

I TEST INVALSI

contributi a una lettura critica

I TEST INVALSI

contributi a una lettura critica

Sono ormai otto anni che i test Invalsi sono stati introdotti nella scuola italiana. Essi, con la filosofia didattica e strutturale che vi sta alla base, costituiscono una delle più pesanti e progressivamente totalizzanti intrusioni degli ultimi tempi nell'articolazione della scuola pubblica, giungendo ad influenzare prepotentemente anche la stessa microfisica della didattica curricolare.

Eppure sembra che il tema debba rimanere tabù, non solo tra gli studiosi dell'organizzazione scolastica e tra i pedagogisti universitari, ma anche tra i pubblicisti votati ad un pubblico generalista.

Il volume raccoglie e mette a confronto i diversi ed interessanti interventi che in questi ultimi anni hanno riflettuto sui test e sulla loro filosofia, spesso prodotti in occasione di iniziative finalizzate a riaprire il dibattito e rimettere in discussione questo preteso "pensiero unico" della scuola del futuro.

Ferdinando Alliata, Sara Bocchini, Marco Barone, Piero Bernocchi, Alessandro Bocchi, Luca Castrignanò, Coord. precari scuola Ba, Girolamo De Michela, Silvia Di Fresca, Gianluca Gabrielli, Ferdinando Gaglia, Chris Hedges, Carmelo Lucchesi, Maddalena Micca, Valentina Milozzi, Bruno Moretto, Sebastiano Orta, Adriana Presentini, Edoardo Recchi, Enrico Roversi, Carlo Salmassa, Giorgio Tassinari, Serena Tusini, Matteo Vescovi

I TEST INVALSI

contributi a una lettura critica



Cosp - Centro Studi per la Scuola Pubblica
Cobas - Comitati di Base della Scuola

Cesp – Centro Studi per la Scuola Pubblica
Cobas – Comitati di Base della Scuola

I test Invalsi

Contributi a una lettura critica

Interventi di:

Ferdinando Alliata	Carmelo Lucchesi
Sara Bacchini	Maddalena Micco
Marco Barone	Valentina Millozzi
Piero Bernocchi	Bruno Moretto
Alessandra Bocchi	Sebastiano Ortu
Luca Castrignanò	Adriana Presentini
Coord. precari scuola Bo	Edoardo Recchi
Girolamo De Michele	Enrico Roversi
Silvia Di Fresco	Carlo Salmaso
Gianluca Gabrielli	Giorgio Tassinari
Ferdinando Goglia	Serena Tusini
Chris Hedges	Matteo Vescovi

***Il volume è curato dalla sede bolognese del Cesp.
Molti tra i saggi e gli interventi inclusi sono stati presentati
nei numerosi convegni di formazione dell'associazione.***

Progetto grafico di copertina: Angelo Recupero

Il CESP, Centro Studi per la Scuola Pubblica, nasce nel 1999 per iniziativa di lavoratori della scuola di area Cobas. L'intento è quello di affiancare all'attività politica e sindacale uno spazio specificamente dedicato alla riflessione culturale e didattica sulla scuola, realizzata attraverso seminari, convegni, attività di aggiornamento e pubblicazioni.

I principi di riferimento del CESP sono la difesa della scuola pubblica statale, l'opposizione alle diverse forme di privatizzazione, alle vecchie e nuove forme di mercificazione del sapere e ai processi di aziendalizzazione che stanno avanzando da alcuni anni a ritmi inediti e preoccupanti. L'associazione opera sia a livello locale che proponendo iniziative coordinate a livello nazionale.

La sede di Bologna è in via San Carlo, 42

cespbo@gmail.com www.cespbo.it

La sede nazionale è a Roma, via Manzoni, 55

<http://www.cobas-scuola.it/Cesp>

Stampato nel mese di febbraio 2013

Indice

<i>Introduzione</i>	<i>p.</i>	5
---------------------------	-----------	---

QUESTIONI GENERALI

Luca Castrignanò	<i>Riflessioni sulla valutazione</i>	<i>p.</i>	9
Chris Hedges	<i>Perché gli Stati Uniti distruggono il loro sistema scolastico</i>	<i>p.</i>	13
Serena Tusini	<i>Le multinazionali e la funzione sociale della scuola. A cosa servono i quiz Invalsi</i>	<i>p.</i>	18
Piero Bernocchi	<i>Invalsi, scuola-quiz ed eutanasia dei docenti</i>	<i>p.</i>	26
Silvia Di Fresco	<i>Dalla formazione alla informazione: il mito delle competenze</i>	<i>p.</i>	41
Giorgio Tassinari	<i>Due o tre cose sul progetto VALeS</i>	<i>p.</i>	49
Marco Barone	<i>Quanto Vale(s) l'InValsi?</i>	<i>p.</i>	54
Carlo Salmaso	<i>La scuola misurata: dalle Prove OCSE-PISA ai Test Invalsi e al progetto VSQ</i>	<i>p.</i>	67
Ferdinando Alliata	<i>A Scuola dalle lobby. L'influenza delle associazioni padronali sulle riforme della scuola</i>	<i>p.</i>	79
Sebastiano Ortu	<i>Addestramento ai test e lavoro precario</i>	<i>p.</i>	84
Bruno Moretto	<i>Un decreto inaccettabile !</i>	<i>p.</i>	96

QUESTIONARI, SOSTEGNO E SCUOLA PRIMARIA

Enrico Roversi	<i>Scusi, le chiedo solo due minuti per rispondere ad alcune domande...</i>	<i>p.</i>	101
Sara Bacchini	<i>Prove invalsi: il vuoto intorno agli alunni disabili</i>	<i>p.</i>	106
Maddalena Micco	<i>L'Invalsi garanzia di esclusione</i>	<i>p.</i>	109
Adriana Presentini	<i>Bravi... perché avete sbagliato!</i>	<i>p.</i>	114
Gianluca Gabrielli	<i>Appunti sui test Invalsi nella scuola primaria</i>	<i>p.</i>	130

SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Ferdinando Goglia	<i>Criticità delle prove Invalsi di Italiano</i>	p. 137
	<i>Appendice 2013: dai quiz al totalitarismo tecnocratico</i>	p. 148
Valentina Millozzi	<i>Note sui test Invalsi nell'esame di terza media</i>	p. 152
Alessandra Bocchi	<i>I crocettatori strabici</i>	p. 158

SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Girolamo De Michele	<i>Salvate il soldato Rigoni Stern</i>	p. 171
Matteo Vescovi	<i>Testificare le menti, banalizzare la scuola. La relazione valutativa dell'Invalsi</i>	p. 179

ALTRE RIFLESSIONI

Ferdinando Alliata	<i>Cari signori dell'Invalsi, "ciucciatevi il calzino". Bart e Lisa Simpson si scontrano coi test standardizzati</i>	p. 191
Edoardo Recchi	<i>Contro i signori del nulla</i>	p. 197
Carmelo Lucchesi	<i>Come ti frego il quiz</i>	p. 205
Coord. precari scuola Bologna	<i>Il grande quiz InFalsi</i>	p. 207

Introduzione

Sono ormai otto anni che i test Invalsi sono stati introdotti nella scuola italiana, dapprima nella scuola primaria, poi progressivamente estesi alla secondaria di primo grado, all'esame di Stato di terza e alla secondaria di secondo grado. Nel volume vari interventi ne ripercorrono la storia e gli antecedenti. I test Invalsi, con la filosofia didattica e strutturale che vi sta alla base, costituiscono una delle più pesanti e progressivamente totalizzanti intrusioni nell'articolazione della scuola pubblica degli ultimi anni, condizionano e tentano di snaturare il funzionamento delle istituzioni educative arrivando ad influenzare prepotentemente lo spirito e la pratica dell'insegnamento-apprendimento fino alla stessa microfisica della didattica curricolare.

Eppure il tema sembra che rimanga tabù, non solo tra gli studiosi dell'organizzazione e tra i pedagogisti universitari, ma anche tra i pubblicisti votati ad un pubblico generalista. Basta fare una verifica nello schedario del sistema bibliotecario nazionale e si scopre, ad oggi, che a fronte di 230 pubblicazioni registrate dal sistema in cui la parola "invalsi" compare nel titolo (e quindi ben di più sono quelle editate e non ancora depositate in una biblioteca), nessuna di esse riguarda il sistema Invalsi in quanto tale. Tutte queste 230 pubblicazioni sono libri funzionali all'addestramento degli allievi alle prove nei diversi livelli di scuola: eserciziari, questionari, raccolte di quiz o breviari con indicazioni sommarie per la preparazione ai test; tra di essi, nessun volume di riflessione politica o pedagogica sul fenomeno. Certo, esistono saggi su rivista e articoli di giornale, ma nessun

volume. Sembra che l'intellettualità italiana che si occupa di politica scolastica e di pedagogia abbia deciso di evitare di disturbare il manovratore, di soprassedere dal dare una dimensione pubblica alle proprie riflessioni. Come si spiega questa rinuncia al pensiero critico?

Una delle spiegazioni la intuiamo proprio dall'enorme numero di volumi funzionali alla preparazione ai test (*teaching to test*), cioè che sui test Invalsi si fonda praticamente dal 2009 uno dei settori più fiorenti dell'editoria parascolastica nazionale. Ma evidentemente questo non basta.

Questa rinuncia ad aprire un dibattito trae la sua forza dalla convergenza dell'ampio arco di gruppi politico-culturali che ha varato e accompagnato l'introduzione dei test: limitandoci ai ministeri della Pubblica Istruzione: da Moratti a Profumo, passando per Fioroni e Gelmini. Questo unanimità non può che suonare sospetto.

Qui risiede la ragione della scelta di pub-



blicare il presente volume, che raccoglie alcuni saggi prodotti negli ultimi anni accomunati dalla provenienza dal mondo della scuola reale (autori che insegnano o hanno insegnato), dalla capacità di esercitare uno sguardo critico, dalla perizia nello spaziare dalle singole domande incluse nei test alla riflessione sul sistema scuola nel quadro internazionale.

Non è quindi un volume costruito a partire da un progetto, assegnando compiti diversi ai diversi autori. Esso nasce in modo opposto, cercando di raccogliere e valorizzare - accostandoli - i diversi ed interessanti interventi che in questi ultimi anni hanno



proposto una riflessione sui test e sulla loro filosofia, spesso a latere di iniziative per riaprire il dibattito e rimettere in discussione questi principi e queste pratiche apparentemente indiscutibili.

Proprio in virtù di questa natura composita del volume, è possibile che articoli diversi contengano riferimenti ai medesimi autori o documenti, o che argomentazioni dell'uno si ritrovino anche in altri. Il lettore saprà capire e coglierà convergenze in quelle che potrebbero apparire come ripetizioni. D'altronde non mancano posizioni diverse, a riprova che il pensiero unico attualmente dominante nelle imposizioni ministeriali non si riproduce certamente dove il dibattito è libero e vitale.

La nostra speranza è che il libro, con i suoi materiali di discussione (e qui il riferimento al *copyleft* è scontato) possano risultare utili sia a tenere aperto il dibattito sul tema, sia ad alimentare con idee ed analisi di qualità le contingenze di conflitto che, speriamo, si ripropongano in futuro su questo grande tema, non solo italiano, della trasformazione della scuola pubblica.

QUESTIONI GENERALI



Riflessioni sulla valutazione

Luca Castrignanò

Quelle che seguono sono alcune riflessioni sulle trasformazioni che a mio avviso ha subito il concetto di valutazione nella scuola italiana dal momento in cui ho iniziato a frequentarla come docente. Il ragionamento che cerco di proporre richiederebbe evidentemente ben più ampia articolazione e ricchezza di riferimenti, ma mi auguro comunque che possa risultare sufficientemente comprensibile.

Sono passati ormai venti anni da quando ho iniziato il mio percorso lavorativo come insegnante. Alla metà degli anni Novanta frequentai il corso di specializzazione polivalente che mi diede l'accesso alle supplenze su posti di sostegno. Il mio percorso formativo è quindi iniziato nell'ambito della pedagogia dell'integrazione e in riferimento all'ideale di una scuola pubblica di tutti e di ciascuno. Il tema della valutazione, all'interno della prospettiva dell'integrazione degli alunni disabili, poneva in primo piano la questione della soggettività dell'alunno, delle sue potenzialità effettive, dei progressi raggiunti, della programmazione individualizzata degli obiettivi.

L'apertura sulla differenza degli alunni con disabilità, a partire dalla fine degli anni '70, costituì un'occasione di ripensamento dell'intero impianto pedagogico della scuola italiana, poiché consentiva di pensare al diritto costituzionale all'istruzione in termini molto più sostanziali, misurandosi sulle specificità effettive dei singoli alunni. Una scuola veramente di tutti, una scuola universalistica dell'eguaglianza doveva essere ripensata come una scuola che riconoscesse la soggettività dell'alunno come

cardine imprescindibile del percorso scolastico. Tale prospettiva di emancipazione della scuola scaturiva dalle lotte contro le classi differenziali (sull'onda del percorso che nel decennio precedente aveva permesso di istituire la Scuola Media unica abolendo la differenziazione precoce dei percorsi scolastici da quelli lavorativi). L'esigenza democratica fu quella di rompere i recinti ghettizzanti in cui venivano rinchiusi le differenze e aprire l'esperienza scolastica ad una diversa declinazione dell'idea di differenza, fondata sulla singolarità e non sul gruppo di appartenenza, qualunque esso fosse.

Per la valutazione delle reali potenzialità dell'alunno assunse una funzione fondamentale la pratica pedagogico-didattica dell'*osservazione*. Essa costituiva il nuovo perno su cui articolare una programmazione che fosse in grado di proporre percorsi calibrati sulle effettive capacità-potenzialità degli alunni, sufficientemente elastica da potersi dispiegare nel tempo e prevedere continui aggiornamenti, da essa scaturiva la definizione di obiettivi raggiungibili a livello educativo e curriculare ma anche e soprattutto l'individuazione dei percorsi metodologici, delle vie di accesso al raggiungimento di tali obiettivi.

In fondo si potrebbe anche dire che il punto di vista privilegiato della didattica per l'integrazione consentiva di vedere che la semplice constatazione del raggiungimento dei risultati o del possesso dei prerequisiti di apprendimento non diceva in realtà ancora nulla su ciò che ci interessava, ossia l'ideazione di un percorso di apprendimen-

to che non poteva che basarsi su ciò che gli alunni sapevano fare, sulle loro modalità operative, sulla loro motivazione e comunque sul tentativo di spiegare le difficoltà e gli errori più che limitarsi a constatarli. L'attenzione valutativa si è così progressivamente spostata sui processi oltre che sui risultati di apprendimento. In altri termini la valutazione è divenuto un momento interno al percorso didattico e non solo una conclusione volta ad accertarne gli esiti. Si afferma in questo modo la centralità della funzione formativa della valutazione che consente all'insegnante e allo studente di avere un feedback dei percorsi di apprendimento specifici. Le verifiche con intento formativo sono pensate proprio perché aumenti la consapevolezza dell'alunno sulle proprie difficoltà e perché si faccia responsabile in prima persona delle strategie da adottare per superarle.

L'attenzione alla soggettività e al processo di apprendimento ha così portato al ripensamento del momento della valutazione in chiave di complessità, evidenziandone le diverse funzioni: diagnostica, regolativa, sommativa, orientativa. E' possibile riscontrare a questo riguardo il contributo decisivo portato, sul piano teorico, dall'approccio "costruttivista", che ha spostato l'attenzione sui procedimenti logici che presiedono all'acquisizione delle conoscenze. Nessun apprendimento è possibile senza un ruolo attivo dell'alunno che, attraverso la



costruzione di schemi di elaborazione delle informazioni, riesce a padroneggiare il materiale conoscitivo. Il piano metacognitivo diventa dunque l'elemento principale del processo di insegnamento-apprendimento; non è più essenziale il contenuto specifico della conoscenza, ma le modalità attraverso cui opera il soggetto conoscente. Conseguentemente anche la valutazione dovrà dislocarsi dal piano dei saperi a quello delle strutture di apprendimento. La competenza, intesa (diversamente dall'uso del termine codificato di recente) come il saper padroneggiare le modalità di accesso alle conoscenze e al loro utilizzo, diviene il nuovo obiettivo della programmazione didattica. Di qui il motto che inizia ad affermarsi negli anni '90: "apprendere ad apprendere".

In quegli anni, con l'Autonomia scolastica in gestazione e il progetto a livello europeo di un libretto delle competenze, il discorso sulla valutazione inizia però a subire una torsione e anche le esperienze più interessanti di didattica delle competenze scaturite dalle programmazioni individualizzate vengono fagocitate in una sorta di ipertrofia della valutazione, nella tendenza a credere che ogni aspetto della vita scolastica (e anche extrascolastica con il sistema dei crediti) debba essere soggetto a valutazione. Sul piano strettamente didattico sembra che l'obiettivo diventi quello di raggiungere il massimo livello di trasparenza e controllabilità del percorso formativo. Anche le competenze metacognitive dovrebbero pertanto essere sottoposte a una strutturazione che ne consenta l'osservabilità e la misurabilità. Ogni obiettivo, deve essere affiancato dai criteri attraverso i quali ne viene verificato il possesso. Ogni criterio a sua volta deve prevedere i livelli che sanciscono l'accettabilità delle prestazioni. Una programmazione di questo tipo vor-

rebbe garantire una forte trasparenza dei processi valutativi e insieme rendere gli alunni più consapevoli dei risultati che ci si attende da loro, ma nella realtà diviene un onere sempre più burocratico e il tema della valutazione perde la sua ricchezza vitale per divenire una presenza ossessiva e opprimente. La relazione insegnante-alunni sembra diventare qualcosa di totalmente prevedibile che finisce per intrappolare tanto gli studenti che gli insegnanti nelle griglie da loro predisposte. L'effetto paradossale è che l'ansia di sezionare il processo per coglierne ogni aspetto specifico sembra allontanarci più che avvicinarci alla realtà dell'apprendimento-insegnamento, come se se ne perdesse la qualità più propria che rimane relazionale, fluida, imprevedibile e proprio per questo vitale. Vale la pena a questo riguardo di rivalutare il buon senso che ha portato molti di noi insegnanti a sospendere spesso la vigilanza valutativa per lasciare spazio a forme di espressione, di ragionamento, di comunicazione che non rientrano nelle nostre griglie o che semplicemente vogliamo "goderci" come piacere effettivo/affettivo della relazione. Come insegnante di lettere non posso fare altro che constatare che i momenti meno strutturati, legati all'accadere imprevisto di una discussione, alla lettura di un testo scritto da uno/a studente, di un libro, di una poesia, sono il nocciolo di senso del mio lavoro, che questa eccedenza rispetto alle attività ordinarie regolamentate è, come in ogni relazione, il di più che rende possibile un percorso di apprendimento.

L'invasione del momento valutativo-burocratico ha assunto una connotazione specifica nella didattica modulare introdotta dalla legge sull'autonomia. Qui la misurazione-certificazione dei risultati costituisce il fondamento dell'organizzazione didattica, il presupposto della definizione

di percorsi didattici scomposti in unità indipendenti. Il desiderio di riuscire a definire con chiarezza cosa uno studente deve sapere e saper fare e di poterlo misurare in modo attendibile ha determinato il successo delle tipologie di verifiche quantitative che in nome di una presunta oggettività hanno finito per plasmare l'intero percorso didattico. La didattica delle competenze, orientata a comprendere i processi di apprendimento in tutte le loro componenti metacognitive si è trasformata così in una didattica per la certificazione di competenze, regredita all'addestramento in vista della misurazione di una performance. Il modello di riferimento è il mondo del lavoro e della formazione professionale, dove tali certificazioni assumono valore di *capitale umano* e sono riferite ad addestramenti specifici, segmentabili e in un certo grado misurabili. La declinazione dell'istruzione come capitale umano affermatasi in questi due decenni ha avviato, tra infinite contraddizioni, il processo di assimilazione dell'apprendimento scolastico a quello professionale con l'effetto immediato di una riduzione drastica dei comportamenti osservabili e misurabili.

Proprio con l'affermarsi dell'Autonomia scolastica nasce quella proposta degli standard minimi di apprendimento che presiede alla nascita dell'Invalsi. Il sistema della scuola pubblica, una volta scomposto in unità scolastiche indipendenti e autonome aveva bisogno di un sistema di certificazione della qualità, cioè di un sistema di misurazione della produttività. Non mi addentro sullo sfondo ideologico in cui tale mutamento si è attuato assimilando il sistema scolastico a quello di altri servizi, prima privatizzati e poi sottoposti a presunti controlli di qualità, e sul fatto che l'obiettivo di trattare l'istruzione come una merce come le altre è almeno dagli anni

'80 al centro delle attenzioni delle associazioni confindustriali europee. Quello che mi interessa sottolineare è l'effetto straniante, di distorsione grottesca che la parabola della pedagogia della valutazione ha subito dall'introduzione delle programmazione individualizzate alla valutazione standardizzata di sistema. L'approdo ultimo dell'ossessione valutativa sembra davvero molto modesto. Il sistema di valutazione nazionale basato sugli standard di apprendimento così come il modello collegato alla certificazione di competenze riproducono un approccio a prevalenza comportamentista, basato su risultati di performance in contesti dati. Quando la misurazione diviene essenziale per l'organizzazione di sistema, come griglia per tenere unita una molteplicità di scuole isolate in concorrenza tra loro, diventa secondario l'oggetto della misurazione. Tutti sanno, a cominciare proprio dall'Invalsi che non si può misurare quello che realmente accade a scuola, che non si può tradurre in quantità la curiosità, l'impegno, la capacità creativa, critica, relazionale ; tutti sanno che non è un monitoraggio sullo stato di salute delle scuole quello che viene effettuato con i test standardizzati, quanto piuttosto un modo di trasformare l'organizzazione del sistema scolastico la costituzione di un sistema di accreditamento che consenta allo stato, al pubblico, di ritirarsi, per lasciare alle singole scuole il compito di autogovernarsi sulla base delle richieste del territorio e in concorrenza con le altre scuole. Che in tale contesto la normativa sull'integrazione scolastica venga travolta non può creare stupore, durante le prove Invalsi

gli alunni certificati non hanno un codice, cioè una identità, non possono stare in aula con i compagni e l'insegnante di sostegno, possono svolgere prove differenziate che non saranno comunque inviate al sistema centrale proprio perché non standardizzate. E' la dismissione dell'idea di una scuola pubblica come istituzione fondamentale della collettività, come luogo di esercizio e formazione di cittadinanza, come scuola di tutti e di ciascuno e ancora una volta il punto di vista degli esclusi (che potrebbe estendersi anche a molti alunni stranieri) costituisce il modo per far luce sui processi in atto e comprenderne, seppur questa volta negativamente, le prospettive.

