

Per una valutazione possibile

Le vicende degli ultimi tempi in materia di valutazione hanno visto crescere una diffusa sfiducia delle scuole verso le prove organizzate dall'Invalsi. Esse sono la conferma di un nodo non risolto in questo campo che ci pare strettamente connesso a provvedimenti precedenti, con i quali si sono ripristinati i voti numerici nella scuola di base, dopo che erano stati aboliti più di trent'anni fa.

Indubbiamente la reazione di una parte consistente del mondo della scuola testimonia lo scollamento profondo tra gli scopi che si prefiggono coloro che vi operano all'interno e le aspettative di chi la guarda dall'esterno. Si teme, con un certo fondamento, che prevalga la domanda di controllo, di verifica, di competizione, facendo passare in second'ordine l'importanza di una valutazione formativa, capace di promuovere l'apprendimento piuttosto che limitarsi soltanto a giudicarlo e sanzionarlo.

A essere oggetto di discussione non è l'utilità della valutazione esterna, quando offre elementi di conoscenza alle scuole, ma alcuni elementi di ambiguità che permangono, soprattutto nell'uso politico che si è fatto e si fa della valutazione. Risulta da chiarire che cosa intendiamo valutare, quale modello di scuola, con quali criteri, espliciti e condivisi, e con quali strumenti di verifica. Ad esempio, rispetto al "cosa" valutare, è ben diverso valutare conoscenze e abilità, piuttosto che competenze, come succede nella discutibile prova di grammatica Invalsi. Chiarire questo aspetto avrebbe di conseguenza fatto luce sul rapporto tra i "programmi" vigenti e i curricula reali delle scuole.

Ma la principale causa di ambiguità la vediamo nel non aver tenuto distinti i tre piani della valutazione: quello degli apprendimenti degli studenti, della singola scuola, dell'intero sistema. Ogni livello richiede una strumentazione e una procedura propri, coerenti con lo scopo prefissato e con la promozione di una scuola democratica per tutti.

Il primo livello: la valutazione degli apprendimenti degli studenti

Il livello degli apprendimenti degli studenti afferisce al processo di insegnamento-apprendimento e richiama necessariamente la relazione educativa. Questo non significa che non possano essere utilizzati strumenti esterni di valutazione, ma obbliga a curarne la condivisione, relativamente ai suoi obiettivi e contenuti, con gli studenti e gli insegnanti. A questo scopo sarebbe estremamente produttivo se si lavorasse a scuola, in modo non episodico, sui punti cardine delle prove nazionali.

Altrettanto produttiva risulterebbe la creazione nelle scuole di gruppi di analisi e ricerca sulla struttura e costruzione delle prove Invalsi, sui quadri teorici di riferimento, sugli ambiti di valutazione, sulla tipologia delle domande e delle risposte e sui criteri di correzione. Tutto ciò costituirebbe un primo passo importante

ed anche un forte stimolo per gli insegnanti, che si sentirebbero coinvolti, diventando la più sicura barriera al dilagare del materiale meramente addestrativo che sta inondando le scuole.

La valutazione è una questione assai complessa, che non investe soltanto l'ambito dei risultati, ma anche quello dei processi, determinanti sia per i risultati che per la formazione dell'alunno. Fa molta differenza se il criterio assunto è il miglioramento dell'alunno oppure il raggiungimento di uno standard o di una soglia assoluta (peraltro ancora mai definiti). Per non parlare della pluralità degli strumenti di verifica, che non si esauriscono nelle prove tradizionali o strutturate (semplici e complesse) o aperte, ma si estendono ai lavori degli allievi, fino a toccare il tema della valutazione autentica, che a sua volta rinvia a una pedagogia "autentica". Di fronte alle varie forme di valutazione, è necessario interrogarsi sempre su cosa del processo d'apprendimento è soggetto a misurazione e cosa invece sfugge ed è osservabile con altre procedure, più centrate sullo studente.

Il secondo livello: la valutazione della scuola

Il secondo livello della valutazione è quello della singola unità scolastica. L'oggetto di questa valutazione deve essere l'insieme delle variabili che determinano il risultato dell'apprendimento, senza dimenticare che una scuola funziona molto meglio quando tutti i soggetti svolgono un efficace ruolo educativo. A questo livello, quindi, deve essere messa sotto osservazione e valutata la qualità del curriculum, la qualità delle relazioni umane e quella degli ambienti di apprendimento, variabili che riguardano l'intero assetto organizzativo, dello spazio, del tempo e delle strutture, cioè il contenitore entro cui si attivano apprendimenti significativi e relazioni educative. Questo per non illudersi che sia possibile avere un quadro valutativo corretto di una unità scolastica illuminando le aule (peraltro ambienti di per sé opachi), ma lasciando i corridoi al buio. Ed è ovvio che un'adeguata valutazione del proprio lavoro la richiedono anche gli insegnanti, soggetti attivi nella costruzione di un sistema che si fondi sulla condivisione dei criteri adottati. Questa cultura andrebbe sviluppata con una sperimentazione che parta dal basso, coinvolgendo le scuole nell'individuazione di indicatori e strumenti di rilevazione nuovi, e abbandonando quelle logiche premiali e selettive che hanno caratterizzato l'iniziativa ministeriale in questo campo.

