

VALUTARE PER MIGLIORARE IL SISTEMA EDUCATIVO**Il caso INVALSI tra cultura della valutazione e responsabilità politica**

LUCIANO GALLIANI

Il sistema formativo è stato investito nell'ultimo ventennio del secolo scorso da un cambiamento profondo, determinato dall'introduzione dei concetti, delle strategie e delle pratiche della qualità per migliorare le sue prestazioni educative, didattiche e organizzative. Le dinamiche del cambiamento dei sistemi formativi sono state innescate dai nuovi bisogni e diritti dei cittadini-utenti-clienti e delle famiglie, dall'evoluzione socio-economica e dalle domande del mercato del lavoro, dalla contestualizzazione europea delle riforme legislative-amministrative, dallo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

In questa prospettiva, l'ineludibile apertura del sistema scolastico al più ampio sistema sociale è stata vissuta da molti operatori educativi e docenti come rinuncia alle finalità meta-funzionali, proprie delle istituzioni educative in quanto creatrici e trasmettitori di "valori", piuttosto che confronto e interazione con le culture e i nuovi saperi sociali, soprattutto in campo etico, economico, politico, tecnologico.

È evidente che se si affidano al sistema formativo finalità di sviluppo continuo della persona umana nelle diverse età e nei diversi contesti di vita, obiettivi di apprendimento sul piano delle conoscenze e delle competenze, compiti di integrazione sociale e lavorativa dei giovani, esigenze di sviluppo economico sia collettivo che individuale-professionale, allora occorre temperare *l'approccio pedagogico-didattico* con *l'approccio economico-sociale*.

Questo difficile equilibrio ha purtroppo condotto nel perseguire la qualità della scuola a non distinguere la mission educativa dalle metodologie e dalle pratiche istruttive e soprattutto dall'organizzazione del servizio, con le loro diverse caratteristiche strutturali e funzionali. Indicatori e strumenti di analisi e di valutazione della qualità vanno infatti differenziati e commisurati alle tre componenti dinamiche (*valori educativi di equità e inclusione sociale, processo formativo e apprendimento di conoscenze e competenze, autonomia e gestione amministrativa*) e funzionali (*relazione interpersonale, comunicazione didattica, informazione organizzativa*) delle azioni formative, che definiscono rispettivamente la "qualità dell'educazione", la "qualità dell'istruzione" e la "qualità del servizio", come tentavamo di argomentare nel 1999 (*Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Pensa MultiMedia).

Nello stesso anno – dopo le esperienze qualificanti del CEDE di Frascati e del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI) con il suo Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (ADAS) – viene istituito l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione), con *tre finalità* principali: *migliorare l'organizzazione complessiva della scuola; elevare la qualità dell'istruzione; adeguare l'offerta di formazione alle esigenze sociali*.

Nel 2004, mutato il quadro politico, viene varato un *Servizio Nazionale di Valutazione del Sistema Educativo di Formazione e di Istruzione*, in seguito alla legge Moratti di riforma della scuola, e viene riordinato l'INVALSI assegnando ad esso anche i compiti in materia di va-

lutazione dei dirigenti scolastici e di rilevamento dei livelli di apprendimento degli studenti con "verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni dell'istruzione". L'applicazione autoritaria dei rilevamenti con l'obbligo di partecipazione di tutte le scuole e le modalità di somministrazione delle prove, sollevarono molte critiche inducendo il Ministro Fioroni a ritornare alle prove a rilevazione campionaria, in funzione di una loro revisione che fosse partecipata e condivisa dalle scuole. Nel 2008 e 2009, con il ritorno del Governo Berlusconi il Ministro Gelmini varò due Direttive con le quali dare nuovo impulso:

- alla *valutazione di sistema* (Rapporto Annuale sulla Scuola, indicatori sulle condizioni strutturali e sulle risorse impiegate, indicatori sugli esiti quantitativi e qualitativi a conclusione dei tre cicli);
- alla *valutazione delle scuole* (partecipazione ai progetti internazionali OCSE-PISA, IEA-TIMSS Advantage, IEA-ICCS);
- alla *valutazione degli apprendimenti degli studenti* con l'obiettivo di "rilevare gli apprendimenti nei momenti di ingresso e di uscita nei diversi livelli di scuole (2008-2009 scuole primarie-seconda e quinta classe, 2009-2010 scuole secondarie di primo grado-prima e terza classe, 2010-2011 scuole secondarie di secondo grado-seconda e quinta classe) così da rendere possibile la valutazione del valore aggiunto fornito da ogni scuola in termini di accrescimento dei livelli di apprendimento degli alunni".

