

Dal Rapporto finale sul Progetto Pilota 3

Gruppo di lavoro

20-10-2004

Lo scorso marzo, mentre nelle scuole venivano somministrate da parte dell'Invalsi le "prove di apprendimento" – così vengono denominate dagli esperti del Gruppo di Lavoro – del Progetto Pilota 3, Fuoriregistro ospitò numerose [analisi ed osservazioni](#) sul quel sistema di valutazione in generale e sulla tipologia delle prove in particolare.

Nel frattempo la riforma della scuola - della quale l'Invalsi ed il Sistema di valutazione nazionale che su di esso è stato costruito e decretato sono parte integrante – ha mosso i suoi primi e contrastati passi nella scuola elementare e media.

Ci sembra utile offrire alla lettura ed ai commenti le pagine conclusive del [rapporto finale sul PP3](#), nel momento in cui i risultati stanno arrivando nelle scuole che - a loro volta - li stanno "valutando".

7. Considerazioni finali (84)

7.1. Sulla valutazione

A conclusione dei tre PP si può senz'altro affermare che la valutazione degli apprendimenti è stata accettata dal mondo della scuola. Sembra rappresentare un giudizio generale l'affermazione fatta dalla Prof.ssa Elvira Nota (responsabile regionale per i PP della Regione Emilia Romagna) nella relazione in cui analizza i punti di debolezza delle prove degli apprendimenti e del questionario di sistema: «Fermo restando che è fuori discussione il significato dell'evento valutativo nella nostra scuola, ...».

La fase sperimentale affrontata, che si esaurisce con l'entrata in vigore della legge n.53/2003 e con l'approvazione dei [decreti legislativi applicativi dell'articolo 3](#), permette il giudizio generale riportato, ma non ha ancora risolto – anche se le ha ben individuate – alcune problematiche che dovranno essere superate con l'entrata a regime.

La prima è senz'altro la necessità di una maggiore cultura della valutazione e del valore aggiunto dalla scuola al capitale umano, sia tra il personale docente che tra gli studenti ed i genitori. Il timore del confronto, per gli effetti immediati che può provocare, deve trasformarsi nella forza trainante del miglioramento continuo e della trasferibilità delle *best practices*.

E' riconosciuto, anche da una legge della Repubblica, che il giudizio professionale sugli studenti è di competenza dei docenti ([articolo 3](#), comma 1, legge n. 53/2003) e che la valutazione interna compete alle istituzioni scolastiche perché autonome.

Inoltre i dati statistici, per mezzo dei quali sono restituiti i risultati alle scuole, sono numeri operazionali, che rappresentano non una mera quantità, ma un giudizio qualitativo.

D. Gillies, del King's College of London, trattando de *L'interpretazione della probabilità in economia* al Convegno su Karl Popper, celebrato alla Luiss Guido Carli di Roma, nei giorni 28-1 marzo 2002, afferma: «Questo numero [operazionale] è un'indicazione approssimativa, formata in maniera abbastanza arbitraria e convenzionale, di una realtà sottostante qualitativa e più complessa. Finché il numero è considerato in questo modo, è uno strumento utile, ma il pericolo giace nel considerarlo più seriamente, e nell'intenderlo come un'approssimazione ad un'esatta quantità matematica esistente nella realtà; come nel caso di un simile numero in fisica. Un'importante differenza tra i numeri operazionali e i numeri rappresentanti le misurazioni in fisica è che una spensierata applicazione di calcoli matematici ai numeri operazionali può facilmente risultare in dati che non corrispondono più in alcuna maniera alla realtà [...] Mentre i numeri in fisica sono stime, che possono essere più o meno accurate, di quantità esatte che esistono nella realtà, i numeri operazionali non corrispondono ad alcuna quantità reale. Essi sono un modo conveniente, ma a volte fuorviante, di riassumere una situazione qualitativa complicata. Inoltre i loro valori dipendono molto da decisioni e procedure convenzionali, e sono perciò piuttosto arbitrari. I numeri operazionali sono la forma numerica esteriore di una realtà sostanziale che è di natura qualitativa».