Lo spazio della quotidianità didattica può rimanere però lo spazio in cui affermare un altro modo di intendere la scuola, in cui mettere in atto pratiche di insegnamento che contrastano la prepotenza con cui le modalità di verifica "tipo-Invalsi" sta invadendo le aule scolastiche, retroagendo sulle pratiche di insegnamento. Contro la didattica della risposta chiusa e uniformata credo valga ancora la pena di promuovere la didattica della domanda aperta, dell'ascolto, della ricerca di senso, della costruzione comune di esperienze e saperi per la comprensione di sé e del mondo, una didattica che contempli ancora modalità di valutazione non misurative (la narrazione, la discussione in classe, la scrittura personale e qualsiasi altra forma di espressione comunicativa) senza imbrigliarle nella logica del rendiconto contabile di cui dovrebbero rappresentare invece una confutazione.

Perché gli Stati Uniti distruggono il loro sistema scolastico

Chris Hedges

Una nazione¹ che distrugge il proprio sistema educativo, degrada la sua informazione pubblica, sbudella le proprie librerie pubbliche e trasforma le proprie frequenze in veicoli di svago ripetitivo a buon mercato, diventa cieca, sorda e muta. Apprezza i punteggi nei test più del pensiero critico e dell'istruzione. Celebra l'addestramento meccanico al lavoro e la singola, amorale abilità nel far soldi. Sfora prodotti umani rachitici, privi della capacità e del vocabolario per contrastare gli assiomi e le strutture dello stato delle imprese. Li incanala in un sistema castale di gestori di droni e di sistemi. Trasforma uno stato democratico in un sistema feudale di padroni e servi delle imprese.

Gli insegnanti, con i loro sindacati sotto attacco, stanno diventando altrettanto sostituibili che i dipendenti a paga minima di Burger King. Disprezziamo gli insegnanti veri - quelli con la capacità di ispirare i bambini a pensare, quelli che aiutano i giovani a scoprire i propri doni e potenziali - e li sostituiamo con istruttori che insegnano in funzione di test stupidi e standardizzati.

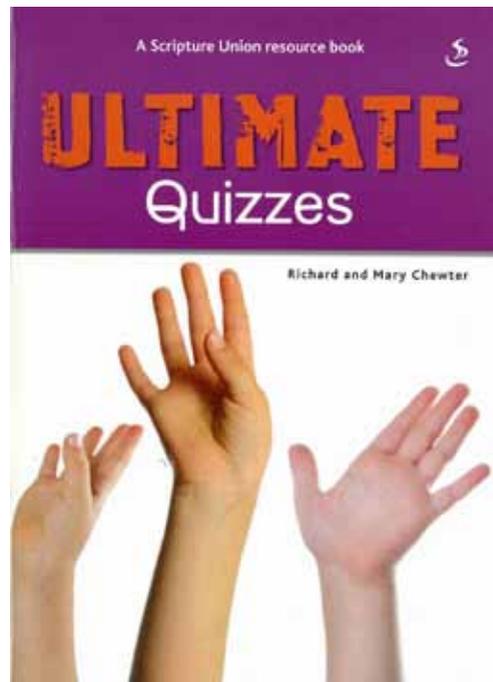
1 Christopher Lynn Hedges (St. Johnsbury, 18 settembre 1956) è un giornalista, scrittore ed ex corrispondente di guerra statunitense.

Hedges è stato per quindici anni corrispondente di diverse testate, tra cui il "New York Times" e il "Dallas Morning News". Insegna Giornalismo presso la New York University e ha ottenuto vari riconoscimenti. L'ultimo, nel 2002, è stato l'"Amnesty International Global Award for Human Rights"

Fonte: <http://www.zcommunications.org/why-the-united-states-is-destroying-its-education-system-by-chris-hedges>

Questi istruttori obbediscono. Insegnano ai bambini a obbedire. E questo è il punto. Il programma *Nessun Bambino Lasciato Indietro*, sul modello del «Miracolo Texano», è una truffa. Non ha funzionato meglio del nostro sistema finanziario deregolamentato. Ma quando si esclude il dibattito, queste idee morte si autoperpetuano.

Il superamento di test a scelta multipla [bubble test] celebra e premia una forma peculiare di intelligenza analitica. Questo tipo di intelligenza è apprezzato dai gestori e dalle imprese del settore finanziario. Non vogliono dipendenti che pongano domande scomode o verifichino le strutture e gli assiomi esistenti. Vogliono che essi servano il sistema. Questi testi producono uomini e donne che sanno leggere e far di conto



quanto basta per occupare posti di lavoro relativi a funzioni e servizi elementari. I test elevano quelli che hanno i mezzi finanziari per prepararsi ad essi. Premiano quelli che rispettano le regole, memorizzano le formule e mostrano deferenza all'autorità. I ribelli, gli artisti, i pensatori indipendenti, gli eccentrici e gli iconoclasti - quelli che marciano al suono del proprio tamburo - sono eliminati.

«Immagina» ha detto un insegnante di scuola pubblica di New York che ha chiesto di non fare il suo nome, «andare ogni giorno al lavoro sapendo che molto di quello che fai è una truffa, sapendo che non stai in alcun modo preparando gli studenti alla vita in un mondo sempre più brutale, sapendo che se non continui, secondo copione, con i tuoi corsi di preparazione ai test, e anzi se non migliori al riguardo, resterai senza lavoro. Fino a pochissimo tempo fa, il preside di una scuola era qualcosa di simile a un direttore d'orchestra: una persona che aveva una profonda esperienza e conoscenza della parte e della collocazione di ogni membro e di ogni strumento. Negli ultimi dieci anni assistito all'emergere sia dell'Accademia della Leadership del [sindaco] Mike Bloomberg sia dell'Accademia dei Sovrintendenti di Eli Broad, entrambe create esclusivamente per produrre all'istante presidi e sovrintendenti che si modellano sugli amministratori delegati delle imprese. Come è possibile che una cosa del genere sia legale? Come vengono riconosciute tali accademie? Di leader di che qualità ha bisogno una «accademia della leadership»? Che tipo di società consente a persone simili di amministrare le scuole dei suoi bambini? I testi di alto livello possono essere inutili dal punto di vista pedagogico ma sono un meccanismo brillante per minare il sistema scolastico,

instillando paura e creando una giustificazione perché se ne impossessino le imprese. C'è qualcosa di grottesco nel fatto che la riforma dell'istruzione sia diretta non da educatori bensì da finanzieri e speculatori e miliardari».

Gli insegnanti, sotto attacco da ogni direzione, stanno abbandonando la professione. Anche prima del blitzkrieg della «riforma» stavamo perdendo metà di tutti gli insegnanti nell'arco di cinque anni da quando avevano iniziato a lavorare, e si trattava di persone che avevano speso anni e molte migliaia di dollari per diventare insegnanti. Come può aspettarsi il paese di trattenere professionisti dignitosi e addestrati di fronte all'ostilità delle condizioni attuali? Sospetto che i gestori di fondi speculativi che stanno dietro il nostro sistema delle scuole parificate - il cui interesse principale non è certo l'istruzione - siano felicissimi di sostituire gli insegnanti veri con istruttori non sindacalizzati e scarsamente addestrati. Insegnare sul serio significa instillare i valori e il sapere che promuovono il bene comune e proteggono una società dalla follia dell'amnesia della storia. L'ideologia utilitaristica industriale abbracciata dal sistema dei test standardizzati e delle 'accademie della leadership' non ha tempo per le sottigliezze e le ambiguità morali intrinseche a un'educazione alle arti liberali. L'industrialismo ruota intorno al culto dell'io. E' incentrato sull'arricchimento e il profitto personale come solo fine dell'esistenza umana. E quelli che non si adeguano sono messi da parte.

«E' estremamente avvilente rendersi conto che si sta in realtà mentendo a questi bambini insinuando che questa dieta di letture industriali e di test standardizzati li stia preparando a qualcosa» ha detto questo

insegnante, che temeva di subire rappresaglie dagli amministratori scolastici se questi avessero saputo che stava parlando fuori dai denti. «È ancor più avvilente sapere che la tua sussistenza dipende sempre più dal sostenere questa bugia. Ti devi chiedere come mai gli amministratori dei fondi speculativi siano così improvvisamente interessati all'istruzione dei poveri delle città? Lo scopo principale della follia dei test non è di valutare gli studenti, bensì di valutare gli insegnanti».

«Non posso dirlo con certezza - non con la certezza di un Bill Gates o di un Mike Bloomberg che pontificano con certezza assoluta in un campo del quale non sanno assolutamente nulla - ma sospetto sempre più che uno degli obiettivi principali della campagna per la riforma sia di rendere il lavoro dell'insegnante così degradante e offensivo che gli insegnanti dignitosi e davvero istruiti semplicemente se ne andranno fin quando mantengono ancora un po' di rispetto per sé stessi» ha aggiunto.

In meno di un decennio siamo stati spogliati dell'autonomia e siamo sempre più microgestiti. Agli studenti è stato dato il potere di licenziarci per il fallimento nei loro test. Gli insegnanti sono stati assimilati a porci al truogolo e incolpati del collasso economico degli Stati Uniti. A New York ai presidi è stato dato ogni incentivo, sia finanziario sia in termini di controllo, perché sostituiscano gli insegnanti esperti con reclute di 22 anni fuori ruolo. Costano meno. Non sanno niente. Sono malleabili e vulnerabili alla revoca».

La demonizzazione degli insegnanti è un'altra finta della propaganda, un modo, da parte dell'industria, di sviare l'attenzione dal furto di circa 17 miliardi di dollari di stipendi, salari e risparmi a danno dei lavoratori statunitensi e da un panorama

in cui un lavoratore su sei è disoccupato. Gli speculatori di Wall Street hanno saccheggiato il Tesoro statunitense. Hanno frustrato ogni tipo di regolamentazione. Hanno evitato incriminazioni penali. Stanno svuotando i servizi sociali fondamentali. E ora stanno pretendendo di amministrare le nostre scuole e università.

«Non solo i riformatori hanno rimosso la povertà come fattore; hanno anche rimosso le attitudini e le motivazioni degli studenti come fattori» ha detto questo insegnante, che è membro di un sindacato insegnanti. «Sembrano credere che gli studenti siano qualcosa di simile alle piante cui basti dar acqua ed esporle al sole del tuo insegnamento e tutto fiorisce. Questa è una fantasia che insulta sia lo studente sia l'insegnante. I riformatori sono venuti fuori con una varietà di piani insidiosi promossi come passi per professionalizzare il lavoro degli insegnanti. Siccome sono tutti uomini d'affari che non sanno nulla del settore, è superfluo dire che ciò non si fa dando agli insegnanti autonomia e rispetto. Usano remunerazioni basate sul merito in cui gli insegnanti degli studenti che fanno bene nei test a risposta multipla ricevono più soldi e gli insegnanti i cui studenti non fanno così bene nei test a risposta multipla, ricevono meno soldi.



Naturalmente l'unico modo in cui ciò potrebbe essere concepito come equo sarebbe se in ogni classe si avesse un gruppo identico di studenti; una cosa impossibile. Lo scopo vero della remunerazione in base al merito consiste nel dividere gli insegnanti gli uni dagli altri spingendoli alla caccia agli studenti più brillanti e più motivati e a istituzionalizzare ulteriormente l'idea idiota dei test standardizzati. C'è sicuramente un'intelligenza diabolica all'opera in tutto ciò».

«Se si può dire che l'amministrazione Bloomberg sia riuscita in qualcosa» ha detto, «ha avuto successo nel trasformare le scuole in fabbriche di stress in cui gli insegnanti scorrazzano a chiedersi se è possibile compiacere i propri presidi, se la propria scuola sarà ancora aperta l'anno prossimo, se il sindacato sarà ancora lì a offrire un qualche genere di protezione, se avranno ancora un posto di lavoro l'anno prossimo. Non è così che si gestisce un sistema scolastico. Così lo si distrugge. I riformatori e i loro comparì nei media hanno creato un mondo manicheo di insegnanti cattivi e di insegnanti efficienti. In questo universo alternativo non ci sono altri fattori. Ovvero, tutti gli altri fattori - povertà, genitori degeneri, malattie mentali e denutrizione - sono tutte scuse del Cattivo Insegnante che possono essere superate dal duro lavoro dell'Insegnante Efficiente».

I davvero istruiti diventano consci. Diventano consapevoli di sé stessi. Non mentono a sé stessi. Non fanno finta che la truffa sia una cosa morale o che l'avidità della imprese sia una cosa buona. Non affermano che le esigenze del mercato possano giustificare moralmente la fame dei bambini o la negazione dell'assistenza medica ai malati. Non cacciano di casa 6 milioni di famiglie

come costo della conduzione degli affari. Il pensiero è un dialogo con il proprio io interiore. Quelli che pensano pongono domande, domande che coloro che detengono l'autorità non vogliono siano poste. Ricordano chi siamo, da dove veniamo e dove dovremmo andare. Restano eternamente scettici e diffidenti nei confronti del potere. E sanno che questa indipendenza morale è l'unica protezione dal male radicale che deriva dall'incoscienza collettiva. Questa capacità di pensare è baluardo contro ogni autorità centralizzata che cerchi di imporre un'obbedienza stupida. C'è un'enorme differenza, come comprese Socrate, tra l'insegnare alle persone cosa pensare e l'insegnar loro come pensare. Quelli che sono dotati di una coscienza morale rifiutano di commettere delitti, anche quelli sanzionato dallo stato-impresa, perché alla fine non vogliono vivere con dei criminali, sé stessi. «E' meglio essere in conflitto con il mondo intero [...] che essere in conflitto con me stesso» disse Socrate.

Quelli che sono in grado di porre le domande giuste sono armati della capacità di fare una scelta morale, di difendere il bene contro le pressioni esterne. Ed è per questo che il filosofo Immanuel Kant pone i doveri che abbiamo verso noi stessi prima dei doveri che abbiamo verso gli altri. Il riferimento, per Kant, non è l'idea biblica dell'amore per sé stessi - ama il tuo prossimo come te stesso, fai agli altri quello che vorresti che essi facessero a te - ma il rispetto di sé. Quel che ci dà valore e significato come esseri umani è la capacità di sollevarci ed opporci all'ingiustizia e alla vasta indifferenza morale dell'universo. Una volta che muore la giustizia, come sapeva Kant, la vita perde ogni significato. Quelli che obbediscono docilmente alle leggi e alle norme imposte dall'esterno - comprese le leggi religiose -

non sono esseri umani morali. L'adempimento di una legge imposta è moralmente neutro. I davvero istruiti mettono le loro volontà al servizio di un'istanza di giustizia, empatia e ragione più elevate. Socrate ha sostenuto la stessa tesi quando ha detto che è meglio patire il male che farlo.

«Il male più grande che sia stato perpetrato» ha scritto Hannah Arendt «è il male commesso dai nessuno, ovvero dagli esseri umani che rifiutano di essere persone». Come ha puntualizzato la Arendt, dobbiamo aver fiducia soltanto in coloro che hanno questa consapevolezza di sé stessi. Questa consapevolezza di sé stessi viene solo dalla coscienza. Viene dalla capacità di guardare il crimine che viene commesso e dire «Io non posso». Dobbiamo temere, ha ammonito la Arendt, quelli il cui

sistema morale è costruito sulla struttura inconsistente dell'obbedienza cieca. Dobbiamo temere quelli che non sono in grado di pensare. Le civiltà prive di coscienza si trasformano in deserti autoritari.

«I malvagi peggiori sono quelli che non ricordano perché non hanno mai prestato attenzione alla questione e, senza ricordo, niente può trattenerli» scrive la Arendt. «Per gli esseri umani, pensare al passato significa muoversi nella dimensione della profondità, gettando radici e così rendendosi stabili, in modo da non essere spazzati via da qualsiasi cosa possa accadere, lo *Zeitgeist* [lo spirito dell'epoca], o la Storia o la semplice tentazione.

Il male più grande non è profondo, non ha radici, e poiché non ha radici non ha limiti, può arrivare a estremi impensabili e spazzare il mondo intero».

Le multinazionali e la funzione sociale della scuola

A cosa servono i quiz Invalsi

Serena Tusini

Alcuni dati

Prima dell'entrata in vigore del trattato di Maastricht, l'Unione Europea non si occupava affatto di educazione; solo negli anni Novanta pare svegliarsi l'interesse della UE per i sistemi educativi degli stati membri: l'articolo 126 del Trattato di Maastricht (1992) accorda per la prima volta alla Commissione Europea competenze in materia di insegnamento; viene inoltre creata la Direzione generale dell'Educazione, della Formazione e della Gioventù, diretta dalla socialista francese Edith Cresson, una sorta di «Ministero europeo dell'Educazione». Contemporaneamente comincia anche in Italia un costante martellamento mediatico: «È l'Europa che ce lo chiede...»; «Siamo fuori dai parametri europei...»; «Lo dicono le statistiche...»; il tutto suffragato dalla presunta oggettività delle indagini OCSE PISA. Ci sarebbe cioè un «modello» di scuola europea rispetto al quale l'Italia sarebbe rimasta indietro; allineare la scuola italiana agli standard europei diventa così l'obiettivo principale (e principalmente propagandato) di tutti i governi e i ministri che si sono avvicendati al MIUR da almeno 15 anni.

Per questo è importante cercare di capire meglio in cosa consistano questi parametri, provando innanzitutto a ricostruire i passaggi attraverso i quali nasce una politica comune europea in materia di istruzione. L'analisi documentaria si rivela un'operazione di smascheramento: la politica europea sulla scuola non nasce infatti all'interno degli organismi pubblici della UE, ma viene elaborata nelle strutture dell'ERT¹,

1 Creata nel 1983, l'Ert raccoglie circa 45 direttori e presidenti delle più grandi im-

un'organizzazione che è espressione diretta delle maggiori multinazionali europee e che rappresenta la lobby industriale più potente presente nel continente, in grado dunque di influenzarne le politiche.² Nel 1987 l'ERT crea un Gruppo di lavoro sull'educazione che resterà attivo fino al 1999; il gruppo di lavoro produce negli anni una serie di rapporti, tra i quali: *Educazione e competenza in Europa* (gennaio 1989); *L'istruzione per gli europei. Verso la società della conoscenza* (marzo 1995); *Investire in conoscenza – L'integrazione della tecnologia nella scuola europea* (febbraio 1997)³. È proprio l'attività che l'ERT sviluppa nel campo della formazione il luogo in cui prendono forma le direttrici della politica comune europea in materia di istruzione che solo successivamente (a partire dagli anni Novanta) diven-

prese multinazionali con interessi economici in Europa (Nokia, Suez- Lyonnaise des Eaux, Renault, Saint-Gobain, Petrofina, Nestlé, British Airways, ThyssenKrupp, TOTAL, Royal Philips Electronics, Solvay, Deutsche Telekom, ecc.)

2 L'ERT interviene nel corso degli anni su moltissimi aspetti, come loro stessi affermano nei materiali presenti nel sito: «ERT ha per prima affermato la necessità di una visione continentale nel campo delle infrastrutture dei trasporti, ha elaborato argomentazioni a favore della riforma delle pensioni, della liberalizzazione dei servizi pubblici e della flessibilità del mercato del lavoro, ha svolto campagne per l'alta qualità dell'educazione e della formazione».

3 Si veda anche la Confindustria europea con un rapporto intitolato *Per una scuola di qualità - il punto di vista degli imprenditori* (presentato a Londra, 8 febbraio 2000)

teranno i contenuti delle moltissime direttive europee in materia.⁴

Perché le multinazionali si interessano alla scuola?

Gli obiettivi delle multinazionali sono sostanzialmente due: da un lato la scuola, al pari di altri settori pubblici (pensioni, sanità, beni comuni in generale) rappresenta un mercato da colonizzare e portare a profitto. La privatizzazione anche parziale del settore istruzione trasformerebbe in clienti decine di milioni di cittadini, con un'enorme potenzialità di profitti,⁵ particolarmente

4 Tra le tante: *Insegnare e apprendere, verso la società cognitiva, Libro bianco sull'istruzione*. Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee (1995); *Portare a compimento l'Europa tramite l'Istruzione e la Formazione*, rapporto del Gruppo di Riflessione sull'istruzione e la formazione, Riassunto e raccomandazioni, Commissione Europea (1996); *Apprendere nella società dell'informazione*, Piano d'azione per un'iniziativa europea nell'istruzione 1996-1998, Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee (1996); *Per un'Europa della conoscenza*, Comunicazione della Commissione Europea, Commissione Europea (1997); *Memorandum sull'istruzione e la formazione nell'arco di tutta la vita*, SEC (2000) 1832. Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee (2000); *Gli obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione*, Rapporto della Commissione Europea (2001).

5 «Gli analisti del Merrill Lynch ritengono che il settore scolastico oggi presenti caratteristiche simili a quelle del settore sanitario durante gli anni 70: un mercato gigantesco e molto frammentato, una bassa produttività, uno scarso livello tecnologico che non chiede altro che di aumentare, un deficit di direzione professionale e un tasso infimo di capitalizzazione. Tutto questo porta la società del valore alla conclusione che la situazione è matura per una vasta privatizzazione commerciale. Merrill Lynch cita, inoltre, tra i fattori che stimolano la crescita di questo mercato, "l'insoddisfazione dei

graditi in una fase economica recessiva. Oltre a questa finalità diretta, nei documenti elaborati dall'ERT emerge chiaramente l'intenzione di modificare la funzione sociale della scuola alla luce delle trasformazioni economiche degli ultimi anni; si dichiara esplicitamente:

«L'amministrazione della scuola [è] dominata dalle esigenze burocratiche. Le pratiche amministrative sono troppo rigide per permettere ai centri d'insegnamento di adattarsi ai cambiamenti richiesti dal rapido sviluppo delle moderne tecnologie e delle ristrutturazioni industriali e terziarie» [ERT, 1989].

Alla fine degli anni Ottanta infatti si è ormai dispiegata una fase produttiva che necessita di una costante riconversione aziendale e di una conseguente manodopera che si adatti a questi cambiamenti, entrando e uscendo dal mercato del lavoro e riconvertendo le proprie competenze; la scuola dunque è chiamata a formare questo tipo di manodopera flessibile, precaria, capace di riadattarsi continuamente a contesti diversi. La finalità della scuola non deve essere più , costosa e inutile ai fini della produttività del continente europeo, della formazione del cittadino, ma deve essere messa in costante comunicazione con il mondo delle aziende affinché queste ultime possano avanzare le proprie necessità. Così esplicitamente:

«Non abbiamo tempo da perdere. [...] Ci appelliamo ai governi perché diano all'educazione un'alta priorità, perché invitino l'industria al tavolo di discussione sulle materie educative, e perché rivoluzionino i metodi d'insegnamento con la tecnologia» [ERT, 1997].

genitori relativamente all'insegnamento pubblico», cit. da N. Hirtt, *Los tres ejes de la mercantilización escolar*, <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>

E ancora:

«La responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'industria. Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno. L'istruzione deve essere considerata come un servizio reso al mondo economico. I governi nazionali dovrebbero vedere l'istruzione come un processo esteso dalla culla fino alla tomba. Istruzione significa apprendere, non ricevere un insegnamento» [ERT, 1995].

Occorre dunque

«un rinnovamento accelerato dei sistemi d'insegnamento e dei loro programmi» [ERT, 1989].

