

Mario Ambel

Dalla norma alla prassi: una serie di scelte pericolose

Il quadro normativo, le frenesie della politica, i doveri della ricerca

La strada su cui l'Invalsi è stato messo nella condizione di operare è quanto mai pericolosa. Il resto l'ha poi fatto da sé, elaborando prove assai discutibili nell'ottica di qualsiasi scienza o tecnica cui dovrebbero far riferimento: dalla teoria e pratica disciplinare alla docimologia, dalla statistica alla valutazione.

La legge 53, nel delineare le finalità dell'istituto nazionale, sembra lasciare aperta la strada a pratiche anche più plausibili e utili di quelle adottate con queste "prove", se non altro postulando - com'è ovvio che sia - quale fine ultimo della valutazione di sistema il miglioramento del sistema stesso. Anche se, parlando di

verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa,

pone l'Istituto nazionale di valutazione su un crinale quanto mai scivoloso. Individuare l'oggetto dei rilevamenti dell'Invalsi (che sono per definizione "esterni" ai processi educativi) nelle "verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti" significa infatti delineare una scelta quanto restrittiva e ambigua, che può rivelarsi incauta qualora significhi identificare "apprendimento" con "conoscenze e abilità". Cosa che è purtroppo puntualmente avvenuta.

La Direttiva del 12 luglio 2004, n. 56, cui fa esplicito riferimento anche l'Invalsi nel presentare le sue prove, implica infatti uno slittamento terminologico e concettuale di non poco conto, proprio in questa direzione:

provvedere alla valutazione degli apprendimenti per l'anno scolastico 2004-2005, nelle scuole pubbliche e paritarie, dell'italiano, della matematica e delle scienze.

Il mutamento non è solo la conseguenza del linguaggio più diretto (e prescrittivo) della direttiva rispetto alla legge; c'è un irrigidimento dello scopo e soprattutto compare quella "valutazione degli apprendimenti" che, per quanto sfumata in "Rilevazione degli apprendimenti", fa bella mostra di sé su tutti i fascioletti delle prove arrivate nelle scuole: si tratta di un fine forse demagogicamente allettante, ma scientificamente arbitra-

rio e socialmente pericoloso. D'altro canto, la valutazione degli apprendimenti, per l'Invalsi, è anche illegittima, perché spetta ai docenti e solo ai docenti, anche ai sensi della legge 53/2003, art.3 comma 1a.¹

Gli "apprendimenti" sono infatti un dato relativo, mai assoluto; sono "interni" ai processi: esistono solo in rapporto ai livelli di partenza, sono contestuali e connessi ai processi di insegnamento e possono essere "rilevati" solo attraverso un'ampia e polivalente gamma di strumenti di osservazione e di verifica.

Certamente "valutare" ma anche solo "rilevare" alcuni esiti degli apprendimenti, da parte di un istituto nazionale, è un'operazione complessa, che non può essere risolta con una o due prove più o meno ben riuscite e attendibili. Soprattutto se si agisce in un imbuto progressivo di limiti e di vincoli accentuati dalla fretta e dalla mancanza di sperimentazione adeguata. Sono ampiamente chiare ed esaustive, al riguardo, le severe osservazioni di Piero Lucisano².

Quello che non era ancora del tutto compromesso dalla legge e dalla direttiva (ma si era già a buon punto), l'ha poi definitivamente sancito l'ansia del gran risultato da spendere subito sulla grancassa mediatica.

Lo stesso Invalsi, coerentemente, nel presentare la prova di Italiano, denuncia il limite di fondo di tutta l'operazione, anche se con un eccesso di ottimismo:

I limiti di una valutazione nazionale tenuta a presentare in breve tempo i propri risultati restringe notevolmente le modalità di formulazione dei test: la scelta di quesiti a risposta multipla - compatibile con l'elaborazione automatica dei dati - esclude la verifica dell'insieme delle abilità produttive.³

Torneremo sui limiti e sull'inattendibilità di una prova che preveda solo risposte multiple; ciò che qui conta è osservare come si sia palesemente scelta la strada non del supporto scientifico al sistema scolastico (peraltro previsto dalla legge), ma dell'operazione di marketing politico, un po' demagogico e un po' avventurista.

