

GRUPPO



NO INVALSI

*Muri a secco e colate di
cemento.*

*Una buona scuola non ha
bisogno dell'Invalsi*

Di Renata Puleo - Gruppo NO Invalsi - Roma

Premessa

1. Valutare
 2. L'INVALSI e la sindrome PISA
- Conclusioni

PREMESSA

*La filosofia non può concordare sul fatto che l'economia
sia un dominio che ha un suo oggetto e un suo corso indipendenti,
senza negare così la sua pretesa a essere comprendente.
John Dewey*

Il titolo di questo quaderno si deve ad una metafora che ci pare felicemente adatta a descrivere il lavoro di educazione e formazione dei più giovani, svolto da molti insegnanti, in cui arte, saggezza e prudenza si mescolano in ugual misura.

“Nella scuola, ci sono anche tanti posatori di muri a secco. I sistemi di valutazione non colgono il loro lavoro perché cercano di verificare solo se e quanto, i mattoni escano lisci e delle stesse misure. Si può essere deboli in lettura e in matematica e saper coordinare un gruppo e essere leader [...] Si può andare male ai test PISA e inserirsi perfettamente nella società della conoscenza.”¹

Di parere analogo l'economista Christian Marazzi che, in un breve saggio, riporta il risultato di una ricerca da cui risulta che moltissimi dislessici e disgrafici siedono ai posti di comando di importanti aziende americane.²

¹ P. Lucisano in a cura di G. Benvenuto *La scuola diseguale, dispersione ed equità nel sistema di istruzione formazione* Anicia, Roma, 2011

² C. Marazzi *Dislessia ed economia* in *Forme di vita* n 2/3 2004 DeriveApprodi, Roma

Noi siamo convinti, e proveremo a dimostrarlo nelle pagine che seguono, che l'INVALSI privilegia nella sua strategia di valutazione l'uniformità del muro tirato su con una colata di cemento. Operazione con cui si ottiene un doppio risultato: cementare le intelligenze delle *creature piccole* e giovani (i minori: giuridicamente da zero a diciotto anni) e disarmare di ogni strumento artigianale (sapienza degli incastri e occhio attento alle differenze) gli insegnanti italiani. Il modello è importato, ma la capacità di adattamento, e la stanchezza, che purtroppo da alcuni anni caratterizzano la categoria degli educatori, lo sta trasformando in un prodotto locale di assai poco pregio e larga diffusione.

Attraverso due scenari vorremo dare, non solo ai docenti, ma anche agli studenti e ai genitori, qualche strumento per capire cosa vuole, e verso cosa ci porta, una scriteriata azione di valutazione della scuola mediante il sistema dei test.

Il primo ci è stato proposto da alcuni genitori e studenti spesso perplessi rispetto al significato del verbo valutare, da un lato implicato nei processi di valorizzazione economica in atto, dall'altro con il problema del merito.

Il secondo scenario, al primo legato, rappresenta un tentativo di mettere in chiaro qual è l'interesse che il mondo economico e finanziario rivolge alla scuola e alla valutazione dei suoi risultati; prova ad analizzare il funzionamento della metodica a testing, come strategia da quella cultura privilegiata, attraverso una serie di esempi trasversali ai vari settori formativi.

Toccheremo così due aspetti della strategia di valutazione adottata all'INVALSI:

- i) la sua compromissione con interessi di tipo economico-privatistico;
- ii) l'influenza negativa che la valutazione a test esercita sui processi educativi e sulla didattica.

Cercheremo di usare un linguaggio il più possibile semplice, senza però le banalizzazioni di cui sono piene le pagine dei quotidiani. Rendersi comprensibili è una sfida che non può cadere nel paternalismo. Pertanto, non rinunceremo al linguaggio settoriale, laddove serve, senza indulgere in espressioni gergali se si può dire la stessa cosa in parole più colloquiali.

Ci siamo valse, in questa riflessione, dei contributi di studiosi, di ricercatori, di educatori, non solo italiani, e del prezioso lavoro svolto dal Centro Studi per la Scuola Pubblica di Bologna.³

I. Valutare

Valore e misura.

La parola *valutare* presenta una mescolanza di significati, sia di uso comune che specialistico, riguardante aree di saperi quali la filosofia, la linguistica, l'economia. Valutare è esprimere un giudizio, stabilire una distinzione, trovare una differenza o una similitudine, dunque si tratta dell'attività animale, non solo umana, per eccellenza. Non facciamo che questo, a ben vedere: scegliere, prendere una via piuttosto che un'altra, osservare e decidere se quel che fa l'Altro da noi è opportuno, giusto, efficace.

Per rendere conto delle tante occasioni di uso di questa parola, bisogna fare sia un lavoro di contestualizzazione, nel nostro caso al campo educativo e alla scuola, sia un breve excursus in altri contesti, soprattutto quelli economici perché, come vedremo, hanno influenzato i significati educativi.

Valutare è un verbo, un vocabolo capace di produrre azioni e di rimandare a soggetti che agiscono. La sua etimologia – come storia del significato – è racchiusa nell'azione di *portare a valore*. Il valore nei vocabolari⁴ ha come primo significato la stima (peso, comparazione, misura) di un bene che, nelle forme primitive di scambio rappresentava l'importanza che il bene possedeva in quella determinata cultura e che orientava il confronto con un altro bene, o con un terzo come mediatore. La comparsa della moneta crea un'equivalenza: pago con un oggetto, nel tempo sempre più privo di valore intrinseco, dai metalli nobili alla carta, che potrò utilizzare per comprare altri beni. Dunque, nei vocabolari, prima del significato etico, il riferimento al valore come bene assoluto, svincolato (giustizia, libertà, fratellanza...) oppure a quello propriamente educativo (cosa ho imparato dopo un percorso di formazione e di istruzione), c'è il significato economico. Ma, a ben vedere, il

³ www.cespbo.it ; a cura di CESPBO *I test INVALSI. Contributi a una lettura critica* Bologna, 2013

⁴ T. De Mauro *Il Dizionario* Paravia, Milano, 2000

vocabolario non ci descrive una deriva utilitaristica di nuovo conio. L'origine della parola economia sta in *oikos*, la casa e il suo governo, ciò che è indispensabile alla vita, come vita associata. L'equivoco, la deviazione del concetto, è frutto dell'ideologia basata sullo sfruttamento di ogni risorsa, umana e naturale, mediante il lavoro di trasformazione e di consumazione indiscriminata. Come scrive il filosofo Roberto Esposito, questo *annichilimento* del concetto di valore è cosa poco sorprendente: i processi di secolarizzazione lo hanno svuotato del suo senso originario e lo hanno tradotto alla sola dimensione economica⁵. In questa deriva il fatto economico diventa metafora dell'intera gamma dei comportamenti umani.

Eppure questi continuano a rimanere “senso comune”, e ci pare di saper bene a cosa si riferiscono. La guida e l'ispirazione del nostro quotidiano stare al mondo sono i *valori*, al plurale, proposizioni concetti, prescrizioni, richiami, indubbiamente appartenenti al campo dell'etica (l'*ethos* è la disposizione con cui agiamo, lo stile del vivere). Se valutare è sempre un portare a giudizio, e implica il cosa, il come, il perché, esso ha a che vedere con la cultura in generale di un paese, quella specifica di un soggetto, di un gruppo, di un'istituzione, in base ai loro fini, al complesso di idee strutturato in teorie e ideologie o più semplicemente costruito su opinioni, convinzioni, punti di vista.

L'elemento centrale della nostra analisi risiede nella convinzione che nelle nostre società sviluppate, il sistema dei valori come etica del quotidiano, appare compromesso con i processi di valorizzazione economica, il cui esito è dovuto al lavoro di *uno sciame di locuste*, piuttosto che a quello di api operose.⁶

Il valore, come valore economico, prende forma come prezzo sul mercato di un bene, materiale o immateriale, qualcosa che serve, che è di qualche utilità.

L'analisi di come questo binomio prezzo-merce si è costituito, attraverso quali passaggi e quali dinamiche, è il problema centrale dell'economia politica. Ne sentiamo parlare e ne parliamo con più o meno competenza, quotidianamente: il PIL (Prodotto Interno Lordo) dice di merci prodotte e scambiate, il Debito Pubblico, il Disavanzo, le Quotazioni di Borsa, riguardano processi di compra-vendita di beni e di servizi, di quanto fa camminare una economia nazionale e familiare.

Ogni bene diventa merce perché dispone di una determinata sostanza, di caratteristiche specifiche ma, soprattutto, di una maniera di essere. Una *cosa* ha un modo mediante il quale si manifesta sul mercato, dove diventa una merce. Quanto può valere in assoluto quella *cosa* e quanto nello scambio? Di questa relazione fra sostanza e modo, si sono occupati i grandi economisti classici. Economisti i cui testi sono tutt'ora capaci di produrre discorsi critici, Smith, Ricardo, Marx, fino al quasi contemporaneo Sraffa. Giorgio Lunghini, oppone ad essi l'odierno gruppo degli economisti neo-classici che si ispirano ad una rinnovata teoria del *laissez faire*, il lasciar fare al mercato, la “mano invisibile” che guida l'economia senza bisogno di intervento politico attivo, concetti che avevano animato i primi passi del capitalismo. Tale teoria diventa, nell'odierno capitalismo maturo, un po' paradossalmente, uno scenario governato da aspettative razionali⁷.

Tentare di capire cosa fa sì che l'essenza di una cosa, in assoluto, come qualità intrinseca, staccata dalle modalità scambio, acquisti un valore, e dunque un prezzo, ha portato ad elaborare il concetto di lavoro. L'attività incorporata nella cosa-merce, la quantità, la qualità in tempi e mezzi che sono stati impiegati per produrre quel bene, il lavoro speso per pensarla e produrla, è quel che dà alla cosa-bene un determinato valore. Il lavoro nell'economia capitalista è anch'esso una merce venduta dal lavoratore sul mercato, come sua forza, come *essere-in-potenza*, nella possibilità, di lavorare. Mai pagato per intero da chi lo compra, perché il cuore del capitalismo è che deve esserne sottratta una parte, che va a costituire il profitto per i detentori dell'intero sistema di produzione di quel bene (possessori di capitale, investitori, ecc). Se si pagasse al lavoratore quanto

⁵ R. Esposito *Le persone e le cose* Einaudi, Torino, 2014

⁶ G. Mulgan *L'ape e la locusta. Il futuro del capitalismo fra creatori e predatori*. Codice ED, Torino, 2014

⁷ G. Lunghini *Conflitto crisi incertezza. La teoria economica dominante e le teorie alternative* Bollati Boringhieri, Torino, 2012. Contro l'invasione nelle università della economia neo-classica, si sono costituiti in Gran Bretagna, e ora anche in Italia, gruppi di studenti, sotto il nome collettivo *Rethinking Economics* (ripensare i fatti economici) che chiedono di poter studiare i *veri classici* dell'economia, e non solo statistica, econometria e matematica.

rende sul mercato ciò che lui ha contribuito a produrre, non si formerebbe profitto, ogni incentivo a investire risulterebbe *non profittevole*.