Nonostante queste garanzie istituzionali e scientifiche, emerge con forza la tentazione di un confronto tra classi e scuole, sfruttato spesso in forma semplicistica e maldestra anche dai mezzi di comunicazione sociale, con possibili risultati sulle iscrizioni alle singole scuole e sul comportamento di queste (ad esempio il fenomeno della *selezione avversa*(85)).

Questo va evitato e perché ciò avvenga appare evidente la portata del cambiamento di mentalità che deve avvenire. Una corretta

visione delle prove d'apprendimento deve essere rispettosa e sensibile nei confronti di un'indagine ermeneutica della persona, ovvero della singolarità della persona stessa, e propensa a considerare, più che i prodotti/apprendimenti, i processi individuali, gli atti cognitivi, l'apertura e la duttilità nei confronti di una pluralità di culture e di stili d'apprendimento. In una relazione regionale si legge: “*i risultati delle prove di apprendimento non sono una valutazione della persona, come non sono la valutazione professionale dei docenti*”, ma, aggiungiamo noi, devono essere lo stimolo per il miglioramento continuo di un servizio pubblico alla persona quale è l'istruzione.

7.2. Sulle prove di apprendimento

Oltre ad alcuni aspetti operativi specifici (calendario noto a priori, tempestività della trasmissione delle prove, ecc.) le scuole partecipanti hanno fatto emergere come punti problematici:

- la convivenza con la didattica effettivamente presente nelle aule;
- la natura delle prove di apprendimento;
- l'associazione con l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Una difficile convivenza con la didattica effettivamente presente nelle aule è documentata da una serie di dati di fatto:

1) ogni scuola (ogni docente) ha una specifica programmazione degli insegnamenti e degli apprendimenti degli studenti, che comporta l'interpretazione dei programmi e delle Indicazioni nazionali: scansioni e tempi fanno parte della libertà di insegnamento di ogni docente e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (il riferimento immediato è al DPR n. 275/1999);

2) ogni indirizzo delle scuole secondarie superiori – ed ora dell'istruzione e formazione professionale - ha programmi e indicazioni nazionali specifiche; il sintomo più eclatante è rappresentato dai risultati (piuttosto negativi) e dalla conseguente protesta degli Istituti Professionali;

3) non è ancora realizzato il passaggio ai piani di studi (attività educative) personalizzati né sembra ancora operativa la considerazione del Profilo dello studente.

La domanda è: si possono proporre prove sugli apprendimenti che siano in grado di soddisfare tutte queste esigenze? Riteniamo che si possa trovare una risposta nella personalizzazione dell'insegnamento, cioè nella progettazione dei percorsi di apprendimento degli studenti con la mediazione didattica attuata in modo scientificamente valido:

1) gli obiettivi di apprendimento (generali e specifici), che ricordano i vecchi programmi, rappresentano gli *input*, i materiali per costruire i processi di insegnamento dei docenti e di apprendimento degli studenti (si tratta di *income*),

2) gli obiettivi formativi sono ciò che lo studente è in grado di fare in termini di competenze, dopo aver aumentato il proprio *Capitale Umano* (86) per mezzo dei processi di apprendimento attivati (*outcome*).

I vecchi programmi tendevano a far coincidere gli *input* con gli *outcome* e a negare, di conseguenza, la mediazione didattica, secondo la logica di una teoria generale della conoscenza che supponeva che chi conosce è in grado di agire (e di vivere!) e, quindi, anche di insegnare: gli studenti dovevano ripetere ciò che il docente aveva detto in classe e come lo aveva presentato, senza la preoccupazione di una contestualizzazione delle conoscenze.

Il GdL ritiene, confortato dalla cultura corrente a livello comunitario e internazionale, che le prove di valutazione debbano essere «*tarate*» sugli *outcome* dei processi di apprendimento (non di insegnamento) in forma di competenze, attraverso un confronto sul valore aggiunto realizzato dalle istituzioni scolastiche. Conseguentemente – e logicamente – ci si baserà sulle competenze effettivamente acquisite dagli studenti con il riferimento al [Profilo dello studente](#), non agli obiettivi specifici di apprendimento, che rappresentano il punto di partenza, la materia prima dei processi di insegnamento.

E' evidente che su questa base si possono non solo misurare i livelli essenziali delle prestazioni (degli studenti), ma si ha anche la

possibilità di una comparazione con quanto fanno le scuole degli altri Paesi.