Si può anche capire l'urgenza del committente politico, ma allora sono l'autonomia, la coerenza scientifica e il rigore metodologico della ricerca (e del supporto tecnico-ispettivo) che dovrebbero, in questi casi, soccorrere, mitigare, consigliare, dissuadere. Per questo, la ricerca (come gli ex-ispettori e la magistratura) dovrebbe godere di autonomia: proprio per frenare la comprensibile ma non sempre legittima frenesia della politica, che la porta a muoversi (talvolta maldestramente) su strade rischiose.

Invece si è fatta la scelta della superficialità capillare del marketing censimentario, anziché quella del rigore scientifico della rilevazione campionaria. Si vedano al riguardo le puntuali osservazioni di Benedetto Vertecchi nel contributo riprodotto nelle pagine precedenti.

L'indeterminatezza dell'oggetto della rilevazione e la confusione fra le metodologie

Nonostante l'esplicita volontà di "rilevare gli apprendimenti", non è poi così chiaro che cosa queste prove intendano effettivamente rilevare, verificare, misurare, valutare. Anche la confusione che regna tra questi termini dovrebbe essere degna di maggior attenzione e cautela.

Formuliamo qualche ipotesi. Escludendo, anche solo per puro buon senso, che prove nazionali standardizzate possano verificare e valutare

- il *livello di apprendimento* dei singoli allievi, che è un evento contestuale, che spetta agli insegnanti, trova esplicitazione nelle "schede" di valutazione e si dovrebbe avvalere di strumenti ben più complessi,

queste "prove" potrebbero voler verificare:

- gli *standard di prestazione* della popolazione studentesca, rispetto ad alcuni parametri socialmente ineludibili e dichiarati, verificati indipendentemente dal percorso didattico compiuto: è una finalità che si continua a rinviare e di cui invece dovrebbe occuparsi un istituto nazionale di valutazione;

- gli *standard di apprendimento* degli allievi rispetto alla determinazione di standard di competenza condivisi e concordati all'interno del sistema (nazionale o anche sovranazionale): si tratta di una operazione necessaria, che coinvolge l'intero sistema, che dovrebbe alimentare pratiche di certificazione non opinabili, ma è un'operazione complessa, non scevra di pericoli, che dovrebbe essere sorretta e alimentata da una

Si è pensato di poter valutare o quanto meno rilevare gli apprendimenti e per di più agendo in fretta e male su tutta la popolazione scolastica, con il rischio di mettere in moto una macchina un po' roboante per ottenere poco o nulla o essere poi costretti a forzare e strumentalizzare la lettura di dati del tutto insignificanti.

Si sconta qui un primo errore di fondo: dimenticare o sottovalutare quella differenza fondamentale (di oggetti, criteri, metodologie,) fra valutazione "interna" e valutazione "esterna" ai processi di insegnamento/apprendimento, che è invece uno dei presupposti di base di qualsiasi attività valutativa e ancor prima, ovviamente, di qualsiasi competenza valutatrice.

cultura della valutazione diffusa e da forme di elaborazione condivise e partecipate delle metodologie e dei criteri di rilevazione (si pensi alle prove degli esami conclusivi dei vari livelli scolastici...);

- gli *standard di apprendimento* di accorpamenti definiti di allievi (singolarmente, mediamente, complessivamente) rispetto a percorsi educativi noti e condivisi: questo livello di analisi tocca ai consigli di classe e alle scuole, se lo vogliono attuare, ad esempio attraverso prove comuni di scuola, di territorio;

- gli *esiti e l'efficacia di determinati percorsi formativi*, dati certi livelli di partenza, nell'ambito di modelli organizzativi definiti, di una o più scelte curriculari: tocca alle scuole, al massimo a reti di scuole fra loro consorziate.