Oggi, per l'economia neo-liberista, neo-classica, questo aspetto, che appare chiarissimo anche al senso comune, ha perso ogni interesse. Il valore di una merce è definito solo in base alla sua utilità come oggetto scambiato: l'attribuzione del solo valore di scambio, senza nessun riferimento ad caratteristica intrinseca, né di sostanza propria (anche l'oro vale solo sul mercato degli scambi), né di lavoro impiegato. Il valore dipenderebbe - vien detto - solo dai bisogni, dagli apprezzamenti, dalle abitudini del compratore (certi cibi, i farmaci vitaminici e energizzanti, i cosmetici, il cellulare di ultima generazione, ecc). Scelte che, sappiamo, sono imposte culturalmente e sono molto raramente frutto di valutazione autonoma. L'attribuzione di una quantità di valore-denaro ad un bene, è oggi ottenuta grazie ad un sofisticato modello matematico-informatizzato applicato ad ogni elemento, funzione, attività, capace non solo di velocizzare la comparazione fra beni, ma di inventare formule per far prevalere un valore su un altro. A monte del processo di produzione ma, soprattutto a valle, rispetto alla resa di un bene sul mercato: si compra? si vende? consente il rientro dei costi con un di più di guadagno? Anche sotto la forma di *titolo*, la quota di denaro che gli investitori hanno versato ad un'azienda o ad un'impresa per ricavare un beneficio dalla sua attività, come associati. Insomma, il valore di scambio si mangia completamente il valore d'uso, livella la qualità sensibile delle cose, dipende da un calcolo totalmente astratto.⁸

Ciò che si pensava impossibile da vendere e comprare, per le sue caratteristiche, entra nel catalogo di ciò che può essere sfruttato a fini di produzione di profitto: la cultura, i saperi, il tempo di vita degli individui.

Già intorno alla metà degli anni '90, economisti e filosofi che si sono occupati a vario titolo dei mutamenti post-fordisti, dell'impatto da essi prodotto sulla società, hanno sottolineato come, nel nuovo modo di produzione, la Lingua avesse assunto un posto privilegiato. Oggi, essa si presenta nella forma di nuova materia prima, di un vettore di riorganizzazione del lavoro umano e, grazie alla forza di attrazione culturale esercitata dal *modello-azienda* sull'immaginario collettivo, come elemento trasformativo del senso comune, come qualcosa che *fa mondo*. La comunicazione finisce per privilegiare in ogni ambito, anche a scuola e negli altri luoghi di formazione dei saperi, la massima fluidificazione della circolazione delle idee. Diventate informazioni, queste si esprimono in un discorso logico-formale, funzionale a scopi immediati, fitto di simboli, segni, codici all'interno di grammatiche semplici, *macchinistiche*. Quel che al mondo imprenditoriale, consolidatosi in Italia con il fenomeno-Berlusconi, interessa, è che tutti noi siamo potenziali produttori di valore. Il lavoro vivo costituito dal pensiero, dalla facoltà di parlare, di memorizzare, di correlare, di riflettere insieme ad altri. Semplicemente quando guardiamo la televisione, usiamo un cellulare, un video-gioco, la posta elettronica, consentiamo l'estrazione di plusvalore. Con maggior evidenza André Gorz aggiunge che il fronte del conflitto fra classi si può oggi trovare dovunque. La radicalizzazione dei rapporti sociali avviene nella vita quotidiana, sul terreno culturale e della formazione. Consapevoli o no, siamo produttori di senso espropriati, alienati dal prodotto del nostro lavoro, in modo più subdolo e più pervasivo.⁹

La scuola, la conoscenza, la cultura hanno un costo, e un valore di scambio, dettati dalla loro utilità, all'interno di un modo di produzione basato sull'estrazione di profitto, generatore di rapporti sociali *naturalmente* basati sull'ineguaglianza, sulla funzionale esistenza di diseguali classi di soggetti.¹⁰

La frantumazione dei saperi, dei processi affettivi e cognitivi mediante i quali essi si formano, in *bit* e in *items* – briciole, misura dell'informazione e lista di elementi – consente di far diventare anche la produzione intellettuale una *cosa*. E' grazie a questo meccanismo che si rende possibile lo sfruttamento della conoscenza,

⁸ Su tale processo si veda ancora R. Esposito *Le persone e le cose*, cit p.57 infra

⁹ C. Marazzi *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica* Bollati Boringhieri, Torino, 1999; *Capitale e linguaggio. Dalla New Economy all'economia di guerra* Derive Approdi, Roma, 2002; P. Virno *Lavoro e linguaggio* in a cura di A. Zanini, U. Fadini *Lessico postfordista* Feltrinelli, Milano, 2001; A. Gorz *Miserie del presente ricchezza del possibile* manifestolibri, Roma, 1998

¹⁰ La presunta naturalità del capitalismo, non come formazione storica bensì destino, è pensiero comune anche a quel che resta della sinistra italiana.

la trasformazione della scuola, da luogo delle relazioni di apprendimento, in azienda di produzione di conoscenze facilmente riproducibili e commerciabili.

Se anche la formazione, l'educazione, rientrano nella contabilità di costi e guadagni, e occorre misurarne la produttività, la *resa* che deriva dal rapporto fra i mezzi impiegati e il prodotto in uscita, diventa oggetto di particolare attenzione. L'applicazione all'insegnamento del computo del *valore aggiunto*, serve a questo scopo¹¹. Se l'esito è quello che si aspetta il valutatore (le agenzie esterne), se dunque il complesso delle conoscenze acquisite dall'alunno corrisponde a parametri tipici del calcolo economico e mercantile, l'insegnante ne riceverà un credito di carriera e un incentivo economico. Nulla al di là da venire: mentre scriviamo il Governo Renzi liquida il testo di *riforma* della scuola (settembre 2014) in cui un meccanismo di questo tipo si propone di modulare lo stipendio degli insegnanti, in sostituzione degli scatti di anzianità.

Così, oggi, più che nel passato, sotto lo sguardo giudicante di politici e cittadini, sempre con le limitazioni a cui abbiamo fatto cenno per l'esercizio di un effettivo e legittimo valutare, c'è la scuola. Osservazione e giudizio sull'operato di un intero sistema, dunque sulle svariate componenti in interazione: gli istituti scolastici, i docenti, l'insegnamento, ciò che le creature piccole e i giovani dovrebbero imparare. I soggetti del verbo valutare sono allora: i ministri, i responsabili dei progetti di ricerca, le famiglie, gli insegnanti e gli studenti. Gli ultimi tre attivi e passivi. Viene vagliato, da parte degli osservatori-sociologi e degli educatori, il retroterra familiare, la sua capacità educativa come elemento motivante allo studio e alla formazione personale; i genitori valutano il lavoro dei docenti nella scuola dei loro figli; i docenti valutano in ogni momento del loro operato gli alunni e, in alcuni casi virtuosi, valutano se stessi; gli insegnanti sono sotto lo sguardo – spesso assai severo – dei loro alunni. Come si vede, un insieme di azioni enormi da circoscrivere e sul quale occorrerebbe usare molto studio e molta prudenza. Accortezza, ricerca e atteggiamento cauto che non pare appartenere ai nostri valutatori nazionali, dediti soprattutto a valutare il lavoro docente. Le loro analisi partono dal presupposto – come alibi per il proprio intervento - che “gli insegnanti hanno una scarsa cultura della valutazione”. E non si capisce, se intendono che questa cultura è primitiva, subalterna, solo intuitiva, non scientifica, oppure se non è conforme a quello che è il metro di misura, stabilito dall'alto di una presunta scientificità. Non a caso, anche oltreoceano, è stata definita la “follia della valutazione” il tentativo di controllo razionale, numerico su ogni aspetto della società, non solo della scuola. Folle e razionale ad un tempo, la misura/misurazione si fa *cultura della valutazione*.

La prudenza, in un ricercatore quando indaga un fenomeno, dovrebbe coniugarsi con una forma di interesse verso quelle che sono considerate le sottoculture, le descrizioni incomplete, talvolta frutto di errate o spurie opinioni, magari di buone intuizioni. Soprattutto quando, come nel caso della valutazione, il campo è vasto e complesso, non si elimina con una mossa dall'alto quel che si muove alla base del sistema, semmai si lavora per farlo emergere, per valorizzarne gli aspetti che, nel caso della scuola, definiamo di *buone pratiche*, didattiche, valutative. Ma anche per provare a modificare quelle negative fornendo, attraverso una capillare opera di descrizione e di discussione con i soggetti in gioco, nuove cornici teoriche, convincenti, e necessariamente provvisorie.

La Costituzione Italiana

L'educazione delle creature piccole è diventata, nelle società organizzate, da almeno due secoli, un impegno istituito, assunto pubblicamente, non più, o non solo, un problema da lasciare all'ambito familiare. Entra in scena lo Stato che affianca, completa, integra l'operato degli adulti a cui i minori sono affidati.

Le entità statali che, in modo sempre più organico regolano e amministrano i consorzi umani, hanno assunto, con tempi e modalità diversi per ogni paese, l'onere della educazione e della formazione delle nuove generazioni. Come questo avvenga è frutto ed è effetto di:

¹¹ Si veda l'ultimo Rapporto della Fondazione Agnelli *La valutazione della scuola. A cosa serve e perché è necessaria*, Laterza, Roma Bari, 2014, p.80.

- i) lo stato dei *rapporti sociali di produzione* (le relazioni che si instauravano, in un certo periodo storico, fra proprietari di mezzi di produzione e lavoratori);
- ii) la cultura che quei rapporti elaborano e che li influenza in modo circolare.

Due aspetti da cui discendono i *rapporti di forza* fra le componenti sociali, vale a dire chi dispone di potere decisionale e dei mezzi per farlo valere.

In Italia, la fonte che detta il quadro valoriale, e dovrebbe regolare quei rapporti, in ambito di educazione e di istruzione istituzionale, è ancora la Costituzione del 1948. Sulla base dell'articolato lì imposto (artt 33, 34) la scuola è statale e pubblica; quando è privata è soggetta a regole che ne stabiliscono i limiti.

La Costituzione pone avanti come prima esigenza l'equità. Quanto meno viene posto il problema della moderazione dell'ineguaglianza, considerato che, in ogni caso, si è trattato, e si tratta, di un testo redatto in una società a *modo di produzione capitalista*. Insomma, una società dove quei rapporti sociali di produzione a cui abbiamo accennato sono funzionali soprattutto alla creazione di profitto. Profitto di cui solo una parte, in Italia, per varie ragioni, molto esigua, torna in possesso della collettività, come investimento destinato socialmente.¹² La scuola pubblica è allora, costituzionalmente, il luogo dove si dovrebbero appianare i saperi in uscita, non tanto in una ipocrita uguaglianza di opportunità in condizioni molto diseguali in entrata, ma proprio a partire dalla considerazione che le opportunità sono legate al caso, e non si danno mai allo stesso modo per tutti i soggetti. Diverse dovranno essere allora le strategie, le misure di perequazione per chi manca di privilegi iniziali. Sono i contesti, le circostanze, le condizioni storico-sociali più svantaggiate quelle da privilegiare all'ingresso a scuola e nel prosieguo del progetto di vita di ciascuno.