A livello più profondo le problematiche sono relative ad una teoria generale della conoscenza (da una visione razionalista e illuminista, convinta che chi conosce è in grado di agire e di fare, si è pervenuti ad una visione della conoscenza come processo, limitata, fallibile e sempre perfezionabile); a livello immediato ciò che costituisce un problema è il passaggio dai programmi alla personalizzazione degli insegnamenti e alla progettazione dei percorsi di apprendimento degli studenti (Piani di Studio Personalizzati). Non vogliamo ritornare a quanto ha denunciato Luigi Einaudi, nel dibattito sulla Costituente, il 29 aprile 1947: «Ricordiamo il colloquio che Falloux, Ministro dell'istruzione pubblica all'epoca di Napoleone III, ebbe con uno straniero. Interrogato intorno all'insegnamento scolastico in Francia, il Ministro tirò fuori l'orologio e disse: "Sono le undici: in tutti i licei francesi, pubblici e privati, si commenta quel determinato passo di Tacito alla terza classe liceale." Questo noi non vogliamo!» (87).

Non è pertanto un problema di programmi, d'obiettivi specifici d'apprendimento, ma di obiettivi formativi, di competenze, di valore aggiunto al Capitale Umano; ogni studente deve pervenire alle competenze che gli sono necessarie per l'esercizio effettivo di una cittadinanza attiva. Una contrastata associazione della valutazione con l'autonomia delle istituzioni scolastiche è la conseguenza logica di un'impostazione sbagliata, sui programmi o sugli obiettivi specifici d'apprendimento, delle prove degli apprendimenti. La vecchia concezione burocratica prevedeva come unica valutazione la conformità alla normativa. Essendo superata la normativa centralizzata con il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, ora di portata anche costituzionale (articolo 117, comma 3), si rende necessaria una forma di valutazione che «accrediti» le istituzioni scolastiche che erogano un servizio pubblico. Pertanto prove necessariamente confrontabili non sono possibili sui programmi e sugli obiettivi specifici d'apprendimento, appunto perché le scuole sono autonome e l'insegnamento è libero, ma sono confrontabili prove sugli *outcome*, sulle competenze, sull'incremento di Capitale Umano, pur con i limiti strutturali scientifici di ogni rilevamento e di ogni valutazione di questo tipo: punto di riferimento è il Profilo dello studente.

In questa direzione la comunità scientifica e l'INValSI dovranno ulteriormente impegnarsi nel prossimo futuro per poter svolgere con autorevolezza e nella condivisione il ruolo affidatogli dalla legge nei confronti del SNV.

Relativamente alle prove di apprendimento, resta solo da sottolineare che l'interpretazione degli esiti da parte di ogni singola scuola è fondamentale per la programmazione del proprio miglioramento continuo. È questo un esercizio che s'impara facendolo, ma occorrono pur sempre gli strumenti metodologici e culturali che consentano la lettura dei risultati.

Anche in questo settore la comunità scientifica (anche comunitaria) e l'INValSI dovranno seriamente impegnarsi.

Note

(84) A questo capitolo ha dato un sostanziale contributo il Prof. Bruno Bordignon (GdL)

(85) Nella fattispecie, il fenomeno per il quale una scuola, temendo che possano danneggiare la propria immagine, non accetta allievi poco dotati.

(86) Il Capitale Umano è un indicatore che misura la potenzialità produttiva e di accrescimento del benessere socio-economico di un individuo in funzione della sua storia educativa, della sua storia post-scolare, delle capacità e delle risorse personali, delle condizioni sociali ed economiche dell'ambiente familiare.

(87) V. *Costituzione della Repubblica nei lavori preparatori della Assemblea Costituente*, Roma, Camera dei Deputati – Segreteria generale, 1971, vol. II, pp. 1280-1281.

