

Con il patrocinio del



COMUNE DI FERRARA
Città Patrimonio dell'Umanità

Coordinamento delle scuole di Ferrara
"La scuola è di tutti"

CESP – Centro Studi per la Scuola Pubblica

Convegno Nazionale

Ferrara – Sabato 20 Aprile 2013

Aula Magna dell'ITS Bachelet, via Azzo Novello 44, Ferrara – ore 9-14



Quale valutazione per quale scuola?

La valutazione degli apprendimenti non è uno strumento neutro o acritico: ogni valutazione presuppone un modello di scuola, e orienta la scuola verso quel modello. Riflettiamo insieme, da lavoratori della scuola, sul significato e sugli sviluppi futuri della valutazione del sistema scolastico in Italia.

Programma della giornata di studi

Girolamo De Michele (La scuola è di tutti) – ***Meritocrazia e valutazione: una scuola per la società del controllo?***

Mauro Presini (CIP Ferrara) e Maria Maletta (La scuola è di tutti) - ***Valutazione e handicap***

Stefania Romani - ***La valutazione degli apprendimenti nella secondaria di primo grado***

Gianluca Gabrielli (COBAS Bologna) - ***La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria***

Antonio Ferrucci (USB) e Beatrice Trentini (FLC) – ***Il Regolamento del sistema nazionale di valutazione delle scuole pubbliche***

Carlo Salmaso (CESP Padova) - ***La valutazione degli apprendimenti in matematica***
Unione degli Studenti - ***Dalla parte degli studenti: quale valutazione?***

Girolamo De Michele

MERITOCRAZIA E VALUTAZIONE: UNA SCUOLA PER LA SOCIETÀ DEL CONTROLLO?

Immaginate di venire a sapere che l'autista dell'autobus, il macchinista del treno della metropolitana o del FrecciaRossa, il pilota dell'aereo su cui state viaggiando, abbia conseguito la patente senza esami e prove pratiche di guida, ma solo con l'esame scritto fatto con una serie di test a risposta multipla e di qualche sessione su un simulatore di guida come quelli che trovate nelle sale giochi. Immaginate di venire a conoscenza del fatto che su quell'autobus, quei treni, quell'aereo non sono stati effettuati dei *crash test* prima di abilitarli al servizio, e che la garanzia della loro tenuta sia stata ottenuta solo con delle proiezioni computerizzate.

Immaginate di andare a protestare dai dirigenti della rete di trasporto pubblico, dall'amministratore delegato delle ferrovie, dal presidente del consiglio di amministrazione della compagnia aerea, e di sentirvi rispondere che "è così in tutta l'Europa"; che avete ragione, ma "non è il momento di farci dei nemici, bisogna invece farsi furbi"; o che la vostra contrarietà a questi criteri di selezione e misurazione dimostra che "siete difensori di privilegi anacronistici, nemici delle norme di sicurezza e nostalgici del passato". Affidereste il futuro vostro e dei vostri cari a questi mezzi, questi conducenti, a questo sistema di trasporto?

Eppure il futuro del paese, o almeno quella rilevante porzione di futuro che dipende dall'esistenza di una buona scuola, dall'acquisizione di una buona istruzione, dalla capacità di interagire con il mondo e con gli altri attraverso un sapere adeguato e flessibile: questo futuro, che è quello delle prossime generazioni, è nelle stesse condizioni di quei guidatori e di quei mezzi di trasporto. "Perché ce lo chiede l'Europa", ci viene detto: come se l'Italia non fosse parte integrante di questa Europa, non avesse voce in capitolo, non partecipasse ai momenti decisionali.

Da alcuni anni - dal 1990, per fissare un punto d'inizio - i sistemi scolastici sono invasi da un'ansia, un'ossessione compulsiva, una coazione inderogabile alla misurazione. "Misurazione", non "valutazione": siamo tutti donne e uomini di scuola, e l'esattezza delle parole è importanti. Se prendo un Piano dell'Offerta Formativa, uno qualunque, trovo scritto che «Valutare non significa solo misurare i livelli raggiunti nelle singole prove orali, scritte e pratiche, ma considerare l'acquisizione di un metodo di lavoro adeguato agli obiettivi prefissati, i progressi compiuti, il livello delle capacità possedute rapportate alle operazioni cognitive richieste, la qualità delle conoscenze e delle competenze acquisite. Alla valutazione finale concorrono anche l'interesse, l'impegno, la motivazione e il coinvolgimento nel lavoro educativo». Dove non si ha la possibilità,

o la volontà, o l'interesse, a considerare questi criteri c'è una mera rilevazione, al più una misurazione, non una valutazione.

Dicevamo: è dal 1990 che prende l'avvia quest'ansia misuratrice.¹ Dal rapporto *Istruzione e competenza in Europa* dell'ERT (European Round Table of Industrialists), potente lobby industriale decisa a lanciarsi nel mercato dell'insegnamento. In questo rapporto si afferma che «l'istruzione e la formazione sono considerate come investimenti strategici vitali per il futuro successo dell'impresa», e si deplora il fatto che «l'industria ha soltanto una modestissima influenza sui programmi didattici». Tre anni dopo, nel *Libro verde sulla dimensione europea dell'educazione* redatto dalla Commissione Europea si asseriva la necessità di formare delle «risorse umane per i bisogni esclusivi dell'industria» e favorire «una maggiore adattabilità di comportamento in maniera da rispondere alla domanda del mercato della manodopera» sin dalla scuola materna: gli studenti diventano «clienti» o «capitale umano», i corsi «prodotti» o «mercato del lavoro», le famiglie «utenza». Quanto agli insegnanti, un documento OCSE del 1996 li definisce «coloro che non costituiranno mai un mercato redditizio, e la cui esclusione dalla società in generale si accentuerà nella misura in cui gli altri continueranno a progredire»: in un mercato mondiale della formazione reso possibile dalle nuove tecnologie, «l'apprendimento a vita non può fondarsi sulla presenza permanente di insegnanti», ma dev'essere assicurato da «prestatori di servizi educativi».

Questi documenti sono, per così dire, l'inizio del processo evolutivo della scuola, di cui oggi vediamo gli esiti. Ma, com'è noto, è sempre l'anatomia dell'uomo che spiega quella della scimmia – con la trascurabile eccezione di qualche testardo creazionista –, e non il contrario. L'anatomia dell'oggi ci parla di superamento di test a scelta multipla come strumenti di valutazione: test che premiano «una forma peculiare di intelligenza analitica, apprezzato dai gestori e dalle imprese del settore finanziario che non vogliono che dipendenti pongano domande scomode o verifichino le strutture e gli assiomi esistenti: vogliono che essi servano il sistema. Questi test creano uomini e donne che sanno leggere e far di conto quanto basta per occupare posti di lavoro relativi a funzioni e servizi elementari. I test esaltano quelli che hanno i mezzi finanziari per prepararsi ad essi, premiano quelli che rispettano le regole, memorizzano le formule e mostrano deferenza all'autorità. I ribelli, gli artisti, i pensatori indipendenti, gli eccentrici e gli iconoclasti – quelli che pensano con la propria testa – sono estirpati». Queste parole sono di Chris Hedges², un giornalista che dopo aver

¹ Mi permetto di rinviare, per una analisi più dettagliata, al mio *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, minimum fax, Roma 2010, pp. 48-56: "L'istruzione è un affare?".

² Chris Hedges, *Perché gli Stati Uniti distruggono il loro sistema scolastico*, pubblicato in vari siti (tra cui <http://www.carmillaonline.com/2012/03/14/perch-gli-stati-uniti-distruggono-il-loro-sistema-scolastico/>), e ora anche

raccontato la guerra in Irak, è tornato in patria per raccontare un'altrettanto drammatica guerra: quella che il governo statunitense sta conducendo contro il diritto all'istruzione. La critica di Chris Hedges, accanto a quelle condotte in Gran Bretagna, Francia, Finlandia sulle derive cui hanno condotto l'adozione dei test di valutazione come criteri didattici, ci dicono che il *frame* del "non possiamo essere gli unici in Europa" è, oltre che logicamente scorretto, falso: in realtà stiamo adottando la mela bacata che altri paesi cominciano a rifiutare, e che nondimeno ci viene offerta. Fare una torta di mele per riciclare le mele che stanno andando a male può essere indice di parsimonia: offrirla agli ospiti è senz'altro segno di scarso rispetto.

Ancora uno sguardo sull'anatomia della scuola dei test. È capitato due anni fa – lo abbiamo raccontato io e il collega Matteo Vescovi³ – che gli studenti abbiano dovuto rispondere a dei quiz predisposti dall'Invalsi su un racconto di Mario Rigoni Stern. E che quei quiz fossero errati, talora in modo grave. È grave che alla domanda sulle intenzioni dell'autore sia indicata come errata la risposta "*Dichiarare apertamente la sua avversione alla guerra ed esortare i giovani a evitarla*". È altrettanto grave che gli studenti siano stati obbligati a scegliere una tra le quattro diverse interpretazioni possibili del testo, come se le altre tre non fossero state – e lo erano – altrettanto plausibili. Come se non fosse compito della scuola insegnare a comprendere che ci sono diverse prospettive, punti di vista, interpretazioni di uno stesso oggetto. Come se un grande scrittore non sia tale proprio per la sua capacità di comunicare non una sola, ma più cose all'interno del proprio testo. Come è possibile che accada una cosa del genere? Succede così: qualche oscuro tecnocrate esterno alla scuola prepara un test di rilevazione, lo inserisce in una busta che, sigillata, viene inviata alle scuole, nelle quali il dirigente si limita a trasmettere detta busta ai "somministratori", che si consiglia dover essere docenti esterni tanto alla classe quanto alla materia, e da questi nelle mani e nelle menti degli studenti, che appongono sotto sorveglianza le loro debite crocette; questi test sono poi restituiti ai correttori, che con l'ausilio di uno scanner (quando va bene), o a mano conteggiano le risposte e trasmettono all'INVALSI gli esiti, affinché il «gruppo di esperti» esterno alla scuola elabori una misurazione (che viene spesso disinvoltamente spacciata, o confusa, o scambiata per "valutazione"), che a sua volta viene di nuovo trasmessa alle scuole. In nessuno di questi passaggi è attiva una qualche intelligenza critica che, esaminando i testi delle prove, può esercitare un legittimo diritto di interdizione fondato sul riconoscimento del danno che queste prove causano a

nel volume *I test Invalsi. Contributi a una lettura critica*, a cura del CESP Bologna e Cobas, febbraio 2013, pp. 13-17.

³ Girolamo De Michele, *Salvate il soldato Rigoni Stern*, <http://www.carmillaonline.com/2012/05/08/salvate-il-soldato-rigoni-stern/>; Matteo Vescovi, *Testificare le menti, banalizzare la scuola*, <http://www.carmillaonline.com/2012/05/14/testificare-le-menti-banalizzare-la-scuola/>; entrambi ora nel volume *I test Invalsi*, cit., pp. 171-188. Il curatore del *Meridiano Rigoni Stern* Eraldo Affinati mi ha confermato la correttezza delle nostre letture.

cose come didattica, apprendimento, formazione, pensiero critico e altre sciocchezze. Coloro che lavorano nella scuola come insegnanti o dirigenti sono invitati a dismettere le proprie vesti e le proprie intelligenze e rivestire per un giorno quelle del passacarte, del burocrate cieco, sordo e muto al servizio di una macchina ottusa: come personaggi kafkiani, sono misuratori, e dunque misurano. E così, di obbedienza a un ordine in ottemperanza a una direttiva, accade che il sergente Mario Rigoni Stern, scampato alla guerra, alla neve e ai lager nazisti venga impallinato dalla scuola italiana, senza che alcuna delle persone coinvolte nella gestione dei diversi segmenti del processo si senta responsabile dell'accaduto. Nel contempo in alcune scuole si inquisiscono gli studenti che hanno sporcato di saliva il codice a barre del test, e si sostituiscono gli insegnanti somministratori in sciopero. Si può sputare sui diritti dei lavoratori e su Mario Rigoni Stern, ma non sulla sacralità del codice a barre dei test: questo è il messaggio educativo che passa ai nostri studenti.

Ma se questo avvenisse solo nella scuola, non ci sarebbe di che preoccuparsi: la scuola, com'è noto, è un residuo di scarso interesse per le nostre classi dirigenti. È stato osservato che tra i dieci saggi nominati dal presidente Napolitano non c'era alcuna donna; in verità non c'era alcuna persona di scuola, né la scuola era una delle emergenze cui si chiedeva ai saggi di redigere una relazione. Sarà dipeso, come per l'assenza di una figura femminile, dalla fretta con cui il presidente ha dichiarato di aver dovuto decidere: ma quando agisci in fretta senza tempo di riflettere, è il tuo inconscio che ragiona per te, e talora rivela ciò che vorresti tenere celato. In questo caso, rivela una significativa coincidenza tra scuola e genere femminile, confermando involontariamente quella che Cristina Morini ha definito, nel suo *Per amore o per forza*⁴, "femminilizzazione del lavoro": l'estensione all'intera dimensione del lavoro di quelle caratteristiche – disponibilità, flessibilità, docilità, capacità di produrre un'eccedenza rispetto al pattuito, ma anche attenzione alla dimensione dei bisogni, degli affetti e della cura – che un'antropologia sessista definiva un tempo connaturate alla dimensione femminile. Questa significativa sovrapposizione di piani ci aiuta a capire che la scuola della "valutazione degli apprendimenti" è una scuola flessibile e precaria, il cui baricentro è lo scambio tra tempo di lavoro e produzione di valore definito secondo standard economici, che necessita di strumenti di misurazione analitica e quantitativa come strumento di governo.

A questo punto pare già di vedere avanzare la richiesta di una "critica costruttiva" o collaborativa: proponete voi un sistema di valutazione, ci viene detto; "non potete sempre dire solo no". Come se Foucault non ci avesse insegnato che è compito dei governati criticare i governi, non saper governare in luogo dei governanti. Ma una volta liberatici di questa trappola retorica, resta che

⁴ Cristina Morini, *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*, ombre corte/UniNomade, Verona 2010.

valutazioni qualitative esistono, a saperle vedere. Le ricerche sugli apprendimenti degli italiani, pur attestando una preoccupante area di analfabetismo di ritorno e una altrettanto preoccupante, per la sua esiguità, area di alto livello di competenze e capacità interpretative, ci dimostrano che nell'arco di un quarto di secolo – non dei 90 minuti richiesti ai compilatori di test a crocette – l'analfabetismo funzionale degli italiani, dal 1975 al 2000, è stato più che dimezzato, e raddoppiata l'estensione dell'area di alto livello culturale; le ricerche sulle ricorrenze scritte della lingua italiana di studiosi come Antonelli e Serianni dimostrano che la cosiddetta crisi dell'italiano – perdita delle strutture sintattiche, impoverimento lessicale, gergalizzazione della lingua – è un "effetto percepito" dovuto alle modalità della comunicazione orale pubblica, che non ha riscontro nella scrittura – dove anzi si assiste, sul lungo periodo, a una chiarificazione di molte forme comunicative (con la significativa eccezione delle comunicazioni bancarie). A confutazione delle tante sciocchezze dette e scritte contro la scuola post-68, la scuola italiana, lasciata libera di lavorare e messa in condizione di farlo, il proprio dovere lo ha saputo fare.

Perché queste ricerche non vengono usate come criterio di valutazione del sistema-istruzione all'interno del più ampio contesto della società? Perché il dogma dei devoti della misurazione consiste – ce lo mostra molto bene il libro di Valeria Pinto *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione* – nel negare l'esistenza di processi storici e sociali, o di soggetti collettivi e classi sociali, e considerare al loro posto solo entità atomiche quali gli individui, in quanto portatori di bisogni, di idee, di malattie, di conoscenze: la ratio dell'*homo aeconomicus*, che è alla base di tutti i processi della valutazione. E su queste entità atomiche si costruiscono programmi di ingegneria sociale:⁵

«Si additano obiettivi limitati, dati per condivisi da ogni persona di buon senso, semplici prese d'atto della realtà, e li si persegue attraverso metodi progressivi, verificabili tappa per tappa e ostentatamente aperti alla revisione e correzione, come insegna la mentalità dell'ingegnere, intollerante soltanto nell'esigenza di ottenere i risultati attesi. Una volta definito il piano (lo scopo delle "politiche di scopo"), esso non è più in discussione: si può negoziare il dettaglio, ricalcolare qualche effetto collaterale, ma mai dubitare del sistema complessivo e della direzione. Questa non conosce alternative, perché si nega che al suo esterno possa presentarsi una quale che sia posizione ragionevole, vale a dire realistica (irrealistico e irragionevole sarebbe qui già il fatto di infrangere il metodo). Ogni discorso che si discosti dal quadro della "presentazione", dalla successione lineare dei "punti elenco", è quindi sospinto nell'irrelevanza: solo di questi si sta realmente parlando, *there is no alternative*. Ogni contestazione è parodiata in teoria del complotto, ogni connessione ulteriore

⁵ Valeria Pinto *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli 2012, pp. 14-16.

riportata a fantasiosa speculazione ovvero astrazione: bisogna semplificare; le conclusioni e le disposizioni sono pronte fin dall'inizio e la comunicazione serve a metterle in ordine di successione, non a spiegarle e men che mai a discuterle. Al netto di tutte le retoriche della condivisione, quello cui si dà il nome di "trasparenza" è nulla di più che questa sistematica spazializzazione dei pensieri in una dittatura delle *slides*».

Il tutto, aggiungo, sotto l'egida di parole d'ordine quali *efficienza* e *meritocrazia*, all'ombra delle quali ogni manifestazione soggettiva del valore come valore d'uso – che cosa so, cosa sono in grado di fare, quali forme di relazione posso instaurare con quel che so? – è mistificata nella forma oggettiva del valore economico, cioè di scambio – quanto vale sul mercato, micro- o macro- che sia, questa conoscenza?