AmMESSO che questo sia ancora l'impianto della nostra scuola derivante dalla Costituzione, appare ovvio che fra i doveri della scuola pubblica, se liberi sono l'insegnamento e la ricerca come recita il testo, c'è il fornire la garanzia del risultato, in termini di formazione di soggetti autonomi in grado di godere di buona vita e di collaborare al benessere collettivo. Ecco che fa la sua apparizione il nostro tema: come si valutano gli apprendimenti se sono ispirati a questo tipo di teorizzazione politica? Chi lo deve fare e con quali strumenti? Il buon senso suggerisce che siano gli insegnanti a valutare strategie e risultati, mediante tutto l'armamentario didattico in uso per accertare che un cambiamento (imparare è mostrare che qualcosa si è modificato) sia avvenuto. Ma questa certezza oggi vacilla sotto i colpi della contrapposizione fra soggettività e oggettività. Fra *interesse* del docente e *interessi* degli alunni, fra quelli della collettività e quelli frutto di compatibilità economica. Conflitto che, secondo i valutatori nazionali, solo una modalità di insegnamento come processo razionale e compiutamente descrivibile in sequenze ordinate di atti (la programmazione, gli obiettivi misurabili, ecc), può temperare. Se insegnare è una tecnica più che un'arte, è possibile effettuare una sorta di tracciabilità del percorso, in buona sostanza valutare la sua efficacia passo-passo.

In realtà, ciò che le batterie di test garantiscono, anche a livello internazionale, è un apprezzamento delle differenze di prestazione fra studenti dei diversi paesi. Dagli anni '50 le indagini internazionali, quelle ad esempio sulle competenze di letto-scrittura, fanno questo. Gli scopi, crediamo di averlo chiarito, non sono di studio volto al miglioramento del sistema scolastico, pur nelle buone intenzioni dei singoli ricercatori implicati: gli obiettivi sono di controllo economico-culturale. Lo vedremo meglio in seguito. Qui, limitiamoci a dire che, se un insegnante italiano condivide l'impianto teorico, ad esempio la definizione di abilità di lettura che presiede ai molti test a carattere internazionale, la cui somministrazione gli stati aderenti alle intese ritengono essere un obbligo, non si vede perché, molto meglio, e con maggior efficacia educativa e formativa, su quel complesso di abilità specifiche e sull'intero processo di apprendimento che la lettura investe, non possa l'insegnante stesso costruire una modalità di valutazione. E farne pratica discorsiva, e dunque critica, con i suoi colleghi, con i discenti, con le famiglie.

In verità, quasi nulla dei riferimenti culturali alla base dei test internazionali è mai arrivata ai docenti in termini di formazione, come percorso significativo di raccolta e di messa a punto dei loro saperi e delle

¹² Il volume dell'evasione fiscale, ricavato da fonti non sospette di parzialità come il quotidiano *Libero*, si aggira intorno ai 120, 180 milioni di euro l'anno; il recupero di solo il 10% di tale rapina consentirebbe di effettuare una manovra finanziaria di circa 18 miliardi, a favore di servizi, tra cui scuola e sanità. Si veda *MicroMega - Giustizia* n 7/2104, p 8;p19

convinzioni sulle pratiche valutative. Anzi, la traduzione italiana dei quadri di riferimento internazionali è desolante, proprio per la competenza di lettura, l'attività più testata. E in tale situazione stagnante è destinata e restare, visto che ogni riferimento teorico è stato sottratto alla discussione democratica. E' pur vero che i cosiddetti Quadri di Riferimento, i testi di teoria che fanno da cornice alle prove e alle Indicazioni Nazionali per il curriculum, sono facilmente reperibili, ma non sono mai arrivati alle scuole né in fase di elaborazione, né di definitiva stesura. Agli insegnanti italiani viene chiesto di fornire lavoro gratuito e passivo di somministrazione e tabulazione dei dati. La *misurazione* finale – perché di questo si tratta, ribadiamo – viene restituita alle scuole, ma i passaggi fra le varie fasi non permettono l'esercizio di alcuna intelligenza critica. Tantomeno, mettono in atto processi di lettura dal basso e di ritorno verso gli estensori, sedicenti esperti dei quadri concettuali e delle batterie di test.¹³

In una “macchina non banale”, dunque vivente e in evoluzione continua, i comportamenti da valutare, da portare a valore sono tanti, fra loro intrecciati, e il parametro non può essere quello che si utilizza per verificare la funzionalità di un termostato (che reagisce solo ad alcuni stimoli).¹⁴

Ma la complessità non gode di buona fortuna, oggi. Si preferisce pensare ad un sistema *complicato*, ma facilmente smontabile nelle sue componenti. Un sistema che sta fermo sotto l'occhio dell'osservatore. Così vuole la tecnologia, così vuole il nuovo realismo, la filosofia imperante del “così è”. Una sola verità e un'unica via: l'adattamento alle condizioni di vita, e dunque anche una formazione delle creature piccole legata ai parametri statistico-economici dell'utile. La competenza diventa, nel suo significato più ristretto, un insieme di conoscenze convergenti: nulla deve stupire, il raccoglitore di dati deve trovare solo quel che cerca.

La meritocrazia, il governo dei migliori, diventa un nuovo mito da offrire all'immaginario collettivo; e così si millanta una presunta oggettività come serietà della selezione, si scambia il merito per il posto occupato in una graduatoria.

Ne consegue l'abdicazione del docente al suo ruolo di educatore e di ricercatore per accedere a quello di passivo esecutore di procedure di somministrazione di prove di cui, spesso, ignora i presupposti teorici e tecnici.

Come sottolinea Valeria Pinto, “E se la valutazione mette in gioco appunto i valori - com'è ovvio ma continuamente dimenticato – allora ogni discorso critico sulla valutazione dovrebbe interrogarci [...] sulla *cultura della valutazione* [...]”¹⁵ così come ci viene imposta, in modo da non far apparire l'operazione ideologica che la ispira, *naturalizzandola come inevitabile*.

L'interesse degli economisti per la valutazione scolastica

La competenza, ci viene detto, si può valutare mediante un sistema di misura oggettivo. Ma cosa sia la competenza è difficile a dirsi. Se ne circoscriviamo il significato, passando attraverso le innumerevoli cornici teoriche che questo termine utilizzano, ci possiamo attestare su questa definizione: l'insieme delle capacità che permettono di applicare conoscenze e modelli appresi, in contesti diversi da quelli in cui questo apprendimento è avvenuto. Insomma, di farne una strategia personale per affrontare e risolvere problemi. Ora, quel che fa un test è di provare ad intercettare singole conoscenze e informazioni di cui il soggetto dispone. Come fanno coloro che in ambito di ricerca si muovono molto più difficile è che riesca a fare emergere quale percorso effettua un soggetto quando affronta un problema, essendo il test estraneo ad un pratica discorsiva e

¹³ Si tratta di un tema sottolineato anche nel testo della “Cordata per l'INVALSI”, di cui parleremo al paragrafo 3.2. Ricordiamo che la cura della formazione dei docenti in Italia è compito dell'INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa (nato nel 1925, riformato nel 2001 e nel 2007, anno in cui diventa l'Agenzia per l'Autonomia Scolastica); durante un'intervista Silvano Tagliagambe, epistemologo e ideatore del Programma Scuola Digitale, ha accusato l'INDIRE di aver apposto il proprio marchio di qualità (quindi facente capo al Ministero) su pacchetti di materiale didattico-spazzatura, evidentemente spinto dal mercato della didattica (visionabile su YouTube, 6 febbraio 2014). C'è da credere che non valga solo per questo settore.

¹⁴ La definizione si deve al fisico e cibernetico Heinz von Foerster, esperto di cibernetica e teoria della complessità. Una macchina banale lavora per input-output determinati dalla sua struttura, un organismo è una macchina che apprende, dunque agisce producendo risposte divergenti.

¹⁵ V. Pinto *Per una critica (non costruttiva) della valutazione* in www.laletteraturaenoi.it

di confronto diretto. Semmai un test può dar conto del rispetto di una procedura, quella appresa, ma non di un percorso divergente.

Il dibattito sull'utilità/dannosità della metodica tipo-INVALSI attraversa la rete da un paese all'altro. Dannosità, perché a furia di semplificazioni e di spezzettamenti non emerge nulla di significativo intorno all'interesse per come un individuo apprende, in età evolutiva o da adulto. Allora, ci si domanda, perché seguire per questa via? Risponde, lo ricordiamo per la rilevanza che ha avuto in USA, Diane Ravitch, Segretaria per l'Educazione sotto le presidenze di Bush e di Clinton, oggi non più affetta da "testing-mania".¹⁶ La Ravitch ritiene che esiste un nesso "ideologico" fra la valutazione standardizzata e la cosiddetta premialità per il lavoro dei docenti, e che questo legame sia stato la via maestra verso la privatizzazione e la "morte" del sistema scolastico statunitense.

Valutare il *capitale umano*, di questo si tratta. Oggi, cosa sia importante valutare, dunque cosa rappresenti una competenza da vagliare, molti avanzano perplessità. Appare evidente che non di piccole porzioni di saperi si tratta, ma di comportamenti complessi, non solo individuali ma legati all'intelligenza sociale, collettiva. Anche da un fronte liberale, Geoff Mulgan, ex consulente politico di Blair, scrive che la cooperazione, la capacità di agire in gruppo, possono fondare un capitalismo dal volto umano. Parlando della formazione dei managers, sottolinea l'importanza di educare in loro, in età precoce, abilità non cognitive, in senso stretto. Testualmente ricorda: "Preparare alla collaborazione significa dirottare parte del percorso scolastico su progetti in cui i ragazzi lavorino insieme per risolvere problemi e ottenere risultati" Certo, si tratta di un pensiero riformista, non privo di ambiguità, ma ci sembra importante l'ammissione di un rischio predatorio da parte del capitale, alla fine distruttivo per lo stesso sistema. Non solo, ma la convinzione che la formazione e la selezione non possano avvenire se non attraverso pratiche valutative di tipo cooperativo e discorsivo¹⁷.

Europa, Mondo

Sotto la vocazione per il test da parte degli economisti c'è il tentativo di impossessarsi dell'intero sistema formativo, sottraendolo allo Stato che, in Italia, come abbiamo visto, dovrebbe occuparsene in base alla Costituzione. In funzione della razionalità di calcolo, vale a dire risparmio di investimento pubblico, eliminazione di ammortizzatori sociali, investimento profittevole del privato, e in funzione di controllo ideologico e politico.¹⁸

Le parole d'ordine che guidano la politica scolastica, dagli anni novanta ad oggi, sono dettate dai consessi europei¹⁹. Basta dare un'occhiata alla ridda di raccomandazioni, veri e propri ordini di servizio, da parte della Commissione Europea ai paesi aderenti all'Unione, ben camuffati da opportunità che le nuove *democrazie autoritarie* potrebbero offrire ai loro cittadini: informazione, competenze, crescita culturale.²⁰

¹⁶ D. Ravitch *The Death and Life of the American School System: how Testing and Choice are Undermining Education* USA, 2011; *Il voltafaccia di una ministra americana*, pubblicato sul numero di ottobre 2010 di *Le Monde Diplomatique*. Altre riflessioni della Ravitch si possono trovare nell'archivio del quotidiano *New York Times* e sul sito di *The New York Review of Books*.

¹⁷ G. Mulgan *L'ape e la locusta...* cit.