L'UE, in una delle tante raccomandazioni agli stati membri, trasforma le linee programmatiche di ERT in politiche comunitarie e ribadisce:

«Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione. L'istruzione nel suo duplice ruolo — sociale ed economico — è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti».

Nel corso degli anni Novanta la scuola tende ad assumere sempre più centralità nelle politiche generali della Comunità europea, fino ad arrivare al Consiglio Europeo di Lisbona nel 2000:

«L'Unione si è ora prefissata un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla

conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».

E nel 2002:

«Il Consiglio e la Commissione chiedono che il settore dell'istruzione e della formazione sia ora esplicitamente riconosciuto come sfera prioritaria fondamentale della strategia di Lisbona. Si farebbe così passare un messaggio chiaro, ossia che per quanto le politiche in altri settori possano essere efficaci, l'Unione europea potrà divenire la principale economia della conoscenza al mondo soltanto grazie al contributo essenziale dell'istruzione e della formazione come fattori di crescita economica, occupabilità sostenibile e coesione sociale».

Muovendo da queste necessità strutturali, i documenti dell'ERT individuano gli strumenti concreti attraverso i quali i sistemi scolastici europei dovranno compiere la propria trasformazione. Solo successivamente tali indicatori diventano Direttive della UE per poi imporsi negli stati membri attraverso strumenti legislativi nazionali.

Cosa chiedono le multinazionali alla scuola?

Le richieste dell'ERT, destinate con tempi diversificati a incarnarsi nelle leggi sull'educazione dei vari Stati europei, si possono riassumere in alcuni assi, tutti decisivi:

1) L'impresa deve entrare direttamente nella gestione della scuola: le multinazionali e poi la UE spingono per l'implementazione di tutte le forme possibili di paternariato tra impresa e sistemi di istruzione pubblici:

«Costruire partenariati a livello nazionale, regionale, locale e settoriale con le principali parti in causa, tra cui i datori di lavoro e le organizzazioni sindacali [...]. Cio` consentirà agli istituti di stimolare

il senso imprenditoriale e di iniziativa di cui gli studenti e le persone in formazione hanno bisogno. [...] Tale ravvicinamento accresce le opportunità di accesso all'occupazione e di adattamento alle trasformazioni dell'attività lavorativa» [UE, 14 ottobre 2005].

In Italia, nonostante tutte le forze politiche appoggino la prospettiva e presentino proposte di legge in materia, si manifesta a livello di opinione pubblica una forte resistenza all'ingresso diretto dei privati nei CdA delle scuole (la legge Aprea-Ghizzoni ne è l'ultimo esempio in ordine di tempo), anche se, in questa stessa direzione, si sviluppano ampiamente le agenzie formative.⁶

2) Le scuole devono diventare autonome: è questo lo strumento organizzativo strategico attraverso il quale raggiungere più facilmente gli obiettivi delle multinazionali, così come si evince chiaramente sia dai loro documenti che da quelli della UE:

«Occorre conferire maggiore autonomia agli istituti di base. L'esperienza mostra che i sistemi più decentrati sono anche quelli più flessibili, che si adattano più rapidamente e che permettono di elaborare nuove forme di partenariato con obiettivi sociali».⁷

In Italia sarà Luigi Berlinguer, primo uomo di sinistra a prendere le redini di Viale Trastevere, ad attuare le richieste delle multinazionali; grazie ancora alle resistenze del corpo docente, l'autonomia non riesce però a dispiegarsi pienamente perché non si realizzano né la differenziazione delle carriere né l'ingresso diretto dei privati nei Consi-

6 Di cui 1701 pubbliche e 4618 private (dati 2005).

7 *Insegnare e Apprendere - verso la società conoscitiva*, Libro bianco della Commissione Europea, 1996

gli d'Istituto, due corollari dell'autonomia scolastica necessari al dispiegarsi pieno dell'idea sottesa alla riforma Berlinguer.

3) Apprendere ad apprendere lungo tutto l'arco della vita: diventa nel giro di pochi anni il *leit motiv* di tutta la nuova didattica; fuori dallo slogan, significa che i docenti sono chiamati ad addestrare alla precarietà: la manodopera flessibile deve non tanto conoscere, ma essere capace di apprendere in modo veloce e continuo, meglio se addestrata ad apprendere secondo le modalità dell'insegnamento a distanza e-learning (il principale mezzo di formazione utilizzato dalle aziende).⁸ La UE, pronta, istituisce l'anno europeo della formazione permanente e ribadisce:

«Nell'attività lavorativa, la complessità dell'organizzazione del lavoro, l'aumento dei compiti che i dipendenti devono svolgere, l'introduzione di schemi di lavoro flessibili e di metodi di lavoro a squadre significano che la gamma delle competenze utilizzate sul posto di lavoro viene ampliata costantemente [...] La più importante di queste competenze è la capacità di apprendimento» [UE, 14 febbraio 2001].

4) Sviluppare le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione): la spinta ad utilizzare le nuove tecnologie ha il duplice obiettivo di mettere in moto un meccanismo di profitto dai margini enor-

8 «Come industriali e membri dell'ERT crediamo sia necessario che ciascuno assuma una nuova visione d'insieme dei processi educativi. Proponiamo il concetto di Catena educativa: la necessità di connettere tutti i gradi dell'istruzione, dall'asilo nido alla formazione degli adulti. [...] Un processo di apprendimento continuo - formazione permanente che deve iniziare insegnando ai bambini a "imparare come si impara"». (ERT, 1989)

mi⁹ e nel contempo favorire l'addestramento in vista della formazione aziendale permanente:

«Le tecnologie dell'informazione [...] operano un ravvicinamento fra i “modi di apprendimento” e i “modi di produzione”. Le situazioni di lavoro e le situazioni di apprendimento tendono a un reciproco ravvicinamento se non ad un'identificazione sotto il profilo delle capacità poste in atto. [...] La Commissione ha particolarmente insistito sulla necessità di incoraggiare la produzione europea di programmi informatici educativi. La società dell'informazione modificherà i modi d'insegnamento sostituendo al rapporto troppo passivo dell'insegnante e dell'allievo il nuovo rapporto, a priori fecondo, dell'interattività».¹⁰

Vale la pena ricordare che a fronte di enormi tagli alle scuole, negli ultimi anni finanziamenti cospicui sono stati utilizzati per finanziare le lavagne multimediali (LIM).

5) Spostare il centro dell'attività didattica dalle conoscenze alle competenze:¹¹ una delle conseguenze più silenziose e insieme più distruttive degli interessi delle multinazionali, è stata la nuova didattica che si è accompagnata a questo radicale cambiamento della finalità della scuola. Da molti anni infatti ministri e pedagogisti hanno veicolato la necessità di ridurre drasticamente i programmi e i loro contenuti, declassati a un generico “nozionismo” da superare: «[Esiste] la necessità di spostare

9 L'industria del software didattico ha fatturati altissimi: dai 108,4 milioni di Euro del 2002 ai 256,3 del 2003 = + 136% (Fonte: ASSINFORM); secondo Il Sole 24 ore dal 2003 al 2007 il tasso di affari è aumentato del 400%;

10 *Insegnare e apprendere ... cit.*

11 Vedi il testo di S. Di Fresco in questo volume

la priorità dalla “conoscenza” alla “competenza” e dall'insegnamento all'apprendimento» (Commissione Europea 2001). Questa idea della scuola per competenze ha preso campo abbastanza velocemente, supportata da un'editoria scolastica ossequiosa che ha sollecitamente trasformato i libri di testo; nel corso di pochi anni i testi scolastici hanno abbassato drasticamente il livello dei contenuti, tanto che oggi intere generazioni studiano le discipline su testi sempre più asciutti e privi di complessità (è incredibile pensare che le generazioni precedenti, cresciute mediamente con stimoli culturali nettamente inferiori, fossero ritenute in grado di affrontare testi oggi ritenuti troppo difficili). I risultati sono già sotto gli occhi di tutti e basterebbe confrontare i livelli di preparazione dell'attuale terza media o di una qualsiasi maturità con i livelli posseduti dai ragazzi solo 15 anni fa per comprendere come la scuola dell'autonomia abbia prodotto ignoranza e contribuito ad abbassare i livelli della scuola pubblica italiana. Anche questa idea di semplificazione proviene dalla politica educativa delle multinazionali:

«Noi crediamo che il prodotto della catena educativa deve essere un individuo a tutto tondo che abbia una conoscenza e delle competenze base più ampie che approfondite, allenato a imparare a imparare e motivato a imparare sempre di più» [ERT, 1995]

e la UE che al solito ribadisce:

«[Esiste] la necessità di spostare la priorità dalla ‘conoscenza’ alla ‘competenza’ e dall'insegnamento all'apprendimento»¹²

e ancora:

«Numerosi mutamenti sociali, culturali, economici e tecnologici nell'ambito della società comportano per gli insegnanti la necessità di rispondere a nuove esigenze e rendono urgente la necessità di svi-

12 Commissione Europea 2001.

luppare approcci all'insegnamento maggiormente incentrati sulle competenze, ponendo ancor più l'accento sui risultati dell'apprendimento».¹³

In Italia ci volevano i 40 saggi assoldati da Luigi Berlinguer per produrre queste raccomandazioni:

«Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti. E' necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari. [...] Bisogna intervenire sull'editoria scolastica, sollecitandola a maturare nuove scelte produttive, a favore di testi essenziali (per gli studenti) e più ampi e documentati (per i docenti)».¹⁴

D'altra parte solo le competenze, a differenza dei saperi che hanno tempi lunghi, storici, di sedimentazione, possono essere rinnovate a piacimento e a seconda delle necessità del sistema produttivo: «E' inoltre opportuno rivedere periodicamente i livelli di riferimento delle competenze di base affinché l'offerta pedagogica possa corrispondere ai bisogni economici e sociali».¹⁵ E' ben chiaro in questi passaggi come la scuola abdichi alla sua funzione primaria di luogo in cui si forma culturalmente e civicamente il cittadino; la scuola sarà ora a di-

13 UE, *Sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti*, ottobre 2007.

14 *Sintesi dei lavori della Commissione dei "40 Saggi"*, a cura del prof. Roberto Maraglino - 13/05/97. Ovviamente i testi per gli studenti sono diventati essenziali, mentre gli unici nuovi testi per i docenti che hanno cominciato a circolare nelle valigette dei rappresentanti, sono stati gli umilianti "materiali per i docente" fatti di quiz e relative risposte corrette.

15 *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* - Bruxelles, 30.10.2000.

sposizione per la formazione gratuita della forza lavoro a seconda delle esigenze del mercato e dovrà riadattare la propria didattica alle competenze da questo richieste.

6) Introdurre sistemi di valutazione della qualità della scuola e degli apprendimenti: ogni ristrutturazione aziendale che si rispetti produce i propri sistemi di controllo; la scuola - azienda non sfugge a questa legge e in contemporanea a tutte le "innovazioni" proposte, le multinazionali non dimenticano come sia necessario, affinché quelle diventino operative superando anche possibili resistenze, istituire meccanismi di controllo che certifichino in modo oggettivo i "progressi" ottenuti. Nascono così meccanismi di controllo della produttività delle scuole e di misurazione della performance della loro forza lavoro, considerando gli apprendimenti come qualunque altro tipo di merce e, come tale, quantificabile. Non è ovviamente possibile, per la loro natura complessa, misurare i saperi e dunque saranno le competenze gli unici apprendimenti misurabili, che si porranno così retroattivamente al centro delle pratiche didattiche. Le imprese chiedono esplicitamente questo tipo di intervento ai governi:

«I governi [...] devono definire standard nazionali di conoscenze e competenze per ogni materia curriculare come strumenti per poter misurare i risultati e consentire alle scuole l'autovalutazione e il loro continuo miglioramento»¹⁶

oppure:

«La pratica del benchmarking dovrebbe essere introdotta per identificare i punti deboli e i punti di forza dei sistemi educativi» [ERT, 1995].¹⁷

16 *Per una scuola di qualità. Il punto di vista degli imprenditori*. Presentato ai Ministri dell'Educazione e del Lavoro dei paesi dell'OCSE, Londra, 8 febbraio 2000.

17 Benchmarking = Un processo continuo di

È la pratica della Qualità totale che si affaccia nel mondo della scuola, una pratica fortemente funzionale a controllare la forza lavoro e ad introdurre quello spirito d'impresa e di competizione (tra scuola e scuola, tra docente e docente) capace di distinguere, nonostante le decantate finalità di miglioramento continuo, la qualità della scuola pubblica. E non va dimenticato che elemento caratterizzante la Qualità totale è la disparità di stipendio attraverso premi di produttività individuali e di squadra; è questa la direzione intrapresa anche nella scuola italiana attraverso la differenziazione della carriera docente e dei finanziamenti alle scuole, entrambi legati a parametri di qualità riconducibili ai risultati dei quiz. Da questo punto di vista i quiz Invalsi si configurano come uno strumento atto a comprare il collaborazionismo dei docenti italiani, figli di un'altra idea di scuola e di cultura, piegandoli a una pratica di scuola funzionale alle imprese.¹⁸

Breve conclusione

Qual è dunque l'idea di scuola tratteggiata nei documenti che abbiamo analizzato? Da

misurazione di prodotti, servizi e prassi aziendali mediante il confronto con i concorrenti più forti; è un'efficace metodologia per misurare e incrementare le performance di un'impresa o di una Pubblica Amministrazione.

18 E non va dimenticato che elemento caratterizzante la Qualità Totale è la disparità di stipendio attraverso premi di produttività individuali e di squadra; è questa la direzione intrapresa anche nella scuola italiana attraverso la differenziazione della carriera docente e dei finanziamenti alle scuole, entrambi legati a parametri di qualità riconducibili ai risultati dei quiz. Da questo punto di vista i quiz Invalsi si configurano come uno strumento atto a comprare il collaborazionismo dei docenti italiani, figli di un'altra idea di scuola e di cultura, piegandoli a una pratica di scuola funzionale alle imprese.

una parte emerge un'idea di scuola che sia il più possibile concepita come servizio a pagamento, nel tentativo tipico del neoliberalismo di accaparrarsi parti consistenti di settori pubblici e trasformarli in fonti di profitto; dall'altra emerge una scuola che, sia pubblica o privata, viene concepita come un settore strategico per la competitività e che deve essere il più possibile a disposizione per la formazione dei vari livelli di manodopera necessari alle imprese e alla concorrenza su scala mondiale. Queste scuole devono perciò essere aperte ai privati, che devono poter sedere negli organismi decisionali; devono inoltre dotarsi il più possibile di margini di autonomia decisionale in modo da adattarsi in modo flessibile alle richieste del territorio e da differenziare, in direzione della privatizzazione, i «servizi» offerti; fin qui la struttura esterna. Ma le richieste puntano dritte al cuore stesso della scuola, cioè a complessa attività di trasmissione e di apprendimento delle conoscenze a cui viene chiesto un mutamento profondo: attraverso anche l'ausilio, il più possibile diffuso, delle TIC, si chiede di mettere da parte la pretesa di formare, magari ai massimi livelli possibili e con investimenti adatti, tutta la popolazione nazionale; la scuola non deve più svolgere, anche solo come tendenza, una funzione di volano per la mobilità sociale, condizione possibile solamente in una scuola pubblica di qualità alta per tutti; essa deve limitarsi a costruire le competenze di base, quelle che serviranno per l'apprendimento continuo che la condizione lavorativa del precariato endemico richiede. I docenti dunque devono smettere di lavorare sulla trasmissione dei saperi e devono lavorare sulle competenze, sui saperi frammentati e intercambiabili, supportati dalle nuove tecnologie e dai libri di testo adattati da tempo allo scopo. In questo modo dalla scuola usciranno lavoratori adattabili al lavoro pre-

cario, poco qualificati e dunque con poche pretese sul mercato del lavoro; questi lavoratori saranno anche cittadini ignoranti, più facilmente condizionabili e controllabili dai mezzi di comunicazione di massa.¹⁹

Senza aggredire queste coordinate strutturali non si riesce a comprendere fino in fondo il ruolo decisivo dell'Invalsi: i sistemi di valutazione, posti alla fine di tutto questo percorso, in realtà ne sono lo strumento coercitivo e decisivo; come convincere centinaia di migliaia di insegnanti a privarsi dei loro saperi umiliandosi a recitare la parte di infarinatori e intrattenitori? Come portare indietro di decenni intere popolazioni che hanno conosciuto un'emancipazione anche attraverso la qualità dei sistemi pubblici di istruzione?

I quiz Invalsi, mentre distruggono la qualità della scuola, della relazione pedagogica, dell'insegnamento e ristrutturano le discipline che ne sono interessate, sono soprattutto

19 Illuminante e preoccupante (anche per il silenzio di commenti con cui è stato accolto) uno dei testi predisposti per la Prova nazionale Invalsi dell'esame di stato di terza media nell'anno scolastico 2008-2009; il ricordo dei testi della scuola fascista riaffiora con una certa immediatezza:

«Leggi questo testo e rispondi alle domande che lo seguono.

Sviluppare la cultura dell'internazionalità e della mobilità. Nella società globale del 2000 bisogna perdere l'ossessione del posto fisso ad ogni costo ed acquisire il "virus" dell'internazionalità ed il gusto della mobilità professionale. L'interesse del lavoro, l'apprendimento di cose nuove, la responsabilità e l'iniziativa, sono elementi da valorizzare e non da relegare in secondo piano. Se una persona, soprattutto giovane, ritiene di aver imparato tutto quello che c'era da imparare in un determinato posto è meglio che cerchi altri posti dove poter continuare il suo processo di apprendimento continuo; che poi resta la vera garanzia contro la minaccia di disoccupazione tecnologica». Seguono i quiz di comprensione.

la leva che le multinazionali hanno chiesto agli Stati affinché l'idea di formazione a loro asservita si dispieghi nelle scuole di tutta Europa. Il processo è già in fase avanzata, anche se l'Italia sconta un positivo ritardo dovuto alle resistenze messe in atto dal popolo della scuola pubblica; negli ultimi anni pare inoltre che fette sempre più ampie di docenti, di studenti e di genitori stiano prendendo coscienza della centralità dei quiz nel processo di distruzione della scuola pubblica e della conseguente necessità di combatterli. Siamo in una fase di svolta; la UE ha ben chiaro l'obiettivo verso cui tendere tanto che se lo sente già in tasca:

«I compiti dei sistemi d'istruzione e di formazione, la loro organizzazione, il contenuto degli insegnamenti, perfino la pedagogia sono stati oggetto di dibattiti spesso appassionati. La maggior parte di tali dibattiti appare oggi superata. Le interconnessioni fra scuola e impresa si sono sviluppate. Ciò mostra che le barriere culturali o ideologiche che separavano l'istituzione educativa e l'impresa si sfaldano a vantaggio delle due istituzioni. [...] L'impresa è ormai un'importante produttrice di conoscenze e di nuove competenze. [...] La necessità di questa evoluzione è ormai riconosciuta: la migliore prova ne è data dalla fine dei grandi dibattiti dottrinali sulle finalità dell'istruzione».²⁰

Al contrario con questo libro vogliamo contribuire a riaprire un dibattito che non riteniamo affatto chiuso, così come non è affatto scontata la vittoria delle multinazionali sul popolo della scuola pubblica che crediamo saprà difendere una delle conquiste più importanti delle lotte del Novecento europeo.

²⁰ *Insegnare e Apprendere ...*, cit.

Invalsi, scuola-quiz ed eutanasia dei docenti

Piero Bernocchi

L'annullamento, dopo il più grande sciopero della storia della scuola pubblica italiana e dopo la gigantesca manifestazione del 17 febbraio 2000 (entrambi organizzati dai COBAS), del "concorsaccio" che doveva reclutare un 20% di presunti "superdocenti" premiati con 6 milioni annui di lire, e che Berlinguer riteneva decisivo per la gerarchizzazione dei docenti e per la scuola-azienda in costruzione che agognava, non bastò al ministro della Pubblica Istruzione per conservare il posto. Il rifiuto generalizzato dei superdocenti, incaricati di fare da "capetti" e guardiani della attività degli insegnanti, influenzò molto il popolo della scuola pubblica nelle elezioni regionali dell'aprile 2000, contribuendo non poco a determinare una cocente sconfitta del governo di centrosinistra di D'Alema, che portò alle dimissioni del capo del governo, sostituito dall'ex craxiano Giuliano Amato. Berlinguer lasciò ingloriosamente il posto a Tullio De Mauro, linguista e barone universitario: «Barone che va, barone che viene», titolammo all'epoca¹. Tale sostituzione fu la presa d'atto dell'evoluzione conflittuale della maggioranza dei docenti nei confronti della politica scolastica governativa e costituiva un *maquillage* furbesco che, mentre scaricava un ministro fino a poco prima fiore all'occhiello del social-liberismo, ricorreva ad un personaggio presentato come professionista dell'istruzione ed estraneo al politicantismo. Ma in realtà a posteriori si può dire che Tullio De Mauro era addirittura più avanti di Berlinguer sulla strada della scuola-azienda - oltre ad

1 «Cobas, giornale dei Comitati di Base della scuola», n.7, maggio 2000, pp. 1-2.

essere ben dentro la politica istituzionale, avendo già ampiamente collaborato a realizzare la riforma berlingueriana, con particolare impegno sui temi della gerarchizzazione e valutazione degli insegnanti - come può dimostrare questo suo scritto di appena un anno precedente alla nomina a ministro: «Riflettendo sulla riforma della scuola, mi sono fatto l'opinione che i programmi scolastici è quasi inutile scriverli. Occorre invece capire bene come devono essere fatte le prove al termine dei cicli e quindi come strutturare delle prove: saranno poi queste a retroagire su tutto l'insegnamento. Queste prove devono vertere su tre grandi aree a tutti i livelli. Avere al centro innanzitutto la capacità di usare le parole della propria lingua e, necessariamente, anche le parole delle lingue circumvicine. Avere queste conoscenze, infatti, significa già sapere molta storia [sic!]. L'altro tipo di prova riguarda l'attitudine a definire un ordine di grandezza, cioè a saper misurare, ad avere una idea di cosa sono le misure. Il terzo tipo di prova è saper fare qualcosa con le mani, saper produrre qualcosa. Occorrerebbe, anzi, cancellare completamente le materie e sfruttare il fatto che ormai le aule possono essere virtuali»².

Dunque, il presunto alieno politico si presentava come un guastatore della scuola come fino ad allora intesa, un estremista della linea aziendalista, capace di sostenere senza pudore che conoscere le parole

2 T. De Mauro, *L'uso della parola*, in CIDI (a cura di), *La scuola nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, 1999.

di una lingua significherebbe già «sapere molta storia», che la divisione tra le materie andrebbe abolita e che, anzi, l'intera scuola con i suoi edifici potrebbe essere sostituita con «aule virtuali», ove addestrare telematicamente ad alcune «abilità», come l'attitudine alla parola, alla misurazione e alla produzione manuale di oggetti. Ma De Mauro aveva soprattutto indicato la strada per scavalcare l'opposizione del popolo della scuola pubblica alla aziendalizzazione e mercificazione della istruzione, non ricorrendo più a mega-riforme inutili, ingombranti e impopolari ma, appunto cambiando semplicemente le prove finali dei diversi cicli di studio in modo che esse potessero automaticamente "retroagire" su tutto l'insegnamento.