Ma, di nuovo: se tutto questo fosse solo questione di scuola, potremmo prenderne atto e rassegnarci. Ma così non è: i processi che accadono all'interno della scuola, a volte in forma di esperimento di laboratorio su quelle caviglie che sono i lavoratori della scuola, accadono anche in quella società con la quale, piaccia o non piaccia, la scuola è in rapporto osmotico. Una società che oggi si configura, come le ricerche di Deleuze e Foucault ci raccontano, come società del controllo, che alla disciplina sostituisce il controllo. Con una brutta parola che non trova un'adeguata traduzione in italiano, si parla oggi di *governance*: la vita viene governata nelle sue singole funzioni scomponendo in modo ancora più analitico la sua interezza. È notizia di questi giorni l'installazione sugli e-book didattici di alcuni college americani di un software che consente di verificare a distanza come gli studenti interagiscono con i libri elettronici di testo anche nel tempo libero: le informazioni raccolte dal software arrivano non solo ai docenti, ma anche alle case editrici. «Mi rendo conto che sembra una specie di Grande Fratello, ma è a fin di bene», ha dichiarato uno dei presidi chiamati in causa⁶.

Ogni atto, ogni comportamento, ogni singolo momento viene sottoposto a una valutazione quantitativa, cioè misurato in base a un numero: la nostra vita si riempie di schede di valutazione dei servizi. Siamo chiamati a dare un voto quasi a tutto: alle prestazioni sanitarie, all'educazione, al comportamento dell'impiegato allo sportello del comune. E tutto quello che non è valutabile con un numero viene a poco a poco escluso dal governo della quotidianità. Mentre ci viene imposta una vita espressa in percentuali, perdiamo di vista la qualità: che non è un numero, ma esiste. Nelle nostre città, ma anche nei grandi uffici, e persino nelle scuole, il vero governo viene esercitato da quelle strane figure chiamate city manager, direttore dei servizi amministrativi, dirigente capo dell'amministrazione: funzionari che traducono tutto in numeri, senza tener conto della qualità reale

⁶ Carlo Formenti, *Un software controlla gli studenti, e l'ebook diventa una prigionia*, "Corriere della sera", 16 aprile 2013, p. 60.

dei servizi. È il modo in cui il potere si esprime nella società globale, sottraendoci spazi di vita e di libertà.

Decisioni che incidono sulla nostra quotidianità – come il prezzo dei generi alimentari – sono prese da grandi organismi economici sovranazionali che nessuno vota, e che contano più dei politici che eleggiamo e che possiamo rimandare a casa col voto. Queste decisioni hanno carattere meramente amministrativo e finanziario: una certa decisione rende più governabile un processo finanziario in un certo luogo, ma al tempo stesso determina la perdita di posti di lavoro in un altro angolo di mondo. E quando anche il sapere diventa un oggetto su cui si allungano le mani dell'impresa, che ha per scopo non l'estensione della conoscenza pubblica, ma l'aumento dei profitti di alcuni privati; quando alcuni beni comuni come l'acqua o l'ambiente sono smontati e privatizzati, che ne è della qualità della nostra vita? Che ne è della nostra libertà?

E a noi lavoratori della scuola, noi che abbiamo letto don Milani e Gianni Rodari, cosa resta da fare? Continuare a professare con testardaggine le nostre verità; con le parole di don Milani: «Ecco dunque l'unica cosa decente che ci resta da fare: stare in alto (cioè in grazia di Dio), mirare in alto (per noi e per gli altri) e sfottere crudelmente non chi è in basso, ma chi mira basso. Rinceffargli ogni giorno la sua vuotezza; la sua miseria, la sua inutilità, la sua incoerenza. Star sui coglioni a tutti come sono stati i profeti innanzi e dopo Cristo. Rendersi antipatici noiosi odiosi insopportabili a tutti quelli che non vogliono aprire gli occhi sulla luce».

VALUTAZIONE E HANDICAP

Mauro Presini

Io Non Valuto Assurdità, Lamento Svalutazioni Intollerabili

Why should I care? Why should I care?
Perché dovrebbe interessarmi? Perché dovrei preoccuparmi?
The Who, 5.15

We take care of our own!
Noi ci prendiamo cura di ciò che è nostro
Bruce Springsteen, We take care of our own

Nella letteratura pedagogica l'uso delle parole non è mai neutro.

La scelta di questo o quel vocabolario caratterizzano la dotazione di una libreria la quale, a sua volta, fa parte di un arredamento ben definito; il tutto è rappresentativo di un determinato stile. In tal modo, l'uso dei termini diventa espressione di un particolare modello di riferimento.

In un periodo come questo, in cui si tende a revisionare il passato, anche le parole del vocabolario scolastico sono oggetto di trasformismo: vengono usate con scarsa precisione, mutilate in incomprensibili acronimi, elevate a simboli del cambiamento, importate da ambiti diversi, sostituite o affiancate ai vocaboli dell'economia.

Occorre perciò prestare particolare attenzione al contesto in cui vengono adoperate altrimenti la comunicazione potrebbe generare confusione.

"Maestro unico, razionalizzazione, meritocrazia, portfolio, essenzializzazione, discriminazione transitoria positiva, autonomia, bisogni educativi speciali" rappresentano solo alcuni esempi di come certa politica si avvalga di interventi di chirurgia lessicale per innestare parole finte ma esteticamente presentabili che provino a modificare l'immagine di una realtà fatta di amputazioni ai danni della scuola pubblica.

L'uso distorto delle parole porta ad una falsificazione della realtà e la falsificazione della realtà prelude ad una sua trasformazione secondo forme e modi antidemocratici.

Sta succedendo a scuola anche per ciò che riguarda la valutazione.

Diventa quindi necessario porsi alcune domande.

Cosa significa oggi "valutare": attribuire valore o attribuire valuta?

Cosa si vuol "valutare": gli apprendimenti o il sistema?

Chi si vuol "valutare": gli studenti o il personale?

Come si vuol "valutare": somministrando test o facendo ricerca?

Le risposte in realtà dipendono da quale modello di società abbiamo come riferimento.

Se l'obiettivo della valutazione è conferire merito o dare valuta, allora con il termine valutazione si intende un'operazione di premi e punizioni, fine a se stessa, gestita in maniera univoca, che non si preoccupa del percorso, ma che si limita a fotografare l'esistente (inquadrandone però solo un dettaglio, da una certa prospettiva, manipolando l'esposizione per creare contrasti netti ed eliminare le sfumature).

Se invece lo scopo è quello di valorizzare il sistema, allora con il termine valutazione si intende un processo di tipo formativo che lascia ai docenti il compito di valutare gli apprendimenti, che si occupa di verificare i contesti, l'organizzazione, la disponibilità di mezzi e di risorse; che coinvolge più competenze e professionalità e che pertanto si dimostra interessato al miglioramento.

Visto che, per molti, il modello di riferimento sembra essere quello di una scuola intesa come servizio a domanda individuale e non come bene comune, il contesto politico ed economico attuale ci conferma che oggi la parola valutazione, per molti, deve far rima con competizione ma anche con test, merito, classifiche, con finanziamenti subordinati ai risultati.

Perciò la valutazione del sistema scolastico è quasi interamente sostituita con la valutazione degli apprendimenti effettuata tramite i cosiddetti test Invalsi.

Tale operazione è sbagliata concettualmente, perché usare la somministrazione dei test agli alunni e dedurne il livello di qualità delle scuole, le capacità didattiche degli insegnanti e l'efficacia manageriale dei dirigenti scolastici, è una falsificazione docimologica.

La qualità, le capacità e l'efficacia dipendono dalla combinazione di più fattori: personali e ambientali, professionali e relazionali, culturali e metodologici, istituzionali e politici.

Invece la capacità di risolvere test a risposta multipla dipende da un addestramento specifico. Pertanto il rischio concreto è quello che l'insegnamento quotidiano si converta in una sorta di "teaching to the test" (*addestramento al test*) che porterà inevitabilmente alla creazione di intelligenze servili e funzionali al sistema.

Per questi motivi alla base della diffusione dei test Invalsi, così come sono concepiti, c'è la volontà di creare una scuola pubblica che rinunci al proprio ruolo educativo, c'è il proposito di creare scuole differenziate per ceto sociale, c'è la scelta consapevole di scaricare la responsabilità dei fallimenti delle politiche scolastiche sugli insegnanti, c'è l'intenzione di separare chi può da chi non può, chi ha da chi non ha, chi è da chi non è.

Un esempio concreto delle affermazioni precedenti è la disattenzione del Ministero nei confronti degli alunni con disabilità.

Questi alunni (oggi circa 200.000) non interessano i teorici dell'Invalsi che, non riuscendo a cogliere il paradosso della diversità, continuano a credere alla presunta oggettività di tali prove, si ostinano a voler standardizzare e di conseguenza, escludendo altre modi e forme di valutazione, emarginano chi non rientra nelle categorie normali.

Le conseguenze sono doppiamente gravi perché il risultato diretto è l'esclusione dalle prove degli alunni disabili ma il messaggio indiretto che si rivolge alla società è: "Perché dovrebbe interessarmi? Perché dovrei preoccuparmi?"

Eppure l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità in Italia rappresenta un'esperienza innovativa e unica a livello internazionale.

Sul sito del MIUR c'è scritto:

"L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità costituisce un punto di forza del nostro sistema educativo. La scuola italiana, infatti, vuole essere una comunità accogliente nella quale tutti gli alunni, a prescindere dalle loro diversità funzionali, possano realizzare esperienze di crescita individuale e sociale. La piena inclusione degli alunni con disabilità è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue attraverso una intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio."

In effetti una ricerca dell'ottobre 2012 curata dal Censis ed intitolata: "*I bisogni ignorati delle persone con disabilità*", conferma l'eccellenza del modello inclusivo italiano ma sottolinea l'inadeguatezza degli investimenti.

Quelle parole scritte sul sito del MIUR hanno quindi il naso lungo e le gambe corte perché alle parole non seguono coerentemente i fatti anzi i fatti contraddicono le parole.

Ad esempio in una nota sugli alunni disabili dello scorso anno, a cura dell'Invalsi, si legge

"La singola scuola può:

- 1) non far partecipare alle prove gli alunni con disabilità intellettiva o altra disabilità grave, impegnandoli nei giorni delle prove in un'altra attività;*
- 2) farli partecipare insieme agli altri studenti della classe, purché sia possibile assicurare che ciò non modifichi in alcun modo le condizioni di somministrazione, in particolare se si tratta di classi campione."*

In altri tempi, quelli delle conquiste sociali, il pensiero produceva azioni che precedevano le parole, le quali ne divenivano la normale conseguenza.

Non è un caso che la prima volta che si è usato il termine INSERIMENTO in un testo normativo sia stato nella legge 118 del 1971 (*Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili* ⁷) proprio

⁷ L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'**inserimento** nelle predette classi normali.

qualche anno dopo le lotte per l'emancipazione generate dai movimenti del '68.

Come non è casuale che la prima volta che si è usato il termine INTEGRAZIONE sia stato nella legge 517 del 1977 (*Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione*⁸) proprio nella stessa legge che aboliva le classi differenziali.

Infine non è una coincidenza che la prima volta che è stato usato il termine INCLUSIONE sia stato nel 2006 (*Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* ratificata in Italia nel 2009 e dalla UE nel 2010⁹) proprio con Kofi Annan, il primo Segretario Generale delle Nazioni Unite nero e Premio Nobel per la Pace.

In questi tempi, quelli della progressiva erosione delle conquiste sociali, la scuola italiana, per risolvere i suoi problemi ha bisogno di forti investimenti culturali ed economici, di apporti pluridisciplinari e multiprofessionali, di analisi, ragionamenti e confronti seri.

Il sistema scolastico italiano, prima di tutto, è da valorizzare ripensando al suo ruolo educativo nel contesto attuale, riaffermando la sua centralità come organo costituzionale e restituendo dignità ed autorevolezza ai docenti e al personale.

Si può e si deve partire in vari modi: uno fra questi è considerare seriamente che la valutazione di sistema possa sostituire la valutazione degli apprendimenti predisposta dall'Invalsi.

Una valutazione di sistema da affidare ad un ente indipendente, che coinvolga gli organi collegiali della scuola, che svolga i suoi compiti in una logica di ricerca inclusiva, che presti la dovuta attenzione alle caratteristiche del sistema nel suo insieme, che divenga strumento di lavoro condiviso ed efficace per una trasformazione positiva, che si preoccupi di facilitare la cooperazione e non la competizione, che si metta a disposizione, che eviti di scrivere sulla lavagna le scuole buone e dall'altra quelle cattive, che si interessi al miglioramento di tutte le scuole, che si preoccupi di ciò che appartiene a tutti, che si prenda cura di ciò che è nostro: la scuola pubblica.

In tale logica, il processo di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, se lo si considera davvero “un punto di forza del nostro sistema educativo”, meriterebbe di essere considerato adeguatamente.

Fra il 2004 ed il 2005 ho fatto parte di un gruppo di lavoro costituito presso il Ministero che si è occupato di “Indicatori per la rilevazione della qualità dell'integrazione scolastica delle persone disabili”.

⁸ Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di **integrazione** a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati, <omissis>.

⁹ Gli Stati riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione **inclusivo** a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita.

Abbiamo proposto un questionario da sottoporre alle scuole che tenesse conto delle proposte formative di quella scuola, della sua organizzazione e delle metodologie attivate, dei contenuti necessari per quel percorso scolastico, in quel dato luogo, in quel determinato momento.

Abbiamo individuato indicatori di struttura, di processo e di risultato.

Fra gli **indicatori di struttura**:

- la formazione delle classi,
- l'assegnazione di ore dei sostegni,
- la collaborazione fra docenti e dei docenti con i non docenti,
- la costituzione ed il funzionamento dei gruppi di lavoro,
- l'erogazione di risorse,
- la disponibilità di tecnologie e di sussidi,
- la presenza di barriere architettoniche e percettive.

Fra gli **indicatori di processo**:

- la continuità,
- l'accoglienza,
- la chiarezza e la condivisione con le famiglie delle certificazioni e dei documenti (Diagnosi Funzionale, del Profilo Dinamico Funzionale, del Piano Educativo Individualizzato),
- l'articolazione degli spazi,
- l'utilizzo del personale di sostegno e non,
- la socializzazione e le relazioni con i compagni di classe.

Infine fra gli **indicatori di risultato**:

- la modalità di valutazione degli apprendimenti,
- dell'autonomia,
- della comunicazione,
- della socializzazione,
- delle relazioni,
- dell'integrazione.

Dopo questo lavoro, l'Invalsi ha predisposto invece un questionario che ha lasciato perplessi la maggior parte di noi perché ha stravolto la proposta originaria del Gruppo di lavoro che era formulata proprio per consentire alle scuole un'autovalutazione rispetto a tre crescenti livelli di qualità.

L'INVALSI ha sostenuto che l'amministrazione non potrebbe valutare ma dovrebbe limitarsi a raccogliere elementi per una successiva valutazione e che non è possibile formulare domande circa il rispetto o meno di norme che prevedono certi comportamenti o procedure.

Per noi invece erano proprio queste prassi che occorreva verificare per proporre dei correttivi ed il rispetto delle norme vigenti.

Ad esempio sarebbe stato interessante verificare l'adeguatezza o meno dell'assegnazione di risorse, l'uso proprio ed improprio degli insegnanti di sostegno, il numero massimo di alunni per classe, la dotazione dei collaboratori scolastici per l'assistenza di base; l'eventuale coinvolgimento degli insegnanti curricolari nella presa in carico, il numero di alunni disabili all'interno della stessa classe, la partecipazione; l'inserimento nel Piano dell'Offerta Formativa di un paragrafo sull'integrazione scolastica; la creazione di centri di consulenza per le scuole; la presenza ed il funzionamento dei gruppi di lavoro, i coordinamenti regionali tra i Gruppi di Lavoro Interistituzionali Per l'Integrazione.

In definitiva di quel questionario non si è tenuto conto e nella successiva indagine on line l'Invalsi ha inserito solo qualche domanda di carattere statistico.

Una situazione analoga si è verificata in passato a livello locale.

Da quasi vent'anni rappresento il Comitato Ferrarese Area Disabili all'interno del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale per l'integrazione previsto dalla legge 104 del 1992; da molto tempo stiamo provando a proporre una verifica seria dell'integrazione a livello territoriale; solo lo scorso anno si è arrivati alla definizione di un questionario per il monitoraggio intermedio dell'accordo di programma provinciale per l'integrazione scolastica e formativa dei bambini e alunni disabili della provincia di Ferrara (2011/2012 -2015/2016).

La Commissione Tecnica Provinciale, in raccordo con il Comitato Ferrarese Area Disabili ed il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP), ha proposto di utilizzare il questionario da sottoporre alle famiglie degli alunni disabili per coadiuvare la Conferenza Provinciale di Coordinamento delle Politiche dell'Istruzione, della Formazione e del Lavoro della Provincia di Ferrara nello svolgimento dei compiti generali di verifica e valutazione periodica che lo stesso Accordo le attribuisce.

Alla scuola veniva chiesto di supportare il rappresentante delle famiglie degli alunni disabili nel Gruppo di Lavoro di Istituto per valutare l'opportunità di organizzare un apposito incontro in modo da offrire informazioni utili per la compilazione.

Gli aspetti da verificare erano l'informazione, la conoscenza, l'accessibilità, l'accoglienza, la continuità, il coinvolgimento, la partecipazione.

La rilevazione avrebbe dovuta avvenire nei mesi di gennaio e febbraio scorsi.

Anche in questo caso però ci sono stati problemi, ritardi, rinvii che stanno bloccando la necessaria valutazione del sistema in provincia di Ferrara.

Evidentemente si vive la valutazione come uno strumento di potere: selettivo e ingiusto quando

viene imposto alla scuola; preoccupante e pericoloso quando parte dal mondo della scuola.