Si possono trarre moltissimi esempi su come si seleziona il "capitale umano", sia per acquisirlo all'azienda, sia per espellerlo quando inservibile, facendo ricorso all'immaginario collettivo che ispira film e romanzi contemporanei. Nel film di David Cronenberg, *Cosmopolis* (2012), tratto dall'omonimo romanzo di Don De Lillo, si vede come la cultura del rischio del protagonista debba fare i conti (in senso non solo metaforico) con la vita rovinata di un suo ex dipendente, rovinata anche grazie alle intuizioni borsistico-speculative dimostratesi sbagliate; in *Il fondamentalista riluttante* (2012), film di Mira Nair ispirato al romanzo di Mohsin Hamid, un giovane pakistano viene selezionato mediante un incredibile colloquio di lavoro, tutto basato sulle intuizioni del responsabile delle "risorse umane". Ovviamente innumerevoli i documentari, fra cui ricordiamo solo, per aver ben descritto il cinismo che regola il mondo dell'economia finanziaria, *Inside Job* di Charlie Ferguson, del 2010.

¹⁸ F. Alliaia *A scuola di lobby. L'influenza delle associazioni padronali sulle riforme della scuola* in a cura di CESBO I test INVALSI...cit

¹⁹ Il mutamento profondo che segna l'uscita dai sistemi di welfare e l'entrata in campo di un rinnovato liberismo si può legare ai "regimi" di Margaret Thatcher (1979-1990), di George Bush senior (1989-1993) e, in Italia, in modo apparentemente più bonario, di Silvio Berlusconi (1994-2011). Oggi c'è il Governo Renzi...

²⁰ Si vedano i programmi *Long Life Learning*, formarsi e imparare per tutta la vita, che oggi, alla luce della recessione, sembrano una condanna al precariato perenne.

In Italia, è bene sempre ricordarlo, autonomia, dirigenza scolastica, aziendalizzazione e utenza/clientela al posto di esigibilità di diritto come cittadini, sono stati gli elementi di preparazione, sia terminologico-linguistica, sia organizzativa, di tali indicazioni perentorie venute dall'Europa, durante i ministeri di Luigi Berlinguer. L'INVALSI, le indagini PISA/OCSE, la ricerca universitaria dove ancora si fa (in forma privata, privatizzata comunque), sono entrati nel quadro degli interessi del mondo imprenditoriale, soprattutto finanziario.

Tutto è schiacciato sulla velocità, sulla tempestività, sulla risposta breve e convergente. Risposta "to test", testuale, controllata, aderente alla domanda su cui ogni discussione è sospesa..

Il PISA-OCSE (Programme for International Student Assessment, programma per l'accertamento delle competenze) nasce nel 2000, su iniziativa dell'Organisation for Economic Cooperation and Development (OCSE). L'organizzazione commerciale che dal 1960 riunisce i paesi sviluppati con economia di mercato, stabilizzando così gli accordi nati nell'immediato dopoguerra per la gestione degli aiuti del Piano Marshall. E' utile ricordare che uno dei primi documenti redatti è, nel 1961, un Codice per la libera circolazione dei capitali. L'economista Luciano Gallino definisce l'OCSE una affiliazione di classe nata per esercitare la propria influenza, dall'alto della razionalità liberista, ai Governi dei paesi aderenti.²¹

Lo scopo del programma PISA/OCSE è, a livello di intenti, la comparazione dei livelli di apprendimento negli studenti di 15 anni in lingua, matematica e scienze. In realtà, la pubblicazione dei dati del 2003, che vedevano l'Italia posizionata molto dopo altri paesi, ha scosso il mondo economico, che ha collegato questo dato alla caduta della produttività nazionale. Il mondo della scuola si è mostrato molto più scettico circa l'attendibilità dei risultati, almeno inizialmente. Diciamo che, dieci anni fa, gli insegnanti sembravano saper distinguere fra un dato emerso da una prova standardizzata e quello raccolto all'interno del processo di apprendimento. Oggi, la relazione fra quantità e qualità nella valutazione appare offuscata. I docenti, pressati da una campagna di opinione demagogica che imputa alla scuola ogni fallimento personale e nazionale, si fidano molto meno di se stessi.

Da qui la deriva della scuola pubblica italiana verso la tecnologia della competizione/competenza misurata attraverso modalità quantitativo-statistiche.

Il lavoro intellettuale, linguaggio, intelletto collettivo, saperi e conoscenza sono diventati oggetto di *sussunzione reale*, la nuova materia prima, produttiva. In economia si definisce con il termine *sussunzione*, l'assunzione al sistema capitalista di un determinato lavoro, ai fini della creazione di profitto per chi sostiene gli investimenti. L'illusione di trent'anni fa sulla ricerca e diffusione gratuita di saperi grazie alla rete e la conseguente contestazione del cosiddetto capitalismo cognitivo, si è rivelata inattuale. Un esempio di questi giorni è la riapertura della polemica sulla libertà nella produzione di software. Dal 2000 i ricercatori *liberi* del settore, i cosiddetti *sviluppatori*, sono diventati dipendenti di grandi imprese economiche (Google, Oracle, ecc). Molta ricerca viene utilizzata per il controllo a monte dei consumi e per quello politico degli utenti della rete.²²

II. L'INVALSI e la sindrome PISA

Cos'è e cosa fa l'INVALSI

Non ci dilungheremo sulla storia dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INVALSI), in quanto reperibile con molta facilità in rete e sul sito specifico.

²¹ L. Gallino *Il colpo di Stato di banche e governi* Einaudi, Torino, 2013

²² Si può leggere in proposito su *Le Monde Diplomatique* n 7/8 - 2014, l'articolo di S. Broca *Lo strano destino del software libero*. Il fatturato globale in dollari - anno in corso - delle imprese che gestiscono il traffico in rete è: Google 60 miliardi; Facebook 10 miliardi; Youtube 6 miliardi; Wikipedia 0,40 miliardi (fonte: *Il fatto quotidiano*, 3 settembre 2014).

In una breve scheda pubblicata sull'ultimo rapporto a cura della Fondazione Agnelli, viene ricordato il faticoso processo di consolidamento dell'Istituto, dal 1999, anno della sua costituzione a seguito della trasformazione del vecchio CEDE di Frascati²³, che già aveva partecipato ad alcune ricerche e indagini internazionali sullo stato degli apprendimenti e delle politiche scolastiche, nei vari paesi. Dei compiti dell'Istituto i Governi, più che le sedi legislative, si occupano da ben quattordici anni. Dal 1999 al Regolamento del 2013 viene tracciata l'evoluzione verso l'attuale configurazione, quella che lo stesso rapporto della Fondazione Agnelli su citato, definisce "sindrome di PISA", ovvero la crescente importanza attribuita ai dati sulle competenze degli alunni dai valutatori e dagli economisti, in stretto rapporto con la misurazione dei PIL nazionali.

Il quadro di riferimento ideologico degli scopi dell'Istituto si colloca a ridosso del clima di crescente aziendalizzazione della scuola, operato, con grande entusiasmo ideale e legislativo dal Ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Berlinguer. Non si capisce la sindrome valutativa se non si fa riferimento alla riforma che regolò l'autonomia scolastica (DPR 8 marzo 1999 n. 275), a cui si aggiunsero gli elementi peggiorativi introdotti dalle ministre Moratti e Gelmini, vero colpo di maglio sugli ordinamenti della scuola pubblica, nel lungo ventennio berlusconiano. E' intorno al 2000 che, a livello internazionale e europeo, si delineano le indicazioni per la valorizzazione speculativa del mondo della formazione e dell'educazione. Si moltiplicano i rapporti, le raccomandazioni, le analisi di fonte imprenditoriale, sulla crisi di credito della scuola pubblica e, dunque, sulla necessità di fare di un "mercato a bassa produttività" un settore di investimento per capitali privati.²⁴

In questi quasi tre lustri l'INVALSI ha protetto il suo lavoro *tecnico-scientifico* grazie a leggi (la finanziaria del 2007 si è occupata di valutazione, come il Documento di Economia e Finanza 2014), decreti, regolamenti, sanzioni inflitte agli insegnanti riottosi dai rispettivi dirigenti, sentenze a vari livelli di sede e di giudizio. Ma nessun vacillamento, nessun vero dubbio e riconsiderazione sull'operato ha scosso i Presidenti e i Direttori succedutisi al suo vertice, tra l'altro, ed è significativo per il nostro ragionamento, sempre afferenti al mondo dell'economia e della finanza. Almeno fino al piccolo, per ora assai poco significativo, terremoto del 2014, di cui daremo conto più avanti.

Alcuni ritengono che l'INVALSI sia poco autonomo, troppo legato alle indicazioni del MIUR. Un'Agenzia priva di quella autonomia che gli sarebbe dovuta in quanto *authority*, almeno dal punto di vista delle scelte tecnico-scientifiche con cui conduce le rilevazioni nazionali degli apprendimenti, ammesso che si possa definire un' *authority*, in base al Diritto Pubblico italiano che prevede la terzietà per questa tipologia di istituzioni. Noi sosteniamo che, come dimostra la breve storia delineata, se da qualcuno dipende, non è tanto dalla politica come esercizio di cittadinanza attiva, non dalle scelte espresse da un consenso parlamentare rappresentativo di diversi interessi, o da ciò che emerge da un libero dibattito interno al mondo della scuola e della società civile. Crediamo di aver espresso con chiarezza che, secondo noi, dipende dalle forze che oggi *fanno* la politica, ovvero dai grandi potentati economico-finanziari. Essi influenzano, proprio dall'interno, per contiguità ideologica e fisica, ogni scelta in campo valutativo messa in campo dall'INVALSI. Insomma coloro che elaborano pensiero sui sistemi formativi e sulle modalità di valutarne l'impatto socio-economico, sono le stesse persone che stabiliscono ambiti e procedure di verifica. I tecnici sono i politici, già prima che tale definizione fosse attribuita al Governo guidato da Monti. Nel caso dell'INVALSI, si potrebbe parlare di una convinta servitù che copre la sua presunta mancanza di indipendenza scientifica con la condivisione dei presupposti: i comportamenti umani sono tutti indagabili mediante operazioni che ne semplificano gli aspetti più controversi.

La cordata

²³ Centro Europeo dell'Educazione, istituito con il decreto delegato sulla ricerca e la sperimentazione didattico-educative, nel 1974, diretto per molti anni dal pedagogista Aldo Visalberghi. Il 1999 è anche l'anno in cui, il 1° gennaio, il Governo Prodi raggiunge l'accordo per stabilire il valore dell'euro, in ottemperanza agli accordi di Maastricht (1992) che fissano le regole economiche e anche le norme sulla circolazione in Europa del capitale umano (gli immigrati censiti quell'anno ammontano già a due milioni e mezzo e da ogni parte si chiedono regole)

²⁴ S. Tusini *Le multinazionali e la funzione sociale della scuola. A cosa servono i quiz INVALSI* in, a cura di CESPBO cit pp 18,19

Veniamo alla scossa di bassa magnitudo che si avverte alla cupola dell'Istituto nel momento del rinnovo, quest'anno, 2014, delle cariche. Soprattutto quella a Presidente, data la tenace, anche se spesso sotterranea, avversione che le pratiche valutative hanno suscitato nel paese. Poco prima che la Commissione preposta dal MIUR per valutare le candidature si esprimesse, esce in rete un singolare documento (dicembre 2013).