COMMENTI

Claudia Fanti - 20-10-2004

A parte ogni considerazione, già per altro espressa, mi chiedo proprio su quali basi saranno costruiti i test dell'Invalsi:

- 1) non posso credere sulle Indicazioni che sono transitorie.
- 2) non posso credere su una scuola fatta per laboratori quando ancora bisognerebbe intendersi su cosa essi debbano essere per diventare efficaci e non soltanto "belli", "simpatici"...
- 3) non posso credere su una scuola che valorizzi il saper fare, visto che si chiede dalle Indicazioni, tra le altre cose, di potenziare l'abilità a mandare a memoria le poesie o di fare grammatica ("una" grammatica non ben definita!) e in meno tempo disponibile di prima tra l'aggiunta di altre "materie sparse" e "educazioni".
- 4) non posso credere su una scuola che dovrebbe rispettare i diversi stili di apprendimento di bambine e bambini (a meno che essi, i test, non siano diversi come diversi sono i modi di approcciarsi al testo scritto, alla molteplicità dei tipi di testo, ecc...)
- 5) non posso credere su una scuola che si serve dell'errore per scoprire la realtà attraverso l'esplorazione diretta.
- 6) non posso credere su una scuola, quella di base, che segue i ritmi di bambine e bambini, e non solo i "programmi", che segue (nei casi della riforma applicata) unità di apprendimento e personalizzazione, rivedibili in itinere secondo lo stesso credo della riforma!

Ma cosa si vuole chiedere di dimostrare "*tramite*">/i>

dimostrare "tramite" bambine e bambini: che la riforma appena avviata funziona? Che la riforma, che molti sono restii ad avviare, consentirebbe il raggiungimento di quali obiettivi? Ma quali? Quelli "essenziali" che non si sa quali siano? Quelli formativi (di cui tutti stanno discutendo arrivando a definizioni diverse!) Quelli "specifici" (esistono ancora)?

Mah!

Quanto tempo prezioso dovremo perdere per organizzare una simulata preparatoria al grande giorno della somministrazione delle prove?

Quante commissioni, quanti referenti, quanta carta ancora da "riempire" per avviare la procedura delle prove Invalsi?

E poi, per dimostrare chi sa cosa a chi sa chi, proprio quando la cosa più importante non è ancora stata avviata. Quale cosa importante? Ma una riflessione corale di tutta la società su cosa oggi serve insegnare, su quali siano i nodi essenziali delle discipline, su quanto e quale tempo occorra per insegnare/apprendere, con quali modalità e via dicendo!

Tutti, nessuno escluso, sanno che la scuola, al suo interno, ha necessità di tempo per riflettere sulle discipline, su cosa "tenere" di esse, cosa incentivare, cosa rigettare, cosa selezionare (...ovviamente non solo la scuola ha tale bisogno, tutta la società interessata al futuro dei giovani ne avrebbe bisogno), su ciò che serve alle ragazze e ai ragazzi per non morire dentro, per poter salvarsi dal "saranno famosi", per poter dire "io valgo" e "sono capace di" indipendentemente da quanto denaro e da quanta fama "sarò in grado di accumulare"...

Abbiamo veramente bisogno delle prove Invalsi in questo periodo confuso e arruffato, in cui schiere di docenti si stanno domandando: "chi sono io?"

"esisto?" "serve a qualcuno che io voglia dire la mia su ciò che vedo e sento in prima persona in classe?" "serve a qualcuno che io sappia come sono mutati i miei alunni e le mie alunne

"che io voglia poter fare la mia proposta culturale per la scuola?" "sono un impiegato succube o sono un dipendente che può incidere in qualche modo sulle scelte?"

A che serve in un periodo siffatto somministrare prove?

A che serve disperdere energie preziose all'interno delle scuole ancora una volta per valutare l'invalidabile, invece che dedicare tempo allo studio e alla riflessione?

Anna Pizzuti - 20-10-2004

Sulla valutazione

Le citazioni

La prima, ovvero del “Fermo restando che...”,

In base alle regole della grammatica testuale, se un testo inizia con parole come queste : «Fermo restando che è fuori discussione il significato dell'evento valutativo nella nostra scuola, ...» ci si aspetta che continui presentando un elenco di problemi o meglio di criticità, come si dice oggi. Sembra perciò piuttosto strano che venga estrapolato per dimostrare l' apodittico assunto iniziale,: “A conclusione dei tre PP si può senz'altro affermare che la valutazione degli apprendimenti è stata accettata dal mondo della scuola.” Maliziosamente, verrebbe da chiedersi cosa ci sia scritto nelle altre, di relazioni.