Viene in mente la locuzione latina: *In Nomen Omen* che sembra derivare dall'antica credenza dei Romani che nel nome si nasconda un presagio, il vero essere. Sono cose di altri tempi ma se fosse davvero così ci sarebbe da trattare con la massima attenzione il tema della VALUTAZIONE poiché il suo anagramma è VIOLENZA TUA. Naturalmente è solo un gioco di parole ma quello dell'insegnante è davvero un mestiere *potente*; per questo tutto ciò che riguarda l'educazione, in futuro, andrebbe trattato con estrema cura, con competenza e professionalità, con pazienza e con rispetto.

Solo allora potrà accadere che **Insieme Non Valuteremo Assurdità Liberiste, Sosterremo Intelligenze!**

Continuo a credere infatti che il modello scolastico in cui si dovrebbe inserire una valutazione seria sia proprio quello che, restando fedele ai principi costituzionali, sappia adattarsi ai contesti; che si interessi allo stesso modo dei contenuti, dei metodi e delle relazioni; che rispetti i tempi di apprendimento e le diversità; che educi alle differenze, che faccia vivere i valori.

Un modello che faccia della creatività la propria bandiera.

Un sistema educativo che, mentre si immagina la formazione dei futuri cittadini, cammini verso gli orizzonti della conoscenza e dell'intelligenza critica respirando inclusione.

Maria Maddalena Maletta

Come valutare e svalutare la disabilità

Probabilmente per una questione di deformazione professionale, mi piaceva introdurre questo mio contributo con l'etimologia del termine che fa da chiave di volta a tutto il Convegno. Dal latino *valitus*, participio passato di *valere* “avere valore”, VALUTARE significa “attribuire un prezzo” a qualcuno o qualcosa, dopo averne scoperto e riconosciuto il valore intrinseco.

In termini di valutazione scolastica, “valutare” significa conoscere e acquisire elementi relativi al processo di apprendimento-insegnamento e, conseguentemente, attribuire uno specifico valore al fine raggiunto, cioè all'apprendimento dell'allievo, e al percorso effettuato per raggiungerlo, cioè l'insegnamento del docente.

La situazione diventa più complessa quando a dover essere valutati sono gli allievi diversamente abili: fisici, sensoriali, psichici ... e ancor più cognitivi, il cui “valore” (inteso come attitudine, potenzialità, risorsa spendibile) non sempre è immediatamente manifesto, ma va scoperto e portato alla luce.

Ciononostante la valutazione è un “diritto”, sancito per legge, tanto per l'alunno normodotato quanto per l'alunno con disabilità, e quindi un “dovere” per tutti gli insegnanti.

La nostra Carta Costituzione è abbastanza esplicita in merito, quando, all'art. 3, sancisce che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione alcuna *«di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali»*. Tant'è vero che lo Stato italiano ha il dovere di *«rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»*.

Se, dunque, neanche le *condizioni personali* di un soggetto costituiscono elemento di disuguaglianza di fronte alla legge, non è poi così difficile capire che il diritto all'uguaglianza include anche i soggetti con differenti abilità: costoro devono poter sviluppare il loro potenziale e partecipare alla vita politica, economica e sociale del loro Paese, usufruendo di un trattamento pari, in termini di dignità sociale, a quanti per natura siano dotati di “normali” abilità. Se a ciò si aggiunge che *la scuola è aperta a tutti* (art. 34) e che anche *gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale* (art. 38), allora diventa ancora più palese il diritto costituzionalmente sancito dei disabili all'integrazione scolastica, con tutto ciò che essa comporta, valutazione inclusa.

Nonostante l'ovvietà del tutto, tuttavia il processo che ha portato alla presenza degli alunni handicappati nella scuola di tutti è stato complesso e articolato, frutto del lavoro di professionisti,

familiari, enti ed istituzioni che hanno avuto ed hanno a cuore la qualità della vita delle persone in situazione di difficoltà. Fino agli anni '70 nessuna novità importante in termini di democratizzazione della scuola. Anzi!!! Le persone con handicap erano classificate in tre grosse categorie: i non educabili, che potevano essere assistiti ed accuditi a livello medico, ma non erano ritenuti in grado di stabilire alcun tipo di rapporto con altre persone; gli educabili, che potevano apprendere in modo spontaneo; gli scolarizzabili, infine, che potevano frequentare le istituzioni scolastiche. Di queste tre categorie, la prima fu relegata al chiuso della famiglia o di una struttura sanitaria; mentre, le altre due furono assorbite nel doppio canale formativo rispettivamente delle scuole speciali e delle classi differenziali (L. 1859/1962; DPR 1518/1967).

La prima svolta rivoluzionaria si ebbe con la legge civile n. 118 del 1971, che mise in discussione il concetto di “non educabilità”, partendo dal presupposto che l’educabilità è una condizione intrinseca all’essere uomini; è stabile conseguentemente il diritto/dovere per i diversamente abili di svolgere l’istruzione dell’obbligo all’interno di classi comuni della scuola pubblica (eccezion fatta per i casi di gravi deficienze intellettive o gravi menomazioni fisiche).

Una seconda, più incisiva svolta, si ebbe poi nel '77 con la legge scolastica n. 517: essa sanciva il principio in base al quale tutti sono non solo educabili, ma anche scolarizzabili. La differenza tra persona normodotata e persona handicappata si pose, allora, in altri termini, a seconda cioè che l’educazione informale (quella cioè di norma affidata ai primi anni di vita in ambito familiare) fosse avvenuta in modo spontaneo o necessitasse di un supporto intenzionale (educazione formale). Il diritto all’integrazione scolastica nella scuola elementare e nella scuola media fu esteso allora a tutti gli alunni con handicap psicofisico, cui venne garantito per la prima volta il supporto dell’insegnante specializzato.

Più lungo è stato l’*iter* per la scuola secondaria di secondo grado, dove attualmente sono inseriti soggetti dalle diversabilità più disparate.

Una volta riconosciuto il diritto di tutti a partecipare alle classi comuni della scuola pubblica ci si pose il problema della valutazione, fatto salvo il presupposto secondo cui, quando l’alunno ha regolarmente frequentato - anche se “dotato” di disabilità intellettiva - i docenti sono in grado e devono esprimere i propri giudizi valutativi.

Tali giudizi ovviamente, come si legge già nella Relazione Falcucci del 1975 e nella Sentenza della Corte Costituzionale 215 del 1987, devono valutare il grado di maturazione del soggetto, sia a livello globale sia a livello degli apprendimenti realizzati, a partire dalla specifica situazione di menomazione. Il che significa adottare non un criterio normativo riferito ad una realtà collettiva accertata (i compagni di classe), ma un criterio individuale che tenga conto della Diagnosi Funzionale dell’allievo (fornito dall’unità sanitaria) e del Profilo Dinamico Funzionale (elaborato

collegialmente da operatori delle unità sanitarie locali, famiglia e scuola) e a partire da questi formuli un Piano Educativo Individualizzato.

Rispetto agli alunni disabili le disposizioni legislative che ribadiscono il concetto di valutazione individualizzata sono i seguenti, alcuni dei quali riportati in appendice:

- L. 104/1992,
- DECRETO INTRODUTTIVO DEI RINNOVATI STRUMENTI DI VALUTAZIONE 236/93,
- D. Lgs. 297/1994,
- MODIFICHE N 80/95 SU SCRUTINI ED ESAMI,
- O.M. n. 90/2001,
- DPR 122/2009.

Tali provvedimenti indicano che la valutazione scolastica degli allievi diversamente abili:

- ✓ deve aver luogo in virtù del suo carattere formativo ed educativo e dell'azione di stimolo che esercita nei confronti dell'allievo,
- ✓ deve essere formulata in relazione agli interventi educativi e didattici effettivamente svolti sulla base del PEI,
- ✓ deve essere riferita ai progressi compiuti in rapporto alle loro potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali,
- ✓ deve essere effettuata collegialmente da tutti gli insegnanti, di sostegno e curricolari,
- ✓ deve tenere conto delle attività integrative o di sostegno svolte, anche in sostituzione dei contenuti parziali di alcune discipline, nonché dei particolari criteri didattici o sussidi impiegati per rendere possibile il processo di apprendimento,
- ✓ deve accompagnare l'intero *iter* formativo: dalla primaria alla secondaria di primo e secondo grado, secondo due differenti percorsi: l'uno finalizzato all'acquisizione del titolo di studi, l'altro al conseguimento di un attestato delle competenze e delle abilità raggiunte.

Lo studente con handicap che ha seguito un Piano Educativo Individualizzato riconducibile alle Indicazioni nazionali e comprensivo di tutte le discipline e che ha sostenuto le medesime prove orali e scritte di tutta la classe, pur differenziate in relazione al *deficit*, al termine del percorso consegue un regolare diploma. Viceversa lo studente con handicap che ha seguito un Piano Educativo Individualizzato differenziato a causa della gravità del suo *deficit*, magari non comprensivo di tutte le discipline, al termine del percorso scolastico riceve un attestato recante le competenze e le abilità maturate.

Tante sono state e continuano ad essere, per chi ci crede ancora, le esperienze scolastiche testimoni di come l'incontro con il *deficit* realizzi occasioni educative di interesse particolare per tutti i soggetti che le animano. E sono proprio queste esperienze che invitano a pensare che, quando il

deficit viene riconosciuto e valorizzato all'interno dei sistemi sociali come uno tra gli elementi costitutivi di essi, la complessità e l'efficienza della esperienza culturale al loro interno cresce.

Peccato che da qualche anno a questa parte le famigerate prove INVALSI, che puntuali ogni anno arrivano tra i banchi di scuola, stiano remando contro i quasi quarant'anni di battaglie e conquiste in tema di inclusione scolastica, ritenuta tra le pratiche più avanzate e virtuose nel confronto internazionale.

A distanza di anni, nonostante le proteste e gli scioperi, il protocollo INVALSI ha cambiato l'indicazione dell'anno scolastico di riferimento, ma si è mantenuto identico sotto il profilo dei contenuti altamente discriminanti nei confronti della diversabilità. Nulla o quasi è cambiato!!!

L'unica figura in grado di decidere se e come un alunno disabile possa affrontare i test INVALSI continua ad essere il Dirigente Scolastico: non il consiglio di classe né tanto meno l'insegnante di sostegno.

Qualunque sia la disabilità (codice 1, 2, 3, 4 o 5), essa deve essere segnalata, come negli anni scorsi, sulla Scheda-risposta dei singoli studenti onde evitare che venga inficiato l'effettivo monitoraggio dei livelli di apprendimento conseguiti dalla scuola.

I soggetti con bisogni educativi speciali continuano ad essere considerati fonte di potenziale disturbo per i compagni nel corso dello svolgimento delle prove, eventualmente da allontanare. Sono ammessi alle prove solo se capaci di operare in autonomia, senza l'insegnante di sostegno, espulso sistematicamente dalla classe.

Ma è davvero possibile che un DS abbia una conoscenza del singolo caso minimamente paragonabile a quella del consiglio di classe e addirittura dell'insegnante di sostegno?! Ha senso ed è eticamente corretto tenere l'allievo disabile impegnato per il tempo delle prove, nutrendo in lui l'illusione di essere uguale a tutti i suoi compagni, quando di fatto non lo è?! È realmente integrante un provvedimento che proibisca all'insegnante di sostegno di rimanere in classe e al soggetto disabile di svolgere i test insieme ai compagni, quando la sua presenza non sia autonoma e possa recare problemi all'espletamento della prova degli altri?!

Non lasceremo ai posteri l'ardua sentenza! Siamo convinti, infatti, che il sistema scolastico italiano possa e debba recuperare la propria natura inclusiva, riconoscendo, valorizzando e integrando le diversità – siano esse fisiche, psichiche, cognitive, socio-affettive o di altra natura; possa e debba operare nuovamente nella direzione dell'uguaglianza sociale ed educativa, mettendo tutti – normodotati e diversamente abili – nella condizione di partecipare, secondo le proprie possibilità, alla vita sociale ed essere riconosciuti come “persone” nel contesto umano e civile.

APPENDICE

Relazione Falcucci/1975

[...] La frequenza di classi comuni non implica il raggiungimento di mete culturali comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico deve perciò fare riferimento al grado di maturazione dell'alunno, sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati.

Sentenza della Corte Costituzionale 215/1987

Capacità e merito degli alunni con disabilità vanno valutati secondo parametri peculiari, adeguati alle rispettive situazioni di minorazione.

L. 104/1992, Art.16 - Valutazione del rendimento e prove d'esame.

- 1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.*
- 2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.*
- 3. Nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.*
- 4. Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico o allo svolgimento di esami anche universitari con l'uso degli ausili loro necessari.*

D. Lgs. 297/1994, Art. 318 - La valutazione del rendimento

- 1. Nella valutazione degli alunni handicappati da parte dei docenti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline.*
- 2. Nella scuola dell'obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui al comma 1, prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.*

3. *Nell'ambito della scuola secondaria superiore, per gli alunni handicappati sono consentite prove equipollenti e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di assistenti per l'autonomia e la comunicazione.*
4. *Gli alunni handicappati sostengono le prove finalizzate alla valutazione del rendimento scolastico, comprese quelle di esame, con l'uso di ausili loro necessari.*

O.M. n. 90/2001, art. 15, comma 2

Per gli alunni in situazione di handicap psichico la valutazione, per il suo carattere formativo ed educativo e per l'azione di stimolo che esercita nei confronti dell'allievo, deve comunque aver luogo. Il consiglio di classe, in sede di valutazione periodica e finale, sulla scorta del Piano Educativo Individualizzato a suo tempo predisposto con la partecipazione dei genitori nei modi e nei tempi previsti dalla C. M. 258/83, esamina gli elementi di giudizio forniti da ciascun insegnante sui livelli di apprendimento raggiunti, anche attraverso l'attività di integrazione e di sostegno, verifica i risultati complessivi rispetto agli obiettivi prefissati dal Piano educativo individualizzato.

DPR 122/2009, Art. 9 - Valutazione degli alunni con disabilità

1. *La valutazione degli alunni con disabilità è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del PEI ed è espressa con voto in decimi.*
2. *L'esame conclusivo del primo ciclo si svolge con prove differenziate, comprensive della prova nazionale, corrispondenti agli insegnamenti impartiti, idonee a valutare il progresso dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali.*
3. *Le prove dell'esame conclusivo del primo ciclo sono sostenute anche con l'uso di attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico necessario (...). Sui diplomi di licenza è riportato il voto finale in decimi, senza menzione delle modalità di svolgimento e di differenziazione delle prove.*
4. *Le prove sono adattate, ove necessario in relazione al Piano Educativo Individualizzato, a cura dei docenti componenti la commissione. Le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma di licenza.*
5. *Gli alunni con disabilità sostengono le prove dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione secondo le modalità previste dall'articolo 318 del decreto legislativo n. 297 del 1994.*
6. *All'alunno con disabilità che ha svolto un percorso didattico differenziato e non ha conseguito il diploma attestante il superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo, è rilasciato un attestato recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del*

corso di studi seguito, alle materie di insegnamento comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, alle competenze, conoscenze e capacità, anche professionali, acquisite e dei crediti formativi documentati in sede di esame.

- 7. I docenti di sostegno, contitolari della classe, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni disabili [...] Qualora un alunno con disabilità sia affidato a più docenti del sostegno, essi si esprimono con un unico voto.*

Stefania Romani

LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NELLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Per la valutazione nella secondaria di primo grado esiste una sorta di anno zero: il **122**, inteso come **DPR del 2009**.

Semplificando con il gioco della periodizzazione, potrei chiamare **ERA DEL GIUDIZIO** quella avanti il 122 ed **ERA DECIMALE** quella dopo, anche se la prima scansione temporale suona vagamente apocalittica e la seconda, rimando con glaciale, evoca una certa algida esattezza.

Il DPR in questione contiene il regolamento che coordina le norme vigenti per la valutazione degli alunni secondo la **L 169 del 2008**, a sua volta figlia della **L133**, origine del cosiddetto processo di revisione degli ordinamenti scolastici all'insegna delle tre parole d'ordine: **ESSENZIALIZZARE**, **SEMPLIFICARE**, **RAZIONALIZZARE**, ovvero ridurre drasticamente la spesa.

Perché abbandonare la pratica valutativa introdotta dalla **L 517/77**, quella dell'ERA DEL GIUDIZIO, basata sull'osservazione sistematica degli apprendimenti e sulla loro documentazione, pratica frutto di anni di studio, confronto, sperimentazione, aggiustamenti e consolidatasi in una cultura della valutazione?

La valutazione dovrebbe costituire uno dei momenti forti della **relazione educativa**; senza instaurare la relazione educativa non si danno insegnamento e apprendimenti efficaci; la relazione presuppone conoscenza dell'altro, fiducia reciproca e richiede di individuare i punti di forza e di debolezza di una classe che è fatta di individui. Non c'è operazione delicata e complessa come quella del valutare, perché, se vuole essere, come deve, formativa, inclusiva ed emancipatrice, la valutazione:

- deve essere indirizzata sugli apprendimenti e non sulla persona
- deve concentrarsi sull'evoluzione dell'apprendimento e non solo sul risultato, sul processo più che sul prodotto
- deve concretizzarsi in descrizioni dei processi di apprendimento dalle quali gli alunni e le loro famiglie possano trarre elementi per comprendere quanto e cosa è stato valutato e come si può migliorare e modificare

Le operazioni di cui sopra necessitano di un tempo scuola disteso, come quello che costituiva il contesto dell' ERA DEL GIUDIZIO: un modello di scuola più "ricco" di quello odierno e quindi più dispendioso, nell'ottica miope di chi ha ritenuto e ritiene uno spreco di risorse la spesa per l'istruzione, e anche di un numero di alunni per classe che renda fattiva la relazione educativa,

messa a dura prova nelle “classi pollaio”.

I provvedimenti che hanno introdotto nel nostro segmento di scuola la pratica dello snellimento forzato sono la **L 53** (Moratti) e conseguenti decreti attuativi, in particolare il n° **59/04** che hanno mandato in pensione la “vecchia” scuola media e istituito la “nuova” secondaria di primo grado.