Potremmo definirlo il testo di una sorta di comunità che rivendica se stessa, quella di chi all'Istituto lavora e non vuole rischiare di ritrovarsi fuori gioco, ma anche quella degli intellettuali che, in buona o cattiva fede, continuano a pensare nell'ottica della "sindrome-PISA".

Cominciamo dal titolo, a fianco del quale figura un piccolo post-it in cui si legge, curiosamente, *Avviso pubblico. Una "cordata" della scuola, per il "nostro" INVALSI. La valutazione che vorremmo... Un promemoria (non richiesto) per il nuovo Presidente.*

Scelta leggera, ammiccante come si vede (le virgolette apicali sono testuali), in un titolo che è una dichiarazione di intenti, svolta in quattro pagine di analisi e proposte per rifondare, grazie al cambio ai vertici, l'Istituto. Ne evidenziamo solo alcuni passaggi anche se meriterebbe un'indagine della forma e del contenuto più approfondita. Lo stile è il contenuto, e gli estensori giocano molto su come dire alcune verità e coprirne altre. Andiamo per punti:

1. al fondo del primo paragrafo vengono ammesse, *en passant* (sic), le motivazioni che hanno animato gli estensori: molti di loro potrebbero concorrere alle cariche in rinnovo, e il messaggio sembra alludere alle lotte intestine all'Istituto perché, ovviamente, non c'è in ballo solo una carica di qualche prestigio;
2. si ricordano in primis gli obblighi contratti con l'Europa e il rammarico che non vi si possa ottemperare con zelo perché l'Istituto viene percepito come un elemento *ostile* (sic); si ammette che il mondo della scuola qualche ragione ce l'ha, visto che non c'è sempre stato un uso ragionevole dei dati raccolti dall'Istituto, e ben poca considerazione per i contesti; ma anche in questo caso il tono è ambiguo: il *cheating* e il *teaching to test* (la falsificazione delle prove e l'insegnamento rivolto solo alla soluzione di test) è colpa di chi raccoglie i dati, dei somministratori o di chi li elabora?
3. si fa piazza pulita di un dibattito serio, e che si sta allargando a livello mondiale, laddove si sottolinea il disinteresse degli estensori per l'approccio qualitativo e per quello quantitativo, per le dinamiche censuarie e campionarie, per il distinguo fra il punto di vista sulla valutazione di pedagogisti e di economisti. Allora, cosa interessa chi scrive il documento? Risposta: valorizzare la dimensione *formativa* della valutazione²⁵. Come se questo fosse possibile senza affrontare i nodi più su scansati con fastidio pragmatico;
4. si conclude con un invito alla saggezza, al non far coincidere la valutazione di sistema (mai davvero affrontata dall'INVALSI!) con le prove di apprendimento.

Se diamo uno sguardo alla lunga lista dei firmatari troviamo nomi che sicuramente sono da attribuire agli estensori, e altri di persone distratte, o in buona fede (maestri che altrove hanno dichiarato cose ben diverse con una certa chiarezza espositiva, professionisti che hanno lavorato per anni in contesti completamente estranei alla filosofia della valutazione dell'INVALSI).

Il nostro INVALSI, dunque, ma nostro di chi? La comunità è sempre verticale, qualcuno comanda più o meno apertamente, e non sta certo solo tra i firmatari del documento, ma nelle sedi delle fondazioni economiche che ispirano i luoghi extra-parlamentari, dove si decide della necessaria perdita della sovranità nazionale dei paesi aderenti ai patti europei, e del ruolo delle istituzioni pubbliche, immolate alle compatibilità monetarie.

Il quadro internazionale

²⁵ Si definisce *formativa* la valutazione effettuata con modalità di verifica degli apprendimenti volta a registrare i cambiamenti durante il percorso e funzionale all'introduzione di pratiche didattiche compensative e a mutamenti di rotta da parte dei docenti; si chiama *sommativa* la valutazione espressa alla fine di un percorso scolastico, ad esempio a fine anno.

“...in questi tempi il modello del pensiero tecnocratico imperante, abbacinato dall’idea di poter ridurre la complessità ad un algoritmo ha fatto del concetto di valutazione una sorta di parola d’ordine, immaginando sia possibile instaurare un ordine nuovo, più efficiente e più efficace, estendendo e formalizzando la pratica del valutare tutti e tutto.” Così Pietro Lucisano in un articolo del giornale del SIRD, la Società Italiana di Ricerca Didattica.²⁶

Proviamo a fare un excursus critico sui protocolli di indagine delle competenze, sotto gli acronimi IEA/PIRLS, PISA/OCSE e, dopo la chiusura del CEDE, come si è detto, sotto l’egida dell’INVALSI. Faremo qualche commento anche su ricerche sperimentali, come quella sulla prova di maturità e sulle competenze adulte (ONEDA)²⁷. Data la loro mole, non ci cimentiamo con altri acronimi della valutazione internazionale, malgrado siano interessanti. Infatti, nonostante alcune buone premesse teoriche, il problema della inadeguatezza dei test rimane aperto anche in queste indagini. La loro pratica è viziata dalla scarsa attenzione ai processi insegnamento-apprendimento e da presupposti politici che ne prescrivono l’utilità come orientamento all’investimento pubblico nei sistemi scolastici.

In alcuni paesi – tra cui l’Italia – la partecipazione a tali indagini è risultata un’operazione costosa, di nicchia, sostanzialmente irrilevante, fino a che, durante gli anni del consolidamento del campo europeo, non ha cominciato ad essere considerata assai utile dal mondo economico e finanziario.

Come ha fatto notare Romano Luperini, occupandosi della valutazione a test in campo linguistico, tre sono gli aspetti da considerare: il tipo di prova a livello del contenuto; il test come strumento e come oggetto della valutazione; l’ideologia sottesa a tutta l’operazione.²⁸

Iniziamo da una delle istituzioni più longeve, lo IEA, International Evaluation of Educational Achievement, valutazione internazionale di risultato, fondato nel 1958, con sede ad Amsterdam, come organizzazione dell’UNESCO²⁹. Fin dagli anni ’60, i suoi scopi sono l’analisi e la comparazione dei livelli di competenza degli studenti di vari livelli scolastici, fra i paesi aderenti al progetto. Le ricerche, condotte fino ai giorni nostri sotto l’egida IEA, riguardano la Reading Literacy (competenze di lettura, comprensione di testi), la matematica, ma anche le scienze, l’educazione civica, per arrivare all’analisi dei cambiamenti indotti dall’uso delle nuove tecnologie e il loro impatto sugli apprendimenti, soprattutto in lingua.

Il programma IEA-PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, valutazione dei processi di acquisizione di competenze in letto-scrittura in bambini di 9-10 anni, adottato anche in Italia, e solo in parte ispiratore delle prove INVALSI di Italiano per la primaria, si basa su alcuni assunti teorici che hanno orientato, non senza contraddizioni, la formulazione dei test e dei questionari³⁰. I problemi che i ricercatori hanno dibattuto e che echeggiano nelle cornici teoriche, sono di grande interesse didattico:

- quali sono i processi in capo al fenomeno della comprensione
- quali gli scopi che giustificano la varia tipologia dei testi proposti come stimolo
- quali gli atteggiamenti del lettore e quali le pratiche didattiche dei docenti

Segnaliamo gli elementi-chiave delle suddette domande, tuttora irrisolti, e che gli studi di linguistica testuale, considerano di grande criticità.

²⁶ P. Lucisano *Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa*, anno V, ottobre 1012. Anche il professor Lucisano aveva presentato la sua candidatura alla Presidenza dell’INVALSI.

²⁷ Per una rassegna di tutte queste ricerche, quelle concluse, quelle reiterate e quelle in corso, si possono consultare il sito IEA e quello dell’INVALSI; ONEDA è l’acronimo per Osservatorio Nazionale per l’Educazione degli Adulti, nato nel 2000 e affidato dal Ministero alle cure dell’INVALSI.

²⁸ R. Luperini *Considerazioni sulle prove INVALSI di Italiano* in www.laletteraturaenoi.it (2014) L’autore si occupa nel sito da lui diretto ripetutamente di competenze nella comprensione dei testi, soprattutto letterari, e del rapporto superficiale che le prove INVALSI mostrano con la linguistica testuale.

²⁹ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, organizzazione nata nel 1945 per promuovere la cultura e la sua diffusione, frutto delle utopie post-belliche, oggi assai ossidate.

³⁰ Per capire cosa presuppongono a livello teorico IEA, il sotto progetto PIRLS, e l’utilizzazione che ne ha fatto l’INVALSI, si può consultare il testo: a cura di N. Bottani e A.Cenerini *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia e equità* Erickson, Trento, 2003.

A proposito della comprensione della lettura:

i) *comprende* chi ricava dati dal testo (bottom-up: da giù a su), dunque sa leggere chi trova quel che *deve* essere trovato, partendo dal presupposto che un testo sia una raccolta ragionata di informazioni;

ii) *comprende* chi cerca nel testo elementi che lo ricollegano a concetti già acquisiti (top-down: da su a giù), dunque legge e capisce colui che si collega alla propria enciclopedia di saperi personali, e dunque opera una selezione di temi e di osservazioni contenute nel testo.

Alcuni studiosi ritengono che la comprensione guidata dal senso generale, grazie a sonde di contesto (intuire cosa voglia dire il testo, soprattutto grazie alla appartenenza alla *comunità di discorso* nella quale il lettore si trova e da cui può ricavare indicazioni), non si può definire una *lettura con comprensione*. Questo lettore, affermano, sta operando una compensazione un po' casuale, ancora *non sa davvero leggere*, perché non conosce bene né il vocabolario, né la struttura grammaticale del testo.

Ma, è proprio questa l'operazione che fa qualsiasi adulto che inizia a studiare, o semplicemente a leggere, per ragioni di sopravvivenza o curiosità, in una lingua straniera. La didattica utilizzata con gli stranieri, gioca proprio su questo aspetto considerandolo estremamente importante. Una modalità che è stata oggetto di alcune interessanti sperimentazioni, completamente ignorate, come l'*EuRom4* che, sfruttando la somiglianza fra le lingue romanze (italiano, portoghese, francese, spagnolo) promuove una strategia per la lettura in lingua straniera dei quotidiani, proprio a partire da sonde di senso.³¹

Sanno bene, per esperienza, gli insegnanti, che ogni lettore utilizza molte e diverse strategie per orientare la comprensione, spesso in modo integrato e non antagonista. Insomma, un lettore fa quel che nell'antichità si definiva *anamnesi*: ricerca gli elementi che, in qualche modo, sono parte della sua esperienza, e li unisce ai dati ricavati dal contesto.

Appare chiaro che la mancata risoluzione a livello teorico (cosa significa leggere e comprendere) implica che i parametri per definire il buon lettore sono frutto dell'accordo all'interno della comunità a cui appartengono i costruttori dei test. Tali *esperti* devono orientarsi su abilità indagabili eludendo i problemi su indicati, con meno interrogativi e zero cautele dunque, in maniera più semplicistica. Facciamo un piccolo inciso per orientarci, rispetto alla presunta semplicità. *Semplicità*: nel suo significato originale la parola deriva dall'operazione di piegare un foglio una sola volta, metafora di ciò che è prevedibile. *Complicazione*: il foglio viene piegato molte volte, e presenta più facce. *Complessità* ciò che stringe gli elementi, le piegature del foglio, e le facce che ne derivano, in rapporti non più scindibili; ciò che nasce dai nuovi elementi – le tante facce e piegature - fa di quel *foglio* un unicum. Alla Lingua, e alle sue manifestazioni, si può applicare solo il terzo caso.

