica dell’istruzione che volessero assumere la dimensione di transizione di sistema indicata in precedenza.

Non si può che girare tale domanda al decisore ministeriale di Viale Trastevere.

---

<sup>3</sup> Spesso i termini vengono equivocati: intendo per “Ricerca Educativa” la ricerca “sul” sistema educativo e di istruzione. Dunque, confinante ma non identificata con la “ricerca pedagogica”. Si tratta in realtà di un settore della “ricerca sociale” con la quale condivide dunque metodologie e paradigmi. Prima di tutto i limiti dell’approccio controfattuale e la necessaria attenzione specifica alle dinamiche osservato/osservatore.