Schematizzando molto:

da 30 ore settimanali a TN, a 27 “obbligatorie” + fino a 6 “facoltative e opzionali” da attivare su richiesta dell’utenza. La dieta dimagrante comprimeva poi, entro un monte ore ridotto, lo studio di una seconda lingua comunitaria, per adeguarci agli standard europei (il ritornello : “ Ce lo chiede l’Europa” cominciava a risuonare...), in tutto il quadro orario comprendeva ben 11 insegnamenti e 2 attività (informatica ed educazione alla convivenza).

Proseguendo nel solco già tracciato dalla L 53, neanche minimamente sfiorata dal “cacciavite” di Fioroni, è arrivata la mazzata targata Tremonti-Gelmini: il piano programmatico di revisione degli ordinamenti scolastici, **L 133**, cui è seguito il **DPR 89/2009**, regolamento relativo al riordino del primo ciclo d’istruzione che ha stabilito il nuovo quadro orario settimanale delle lezioni nella secondaria di 1° grado, con il **DM 37/2009** che regola la composizione delle cattedre, saturate tutte a 18 ore di insegnamento.

La ridefinizione del quadro orario settimanale per disciplina o gruppo di discipline abroga alcuni articoli e commi del D 59: spariscono le ore facoltative-opzionali, sparisce un’ora dalla cattedra di lettere e compare quella ineffabile di approfondimento di materie letterarie che, come recita la norma di riferimento, “non costituisce cattedra, ma contribuisce alla formazione di cattedre interne in fase residuale...”: un nonsense giuridico e una complicazione aggiunta per la definizione dell’orario, ma tutto si spiega nella logica della razionalizzazione. Un modello sempre più rigido e povero.

Nel frattempo il **TP**, che si sostanzialmente delle attività di laboratorio in compresenza, vera fucina di percorsi di integrazione per i disabili e gli svantaggi sociali e culturali, ma anche di esperienze di ricerca e sperimentazione di pratiche didattiche innovative e valorizzazione delle eccellenze, giunge al suo capolinea, completamente svuotato di senso e snaturato, ridotto, con l’abolizione delle compresenze, a semplice prolungamento delle lezioni di pomeriggio, laddove sopravvive come pallido simulacro di un’altra scuola possibile.

Insomma, l’urgenza di ripristinare nella scuola del 1° ciclo il voto decimale è il naturale esito di una politica di frantumazione di un modello educativo, mascherata in modo maldestro dietro il mito della presunta oggettività del numero, chiaro ed evidente in sé e per sé, e della “severità” di una

scuola che ritrova il suo vero “ruolo”, tornando al buon vecchio rigore, ripristinando la disciplina (vedi voto di condotta, che fa media con il cosiddetto profitto) e una valutazione snella, che non dia adito a fraintendimenti e inutilmente ridondante. Una scuola più “magra”, dove collegialità e collaborazione progettuale tendono a diventare sempre più inattuabili, quindi formali e marginali.

Per me, entrata nella scuola come insegnante nel 1984, l'ingresso nell'ERA DECIMALE ha significato un brusco risveglio, non certo il ritorno a casa, allo stesso sistema di valutazione in cui avrei dovuto rispecchiarmi perché aveva scandito il mio percorso da studentessa, ma la consapevolezza di avere perduto, assieme al giudizio, molte opportunità da offrire ai miei giovani studenti. Devo ammettere però, per dovere di sincerità, che non pochi colleghi hanno accolto il cambiamento come la tanto attesa e invocata semplificazione, anche se, per individuare criteri condivisi, varie commissioni, negli ultimi anni, si sono arrovelate nella elaborazione e produzione di griglie di valutazione, per decrittare le quali a volte sarebbe stato necessario un matematico esperto; molto tempo è stato speso anche per stabilire a quale condizione le insufficienze di fine anno possano essere “sanate” per garantire l'ammissione all'anno successivo o all'esame, dato che la norma prevede tassativamente che per la promozione non debba comparire nessun voto inferiore al 6, problema assai spinoso, in assenza dello strumento che consente la “sospensione del giudizio” e di un sistema di “debiti” e “crediti” formativi e quindi affidato alla sensibilità del singolo istituto. Per tacere di estenuanti discussioni attorno alla scala decimale e all'opportunità di utilizzare tutti i voti numerici, a partire dall'uno, che hanno portato alla luce, assieme all'esigenza di fare chiarezza, tendenze punitive allarmanti, pur se circoscritte.

Vorrei concludere con una postilla sulla PROVA INVALSI che costituisce, in maniera a dir poco anomala, una delle prove d'esame alla fine del triennio.

L'Invalsi dovrebbe avere lo scopo di MISURARE gli apprendimenti: di fatto, a giugno di ogni anno, si inserisce direttamente nella VALUTAZIONE, pesando per 1/7 sull'esito finale dell'esame, proprio nel momento più delicato per ciascun alunno e nel contesto della sua “prima volta” dall'ingresso nella scuola.

I nostri ragazzi affrontano cinque scritti e il colloquio e la somma dei risultati di queste prove, assieme al voto di ammissione, determina con un semplice calcolo il coronamento del primo ciclo di studi e il biglietto da visita con il quale presentarsi alla scuola superiore.

La prova Invalsi è pensata e strutturata secondo modalità che non appartengono alla normale prassi didattica e richiede un minimo di addestramento, almeno per evitare nei ragazzi quell'effetto spiazzante ansiogeno, difficilmente tollerabile se vissuto a sorpresa la mattina fatidica, parzialmente

controllabile se già in parte conosciuto: diventano così un poco più consapevoli di quello che potrebbero aspettarsi e del fatto che sicuramente avranno a che fare anche con quesiti legati ad argomenti mai svolti, tanto che i colleghi di matematica hanno rinunciato perfino a questo blando allenamento al test, che dovrebbe comunque limitarsi ad una breve parentesi nella normale attività dell'anno, perché continuamente sorpresi da novità imprevedibili.

Invece di eliminare questa pratica dall'esame conclusivo del primo ciclo, si è vociferato di una introduzione della stessa all'esame di quinta superiore, ipotesi poi sfumata e, siccome "perseverare diabolicum", costituirebbe uno degli elementi della valutazione di sistema.

Per finire, una testimonianza di Adele Corradi, insegnante di scuola media che ha avuto la ventura di accompagnare l'esperienza unica della scuola di Barbiana.

"I piccoli sedevano su una panchetta bassa davanti ai tavoli, proprio di fronte a don Lorenzo, a due passi dai suoi piedi. Ma erano distratti. Marcello, Raffaello e Giovanni erano distratti perché non erano in grado di capire, Paolino di Gattaia si distraeva perché evidentemente la lettura del giornale e i commenti di don Lorenzo lo annoiavano. Aveva inventato perciò un modo tutto suo per passare il tempo: guidava un motorino immaginario e, osservandolo, lo si vedeva cambiare le marce e affrontare le curve di una strada molto accidentata che invece non si vedeva...

Don Lorenzo pareva non se ne accorgesse, perciò un giorno decisi di avvertirlo.

"Don Lorenzo," dissi ingenua e coscienziosa, appena fui sola con lui, "Paolino non sta attento quando lei legge il giornale. Per tutto il tempo immagina di guidare un motorino." Don Lorenzo ascoltava, attento e pensieroso, come sempre quando c'era un problema. Ma non lo turbava un problema come quello.

"Adele," rispose con calma, sereno, "io sono qui come un contadino. Un contadino non può aver fretta che una pera maturi." (A. Corradi "Non so se don Lorenzo")

Antonio Ferrucci e Beatrice Trentini

IL REGOLAMENTO DEL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE DELLE SCUOLE PUBBLICHE

A. Antonio Ferrucci (USB)

L'efficacia di un sistema scolastico pubblico e nazionale si misura dai risultati che ottiene nell'emancipazione complessiva della società in cui opera.

Da questo punto di vista il sistema formativo del nostro paese sta regredendo visibilmente dopo una fase in cui, al contrario, ne ha sostenuto lo sviluppo qualitativo sul piano economico, sociale e culturale. La scuola e la formazione pubblica, dalla primaria all'università, sono state fino agli anni '90 un aspetto decisivo dell'ascensore sociale che ha permesso a quote significative della società di darsi e realizzare aspettative superiori a quelle della generazione precedente.

Questo processo sembra essersi prima bloccato e poi regredito sia sul piano della mobilità sociale che del livello generale di istruzione del nostro paese.

Da un lato la destrutturazione operata sul sistema di istruzione a tutti i livelli con l'autonomia (che ha comportato la privatizzazione del rapporto di lavoro dei docenti e della dirigenza) e i tagli di bilancio feroci, continui, ripetuti sin dai primi anni '90. Dall'altro la riemersione e l'affermazione egemonica di una logica e di una cultura selettiva, di classe impugnata come una clava ideologica contro "gli effetti del '68", hanno chiaramente innestato la marcia indietro rispetto ai risultati ottenuti.

La classe dirigente, i tecnocrati ministeriali, gli opinion maker dell'azionalismo, hanno impugnato questa clava nascondendo dietro la categoria di meritocrazia una cultura fondata esplicitamente sulla selezione di classe.

"Anche l'operaio vuole il figlio dottore e pensi che ambiente che può venir fuori".

La battuta indispettita pronunciata da una contessa in una vecchia canzone è riecheggiata in molti discorsi e interviste ministeriali in cui si affermava che ci sono troppi laureati, troppi diplomati rispetto alle mutevoli e ridotte esigenze del mercato del lavoro segnato dai ritmi della competizione globale.

Che tutto questo sia falso e che basti dare un'occhiata alle statistiche¹⁰ per rendersene conto non è un problema per questi signori: bisogna ridisegnare il sistema. O meglio, dare gli ultimi ritocchi all'opera iniziata da Berlinguer e continuata dai suoi successori di centro-destra e centro-sinistra.¹¹

Il tema della valutazione nell'ambito delle politiche scolastiche è un argomento facilmente ascrivibile al tentativo di distrarre l'attenzione pubblica dall'impegno al quale le istituzioni sono chiamate rispetto agli investimenti che l'istruzione intesa come diritto universale comporta.

Sostenere che la pubblica istruzione non è più un diritto ma una merce, per la quale valutare costi e benefici, è il primo passaggio per cambiare radicalmente la società. La scuola che non forma il cittadino ma che deve occuparsi di sviluppare le competenze del lavoratore flessibile di domani, deve rispondere a precisi standard e criteri di efficienza finalizzati alla capacità produttiva di ogni singolo individuo e non alla sua emancipazione culturale.

La costruzione di questo nuovo paradigma implica una perversa commistione di pubblico e privato nella gestione del servizio (l'istruzione-merce per un mercato di alti profitti e... alti costi sociali); la trasformazione del sistema scolastico in un apparato sempre più burocratico, farraginoso, controllato in cui ogni azione didattico-pedagogica deve essere rendicontata, registrata, certificata formalmente e quindi valutata; l'imposizione di un modello meritocratico secondo il quale è possibile misurare e quantificare il lavoro di un docente creando, così, meccanismi competitivi e individualistici e, quindi, divisione in quella che dovrebbe essere la comunità educante che co-costruisce buone prassi e condivide ricerche, sperimentazioni, nuove pratiche. Le parole chiave del nuovo sistema sono: efficienza, prestazione, protocolli operativi, standardizzazione dei processi, valutazione. Il tutto legato a promesse di finanziamenti, incentivi e ricompense rispetto al “valore” dei risultati raggiunti da ciascuna scuola.

L'attacco finale

Ironia della sorte e segno dei tempi, a tentare l'attacco finale è uno dei “professori” prestatì alla

¹⁰ In Italia, solo il 44% circa della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha conseguito la licenza di scuola media inferiore come titolo di studio più elevato, un valore molto distante dalla media europea. Fra i 18-24enni il 18,2% ha abbandonato gli studi prima di conseguire il titolo di scuola media superiore, contro il 13,5% dei paesi dell'Unione Europea. Inoltre solo il 20,3% dei 30-34enni ha conseguito un titolo di studio universitario (o equivalente). Complessivamente, prendendo in considerazione tutte le fasce d'età, l'Italia è al 15% di laureati, come il Portogallo e davanti alla sola Turchia (13%). La media Ocse è del 31% e quella europea del 28 per cento. L'aspetto ancora più preoccupante è che il dato scende al 9% nella fascia d'età 25-34 anni tra i figli di genitori a bassa istruzione, a conferma dell'esistenza di una sorta di trappola sociale alla quale è molto difficile sfuggire. Un dato che ci colloca comunque al penultimo posto tra i 34 Paesi dell'Ocse, alla pari con l'Austria e davanti solo alla Turchia (17%)

¹¹ “L'approvazione in via definitiva di questo Regolamento è il coronamento di un percorso cominciato nel luglio 2001 con la costituzione di un gruppo di lavoro voluto dall'allora ministro Letizia Moratti, proseguito con i ministri Giuseppe Fioroni e Mariastella Gelmini.” Comunicato Sottosegretario all'Istruzione Elena Ugolini.

politica: il ministro Profumo. Dopo pasticciate circolari ministeriali,¹² aggiunte dell'ultimo momento al “decreto milleproroghe”,¹³ letterine di intenti tra governo e BCE¹⁴ ecco che il governo fantasma dei tecnici trombati alle elezioni sforna il Sistema Nazionale di Valutazione.

“Le tre gambe” su cui poggia il sistema sono Invalsi (che ha il coordinamento funzionale), Indire e il contingente degli Ispettori.

Secondo il ministero la valutazione dovrebbe avvenire in quattro fasi:

1. *autovalutazione delle istituzioni scolastiche, sulla base di un quadro di riferimento comune e di un fascicolo elettronico di dati messi a disposizione dalle banche dati del sistema informativo del Ministero dell'istruzione (“Scuola in chiaro”), dell'INVALSI e delle stesse istituzioni scolastiche. [...]*
2. *valutazione esterna da parte di nuclei di esperti coordinati da un dirigente tecnico sulla base di protocolli, indicatori e programmi definiti dall'Invalsi, con la conseguente ridefinizione dei piani di miglioramento da parte delle istituzioni scolastiche;*
3. *azioni di miglioramento con l' eventuale sostegno dell'Indire, o di Università, enti, associazioni scelti dalle scuole stesse;*
4. *rendicontazione pubblica dei risultati del processo, secondo una logica di trasparenza, di condivisione e di miglioramento del servizio scolastico con il personale della scuola, degli utenti, delle loro famiglie e della comunità di appartenenza.*

Si comincia con la valutazione fatta con i quiz Invalsi e i parametri forniti dallo stesso Invalsi e dal MIUR chiamata ipocritamente “autovalutazione”, si continua con la valutazione “esterna” fatta da fantomatici esperti – che saranno formati e selezionati dall'Invalsi – sulla base di protocolli, indicatori programmi elaborati dall'Invalsi per finire con le azioni di miglioramento che potranno

¹² Nota n. 2792 del 20.4.11 “il piano annuale delle attività [...] non può non contemplare tra gli impegni aggiuntivi dei docenti, anche se a carattere ricorrente, le attività di somministrazione e correzione delle prove INVALSI. Conseguentemente, [...] il riconoscimento economico per tali attività potrà essere individuato, in sede di contrattazione integrativa di istituto” (la doppia negazione è fantastica: come valutereste una verifica scritta così?).

¹³ Legge 10 del 26 febbraio 2011 Testo coordinato del DECRETO-LEGGE 29 dicembre 2010, n. 225 con le modifiche apportate in sede conversione -4-duodevices.

¹⁴ Nella famosa lettera di Draghi e Trichet (BCE) del 5 agosto 2011 al governo italiano erano indicate le “riforme” da applicare in Italia. Oltre la riforma delle pensioni – poi imposta dalla Fornero - la revisione dell'art 18 in senso restrittivo nella direzione dell'accordo Confindustria-CGIL, Cisl, Uil del 28 giugno di quell'anno, si parla anche di scuola. Il governo risponde: “a) *Promozione e valorizzazione del capitale umano. L'accountability delle singole scuole verrà accresciuta (sulla base delle prove INVALSI), definendo per l'anno scolastico 2012-13 un programma di ristrutturazione per quelle con risultati insoddisfacenti; si valorizzerà il ruolo dei docenti (elevandone, nell'arco d'un quinquennio, impegno didattico e livello stipendiale relativo); si introdurrà un nuovo sistema di selezione e reclutamento.*”.

essere fatte dall'Indire, ma anche da privati. Il tutto avverrà dando la massima pubblicità ed esasperando la già esistente squallida concorrenza che le scuole si fanno per accaparrarsi "l'utenza".

È ovvio che un sistema di misurazione centrato sulla rilevazione di alcune abilità di due soli apprendimenti disciplinari, non è in grado di catturare né la ricchezza delle competenze dello studente né la ricchezza e varietà del percorso costruito dall'insegnante.

Rispetto alle procedure standardizzate (test quiz invalsi), ai quali gli studenti dovrebbero essere "addestrati" per il raggiungimento delle migliori performances, la comunità scolastica si dovrebbe interrogare rispetto alla rinuncia della libertà di insegnamento verso la quale spinge l'omologazione a questi presunti standard di successo indicati da una commissione di esperti selezionati secondo non si sa bene quali criteri. E che ne sarebbe della personalizzazione della didattica, alla quale i docenti sono chiamati, in presenza dei test come unica modalità di verifica dei risultati raggiunti? Siamo certi che le scuole, obbligate a rientrare in standard dettati dall'esterno, non si trovino costrette a piegare la propria didattica alla funzionalità di quei test sacrificando i livelli di apprendimento alla logica dei quiz?