In sintesi a valutare deve essere chiamata la scuola stessa, ponendosi degli obiettivi da raggiungere e mettendo in campo strategie mirate al loro raggiungimento. Per una migliore autovalutazione la scuola può avvalersi utilmente di valutazioni esterne, avendo chiaro che il fine della valutazione non è tanto quello di misurare i risultati conseguiti dagli alunni, quanto quello di accrescere la qualità della scuola grazie ad una pluralità di soggetti che cooperano fra loro, ridando senso e valore ad una collegialità che si sta smarrendo.

Al centro della valutazione c'è sempre un patto, che definiremmo di natura costituzionale, che la scuola, le istituzioni pubbliche e i cittadini stringono col territorio, in una logica di "rendicontazione sociale" che ancora è lontana dall'affermarsi.

È pur vero che siamo a tutti gli effetti in una fase transitoria che vede l'Invalsi fortemente impegnato nella messa a punto dei propri strumenti, che stanno certamente raffinandosi. Ma proprio perché siamo in una fase transitoria l'uso pubblico dei risultati nazionali deve essere caratterizzato da molta prudenza evitando di divulgare pubblicamente quelli riferiti alle singole unità scolastiche, scelta che può innescare processi degenerativi di competizione e di ulteriori differenziazioni tra le scuole. L'obiettivo, viceversa, è quello di far crescere la qualità dell'intero sistema e di renderlo più equo.

Il terzo livello: la valutazione di sistema

Il terzo livello è la valutazione di sistema che indubbiamente rimanda a una responsabilità sovrascuolastica, legittimamente affidata ad un ente di ricerca autonomo come l'Invalsi. È risaputo che la prima caratteristica di uno studio "affidabile" di sistema è che avvenga in forma campionaria, come peraltro accade in tutte le indagini europee. In effetti l'Invalsi effettua l'analisi statistica a partire dal campione selezionato, ma nello stesso tempo opera in forma "censuaria" per la restituzione in via riservata ad ogni scuola della "rilevazione degli apprendimenti" utile a misurare il loro "valore aggiunto".

Tuttavia un tale obiettivo è riconosciuto irraggiungibile da tutti i paesi se si rilevano unicamente le prestazioni cognitive degli studenti, tra l'altro solo con test. Se appare quindi lodevole l'intento di accelerare il processo di miglioramento della scuola, offrendo dati conoscitivi ad ogni unità scolastica, il prezzo pagato è indubbiamente molto alto: infatti, per esempio, cambiando tutte le prove ogni anno si perde la possibilità della comparazione tra le rilevazioni nel tempo, cioè di quella lettura diacronica possibile invece in tutte le indagini internazionali.

Sovrapposizione dei livelli e prove nazionali

In sintesi, rileviamo una sovrapposizione dei livelli appena esposti, e temiamo che il tentativo di valutare con gli stessi strumenti sia l'apprendimento dello studente che il processo di miglioramento di un'unità scolastica e l'insieme del sistema possa contribuire a peggiorare la situazione, invece che produrre un miglioramento. Ne sono un esempio le prove dell'esame di terza media, che sono utilizzate contemporaneamente per la valutazione dei singoli alunni e per esprimere apprezzamenti sul sistema nazionale.

L'enfasi eccessiva con cui si sostiene la necessità della valutazione degli apprendimenti si presta a essere interpretata come un "vero e proprio accanimento valutativo". Il rischio è quello di decontestualizzare la valutazione, che invece è strettamente intrecciata alla programmazione curricolare, favorendo l'emergere di un nuovo "conformismo cognitivo" a scapito soprattutto degli aspetti relazionali e di quelli operativi, fattori questi indispensabili per un apprendimento autentico.

Il problema della scuola italiana non è la mancanza di una valutazione esterna. A partire dagli anni Settanta l'Italia ha partecipato alle rilevazioni IEA e poi a quelle PISA fin dalla loro origine. Molte cose ora le sappiamo con certezza: il rendimento scolastico degli studenti è legato al contesto territoriale e si collega, nella scuola superiore, alle scelte di indirizzo di studi, spesso connotate socialmente; le variazioni dei livelli di preparazione tra scuole sono molto elevate, mentre non lo sono all'interno di una stessa scuola; è anche chiaro ormai che il livello socio-economico della scuola (il suo habitat) ha più peso sugli esiti che non quello della famiglia di appartenenza.