Si può dire che da qui nascono le fortune delle prove Invalsi e il processo di penetrazione della scuola-quiz nell'istruzione pubblica, anche se all'epoca ben pochi ci fecero caso. E questo perché, nei fatti, l'iper-aziendalismo destrutturante di De Mauro non riuscì ad operare, poiché il governo Amato durò solo un anno, venendo sostituito nel 2001 dal secondo governo Berlusconi. Ma alcuni messaggi-chiave della brevissima stagione di De Mauro – ed in particolare la destrutturazione delle materie e delle prove finali come passepartout per una scuola immiserita finanziariamente e culturalmente, una scuola-miseria e una scuola-quiz - hanno percorso tutto l'ultimo decennio, fino ad essere raccolti e rilanciati con enfasi prima dal ministro Fioroni (nel secondo governo Prodi) e poi dalla ministra Gelmini (nel terzo governo Berlusconi) mediante l'imposizione dei quiz Invalsi come prove finali di valutazione dei cicli scolastici, in modo da obbligare la scuola a ristrutturarsi spontaneamente a monte per adeguarsi alle scelte imposte a valle per gli esami e gli scrutini finali: che è appunto

quanto auspicato da De Mauro.

Certo, all'epoca la vera polpetta avvelenata, che segnò un vistoso cambio di strategia nel processo aziendalizzante, fu l'istituzione - o meglio: la trasfigurazione di qualcosa che formalmente già esisteva ma non con tale funzione - del cosiddetto fondo di Istituto, una significativa somma messa a disposizione delle varie scuole per premiare il lavoro «aggiuntivo». La divisione tra docenti, tentata con il meccanismo rozzo del "concorsaccio", veniva riproposta non più sotto la veste di un premio a presunti meritevoli ma ai disponibili ad accollarsi un lavoro supplementare rispetto a quello contrattuale. Partendo con un fondo complessivo di 2000 miliardi dell'epoca, destinati secondo il Ministero ad «un ulteriore impegno didattico rispetto a quello normalmente dovuto e per l'attuazione della flessibilità organizzativa e didattica», il centrosinistra pose le basi per rendere concreta la frammentazione autonomistica delle scuole e per dividere una categoria tenuta ormai da un decennio a sotto-salario (dal 1989, ultimo contratto con aumenti salariali accettabili, al 2001, la perdita salariale era stata di circa il 15% in valore reale).

Se in altri paesi (soprattutto in quelli anglosassoni) meccanismi analoghi avevano portato verso una sorta di stipendio individualizzato, fatto di tante voci differenti per altrettante mansioni parcellizzate, in Italia si è dato vita ad una USLizzazione³ della scuola, con l'innesco di meccanismi clientelari e corrompenti su attività progettuali per lo più superflue o cialtronesche, puri espedienti per piegare con elargizioni sa-

3 Le Usl erano le Unità sanitarie locali che, disponendo negli ospedali di somme consistenti per una parte significativa della gestione interna, diventarono spesso ricettacolo di corruzioni, sprechi, clientelismi e ruberie varie.

lari una parte della categoria ai meccanismi aziendali e fiaccarne la resistenza ideologica, culturale e didattica, selezionando i più disponibili ad assecondare i perversi meccanismi della sedicente autonomia.

Dall'introduzione di tale strumento per finanziare la frammentazione aziendalistica degli istituti, ha preso il via un processo parallelo di malascuola (corruzione, inefficienza, clientelismo e illegalità diffusa) e di scuola-miseria (continua riduzione dei finanziamenti, dispersione dei fondi per vie clientelari, peggioramento costante della qualità dell'apprendimento) come via subdola di impoverimento e disgregazione della scuola, tale da consentire alla merce-istruzione di superare il blocco esercitato dalla educazione pubblica gratuita e di qualità per tutti/e. La corruzione, l'inefficienza, il clientelismo e l'autoritarismo fondato sulla progressiva cessione dei massimi poteri ai presidi sono state le conseguenze quasi naturali dell'immissione programmata. In questi anni, e senza alcuna apprezzabile differenza tra governi di centrodestra e di centrosinistra, nella grande maggioranza dei casi i soldi del Fondo di Istituto sono stati usati per retribuire progetti didattici non solo senza alcuna ricaduta utile, ma che assai sovente hanno svilito, intralciato o danneggiato la didattica, distraendo i docenti dalle lezioni, togliendoli dalle classi, tenendo a scuola di pomeriggio gli studenti a ciondolare intorno ad estemporanei corsi inventati ad hoc. Oltre a produrre inefficienza didattica, tali meccanismi hanno corrotto - e poco importa se sovente con cifre misere - fasce crescenti di docenti, spinti ad inventarsi i progetti più inverosimili, a dilatarne ad arte i tempi, ad attestare lavori mai svolti, a farsi retribuire attività ordinarie: una malascuola che ha ripercorso le vie - seppur dilapidando somme decisamente più ridotte - della

malasanità degli anni '80 e successivi.

Pur tuttavia, il colpo più brutale e insidioso alla scuola unitaria, di qualità, di tutti/e e per tutti/e, sarebbe arrivato proprio dall'introduzione di quello strumento che De Mauro aveva indicato con largo anticipo: la destrutturazione delle prove finali e di conseguenza dei pilastri dell'insegnamento per materie e della sua organicità. E, di nuovo, ad aprire la strada - come già per la sedicente autonomia, per i finanziamenti alle scuole private e per il corrompente Fondo di Istituto - sarebbe stato un governo di centrosinistra.

L'approdo dell'aziendalizzazione: la scuola-miseria e la scuola-quiz

Il 9 e il 10 aprile 2006 si votò per il rinnovo del Parlamento. Fino a pochi giorni prima il centrosinistra guidato da Prodi era nettamente favorito. Ma Berlusconi recuperò incredibilmente e Prodi divenne presidente del Consiglio di un soffio, con una maggioranza risicatissima e talmente eterogenea da sembrare subito notevolmente fragile: e come tale appariva il Ministro della Pubblica Istruzione (riesumato il nome classico), un Beppe Fioroni sconosciuto ai più, ex sindaco di Viterbo, democristiano Doc, legato a congreghe vaticane e medico di professione, del tutto digiuno di scuola, università, istruzione. Sempre nel primo trimestre del 2008, Fioroni - malgrado Prodi avesse perso la maggioranza in Parlamento⁴, desse le dimissioni e, indicando nuove elezioni, rimanesse in carica solo per l'ordinaria amministrazione - sferrò un colpo micidiale alla scuola pubblica, imponendo all'esame di Terza Media una prova scritta a for-

4 Il governo Prodi andò in minoranza al Senato il 24 gennaio 2008, a causa della defezione del piccolo gruppo di Mastella, la cui moglie era stata indagata e arrestata per corruzione.

ma di quiz, appaltata all'Invalsi.

È bene fare una cronistoria di questa struttura e del rilievo assunto poi nel triennio 2008-2011 - con l'avvento del terzo governo Berlusconi e di Maria Stella Gelmini al Miur - nello sgretolamento di ciò che resta dell'impianto didattico della scuola pubblica. Sul piano giuridico la storia iniziò nel 2004, quando il Consiglio dei Ministri del governo Berlusconi approvò un Decreto legislativo che istituiva l'Invalsi, cioè l'Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, in realtà riordinando il già esistente (e vivacchiante) Istituto, trasformato in

«ente di ricerca strumentale con autonomia amministrativa, contabile, patrimoniale, con compiti di verifica periodica sulla qualità complessiva dell'offerta formativa e sulle conoscenze degli studenti, con il compito di monitorare il sistema della formazione nel suo complesso e di valutare le competenze, le abilità e le conoscenze degli studenti... L'Istituto avrà inoltre il compito di predisporre le prove nazionali degli esami di Stato e di valutare tutti i provvedimenti finalizzati all'orientamento, alla lotta contro la dispersione scolastica ed alla formazione degli insegnanti all'autovalutazione... Le risorse ad esso destinate saranno nel 2005 di 10,3 milioni di euro»⁵.

Nel precedente anno scolastico un progetto di valutazione degli studenti e delle scuole mediante quiz aveva già coinvolto 9000 istituti, lasciando intendere che era intenzione degli «aziendalisti» di dotarsi di uno strumento che tramite rilevamenti quantitativi su dati nozionistici imponesse una valutazione «oggettiva» delle scuole come se fossero strutture economiche finalizzate al profitto.

5 G. Di Benedetto, *Valuto, dunque sono*, in «Cobas», n.24, novembre 2004, p. 10.



«Attraverso la somministrazione di test che estrapolano dal contenuto vivo dell'insegnamento pallide nozioni decontestualizzate, si riduce la didattica a sterile rilevamento oggettivo dell'apprendimento per misurare, attraverso parametri quantitativi, capacità cognitive. La distruzione della scuola si fonda proprio su questa forma di riduzionismo culturale... La presunta oggettività dei test è falsa: c'è sempre una componente soggettiva nello scegliere una domanda piuttosto che un'altra e nell'importanza da attribuire a ciascuna risposta. Il risultato drammatico è la precedenza che viene data alle abilità meccaniche e alle competenze nozionistiche... Il retroterra culturale dell'intervento Invalsi è il bisogno di rendere la scuola produttiva e competitiva, l'idea rozza e superficiale che il funzionamento di un'azienda privata, comandato da un esasperato efficientismo, e quello che presiede ai sofisticati meccanismi di costruzione e trasmissione del sapere siano la stessa cosa. Uno dei più importanti epistemologi contemporanei, Heinz von Foerster, pensa che i test scolastici siano un mezzo per misurare il grado di banalizzazione. Se lo studente ottiene il punteggio massimo, è il segno di una perfetta banalizzazione: lo studente è completamente prevedibile e quindi può essere ammesso nella società»⁶.

All'inizio del 2005 l'Invalsi inviò alle scuole elementari e medie i protocolli per

6 Ibidem.

la somministrazione (orrendo sostantivo usato da quel momento in poi) di quei test nozionistici a scelta multipla che definisco per quel che sono, cioè dei quiz. Non essendo obbligatori, vari Collegi docenti si rifiutarono di effettuarli mentre in altre scuole gli insegnanti risolsero i quiz insieme agli alunni. Ma nella maggioranza dei casi, né docenti né genitori percepirono la gravità della procedura introdotta che, oltre a squalificare la didattica schiacciandola sulle metodologie per risolvere i quiz, avviava un perverso meccanismo di competizione tra le scuole - come se il problema dell'istruzione italiana fosse quello di far emergere una scuola in concorrenza con le altre e non di garantire ovunque un buon livello di apprendimento - e di gerarchizzazione tra i docenti, premiati o puniti in futuro sulla base dei risultati Invalsi⁷.

«I test Invalsi rappresentano la penetrazione della concezione aziendalistica nella scuola, con l'introduzione di parametri "oggettivi" di valutazione che sfuggono al controllo non solo degli studenti - di fronte a prove anonime del tutto prive di corrispondenza con il proprio percorso di istruzione e di formazione culturale - ma anche dei docenti, costretti a piegare la propria professionalità e la programmazione didattica a richieste prive di riferimenti pedagogici e di contenuto alla quotidianità dell'insegnamento. Le prove Invalsi stabiliscono degli standard che

7 Il punto di riferimento era il sistema britannico che in quel periodo discuteva se licenziare gli insegnanti i cui alunni non avessero raggiunto «prestazioni» considerate sufficienti dall'Office for Standards in Education (Ofsted), il progenitore dell'Invalsi. Nella proposta del governo Blair era anche previsto, incredibilmente, che potessero essere direttamente le famiglie a chiedere l'allontanamento dell'insegnante «scarso» rivolgendosi direttamente all'Ofsted.

portino ad una omologazione delle conoscenze, che riducano il sapere ad una conoscenza mnemonica priva di elaborazione critica.

Quello che si valuta non sono le capacità di comprensione, interpretazione, rielaborazione degli studenti, ma solo il pacchetto delle loro informazioni..per le esigenze delle aziende e del mercato del lavoro che hanno bisogno di personale informato, efficiente nelle esecuzioni delle strategie aziendali e non nell'elaborazione di un pensiero critico. Inoltre, attraverso i test, si può controllare l'operato degli insegnanti, che devono introdurre la mentalità aziendalistica secondo la distorta prospettiva dell'istruzione esclusivamente come addestramento e introduzione al lavoro. Infine, il percorso parallelo di valutazione su scala nazionale permette di svalutare le prove conclusive di esame, sovrapponendo test che mettono in discussione il valore legale dei titoli di studio a vantaggio di una collezione di competenze richieste dalle aziende nel mercato del lavoro»⁸.

Purtroppo il tentativo operato quasi esclusivamente dai Cobas, nel silenzio delle altre strutture sindacali o professionali, di far percepire la gravità dell'operazione, non dette i risultati necessari in termini di numero di scuole ostili alle imposizioni, pure perché anche nel 2007 il neoministro Fioroni, ancor prima di introdurre per legge gli indovinelli nell'esame di terza Media, ripropose i quiz alle elementari e alle medie, presentandoli come puro strumento di indagine, incentivando la passività di quelle aree di centrosinistra che si erano opposte invece all'Invalsi con Moratti, e contribuendo in maniera decisiva all'assuefazio-

8 *Ora basta*, testo dei Cobas scuola di Pisa, in «Cobas», n.33, nov.-dic. 2006, p. 8.

ne alle prove da parte della maggioranza dei docenti, delle famiglie, degli alunni/e. Cosicché, il salto di qualità successivo che Fioroni operò introducendo, come già detto, nel 2008 la prova scritta a forma di quiz nell'esame di Terza Media⁹ trovò una categoria (oltre che genitori e studenti) già mitridatizzata da anni di test che, apparentemente miranti ad indagare sulle conoscenze degli alunni, in realtà allenavano all'introduzione dei quiz nelle prove decisive d'esame. E soprattutto, grazie all'obbligatorietà della prova d'esame¹⁰, si depotenziava l'opposizione di chi si era rifiutato fino ad allora di svolgere i quiz facoltativi.¹¹ Con l'introduzione dell'Invalsi nelle prove di esame ci si incamminò dunque speditamente sulla strada indicata otto anni prima da De Mauro.

«L'intendimento del Ministero è sempre lo stesso: stilare una classifica nazionale delle scuole e dei docenti. Non è difficile prevedere che: a) il Ministero distribuirà finanziamenti in proporzione ai risultati dei test, e cioè più soldi a poche scuole

9 I riferimenti normativi di questa prima attuazione di rilievo della indicazione dell'ex ministro De Mauro (per cambiare la didattica e la scuola tutta, invece di fare riforme ponderose, mutiamo i meccanismi finali di valutazione e di esame; il resto verrà di conseguenza, adattandosi al punto di arrivo) sono la Direttiva n.16 del 25 gennaio 2008 e la successiva circolare n.32 del 14 marzo 2008 sulle finalità, contenuti e modalità della nuova prova.

10 La legge in materia è la 176 del 25 ottobre 2007 che impose «una prova scritta a carattere nazionale, volta a verificare i livelli generali e specifici conseguiti dagli studenti».

11 Per la verità durante il periodo morattiano a stroncare l'opposizione di molti docenti aveva cercato di provvedere il Ministero con provvedimenti disciplinari che però vennero ritirati o sconfitti legalmente, non essendo sostenuti da alcun provvedimento di legge.

con i risultati più alti, sottraendo risorse alle scuole delle zone a maggior disagio sociale; b) le prove Invalsi saranno estese agli altri gradi scolastici; c) le scuole, per ricevere più soldi, entreranno in autodistruttiva concorrenza e adegueranno i loro interventi didattici al solo fine di raggiungere punteggi più elevati nelle prove Invalsi; d) anche in Italia si introdurrà quel meccanismo internazionale finalizzato a far credere ad ogni Paese di occupare gli ultimi posti delle graduatorie, permettendo poi alle autorità di mazzolare i docenti e le scuole riottose al pedagogheso e alla scuola-cialtrona».¹²

Parole profetiche, come si verificò poi da allora fino alle decisioni del ministro Gelmini, che, a poche settimane dagli ultimi provvedimenti di Fioroni, soppiantò il «ministro del cacciavite». Il 14 aprile 2008 si consumò l'ultimo atto del governo Prodi. Il centrosinistra guidato da Walter Veltroni perse seccamente le elezioni¹³, cedendo il posto al terzo governo Berlusconi che per il Miur¹⁴ sceglieva la sconosciuta, e del tutto inesperta di istruzione, Gelmini¹⁵. E qui en-

12 *Le tortuose vie dei test Invalsi*, in «Cobas», n.39, aprile-maggio 2008, p. 4.

13 La vittoria del centrodestra fu netta: 9 punti di vantaggio del PdL sul Pd, il 56% al centrodestra, la Lega all'8,3% e il 43% ad un centrosinistra che vide però svanire (senza l'alleanza tra Pd e sinistra «radicale») la rappresentanza parlamentare della Sinistra Arcobaleno, sigla improvvisata che mise insieme Prc, Pdc e Verdi e che non raggiunse il 4% necessario per avere eletti.

14 Il governo Berlusconi ripristinò la sigla già conosciuta in precedenza dal centrodestra e cancellata durante il governo Prodi. L'acronimo sta per Ministero dell'Istruzione, università e ricerca.

15 Maria Stella Gelmini venne promossa al Miur tra la sorpresa generale, anche degli espo-

triamo nell'ultima fase della degenerazione della scuola pubblica, quella attualmente in corso che cerca di imporre la scuola-quiz e la definitiva sconfitta della istruzione non mercificata e non immiserita. Mentre procedeva l'involuzione strutturale e finanziaria della scuola-miseria, accelerava il cammino della scuola-quiz, della valutazione «oggettiva» di studenti, scuole e docenti come carta decisiva per l'impoverimento aziendalistico dell'istruzione. A settembre due direttive ministeriali¹⁶ rilanciavano l'Invalsi come misuratore degli apprendimenti degli studenti, mentre veniva presentato il progetto di legge Aprea¹⁷, in cui era centrale l'intento di legare gli stipendi e la carriera docenti a parametri ricavabili dai quiz Invalsi.

«Il forte investimento del Miur, anche economico, sulle prove Invalsi, la loro portata strategica non è stata ancora pienamente compresa da alcuni docenti. L'Invalsi risponde ad una esigenza strutturale legata alla sfera produttiva e alla trasformazione complessiva del sistema scolastico italiano ed europeo: ed è una colonna portante degli obiettivi che si diedero i paesi dell'Euro riuniti a Lisbona per aumentare la produttività divenendo l'economia basata "sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", tramite il cambiamento della

nenti del PdL che si occupavano di istruzione. Aveva un curriculum politico insignificante, con una presenza in un consiglio comunale. Laureatasi in Giurisprudenza dopo otto anni, si era abilitata alla avvocatura non nella città di nascita e residenza, Brescia, ma a Reggio Calabria, ove il tasso di promozioni era altissimo.

16 Sono, rispettivamente, la n.74 con valenza triennale e la n.75 per il 2009.

17 Valentina Aprea, responsabile scuola Pdl e all'epoca presidente Commissione cultura alla Camera.

funzione sociale dell'istruzione. Essendo la precarietà divenuta la condizione lavorativa del nuovo millennio, per essi è necessario formare una forza-lavoro in possesso di "competenze spendibili e flessibili", in una scuola che non miri più alla formazione complessiva dei futuri cittadini ma che li addestri ad un "sapere applicato". La scuola italiana appare perciò inadeguata alle esigenze del sistema produttivo: troppo sbilanciata sui saperi, deve operare un taglio drastico dei contenuti per fare posto ad una cultura delle "competenze", ad un sapere frammentato che deve poter essere misurabile oggettivamente, riducendo l'atto valutativo del docente ad un atto squisitamente tecnico»¹⁸

Ed è appunto il ruolo dei docenti che viene in particolare attaccato dagli indovinelli - il termine giusto perché la qualità dei test non va molto oltre la Settimana Enigmistica - Invalsi, sia nelle direttive ministeriali sia nel progetto di legge Aprea.

«Siamo di fronte ad una mutazione genetica che attacca insieme la funzione sociale della scuola e l'epistemologia delle discipline e che ha bisogno, per inverarsi, del sostegno dei docenti che devono trasformarsi in strumenti attivi di tale metamorfosi involutiva. Sotto questa ottica le prove Invalsi diventano strumenti di "formazione" dei docenti italiani: esse infatti hanno un forte potere retroattivo sulla programmazione didattica e inducono gli insegnanti a piegarla all'addestramento dei propri studenti per il successo della performance... La finalità delle prove non è valutare i livelli di apprendimento, ma misurare, come in ogni azienda, la "produttività" della forza-la-

18 S. Tusini, *Delirio metrico*, in «Cobas», n.43, giugno-luglio 2009, p. 13.

voro, e dei docenti in questo caso, innescando un meccanismo di competizione interno (tra i docenti del singolo istituto) ed esterno (tra le diverse scuole). Che questo sia lo scopo dei test Invalsi è oggi chiarissimo alla luce del progetto di legge Aprea: i docenti saranno divisi in livelli stipendiali diversi e avranno un loro portfolio personale in cui verranno annotati dei “parametri di produttività” tra i quali grande importanza assume “l’efficacia della formazione”, cioè i livelli di apprendimento degli studenti certificati dalle prove Invalsi, da cui dipenderanno gli stipendi degli insegnanti, di cui si cerca di comprare il collaborazionismo per limare le resistenze che essi, figli di un’altra idea di scuola, hanno sempre mostrato nei confronti dei quiz». ¹⁹

Però nel maggio 2011 un primo vero segnale importante di protesta si è rivolto contro la scuola-quiz durante le prove Invalsi, per la prima volta estese alle medie superiori, e contro il tentativo di riscrittura dell’assetto culturale ed educativo della scuola pubblica. Per la prima volta dalla loro introduzione, sui quiz Invalsi si sono accesi i riflettori dei grandi mass-media e opinionisti ed «esperti» hanno disputato sulla loro bontà o pericolosità. Finalmente la costante campagna Cobas è riuscita a porre l’argomento al centro dell’attenzione grazie ad un’accorta campagna di boicottaggio, iniziata durante l’anno nei collegi dei docenti ed esplosa durante le prove tramite il rifiuto di tanti docenti di svolgere le prove: rifiuto che è stato indubbiamente potenziato dall’estensione improvvisa dei quiz anche alle scuole superiori e dalla conseguente partecipazione di parecchi studenti alla campagna di boicottaggio. Mentre nelle elementari e nelle medie i ministeri

¹⁹ Ibidem.