Con lo spostamento del focus dal livello nazionale a quello d'istituto l'elemento della competitività si instaura fra le diverse scuole e va a sostituirsi alla buona prassi di condivisione ed esportazione delle migliori pratiche educative che caratterizzava il nostro sistema. Ancora più pericoloso è l'elemento di concorrenza che si sviluppa all'interno di una singola istituzione scolastica quando il focus della valutazione si sposta dal livello d'istituto a quello dei docenti che operano nello stesso istituto. In questo modo si svilisce l'idea stessa di un sapere costruito fra colleghi in modo cooperativo, attraverso lo scambio e il confronto. Del resto chi continuerebbe a mettere in comune le proprie esperienze didattiche se a queste fosse collegato il riconoscimento di un merito e un incentivo economico individuale?

Inoltre occorre riflettere sul complesso insieme di fattori che incidono sugli apprendimenti (socio-culturali, familiari, ambientali, individuali....) e sulle non ben precisate modalità attraverso le quali l'Invalsi riuscirebbe a discernere dal dato raccolto attraverso quiz i singoli fattori riuscendo così a individuare il "valore" delle singole scuole e dei singoli docenti. A meno di non credere nelle miracolose deduzioni di queste fantomatiche commissioni di ispettori il meccanismo burocratico-aziendalista della valutazione ci appare come l'ennesimo paravento dietro il quale potranno nascondersi clientelismi di varia natura.

Cosa succederà agli istituti che non dovessero riuscire a mettersi in pari non è detto esplicitamente. Sappiamo cosa prevede la legge Brunetta: licenziamento dei lavoratori che non raggiungono gli obiettivi di rendimento. Nel documento “Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici” prodotto per conto dell’Invalsi da Checchi, Ichino e Vittadini nel 2008, infatti, si prevede “a) *Reclutamento e rimozione dei presidi sulla base della performance ottenuta.* b) *Reclutamento e rimozione degli insegnanti*” fino in casi estremi “all’*accorpamento o alla chiusura della scuola*”.

Altro che autonomia didattica e libertà di insegnamento! Diventerà fondamentale preparare gli studenti ai quiz. Di fatto, il MIUR e l’Invalsi (che è come dire il MIUR visto che il presidente e il consiglio di amministrazione sono nominati per decreto dal ministro¹⁵ (Nota 6)) decidono cosa valutare e come farlo.

Tutto ciò avviene nel quadro di un massiccio disinvestimento di risorse dalla scuola pubblica statale, di differenziazione delle carriere dei docenti, blocco dei contratti, massiccia perdita di posti di lavoro a fronte dell’aumento degli studenti, precarizzazione del lavoro (che non consiste solo nel precariato vero e proprio, ma anche nell’aumento di lavoro non retribuito: aggiornamento, informazione, lettura, formazione professionale, apprendimento di nuove tecnologie).

Dobbiamo opporci con ogni mezzo necessario a questo attacco. Dobbiamo farlo coinvolgendo genitori e studenti.

Fermiamo l’Invalsicidio della scuola statale!

B. Beatrice Trentini (FLC-CGIL)

Da lungo tempo la FLC-CGIL considera la valutazione un tema importante che potrebbe diventare strategico per il nostro Paese.

Anche di recente, in occasione della pubblicazione del documento dal titolo *La valutazione: un tema cruciale, un impegno condiviso*¹⁶ redatto da diverse associazioni professionali, studentesche e di genitori - tra cui figurano ad esempio l’UDS, il CIDI, Proteo Fare Sapere, Per la scuola della

¹⁵ Decreto legislativo 19 novembre 2004 n. 286; Decreto n. 11 del 2 settembre 2011- Statuto dell’Invalsi.

¹⁶ Il documento, pubblicato nel febbraio 2013, è scaricabile al sito www.flcgil.it/@3899937.

Repubblica e tante altre- il Segretario generale Domenico Pantaleo ha espresso solidarietà e appoggio ai contenuti in esso presenti chiarendo quale sia la posizione del sindacato nei confronti di questo tema e dichiarando la piena disponibilità a concordare tutte le iniziative per promuovere nel nostro Paese un sistema di valutazione efficace. In particolare si ribadisce che la valutazione di sistema serve in primo luogo a valutare l'efficacia delle politiche nei settori della conoscenza al fine di orientare le scelte e aumentare gli investimenti, a migliorare la qualità in funzione delle finalità istituzionali della scuola laica e costituzionale e dunque a garantire l'uguaglianza e le pari opportunità nell'accesso al sapere. Valutare non significa invece né meritocrazia né premialità, anzi l'individuazione di eventuali criticità emerse anche dal rapporto tra valutazione ed autovalutazione deve favorire maggiore cooperazione, la ricerca di obiettivi condivisi, indurre a fare ricerca, alla progettualità, alla riflessione collettiva. E soprattutto, si deve ripartire a ragionare sul tema ridando valore sociale all'investimento in istruzione.

Un punto però risulta essenziale per poter iniziare a parlare seriamente di sistema di valutazione: a quale idea di scuola deve far riferimento? Quali obiettivi dobbiamo verificare di aver raggiunto?

Di certo per la FLC-CGIL il modello da realizzare è quello previsto nella nostra Costituzione agli artt. 3 e 34 che prevedono inclusività, gratuità, pari opportunità, uguaglianza tra cittadini. Di certo, visto che le parole hanno un peso, non ci ritroviamo nel riferimento all'essenzialità dei livelli delle prestazioni (LEP, livelli essenziali delle prestazioni) che negli obiettivi dell'ex ministro Gelmini si riduceva ad una essenzializzazione della scuola intesa come servizio minimo. Sono sotto gli occhi di tutti gli effetti e i problemi scaturiti dalla forzata "dieta dimagrante" imposta alla scuola dalla legge 133/2008 e dalla cosiddetta "riforma" Gelmini che ne è conseguita: meno ore, meno materie, meno tempo pieno, meno compresenze, meno sostegno, meno indirizzi di studio, meno scuole, meno personale a garantire il servizio (più di 144.000 licenziamenti). L'unico dato di segno più sono gli studenti per classe. Proprio perché le parole sono importanti, a suo tempo abbiamo parlato di livelli essenziali di qualità (LEQ) delle prestazioni modificando la terminologia ufficiale. I LEQ collegati ad un sistema di valutazione nazionale che abbia l'obiettivo di misurare la scuola della Costituzione sono essenziali per assicurare le pari opportunità, garantire nel tempo l'unitarietà del sistema (soprattutto dopo una stagione di assurdi e pericolosi impulsi regionalistici), ed è in questa direzione che devono essere ridefiniti gli obiettivi dei diversi gradi e ordini di scuola. Dunque non ridurre al minimo la scuola, ma definire quale livello di qualità sia il minimo da garantire.

In questo senso la valutazione di sistema è uno strumento di diagnosi per:

- migliorare la qualità del sistema;
- rafforzare la capacità di conseguire il successo formativo e garantire le pari opportunità;
- verificare gli interventi dei decisori politici e istituzionali sul sistema educativo;
- valorizzare la professionalità;
- orientare meglio e rivendicare maggiori investimenti pubblici.

Finora invece a cosa abbiamo assistito?

Innanzitutto a due governi che hanno proposto e imposto in modo assolutamente autoritario una concezione classificatoria delle scuole e un'idea di valutazione del sistema che poi diventa valutazione dei singoli, piegata a premialità individuale: si è cioè tentato di sovrapporre la valutazione di sistema alla valutazione individuale facendo derivare da tutto ciò effetti di natura retributiva che invece sono una prerogativa della contrattazione sindacale. Non solo, anziché all'inclusività si è puntato alla selezione, si è cercato di mettere sia il personale che le singole scuole in competizione tra loro laddove dovrebbero invece rafforzarsi un metodo collegiale di lavoro e la possibilità di fare rete per affrontare i problemi comuni. Su tali aspetti è bene fare un breve excursus che renda consapevoli i lavoratori su quanto accaduto, in particolare per quanto riguarda la valorizzazione della professionalità docente.

Due sono i progetti sperimentali che ci interessano particolarmente, rispettivamente il *Valorizza*¹⁷ del novembre 2010 e il *VALeS* del febbraio 2012.

Il primo è un progetto «per premiare i docenti che si distinguono per un generale apprezzamento all'interno della scuola»¹⁸ da attuare «in coerenza coi i principi del d. lgs. 150/2009¹⁹ nel settore dell'istruzione»: ²⁰ si introducono «sistemi di misurazione della performance del personale docente, al fine di riconoscere e premiare il merito, individuare percorsi di miglioramento, introdurre abitudini auto-valutative a vantaggio dell'intero sistema di istruzione e formazione professionale». ²¹ La sperimentazione ha inoltre, tra i vari obiettivi, il fine di «individuare un modello per la valutazione della professionalità dei docenti chiaro, affidabile e

¹⁷ Valorizza. Progetto sperimentale per premiare i docenti che si distinguono per un generale apprezzamento all'interno della scuola (d'ora in poi citato come *Valorizza*). Il testo integrale è scaricabile all'indirizzo <http://www.flcgil.it/sindacato/documenti/miur/materiali-progetto-sperimentale-valorizza-e-vs-q-per-valutazione-delle-scuole-e-dei-docenti-giugno-2011.flc>; un commento della FLC sul tema della valorizzazione professionale che contiene alcune piste di lavoro possibili è reperibile al sito www.flcgil.it/@3876907.

¹⁸ MIUR, *Valorizza*, premessa.

¹⁹ Il decreto legislativo 150/2009 del Ministro Brunetta stabilisce attraverso “quote fisse”, il fantomatico 25-50-25, un'idea classificatoria del personale: un 25% più produttivo della norma, un 50% che produce nella media, un altro 25% che invece lavora e produce di meno, per poi redistribuire le risorse e i riconoscimenti economici in base a queste percentuali (d. lgs. 150/2009, art. 19).

²⁰ MIUR, *Valorizza*, premessa.

²¹ *Ibidem*.

condiviso²² che premi le migliori performance individuali [...]»²³ ed infine, *dulcis in fundo*, «iniziare a creare le condizioni, nel medio e nel lungo termine, per rendere più attraente la professione docente agli occhi dei migliori giovani laureati»²⁴: non sfugge alla platea il contenuto surreale e grottesco di quest'ultimo punto, visto che non solo le retribuzioni dei docenti italiani sono le più basse in Europa (a parità di ore lavorative), non solo sono bloccate dal 2007 per via dei ripetuti blocchi dei rinnovi contrattuali, ma sono di questi mesi le denunce di tanti colleghi precari che pur lavorando da ottobre o novembre ancora non hanno percepito alcuna retribuzione. Cosa dunque dovrebbe rendere appetibile il nobile lavoro dell'insegnante??? Il metodo dovrà poi essere «equo, semplice, trasparente e condivisibile»²⁵ e si baserà su tre elementi principali: l'autovalutazione professionale, l'apprezzamento comprovato e condiviso all'interno di ciascuna scuola, l'apprezzamento dell'utenza opportunamente rilevato e validato. Come non pensare ai tanti insegnanti contestati perché hanno osato dare un 5 mentre cercavano semplicemente di far bene il proprio lavoro? Come non pensare alle proteste che a volte si vedono nei confronti di docenti solo perché sono esigenti? Come non pensare che a volte può capitare di lavorare in contesti in cui non si riesce ad essere apprezzati dai colleghi e dai Dirigenti per motivi che sono di varia natura? Per riprendere l'esempio del collega Gabrielli: come ci si trova in un Collegio dove la nostra classe ha il risultato peggiore nei test INVALSI e si percepisce la riprovazione da parte dei colleghi, anche se sappiamo di aver lavorato bene con gli allievi, che quei test non sono in grado di valutare la complessità delle attività che si svolgono con i bambini, e che sono ben altre le cose da valutare? Sarebbe questo il sistema equo? Dove vanno a finire la collegialità e la cooperazione tra docenti nel processo di formazione dei ragazzi? Non solo, come è evidente, le parole chiave del progetto mirano ad una scuola ben diversa da quella della Costituzione, ma è opportuno segnalare che questa sperimentazione, partita a Napoli, a Milano e in Piemonte nel 2010, è stata finanziata con fondi provenienti dai risparmi operati dai tagli del 2008.²⁶

Il progetto *VALeS*²⁷ (Valutazione e Sviluppo Scuola) invece è indirizzato alla valutazione complessiva delle scuole con un focus specifico sulla figura del Dirigente scolastico (ancora una volta si sovrappone la valutazione di sistema a quella individuale) e non è finalizzato alla premialità selettiva, infatti predispone un finanziamento per tutti gli istituti partecipanti senza classifica.

22 Nessuna di queste sperimentazioni è frutto di un percorso di condivisione con le parti sociali e il mondo della scuola.

23 MIUR, *Valorizza*, Obiettivi.

24 MIUR, *Valorizza*, Obiettivi.

25 MIUR, *Valorizza*, Descrizione e caratteristiche.

26 Il progetto *Valorizza 2*, proposto dal Ministro Profumo in continuità con *Valorizza*, non è partito anche grazie al rifiuto di tantissime scuole di parteciparvi e alla opposizione ferma della FLC-CGIL.

27 Il testo della circolare ministeriale 16 del 3 febbraio 2012 e una sintesi della stessa sono consultabili al sito www.flcgil.it/@3889370.

Attivato in ambito nazionale in 300 scuole²⁸ circa, prevede una fase progettuale destinata al miglioramento con relative azioni di sostegno. La valutazione sarà effettuata da Nuclei di valutazione esterni coordinati da ispettori e sarà strutturata in tre fasi:

- rilevazione degli apprendimenti attraverso prove standard, con calcolo del valore aggiunto contestualizzato da parte di INVALSI;
- raccolta dei dati strutturali della singola scuola presenti nel Sistema Informativo del MIUR, integrati dagli stessi istituti secondo modalità simili all'iniziativa "Scuola in Chiaro";
- analisi valutativa del contesto scolastico e dell'azione della dirigenza scolastica.

Le risorse derivano da una parte dei risparmi della legge 133/2008 (il cosiddetto 30% destinato alla valorizzazione professionale) e sono state utilizzate sia per gestione dei progetti che per l'erogazione dei premi sulla base di un Contratto integrativo che la FLC-CGIL non ha sottoscritto²⁹.

Infine una riflessione sui test INVALSI nel tentativo di non essere ripetitivi rispetto a quanto già evidenziato da altri interventi.

Avviate nel 2001-2002 come "Progetti pilota" per la rilevazione nazionale degli apprendimenti, tali prove sono state al centro, fin dal loro esordio, di polemiche, critiche e di un intenso dibattito. Sono state introdotte come facoltative ma fin dal 2004 si è cercato di renderle obbligatorie e universali o censuarie, come si suol dire, elemento già sufficiente a connotare un approccio autoritario che antepone l'attuazione della rilevazione (e l'utilizzo politico/ideologico dei suoi esiti) allo sviluppo di una cultura della valutazione come processo partecipato che coinvolge tutti gli attori sociali aventi responsabilità, a qualsiasi livello, sul terreno dell'istruzione e della formazione. Non solo rendere i test Invalsi universali è un'anomalia italiana nel contesto europeo - che tra l'altro comporta una dispersione di fondi notevole-, ma inserirle nei processi di valutazione degli studenti (sono già una parte della valutazione dell'esame che conclude l'esame della Scuola Secondaria di I grado e c'è il progetto di inserirle negli esami di Stato) è un'ennesima sovrapposizione tra la valutazione di sistema e quella individuale che coinvolge addirittura gli studenti. Si scaricano di fatto le responsabilità del sistema – o sarebbe meglio dire dei decisori politici che su quel sistema intervengono – sui singoli operatori che nel sistema operano a volte loro malgrado: l'esito dei test Invalsi è diventato infatti un elemento, a volte l'unico o comunque un

²⁸ Almeno la metà delle quali situate nel Mezzogiorno, nelle regioni appartenenti all'Obiettivo Convergenza.

²⁹ Per un quadro più dettagliato delle risorse predisposte per entrambi i progetti menzionati si consulti il sito www.flcgil.it/3888826.

indicatore importante, che valuta la performance dei docenti, quella dei Dirigenti scolastici (con tutte le conseguenze che si possono immaginare anche per quanto riguarda le pressioni esercitate dalla dirigenza verso i docenti per ottenere esiti positivi), la formazione raggiunta dagli studenti. È come rimproverare ad un cuoco di non aver saputo fare una buona torta avendogli fornito un forno vecchio che non mantiene la temperatura indicata, una teglia non più antiaderente e nemmeno la carta forno, uova quasi scadute, pochissimo zucchero, meno farina rispetto alla dose richiesta, poco cioccolato... ah sì, anche del burro ha dovuto fare a meno. Eppure, nonostante questo, i cuochi della scuola italiana hanno sfornato fino ad ora e nonostante tutto ottime torte in grado di competere con quelle degli chef europei che hanno invece a disposizione tutti gli ingredienti e una cucina professionale. Su questo varrebbe davvero la pena di interrogarsi visto che sono tutti cuochi fannulloni!

Cosa è accaduto negli ultimi mesi?

Con un rigo scritto nella finanziaria 2013 diventa tecnicamente possibile ancorare i finanziamenti alle scuole con la valutazione degli istituti scolastici. «A decorrere dal 2014 i risultati conseguiti dalle singole istituzioni sono presi in considerazione ai fini della distribuzione delle risorse per il funzionamento». L'importante era la creazione del fondamento giuridico, quelle parole infatti ora possono essere “riempite” di contenuti molto diversi tra loro, certo è che in questi anni la direzione in cui si è andati è quella di premiare le scuole che ottengono i risultati migliori invece di interrogarsi seriamente sulle motivazioni che hanno causato esiti considerati insoddisfacenti in altri istituti.