Molti esperti – che già avevano apprezzato le indagini IEA sugli apprendimenti matematici (TIMSS) e di lettura (PIRLS) e ed espresso critiche sul PISA-OCSE per i quindicenni iniziato nel 2000 – hanno rilevato che le criticità di questo sistema italiano di misurazione degli apprendimenti, non a campione, stavano sia nella qualità e nella correttezza delle *prove nazionali criteriali, standardizzate sui programmi ministeriali di lingua e di matematica*, sia nel loro collocarsi parallelo, e per certi versi antagonista, al sistema di valutazione formativa e sommativa interno alla scuola e fondato su *prove normative*, coerenti con le "condizioni dell'apprendimento" nelle singole classi. Inoltre le prove dovrebbero essere sempre più in grado di verificare non solo le *conoscenze dichiarative*, ma anche le connesse *abilità operative e competenze trasversali*. Si tratterebbe insomma di costruire *prove esperte*, collegate alle *rubriche* proprie di un'*authentic assessment* e allineate alle didattiche attive, collaborative e cooperative. Solo in questo modo, rimossi i casi di *cheating*, spia evidente del disagio degli insegnanti, si eviterebbe il rischio di un progressivo snaturamento dell'istruzione scolastica, che verrebbe finalizzata non ad imparare per la vita, ma per rispondere alle prove INVALSI!

Come sappiamo l'attività perseguita negli ultimi anni dall'INVALSI, guidato da esperti (Cipollone e Sestito) provenienti dall'Ufficio Studi della Banca d'Italia, è stata preceduta da un rapporto commissionato a Vittadini, Checchi e Ichino, studiosi di statistica ed economia politica. I pilastri portanti del sistema proposto, oltre le prove nazionali di valutazione degli *esiti dell'apprendimento*, venivano indicati in una *anagrafe scolastica nazionale*, in grado di ricostruire *le condizioni ambientali e familiari* in cui crescono e maturano gli studenti e i *percorsi scolastici* seguiti, e nel *tempo* dato agli operatori della scuola, necessario per *conoscere la sperimentazione, apprezzarne l'affidabilità e accettarne le conseguenze*. Veniva ribadito che, per l'utilizzo dei risultati delle prove standardizzate, "il punteggio ottenuto dallo studente sia opportunamente affiancato da dati elaborati statisticamente al fine di separare: 1. ciò che nella performance dello studente può essere attribuito specificamente alla sua scuola e agli insegnanti; 2. ciò che nella performance dello studente può essere attribuito al contesto socio-economico e familiare in cui lo studente ha vissuto; 3. ciò che invece può essere attribuito allo

studente stesso”. I tre esperti ritenevano che esistessero metodi statistici, e relativa letteratura specializzata con applicazioni in più paesi OCSE, per misurare il “valore aggiunto” di ciascuna scuola, di ciascun studente o in alcuni casi persino del singolo insegnante, nel caso di mobilità relativa degli studenti e degli insegnanti.

La prudenza, però, con cui i tre studiosi – non pedagogisti o docimologi – individuavano le condizioni necessarie per l’adozione generalizzata di un sistema di valutazione della scuola (preliminare *sperimentazione*, chiari *obiettivi da raggiungere*, *risorse e autonomia* per realizzarli, *accettazione da parte degli operatori della scuola*, definizione della *natura di premi e penalità*) impone una riflessione sulla responsabilità di una politica educativa, che vara il nuovo Regolamento senza assicurare alcune delle condizioni suddette, anzi escludendo la comparazione tra le scuole, per le quali non vi saranno né premi né penalità, se non la priorità degli interventi valutativi nelle cosiddette “scuole in difficoltà”.