Fioroni e Gelmini erano riusciti a diffondere la convinzione dell’innocuità dei quiz (e dove non riusciva l’assuefazione intervenivano autoritariamente i presidi), le proteste di molti insegnanti e studenti delle superiori nel maggio 2011 sono riuscite a spingere l’intero «circo» dell’informazione ad entrare nel merito del tema. Cosicché, per alcune settimane si è potuto, a livello di massa, non solo evidenziare l’assurdità della valutazione di docenti e scuole in base a quiz spesso grotteschi, ma anche a spiegare come l’intento dell’Invalsi fosse l’immiserimento della didattica tramite il vincolo di valutazioni finali poverissime.

E quanto fosse incombente la prospettiva della scuola-quiz, lo hanno dimostrato inconfutabilmente, poco dopo, gli avvenimenti dell’autunno 2011, al momento del passaggio dal governo Berlusconi²⁰ a quello di Mario Monti, tecnocrate di lungo corso del capitalismo di Stato e privato italiano, in chiave politica bipartisan, avendo svolto per cinque anni il ruolo di Commissario europeo durante il primo governo Prodi e altrettanti durante il secondo governo Berlusconi. Tale prospettiva è stata caldamente sostenuta dalla Commissione europea e dalla Bce: ed è di grande in-

²⁰ Il governo Berlusconi cade a novembre 2011 per: a) l’accentuarsi della crisi economica e del rischio ravvicinato di un default delle casse statali; b) la sua perdita totale di credibilità, soprattutto internazionale, travolto da scandali a ripetizione e dall’incapacità di far fronte alla crisi; c) le pesanti divisioni nel governo su chi debba pagare la crisi; d) le pressioni di vari potentati del capitalismo privato e di Stato per un leader più adeguato alla fase e più credibile a livello internazionale. Dal 17 novembre 2011 è così iniziata l’avventura del governo Monti, sostenuto da PdL, Pd e Terzo Polo.



teresse ricostruire il dialogo al proposito tra queste istituzioni e i due governi succedutisi a novembre alla guida dell'Italia. Il 5 agosto 2011 la Banca Centrale Europea produceva un documento (a firma di Jean Claude Trichet, allora presidente, e di Mario Draghi, l'attuale) con le indicazioni di politica economica e sociale per il nostro paese, come condizione per avere il sostegno della Bce stessa. In esso c'era un passaggio cruciale riguardante l'istruzione che può facilmente essere interpretato come un inno all'Invalsi:

«Negli organismi pubblici dovrebbe diventare sistematico l'uso di indicatori di performance, soprattutto nei sistemi sanitario, giudiziario e dell'istruzione».

La risposta arrivava il 26 ottobre da un governo Berlusconi in crescente marasma e pressato in ogni direzione affinché desse le dimissioni. Il Cavaliere si giocava l'ultima carta inviando una lettera alla Bce e alla Commissione Europea in cui sostanzialmente accoglieva l'intero diktat dei governi «forti». E per quel che riguardava l'istruzione, entrava nei dettagli della tanto caldeggiata scuola-quiz:

«L'accountability²¹ delle singole scuole verrà accresciuta, sulla base delle

²¹ «Responsabilità», ma nel senso di «rendere conto di qualcosa» (to account for).

prove Invalsi, definendo per l'anno scolastico 2012-2013 un programma di ristrutturazione per quelle con risultati insoddisfacenti; si valorizzerà il ruolo dei docenti, elevandone, nell'arco di un quinquennio, impegno didattico e livello stipendiale relativo; si introdurrà un nuovo sistema di selezione e reclutamento».

Con poche frasi il governo smentiva di botto chi negli ultimi anni si era affannato a dimostrare che l'Invalsi sarebbe stato un elemento di "indagine" e d'ausilio per docenti, studenti, scuole e famiglie, e non - secondo la tesi Cobas - uno strumento per piegare, con il ricatto del licenziamento e della dismissione degli istituti, docenti e scuole alla ristrutturazione più miserabile della didattica e dell'istruzione. Tale franchezza brutale di un governo ad un passo dal baratro incuriosiva la governance europea che il 4 novembre, per mano del Commissario alle questioni economiche Olli Rehn, stilava 39 stringenti quesiti, che erano altrettante esplicite direttive, a proposito degli impegni presi da Berlusconi nella succitata lettera. Tra di esse risaltavano, per quel che riguarda il nostro tema, le domande 13 e 14:

«13. Quali caratteristiche avrà il programma di ristrutturazione delle singole scuole che hanno ottenuto risultati insoddisfacenti ai test INVALSI? 14. Come intende il governo valorizzare il ruolo degli insegnanti nelle singole scuole? Quale tipo di incentivo il governo intende varare?».

La risposta italiana arrivava con un documento scritto da Giulio Tremonti che affrontava i 39 «quesiti». Sulle due domande riguardanti l'istruzione, l'allora ministro dell'Economia e Finanze così scriveva:

«INVALSI misura il “valore aggiunto” in termini di risultati dell’insegnamento prodotti da ogni Scuola, tenendo conto del contesto socio-economico... La valutazione delle scuole sarà condotta da un Corpo di Ispettori che analizzerà anche l’ambiente di lavoro, la qualità delle procedure e dei parametri, utilizzando informazioni relative non solo all’insegnamento.

La valutazione delle scuole porta alla definizione di una classifica usata per dare alle scuole migliori incentivi e ricompense in termini di finanziamenti...

Gli Ispettori valuteranno i risultati e proporranno le misure più appropriate che potranno includere una ristrutturazione dell’istruzione, compresa la ridefinizione della dimensione delle singole scuole... Per valutare le carriere dei migliori docenti è stato testato un sistema innovativo che disponga nuovi criteri di ricompensa. Un mese extra di stipendio è assegnato ai migliori docenti, in media 20-30% per scuola».

Dunque, come da noi pronosticato fin dall’inizio, si disvelava l’intenzione di usare i quiz per ristrutturare l’istruzione, assegnare ai docenti proni agli indovinelli aumenti di stipendio e progressioni di carriera, aumentare i finanziamenti alle scuole che saranno giudicate le migliori in base ai quiz. Che queste fossero le linee-guida del governo Monti e del ministero affidato a Francesco Profumo²² lo confermava al

22 Al momento della nomina a ministro, Francesco Profumo era rettore del Politecnico di Torino, al quale ha dato una forte impronta aziendalistica, esaltando senza pudori la definizione di Università-impresa, usando nei suoi discorsi e scritti, fino alla nausea, la terminologia aziendalista anglosassone (ogni dieci frasi almeno una nell’inglese del business). Si vanta di aver creato più di un centinaio di miniazien-

Senato il 17 novembre, giorno del voto di fiducia al governo, lo stesso Monti:

«La valorizzazione del capitale umano deve essere un aspetto centrale: sarà necessario mirare all’accrescimento dei livelli di istruzione della forza-lavoro, che sono ancora oggi nettamente inferiori alla media europea, anche tra i più giovani. Vi contribuiranno interventi mirati sulle scuole...anche mediante i test elaborati dall’Invalsi e la revisione del sistema di selezione, allocazione e valorizzazione degli insegnanti».

Gli farà eco pochi giorni dopo il neoministro Profumo in prima fila per imporre la «valutazione come fattore imprescindibile per attivare qualsiasi processo di miglioramento sia nella scuola che nell’Università»²³, durante un convegno²⁴, ruotato proprio intorno ai due quesiti posti dalla Commissione europea che, a detta dei relatori/trici, e in particolare del neoministro, avrebbero dimostrato inconfutabilmente la centralità della valutazione.

«La valutazione, centrale non deve essere vista come un atto sanzionatorio nei confronti dei docenti, ma in funzione di un miglioramento della qualità della scuola, tramite prove strutturate e stan-

de nel Politecnico con una quindicina di fondi finanziari per gestirlo, invitando spesso gli studenti ad essere soprattutto «imprenditori».

23 Dal comunicato dell’Ufficio Stampa del Miur del 7 dicembre 2011.

24 Il convegno dal titolo *L’avvio del sistema di valutazione in Italia come fattore di miglioramento e di sviluppo* è stato organizzato il 7 dicembre 2011 al Cnr di Roma dalla Banca d’Italia, dall’Associazione TreeLLLe (stracolma di industriali e grandi finanziari), dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di S.Paolo, con la partecipazione della Commissione Educazione dell’Ocse: un parterre che richiama alla memoria, a livello europeo, la Ert.

dardizzate, che consentano confronti tra i risultati. Attraverso la valutazione, le scuole potranno esprimere pienamente la propria autonomia responsabile tramite la trasparenza del proprio operato, in linea con le migliori esperienze internazionali. Questo processo va inserito in un contesto più ampio che contempli l'intero orizzonte della smart city, cioè di una città in cui i servizi ai cittadini siano accessibili, trasparenti e condivisi... In questa prospettiva sarà altrettanto importante che la scuola entri a pieno diritto nell'innovazione del sistema Paese, adeguandosi alle esigenze educative delle nuove generazioni di studenti, che ci chiedono competenze digitali, linguistiche, organizzative e logiche all'insegna della massima flessibilità cognitiva»²⁵.

Insomma, il passepartout per la scuola-impresa non è più la «riforma globale» alla Berlinguer, Moratti, Gelmini. L'adeguamento alle «nuove esigenze educative» delle smart city²⁶ passerà per la strada indicata da De Mauro: la valutazione finale a quiz per assegnare premi e punizioni a studenti, docenti e scuole; la ristrutturazione su questa base dell'intero ciclo didattico; la sparizione di materie e programmi stabili, alla ricerca di quella «massima flessibilità cognitiva» richiesta dall'impresa capitalistica. Questo sarà il terreno di scontro tra i difensori della scuola Bene comune e i suoi distruttori.

L'istruzione standardizzata e l'eutanasia degli insegnanti

D'altro canto era inevitabile che il processo di trasformazione della scuola e dell'Università da Beni pubblici comuni a luoghi di produzione della merce-istruzione giun-

²⁵ Dalla relazione del ministro Profumo al convegno del 7 dicembre.

²⁶ Città intelligente.

gesse prima o poi a questo snodo decisivo. Ogni processo di mercificazione nella storia del capitalismo ha avuto come passaggio decisivo la sussunzione (e l'espropriazione) dei saperi, delle conoscenze, delle abilità manuali e intellettuali, delle ideazioni dei singoli individui, fossero essi artigiani, contadini, intellettuali, possessori di una qualche professione o mestiere. A tal fine, il superamento della produzione artigianale e autonoma è sempre passato attraverso la standardizzazione dei procedimenti lavorativi (dalla catena meccanica al fordismo fino alla rete informatica e telematica): è tale standardizzazione che permette la divisione del lavoro e la produzione in serie della merce, oltre ad un altro elemento cruciale che è la possibilità di fare a meno del lavoro professionalmente specializzato (l'artigiano sostituito dall'operaio-massa alla catena della fabbrica, il sapere dell'intellettuale sussunto nella macchina informatica).

La regola non può non valere anche per l'intero campo dei servizi pubblici e dei Beni comuni da mercificare, e in particolare per la merce-istruzione. Anche i suoi processi di produzione, se la si vuole davvero far divenire merce di largo consumo, non possono che essere standardizzati. Tale trasformazione ha proceduto lentamente (seppur con tenacia) in Italia a causa delle lotte e delle resistenze politiche, sindacali e culturali incontrate, ma anche perché, in generale, se già esiste una particolare difficoltà per imporre questa mutazione nell'intero campo dei servizi sociali, essa è ancora più accentuata per l'istruzione.

«La maggior parte dei servizi pubblici implica una quantità di lavoro non manifesto che non è facile standardizzare e così risulta molto lunga e difficile la procedura di standardizzazione dei processi, in modo che possano essere prodotti ef-

ficacemente in serie, utilizzando sempre meno lavoro specializzato. Così la prima fase consiste nel codificare il sapere non manifesto del lavoratore in modo che, anziché basarsi sull'utilizzo da parte del lavoratore della propria iniziativa, creatività e specializzazione, sia completamente standardizzato e replicabile, in modo da poter essere affidato a lavoratori sempre meno specializzati. E una volta realizzata la standardizzazione il processo può essere gestito in base ai risultati. Così si ha l'introduzione di indicatori di prestazione, cosicché i lavoratori, invece di ricevere un salario e di essere considerati affidabili per la loro dedizione al servizio pubblico e la loro professionalità, vengono sempre più valutati in base a cosa producono, misurato dagli indicatori e obiettivi di prestazione. E una volta che il lavoro può essere amministrato in base ai risultati, esso può essere esternalizzato ed eseguito da chiunque. Tutto quello che si deve fare è contare i risultati e fissare obiettivi per "un numero x di operazioni all'anca" o "un numero x di visite di assistenza sociale a domicilio" o

per qualsiasi altra cosa... Alla fine il processo trasforma i lavoratori del settore pubblico in dipendenti del settore privato: e non soltanto cambiando il loro status, ma anche mutandoli in dipendenti di imprese globali che hanno una divisione globale del lavoro, mettendoli in concorrenza diretta con lavoratori di parti del mondo a bassa paga tramite procedure lavorative sempre più standardizzate, e quindi proletarizzandoli»²⁷.

Dunque, l'imposizione dei quiz Invalsi come misura della qualità del lavoro dei docenti e degli studenti materializza nella scuola questa standardizzazione. Con tali dati quantitativi si potrà modificare alla radice il lavoro didattico, imporre un modello universale di insegnamento-infarinatura, costringere il docente a seguire procedure prestabilite e generalizzabili, modificare

²⁷ Ursula Huws, *La crisi come opportunità per il capitalismo*, intervista a «New Left Project», 11 dicembre 2011, effettuata da Ed Lewis, rappresentante del Nut (National United Teachers). Huws dirige la società inglese di ricerche sociali ed economiche *Analytica*.



alla radice i libri scolastici (“abbiate pazienza, stiamo invalsizzando i nuovi testi il più rapidamente possibile”, dicono ai docenti i rappresentanti delle case editrici scolastiche). Una volta realizzata la standardizzazione e la verifica omologata dell’insegnamento, verrebbe meno la necessità della presenza degli stessi docenti con la attuale professionalità. Per impostare, applicare, realizzare e valutare i quiz/test e con essi il rendimento di un insegnante o di uno studente, non serve un corso di laurea. Si tratta di un lavoro subordinato di complessiva bassa qualità, eseguibile da una marea di persone non laureate. I docenti che irresponsabilmente si prestano alla invalsizzazione stanno contribuendo fattivamente alla eutanasia di una professione, oltre che all’immiserimento della scuola pubblica: sono destinati a far la fine dei tessitori fiamminghi quando nella fabbrica ottocentesca arrivò il telaio meccanico.

In conclusione, un punto di autocritica che riguarda me e i Cobas in generale mi pare giusto introdurlo. Il percorso immiserente dell’istruzione-merce (materiale e culturale, strutturale e didattico) non era però così cristallino verso la fine degli anni ’90 neanche a chi, come noi, aveva descritto in anticipo l’avvento e gli sviluppi dell’azienaldismo scolastico:

«Nell’ottica di chi proponeva il modello della scuola-azienda si presupponeva che la competizione tra le istituzioni scolastiche dell’Autonomia avrebbe innescato un circolo virtuoso in base al quale le scuole migliori avrebbero raggiunto punte di eccellenza in grado di far entrare nelle neoaziende dell’istruzione solidi finanziamenti provenienti dal mondo imprenditoriale, facendo da traino alle “antiquate” scuole statalizzate, immobili nell’illusoria prospettiva dell’apprendimento come “acquisizione di una conoscenza e coscienza

critica del mondo”. Noi additammo quel modello come la fine della scuola che forma l’individuo integrale: un modello diretto verso la costituzione di alcuni centri di élite che avrebbero acquisito i migliori finanziamenti a scapito delle “sorelle povere” che sarebbero state appannaggio delle classi sociali disagiate»²⁸.

Vero. Ma forse c’era in noi una punta di illuminismo: attribuivamo al progetto aziendalista anche una qualche funzione di razionalizzazione selettiva, pur brutale, e di ammodernamento tecnico e finanziario, pur darwiniano (con l’eliminazione dei più “deboli” o dei meno adatti all’omologazione), che non gli apparteneva affatto, come abbiamo verificato in seguito, in particolare nell’ultimo quinquennio.

«In realtà questo processo non poteva avvenire attraverso l’investimento degli imprenditori nella scuola, un mastodonte da un milione di addetti e più di diecimila sedi principali, che è un’impresa a perdere e che per quanti soldi vi si investano non potrà mai rendere quanto un imprenditore è abituato a ricevere. L’imprenditoria, dunque, non interviene per investire nell’istruzione ma per piegarla ed incanalarla verso un addestramento di tipo aziendalistico che, in assenza di indicatori veri di qualità, fa del presunto merito una rappresentazione non credibile di astratti risultati di rendimento»²⁹.

A posteriori, e dopo aver osservato altri processi di privatizzazione e mercificazione di beni comuni a livello nazionale e mondiale, si può dire che uno schema analogo si è ripetuto un po’ ovunque. Il modello dell’azienda a fini di profitto, come

28 A. G. Stammati, *Campagne Cobas*, in «Cobas», n.48, genn.-febb. 2011, p. 3.

29 Ibidem

paradigma per ogni struttura sociale, parte sempre dal presupposto che la trasformazione da Bene comune a bene privato e strumento di profitto, sia foriera di efficienza, risparmio ed economicità, trasparenza e potenziamento gestionali. Ma in realtà il punto di arrivo di queste mutazioni è pressoché sempre l'esatto contrario.

La privatizzazione dell'acqua in Italia, ad esempio, non ha prodotto né maggiore economicità dei costi, né migliore qualità del servizio e del prodotto stesso. Analogamente, l'ospedale-impresa non si è realizzato nella Sanità italiana con miglioramenti nella prevenzione e nella cura delle malattie, e non ha neanche abbassato i costi degli ospedali e del processo curativo, né eliminato o almeno ridotto la corruzione nelle strutture sanitarie. Nei trasporti, e in particolare nelle Ferrovie, l'azienda Trenitalia ha più che raddoppiato i costi del servizio, potenziando solo alcune linee ma abbandonando nell'incuria più distruttiva la gran parte della struttura ferroviaria esterna alle direttrici di traffico più lucrative. Allargando l'osservazione a livello internazionale, la mercificazione estesa della natura, dell'agricoltura «genetica», delle foreste, degli alimenti, dell'acqua, delle sementi ha ovunque elevato i costi, aumentato vistosamente gli elementi inquinanti e di aggressione alla salute, il degrado ambientale che sta attanagliando la Terra e trasformando criminalmente il clima planetario. Ed i motivi sono spiegabili: il capitale privato, per sua natura, non programma a lungo termine, non fa investimenti costruttivi, non progetta grandi trasformazioni né si pone problemi esterni a quelli della realizzazione di un profitto a breve. Né ha intenzione di accollarsi spese ingenti, come ad esempio, tornando all'istruzione, servirebbero per un sostanzioso miglioramento della qualità della scuola e dell'Università

nel nostro Paese. Tutto ciò che il capitale privato desidera, ed è in grado di fare, è proprio il contrario dell'impegno per migliorare, ammodernare, abbassare i costi dell'istruzione e di altri Beni comuni sociali e ambientali. L'aziendalizzazione della scuola, in particolare, non è avvenuta attraverso alcuna seria immissione di capitale privato: e dunque, in parallelo al progressivo disimpegno del capitale «pubblico», l'aziendalizzazione non poteva che partorire una scuola impoverita strutturalmente e culturalmente, senza che in parallelo da essa siano sorte scuole di élite o di qualità notevole, seppur mercificate.

Infine, è importante osservare, dal punto di vista della resistenza alla privatizzazione, le analogie di tale processo con quelli svoltisi in altri luoghi dei beni collettivi, per osservare come successi in tali battaglie si siano avuti alla presenza di schemi operativi simili. Il tentativo di destrutturare l'istruzione pubblica è avvenuto attraverso strumenti plurimi: ma le risposte più significative e più incisive si sono avute quando è entrato in campo quella entità diffusa che chiamiamo popolo della scuola pubblica, nel momento in cui, cioè, si è innescato un meccanismo di difesa della scuola e dell'Università non come sola battaglia dei lavoratori/trici del settore ma come volon-



tà di conservare e migliorare l'istruzione come Bene comune, ricchezza collettiva, capitale pubblico insostituibile per studenti, genitori, cittadini/e, oltre che per gli addetti del settore.

Se guardiamo ad altri casi nazionali di resistenza alle mercificazioni e alle privatizzazioni, si vede il ripetersi degli stessi elementi-base: la difesa dell'acqua pubblica, fino alla straordinaria vittoria nei referendum, è stata appannaggio di intere popolazioni e non solo, e neanche soprattutto, dei lavoratori del settore; il rifiuto della distruzione ambientale in Val di Susa ha unificato strati sociali pressoché incompatibili su altri terreni economici o politici; medesima situazione per la resistenza ai trattamenti inquinanti dei rifiuti, al possibile ritorno del nucleare e alle cosiddette Grandi Opere, laddove esse imponevano palesemente disastri ambientali.

Dunque, la difesa e il miglioramento dei Beni comuni passano attraverso vaste alleanze e sono in genere elementi unificanti più di altre tematiche. Ciò che è muta, riguarda cosa venga ritenuto in un determinato momento storico Bene comune primario, interesse collettivo per la grande maggioranza della popolazione. Tale coscienza a volte è acuta, altre volte sfuma: dal ché la diversa gamma di impegni, interessi e energie profuse nella battaglia contro la riduzione di un bene collettivo a fonte di profitto economico privato.

Ed è proprio sul punto cruciale della partecipazione alla gestione democratica di ciò che è ritenuto in una fase storica Bene comune, e del conseguente obbligo de-

mocratico - la democrazia sociale come dovere e non solo come diritto, certo non per costrizione ma per scelta volontaria e responsabile - per ognuno/a, che una prospettiva di radicale trasformazione della scuola, dell'istruzione e della società incontrerà probabilmente le maggiori difficoltà teoriche e pratiche. Anche per questo resta decisiva l'attività di chiarificazione e di mobilitazione che, come Cobas e più in generale come difensori dei Beni comuni, dovremo svolgere nei prossimi mesi contro l'avanzare della scuola-quiz e contro gli indovinelli Invalsi.

La lotta del maggio 2012 contro le prove e per il boicottaggio delle stesse si è avvalsa, per la prima volta, dello strumento dello sciopero, da noi convocato nelle giornate della "somministrazione" dei quiz. Ripeteremo anche per il maggio 2013 l'uso di tale forma di lotta, avendo sperimentato le difficoltà di bloccare le prove facendo esprimere la contrarietà dei colleghi docenti, a causa delle imposizioni illegali in materia da parte del MIUR e della grande maggioranza dei presidi e delle loro "corti" di supporto anche tra una parte dei docenti. Ma, prima e in parallelo, occorre in particolare potenziare la campagna culturale, teorica e pratica che intende smascherare la distruttività del modello quizzarolo, la sua cialtroneria, inefficacia e velleitaria protervia diseducativa: e non solo tra gli addetti ai lavori, ma tra tutti i cittadini/e interessati alla difesa della scuola e dell'Università pubbliche, come fondamentali ed ineliminabili Beni comuni. Ed in tal senso mi pare che questo libro possa essere un validissimo ed efficace strumento di lavoro.