A seguire il governo Monti l'8 marzo 2013 ha dato vita al SNV (Sistema Nazionale di Valutazione), un sistema mai discusso all'interno delle scuole e anzi bocciato da moltissimi colleghi docenti quando fu proposto sotto forma di sperimentazione; anche il Consiglio di Stato aveva dato un parere fortemente critico, così come aveva fatto il CNPI. Ora lo schema di regolamento c'è e le Organizzazioni sindacali sono state informate il giorno precedente il passaggio dello schema stesso in CdM (alla faccia della condivisione). Vi sono alcune carenze strutturali importanti, in particolare:

- non sono declinate in modo chiaro le finalità del sistema dell'istruzione e della formazione che si vuol valutare: come si fa a vedere se si è raggiunto l'obiettivo essenziale di qualità se l'obiettivo stesso non è stato definito chiaramente?
- Mancando la definizione dei Livelli Essenziali di Qualità del sistema, che è una responsabilità del decisore politico, si lascia uno spazio eccessivo alla competenza tecnica che declina gli indicatori del sistema di valutazione, la cui funzione diventa addirittura

esorbitante; il ruolo dei test INVALSI, praticamente l'unico indicatore, risulta così decisamente sproporzionato;

- è presente la commistione tra autovalutazione delle scuole e valutazione dei Dirigenti scolastici;³⁰
- lo schema NON PREVEDE RISORSE salvo insistere esplicitamente su quelle ordinarie dell'INVALSI e implicitamente su quelle delle scuole;
- un grande ruolo è riservato al corpo degli ispettori che attualmente risulta fortemente ridotto e il cui concorso si trova impantanato da anni in procedure lunghissime: come potranno a ranghi così ridotti smaltire il nuovo carico di lavoro senza interventi *ad hoc*?

Di positivo invece ci sono l'assenza della premialità, la rinuncia a far classifiche ad ogni costo e il riferimento all'autovalutazione delle scuole che le dovrebbe coinvolgere in maniera consapevole e attiva.

Qual è la posizione della FLC-CGIL?

Innanzitutto vorremmo una pluralità di indicatori che definiscano un sistema di valutazione di qualità, in particolare:

- Vanno individuati gli elementi di contesto che incidono sui risultati ottenuti, che devono essere misurati e misurabili, per esempio l'edilizia scolastica, la presenza di laboratori, l'attrezzatura disponibile, il contesto socio-culturale delle famiglie, le valutazioni e i test di ingresso, la stabilità/mobilità del personale, le risorse disponibili, i tassi di dispersione, la formazione del personale, la qualità culturale del territorio.
- I TEST devono essere a campione e non su base censuaria (un'anomalia tutta italiana che comporta anche costi notevoli), e tornare alla loro originaria funzione: fornire dati e medie nazionali ai quali le scuole devono far riferimento per migliorare la didattica e l'organizzazione. NON devono invece servire a valutare il personale e neppure gli studenti (dunque non devono far parte degli esami di terza media e di Stato).
- È necessario che la valutazione di sistema sia correlata alla autovalutazione, che vi sia un feedback per trovare risposte e soluzioni alle criticità emerse.
- Serve una logica della gestione responsabile in cui la scuola rende conto a studenti, famiglie e istituzioni delle attività realizzate in rapporto alla missione dichiarata e alle risorse impiegate, in una logica di rendicontazione sociale dove la valutazione implica non solo la pura

³⁰ Di nuovo si sovrappongono la valutazione di sistema e quella dei singoli.

informazione, la messa al corrente, bensì la messa in comune e la possibile interazione tra i soggetti.

- Non servono invece altre tipologie di comunicazione, come la pubblicazione dei risultati dei test Invalsi e l'assurda competizione tra scuole che ne deriva.
- Occorre che l'Italia non si trovi più sotto la media OCSE per investimenti nell'istruzione in rapporto al PIL, dunque è necessario un reinvestimento delle risorse orientato ad innalzare i livelli di istruzione, affrontare i problemi dell'edilizia scolastica, valorizzare la dignità delle persone e la loro partecipazione ai processi di cambiamento **ABBANDONANDO LA PRATICA DELL'IMPOSIZIONE.**

In conclusione la FLC-CGIL non è affatto contraria ad una valutazione di sistema, anzi vi attribuisce un'importanza strategica laddove diventasse davvero un processo atto a migliorare la qualità del sistema per raggiungere le finalità istituzionali della scuola laica e costituzionale: sarebbe davvero interessante vedere e valutare gli effetti che quasi 9 miliardi di tagli alla scuola pubblica hanno prodotto sulla qualità del servizio, quanto la continuità didattica garantita da docenti assunti stabilmente incida sul livello degli apprendimenti, quanto l'assenza di laboratori influisca sulle competenze acquisite dagli studenti, quanto risorse adeguate o meno possano condizionare l'esito positivo del percorso formativo e l'inserimento degli studenti stranieri, e sarebbe interessante che alla luce dei risultati e di una seria-lo ripetiamo: seria- riflessione si spostassero risorse per arrivare a raggiungere i livelli essenziali di qualità.

Tutto questo però non può prescindere da una assunzione di responsabilità: scopo di questo convegno è appunto quello di dare maggiore consapevolezza a ciascuno dei presenti perché nelle rispettive scuole, nei Collegi dei docenti, in tutte le sedi e le occasioni possibili, siano – anzi siamo- una voce forte, fuori da coro, capace di rivendicare un ruolo diverso, una scuola diversa, una valutazione diversa, promotori convinti della scuola in cui crediamo proprio là dove vediamo rassegnazione, accettazione inconsapevole o peggio indifferente, dove vediamo esercitare pressioni ingiuste e ingiustificate per piegare gli organi collegiali a certe logiche. Il sindacato non è qualcosa di “altro” rispetto ai lavoratori: può aver forza e far sentire la propria voce solo se quelle voci esistono realmente. E quelle voci possono iniziare – o continuare- a seguire le indicazioni di Don Milani già ricordate all'inizio di questo convegno: “Ecco dunque l'unica cosa decente che ci resta da fare: stare in alto (cioè in grazia di Dio), mirare in alto (per noi e per gli altri) e sfottere crudelmente non chi è in basso, ma chi mira in basso. Rinceffargli ogni giorno la sua vuotezza, la sua miseria, la sua inutilità, la sua incoerenza. Star sui coglioni a tutti come sono stati i profeti innanzi e dopo Cristo. Rendersi antipatici noiosi odiosi

insopportabili a tutti quelli che non vogliono aprire gli occhi sulla luce. E splendenti e attraenti solo per quelli che hanno Grazia Sufficiente da gustare altri valori che non siano quelli del mondo.”³¹

³¹ Da una lettera di Don Milani a Don Ezio Palombo.

Irina Aguiari (UdS)

DALLA PARTE DEGLI STUDENTI: QUALE VALUTAZIONE?

Il ripensamento radicale della didattica e della valutazione va inquadrato nell'arco di una ridefinizione dei cicli scolastici caratterizzata da un biennio unitario e da un triennio specializzante che ostacoli fattivamente la dispersione scolastica anche attraverso l'abolizione immediata del voto in condotta e del limite massimo delle 50 assenze. Se oggi pensiamo a cosa significhi valutare le prime parole che ci vengono in mente sono sentenza e giudizio. Decostruire questo modello per costruirne uno totalmente differente vuol dire migliorare radicalmente il sistema formativo italiano. In totale discontinuità con i Ministri Gelmini e Profumo rifiutiamo la retorica della meritocrazia e della valorizzazione delle eccellenze che pretende di giudicare i risultati solo in funzione degli obiettivi senza considerare da dove si è partiti né dove si voleva arrivare. Crediamo che la valutazione sia necessaria per migliorare, per interpretare il percorso di apprendimento del singolo o del gruppo classe senza dover premiare né punire. Rimettere in discussione il modo con cui finora si è pensato alla valutazione formativa, sommativa o sistemica che sia, significa proporre una scuola altra costruita su un rapporto paritario e collaborativo tra studenti e docenti. Prima di tutto è necessario coinvolgere gli studenti stessi all'interno dell'elaborazione dei criteri che definiscono le finalità generali e gli obiettivi specifici dell'apprendimento per valorizzare la loro autonomia di studio. Oggi la valutazione nel sistema scolastico rappresenta un elemento di marginalizzazione sia in termini positivi che negativi e, in un'ottica dualistica, divide la classe tra secchioni e ignoranti; è priva di elementi di autovalutazione; le verifiche tendono a valutare la mera riproduzione nozionistica degli elementi acquisiti e non esiste un processo reale di recupero individuale e collettivo per le carenze accumulate. In questo senso chiediamo e rivendichiamo un finanziamento al recupero dei debiti formativi perché l'apprendimento e l'insegnamento non siano intesi come processi lineari e unidirezionali, ma circolari, in cui deve esserci la possibilità di arricchimento reciproco tra studenti e docenti, e per gli studenti la garanzia di accedere al successo formativo. Se il fine ultimo della didattica è l'apprendimento, il voto dovrebbe avere l'obiettivo di condurre gli alunni a scoprire e migliorare se stessi. Dovrebbe tener conto delle condizioni di partenza, essere tempestivo e capace di sottolineare i punti di forza degli studenti; dovrebbe essere trasparente ed inclusivo perché basato su un processo di condivisione, diacronico, significativo e costruttivo in quanto capace di indicare come colmare le carenze e potenziare le capacità. Dalla valutazione, inoltre, è escluso qualsiasi elemento di autovalutazione dello studente, dello studente verso il docente e del gruppo classe che non deve essere considerato come un ostacolo o un "contorno superfluo" ma come una dimensione effettiva del lavoro didattico. A questo si aggiunge la necessità

di integrare gli incontri docenti-genitori con un incontro bimestrale tra docente-studente che rappresenti un'opportunità concreta di confronto per produrre modifiche positive nel suo approccio allo studio e nel suo andamento scolastico. Le metodologie tradizionali (votazione numerica e verifiche classiche) non vanno abbandonate o sostituite in toto ma integrate con la sperimentazione di metodologie cooperative, riempite di senso nuovo; occorre adottare un'ottica diversa che concepisca la valutazione come "la bussola" di un percorso didattico d'interdipendenza positiva tra studenti e docenti: valutare vuol dire fare un bilancio di ciò che si è fatto e, sulla base di questo, scegliere verso quale direzione si vuole procedere. Il fine ultimo di una valutazione condivisa e fra pari è quello di fare sì che il gruppo classe sviluppi la cooperazione anziché la competizione e che si delinei negli studenti la capacità di rivendicare e tutelare il proprio diritto al recupero. È necessario che anche tra i docenti si costruiscano momenti di formazione che li preparino pedagogicamente ad accompagnare gli studenti attraverso corsi di aggiornamento obbligatori e gratuiti con elementi di didattica alternativa oltre che sulle singole materie. Il voto fornisce una direzione all'apprendimento così come all'insegnamento e deve permettere di avanzare ogni volta ad un livello successivo di conoscenze, competenze e abilità, deve permettere di comprendere e correggere l'errore senza demonizzarlo e senza farne un tabù. In questo senso, il voto numerico non fa altro che misurare il grado di assimilazione del singolo allievo riguardo gli argomenti trattati senza tenere conto del processo complesso che lo precede e sensifica. La pedagogia italiana oggi parla di valutazione narrativa: una valutazione come un percorso che si costruisce. Sperimentarla significa condividere e discutere le griglie dei criteri valutativi, le modalità e i tempi di verifica in commissioni pariteticamente composte da studenti e docenti. La valutazione non può e non deve ridursi a una sentenza fine a sé stessa, calata dall'alto, ma deve invece saper essere "narrazione a più mani" dei percorsi didattici che sperimentino differenti tipologie di verifiche per ogni materia. Per la costruzione di una valutazione che sia narrazione delle potenzialità e delle problematiche occorre ripensare interamente la scuola, ripensarla come luogo dove poter ospitare tempi e spazi per studiare durante la giornata. Come studenti abbiamo quindi il dovere di rifiutare e boicottare la schedatura di massa dell'INVALSI. Anche quest'anno l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo d'istruzione entrerà invasivamente nelle nostre aule paralizzando i programmi e le attività didattiche ordinarie di molte classi: col beneplacito di tutti penetrerà nel corpo già distrutto della scuola pubblica italiana un modello di valutazione che non punta ad un omogeneo miglioramento di sistema ma pericolosamente tenta di gerarchizzare studenti, docenti e istituti. Ad accompagnare le prove di Italiano e Matematica un ambiguo "Questionario per lo studente" che senza alcuna utilità statistica rende le prove tracciabili e mira a disegnare un portfolio di tutte le competenze acquisite. Dall'obbligatorietà introdotta per le terze medie dal ministro Fioroni, alla

somministrazione di un questionario lesivo della privacy, fino ai recenti tentativi di fare dei test “attività ordinaria” di ogni scuola e alla paventata possibilità di introdurli tra gli scritti all’esame di maturità, la pervasività delle prove è notevolmente aumentata. I test omologano e classificano, non valutano, promuovono la competitività invece di insegnare la cooperazione, non intendono migliorare la scuola ma farne un luogo sterile, un comparto di produzione quanto più compatibile possibile col sistema di potere neoliberista. Rifiutiamo la scuola delle nozioni da imparare a memoria, dei quiz meccanici e ne pretendiamo una che stimoli il pensiero critico e l’interazione sociale: una scuola che insegni a ragionare e non ad eseguire. Questo modello di valutazione che considera gli studenti come cifre su un libro contabile, gli insegnanti come schiavi e i presidi come manager dell’azienda-formazione deve essere sostituito da processi di valutazione orizzontali e metodici che “fotografino” le condizioni in cui versano le scuole italiane per poterle migliorare. I test sono una spesa e non hanno nessuna validità scientifica: mentre non si investe neanche un euro per il diritto allo studio, la formazione dei docenti o l’edilizia scolastica, 80 milioni di euro vengono sperperati per sperimentare un modello di valutazione somministrato censuariamente e non a campione, che semplicemente non considera la diversità come un valore e non tiene conto degli studenti disabili o di altre culture. La logica del merito non è altro che la volontà di asservirsi a logiche produttiviste che distruggono la libertà di insegnamento. L’Unione degli Studenti invita tutti studenti e docenti a boicottare i test INVALSI: pretendiamo invece una valutazione narrativa e condivisa per una scuola pubblica, laica e solidale.

Appunti sui test Invalsi nella scuola primaria

Gianluca Gabrielli

La scuola primaria è destinataria di test Invalsi fin dal 2005¹. I bambini e le bambine che frequentano quella scuola e i docenti che vi insegnano sono stati le prime cavie del grande processo totalizzante di misurazione che è partito in Italia su iniziativa dell'Istituto di Valutazione. Dapprima, oltre ad italiano (comprensione del testo) e matematica, veniva preparato un test di scienze; in seguito la terza materia è caduta e la presa si è fatta più stringente sull'italiano (con l'introduzione di una prova di velocità di lettura per le seconde classi e con l'introduzione di quesiti di grammatica e ortografia) e sulla raccolta dei dati familiari, di contesto socio-economico e scolastico (con la preparazione del questionario per le quinte).² Oggi questa idea ossessiva della misurazione standardizzata si è estesa anche agli altri livelli di scuola ed è divenuta a tutti gli effetti la nuova ideologia didattica e pedagogica che accompagna le grandi ristrutturazioni organizzative fondate sui tagli progressivi di risorse.³

Nel contesto di questo volume, nel quale è compresa la magistrale esperienza di Adriana Presentini e dei suoi allievi che, insieme, smascherano la povertà cognitiva e culturale implicita nei test, ho pensato di concentrarmi su tre soli elementi: la prova di velocità di lettura per i bambini e

le bambine di seconda, l'obbligo di usare penne biro e l'unicità dei test a livello nazionale. Ognuno di questi elementi viene ritenuto fondamentale dagli "esperti Invalsi" nella struttura dei test per la scuola primaria, rientra cioè nella loro essenza; eppure ognuno di essi è in palese contrasto con i precetti del pensiero pedagogico contemporaneo e con il know how maturato sul campo dagli insegnanti più sensibili.

Leggere: una questione di rapidità

Come accennato, è prevista ormai da alcuni anni una prova preliminare di lettura per i bambini e le bambine di seconda classe della scuola primaria. È un test esplicitamente previsto come prova di velocità, eseguita sotto gli occhi dei "somministratori" provvisti di cronometro. Gli insegnanti infatti, trasformati in operatori scientifici per conto dell'Invalsi, dovrebbero procurarsi (autonomamente, senza rimborso, ça va sans dire) il contasecondi e tutto lo svolgimento è organizzato alla maniera delle competizioni sportive, come si legge nel manuale per il somministratore:

"Dare il via dicendo 'Ora girate la pagina e cominciate' e far partire il cronometro, iniziando a contare i due minuti previsti per lo svolgimento della prova preliminare. È fondamentale in questa prova rispettare rigorosamente il tempo di somministrazione.

Trascorsi i due minuti, dire agli allievi di posare subito la penna e chiudere i fascicoli. Passare a ritirarli, assicurando coloro che non fossero riusciti a portare a termine la prova, ribadendo loro che ciò non

1 G. Gabrielli, *La didattica dei quiz. Blocchiamo i test dell'Invalsi*, "Cobas. giornale dei comitati di base", novembre-dicembre 2005, n.29, p.5

2 In questo volume ne parla Enrico Roversi.

3 Vedi anche http://www.cespbo.it/testi/2011_1/invalsi_devoti-misurazione_marzo%202011.pdf

deve essere motivo di preoccupazione alcuna” [sottolineature nell’originale].⁴

Chi insegna a scuola sa che il fattore velocità interferisce negativamente sull’apprendimento della lettura. Il bambino si emoziona e si angoschia, “fa la gara” invece di impegnarsi con tranquillità per portare a termine il suo compito. Solitamente, quelle poche volte in cui occorre avere elementi certi sulla rapidità e qualità della decodifica dei testi da parte di un bambino, l’insegnante li raccoglie senza mostrare il cronometro; il suo uso quindi, oltre ad angosciare il bambino o la bambina e a trasmettergli l’idea che la lettura sia un po’ come una gara di corsa, produce anche un risultato inquinato in senso statistico, per il portato di ansia da prestazione che comporta. Inoltre occorre aggiungere il particolare del ritiro della prova trascorsi i due minuti.