Le domande dei test, nei protocolli di cui parliamo, vertono sulla capacità del lettore di *processare* i testi scritti. Esse sono rivolte, in modo pressoché univoco, a quattro aspetti (non semplici, ma complessivamente tra loro connessi, anche se questo non è un problema per i costruttori di test) in cui si dividerebbe la competenza analizzata:

1. ricavare informazioni; 2. fare inferenze; 3. interpretare e integrare informazioni; 4. valutare che tipo di testo si ha di fronte.

Ci concentriamo sul quarto fattore perché, presente in tutte le indagini, nei programmi di insegnamento della lingua, nei libri di testo adottati dai docenti, costituisce un ulteriore tentativo di semplificazione dalla complessità.

Non appena i bambini imparano a leggere trovano nelle antologie, nelle schede di lavoro, o nelle tracce dei temi che si chiede loro di scrivere, questa sommaria ripartizione dei testi: narrativi (un racconto), espositivi (una descrizione), argomentativi (un saggio). Quando saranno più grandi, si chiederà loro di valutare l'uso, il target del testo (a chi è rivolto il testo): personale, pubblico, professionale. E qui sorgono almeno due questioni.

³¹ A cura di C.B. Benveniste *EuRom4. Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze* La Nuova Italia, Firenze, 1997

La prima, banale, è che la suddivisione è molto grossolana. La letteratura, la saggistica, la scrittura giornalistica dal secolo scorso hanno continuamente rimescolato i tipi, i generi. Ma, per evitare questo scoglio, i testi selezionati per le prove sono spesso *adattati* in funzione della suddetta ripartizione.³²

Secondo problema collegato al primo: cos'è un testo? Che tipo di oggetto è una pagina scritta? Cosa traccia il confine fra oralità e scrittura, non solo a livello intuitivo ma di caratteristiche oggettive di differenziazione? Chi elabora i test sulla Literacy linguistica (come si è detto, *alfabetizzazione*) sembra essere consapevole del fatto che il lettore deve sapere – a livello conscio e inconscio – quando legge, che si trova di fronte ad un *tessuto*. Trama e ordito, destra-sinistra, alto, basso, e incroci diversi per una più ricca tessitura, insomma un oggetto meno lasso, meno smagliato, ma anche meno dinamico e privo del supporto della gestualità, della parola orale. Nelle pagine di cornice di tutti i protocolli di cui parliamo, ci sono riferimenti alle caratteristiche di *coerenza* e di *coesione* che costituiscono l'imbragatura di un testo/tessitura: logica e grammatica, per semplificare, anche noi, due concetti di non facile definizione.

I *coesivi* sono tutto ciò che unisce fra loro le parole, le varie parti del testo, in modo da produrre senso, quindi le congiunzioni, i pronomi, le preposizioni, ma anche le ellissi, ovvero l'eliminazione di ciò che il lettore deve aver tenuto a memoria (se si parla di Maria non è necessario ripetere il nome nelle righe successive, basterà un pronome o una forma verbale che vi si riferisce), le ripetizioni in nuovi punti di attacco delle frasi successive, quando il nome proprio, o un passaggio-chiave, sono troppo in su nel testo, e al lettore devono essere richiamati.

La *coerenza* riguarda quel che ci aspettiamo da un testo, come stabilità del significato complessivo (cosa dice, di cosa ci parla, come ne parla, ecc). Per valutare questo aspetto al buon lettore servono pacchetti di conoscenze, saperi immagazzinati che lo aiutino anche a fare quelle inferenze a cui i valutatori della comprensione tanto tengono.

In realtà, nulla troveremo di tali difficoltà linguistiche nelle domande dei test. Esse mettono da parte questa *complicazione*, o la trattano solo per alcuni aspetti (esempio di domanda sulla coesione in un test: quale funzione di richiamo svolge il pronome personale "egli" alla riga 19?).

Non occorre essere linguisti per rendersi conto che capiamo in base a quel che sappiamo, che impariamo altro e valutiamo buono o cattivo il testo se abbiamo un'idea di quel che ci sta raccontando. Non capire Dante o Joyce non è un problema solo di vocabolario, ma di confronto con tessiture difficili e con pacchetti di conoscenze che non si possiedono, con una modalità di tessere il testo, da parte dell'autore, che sconcerca.

Per concludere, proviamo a riassumere:

- il buon lettore usa tante e diverse strategie;
- molto spesso proprio quelle che su abbiamo definito top-down (dall'alto delle sue conoscenze)

Siamo di fronte ad un insieme di abilità (sapere che *egli* è un pronome") e di competenze (sapere che tipo di legame può creare l'uso di *egli*, piuttosto che un'altra scelta) difficili da isolare in singoli item, impossibili da fare a pezzi, pena lo stravolgimento del testo per adattarlo allo spezzettamento.

Un altro non trascurabile aspetto è che, oggi, nei programmi scolastici, dalle indicazioni per la scuola primaria, a quelle per le superiori, non c'è nulla che induca all'insegnamento delle tecniche di tessitura di un testo, e dunque alla comprensione come inferenza e giudizio. Quest'ultimo punto merita un breve approfondimento.

I lavori di ricerca sulla scrittura, sull'avvicinamento ad essa da parte del bambino ancora da alfabetizzare, ispirati al pionieristico impegno di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, in Italia condotti dal gruppo di Clotilde Pontecorvo, la costante messa in campo di strategie di gioco e di scoperta, con e sulla lingua, da parte di insegnanti della Scuola dell'Infanzia, sono completamente ignorati nelle cornici teoriche sulla valutazione della lettura, in età infantile, giovanile, adulta. Nessuna attenzione viene rivolta a lavori che indagano la formazione di idee personali sul funzionamento di un testo, fin dalla prima infanzia, e su come si può educare la comprensione della lingua scritta.³³

³² Non abbiamo trovato nelle batterie esaminate il genere poetico, forse per le sue caratteristiche; PISA/OCSE quando offre come stimoli testi continui intende "brani di prosa organizzati in proposizioni e paragrafi" (Framework PISA, 1999).

³³ a cura di M. Orsolini, C. Pontecorvo *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Roma, 1991

Se leggiamo con attenzione il Quadro di Riferimento, la premessa teorica alle Indicazioni Nazionali per il curriculum, dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo dell'Istruzione (QdR IN, 2012), noteremo che, dopo le roboanti dichiarazioni sul diritto della persona e del cittadino ad una formazione completa, il testo si fa via-via piatto, sostanzialmente privo di dubbi sulla veridicità dell'impianto per "traguardi e obiettivi". Le voci "lettura e scrittura" consistono in elenchi tassonomici di piccoli passi, a partire dalla decifrazione come esordio, dalla manualità che consente di scrivere (p. 31), come se non sapessimo, proprio grazie alla ricerca più avvertita e alle intuizioni di tanti buoni insegnanti, che lo svilupparsi dell'approccio alla lingua scritta è fatto di *equilibri punteggiati*. Nessun bambino, spontaneamente, affronta la lingua scritta come un codice da decifrare per arrivare poi al senso, ma sempre come un complesso di significati da indagare, abbiamo visto, in tanti modi. Si sprecano nel QdR-IN l'aggettivo "semplice" e la parola "informazione". La loro ridondanza è funzionale alla costruzione di item per la valutazione a test. Infatti, il Quadro di Riferimento per la Prova INVALSI di Italiano per la scuola dell'obbligo (2013), farà ricorso a molte citazioni dal QdR-IN.

Dopo aver indicato le competenze sottese alla comprensione dei testi, che come è stato fatto notare, costituisce il tentativo di creare un ordinamento classificatorio e di eliminazione delle ambiguità, in nota gli estensori ammettono che la faccenda è ben più complessa, e molto discussa a livello teorico (p 6 nota 6).³⁴

Ma quando il gioco si fa duro i ricercatori e i sedicenti tali, perseverano nel processo titanico di semplificare e, soprattutto, di ridurre i fattori di disaccordo teorico che impedirebbero la costruzione dei test e dei questionari, e renderebbero impossibile la loro correzione e la loro messa a sistema in tabelle standardizzate e comparabili.

L'opinione pubblica

"Domande e risposte su PISA. Come si fa e cosa misura la prova educativa più conosciuta del mondo". Così la pagina on-line de *El Pais*, il 2 dicembre 2013, per la rubrica *Sociedad*, intitolava un articolo contenente alcune informazioni sui test internazionali. Dopo aver spiegato cos'è l'OCSE che patrocina le prove, passava ad illustrare un esempio di prova di matematica, specificando che il PISA non presenta quesiti a cui i ragazzi sono abituati a scuola, perché intende indagarne il livello di competenza, ovvero la capacità di manipolare informazioni, da quelle più semplici alle più complesse. Ad esempio, la capacità di applicare modelli matematici a *situazioni nuove*.

Il quesito scelto dall'articolo (livello 3 su 6 di difficoltà) presenta un problema di geometria piuttosto semplice, ma esposto in maniera decisamente contorta, tanto da richiedere più letture.

Lo *stimolo* dice: "Una porta girevole consta di tre facciate che girano dentro uno spazio circolare. Il diametro interno di questo spazio è di 2 metri (200 centimetri). Le tre facciate della porta dividono lo spazio in tre identici settori. Il piano seguente mostra le tre facciate della porta in tre posizioni differenti viste all'alto".

Segue la domanda: "Quanto misura (in gradi) l'angolo formato da due facciate delle porta?"

Il disegno sottostante mostra tre cerchi divisi in tre settori da 120 gradi; nel primo si indicano i 200 cm di larghezza, nel secondo due frecce mostrano da dove si entra e da dove si esce se si usa la porta girevole, il terzo segnala che la parola *facciate* riguarda i tre tratti che, nel disegno, dividono i cerchietti in spazi di 120 gradi. Lo schema grafico vuole essere esplicativo, forse anche a partire dal fatto che *hoja* in spagnolo, ha sul dizionario ben 13 diversi significati, a partire da *foglia*.³⁵ Ora, ci si chiede:

i) di quale situazione nuova si tratta? chi mai si pone questo problema quando entra in un albergo o in una banca? al più, potrebbe interessare la misura dello spazio fra le tre facciate se, chi progetta una porta girevole, deve tener conto di leggi sulla sicurezza e sulle barriere architettoniche;

ii) la misura del diametro è un *distrattore*? Un cerchio sarà sempre, per convenzione geometrica, di 360 gradi;

iii) date le contorsioni linguistiche del testo, la domanda valuta la competenza logico-sintattica?

³⁴ Scrive Ferdinando Goglia: " Qui siamo di fronte all'artificio retorico dell'argomentazione cosiddetta della *quasi-logica*, che simula i procedimenti della dimostrazione vincolante, evitando tuttavia di [...] escluderne interpretazioni multiple [...] Si noti che in retorica l'*argomento quasi-logico* è funzionale a dissimulare giudizi di valore dietro un'apparenza di oggettività" in, a cura di CESPBO, cit pp 138-139

³⁵ Diccionario Real de la Academia Española

Il resto delle informazioni fornite dalla pagina web riguardavano la prova di affidabilità dei quesiti. Se chi li propone li considera facili e la maggior parte degli studenti sbaglia, “qualcosa non funziona”, scriveva salomonicamente il redattore, e consigliava al lettore di visitare il sito dell’Istituto Nazionale per avere ulteriori chiarimenti, soprattutto per quanto concerne il concetto di competenza. Non casualmente, la stessa rubrica ospitava, qualche giorno dopo, un commento di alcuni esperti in campo educativo che mettevano in dubbio l’utilità dei test PISA, soprattutto la loro inservibilità per la politica scolastica spagnola.