AmMESSO che ciascuno di questi scopi abbia lo stesso livello di sensatezza, certamente queste diverse valutazioni, che hanno finalità differenti, non spettano agli stessi soggetti, non implicano le stesse procedure e metodologie, non hanno oggi la stessa urgenza per migliorare il sistema scolastico.⁴ Soprattutto è pericoloso confonderle.

Resta invece l'impressione che l'attuale IN-ValSI abbia scelto la strada di un pericoloso meticcio fra tutte queste ipotesi, come se esistessero modi plausibili per tenerli insieme un po' tutti. Inoltre, anziché dotarsi di strumenti plurimi e polivalenti, ha messo insieme una serie di

prove che offrono uno specchio molto ristretto e contraddittorio delle “conoscenze e abilità”.

La finalità adottata appare infatti più o meno questa: valutare

- il *livello di alcune “conoscenze e abilità”* degli allievi, singoli, nelle loro aggregazioni di classe e scuola, nelle loro medie statistiche, nella loro totalità, sulla base di prove di cui si presuppone, anzi, si impone, un’applicabilità media e comune su tutto il territorio nazionale.

Anche se queste prove fossero effettivamente in grado di verificare il controllo di “conoscenze e abilità”, resterebbe irrisolto il problema di chi ha scelto quelle da mettere sotto verifica nazionale e in base a quali criteri di rilevanza o di pertinenza lo ha fatto, tenendo conto che venivano estrapolate da liste già poco scientificamente attendibili, quali sono le “Indicazioni nazionali”.

Ma, in ogni caso, il livello di possesso e controllo di alcune “conoscenze e abilità” non può coincidere con il concetto di “apprendimento”. Che delle “prove” e in particolare *queste* prove possano consentire una “rilevazione degli apprendimenti” è ampiamente discutibile, se non palesemente falso. Ed è molto pericoloso crederlo o essere indotti a farlo. Che possano poi valutare l’offerta formativa di una scuola o dell’intero sistema è altrettanto arbitrario e stupisce come le organizzazioni dei dirigenti scolastici e le aggregazioni delle autonomie scolastiche possano accettare anche la sola ipotesi che con queste prove venga rilevata la “qualità dell’offerta formativa”; ipotesi per altro più volte smentita dai responsabili “tecnici” nazionali e locali dell’operazione, anche se sempre avallata e ribadita dai “politici” in interviste e dichiarazioni.⁵

Una valutazione funzionale alla personalizzazione in una scuola trasmissiva

In conclusione, è utile accennare a un’altra e ancor più grave preoccupazione: quella legata all’idea stessa di apprendimento (e quindi di insegnamento) che queste prove veicolano e alimentano e di cui ci occuperemo nella seconda parte di questo fascicolo. È inevitabile la sensazione che queste prove siano ancorate a una concezione sostanzialmente trasmissiva della scuola e, per di più, a una visione dell’apprendimento come sommatoria frammentaria e più o

meno casuale di conoscenze e abilità. Si veda, nella sintetica comparazione sottostante, come siano invece irrimediabilmente antitetici i criteri-guida di una valutazione funzionale alla *scuola trasmissiva* e quelli di una *scuola costruttivista*.

Le “prove”, se fatte bene, possono verificare il livello di possesso di singole “conoscenze”, di controllo di una o più abilità, persino il controllo e l’esercizio di strategie contestuali; in ogni caso, però, l’apprendimento è un’altra cosa: esprime il differenziale fra un prima e un poi, ha senso solo in relazione a un contesto e a una complessità di variabili che nessuna “prova” può neppure lontanamente restituire.

In realtà queste prove hanno uno scopo ben più limitato (e in qualche misura anche istituzionalmente ammesso): sono una sorta di controllo dello stato di applicazione delle Indicazioni nazionali, anzi di controllo preventivo, visto che la verifica è stata attuata prima che le classi interessate potessero eventualmente applicarle. Si veda al riguardo il contributo di Luigi Tremoloso in questo fascicolo. Insomma, ci troviamo di fronte a una forma inedita di valutazione di sistema: il ministero scrive liste di obiettivi più o meno credibili e poi mette in atto un sistema di rilevazione a tappeto per verificare come sono stati applicati, somministrando prove ad allievi per i quali quelle indicazioni non sono mai entrate in vigore!