Il Regolamento del *Sistema Nazionale di Valutazione in materia di Istruzione e Formazione*, approvato il 13 marzo 2013 dal Parlamento, affida a tre soggetti (INVALSI, INDIRE, Corpo Ispettivo del Ministero) le attività di valutazione, che si dovranno svolgere in quattro fasi: *autovalutazione degli Istituti scolastici*, *valutazione esterna degli Istituti*, *azioni di miglioramento*, *rendicontazione sociale*. Si dice che la sperimentazione sia avvenuta attraverso il Progetto *VALeS – Valutazione e Sviluppo*, tuttora in atto in 300 scuole, che ha anticipato il modello di valutazione recepito nel Regolamento, e il *Progetto VM – Valutazione e Miglioramento*, appena iniziato con l’arruolamento e la formazione di “figure professionali addestrate” per i rilevamenti nelle classi e nelle scuole (250 primarie e secondarie di primo grado e 110 secondarie di secondo grado).

Nel 2009 l’OCSE ha lanciato un programma per la costruzione di un *framework unitario e sistemico* per la progettazione di un impianto valutativo generale, per l’implementazione coerente dei suoi elementi portanti e per l’utilizzo efficace dei suoi risultati, compresa la loro comunicazione e discussione con tutti gli stakeholder. Valutazione del sistema educativo (*System Evaluation*), dunque, inteso come unità integrata, al cui interno figurano elementi interrelati riconducibili ad azioni distinte di:

- Accertamento degli esiti di apprendimento degli studenti (*Student Assessment*);
- Valutazione interna ed esterna delle organizzazioni scolastiche (*School Evaluation*);
- Valutazione partecipata della performance professionale degli insegnanti (*Teacher Appraisal*);
- Valutazione delle politiche educative (*Policy Evaluation*).

Per sostenere questa prospettiva serve, innanzitutto, una chiara indicazione *valoriale* per un sistema scolastico ispirato dall’*equità*, come garanzia di *uguaglianza di opportunità* attraverso la necessaria adozione di percorsi formativi diversificati, che offrano *disequali chances di apprendimento*, “per riparare – come sostiene Rawls – le disuguaglianze immeritate di nascita e di doti naturali”, già evidenziate dal grande Rousseau: “Quando un gigante e un nano camminano sulla stessa strada, ogni passo che faranno entrambi darà un nuovo vantaggio al gigante”. Il che comporta per ogni scuola e per ogni insegnante attivare e modulare *strategie di individualizzazione*, rispetto alla stessa offerta formativa e alle stesse abilità culturali per tutti, e *strategie di personalizzazione* rispetto alla diversificazione dei traguardi di apprendimento per valorizzare i talenti di ciascuno, anche in funzione di un corrispondente inserimento sociale e lavorativo. In secondo luogo serve una chiara indicazione programmatica perché il miglioramento (*improvement*) sia basato su:

- *assessment per l'apprendimento* e non solo *dell'apprendimento* degli studenti, ovvero sulla centralità della valutazione *formativa e regolativa* delle attività degli studenti e dei docenti e non solo su quella *sommativo-certificativa* degli esiti finali, comunque da confrontare con *standard nazionali*;
- *valutazione partecipata* delle performance degli istituti scolastici e non solo da parte degli insegnanti, del personale tecnico e dirigente e poi da ispettori ed esperti esterni, ma anche dagli stakeholder del territorio;
- *programmi di sviluppo professionale degli insegnanti*, correlati all'analisi formativa contestualizzata delle loro pratiche didattiche e delle metodologie comunicativo-tecnologiche da modificare;
- *policy finalizzata alla risoluzione delle criticità* e alla adozione di *innovazioni* solo se corroborate dalla ricerca educativa *evidence based* e accompagnate da finanziamenti adeguati.

È inevitabile che sorgano dubbi sulla sostenibilità politica, culturale, scientifica e organizzativa di un “Sistema Nazionale di Valutazione del Sistema di istruzione e formazione”, composto dalle “scuole pubbliche” (e quelle “paritarie”?) e dalle “istituzioni formative accreditate dalle Regioni”. E ciò soprattutto considerando l'uso equivoco del concetto di “sistema”. Esso infatti viene riferito alla *modalità nazionale di auto/etero valutazione* delle organizzazioni scolastiche e formative pubbliche e accreditate, relazionandone i risultati agli esiti di apprendimento degli allievi, bilanciati dalle variabili di contesto, e ai processi didattici e organizzativi messi in atto. Sorgono perciò spontanee alcune domande.