In Messico, sempre nel 2013, il Segretario della Pubblica Educazione, dichiarava che ENLACE, l’agenzia di valutazione nazionale, aveva a disposizione dati diversi da quelli emersi dai test PISA, che collocavano il paese centroamericano fra gli ultimi nelle prestazioni di letto-scrittura. Il dibattito in proposito, pubblicato sul portale del sito *El animal político*, faceva notare che una prova del tipo PISA non dice nulla sul rapporto insegnamento-apprendimento.

PISA in Italia

Veniamo a quel che l’INVALSI ha fatto di PISA-Reading Literacy, confezionando le prove di italiano per la lettura.³⁶

Facciamo un esempio costituito da: 1. lo stimolo (il tipo di testo proposto per la comprensione); 2. la domanda (interpretare il testo); 3. la risposta giusta (punteggio pieno, codice 1); le risposte vaghe, insufficienti, non plausibili, irrilevanti, come recita il compendio (codice 0) .

Lo *stimolo* è rappresentato da due lettere pubblicate su Internet con diverse posizioni intorno al fenomeno del graffitismo, due testi “continui di tipo argomentativo e di uso pubblico” (secondo la classificazione dei testi scritti in cui ci siamo già imbattuti). Nella mail a favore dei graffiti, chi scrive si chiede perché la pubblicità invada di brutture le strade, eppure solo i graffiti siano considerati una illegittima imbrattatura di muri; forse, ci si chiede, è solo una questione di denaro, di quanto rende la pubblicità?

La *domanda* è :“Perché XY fa riferimento alla pubblicità?” Come ci spiega la manchette a lato della domanda, le risposte accettabili devono stare nel giro di pensiero che i graffiti e la pubblicità sono fra loro paragonabili, sia rispetto alla legittimità che alla forma grafica, mentre viene eluso il ragionamento politico che vi è sotteso. Restringendo dunque il campo interpretativo del lettore, si attribuisce il punteggio pieno solo alle risposte che convergono sul paragone. Ma, in verità, si tratta di una lettera piuttosto polemica, che apre a questioni di legalità-legittimità, di mercato e di libertà di espressione. Classificato come testo di tipo argomentativo, appartiene in realtà ad un genere letterario molto più spurio, come lo è qualsiasi lettera ad un giornale, quando esprime un punto di vista ma anche una denuncia, e chi scrive prova ad agganciare il lettore con i toni più che con gli argomenti. Un testo che, dunque, potrebbe indurre un adolescente a ben più ampie e interessanti considerazioni, magari anche salaci. Ma, non ci può essere posto per la diversione in un test, pena l’impossibilità di correggerlo. Eppure, con palese contraddizione, il framework del PISA (elementi del quadro concettuale di riferimento) utilizzato per costruire le prove e interpretare i risultati, dice che sono i processi cognitivi ad essere sotto la lente del valutatore. Come questo sia solo un’intenzione che, con la modalità di rilevazione scelta, non si può proprio mantenere, lo si può evincere dagli esempi che abbiamo fatto.

Le competenze adulte

Facciamo a questo punto altri due esempi di indagini svolte dall’INVALSI:

A) la predisposizione di una scheda sperimentale per valutare gli errori nella prova di Italiano dell’esame di Maturità, con lo scopo di analizzare le competenze nella scrittura (con tutte le implicazioni che sappiamo esserci con quelle del buon lettore);

B) la predisposizione di un test per valutare la competenza nella lettura in soggetti adulti (EDA: Educazione degli Adulti).

³⁶ Questi moduli sono consultabili nel sito dell’INVALSI.

Indagini sperimentali relative alle competenze linguistiche che confermano quanto abbiamo fin qui scritto sulla filosofia dell'Istituto, un indagare semplificando, un costruire comunità di lavoro autoreferenziali che, una volta accordatesi su liste di competenze e parametri, dettano il verbo agli insegnanti.

Nel primo caso si tratta, non tanto di dare un contributo teorico ai docenti delle commissioni d'esame e agli insegnanti curricolari, ma di fare le prove generali per introdurre anche all'esame di maturità le batterie di test, come già successo per quello a conclusione del primo ciclo dell'istruzione (ex terza media inferiore).

Il Rapporto, pubblicato sul sito dell'INVALSI, sintetizza il lavoro di analisi effettuato su 499 elaborati degli studenti (la prima delle tre prove di scrittura), alla fine dell'anno scolastico 2009-2010.

Vengono individuate quattro classi di errori ricorrenti (non rilevati dai docenti curricolari con il dovuto rigore), relativi ad altrettante competenze di scrittura considerate importanti:

1. pertinenza degli argomenti e approfondimento personale sul tema proposto; 2. aderenza alla consegna e tessitura del testo; 3. conoscenza della grammatica italiana; 4. uso di un vocabolario appropriato e vario.

I *descrittori*, ossia i diversi aspetti da indagare e da valutare, in cui il gruppo di esperti³⁷ ha frantumato ognuna delle quattro competenze su indicate, sono decine. Quella ideativa – la più difficile da *misurare* - ne presenta solo quattro.

Molto rilievo viene dato nel Rapporto, che gli dedica anche un breve saggio, all'uso della punteggiatura, uno degli elementi che fanno parte della voce *conoscenza grammaticale*. Basta scorrere una grammatica di qualsiasi lingua in cui sia in uso la punteggiatura, oppure qualcuna delle innumerevoli ricerche linguistiche sulla sua comparsa nella lingua scritta e sulle convenzioni di uso, per capire quanto le eccezioni sopravanzino qualsiasi regola. Come ricorda Raffaele Simone³⁸, si tratta di una faccenda di stile e di evoluzione nel tempo dello stesso. Se un bambino di seconda elementare conosce l'uso della virgola *seriale* (quella degli elenchi, per intenderci) non sa utilizzare, né attivamente né ricettivamente, quella che divide una lunga frase in vari incassi sintattici (le subordinate dentro una frase principale). In età adulta, a diciannove anni, dopo decenni di esperienza con la lingua orale e scritta, le idee saranno sicuramente più chiare, ma non esistendo un corpo di regole fisso, quel che finisce per contare è la capacità di tessere il proprio scritto, e soprattutto una lunga consuetudine con buone letture. Letture che, sempre per stare ancorati alla realtà del nostro quotidiano, oggi fanno i conti con le scritture sperimentali che della punteggiatura si fanno un baffo, e con la letto-scrittura praticata sui social-net-works. Ovviamente tutto ciò è troppo arrischiato per i correttori dei temi, reclutati dall'INVALSI.

Il secondo esempio che proponiamo, è rappresentato da una ricerca dell'ONEDA, osservatorio dell'Invalsi sulle competenze in età adulta. Esso ha come obiettivo il monitoraggio sui saperi della popolazione ormai fuori dal sistema formativo tradizionale e delle attività che a questo settore vengono rivolte nei Centri Territoriali Permanenti istituiti, sempre in base a direttive europee, nel 1997, presso gli istituti comprensivi e i superiori che attivano corsi serali.

Ben prima delle direttive europee in materia, sull'importanza di avviare percorsi di recupero e valorizzazione di ciò che un adulto ha imparato oltre la scuola, c'erano stati i corsi delle cosiddette 150 ore per i lavoratori, un'esperienza importante, sia dal punto di vista dell'inclusione sociale, sia per l'attivismo didattico di chi vi aveva insegnato in modo pionieristico. L'Ordinanza Ministeriale del 1997 affidò ai CTP i corsi per lavoratori, il recupero della Licenza Media per i quindicenni che non l'avevano conseguita in tempi e modalità normali, e i corsi per l'insegnamento della Lingua Italiana ai cittadini non italiani. Quella dei CTP italiani fu, soprattutto durante i primi anni dall'istituzione, un'esperienza ricchissima. L'entusiasmo e la fantasia, che spesso hanno caratterizzato le fasi di rinnovamento della scuola, portarono i CTP ad organizzare corsi, incontri, seminari,

³⁷ Sono consulenti e membri del gruppo di correzione, alcuni docenti universitari e alcuni appartenenti alla Accademia della Crusca. E bene annotare come, sugli ultimi numeri della rivista dell'Accademia siano apparsi articoli molto duri sulla sindrome da test, proprio sulla presunzione di poter valutare, con un tale strumento, la comprensione della lettura e la capacità di analizzare la testualità. E. Franzini *I test INVALSI: osservazioni di un filosofo* in *La Crusca per voi* n.47 (II, 2013)

³⁸ R. Simone *Riflessioni sulla virgola* in a cura di M Orsolini, C. Pontecorvo *La costruzione...cit*

attività di promozione dei saperi di ogni tipo, in alcuni casi in forme molto interessanti, non solo per chi ne fruiva, ma anche per il fermento di teorizzazioni e buone pratiche didattiche sulle modalità di apprendimento in età adulta. Soprattutto nelle periferie delle grandi città, le scuole che li ospitavano, spesso in condizioni logistiche assai difficili (mancanza di locali, di attrezzature, di forme di sostegno da parte dell'amministrazione locale e ministeriale), erano teatro di incontro di decine e decine di cittadini di nazionalità diverse, di ragazzi che già avevano appreso la lezione della strada e del carcere, di anziani desiderosi di imparare una lingua straniera, o di mettere a punto qualche abilità acquisita in modo disorganico in altri contesti. Negli ultimi dieci anni questo intenso lavoro è stato oggetto di continui tentativi da parte del Ministero di razionalizzazione, di un vero e proprio ridisegno di funzioni per i CTP che ne hanno stravolto l'identità conquistata dal basso, grazie al lavoro dei docenti³⁹.

Come impara un adulto? Come mette a frutto quel che già sa quando si confronta con una lingua seconda, o con quella materna appresa in difficili condizioni sociali, spesso mai come lingua scritta? E' ancora la Literacy, definita come l'insieme delle strategie messe in atto, sia a livello intuitivo, sia come competenza stabilizzata nell'uso della lingua, ad avere un ampio spazio. L'Osservatorio ONEDA, nato nel 2000 in ambito INVALSI, ha sostanzialmente ignorato i contributi dei docenti che insegnano nei CTP. Essi sono controcorrente rispetto al flusso razionalizzatore e semplificatore dell'Istituto, sia nelle metodologie didattiche, sia rispetto alla valutazione. Valutare le competenze adulte non può essere solo un problema da affrontare per le esigenze del mercato del lavoro (o per i non italiani per conseguire il permesso di soggiorno), come recitano le direttive dei trattati europei, ma un modo per saggiare e portare a consapevolezza di ogni adulto la dignità dei saperi personali e la possibile soddisfazione che può derivare, in modo assolutamente disinteressato, dal loro rinforzo. Dunque ogni procedura di valutazione deve essere integrata in *comunità discorsive*, relazionali, irriducibili alla compilazione di schede e di test.⁴⁰ Molte ricerche, anche di buon livello e sulle quali non possiamo soffermarci, ma che sono disponibili in rete, hanno contribuito a fare chiarezza sul tema delle competenze adulte, spesso integrando il lavoro dal basso svolto dagli insegnanti⁴¹.