Queste prove, dunque, non rilevano (né rivelano) nulla sull’apprendimento, dicono poco su alcune “conoscenze” (sulle abilità, come vedremo, è il caso di essere ancor più cauti), ma possono comunque determinare la peggiore delle conseguenze diseducative proprie della cattiva gestione della valutazione: far sì che si lavori *solo* per superare le prove; per un istituto di valutazione sarebbe un esito paradossale, che ne contraddice la natura stessa, perché in tal modo si contribuisce a peggiorare, anziché migliorare il sistema.

Anche questa è una distinzione fondamentale, che si riallaccia all’idea stessa di scuola: una scuola per la quale la logica della personalizzazione riduce l’apprendimento al controllo individuale di conoscenze e abilità, espellendo ogni

istanza di costruzione cooperativa di conoscenze, di acquisizione di competenze e strategie

complesse, di capacità progettuali condivise e compartecipate.

Quali modalità valutative si privilegiano?	
<p>Nel modello trasmissivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'attenzione è per una divisione del sapere in elementi discreti che porta a valutare quanto l'alunno è riuscito ad assimilare dei vari «pezzi» via via presentati; • la valutazione riguarda soprattutto le conoscenze (<i>sapere</i>); • la valutazione avviene alla fine di un tratto del percorso, ed è affidata per lo più a prove "oggettive", vale a dire a prove statiche e decontestualizzate che misurano la conoscenza di "pezzi" di sapere; • la valutazione di prestazioni indipendenti porta a trascurare il potenziale dell'alunno (che è invece ciò di cui più dovrebbe tenere conto un insegnamento efficace). 	<p>Nel modello costruttivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'interesse va a come i bambini riescono a costruire le conoscenze e ciò porta a prestare attenzione al dialogo che si sviluppa in classe, soprattutto nella discussione; • la valutazione è attenta ai processi: è autentica, dinamica e contestuale; • all'interno del dialogo diventa importante prestare attenzione agli indizi che rivelano avanzamento o invece blocchi nella costruzione delle conoscenze. Diventa perciò centrale saper osservare non solo quanto gli alunni dicono (<i>sapere</i>) e sanno fare (<i>saper fare</i>), ma anche gli atteggiamenti (<i>saper essere</i>) e la disponibilità ad apprendere (<i>saper imparare</i>).
<p>Da G. Pozzo, <i>Valutazione dinamica e mediazione didattica</i>, in <i>Viaggio nella valutazione</i>, a cura del Primo Circolo di Bra, st. in proprio, 2004, pag. 18</p>	

Torneremo su questa antitesi e soprattutto su questa immagine dei "pezzi" di "sapere" o di disciplina: come vedremo è proprio questa

l'idea che le prove INValSI danno rischiano di avallare dell'italiano, della matematica e delle scienze.

La riduttiva scelta delle risposte chiuse e l'idea di "sapere"

Chiunque abbia una benché minima esperienza (anche "solo" pratica) di prove di verifica di conoscenze, abilità e competenze sa che affidare la rilevazione di alcunché a prove che prevedono una sola tipologia di quesiti e per di più la più ambigua e arbitraria (la scelta multipla fra quattro alternative date) è semplicemente inutile, perché insignificante.⁶

Sappiamo che spesso, di fronte a queste obiezioni, la riposta è che per svolgere rilevamenti su grandi numeri si è obbligati a scegliere metodologie oggettivabili e che si possano correggere automaticamente e velocemente. In realtà questo tipo di obiezione confonde le conseguenze con le cause; è ovvio infatti che la prova a risposta multipla è (quasi) l'unica che consente di tabulare in fretta una grande massa di dati, ma il problema è un altro: perché ci si mette nelle condizioni di dover tabulare in fretta una gran massa di dati apparentemente omogenei? perché si sceglie la quantità anziché la qualità? il riduzionismo invece della complessità? la pretesa di assoluto rispetto all'ammissione del relativo? la demagogia invece dell'analisi conoscitiva? l'accettazione

passiva del controllo anziché la crescita graduale di una consapevolezza diffusa?