Per comprendere quanto drammatico questo aspetto, apparentemente trascurabile, possa risultare per un bambino o una bambina di sette anni bisogna fare uno sforzo di decentramento cognitivo: immaginate, da adulti, di andare ad effettuare un concorso importante per il vostro futuro e provate a pensare che i tempi di cui pensavate di aver bisogno per mostrare la vostra preparazione siano dimezzati e che quindi, prima del termine del vostro svolgimento, gli organizzatori vi intimino di “posare subito la penna e chiudere i fascicoli”, indi passassero a ritirarli “rassicurando [voi] che non [siete] riusciti a portare a termine la prova”. Vi sentireste rassicurati?

Davvero i nostri “ingegneri della valutazione” non potevano trovare una modali-

tà diversa per raccogliere questi dati? Ma quali dati raccolgono? Ovviamente queste riflessioni sono fatte avendo come riferimento il bambino o la bambina nella propria classe con le proprie maestre in una situazione tranquilla: il tutto quindi peggiora ulteriormente in situazione “in vitro” come quella che chiede di organizzare l’Invalsi, con osservatori esterni, in aule diverse, separando i banchi,... Per assurdo, sembra che l’inattendibilità della corrispondenza tra il risultato e la qualità da misurare (velocità di lettura) sia più evidente agli insegnanti che contestano lo svolgimento dei test che non agli ingegneri pedagogici che li progettano. Infatti gli “scienziati Invalsi” accettano tranquillamente l’influenza sui risultati dei pesanti condizionamenti emotivi legati alle condizioni di svolgimento delle prove, mentre, ad esempio, non sono disposti a soprassedere sulla presenza in classe di un insegnante di sostegno ad un bambino diversamente abile, questo sì considerato fattore di inquinamento dell’oggettività del risultato. Quindi, alla fine, quale oggettività dovrebbe emergere da queste prove?

Ma uscendo dalla logica degli “scienziati Invalsi” e rientrando nel ruolo di insegnanti di seconda classe, cosa significa impegnare i bambini nella gara di velocità di lettura? Ormai sono vent’anni che Come un romanzo di Daniel Pennac è stato pubblicato in Italia e che il suo decalogo con I diritti imprescrittibili del lettore è divenuto il riferimento per tanti insegnanti che ritengono la lettura un’attività profondamente collegata alla motivazione, al piacere, alla personalizzazione dell’approccio ad essa. Forse al decalogo occorrerebbe aggiungere un undicesimo punto, per contrastare i rischi, non prevedibili da Pennac, implicati dallo stile Invalsi: il diritto di leggere lentamente.

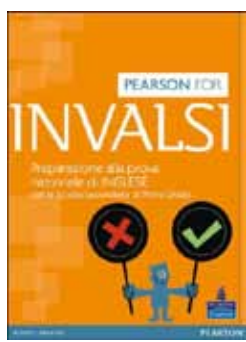
4 Manuale per il somministratore, http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/istruzioni/Manuale_somministratore_SNV_2011_12.pdf (sottolineature nell’originale).

Biro o matita? Sciocchezze trascurabili

A questo occorre aggiungere che, per espresso ordine dell'Invalsi, i test devono venire svolti con la penna non cancellabile. Non sono ammesse eccezioni. Eppure basta entrare in qualche scuola primaria per apprendere immediatamente che solo pochi insegnanti arrivano a far usare la penna già in seconda. Si usa la matita perché con essa l'errore si può correggere e in questa fase del processo di apprendimento è bene che sia così, che non crescano ansie sull'errore "irrimediabile". Cancellare e riscrivere ciò che si sbaglia può essere vissuto come il lavoro di perfezionamento di un artigiano, come la rifinitura di uno scrittore alle prese con il suo elaborato. Il passaggio alla penna è graduale, diverso da classe a classe e seguito da vicino dagli insegnanti, in accordo tra loro. In molti casi viene anche previsto un passaggio intermedio attraverso un periodo con la penna cancellabile. Quindi il test Invalsi con questa prescrizione ha l'effetto di un elefante in una cristalleria:

manda in frantumi la progressione scelta dagli insegnanti e obbliga dall'esterno tutti i bambini e le bambine a "passare alla penna" da un giorno all'altro, in una situazione di esame con esaminatori non della propria classe. So che alcuni pensano: "ma suvvia, sappiamo che c'è differenza, ma si tratta di una prova di pochi minuti...". Anche in questo caso solo uno sforzo di decentramento cognitivo può aiutare un adulto a comprendere realmente ciò di cui si sta discutendo. Immaginatevi allora nuovamente in quel concorso cui si accennava prima, alle prese con un esercizio che però implica la copiatura informatica e la semplice formattazione di un testo; immaginate però di dover lavorare con un software che non avete mai usato. Ricordatevi inoltre che il tempo è ridotto. Davvero ritenete ancora che si tratti di una sciocchezza trascurabile?

In conclusione, obbligando in seconda ad usare tutti la biro si stravolge in partenza la comparabilità delle prove; più intelligente (e anche più corretto scientificamente) sarebbe fare usare ad ogni bambino lo strumento che considera congruo, in modo da annullare le differenze di stato emotivo tra chi usa di consueto la penna biro e chi invece preferisce la matita. Solitamente, in classe, proprio nelle seconde, questo è il consiglio che si dà alle bambine e ai bambini di fronte ad una prova importante che non sia centrata sull'abilità nell'uso dello strumento di scrittura: "usate matita o biro, la scelta è libera, usate lo strumento col quale vi sentite più a vostro agio". Non capire che questa semplice forzatura di partenza – se volessimo ragionare rispetto ai fini che si pone l'Invalsi – pone già prima delle prove un elemento di differenziazione emotiva tanto forte da rendere difficilmente confrontabili i risultati, ce la dice lunga sia della reale conoscenza che questi scienziati hanno dei soggetti cui si rivolgono (i bambini in contesto scolastico), sia dello



scarso rigore scientifico (in termini prettamente positivisti) con cui vengono formulati i protocolli, senza una riflessione seria sulle implicazioni che hanno sull'attendibilità e successiva confrontabilità di queste enormi quantità di dati.

Unicità e propaganda

Un'altra dimensione inquietante di questi test rimanda alla loro unicità a livello nazionale.

Prima dei test Invalsi, solo le prove dell'esame di maturità avevano questa caratteristica (e ogni anno infatti suscitano importanti discussioni sulle pagine dei quotidiani per l'impatto che la scelta di un tema rispetto ad un altro rappresenta in termini di orientamento del ministero e di tendenze politico-culturali). Nella scuola elementare per ritrovare un'imposizione contenutistica nazionale che abbia scavalcato i Programmi ministeriali bisogna risalire agli anni del fascismo, che dal 1930 aveva unificato e prodotto centralmente i libri di testo, sfruttando così la potenza ideologica dell'obbligo per tutte le classi di studiare ed esercitarsi sui testi decisi dal vertice; caduto il fascismo, però, questa modalità non si è mai più riproposta, nemmeno su dimensioni ridotte. Questa imposizione nella scuola elementare dunque è inedita e di carattere diametralmente opposto alle caratteristiche della didattica per come si è venuta sviluppando negli ultimi quarant'anni, cioè frutto della programmazione didattica ed educativa in stretta relazione con le caratteristiche degli allievi e del contesto territoriale. L'imposizione di un meccanismo di valutazione collegato allo svolgimento dei test contribuisce ad accrescerne l'importanza agli occhi sia dei docenti che dei bambini e delle bambine, tutti indotti a considerare la prova come la strada esemplare su cui esercitarsi per il raggiungimento della padronanza,



identificata con l'eccellenza scolastica. Il trionfo di questo meccanismo è rappresentato dal diluvio di eserciziari stile-Invalsi che l'editoria scolastica ha prodotto negli ultimi anni e che sta modificando profondamente le prassi didattiche degli insegnanti, le gerarchie tra materie e tra tipologie di attività nella stessa materia e l'approccio degli allievi verso l'apprendimento. D'un tratto quindi l'insegnante, spesso spinto dai genitori, sceglie di rinunciare a parte della propria indipendenza e responsabilità didattica per affidarsi ai kit preparatori in vendita e ai temi e ai contenuti in essi veicolati. In questo modo prende forza un diverso approccio all'insegnamento, schematico nelle proposte, astratto nella mancanza di riferimenti ai contesti di vita degli allievi, rigido nella richiesta di risposte univoche ed indiscutibili.

L'effetto omologante emerge con evidenza. Si rischia di fare piazza pulita di almeno un quarantennio di sperimentazioni ed esperienze didattiche maturate nella scuola elementare in stretto contatto con il territorio e sempre collegate e dipendenti dalle caratteristiche dei bambini e delle classi, nonché degli insegnanti che le sviluppavano. Quella ricchezza di idee e finezza di sguardo che le maestre e i maestri avevano appreso ad esercitare sulle esigenze e sugli interessi dei bambini, ora viene schiacciata dall'arrivo dell'ultimo volume patinato con la batteria

di brani, di quesiti matematici e di quiz; le modalità organizzative plurali del lavoro didattico, già fortemente compromesse dai tagli al personale, divengono sempre più univocamente basate sul compito individuale.

Ma non si tratta solo di questa retroazione dei test in direzione di metodologie e di contenuti omologanti. Anche la scelta degli argomenti che vengono trattati nelle prove può avere effetti pesanti sugli allievi, qualora questi argomenti siano vettori di visioni ideologiche in contraddizione con i principi della scuola repubblicana. Non si tratta solamente di una possibilità: questa potenzialità propagandistica dei test purtroppo è già divenuta realtà nella primavera del 2010. In quel caso infatti l'enorme potenza del meccanismo censuario ha veicolato idee fortemente diseducative a tutti i bambini e le bambine delle classi quinte delle scuole italiane: Ognuno di essi ha dovuto esercitare la propria capacità di comprensione su un brano "scientifico", Nella casa di cera, tratto dal volume I segreti degli animali, del 1985 di Alessandro Minelli, che presentava la struttura patriarcale della società umana come una verità biologica, naturale. L'incipit del testo è davvero incredibile!

"Presso i mammiferi (società umane comprese) le comunità organizzate hanno quasi sempre una struttura patriarcale: a capo del branco o della tribù vi è un vecchio maschio, robusto ed esperto, al quale i sudditi, almeno per un certo tempo, accordano fiducia e rispetto. Le femmine, che pur godono di molte libertà e sono per lo più estranee alle lotte per il potere in cui indulgono i maschi, hanno in genere posizione più subordinata, o sono del tutto fuori da una gerarchia.

Non appena curiosiamo nel mondo degli

insetti, invece, [...]"⁵.

Non c'è dubbio: "umani compresi", "struttura patriarcale", "capo del branco o della tribù", "femmine che [...] hanno una posizione subordinata". Poi si inizia a parlare di api... Sarà stato il Presidente del consiglio dell'epoca a scovare questa pietra miliare dell'etologia sessista applicata anche alla società umana oppure dobbiamo questa sensibilità bio-pedagogica alla ministra Gelmini? Certo, dal punto di vista del brano si comprendono molto bene alcune vicende occorse da alcuni anni a questa parte al capo del governo, ma occorre davvero sottoporre questa excusatio non petita a tutti gli undicenni e le undicenni del regno? Come è possibile che bambini di 11 anni abbiano dovuto analizzare questa immagine Ottocentesca e lombrosiana dei rapporti tra i generi spacciata per "verità scientifica"? È un errore? È propaganda tradizionalista? Quale scienziato della valutazione ha scelto questo testo aberrante e cosa ci dobbiamo aspettare per i test futuri?

Anche solamente a partire da questi tre aspetti, emerge credo con evidenza che l'azione dei test confligge frontalmente con il modo di fare scuola che si è venuto sviluppando a partire dagli anni settanta. Programmazione educativa, tempi distesi e tempo pieno, inclusione degli alunni diversamente abili, radicamento al territorio, pari importanza di tutte le discipline, approccio cooperativo all'apprendimento, baricentro sul bambino... I test Invalsi si muovono in direzione opposta. Difendere – nonostante i tagli – la buona didattica non può che voler dire contrastare i test e la didattica che promuovono.

5 http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Italiano_SNV0910_classe_V_primaria.pdf



Quale valutazione per quale scuola?

La valutazione degli apprendimenti in matematica

Ferrara, 20 aprile 2013

Carlo Salmaso
CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica di Padova

IN SOFFITTA LA SCUOLA FIGLIA DEL '68 TORNI IL VOTO E UN SOLO MAESTRO

ESCLUSIVO TREMONTI:

*Istruzione modellata
per le famiglie, non per
i docenti da collocare.
Basta libri di testo usa e getta*

CARLO PASSERA

La scuola italiana? È affetta, tra l'altro, da due mali specifici, che ne minano le fondamenta. Ne parla in questa intervista esclusiva per la Padania **Giulio Tremonti**, non come ministro dell'Economia ma come uomo di cultura e di idee, come politico e come professore universitario.

La prima questione è quella dei voti. La seconda, quella dei libri scolastici.

SEGUE A PAGINA 2

Professor Tremonti, iniziamo subito dal primo aspetto.

«I numeri sono una cosa, i giudizi sono una cosa diversa. I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione se tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri... Un terremoto? È misurato con i numeri della scala Mercalli o Richter. Il moto marino? In base alla scala numerica della "forza". La pendenza di una parete in

montagna? In base ai gradi. La temperatura del corpo umano? Ancora in base ai gradi. La mente umana è semplice e risponde a stimoli semplici. I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. Se gli stessi fenomeni - terremoto, moto marino, pendenza, temperatura corporea... - fossero espressi non con numeri, ma attraverso frasi complesse e con finalità descrittive...».

Verrebbe fuori un gran casino...

«Esatto. Prendiamo il caso del moto marino: cosa vuol dire, se invece di parlare di "forza x", si dice "molto brutto" o "tendente al mosso"? Il messaggio che trasmetti non è chiaro. Questo è esattamente ciò che accade nei due segmenti di base, e perciò fondamentali, della nostra scuola, quello elementare e quello medio».

Ma nella scuola superiore i numeri ci sono.

«Certo, ma sono "grandi numeri". Si è passati dal 10 verso il 100 e più metri numerici, più fai confusione.

Torniamo comunque alle valutazioni di un allievo. elementari e alle medie e dove non c'è un voto, non viene fornita una reale informazione sul reale andamento scolastico dello studente né a quest'ultimo, né alla sua famiglia. La logica del giudizio senza vincoli numerici è troppo spesso una logica dell'irresponsabilità, dell'ambiguità, del "detto e non detto", dell'interpretazione casuale. I numeri possono tra l'altro riflettere una "media": invece, con gli aggettivi e gli avverbi di cui sono riempiti i cosiddetti giudizi, si fa solo in un ordine rigido: in ogni classe esiste un primo classificato, un secondo e così via. Mi sembra francamente un'esagerazione. Ma non mi sembra affatto un'esagerazione fornire a dare i voti come una volta: 10, 9, 8 e così via. Perché la verità è semplice: dare un giudizio senza una classifica significa non dare affatto un giudizio reale. Il voto non esprime un arbitrio, ma al contrario obbliga l'insegnante e l'allievo ad assumersi precise responsabilità, a produrre una sintesi dei diversi materiali che stanno alla base della

In che senso?

«Naturalmente un po' per scherzo, le farò alcuni esempi basati su "giudizi scolastici" e relative "interpretazioni autentiche". Vediamo: "Ha ottime capacità di socializzazione". Che cosa vuol dire, che fa copiare i compiti ai compagni? "Collaborativo con i docenti". Ossia non esita a fare la spia? "Molto precoce per la sua età". Insomma, beve e fuma? "Spiccate doti di leader". Capeggia forse una banda di bulli? "Molto attento all'informazione". Legge a scuola la Gazzetta

I numeri sono una cosa. I giudizi sono una cosa diversa.
I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione perché tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri.

I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. **Se gli stessi fenomeni fossero espressi non con numeri ma attraverso frasi complesse con finalità descrittive, il messaggio resterebbe impreciso.** E' esattamente quello che accade nei due segmenti di base e perciò fondamentali della nostra scuola, quello elementare e quello medio.

Tra numeri e giudizi c'è una differenza profonda. **Ogni valutazione deve mettere capo ad una classifica.** Questa è la logica della valutazione. **Se non c'è una classifica non c'è neanche una reale valutazione.**

Una valutazione, mai una “media aritmetica”

D.P.R. n° 122 del 22 luglio 2009 (in g.u. il 19-08-2009)

E' un giudizio, una valutazione, mai una “media aritmetica”.
E su questo la complessiva normativa scolastica è molto molto più avanti delle prassi che vedo instaurarsi.

Credo di poter affermare che mi preoccupano tutte quelle posizioni, che vedo emergere in alcuni Collegi docenti, che puntano a interpretare la fissazione di criteri di valutazione generale in una casistica numerica (che proprio noi che insegniamo matematica e dovremmo “dominare” i numeri sappiamo ingannevolmente fasulla) che ci fa abbandonare una responsabilità personale

Ma di che stiamo parlando? Ma ne possiamo parlare meglio, riguardando negli occhi, nella loro storia, nelle competenze e conoscenze che hanno raggiunto o possono raggiungere o no, i singoli ragazzi, un Diego, una Deborah, una Valentina,...?