Dalla formazione alla informazione: il mito delle competenze

Silvia Di Fresco

È oramai¹ dal DM. n. 9 del 22 gennaio 2010 che chi insegna alle superiori deve fare i conti con la certificazione dei saperi e delle competenze, poiché, ci viene detto, è necessario a quegli alunni che assolvono l'obbligo d'istruzione. I saperi e le competenze da certificare riguardano 4 assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale, con riferimento alle otto competenze chiave di cittadinanza peraltro simili, ma non uguali, a quelle raccomandate dal Parlamento europeo e dal Consiglio il 18 dicembre 2006 (L 394 del 30.12.2006, p. 10).

Secondo la Raccomandazione del Parlamento europeo relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), le principali competenze sono:

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. competenza digitale
5. imparare a imparare
6. competenze sociali e civiche
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. consapevolezza ed espressione culturale

Le competenze individuate dal ministro Fioroni (DM 139/07) e confermate da Gelmini sono:

1. imparare a imparare
2. progettare

1 Il testo è stato pubblicato il 2 maggio 2012 su www.carmillaonline.com

3. comunicare
4. collaborare e partecipare
5. agire in modo autonomo e responsabile
6. risolvere problemi
7. individuare collegamenti e relazioni
8. acquisire ed interpretare l'informazione

Chi mi ha preceduto ha già evidenziato il rapporto tra Europa e Istruzione, e l'apparente differenza nella declinazione delle competenze italiane che risiede nella difficoltà, messa in conto dai ministri riformatori, di fare accettare senza polemiche l'entrata esplicita dell'economia nella cultura scolastica italiana. Si è preferito tradurre le raccomandazioni europee con definizioni più generiche e apparentemente etiche per poi attuare, senza problemi, la linea scolastico - economica dell'Unione. Bisogna inoltre sottolineare che l'unico punto a coincidere perfettamente è quello relativo alla flessibilità dell'individuo (imparare ad imparare), segno già di per sé esplicito dello scopo del concetto di competenza nel sistema educativo nazionale e non. Infatti tale obiettivo pedagogico non è inteso, da siffatti documenti, secondo l'ottica di didattica metacognitiva che gli sarebbe propria, come per esempio favorire collaborazioni interdisciplinari al fine di sviluppare nel discente un insieme di abilità trasversali utili al suo processo evolutivo, bensì si sottolinea, con questa espressione, l'opportunità di educare l'alunno ad accettare quanto di volta in volta gli viene proposto nel mondo del lavoro, rinunciando così a conoscenze ed abilità specialistiche in nome di una ben più duttile capacità di adattarsi al mercato. Come vedremo in seguito, i vari ministri

italiani dell'istruzione hanno preferito iniziare ad inserire il termine "competenza" nei documenti che riguardavano la fine dei percorsi scolastici, poiché, come abbiamo constatato con l'Invalsi in Terza Media, cambiare le modalità di uscita è il modo migliore per condizionare i programmi d'insegnamento. Non stupisce quindi che anche le case editrici, conscie di ciò, si siano adattate a tali modifiche facendo proliferare libricini per allenarsi sia alle prove Invalsi sia alle competenze. Ma in che cosa consistono tali competenze di cui tanto sentiamo parlare? Quando si è cominciato ad usarle come parametro del sistema formativo? In che modo esse si intrecciano con l'INVALSI?

Iniziamo a cercare di rispondere a questi interrogativi partendo proprio da uno di quei volumetti in cui le parole "Competenze" e "Invalsi" sono sempre indissolubilmente legate tra loro. Tra i tanti, cito qui uno della Paravia. Il titolo è già di per sé significativo: *Quaderno di allenamento: - prove invalsi - competenze*. Nella presentazione dello stesso, sotto la dicitura "Prove Invalsi", ci viene detto che nel *Quaderno* «sono proposte numerose esercitazioni in vista della prova nazionale Invalsi [...] per verificare le conoscenze e le abilità in italiano degli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado. Le prove elaborate dall'Invalsi sono mirate a verificare la competenza nella lettura, intesa come capacità da parte dell'allievo di comprendere, interpretare e valutare testi scritti di vario tipo». Chiaramente se i test cui io e i miei allievi siamo sottoposti vanno a verificare le competenze, sarà oltremodo necessario prepararli ad esse, e infatti, sotto la voce "Competenze", lo stesso libricino dice: «Per potenziare le competenze nell'uso della lingua italiana, l'antologia propone un percorso di lettura,

scrittura ed espressione orale: i testi hanno lo scopo di allenare in modo progressivo a leggere, scrivere e parlare». Da insegnante di lettere quale sono non posso non notare che la parola "educare" è stata sostituita con "allenare", e tale sostituzione non è affatto innocente. Mi potreste dire che si tratta solo di un manualetto scolastico e quindi non vale la pena attribuirgli tanta importanza, ma invece è esattamente il contrario. Proprio perché in uso in un libro di testo, quindi fruibile tutti i giorni da alunni, insegnanti e genitori, tali termini assumono un significato ancora maggiore. Mettiamo che io sia un insegnante dotato di medio senso critico. Mettiamo che io desideri far bene il mio lavoro e che identifichi questo bene con i risultati conseguiti dai miei alunni. Mettiamo che tali risultati vengano misurati attraverso un test somministrato da un valutatore esterno e mettiamo anche che dagli esiti di tali test io verrò giudicato più o meno meritevole. Mettiamo poi che, al contempo, i manuali che utilizzo ogni giorno con i miei studenti si occupino, in ogni loro attività, di accennare, anche solo tangenzialmente, alle suddette prove. Alla fine dell'anno quale sarà la mia idea di buon lavoro e di scuola? E quale quella dei miei allievi? Partendo quindi dal presupposto che bisogna prestare attenzione alle parole che utilizziamo, andiamo a vedere nel dettaglio come il termine "competenza" è stato pensato e utilizzato in ambito scolastico servendoci delle interpretazioni che di esso hanno dato studiosi del campo.

Etimologicamente essa deriva dal latino *cum petere* e significa "incontrarsi, coincidere, andare insieme". A tal proposito, nel maggio del 2009, nell'incontro organizzato a Roma dal Centro Studi per la scuola Cattolica, il professore di Didattica Giuseppe Zanniello afferma che «in tal senso si in-

tende che le conoscenze e le abilità possedute dalla persona sono indirizzate sinergicamente per affrontare una serie di compiti previsti in un contesto particolare. Il corrispondente italiano è “competere” cioè far fronte a una situazione di sfida, gareggiare, il che presuppone la presenza di due contendenti: il compito da svolgere e la persona che lo deve svolgere. Il costrutto “competenza” è stato inizialmente usato dagli economisti aziendalisti e dagli psicologi del lavoro per indicare la padronanza delle proprie attività specializzate in uno specifico settore»². Don Michele Pellerey, professore di didattica presso l’Università Pontificia Salesiana e considerato, in Italia, il massimo teorizzatore del concetto di “competenze”, ci dice che tale lemma è polisemico e che «probabilmente le ragioni principali che ne hanno favorito la presenza derivano dalla constatazione che anni di insegnamento scolastico non hanno portato spesso alla capacità di utilizzare quanto appreso sia all’interno degli stessi insegnamenti specifici, sia soprattutto all’esterno di essi. Se si va a vedere che cosa sono in grado di dire o di fare i giovani a partire dalle conoscenze acquisite a scuola ci si confronta con non piccole delusioni»³. Da qui quindi la necessità di, cito ancora Pellerey, «considerare e definire in maniera più puntuale nei vari processi formativi gli obiettivi intesi come comportamenti finali osservabili e in qualche modo misurabili»⁴. Il concetto di competenza nasce quindi dalla necessità di misurare gli obiettivi che ci si prefigge. Non a caso esso inizia a essere utilizzato nel 1973

2 G. Zanniello, *Origine ed evoluzione del concetto di competenza* in: G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma, 2009, p. 29.

3 M. Pellerey, *Competenze*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010, p. 59.

4 *Ibidem*, p. 33.

dallo psicologo del lavoro americano David McClelland, il quale si accorse che ai risultati eccellenti di Q.I. misurati a scuola, non sempre corrispondevano buone prestazioni lavorative. Da tale dato, egli trasse la conclusione che buone performances lavorative fossero dovute non solo all’intelligenza e alle conoscenze del soggetto, ma anche ad altri fattori che egli chiamò, appunto, competenze. Sempre Pellerey sottolinea che l’anomalia riscontrata da McClelland era dovuta al fatto che i test scolastici, al contrario delle azioni umane, fossero decontestualizzati: pertanto «emerge in questa prospettiva l’esigenza di prendere in considerazione nella valutazione di un soggetto i contesti reali nei quali egli deve manifestare le sue competenze». Nell’ottica di McClelland si iniziò a considerare competenze l’insieme di sapere, saper fare e saper essere. Tale definizione, seppur declinata in modi diversi e diversamente ampliata, viene mantenuta sino agli anni Novanta, quando la necessità di rendere operativo il concetto di competenza divenne pregnante. A occuparsi di modificare in tal senso suddetto concetto fu Guy Le Boterf, consulente per l’engineering delle risorse umane, la formazione e il management presso numerose aziende e organizzazioni, tra cui, non a caso, l’Unione Europea. È proprio lui, infatti, che inizia a considerare la competenza come un processo e non come una somma di risorse. Per questo consulente d’azienda bisogna distinguere l’“essere competente” dall’“avere delle competenze”: la prima definizione vuol dire essere capaci di agire e di riuscire con pertinenza e competenza in una situazione di lavoro, mentre la seconda significa possedere delle risorse (conoscenze, abilità, comportamenti, modi di ragionare) per agire con competenza. Di conseguenza, continua, possedere delle risorse è necessario ma non sufficiente, è invece fon-

damentale che la persona le sappia combinare e mobilitare per gestire una situazione in un contesto dato al fine di produrre dei risultati soddisfacenti per il destinatario che li richiede. Inoltre, aggiunge, è inutile perdersi nel tentativo di definire il concetto di competenza, piuttosto è fondamentale fissare gli obiettivi da raggiungere in una data situazione per poi cercare (e nominare) quali risorse siano necessarie e in che modo esse vadano messe in campo. Infatti ciò che importa descrivere o valutare, non è soltanto cosa viene prodotto mediante una certa attività, ma la maniera in cui l'attività stessa deve essere realizzata. «All'interno di un'economia dei servizi, la differenza di competitività non risiede più soltanto nella qualità dei prodotti ma anche nella maniera in cui essi vengono proposti e venduti»⁵. È evidente come Le Boterf diriga le proprie riflessioni alla pratica delle imprese, ivi incluse le agenzie formative, senza però operare alcuna differenza nella finalità dell'uso del termine competenza, il quale qui si intreccia, non solo etimologicamente, con quello di competitività.

Se ripensiamo ai cambiamenti nel sistema d'istruzione italiano, da Berlinguer a De Mauro, è proprio in quegli anni che la scuola inizia a essere pensata come un servizio e non più come un diritto. Non è infatti una coincidenza che nel Libro Bianco della commissione europea (Crescita, competitività, occupazione) del 1993⁶, primo

5 G. Le Boterf, *Repenser la compétence*, Groupe Eyrolles, Paris, 2010, pp. 18 e seguenti; la traduzione è nostra.

6 Commission of the European Communities, *Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into 21st century*. White Paper, «Bulletin of the European Communities», Supplement 6/93, 5 December 1993; tr. it., J. Delors (a cura di), *Crescita, competitività, occupazione*, Il Saggiatore, Milano, 1994.

documento in cui la parola competenza fa il suo ingresso nelle politiche scolastiche europee, si dica che bisogna investire nel capitale umano, il quale deve essere aperto a una formazione lungo l'intero arco della vita affinché diventi flessibile e si possa riconvertire professionalmente in un mercato del lavoro sempre più dinamico. Nel 1996, nel documento introduttivo all'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, si precisa che «l'istruzione e la formazione contribuiranno incontestabilmente al rilancio della crescita, al recupero delle competitività e al ristabilimento di un alto livello occupazionale»⁷. In Italia, per continuare a sottolineare il rapporto con l'Europa, nell'Accordo per il lavoro del 24 settembre 1996, si afferma che «la qualificazione dell'offerta di lavoro, nel senso dell'acquisizione di competenze tecniche e professionali, chiama in causa l'intero processo formativo»⁸, e nella legge 196/97 si attribuisce al Ministro del Lavoro, e non della Pubblica Istruzione, di proporre modalità e criteri per la certificazione delle competenze in merito alla formazione professionale⁹. Nello stesso anno la legge 425 riforma l'esame di Stato e fa entrare così, come ho accennato inizialmente, il concetto di competenza dalla porta di uscita: «Il rilascio e il contenuto delle certificazioni di promozione, di idoneità e di superamento dell'esame di Stato sono ridisciplinati in armonia

7 Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995.

8 Testo reperibile in <http://www.carmillaonline.com/archives/2012/05/www.%20pubblica.istruzione.it/argomenti/qualità/testi/documenti1d.htm>

9 Legge 24/06/1997 n. 196: «Norme in materia di promozione dell'occupazione», art. 17, c. 1, lett. e).

con le nuove disposizioni al fine di dare trasparenza alle competenze, conoscenze e capacità acquisite, secondo il piano di studi seguito, tenendo conto delle esigenze di circolazione dei titoli di studio nell'ambito dell'Unione europea» (Art. 6)¹⁰. Ancora una volta la connessione tra mercato del lavoro e concetto di competenza è evidente, ma sarà solo con il regolamento dell'autonomia scolastica del 1999, affinato e completato dalla Moratti negli anni successivi, che l'apprendimento sarà subordinato alle competenze. Nella legge 53 del 2003, infatti, si dichiarava che la Riforma era tesa a trasformare gli obiettivi generali del processo formativo e quelli specifici di apprendimento «in competenze di ciascun allievo»¹¹. Ecco seguito il consiglio di Le Boterf: decidere gli obiettivi e, in seguito, definire e nominare le risorse da mobilitare. A fare chiarezza su quali fossero gli obiettivi europei e dell'Europa è il Libro Bianco della commissione europea del 1995, dove si lanciò l'idea, poi colta da Lisbona nel 2000, della "società conoscitiva", in cui la visione di conoscenza è largamente dipendente da quella di informazione e di tecnologia dell'informazione. Questa nuova società, ci viene detto, ha come principale conseguenza quella di trasformare le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione, quindi è fondamentale avvicinare la scuola all'impresa, perché a società dell'informazione corrisponda una scuola dove conoscere significa possedere e dominare le informazioni, in un'ottica del

10 Legge 10/12/1997 n. 425: "Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore", art. 6, c. 1.

11 DLgs 19/02/2004, n. 59: "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53", Allegato C.

mercato flessibile. «La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiore possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro»¹². La scuola quindi cambia le sue finalità, le quali si spostano dal soggetto (sviluppo della persona) all'oggetto (sviluppo di ciò che il soggetto produce). Come fa notare Sergio Cicutelli, «nel momento in cui le raccomandazioni internazionali diventano punti di riferimento autorevoli e quasi fondanti per le riforme dei sistemi educativi nazionali, emerge il rischio di ridurre tutta l'educazione all'acquisizione di strumenti [...], secondo un'ottica essenzialmente liberista e funzionalista che potrebbe finire per sacrificare la persona al sistema economico»¹³.

Vi chiedo: adesso avete capito cosa sono le competenze? Ho citato fior di documenti nazionali ed europei ma nessuno di essi, seguendo probabilmente il consiglio di Le Boterf, esplicita a cosa si faccia riferimento con tale costrutto. Nelle nostre giornate lavorative ci viene detto, attraverso decreti e linee guida, che dobbiamo "insegnare per competenze", "progettare per competenze", avere e trasmettere "competenze disciplinari" e "competenze trasversali", competenze relazionali, espressive, linguistiche eccetera eccetera. L'Europa, l'abbiamo appena visto, ci ripete poi che, per cambiare il nostro obsoleto si-

12 Commissione della Comunità Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo 1995.

13 S. Cicutelli, *Le competenze nella legislazione europea e italiana*, in G. Malizia, S. Cicutelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma, 2009, p. 84.

stema scolastico, dobbiamo puntare tutto su una “didattica per competenze” senza però specificare esattamente cosa sia. Come fa notare Bertagna, le parole fondano una pragmatica personale, sociale, istituzionale e, nel nostro caso, didattico-educativa. In altri termini esse «si fanno pratica e organizzazione, e si trasformano in veri e propri dispositivi pedagogici latenti. Com’è noto, i dispositivi pedagogici latenti sono talmente potenti e invasivi che si impongono, evacuandole, addirittura sull’intenzionalità e sulla riflessività critica delle persone»¹⁴. Se ripensiamo a tutte le espressioni sulle competenze che ho citato prima, allora vediamo come emerge chiaramente che, al di là delle dichiarazioni, esse vengono considerate come qualcosa che si può apprendere, quindi, di conseguenza, insegnare. Ma se, ancora una volta, andiamo a cercare a fondo nel termine, scopriamo che chi se ne è occupato è arrivato alla conclusione che la difficoltà di definirle risiede nel fatto che esse sono dentro di noi, esse sono noi. A tal proposito risulta molto chiara la metafora dell’iceberg delle competenze [immagine riprodotta di seguito]¹⁵ unita alla definizione di Perrenoud: «il concetto di competenza può essere riassunto nella capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a una tipologia di situazioni»¹⁶.

14 M. Castoldi, *Valutare le competenze: un problema complesso*, in «L’Educatore», n. 3, 2006-2007.

15 Tratta da M. Pellerey che fa riferimento al modello di L.M. Spencer – S.M. Spencer.

16 P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris, 1999, pp. 17-18. Si veda anche Pellerey, il quale intende per competenza «la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, motivazioni, significati, schemi interpretativi, routines pratiche, etc.) e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situa-



Ognuno, quindi, combinando le abilità e le conoscenze apprese con l’impegno la motivazione, la consapevolezza di sé, l’immagine che ha di se stesso, il suo ruolo sociale, le sue strategie metacognitive, la sua sensibilità al contesto, reagisce in un modo più o meno efficace in determinate situazioni. Possiamo affermare, pertanto, che il modo in cui tutti questi elementi si relazionano tra loro sia soggettivo. Ma se le competenze così intese sono soggettive, nel senso che riguardano il soggetto, da dove sorge la necessità di renderle oggettive, ovvero oggetti di insegnamento e, come tali, misurabili alla pari delle conoscenze e delle abilità? La risposta l’abbiamo trovata nei documenti europei esaminati in precedenza: nella società dell’informazione, esse (quindi le conoscenze, i saperi, le abilità, le motivazioni che dentro di noi, per tornare all’etimologia, vanno insieme) devono diventare merce. Non sono più conoscenze utili al soggetto per il suo sviluppo personale, ma diventano strumento di potere di chi, quel soggetto vuole misurare, quindi controllare.

Se ora torniamo ai dispositivi pedagogici latenti, notiamo come il termine “competenza” abbia agito in questa direzione nel nostro modus operandi quotidiano. Credo infatti che nessuno di noi si sia sottratto

zioni sfidanti in maniera valida e produttiva»: M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci, 2004, p. 23.

alla programmazione per competenze e per assi; e credo che in alcuni casi si sia discusso parecchio con i colleghi sulle differenze tra competenza, conoscenza e abilità. Stilata la programmazione comune, quindi, in base a tale conformità di obiettivi si saranno pensate anche delle prove comuni, ed esse saranno magari state fatte, per lettere e matematica, emulando le prove Invalsi che, come, abbiamo visto, hanno proprio il compito di misurare le competenze. Ecco fatto. Siamo stati inglobati dal sistema senza accorgercene. Qualcuno di voi penserà: che male c'è? È giusto inserire la scuola nel mondo del lavoro ed è importante che ci siano degli standard qualitativi cui far riferimento. Inoltre lo sviluppo del soggetto è tra le competenze richieste, quindi anche la finalità educativa della scuola viene mantenuta. Invece no. E non è per affezione alla divisione gentiliana tra conoscenza e abilità pratiche, né per ridurre la cultura ai meri saperi, né, tantomeno, per astrarre la scuola dal mondo in cui essa è inserita, come affermano i sostenitori dell'approccio per competenza rispondendo alle critiche che vengono loro mosse, semmai è il contrario. Proprio perché non si vuole vedere la scuola atta solo a sfornare lavoratori, che è necessario non accettare passivamente la sua trasformazione da for-

matrice (intesa, citando Calamandrei, come formatrice di coscienze, di persone oneste e leali, di soggetti autonomi e liberi) a informatrice (prendendo le parole del Libro Bianco dell'Unione). A maggior ragione se, come in Italia, in concomitanza a tale disegno di "rinnovamento", si è proceduto ad un continuo taglio delle risorse della Scuola Pubblica e alla precarizzazione programmata della classe insegnante. Il suddetto parallelismo, tagli da una parte, elenco ed elogio delle competenze dall'altra, non può non mostrare le cattive intenzioni di chi tali riforme ha attuato. La stortura infatti è evidente: la scuola viene inserita all'interno del sistema economico e sociale europeo attribuendole il compito di "adattarsi con flessibilità ai cambiamenti", ovvero alla decostituzionalizzazione della società, alla precarietà lavorativa e alla trasformazione dei diritti in privilegi. Al contempo, defianziandola, è stata provocata una crisi educativa a cui i vari governi hanno provveduto attuando il pacchetto europeo delle competenze. A tale cambiamento hanno unito la creazione di un ente valutatore esterno che suddette competenze deve misurare; ai risultati di tale misurazione hanno poi attribuito il merito dei docenti e delle scuole. E al merito hanno corrisposto un finanziamento proporzionale ai risultati raggiunti.



Le scuole ora sono competitive. Gli alunni che ne hanno le possibilità lo saranno a loro volta e scaleranno il successo acquistando pacchetti di competenze da enti preposti a formare la nuova classe dirigente. Gli altri, la maggioranza, invece, delle competenze apprese a scuola non saprà cosa farsene, visto che il mercato del lavoro cui sono destinati ha bisogno soltanto di forza lavoro. Ecco allora che l'esigenza di tagliare risorse all'attuale sistema d'istruzione pubblica e la volontà di trasformare il docente in un facilitatore (altrimenti detto "tutor") di competenze risulta coerente con il proposito di mantenere tale forbice sociale, così da predisporre i primi a un sapere specialistico acquistabile altrove e da privare i secondi di quelle conoscenze utili all'uomo, ma non al lavoratore flessibile/precaro della nuova economia¹⁷. Infatti, come afferma lo stesso Pellerey¹⁸:

«Non è più questione di aumentare il tempo scolastico, i contenuti, le discipline. È più importante collegare le attività formative

17 N. Hirtt, *L'Europa, la scuola e il profitto*, in *Fisicamente.net*, <http://www.fisicamente.net/SCUOLA/index-999.htm>

18 M. Pellerey, *Competenze*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010, p. 76.

con gli apprendimenti successivi, con le esperienze esterne alla scuola, con il mondo del lavoro e delle professioni, con un progetto di vita personale e professionale aperto al futuro, con l'elaborazione di molteplici sé possibili».