Diventa inevitabile essere colti dal sospetto che questo tipo di prova sia funzionale con il tipo di "conoscenza e abilità" riduttivo e semplicistico che l'intero impianto della riforma sembra veicolare. Siamo sicuri che non sia un'idea riduttiva di sapere (e non la ristrettezza dei tempi e l'ampiezza del *corpus*) a suggerire metodologie asfittiche e prove risibili? Non c'è il rischio che proprio queste prove veicolino un'idea di "conoscenza e abilità" di basso profilo?

Se si pensasse ad esempio che ciò che conta, per definire e verificare l'apprendimento, è il controllo del pensiero critico e dell'agire problematico e consapevole, a chi verrebbe mai in mente di fare prove a scelta multipla? Basta guardare alcune prove internazionali svolte su ampie campionature, che pure prevedono domande aperte, quesiti più intelligenti, per capire che il mondo non comincia e non finisce con la scelta fra quattro parafrasi talvolta cervelotiche da svolgere in tempi un po' frenetici.

Del resto, è oggi possibile utilizzare risposte aperte anche quando si ha la necessità di tabulare grandi numeri di prove, anzi: la ricerca sulle tipologie di risposte possibili, sulle parole chiave,

sui criteri di accettabilità semantica e sintattica delle risposte farebbero al sistema scolastico (all'Invalsi) molto più bene di oceaniche tabulazioni di crocette.

Il fascino (indiscreto) dell'oggettività (del controllo)

La valutazione è una faccenda troppo delicata, per trattarla in modo superficiale e approssimativo. Qui si rischia invece di giocare in modo molto riduttivo e semplicistico con due istanze, una legittima, l'altra un po' ingenua, ma entrambe pericolose, se assunte e gestite senza le dovute cautele e competenze.

La prima istanza è la più volte ribadita necessità da parte di un sistema scolastico (a maggior ragione se le singole scuole sono dotate di autonomia) di disporre di modalità polivalenti e scientificamente attendibili di osservazione, monitoraggio e verifica del suo funzionamento e anche dell'efficacia dei suoi esiti. L'altra istanza, quella ingenua, è invece l'illusione che esista una soluzione quantitativa e oggettiva al problema della valutazione della complessità dei processi educativi: l'inconfessato desiderio della "prova" che ci dica e dimostri tutto o almeno qualcosa di "essenziale".

Il terreno così si fa quanto mai scivoloso: unendo esigenza di valutazione di sistema, confusione fra i sistemi di valutazione, scelta riduttiva dell'oggetto da verificare, gestione approssimativa delle metodologie di rilevazione e ansia dell'oggettività sanzionatoria si rischia di sostituire alla scala gerarchica e piramidale dei vincoli e dei comandi, tipica dei sistemi verticistici, una sorta di gerarchia del controllo dell'efficacia apparente, tipica di un sistema deresponsabilizzato sui principi e sulle regole, liberalizzato sui processi, ma governato attraverso la ristrettezza delle risorse e il controllo del risultato presunto. In mancanza di finalità e di principi condivisi, di regole certe e di disposizioni attendibili, ma anche di una cultura diffusa del rapporto fra pro-

gettazione, realizzazione e verifica del proprio progetto (ovvero di quel progetto su cui si fonda la propria legittima rivendicazione e responsabilità di autonomia), ciascuno finisce per desiderare la "Grande Prova" per valutare chi sta sotto e cautelarsi da chi sta sopra: l'Europa gli stati nazionali, la Repubblica i territori, il territorio le scuole e i dirigenti; i dirigenti i consigli di classe e gli insegnanti; gli insegnanti gli allievi... Sono le condizioni in cui la valutazione dà il peggio di sé e produce guasti talvolta profondi e poi difficilmente recuperabili.⁷

Spesso viene ribadita da più parti, la necessità di individuare "standard di apprendimento" comuni, di descrivere i "livelli essenziali" richiesti. Tale esigenza, anche se talvolta viene ripetuta in modo un po' troppo rituale e non sempre conscio di che cosa effettivamente significhi e comporti, indica un percorso di ricerca lungo e complesso, cui queste prove apportano un contributo ben poco significativo.