E questo, con tutti gli strumenti di analisi che abbiamo (test, prove, ...), con una valutazione che sia veramente il frutto di un'autonoma responsabilità di valutazione. **Mi impressiona l'abdicazione della responsabilità, cercare meccanismi automatici: la verifica non è valutazione.**

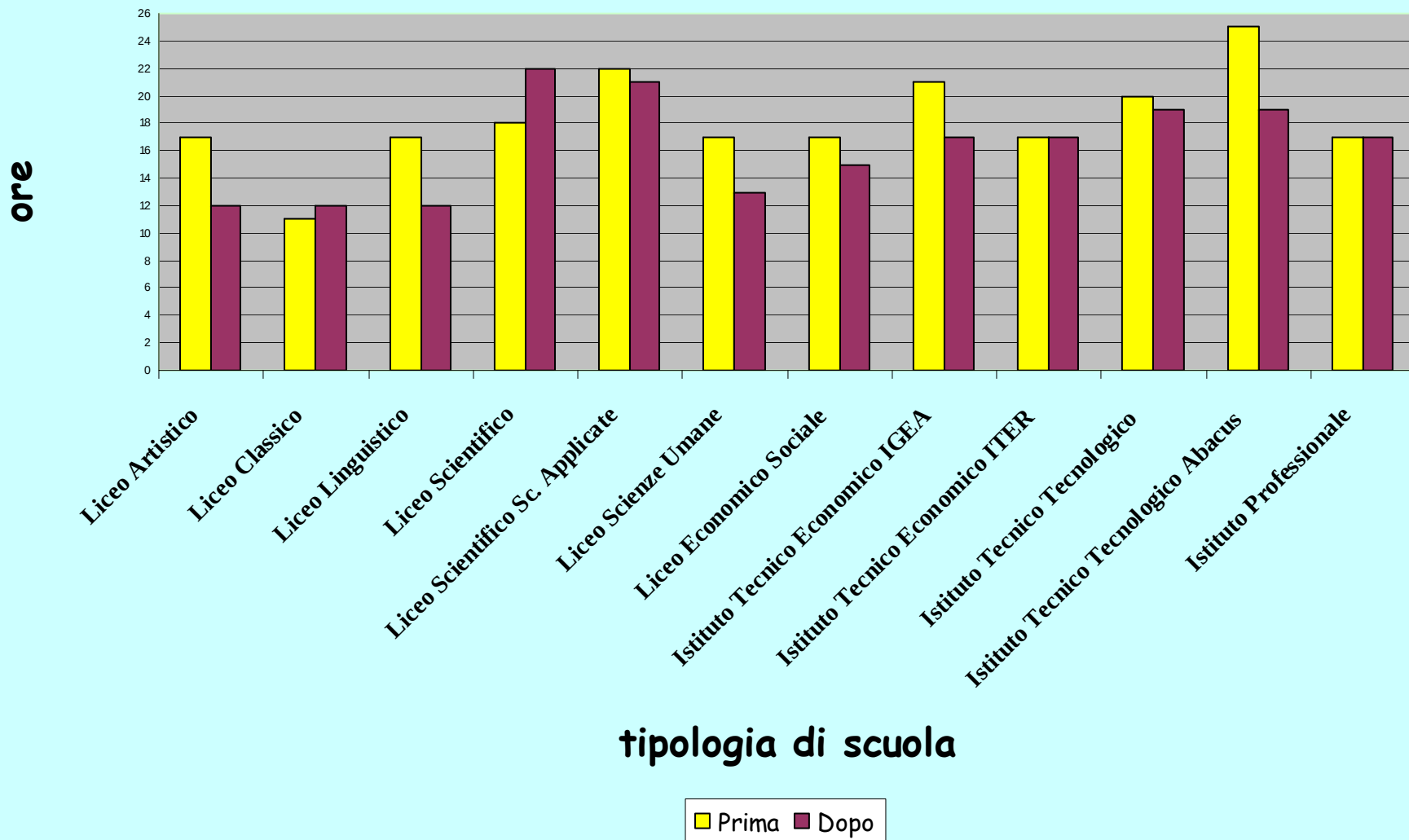
Walter Maraschini
presidente di ANIMAT - Associazione Nazionale degli Insegnanti di Matematica

Maggio 2009

La Scuola misurata

Livello di classe	Indagine	Periodicità	Modalità
Primaria II	Invalsi	Annuale	Censuaria
Primaria IV	IEA - TIMSS IEA - PIRLS	Quadriennale Quinquennale	Campionaria Campionaria
Primaria V	Invalsi	Annuale	Censuaria
Sec. I grado I	Invalsi	Annuale	Censuaria
Sec. I grado III	Invalsi (P.N.) IEA - TIMSS	Annuale Quadriennale	Censuaria Campionaria
Sec II grado II	Invalsi OCSE - PISA	Annuale Triennale	Censuaria Campionaria
Sec II grado V	IEA - TIMSS Advanced Invalsi (P.N.)	1995 - 2008 Annuale	Campionaria Censuaria

Ore di Matematica prima e dopo la riforma



IEA - TIMSS (2011)

L'indagine **TIMSS 2011** (Trends in International Mathematics and Science Study), è il **quinto ciclo di una ricerca internazionale promossa dalla IEA** (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) e **analizza il rendimento degli studenti in Matematica e Scienze in oltre 60 Paesi**. L'indagine TIMSS misura la performance degli studenti relativamente alla **IV classe della scuola primaria e III secondaria di I grado** e monitora l'implementazione dei curricula scolastici nei Paesi partecipanti all'indagine.

Condotta ogni quattro anni, il TIMSS fornisce anche informazioni circa il progresso degli studenti attraverso i gradi di istruzione; infatti, la coorte di studenti valutata in quarta primaria in un ciclo TIMSS raggiunge la terza secondaria di prima grado il ciclo dopo (ad es. gli studenti che frequentavano la quarta classe primaria nel 2007 frequenteranno la terza secondaria nel 2011).

L'indagine **IEA TIMSS 2008 Advanced** (Trends in International Mathematics and Science Study) è un progetto internazionale finalizzato alla valutazione delle prestazioni degli studenti, relative all'ultimo anno di scolarità (classe V della scuola secondaria di secondo grado), per gli indirizzi specialistici in matematica e fisica.

La valutazione sulla matematica avanzata è relativa all'**algebra** (numeri complessi, serie, equazioni, ecc.), al **calcolo** (limiti, derivate, integrali, funzione esponenziale, ecc.) ed alla **geometria analitica**. La valutazione sulla fisica è relativa alla meccanica, elettricità e magnetismo, calore e temperatura e fisica atomica e nucleare. Tutti gli argomenti oggetto di indagine sono quelli trattati nei curricula nazionali dei licei scientifici e degli istituti tecnico industriale.

Le prove prevedono l'utilizzo di fascicoli con item a risposta multipla ed a risposta aperta; quattro fascicoli differenti sono previsti per la matematica, e quattro fascicoli differenti per la fisica.

Il campione rappresentativo per la maggior parte dei paesi coinvolgerà un minimo di 120 scuole e di circa 2.000 allievi per ogni disciplina.

Dal sito OCSE



PISA è un'indagine comparativa internazionale che si svolge ogni tre anni.

Il suo obiettivo principale è quello di valutare in che misura gli studenti che si approssimano alla fine dell'istruzione obbligatoria (i quindicenni) abbiano acquisito alcune competenze ritenute essenziali per una consapevole partecipazione nella società.

Le competenze valutate sono riferite a tre ambiti di *literacy*: lettura, matematica e scienze.

In ogni edizione uno di questi, a rotazione, costituisce l'ambito di rilevazione principale: ad esso si dedica una particolare attenzione ed è riservato uno spazio maggiore nei questionari cognitivi somministrati agli studenti.

Valutare le competenze significa andare oltre la mera constatazione della capacità degli studenti di riprodurre le conoscenze ed **esaminare, piuttosto, se essi sono in grado di utilizzare quanto appreso e di applicarlo anche a situazioni non familiari, diverse da quelle usualmente proposte a scuola.**

Sono rappresentati i Licei, gli Istituti Tecnici, gli Istituti Professionali e la Formazione Professionale. Sono inoltre presenti le Scuole secondarie di I grado in quanto una piccola percentuale di quindicenni risulta frequentare tali scuole.

Il tipo di operazione richiesta agli studenti dalle domande della prova può essere così sintetizzata:

- trovare informazioni nel testo
- ricostruirne il significato integrandole ed interpretandole
- riflettere sul testo e valutarlo

Ultima rilevazione 2012: 67 paesi presenti (nel 2000 erano 35)

Nel 2000 l'Italia partecipa solo come paese, nel 2003 chiedono di partecipare disaggregate 6 regioni, nel 2006 12 regioni, dal 2009 tutte.

Questionari: per avere informazioni di contesto dagli studenti, dalla scuola e dai genitori

2000	2003	2006	2009	2012
Lettura	Lettura	Lettura	Lettura	Lettura
Matematica	Matematica	Matematica	Matematica	Matematica
Scienze	Scienze	Scienze	Scienze	Scienze

L'anomalia italiana nella valutazione delle scuole

La Commissione Europea ha commissionato a Eurydice un'analisi completa nel 2009 sui test di valutazione usati nei vari paesi che è facilmente reperibile in rete al link <http://www.eurydice.org>

Il rapporto per prima cosa suddivide i test in quattro categorie:

1. quelli che servono per la certificazione delle competenze al termine di un ciclo di studi
2. quelli usati per monitorare gli istituti
3. quelli usati per monitorare il sistema educativo
4. quelli finalizzati ad individuare i bisogni di apprendimento degli studenti.

I test nazionali spesso soddisfano varie finalità nell'ambito delle suddette categorie.

Per esempio Estonia, Irlanda, Italia, Lettonia, Polonia e Portogallo affermano che i loro test certificativi verranno utilizzati anche per monitorare il sistema educativo.

Altri paesi, quali Bulgaria, Italia e Slovenia, dichiarano che gli stessi test nazionali vengono utilizzati per finalità di monitoraggio sia a livello di istituto che di sistema.

Solo l'Italia dichiara di voler utilizzare il metodo del valore aggiunto per la valutazione delle scuole.

Gli esperti della Commissione hanno ricordato che l'utilizzo di un singolo test per più finalità potrebbe essere inappropriato, in quanto ciascun obiettivo richiede tendenzialmente informazioni diverse.

L'Italia è l'unico paese che cerca di usare un singolo test per **QUATTRO** finalità diverse!

Anzi, visto la necessità di monitorare anche l'operato dei Dirigenti Scolastici, le finalità sono diventate

CINQUE!!!

Prove Invalsi e certificazione dell'obbligo di istruzione

Maurizio Tiriticco - 24 Gennaio 2011

Il quesito che mi pongo - e che si porranno gli insegnanti - è il seguente. Dato che il prossimo mese di giugno tutti i consigli delle classi seconde del secondo ciclo di istruzione sono tenute a certificare le competenze raggiunte dai loro studenti, in ordine a quanto sancito dalla legge 296/06 e dai decreti ministeriali 139/07 e 9/10, la prova Invalsi è in certa misura propedeutica a tale innovazione? Se così non fosse, sarebbe corretto sotto il profilo didattico proporre ex abrupto due innovazioni così importanti e mirate a diversi obiettivi, a distanza di un solo mese l'una dall'altra?

CONTENUTI

Le prove **Invalsi** riguardano **due specifiche discipline**, mentre la **certificazione** di giugno si effettua su **quattro assi pluridisciplinari** (I quattro **ASSI CULTURALI**: dei LINGUAGGI, MATEMATICO, SCIENTIFICO-TECNOLOGICO, STORICO-SOCIALE).

METODOLOGIA

La valutazione **Invalsi** si effettua su **singole prove**, che non è certo quanto siano contestualizzate con i curricoli mono e pluridisciplinari che ciascuna scuola ha progettato e sta realizzando; e vengono proposti due tipi di soluzione, come sembra: **scelta multipla e risposta aperta**. La **certificazione** di giugno, invece, non si esercita su singole prove, come fosse un esame finale, ma sulle **prestazioni offerte dai singoli studenti nel corso dell'intero biennio**.

Secondo la Raccomandazione del Parlamento europeo relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), le principali competenze sono:

- 1. comunicazione nella madrelingua**
- 2. comunicazione nelle lingue straniere**
- 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia**
- 4. competenza digitale**
- 5. imparare a imparare**
- 6. competenze sociali e civiche**
- 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità**
- 8. consapevolezza ed espressione culturale**

"Competenze" indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia.

Le competenze individuate dal ministro Fioroni (DM 139/07) e confermate da Gelmini sono:

1. imparare a imparare
2. progettare
3. comunicare
4. collaborare e partecipare
5. agire in modo autonomo e responsabile
6. risolvere problemi
7. individuare collegamenti e relazioni
8. acquisire ed interpretare l'informazione

I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione **sono riferiti ai quattro assi culturali**. Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle **competenze chiave** che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.

Le competenze chiave sono il risultato che si può conseguire - all'interno di un unico processo di insegnamento /apprendimento - **attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali**.

Le 4 competenze dell' asse matematico

(modello di certificazione)

1. Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sottoforma grafica.
2. Confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.
3. Individuare strategie appropriate per la soluzione di problemi.
4. Analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazione grafiche, usando gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.

Pretendere di affermare che una competenza è misurabile è tutto da dimostrare, riconoscerla è diverso.

Prof. Piergiorgio Reggio - Università Cattolica - Milano - Conferenza Reflect Lugano 2007

Ognuno, quindi, combinando le abilità e le conoscenze apprese con l'impegno, la motivazione, la consapevolezza di sé, l'immagine che ha di se stesso, il suo ruolo sociale, le sue strategie metacognitive, la sua sensibilità al contesto, reagisce in un modo più o meno efficace in determinate situazioni.

Possiamo affermare, pertanto, che il modo in cui tutti questi elementi si relazionano tra loro sia soggettivo.

Silvia Di Fresco - Dalla formazione alla informazione: il mito delle competenze

TIMSS - Quadro di riferimento di matematica

Per rispondere correttamente ai quesiti dell'indagine TIMSS, gli studenti devono avere una certa familiarità con i contenuti di matematica, oggetto della valutazione, ma devono anche dimostrare di possedere un certo numero di abilità cognitive.

Il quadro di riferimento del TIMSS per la valutazione della matematica è organizzato in due dimensioni: una dimensione dei contenuti, in cui vengono specificati i domini o gli argomenti da analizzare in matematica (ad esempio, algebra, calcolo e geometria) e una dimensione cognitiva, in cui vengono specificati i domini o i processi di pensiero da analizzare (cioè, conoscenza, applicazione e ragionamento). I domini cognitivi descrivono gli insiemi di comportamenti che ci si aspetta dagli studenti quando lavorano con la matematica.

IEA Timms 2011 - Quadro di riferimento di Matematica

Quarto Anno di Scolarità		
Domini di Contenuto	Percentuale	
Numeri	50%	
Figure geometriche e Misure	35%	
Rappresentazione dei dati	15%	
Ottavo Anno di Scolarità		
Domini di Contenuto	Percentuale	
Numeri	30%	
Algebra	30%	
Geometria	20%	
Dati e Probabilità	20%	
Domini Cognitivi	Percentuale	
	Quarto Anno	Ottavo Anno
Conoscenza	40%	35%
Applicazione	40%	40%
Ragionamento	20%	25%

Testi prove 4 primaria

Testi prove 3 media

TIMSS Advanced 2008

Percentuali delle prove di matematica TIMSS Advanced dedicate ai domini dei contenuti e ai domini cognitivi

Domini dei contenuti	Percentuali
Algebra	35%
Calcolo	35%
Geometria	30%
Domini cognitivi	Percentuali
Conoscenza	35%
Applicazione	35%
Ragionamento	30%

[Testi prove 5 superiore](#)

La Competenza Matematica (OCSE PISA)

La competenza matematica è la capacità di un individuo di utilizzare e interpretare la matematica, di darne rappresentazione mediante formule, in una varietà di contesti. Tale competenza comprende la capacità di ragionare in modo matematico e di utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per descrivere spiegare e prevedere fenomeni. Aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la matematica gioca nel mondo, a operare valutazioni e a prendere decisioni fondate che consentano loro di essere cittadini impegnati, riflessivi e con un ruolo costruttivo.

La rilevazione PISA focalizza l'attenzione su problemi del mondo reale e non si limita al tipo di problemi e di situazioni che generalmente si affrontano nelle aule scolastiche. In contesti di vita reale, infatti, facendo acquisti, viaggiando, preparando da mangiare, tenendo la propria contabilità o valutando questioni politiche un cittadino si trova spesso a confrontarsi con situazioni nelle quali l'uso di ragionamenti di tipo quantitativo o spaziale o di altre competenze matematiche può aiutare a chiarire, formulare o risolvere un problema.

[Testi domande Ocse Pisa](#)

Descrizione di competenza matematica (Asse matematico, DM n 139/2007)

La competenza matematica, che non si esaurisce nel sapere disciplinare e neppure riguarda soltanto gli ambiti operativi di riferimento, **consiste nell'abilità di individuare e applicare le procedure che consentono di esprimere e affrontare situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati.**

La competenza matematica comporta la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (dialettico e algoritmico) e di rappresentazione grafica e simbolica (formule, modelli, costrutti, grafici), la capacità di comprendere ed esprimere adeguatamente informazioni qualitative e quantitative, di esplorare situazioni problematiche, di porsi e risolvere problemi, di progettare e costruire modelli di situazioni reali.

QUADRO DI RIFERIMENTO per la prova Invalsi nel secondo ciclo d'istruzione

La definizione di competenza matematica contenuta nei documenti sull'obbligo di istruzione costituisce il principale riferimento per la valutazione nelle classi seconde della scuola secondaria di secondo grado, che per le prove del 2011/12 prevede una prova uguale per tutti gli indirizzi scolastici (sistema dei licei, istruzione tecnica e istruzione professionale).

Test Invalsi 2011

Test Invalsi 2012

5	
---	-------

Giulia afferma: "Per ogni numero naturale n maggiore di 1, $(n-1)n(n+1)$ è divisibile per 6". Spiega perché Giulia ha ragione.

Perché Giulia ha sempre ragione.....

Valutare non significa solo misurare i livelli raggiunti nelle singole prove orali, scritte e pratiche, ma considerare l'acquisizione di un metodo di lavoro adeguato agli obiettivi prefissati, i progressi compiuti, il livello delle capacità possedute rapportate alle operazioni cognitive richieste, la qualità delle conoscenze e delle competenze acquisite. Alla valutazione finale concorrono anche l'interesse, l'impegno, la motivazione e il coinvolgimento nel lavoro educativo.