La seconda, ovvero della “spensierata applicazione di calcoli”:

“Un'importante differenza tra i numeri operazionali e i numeri rappresentanti le misurazioni in fisica è che una spensierata applicazione di calcoli matematici ai numeri operazionali può facilmente risultare in dati che non corrispondono più in alcuna maniera alla realtà [...]”.

Appare paradossale che un Istituto che riversa sulle scuole tonnellate di cifre, di medie, mode, mediane, scostamenti e formule matematiche e statistiche, si serva di un concetto come questo per spiegare la propria natura, il proprio senso, la propria funzione. Volendo rassicurare, sembra finire per negarsi.

La coesione e la coerenza del discorso

Coesione e coerenza sono due aspetti fondamentali della struttura di un testo: i primi che noi insegnanti dobbiamo valutare nella produzione dei nostri alunni. Come ci pronunceremmo, quindi, di fronte ad un paragrafo così costruito?

“Una corretta visione delle prove d'apprendimento deve essere rispettosa e sensibile nei confronti di un'indagine ermeneutica della persona, ovvero della singolarità della persona stessa, e propensa a considerare, più che i prodotti/apprendimenti, i processi individuali, gli atti cognitivi, l'apertura e la duttilità nei confronti di una pluralità di culture e di stili d'apprendimento. In una relazione regionale si legge: “i risultati delle prove di apprendimento non sono una valutazione della persona, come non sono la valutazione professionale dei docenti”, **ma**, aggiungiamo noi, devono essere lo stimolo per il miglioramento continuo di un servizio pubblico alla persona quale è l'istruzione.”

Anche qui, come nelle precedenti citazioni, sembra emergere un' incertezza di fondo tra il compito che la legge, ma soprattutto la visione della scuola che sottende alla riforma, attribuiscono all' INValSI e i risultati che non la scuola, ma l' INValSI stesso ottiene. Come l'interrogarsi originario dell'umanità: chi siamo? dove andiamo? Che senso abbiamo?

Sulle prove di apprendimento

La parte iniziale delle considerazioni – fino al punto 1 - apre il cuore alla speranza: si parla di didattica effettivamente presente nelle aule, di programmazione, di libertà di insegnamento; sembra quasi di essere tornati indietro di anni.

L'illusione termina appena inizia il punto 2:

2) ogni indirizzo delle scuole secondarie superiori – ed ora dell'istruzione e formazione professionale - ha programmi e indicazioni nazionali specifiche; il sintomo più eclatante è rappresentato dai risultati (piuttosto negativi) e dalla conseguente protesta degli Istituti Professionali.

In tre righe ecco la riforma attuata. Quell' **ed ora** e quei **programmi e indicazioni nazionali specifiche** separano Istruzione e formazione, come se il decreto fosse stato già approvato (ed era luglio, quando il rapporto è stato scritto). Troppo difficili, poi, gli attuali programmi, per gli Istituti professionali: perciò i loro risultati sono negativi.

Ma è il punto **3** che meraviglia, decisamente: il punto debole della valutazione nazionale, che viene condotta con prove identiche per tutte le scuole della nazione sta nel fatto che “non è ancora realizzato il passaggio ai piani di studi (attività educative) personalizzati né sembra ancora operativa la considerazione del Profilo dello studente”.

Dalla meraviglia allo scoramento il passo è breve.

Il passaggio che nega l'esistenza di mediazione didattica prima che “arrivassero i nostri”, cioè quelli della riforma è uno dei più offensivi per intere generazioni di docenti che ci sia accaduto di leggere in un documento ministeriale o affine.

E' comunque certo che all' INValSI, nei prossimi mesi, saranno molto impegnati, se non altro a porsi il problema del rapporto tra Sistema di valutazione nazionale e scuola regionalizzata dalla devolution.

Continuiamo a notare, infine, che pezzi , per così dire, collaterali o di supporto al cuore della riforma, che sta nella riorganizzazione dei cicli, vengano usati non per completare, bensì per legittimare ciò che di legittimo ha ben poco. Una autoreferenzialità interna alla riforma che continua a lasciarci allibiti. Nel caso particolare dell'Invalsi, si legittimano Indicazioni che continuano a rimanere prive dei passaggi di discussione e di approvazione previste dalle norme tuttora vigenti. E su di esse si rende obbligatoria la valutazione. Tutto questo in quella che era, una volta, la patria del diritto.