- Come si possono valutare i singoli istituti se al sistema scolastico italiano manca una definizione degli *standard di prestazione e di qualità minimi* da raggiungere, ma vengono indicati solo liste di contenuti (“indicazioni programmatiche”), oggi nobilitati in conoscenze, abilità e competenze, secondo il mantra europeo, né vengono previste *soglie precise* per i “profili in uscita” dai vari ordini e gradi di scuola?
- Come si può finalizzare la valutazione al miglioramento in scuole in cui i *Dirigenti non hanno alcun potere* circa il reclutamento del personale e il suo sviluppo professionale e in cui essi stessi verranno giudicati in base a quei risultati, mentre la *performance degli insegnanti non viene valutata né premiata*, ad esempio, con progressione di carriera e di stipendio legati al merito?
- Come pensare di valutare scuole in cui si continuano ad immettere *insegnanti senza formazione iniziale garantita* da lauree quinquennali abilitanti per la scuola dell'infanzia e primaria e da specializzazioni abilitanti (almeno il TFA a regime) per le scuole secondarie¹, imputando poi alle stesse i risultati insufficienti?

1 Dopo aver abolito le SSIS da cinque anni, sono partiti finalmente nel 2012 i primi TFA abilitanti (non a regime) per la scuola secondaria e il primo concorso nazionale a posti di ruolo dopo oltre dieci anni. Di fronte a centinaia di migliaia di precari con graduatorie bibliche, si è purtroppo deciso di attivare i PAS – Percorsi Abilitanti Speciali, senza alcuna selezione, cosicché diventeranno “todos caballeros”, compresi quelli che da quindici anni non superano la prova di ammissione alla laurea abilitante in Scienze della Formazione Primaria e quelli che non hanno superato l'ammissione ai primi TFA, condotti con grandi difficoltà dalle Università, ma frequentati con dedizione e risultati sicuramente positivi, stando almeno ai primi rilevamenti e analisi (cfr. Questionari di Atenei come Padova-Verona-Venezia e della SIRD- Società Italiana di Ricerca Didattica sulla qualità dei frequentanti e delle attività didattiche).

- Come pensare di attivare iniziative di miglioramento delle pratiche didattiche nelle scuole senza collegarvi una sperimentazione di “*teacher appraisal*” (non “*evaluation*”) secondo il framework dell’OCSE, che consideri standard, procedure e processi condivisi di “*apprezzamento*” degli insegnanti, bilanciato tra *accountability* delle performance e *improvement* dello sviluppo professionale e in cui devono giocare un ruolo determinante, assieme agli ispettori, i dirigenti scolastici (*leaders*), i colleghi insegnanti (*peers*) e le organizzazioni professionali (purtroppo in Italia costituite ancora su ideologie politiche, confessionali oppure sindacali)? O si ritiene sufficiente il parziale “metodo reputazionale” dei questionari a docenti, genitori, studenti del pur interessante progetto “Valorizza”, sperimentato dall’associazione TREELLE in 33 scuole di tre regioni con insegnanti volontari, di cui il 20% ha ricevuto il premio di una mensilità aggiuntiva, essendo stato “riconosciuto” da tutte e tre le componenti come meritevole?
- Come integrare gli esiti di apprendimento degli allievi relativi a livelli di competenze verificate, da un lato, con *prove normalizzate* rispetto a tutti gli insegnamenti realmente erogati nelle diverse classi e, dall’altro lato, con gli esiti degli apprendimenti verificati dalle *prove criteriali* relativi ai soli curricula nazionali di lingua e matematica preparate dagli esperti INVALSI? E come impedire “connubi proibiti” con le prove a campione del PISA?
- Chi autorizza poi l’INVALSI a considerare *scadenti, buoni, eccellenti* i livelli di competenze posseduti dagli allievi, con prove in cui lo *standard è definito a livello statistico*, secondo il modello PISA, giustificabile a livello internazionale *dove non vi sono standard unici e si prescindono dalle culture specifiche di ogni Paese*, ma assolutamente insufficiente in un modello che dovrebbe *integrare* autovalutazione con valutazione esterna rispetto agli standard di prodotto e di processo, e queste due con la co-valutazione del dirigente e degli insegnanti, in una prospettiva di miglioramento continuo?
- Come integrare nell’*autovalutazione di istituto*, operata tecnicamente da un Referente e dal Nucleo individuati dal Dirigente, anche l’analisi e la riflessione di tutto il personale interno alla scuola e dei primi utenti come genitori e allievi, per confrontare poi questi risultati con la *valutazione esterna*, ancora tecnico-ispettiva e senza *peer review*, se non si adotta esplicitamente un modello di “*valutazione partecipata*” in cui gli *indicatori di qualità* (relativi a *obiettivi, risultati, processi, organizzazione, risorse umane-tecnologiche-finanziarie*) siano condivisi da tutti gli *attori* interni ed esterni?