Quest'anno insegno in un professionale alberghiero. La prima volta che sono entrata nella mia prima li ho guardati tutti e 28 e ho avuto la netta sensazione che non avessero speranze. La loro vita è lì, sulla loro faccia, nella difficoltà di avere i soldi per i libri, nell'incapacità di avere i mezzi per un futuro migliore, nell'esempio di frustrazione che vedono nei genitori senza lavoro. Alcuni di loro non sono competenti nella loro lingua madre; altri non hanno competenze digitali; alcuni nemmeno sociali e civiche. L'altro giorno stavo ripassando storia, dall'inizio, nei suoi concetti chiave. Così, mentre ci soffermavamo sul ruolo della scrittura nella società sumera, Davide mi dice: «prof, ma si rende conto? anche adesso cioè chi c'ha il sapere c'ha il potere!!! Cazzo non c'avevo mai pensato...»

Due o tre cose sul progetto VALeS

Giorgio Tassinari

Apprendiamo da fonti di stampa che l'8 febbraio¹ il ministro Profumo ha presentato ufficialmente il sistema di valutazione VALeS (che in latino significa stammi bene!) con il quale “si offre alle istituzioni scolastiche ed ai dirigenti scolastici del primo e del secondo ciclo di partecipare alla definizione di un processo che lega la valutazione ad un processo di miglioramento” (dal sito del ministero). L'adesione al progetto da parte delle scuole è per il momento ancora volontaria, ma tutti gli atti del ministero (sia Gelmini che Profumo) e i documenti di indirizzo generale vanno nella direzione di far diventare obbligatoria la somministrazione dei test. E del resto nel decreto semplificazioni il governo ha ricompreso le prove Invalsi nell'ambito dell'attività ordinaria delle scuole.

Il cuore del progetto VALeS, e la principale novità rispetto all'approccio “tradizionale” dell'Invalsi, sta nel fatto che gli apprendimenti saranno valutati con il metodo del “valore aggiunto”, che si pretende consenta di depurare i risultati dei test dalle condizioni al contorno “I modelli di valore aggiunto consentono di confrontare le scuole a parità di condizioni [...] evitando che queste si avvantaggino – o siano penalizzate – da quanto non è sotto il loro diretto controllo (sempre dal sito del ministero).

Ed è proprio questa proposizione che ci poniamo l'obiettivo di contestare in questa sede.

Come è noto, da molto tempo una larga corrente di scienziati sociali sta cercando di sviluppare strumenti per misurare su

¹ Il presente saggio è stato pubblicato l'11 febbraio 2012 su www.inchiestaonline.it

base quantitativa le performances degli insegnanti. Un approccio molto diffuso usa i risultati conseguiti dagli studenti negli anni passati per simulare i punteggi seguenti e successivamente sottrarre i punteggi simulati da quelli effettivamente conseguiti per stimare il “valore aggiunto” dell'insegnante.

Se ci focalizzassimo unicamente sulle misure di tipo puntuale per la valutazione delle scuole e degli insegnanti non potremmo tener conto della qualità del percorso scolastico precedente degli alunni né dei fattori di tipo non scolastico che influenzano la loro performance. Questi fattori sono altamente correlati con le caratteristiche strutturali delle famiglie, quali il gruppo etnico o il reddito. Ne risulta che molta parte della variabilità nei punteggi medi delle scuole è causata da questa disuguaglianza nei “punti di partenza” che difficilmente può essere tenuta sotto controllo dagli insegnanti. Ad esempio una ricerca negli Stati Uniti (Fryer e Levitt, 2004)² ha mostrato che all'inizio della scuola dell'infanzia (*kindergarten*) i bambini neri hanno punteggi del 25% più bassi di quelli bianchi. Le misurazioni basate sull'approccio del valore aggiunto permettono di superare in parte questo problema, e per questo motivo hanno avuto una forte diffusione, specialmente negli Stati Uniti (nella città di Los Angeles i nomi degli insegnanti appaiono sul sito web dell'amministrazione comunale insieme ai rispettivi punteggi di valore aggiunto).

² Fryer, R.J. Jr e Levitt S.D. (2004), *Understanding the Black-White Test Score Gap in the First Two Years of School*, “The Review of Economics and Statistics”, 86, 2, pp. 447-464.

Anche tra i fautori della valutazione, vi è comunque un intenso dibattito sui benefici effettivi che queste misure possono produrre sui processi educativi.

Chiariamo innanzitutto che l'impiego di test standardizzati per misurare le competenze degli studenti permette di osservare solo una frazione, probabilmente non la più importante, dell'outcome educativo degli insegnanti e delle scuole.

Ovviamente dovremmo anche essere sicuri che il test somministrato sia in grado (anche con la non piccola limitazione a cui abbiamo appena accennato) di misurare effettivamente i costrutti "qualità della scuola" e "qualità dell'insegnante", il che è assai lontano dall'essere una certezza (Amrein Bearsdley, 2008³; Kupermintz, 2003⁴, Garrison 2011⁵ e la bibliografia ivi citata). Quest'ultimo autore sostiene che basarsi in modo fondamentale sui risultati dei test semplifica in modo eccessivo il costrutto "efficacia dell'insegnante".

Né bisogna trascurare che occorre validare il metodo basato sui test con altre misurazioni della qualità dell'insegnamento ottenute in modo indipendente. Sotto questo profilo le evidenze disponibili, per quanto scarse, non sono molto rassicuranti (Harris e Sass, 2009⁶): uno studio che ha confronta-

to le misure del valore aggiunto degli insegnanti con le valutazioni dei presidi ha trovato correlazioni piuttosto basse (da 0,18 a 0,32). Anche Rothstein (2010⁷) mostra con uno studio basato su dati della North Carolina che le misure convenzionali di valore aggiunto sono tutt'al più assai debolmente collegate agli effetti di lungo periodo dell'educazione.

Il contributo delle misure di valore aggiunto al miglioramento della qualità dell'educazione dipende in buona parte dalle proprietà statistiche di queste misure, che sono ricavate dall'impiego di modelli statistici molto complessi ed afflitti da una notevole fragilità. In primo luogo distorsioni ed imprecisioni nella rilevazione del valore aggiunto del singolo studente possono condurre a classificare in modo errato un insegnante, il che pone profondi problemi etici e assai probabilmente causa risposte degli insegnanti agli incentivi diverse da quelle attese. Questi errori di rilevazione (imprecisioni ed errori di campionamento) sono presenti anche nelle misurazioni di tipo puntuale, ma vengono amplificati nel calcolo del "valore aggiunto" dal fatto che questo è basato sulla variazione nei punteggi ottenuti ai test da un anno all'altro. Di conseguenza le stime del valore aggiunto degli insegnanti sono instabili da un anno all'altro. Una ricerca statunitense (McCaffrey, Sass, Lockwood e Mihaly, 2009⁸) tro-

3 Amrein-Bearsdley A. (2008), *Methodological Concerns About the Education Value Added Assessment System*, Educational Researcher, 37, 2, pp. 65-75.

4 Kupermintz H. (2003), *Teacher Effects and Teacher Effectiveness: A Validity Investigation of the Tennessee Value Added Assessment System*, "Educational Evaluation and Policy Analysis", 25, 3, pp. 287-298.

5 Garrison M. (2011), *On the Origin and Political Significance of Test-Based Teacher Evaluation and Compensation*, "Journal of Inquiry and Action in Education", 4, 1, pp. 48-67.

6 Harris D.N. e Sass T.R. (2009), *What Makes*

for a Good Teacher and What Can Tell?, National Center for the Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Working Paper n. 30, Washington, D.C., Urban Institute.

7 Rothstein J, (2010), *Teacher Quality in Education Production: Tracking, Decay and Student Achievement*, "The Quarterly Journal of Economics", 125, 1, pp. 175-214.

8 McCaffrey D.F., Sass T.R., Lockwood J.R. e Mihaly K. (2009), *The Intertemporal Variability of Teacher Effect Estimates*, "Education

va che la percentuale di insegnanti che viene classificata nel 5% più alto in due anni successivi varia dal 28 al 50%. Inoltre una quota compresa tra il 4 e il 15% degli insegnanti classificati nel 5% più alto passa addirittura nell'anno successivo al 5% più basso.

In secondo luogo le stime del valore aggiunto sono fortemente condizionate dalla specificazione del modello statistico utilizzato per fare le predizioni. Harris, Sass e Semykina (2010⁹) trovano che la correlazione tra le misure ottenute a partire da diverse specificazioni dello stesso modello base è assai bassa, solo 0,27.

Oltre ai rischi connessi all'eccesso di variabilità delle misure e della fragilità dei risultati rispetto alle assunzioni impiegate per la modellizzazione, vi è un ulteriore rischio connesso all'uso delle misure di valore aggiunto e dei test più in generale, che potremmo chiamare effetto della norma sul comportamento. Come scrive Angela Martini (2008¹⁰):

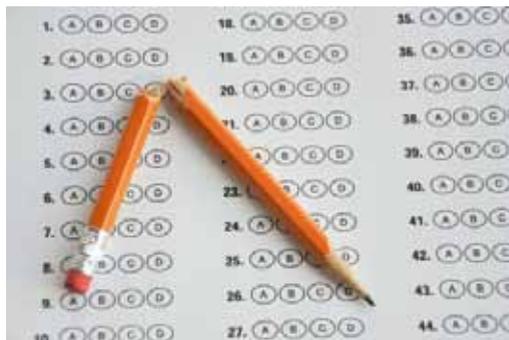
“la loro introduzione concentra l'attenzione degli insegnanti su alcune aree curriculari, quelle delle materie oggetto della valutazione, e all'interno di queste su determinati contenuti, con una restrizione del curriculum effettivamente insegnato, o, peggio, ad esercitare direttamente gli alunni sugli argomenti oggetto dei test (teaching to the test)”.

Inoltre è dubbio che piani di retribuzione legati al miglioramento dei livelli di ap-

Finance and Policy”, 4, 4, 572-606.

9 Harris D.N., Sass T.R. e Semykina A. (2010), *Value-added models and the measurement of teacher productivity*, Unpublished manuscript, Tallahassee, FL., Florida State University.

10 Martini A. (2008), *L'accountability nella scuola*, Fondazione Giovanni Agnelli, Programma Education, Working Paper n. 8.



prendimento degli alunni (il cosiddetto merito) siano efficaci: uno studio recente condotto negli Stati Uniti (Springer e al., 2010¹¹) conclude “Overall we found no effects of teacher incentives on students achievements”.

Cercando di trarre una conclusione prudente, (Harris 2011¹²) possiamo affermare che i test standardizzati, anche nella versione del “valore aggiunto”, siano misure povere dell'apprendimento degli studenti, e che debbano essere combinate con altri approcci, più diretti, di osservazione delle pratiche di insegnamento.

Ma c'è di più. Mai come ora il “sapere” è uno strumento di “potere” e si sta realizzando, sul tema della valutazione della scuola (ed anche dell'università), un'impostura in funzione della quale il “potere” si traveste da “sapere”, e le sue scelte politiche vengono mascherate da una pretesa oggettività e necessità tecnica. Il governo Monti (il governo dei professori) esprime questa linea con straordinaria coerenza e lucidità. E si tenga presente, più in generale, che Monti sfrutta anche la circostanza che l'aspetto

11 Springer M. et alii (2010), *Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence for the Project on Incentives in Teaching*, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt University, Nashville, TN.

12 Harris D. N. (2011), *Value Added Measures and the Future of Education Accountability*, “Science”, 33, 6044 (August), pp. 826-827.



“tecnico” delle scelte politiche richiama nel profondo il mito ottocentesco e novecentesco della scienza e della tecnica come fonti di progresso, e quindi il loro carattere ontologicamente positivo.

Occorre squarciare questo velo di falsa coscienza.

Ogni sistema “serio”, come si dice in gergo accademico, dovrebbe avere dietro una teoria¹³, almeno a maglie larghe. Nel nostro caso, trattandosi di “valutazione”, sembrerebbe necessario aver costruito dapprima una forma, anche debole, di teoria dei valori (si badi che questa non serve all’economia capitalistica di mercato, perché il rapporto tra i prezzi di due merci esprime, da sé, il rapporto tra i rispettivi valori). Ma se il mercato non c’è, in effetti, e noi invece vorremmo indurlo artificiosamente, sembra proprio che una teoria dei valori sia necessaria. A noi rimane il dubbio che una techné che sia valida per tutte le stagioni sia, in fondo, una mistificazione¹⁴.

13 Sull’importanza della teoria per la misurazione dei fenomeni non vale la pena insistere più di tanto: basti ricordare la relazione strettissima tra la Contabilità nazionale ed la dottrina economica di impostazione keynesiana. Ancora, lo sferzante giudizio di Tjalling Koopmans sul metodo NBER di misurazione del ciclo economico (Measuremet without theory).

14 Sulla questione della neutralità della scienza, per tutti, si veda Cini, M. (1976) *L’ape e l’architetto*, Feltrinelli, Milano. Per una rassegna

Veniamo al punto principale. Ciò che è veramente importante, a ben pensare, non è il processo di identificazione dei valori, quanto il processo del loro porsi. Questione che fu magistralmente trattata da Nietzsche nella *Volontà di potenza*,¹⁵ a cui poi si rifà lo stesso Heidegger nel *Nichilismo europeo*:

“Con ciò è detto che l’essenza dei valori ha il suo fondamento in *forme di dominio* (corsivo dell’Autore). I valori sono riferiti per essenza al *dominio* (corsivo dell’Autore)”.¹⁶

Se siamo d’accordo con Nietzsche ed Heidegger, ne segue, per così dire geometricamente, che istituire un sistema di valutazione significa, in ultimo, istituire un sistema di dominio (governo?). Pertanto istituire un sistema di valutazione è un problema politico che presuppone la discussione aperta¹⁷ dei suoi fondamenti, per giungere, se ci riusciamo, attraverso meccanismi di democrazia procedurale, alla condivisione di un alto sottoinsieme di elementi da parte del più ampio numero cittadini.

Se la valutazione è anzitutto un “porre va- della letteratura concernente il problema della tecnica nel mondo contemporaneo, tra gli altri, Galimberti, U. (1999), *Psiche e techne. L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano.

15 Vedi ad esempio il frammento n. 73 in Nietzsche, F. (2005), *La volontà di potenza. Scritti postumi per un progetto*, Newton, Milano, con *Introduzione* di J.-M. Rey, cura e traduzione di G. Raio. Edizione integrale dei *Frammenti postumi* (da 1 a 471) che formano il “quaderno 11” del volume VIII dell’edizione critica dei *Nachgelassen Fragmente*, curata da G. Colli e M. Montinari, Berlin, 1967 sgg.

16 Heidegger, M. (2003), *Il nichilismo europeo*, Adelphi, Milano, pag. 100. Edizione originale *Der europaische Nihilismus*, Verlag Gunther Neske, Pfullingen.

17 Vedi Popper, K. (1995), *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino

lori”, e il “porre valori” non è altro che un modo di estrinsecarsi della volontà di potenza, ovvero di instaurare un dominio (pitagorico, d’accordo, ma sempre dominio, anche se degli ἀριστοι) allora la domanda vera é: chi domina chi? Posto diversamente, vittime e aguzzini sono due lati della stessa medaglia, questi non si danno senza quelle. Pertanto, il sistema di valori da porre a base della valutazione, in un ordinamento realmente repubblicano, è molto, molto più esteso e profondo dei test curricolari somministrati dalle cliniche internazionali del sapere-potere quali PISA etc. Che ne sanno questi di inclusione, accoglienza, sviluppo armonico della personalità, tolleranza, supporto, educazione al rispetto degli altri, ovvero degli aspetti relazionali che servono

davvero per produrre una “buona scuola”? (ed anche una buona società).

Una valutazione repubblicana non può originarsi se non da un grande dibattito pubblico, che ripristini la scuola statale al suo rango di organo costituzionale, come scrisse Piero Calamandrei¹⁸:

«l’uomo non può essere libero se non gli si garantisce un’educazione sufficiente per prendere coscienza di sé, per alzar la testa dalla terra per intravedere, in un filo di luce che scende dall’alto in questa sua tenebra, fini più alti».

18 Calamandrei, P. (2008), *Per la scuola*, Sellerio editore, Palermo, pag. 27.

Quanto Vale(s) l'InValsi?

Marco Barone

Per capire cosa sarà nell'immediato futuro l'InValsi, su cui ho scritto più volte¹, si deve necessariamente osservare, monitorare, il progetto Vales². Sono contrario ad ogni tipo di valutazione nella scuola e nella società in genere, abolirei voti e giudizi e pagelle. Chi ha deciso che i criteri di valutazione adottati sono quelli più consoni a formare l'individuo? Chi valuta il valutatore? Chi definisce i criteri? Quale oggettività? E specialmente siamo certi che la valutazione sia uno strumento eticamente e moralmente utile per la società e non invece uno strumento per dividere le individualità nella società?

Si dice che la vita umana, in quanto tale, non può avere prezzo. Ma ciò che ha un prezzo è la prestazione dell'individuo. Conferendo un prezzo, dunque un valore economico alla prestazione dell'individuo, non si assegna un prezzo, un valore anche alla persona umana? Come accade similmente nel mondo del calcio. Dove i giocatori hanno un cartellino, che è valutato dal mercato e quel giocatore, che è una persona, verrà identificata in base al valore che ha sul mercato, dunque si è conferito un prezzo alla persona.

Questo è quello che interessa al capitalismo, prezzare ogni respiro dell'individuo. Perché continuare a parlare per esempio di capitale umano? L'essere umano non è un capitale, ma una persona, essere vivente, la cui esistenza non deve aver valore di mercato; ma nel momento in cui introduco il concetto di capitale umano, come accaduto

negli ultimi anni, eticamente vado oltre la non valutazione economica dell'individuo. Conferire un valore economico alla prestazione, vuol dire conferire un valore economico all'individuo, dunque prezzare la vita, l'esistenza.

La valutazione non ha altro fine che quello di porre l'individuo in competizione, in "falsa" concorrenza, per il conseguimento dell'obiettivo finale, l'oltre, ovvero il profitto.

Piero Bernocchi afferma che «i singoli padroni hanno sempre odiato la concorrenza e il libero mercato rivelandosi ultrastatalisti ogni volta che vogliono ricevere dallo Stato e ultraliberisti ogni volta che intendono sottrarsi ai doveri verso la società»³.

Ed è vero.

Si è in presenza di una società della finta concorrenza, ove esiste un grande ed invisibile cartello tra i grandi gruppi finanziari ed economici, supportati dagli Stati, che si dividono equamente le fette del mercato, divorando i piccoli pesci, le piccole economie. L'unica "concorrenza" che vogliono è quella tra i lavoratori, al ribasso, e ciò è quello che in sostanza vuole anche l'InValsi.

Nessuna condivisione, nessuna socializzazione dei saperi, solo esasperato egoismo, finalizzato a conseguire la realizzazione, da un lato, del lavoratore dell'eccellenza e dall'altro del lavoratore mediocre. Lo studente verrà "inseguito" durante tutto il suo iter post scolastico, per comprendere come si inserirà nella società, quale ruolo occuperà, e la scuola che "partorirà" eccellenze

3 P. Bernocchi, *Benicomunismo*, Massari, 2012, p. 13.

1 <http://xcolpevolex.blogspot.it/search?q=invalsi>

2 <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/>

per il sistema, dirigenti, manager, premiati e borsisti, sarà identificata come la scuola dell'eccellenza, mentre la scuola che parlorirà un semplice lavoratore, impiegato, operaio, sarà la scuola mediocre, con tutte le ripercussioni che verranno, sponsor, attrattiva di investimenti, valore immobiliare di mercato dei rioni o quartieri ove è inserita quella scuola, notorietà del corpo docente e dei dirigenti scolastici. Nessun processo di solidarietà, solo bieca competitività finalizzata alla realizzazione di quel profitto individuale che verrà assorbito dal profitto generale del capitalismo nell'ottica del grande cartello protetto dal capitalismo di Stato.

Questa è la scuola del capitale, della competizione, della valutazione, dell'egoismo, del profitto, del nozionismo e della formazione settaria e specifica, la scuola della esclusione, la scuola dei quiz e dai 140 caratteri.

Certo, non sempre la sintesi deve essere necessariamente espressione di negatività, ma per come funziona il presente, per la regolamentazione dell'esistente, la sintesi è espressione di pensiero acritico, semplificato e basilare ma debole come un castello di sabbia, pronto per essere annientato dalla prima mareggiata del sistema che inevitabilmente verrà.

La libertà d'insegnamento muterà nella libertà professionale della funzione docente, vi sarà un vero effetto domino che travolgerà e coinvolgerà tutta la comunità scolastica a partire dalla Dirigenza. D'altronde come potrà esservi libertà d'insegnamento quando sarà il nucleo di valutazione a dettare il Piano dell'Offerta Formativa nella Scuola Pubblica?

L'attività didattica sarà perennemente condizionata dal processo dell'inValsione, e l'autonomia della scuola sarà totalmente vincolata ai voleri dell'InValsi che con il

suo corpo di ispettori e valutatori indirizzerà i piani di offerta formativa della scuola, detto in breve non vi sarà più autonomia, salvo quella di scegliere chi potrà "elargire" finanziamenti.

Questo non è il tempo dell'approfondimento critico, questo è il tempo dell'affondamento del pensiero e della ragione complessa ed articolata. Solo chi avrà risorse economiche di una certa rilevanza potrà conseguire studi più approfonditi e degni di tal nome, per il resto della società solo elemosine di saperi. Per vivere o sopravvivere dovrai lavorare, accettare qualsiasi lavoro, la scuola è l'unico luogo che può fornire una consapevolezza compiuta, un sapere compiuto, ma ciò non è possibile, perché la nostra Costituzione già dal suo articolo primo non è fondata sul principio dell'uguaglianza ma sul lavoro.

Dovremmo forse riscrivere il primo comma della nostra Costituzione in questo modo,



l'Italia è una Repubblica democratica, fondata sull'uguaglianza, per investire anche con la forma, che poi sarà sostanza, il processo sociale in itinere, che pone prima il profitto e poi l'essere umano.

E la scuola del futuro, quella che vuole l'InValsi, è la scuola lavoro, una scuola che formerà il futuro lavoratore, ligio e servile, o dirigente o manager e non un cittadino libero e pensante e consapevole.

Perché essere consapevoli vuol dire essere liberi ed essere liberi vuol dire essere una minaccia per la sopravvivenza del capitalismo.

Il Vales è stato sottovalutato, così come è stato sottovalutato l'InValsi all'inizio della sua operatività.

Iniziarono con classi campione, poi con le scuole campione, poi coinvolsero e travolsero l'intero panorama scolastico italiano. Con questo mio scritto voglio spiegare cosa è la scuola del capitale, e far comprendere come tale processo sia già in itinere, proprio partendo dal processo Vales-InValsi.