Anziché indicare la strada di una crescita graduale e dal basso di una effettiva cultura della valutazione, si ha talvolta la sensazione che le prove INValSI, con la loro estensione censimentaria di pochi e spesso malformati quesiti a tutti gli allievi di tutte le classi di tutte le scuole di tutto il territorio nazionale, vogliano indulgere in questa pericolosa illusione: che si possa trovare la *pietra filosofale* del sistema di valutazione nazionale e dei sistemi di valutazione.

Se poi a tutto questo si aggiunge un po' di (legittima ma mal riposta) nostalgia per la serietà perduta della scuola e qualche serpeggiante ansia di neo-severità, gli orizzonti che si profilano si fanno sempre più preoccupanti.

¹ La Legge 53 istituisce questa tripartizione di compiti e relativi oggetti e strumenti

Ai docenti sono affidate	L' Invalsi effettua	L' Esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione
- la valutazione , periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento - la certificazione delle competenze - la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo	- verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative.	- considera e valuta le competenze acquisite dal corso degli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione di sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso e in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

È un aspetto importante poiché la domanda preliminare a ogni processo di valutazione (*Che cosa possiamo dobbiamo verificare/valutare?*) deve essere preceduta da una operazione altrettanto e ancor più preliminare: rispondere alla domanda *Che cosa bisogna insegnare/apprendere?* Se su questi aspetti non c'è chiarezza (terminologica, concettuale e procedurale) diventa molto arbitrario mettere in atto valutazioni sia "nel" che "del" sistema.

² Cfr. P.Lucisano, *Dal pasticcio pilota al pasticcio generale. E se qualcuno valutasse i valutatori...* in <http://www.cgilscuola.it/riforme/lucisano.htm>

³ Cfr. Invalsi, Valutazione 2005 – *Prove di italiano, Quadro di riferimento.*

⁴ Degli ultimi due tipi di rilevazione (poiché la legge gli affida il compito di effettuare verifiche "sulla qualità complessiva dell'offerta formativa" si potrebbe anche occupare l'istituto nazionale, ma dovrebbe farlo nella consapevolezza di trattare un argomento di inevitabile complessità e di doverlo fare con estrema cautela; perché implica la valutazione delle singole istituzioni scolastiche e di coloro che vi operano in una complessità di situazioni e di variabili. Sappiamo quanto questo terreno sia delicato e comunque data la disinvoltura e l'incompetenza con cui si affronta tutta la problematica, è assai meglio lasciar perdere.

⁵ Una delle più recenti esternazioni in tal senso, significativa anche perché fatta in presenza del Ministro, è stata quella dell'on. sottosegretario Micciché che, in quel luogo per definizione consacrato alla contrattazione fra politica e cittadini che è "Porta a porta", proprio a proposito dell'Invalsi ha parlato della necessità di adottare al più presto modalità di valutazione premiale per le scuole e tra le scuole.

⁶ La scelta è aggravata dal fatto che le prove intendono verificare "conoscenze e abilità" in una logica conclusiva o di percorrenza e non solo "di ingresso". Che poi con una simile metodologia si decida anche dell'ammissione all'Università (mentre fino a dieci anni si poteva al massimo superare la notoriamente inutile prova teorica per la patente) fa parte delle questioni serie che un paese realmente preoccupato del proprio futuro dovrebbe cominciare ad affrontare.

⁷ Del resto, sfogliando libri e opuscoli di scuole o direzioni regionali e "navigando" nella rete, capita ormai di trovare utilizzi un po' preoccupanti dei dati forniti fin dai progetti Pilota: dal territorio che si specchia nel confronto col resto d'Italia nel dettaglio delle "conoscenze lessicali", alla scuola che proclama nella sua home page, con tanto di colonnine, che i risultati dei suoi allievi sono superiori alla media nazionale in tutte e tre le materie. Una visione riduttiva (e preoccupante) di che cosa dovrebbe e potrebbe essere la scuola!