Molte risposte a queste domande stanno proprio nella concezione della “*valutazione educativa*” a cui ci si ispira e quindi in una cultura politica e pedagogica, che ha separato le pratiche amministrativo-gestionali e quelle educativo-didattiche dalle *responsabilità decisionali* derivanti dalla valutazione di prodotto e di processo, imputandole al “sistema” centralistico, ingovernabile con autonomie senza poteri reali e non sottoposto ad una *System Evaluation* integrata.

Avviene di conseguenza che tutta la cultura della valutazione – riguardante non solo il sottosistema scolastico ma anche quelli universitario e della formazione professionale e continua – si traduce in uno scontro tra sostenitori del *paradigma positivista/informazionista* e sostenitori del *paradigma pragmatista/funzionalista*.

I primi, ritenendo che sia possibile una spiegazione probabilistico-causale degli effetti di una azione formativa, soprattutto se organizzata in programma, e quindi ottenere il miglioramento voluto, concepisce la valutazione come *misurazione del risultato-prodotto formativo*

da comparare conseguentemente con l'obiettivo progettato. Il *modello* di valutazione che emerge è quello *razionalista*, per cui nel definire una buona programmazione si possono prevedere non solo gli effetti, ma anche cambiamenti e miglioramenti, attraverso misurazioni preventive, successive e disegni sperimentali con studio delle variabili indipendenti e dipendenti. La *metafora*, che meglio rappresenta storicamente questa concezione della valutazione come misurazione, è quella *docimologica* degli esami e dei test, delle "prove oggettive" valide e attendibili non solo perché depurate dai "fattori soggettivi" e dalla "variabilità interindividuale e intra-individuale degli esaminatori", come scriveva Pieron.

I secondi, ritenendo che il valore da ricercare-giudicare stia nelle "azioni educative" e nella qualità delle interazioni comunicative, concepiscono la valutazione educativa come *gestione delle procedure* organizzative per garantire il raggiungimento degli *standard* formativi definiti all'interno o all'esterno del sistema. Valutare le "pratiche educative" – *goal free*, come propone Scriven, primo rappresentante di questo paradigma – comporta un cambio profondo del punto di vista che considera l'allievo con i suoi risultati d'apprendimento come oggetto privilegiato da indagare con strumenti "oggettivi". Il nuovo punto di vista considera invece le "pratiche educative" come fenomeni sociali, il cui giudizio sulla qualità non può essere riservato solo a coloro che le producono (*merit*, come *valore intrinseco*), ma esteso anche agli utenti-clienti, stakeholders formativi (*worth*, come *valore estrinseco*), e la cui qualità (*significance*, come *valore finale*) può essere garantita solo dal management. In questo modello la valutazione si trasforma in una "pratica sociale di controllo su una pratica educativa", garantendo procedure di *standardizzazione* e di *assicurazione* della qualità, compresi l'*accreditamento* nazionale e/o regionale degli organismi di formazione e, ove necessario, la *certificazione* secondo le norme ISO 9000:2000. La metafora è quella *cibernetica*, sia nel senso greco di "arte per governare" gli uomini conducendo un'organizzazione nella giusta direzione, sia nel senso moderno di "arte per costruire macchine programmate" tecnologicamente, in modo da svolgere le funzioni previste con controllo automatico del pilotaggio.