Sappiamo pure che i sistemi d'istruzione che raggiungono i risultati migliori sono quelli dove l'istruzione prescolastica è maggiormente diffusa e i percorsi si diversificano più tardi. Si dovrebbe tener conto di questi risultati per operare scelte avvedute, invece la politica scolastica italiana sembra andare in tutt'altra direzione, sia nelle scelte di orientamento, sia nelle politiche della valutazione, prendendo spunto dalla sovrapposizione dei livelli della valutazione per selezionare le scuole migliori, quando non gli insegnanti "meritevoli", con tutti i rischi, più volte segnalati da autorevoli osservatori internazionali, che l'operazione comporta. La questione da sottolineare con forza è, quindi, l'uso scorretto che la politica fa dei risultati delle valutazioni.

Valutazione e cambiamento

Occorre far crescere una cultura della valutazione che stimoli un vero miglioramento del sistema d'istruzione, e questo è possibile solo legandola a una visione di innovazione della scuola. Invece si è discusso della valutazione e non del tipo di scuola che meritava di essere valutata, senza tener conto del pericolo insito in una discussione che tenga conto di questo supporto.

Per noi è chiaro che una nuova cultura della valutazione non può nascere in un quadro di scuola tradizionale, perché finirebbe per riconfermare le tradizionali routines valutative, con una didattica per competenze ridotta a una riverniciatura di quella per obiettivi, e con il ritorno in auge della cultura del voto, e in particolare di quello di condotta quale strumento di mero controllo disciplinare.

È necessario l'avvio di un processo d'innovazione che migliori i risultati e che preveda adeguate forme di valutazione, ma questo si può fare solo agendo sulle variabili che sono coerenti col risultato, e cioè con quelle che riguardano le scelte curriculari (cosa e come insegno), la qualità della relazione educativa che si riesce a stabilire e il contesto socio-relazionale. Una valutazione che si ponga su questa linea deve avere il coraggio di proiettarsi in avanti, iniziando a eliminare dal proprio oggetto di analisi conoscenze di tipo nozionistico per concentrarsi invece sulla ricerca di competenze alte, quelle che possono svilupparsi solo con una didattica che renda gli studenti soggetti attivi del proprio apprendimento. Questa scelta richiede anche la promozione di una adeguata ricerca didattica e valutativa.

In questa fase ci sembra soprattutto urgente rivedere il ruolo dell'esame di terza media, che dovrebbe essere considerato come la conclusione di un ciclo di studi ottennale, dove nell'esito finale conti soprattutto il percorso di studi e sia accentuato il potere orientativo di quest'ordine di scuola, riducendone l'aspetto classificatorio e sanzionatorio. Difatti, se quest'ultimo viene inasprito fuori misura svuota di significato, agli occhi del Paese ma soprattutto della scuola reale, l'elevamento dell'istruzione obbligatoria fino ai sedici anni. L'introduzione, all'interno dell'esame di Stato di terza media, della prova nazionale strutturata, andando purtroppo in altra direzione, costituisce un ulteriore elemento di ambiguità, i cui effetti vanno attentamente considerati, soprattutto se si intende semplificare, come è stato preannunciato, la struttura dell'esame.

Se l'adozione negli esami di Stato (sia di terza media che di conclusione dell'intero ciclo scolastico) di un "sistema misto" - con prove nazionali corrette localmente e integrate a quelle di scuola - può sulla carta facilitare lo sviluppo graduale di un vero sistema di valutazione, l'assenza di una preventiva precisazione e condivisione di obiettivi e oggetti della valutazione non può che far crescere l'ambiguità. Di fatto non sono stati esplicitati gli standard a livello nazionale per nessun livello scolare, né per conoscenze e abilità, né tantomeno per competenze, mentre una valutazione esterna, in sede di esame, ha bisogno proprio di questi elementi.

Non c'è quindi trasparenza politica su che cosa s'intende valutare e sul perché lo si voglia fare.

Per questo motivo, preso atto della forte ambiguità del significato che la politica affida alla valutazione, abbiamo già chiesto la sospensione della prova nazionale nell'esame di terza media. Ora cogliamo segnali di ripensamento da parte del Ministro e dall'Amministrazione, anche se comunque ambigui e ancora una volta contraddittori. Chiediamo con forza che si rivedano le disposizioni di legge sugli esami, favorendo una riflessione ampia e complessiva sul ruolo e sul significato della valutazione.

Un sistema di valutazione si costruisce attraverso un processo di forte condivisione con il mondo della scuola, disponendosi a lavorare per le scuole e non viceversa. Questo nella consapevolezza che la scuola è un oggetto sociale, dove gli "oggetti" della valutazione sono i soggetti stessi del miglioramento.

Auspichiamo che in questo processo di graduale costruzione sia adottato un approccio aperto e plurale, indispensabile per il successo dell'operazione. La valutazione non deve rispondere solo alle necessità di verifica del sistema, ma anche alle esigenze delle scuole, contemplando il ruolo dell'autonomia e delle connesse responsabilità. Ma tutto questo si realizza solo in un rapporto stretto di collaborazione e fiducia, dove la valutazione esterna si leghi strettamente a quella interna e ai processi autovalutativi delle scuole.

Roma, ottobre 2011