Sempre nell'ottica dell'oscuramento, non solo di questi contributi, ma della ricerca più sofisticata, l'INVALSI ha costituito di recente un gruppo di lavoro formato da alcuni insegnanti da anni impegnati nei CTP, coordinato dal Gruppo Accorsi (un Centro privato che si occupa di formazione in ambito aziendale). L'obiettivo è la valutazione della lettura degli adulti e con buon pragmatismo, frutto della filosofia del centro privato, la lettura da alta voce, usata come sonda per valutare le capacità di comprensione di un testo. Ora, qualsiasi insegnante che lavora con adulti, italiani e non, sa che un testo viene da un lettore adulto sottoposto ad una elaborazione spesso silenziosa. La *fluenza* nella lettura orale, (il numero di parole pronunciate senza interruzioni se non funzionali all'espressività), è spesso difficile da conseguire, soprattutto per i soggetti che parlano e pensano in altre lingue. Ma chiaramente è più semplice testare l'abilità di leggere ad alta voce, slegandola dalle modalità con cui avviene la comprensione.⁴²

³⁹ Negli ultimi anni si sono succedute norme di vario livello volte alla trasformazione dei CTP in CPiA (centri per l'istruzione adulta); *riconduzione*, come recita il linguaggio burocratico dei testi ministeriali, che dovrebbe portare ad un regime unico le varie esperienze, con l'intento di eliminare gli aspetti culturali a favore di quelli di "istruzione" compatibili con la misurazione e il controllo sugli esiti in uscita; in proposito si veda il DPR 29 ottobre 2012, n. 263.

⁴⁰ Per capire quel che avveniva, e in qualche caso ancora avviene nelle classi per l'apprendimento dell'Italiano, è più utile di tanti discorsi il film-documentario di Daniele Gaglianone *La mia classe* del 2013. Valerio Mastroandrea interpreta il maestro di Lingua Italiana in una vera classe, in un CTP dell'area periferica romana; popolata da decine di uomini e donne di svariate nazioni, essa è un laboratorio linguistico in cui ciascuno mette a disposizione degli altri le proprie strategie, e dove l'insegnante valuta quel che imparano, mettendoli alla prova del ragionare dell'intera comunità.

⁴¹ Si possono leggere i lavori del gruppo di Vittoria Gallina (A. Mattei, A. Mastrogiovanni, V. D'Orazio, G. Reddavid) presenti in rete. Interessante la premessa che citiamo parafrasata: la competenza è un concetto complesso che richiama abilità in contesti di vita, in dimensioni socio-culturali ...effetto di processi storici recenti e remoti. Per quanto riguarda la costruzione di questionari e test rivolti agli adulti, Gallina precisa che la verifica non può avvenire solo sui singoli soggetti ma deve stabilire correlazioni e individuare variabili significative; le performances sono legate ai contesti in cui è avvenuto l'apprendimento, e allo stile di vita degli attori.

⁴² Abbiamo ricevuto l'informazione sulla costituzione di questo gruppo da un'insegnante che ne ha fatto parte e che ne è uscita molto frustrata dal livello del dibattito e delle conclusioni, non sappiamo quanto provvisorie; abbiamo potuto esplorare solo alcuni documenti di lavoro grazie a questo contatto, ma non conosciamo niente a carattere ufficiale.

E i bambini?

Proviamo a concludere questa rassegna parlando ancora di bambini. Le prove censuarie somministrate in II e V della scuola primaria e il questionario rivolto ai bambini di 11 anni, sono esempi eclatanti di quanto abbiamo finora affermato sulle pratiche dell'Istituto di valutazione nazionale italiano.

Prendiamo come esempio i testi utilizzati in seconda per la prova di comprensione della lettura, nel 2013 e nel 2014. Essi rispondono a tre caratteristiche, attinenti a tre differenti piani di analisi:

i) sono spesso estratti da antologie ad uso scolastico (nel caso della prova 2014 per la seconda classe, un libro di lettura di IV classe) e adattati, non per ragioni pedagogiche, di attenzione alla fase del percorso evolutivo, ma perché ben si attagliano alle domande che vengono formulate; prima gli estensori pensano le domande e poi effettuano le manipolazioni, le esclusioni, gli spostamenti, le inclusioni di intere frasi, funzionali a quelle domande; ad esempio, si inserisce una frase che il testo non prevedeva e si formula una domanda proprio su quella frase;

ii) devono avere sempre una morale edificante, nella logica orto-pedagogica che nella proposta dell'adulto ad un bambino si deve annidare lo scopo di educarne il senso morale, e se i testi scelti non si prestano a questo gioco, ci pensano le domande ad indirizzare il pensiero infantile;

iii) spesso le risposte fra cui scegliere quella corretta, sono formulate in modo tale da non risultare in alternativa fra loro.

iv) le risposte sono considerate giuste quando piattamente convergenti alla logica adulta degli estensori.⁴³

Le istruzioni fornite dal somministratore ai bambini sono particolarmente rigide (il tempo di lettura, l'obbligo della penna biro, l'impossibilità di fare domande durante il compito) e si confanno ad un'idea della scuola come non-luogo, depurato di qualsiasi modalità relazionale significativa, da ogni riferimento alla didattica del contesto. Ma lo abbiamo visto, questa è la logica del testing, anche in altre pratiche.

L'analisi del questionario, che vorrebbe indagare il retroterra culturale del bambino alla fine della primaria, segnala la completa mancanza di scrupoli relativi alla sensibilità e al diritto alla privacy dovuto anche all'infanzia. Le meschinità sociologiche (il numero dei bagni nella propria casa, la presenza di un antifurto, il numero dei libri disponibili), non hanno alcuna attinenza con un'eventuale disamina delle condizioni culturali di partenza.⁴⁴

Secondo altri esperti, anche molto accreditati come Pinilla Fandiño (Didattica della Matematica- Università di Bogotá, Università di Bologna), un insegnante può sempre imparare qualcosa da una prova INVALSI, se la decostruisce. Molti docenti lo hanno fatto, ma la loro intenzione era riappropriarsi della valutazione dei processi, non certo fare un lavoro di ricerca sperimentale per conto dell'INVALSI, che non propone infatti ai docenti nulla di simile, né in fase di costruzione, né di somministrazione, né di restituzione. Come si è detto, altre sono le finalità del lavoro dell'Istituto. Ma ci pare che lo si capisca solo se si indagano con gli strumenti della politica, non dell'ingegneria alla base di una valutazione a test.⁴⁵

Conclusioni

C'è sempre un punto cavo, uno scarto non raggiungibile mediante uno strumento oggettivo. Ce lo insegnano sia la logica che l'algebra, ovvero quelle che sono considerate le forme pure della matematica. E' un'illusione

⁴³ Molti esempi di quel che andiamo scrivendo si possono riscontrare analizzando i testi originali e quelli adattati nelle prove di II primaria degli ultimi anni ("Le multe" di B. Masini, 2013); ultima quella del 2014 in cui un testo estrapolato da una antologia di IV classe viene letteralmente stravolto dai redattori della prova ("Veloce come il tuono" di A. Nanetti)

⁴⁴ Si veda, per un'analisi approfondita e tristemente esilarante: *Scusi, le chiedo solo due minuti per rispondere ad alcune domande* di E. Roversi in a cura del Cesp *I test Invalsi...* cit p.101

⁴⁵ A conferma di quanto detto, la Fandiño, da un lato propone interessanti questioni sul rapporto fra Lingua e Pensiero Matematico e su come un resoconto su un oggetto matematico (ad esempio: "racconta al tuo compagno perché usiamo la base-dieci") possa essere uno strumento prezioso per intercettare la qualità della comprensione infantile, difficilmente indagabile con altre modalità (i test?), dall'altro cura un paio di volumi su come preparare gli alunni alle prove INVALSI di matematica nella secondaria inferiore. Considera, per docenti e alunni, una "entusiasmante sfida" il confronto con i test.

colpevole credere che sia solo un problema di raffinamento della tecnica, che il sistema di valutazione basato sui test sia, da solo, o accompagnato da qualche generico questionario, capace di indagare le competenze. La contrapposizione non è fra una scienza e una tecnica considerate *buone* perché basate su sistemi qualitativi, e un approccio scientifico ritenuto *cattivo* perché metrico, quantitativo. Semmai, se è vero che una tecnologia non è mai neutrale, nel senso che nasce come frutto di scelte teoriche, essa deve essere messa nella prudente disposizione di adattarsi a contesti complessi, smettendo l'abito di un insieme di manovre con esito oggettivo, ma ponendosi al servizio anche di pratiche soggettive.

Il test intercetta alcune abilità, non vede tutto. La sua teoria di riferimento non può essere una Verità, un insieme di assiomi, essa è una, fra le tante, modalità per vedere, appunto, solo *qualcosa*. Questo qualcosa, nel tempo, dalle prime indagini ancora ispirate come si è detto a programmi volti ad incentivare la diffusione dell'istruzione nei paesi non solo europei, ha visto una progressiva riduzione ad abilità semplici. Peggio, l'uso del test ha indotto il formarsi, sia volutamente, sia implicitamente, di una cultura del test, come meta-abilità a rispondere ai quesiti, certo non a misurarsi su conoscenze e saperi.

Insomma, malgrado la strenua difesa da parte di esperti, professori e accademici del lavoro che presiede a molte delle batterie di test su citate, esse restano quel che sono: quiz. Le citazioni colte, o specialistiche, contenute nel Rapporto relativo all'esame di Maturità, nei vari Quadri di Riferimento, sembrano specchietti per allodole. Gli specchietti funzionano per i più pigri o per coloro che hanno perso l'autostima, insegnanti, genitori, studenti, coloro che pensano che, purtroppo, la loro preparazione in materia è scarsa. Così, anche quando la riflessione proposta dai redattori dei test è poca cosa, scatta la considerazione seguente: "se lo dicono gli esperti..."

Osserva ancora la Pinto: "[...] la letteratura impiegatizia sulla valutazione che mischia buon senso, linguaggio burocratico, sottocultura amministrativa[...] respinge come resistenza all'innovazione [...] la legittima resistenza ad un regime distruttivo del sapere [...] resistenza di carattere propriamente politico ad una finanziarizzazione del sapere e della conoscenza [...]; insomma l'obiettività molto presunta della valutazione proposta dall'amministrazione a tutti i livelli di ordine di scuola, non serve alla ricerca pedagogica e didattica, si tratta di una "[...] grande operazione di ingegneria sociale[...]."⁴⁶

Scardinare con diverse modalità l'autorevolezza sedicente dell'INVALSI, dal punto di attacco ideologico (politico-economico), da quello tecnico (la natura intrinseca di un test e la sua modesta e limitata utilità diagnostica), fino a quello culturale (la pochezza scientifico-disciplinare dei Quadri di Riferimento), è un compito affidato a tutti noi. A tutti coloro che non intendono delegare la formazione delle generazioni future a gruppi di interesse privatistico.

A cura di Renata PULEO (gruppo No INVALSI)

⁴⁶ V. Pinto *Per una critica...* cit