Altri, e noi tra questi, ritenendo che la conoscenza sia costruita dall'esperienza di chi apprende, dagli strumenti culturali (simbolici e tecnologici) che sa usare, dai contesti che frequenta e dalle forme di negoziazione sociale che sono permesse, pensano sia necessario un *terzo paradigma costruttivista-sociale*, che concepisca la valutazione educativa come *interpretazione delle azioni formative* in quanto *processo*, con il compito di regolarne lo sviluppo e di produrne il senso, attraverso la costruzione sociale dei valori di riferimento da parte di tutti gli stakeholder. Il focus della valutazione educativa si sposta così, dal pur necessario controllo di conformità e di legalità dei risultati delle azioni formative con gli obiettivi (misurazione dei prodotti: *paradigma positivista*) e con gli standard (gestione delle procedure della qualità: *paradigma pragmatista*), all'osservazione e all'analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative e alla ricerca di un giudizio condiviso (interpretazione del processo: *paradigma costruttivista*). Oltre l'etero-valutazione e la valutazione tra pari si privilegia l'*auto-valutazione* e la *co-valutazione*, derivate da riflessione metacognitiva e da negoziazione all'interno di una rete comunicazionale, che porta alla valutazione come "atto comunicativo condiviso", da sostenere nella successiva interpretazione esterna al sistema formativo.

La valutazione educativa, infatti, richiamando la classificazione di Barbier, quando da attività "implicita" (percettivo-emotiva naturale) e "spontanea" (oggettivata-espressa liberamente) si trasforma in "istituzionalizzata", attraverso un "atto formalmente deliberato e socialmente organizzato", assume straordinaria rilevanza etica e politica, in quanto "manifestazione di un potere", che riconosce non solo l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze negli allievi, ma certifica e rilascia qualifiche e titoli professionali (otto livelli dell'*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) indispensabili a svolgere mansioni

e ruoli lavorativi. La selezione delle persone rispetto ai titoli di istruzione e formazione (scolastica, professionale, universitaria) contribuisce anche a regolare la produzione e il mercato dei beni e dei servizi e quindi a garantire, come ci hanno insegnato Bourdieu e Passeron, il funzionamento del sistema politico a democrazia liberale e ad economia capitalistica, “temperata” dalla coesione e dall’inclusione sociale.

La “necessità sociale” della valutazione comporta dunque una responsabilità politica ed etica che non può essere attribuita unicamente alla scuola e ai suoi operatori, ma anche alla qualità della ricerca scientifica in educazione. Ecco perché l’INVALSI deve ritornare alle finalità volute dai suoi padri: valutare per *migliorare l’organizzazione complessiva della scuola, elevare la qualità dell’istruzione, adeguare l’offerta di formazione alle esigenze sociali*. Per questo, dopo pluriennali *diagnosi* interne e internazionali sul nostro sistema scolastico, occorrerebbe preoccuparsi finalmente delle *cure* adeguate per migliorare le condizioni gravi in cui versano troppe scuole in molte Regioni d’Italia e soprattutto capire le ragioni di quelle che funzionano bene, presenti non solo al nord, ma anche al centro e al sud. Ricorrendo magari, come si fa in Sanità, ai “migliori medici”, che normalmente stanno nelle università e si intendono di ricerca scientifica.

Quando si tratta di educazione, di istruzione, di processi di insegnamento, in questo strano Paese non ci si rivolge agli esperti-ricercatori di pedagogia, di didattica o di psicologia dell’apprendimento, ma ad economisti, ingegneri, statistici, sociologi oppure si chiudono gli IRRSAE e ci si affida a strutture centralistiche come l’INDIRE, in cui si reclutano giovani leve digiune di ricerca e senza guide esperte. Le nostre Società Scientifiche, non solo di area pedagogica ma anche di quelle dei colleghi disciplinaristi esperti di didattica, dovrebbero scendere in campo con più consapevolezza del loro ruolo politico e culturale.