Il progetto Vales

Il progetto VALeS di durata triennale, intende definire un modello valutativo che possa fornire indicazioni utili per la definizione del futuro Sistema Nazionale di Valutazione. Il percorso triennale è riservato a ben 300 scuole che sono state individuate dal MIUR tra quelle che avevano fatto domanda volontaria.

300 scuole ValeS, ed è proprio così che vengono chiamate.

Vi saranno dei questionari che affronteranno tematiche precise. Come le «caratteristiche della scuola» (numerosità degli studenti, presenza e utilizzo di spazi e strutture, manutenzione e sicurezza); l'«offerta formativa e politiche educative» (durata delle lezioni, progettazione iniziale, progetti realizzati), l'«organizzazione e direzione della

scuola» (esperienza, stabilità e tempo dedicato ai diversi compiti dal DS, processi decisionali, gestione delle assenze degli studenti e degli episodi problematici, gestione delle assenze degli insegnanti), la «valutazione degli studenti e attività di valutazione interna» (valutazione degli studenti, attività di valutazione interna), lo «sviluppo delle risorse umane» (partecipazione a gruppi di lavoro, formazione e aggiornamento), il «coinvolgimento e partecipazione di studenti, famiglie e comunità» (sospensioni degli studenti, partecipazione dei genitori, apertura scuola al territorio, reti, accordi, contributi finanziari dei genitori).

Ma quali sono le logiche generali del progetto VALeS?

In uno dei vari documenti⁴ prodotti dall'Invalsi/Vales si specifica che il progetto intende costruire un percorso di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche che, oltre a contribuire alla definizione di immediati interventi di miglioramento nelle scuole direttamente interessate, abbia natura prototipale rispetto all'innescò, nell'intero sistema scolastico, di un ciclo continuo di miglioramento della performance nelle singole scuole.

Dunque autovalutazione, valutazione esterna, competenze, performance. Parole d'ordine concrete e destinate a divenire una realtà per ben 300 scuole italiane. È interessante notare come in tema di competenze chiave di cittadinanza si dedichi ampia attenzione alla questione scuola lavoro. Secondo gli autori del progetto Vales, al suo interno

“una buona scuola deve pertanto consentire lo sviluppo di competenze di qualità, promuovere efficacemente i valori e le norme collettive congruenti con una società libera e democratica e preparare

4 <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/doc.php>

adeguatamente al mondo professionale e del lavoro. Ed ancora una ‘buona scuola’, anche nei percorsi liceali, è una scuola che aiuta i propri alunni a orientarsi nel mondo del lavoro e delle professioni, tramite momenti di orientamento, esperienze di stage o di alternanza tra scuola e lavoro”.

La buona scuola per il Vales, che condizionerà il futuro ed imminente progetto generale di autovalutazione e valutazione delle scuole, è quella che realizza pienamente il concetto per la scuola lavoro. Sapere critico, menti pensanti, consapevolezza, non sono fattori determinanti, anzi rischiano di essere controproducenti nell’ottica del capitale sociale, umano.

Ed è questa la scuola che noi vogliamo?

Il Vales si muove in stretto rapporto con l’InValsi; infatti (e, probabilmente, per comprendere cosa potrebbe essere l’inValsi nella scuola dell’immediato futuro, si deve guardare proprio al Vales), per la realizzazione del rapporto di valutazione ed autovalutazione, in concreto, a un’azione di supporto rafforzato alla lettura dei dati INVALSI e MIUR restituiti alla scuola, si abbineranno strumenti più puntuali d’indagine sulla scuola e sui processi in essere al suo interno - anche a mezzo di questionari con indicatori di riferimento su risorse e processi relativi al funzionamento organizzativo, elaborati e amministrati da INVALSI. Inoltre saranno messi a disposizione delle scuole questionari per docenti, genitori e studenti che permetteranno di ragionare sul clima interno all’istituzione scolastica e sulla qualità delle relazioni tra queste diverse componenti.

Vi sarà un team di valutatori che condurrà visite di osservazione di tre giorni nelle scuole considerate tra febbraio e aprile 2013 e ripeterà le visite nell’anno scolasti-

co 2014/15. Il fine è elaborare nuovi documenti sulle scuole utilizzando diverse tecniche della ricerca qualitativa, inserite all’interno di un protocollo di visita strutturato, elaborato da INVALSI.

Il protocollo di valutazione esterna, che verrà in parte ricalcato su esperienze pregresse, prevede l’analisi dei principali documenti della scuola (POF e Programma Annuale, attraverso griglie predisposte da INVALSI), la verifica della coerenza fra quanto dichiarato della scuola nel format della Griglia di Autovalutazione e l’effettivo agito della scuola, l’analisi delle politiche scolastiche in termini di servizio offerto e funzionamento dell’istituzione scolastica, la realizzazione di interviste alle diverse componenti scolastiche (individuali e di gruppo, su tracce appositamente elaborate), lo studio di dati di tipo quantitativo (ad es. dei livelli di apprendimento raggiunti nelle prove INVALSI o altri dati messi a disposizione dei Team, rilevati da strumenti appositamente costruiti, fra cui anche quelli per il percorso di autovalutazione delle scuole - questionari, griglie, ecc.).

Il Vales offre anche delle faq⁵. Per esempio, alla domanda “chi gestisce il processo di autovalutazione interno alla scuola?” si risponde in questo modo:

“La gestione del processo è affidata al Dirigente scolastico in collaborazione con un Nucleo di autovalutazione. Il Dirigente scolastico definisce il Nucleo e il suo funzionamento. La composizione del Nucleo può essere differenziata a seconda delle situazioni e delle modalità di analisi che si intendono intraprendere. Si sollecitano i Dirigenti a disciplinare e a legittimare quanto prima il nucleo all’interno degli organi collegiali”.

I risultati delle prove INVALSI e i dati del

5 <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/faq.php>

Fascicolo Scuola in chiaro forniscono una prima base dati per l'autovalutazione, in particolare per quanto riguarda gli esiti di apprendimento che costituiscono il punto di riferimento fondamentale. Si tratta di analizzare i dati e di leggerli criticamente anche in relazione agli indici di comparazione forniti per un confronto a livello territoriale e nazionale, ponendosi delle domande sui propri punti di forza e di debolezza. E sapete quale deve essere il ruolo della Dirigenza Scolastica?

Secondo il Vales⁶, quella del «facilitatore»: «favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali, con particolare riguardo alla motivazione dell'azione e alla gestione delle resistenze professionali» (e sottolineo resistenze professionali); del «catalizzatore»: favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e valorizzare le risorse interne ed esterne potenzialmente disponibili al cambiamento, con particolare riguardo alla legittimazione del processo innovativo e alla sua integrazione nel sistema scuola (ovvero chi collaborerà a questo processo di innovazione non condivisa di scuola verrà premiato e tale azione avrà come effetto quello di dividere la componente docente); del «consigliere tecnico»: mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, alimentare la riflessione e la progettazione attraverso approcci teorici, proposte operative e altre esperienze; del «collegamento con l'esterno»: alimentare costantemente il processo di miglioramento, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni, con particolare riguardo al superamento di chiusure autoreferenziali”.

Tra le varie domande che vengono suggeriri-

6 <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/doc.php>

te per la realizzazione del rapporto segnalo per esempio quella correlata al curriculum dei docenti, ovvero «Quali le caratteristiche del personale (es. età, stabilità nella scuola, titoli)?».

Oppure in merito alla valorizzazione delle risorse umane, «Come sono gestite e valorizzate le risorse umane?» Oppure quella che, in relazione all'operazione schedatura degli studenti, permetterà di valutare la scuola nel suo complesso, «Qual è la riuscita dei propri studenti al termine del percorso scolastico, nei successivi percorsi di studio e nel mondo del lavoro?».

Le 300 scuole Vales, che hanno aderito in via volontaria e forse arbitraria a questo progetto, favoriranno il perfezionamento di quel meccanismo di valutazione ed autovalutazione che da un lato comprometterà l'autonomia piena delle scuole, perché saranno vincolate ai dettami dei valutatori, dall'altro farà emergere la corsa ai progetti, la corsa ai master professionali, l'inseguimento degli studenti durante tutta la loro carriera scolastica, post scolastica e lavorativa; inoltre risulterà esaltata la premialità, la produttività e la collaborazione con la dirigenza scolastica, e soprattutto tutto ciò segnerà la fine della scuola solidale, la fine delle esperienze di cogestioni, autogestioni od occupazioni studentesche che verranno accusate di essere altamente nocive per il sistema di valutazione ed autovalutazione così come concepito; in ultima istanza emergerà quella scuola capitale di cui parlavo in premessa, della competizione, che dovrà formare per il futuro non cittadino critico e pensante e perché no anche ribelle, ma cittadino ligio e lavoratore.

Il progetto Scuola in chiaro

Premialità, produttività, autovalutazione, valutazione, concorrenza anche per solo

fini “pubblicitari”, parole determinanti per comprendere il processo Invalsi, sono già realtà concreta nelle scuole italiane.

Per esempio è stato preannunciato dal MIUR⁷ il progetto “Scuola in chiaro”, che si muove nell’ottica di rendere disponibile on line sul sito del MIUR una serie di informazioni riguardanti le Istituzioni scolastiche.

Tra le varie voci disponibili si segnalano quelle inerenti la didattica, i servizi offerti, la valutazione, eventuale presenza di modelli personalizzati per le iscrizioni. Tali dati sono stati inseriti a partire dal 4 gennaio 2012, con la possibilità di effettuare in via permanente modifiche, integrazioni, aggiornamenti delle informazioni stesse.

Recentemente è stata pubblicata l’intervista⁸ di Paolo Sestito (proveniente da Bankitalia), Commissario straordinario dell’INVALSI. Tra le varie cose che evidenzia emerge il fatto che

«l’InValsi da quest’anno (ndr a.s 2012/13) sta intensificando i suoi sforzi nel contrastare i comportamenti scorretti in sede di conduzione delle prove. Intervenedo a valle dell’effettuazione delle prove, abbiamo non solo stimato l’entità di questi comportamenti scorretti – tramite una procedura statistica che identifica, a livello di singola classe, il cd cheating – ma anche iniziato a restituire alle scuole dati al netto di questi effetti».

Esprime anche dell’opinabile moralismo affermando, come l’InValsi, vuole fare del «problema della onestà in sede di conduzione delle prove una grande questione nazionale e non qualcosa di cui parlare a mezza bocca. Del resto, l’onestà in sede

⁷ circolare ministeriale n. 108 del 27-12-2011

⁸ curata da Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi per il n° 2 del 2012 della rivista Voci della Scuola

di conduzione delle prove è uno dei primi veri insegnamenti civici che le scuole dovrebbero e potrebbero trasmettere ai propri studenti».

Specifica che all’InValsi

«non compete dare indicazioni di natura didattica, ma intende inoltre documentare le azioni di riflessione didattica – di vera e propria ricerca didattica – messe in atto nelle scuole (spesso in collaborazione col mondo dell’Università) a valle della lettura delle prove INVALSI».

Tra le novità che sottolinea emerge la conferma dell’impegno a non rendere pubblici i risultati delle singole scuole e classi. Aggiungendo che personalmente lascerebbe

«l’incarico di responsabile dell’INVALSI ove, fosse anche per via di un esplicito obbligo di legge, una tale pubblicizzazione automatica, obbligatoria e di massa dovesse venire prevista».

Però, ciò che hanno previsto è che, per le scuole che vogliano rendere pubblici i propri risultati, ciò sarà possibile farlo adoperando un format predefinito e il canale *Scuola in chiaro* predisposto dal MIUR. “L’obiettivo è quello di rendere pubblici, sempre solo per chi voglia farlo, dati in un formato che ne faciliti la leggibilità e che non induca forme di pubblicità ingannevole”.

Ma se esiste l’Impegno dell’InValsi a non rendere pubblici i dati delle singole scuole per quale motivo possono le singole scuole pubblicare i dati delle prove InValsi che le riguardano?

O li si pubblica o non li si pubblica, altrimenti il tutto mi pare l’ennesimo scarica barile.

Cosa accade nella realtà?

Ho verificato su *Canale in chiaro*⁹, come le

⁹ <http://xcolpevolex.blogspot.it/2013/01/la-valutazione-nella-scuola-in-chiaro.html>

scuole curano la voce Valutazione.

Devo rilevare che le scuole italiane che fino ad oggi hanno curato questa voce sono poche, e di norma si dividono in due categorie, quelle che evidenziano, nella loro totale autonomia, l'autovalutazione interna e le modalità di valutazione degli studenti, e quelle che invece pubblicizzano i risultati dell'InValsi.

Come non leggere la pubblicazione di questi dati come anche forma di pubblicità della scuola? Per esempio il Liceo Mameli, o il Seneca od il Socrate di Roma, sono alcune scuole che a titolo esemplificativo hanno pubblicato i risultati delle prove dell'InValsi della loro scuola, comparando i dati con la media del Lazio e dell'Italia e guarda caso sono delle scuole che hanno una media superiore a quella del Lazio se non italiana.

Altre scuole invece si sono sbizzarrite nella corsa all'autovalutazione, che sembrava un qualcosa di lontano anni luce dal nostro sistema scolastico, salvo il caso Vales e le 300 scuole campione.

Invece ho dovuto registrare forme, a quanto pare consolidate, di vera e propria autovalutazione che riguardano l'attività dei docenti, degli Ata, degli studenti e della scuola nel suo complesso.

Per esempio al *Liceo Vittoria Colonna* di Roma, si sottolinea che vengono effettuati monitoraggi e report della funzione strumentale del POF sulle attività didattiche con rilevazioni periodiche al fine di verificare il raggiungimento degli standard di qualità dell'Istituto attraverso strumenti di sondaggio come questionari e interviste da sottoporre alle componenti coinvolte per far emergere nel caso dei progetti:

- la valutazione sulla utilità delle azioni progettuali in relazione alle ricadute sugli esiti di degli apprendimenti.

- la rispondenza tra Indicazioni nazionali, risultati attesi e risultati ottenuti.
- la qualità dei servizi offerti, delle relazioni e dell'accoglienza dell'ambiente e del clima relazionale

Oppure il *Liceo Bertrand Russell* di Roma dove esiste una commissione di Monitoraggio e di Autovalutazione di Istituto, e si ricorre sempre al sistema questionari rivolti agli studenti che vanno dalla percezione della legalità alla coesione sociale.

Oppure il *Giulio Cesare* di Roma la cui attività di autovalutazione è stata fortemente voluta dal Dirigente scolastico con la esplicita finalità di migliorare la qualità della didattica e dei servizi dell'istituto, favorendo, alla luce degli esiti di rilevazioni quantitative e qualitative, la capacità di analisi, dialogo e confronto fra le diverse componenti della scuola.

La premialità tra vie sindacali e anticipazioni nelle contrattazioni di istituto

A ciò si deve aggiungere il perverso accordo firmato da Cisl, Uil, Snals e Gilda il 12.12.12 presso l'Aran e rivisto solo per la parte economica il 30 gennaio 2013¹⁰, che riguarda il come reperire le risorse in tema di scatti di anzianità per il solo personale assunto a tempo indeterminato nella scuola (quello precario, nonostante i dettati comunitari e la giurisprudenza affermata, ancora una volta sembra essere escluso). Si attinge sempre dai fondi destinati alla scuola, non si attinge invece, come era auspicabile, da altre risorse che pure esistono, con ciò non voglio dire che sono favorevole al FIS che andrebbe abrogato ex toto, ma che si sottrae sempre da un bacino di fondi già predestinato ab origine alla scuola per conferire emolumenti retributivi spettanti ex lege al

¹⁰ <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=16480>

personale scolastico. Mi soffermo però su una questione specifica che è trattata come promemoria per il futuro contratto che verrà, che riguarda la produttività nella scuola. La formula riportata nel citato accordo è la seguente: «E' rimandato al prossimo rinnovo contrattuale individuare i più idonei istituti contrattuali per assicurare livelli di produttività e di qualità adeguati ai fabbisogni, alle politiche del settore educativo e scolastico e alle esigenze di funzionalità delle istituzioni».

Cosa si intende per produttività del lavoro? Per l'ISTAT la produttività del lavoro misura la quantità di prodotto ottenuto con l'impiego di un'unità di lavoro. Rappresenta l'indicatore della capacità di un sistema produttivo di generare ricchezza e, indirettamente, redditi. La scuola è luogo ove si produce profitto?

Questo testo deve essere letto in raccordo con quello sulla produttività del settore privato firmato nel novembre 2012. Ebbene in tale testo si evince che «Per il miglioramento della produttività occorre un sistema scolastico e formativo che punti concretamente all'occupabilità delle persone, rilanci e valorizzi, arricchendola anche di contenuti nuovi, l'istruzione tecnico-professionale, esaltando maggiormente le competenze e le capacità di apprendimento delle persone, valorizzando la capacità formativa dell'impresa e del lavoro».

I punti fondamentali con cui troverà applicazione sono : l'affidamento alla contrattazione collettiva di una piena autonomia negoziale rispetto alle tematiche relative all'equivalenza delle mansioni, alla integrazione delle competenze, presupposto necessario per consentire l'introduzione di modelli organizzativi più adatti a cogliere e promuovere l'innovazione tecnologica e la professionalità necessarie alla crescita della

produttività e della competitività aziendale; - la ridefinizione dei sistemi di orari e della loro distribuzione anche con modelli flessibili, in rapporto agli investimenti, all'innovazione tecnologica e alla fluttuazione dei mercati finalizzati al pieno utilizzo delle strutture produttive idoneo a raggiungere gli obiettivi di produttività convenuti.

Come applicare nella scuola in via analogica un simile concetto?

O spremendo il succo della professione usurante, anche se ancora non riconosciuta come tale, del personale scolastico mutando in obbligatorie attività ora facoltative/aggiuntive, oppure con l'incentivo a svolgere determinate attività che introdurranno all'interno della scuola il concetto della competizione effettiva tra il personale scolastico.

L'ex Ministro Gelmini sarà certamente felice di tutto ciò. Per esempio la stessa aveva proposto in tema di produttività una detrazione Irpef per il personale docente che richiedeva aggiornamento continuo e attenzione alle problematiche educative emergenti.

Ma vi è di più. Esistono vari contratti integrativi d'istituto che hanno già previsto il concetto della produttività e dunque, se questa sarà la linea, a livello centrale si estenderà quanto ora affermato in alcune realtà locali. In alcuni contratti integrativi della scuola si legge che “il premio di produttività può essere negato o concesso in misura ridotta in caso di sanzioni disciplinari e in caso di non sufficiente rendimento del personale”.

Ed esiste una griglia di valori a cui fare riferimento con tanto di punteggio che determinerà il premio di produttività che verrà riconosciuto con una retribuzione aggiuntiva di circa 1500 euro.

Le voci che verranno prese in considerazione sono le seguenti: Aggiornamento extra

orario scolastico; Recupero 5 minuti ove a) gli insegnanti di classe del tempo normale e chi durante la settimana entra 4 o 5 volte alla mattina alle h 7.55 15 punti; b) gli insegnanti di classe dei tempi pieni e chi entra almeno due/tre volte alla mattina alle h 7.55 10 punti c) chi entra una sola volta alla settimana alle h 7.55 5 punti; d) chi non entra mai alle h 7.55 e non esce mai alle h 16.35; Numero materie insegnate c) fino a 4 materie d'insegnamento 4 punti; d) più di 4 materie d'insegnamento 8 punti; Coordinatori di classe; Incarichi, referenze, progetti per l'istituto, tutor, commissioni, INVALSI ; L'uso delle TIC che deve essere documentato ; Impegno su più sedi ; Tutor per anno di prova.

La Fondazione per il merito

Il quadro che ho ora dipinto si chiude con la fondazione per il merito.

Un quadro, quale quello ValeS/InValsi, che prende sempre maggior forma e consistenza anche in virtù dello Statuto dello stesso InValsi. Infatti, nel detto Statuto¹¹ si legge che, tale ente di ricerca, ha tra i vari compiti e funzioni quella di “concorrere alle azioni di sviluppo della cultura del merito promosse dalla Fondazione per il merito”.

Voluta dall'ex Ministro dell'Istruzione Gelmini, è una partnership pubblico-privato, promossa in collaborazione fra il Ministero dell'Economia e delle Finanze e il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca Scientifica, con l'obiettivo di sostenere e incentivare percorsi formativi di eccellenza.

Nel documento illustrativo, pubblicato nel sito¹² del Dipartimento del MEF, emerge

11 http://www.invalsi.it/operazionetrasparenza/documenti/statuto0911/Statuto_INVALSI_09-2011.pdf

12 http://www.dt.tesoro.it/it/progetti_speciali/fondazione_merito.html

che i privati potranno apportare capitale al patrimonio della Fondazione diventandone “membri partecipanti” e influenzare le strategie e che la Fondazione, con l'assistenza dell'INVALSI, somministra le prove e redige la graduatoria considerata.

Si specifica che la Fondazione per il Merito potrà infine facilitare la creazione di proficue relazioni tra gli studenti meritevoli del Paese e tra questi e le imprese più ambite ma che a differenza dei sistemi degli altri Paesi, il focus è sul merito e non sul reddito anche se, operando prevalentemente con il meccanismo dei prestiti, i soggetti interessati a usufruire dei finanziamenti della Fondazione saranno presumibilmente quelli caratterizzati da un vincolo di bilancio stringente .

Istituita dal cosiddetto *Decreto Sviluppo*¹³, la *Fondazione per il merito* ha l'obiettivo, dunque, di sostenere la formazione universitaria dei giovani attraverso un sistema di prestiti e premi di studio a favore degli studenti più “meritevoli”.

Il sistema, disegnato sui modelli internazionali di finanziamento alla formazione universitaria, ha come obiettivi:

promuovere la cultura del merito;
incentivare la mobilità degli studenti verso gli Atenei più qualificati;
favorire l'autonomia dei giovani dalle proprie famiglie;

colmare la mancanza di un sistema di prestiti universitari in Italia permettendo al nostro Paese di uniformarsi alle migliori pratiche internazionali in materia di sostegno finanziario agli studenti universitari.

Ovvero è una fondazione, che a regime costerà 100 milioni di euro¹⁴, per finanziare

13 art. 9, commi 3-16 del D.L. 70/2011

14 http://www.dt.tesoro.it/export/sites/sitodt/modules/documenti_it/progetti_speciali/Presementazione_fondazione_merito_20-breve_def.pdf

le eccellenze che andranno ad arricchire in sostanza il profitto di qualche azienda italiana. E l'InValsi si presterà, direttamente o meno, a questa opera con l'ausilio del MIUR e con l'ausilio di finanziamenti pubblici oltre che privati.

Insomma penso sia chiaro cosa comporterà il sistema InValsi nella scuola pubblica italiana. Ente di ricerca che dovrà indirizzare, per forza di cose, l'attività didattica, ed offrire al panorama del grande capitale di Stato italiano, i migliori studenti, secondo la loro concezione di «migliore», per arricchire il profitto di poche elitarie realtà. Ciò a discapito della formazione del pensiero critico e del libero cittadino, poiché la scuola non deve “produrre” cittadini, ma lavoratori di serie A e B, non a caso il Vales¹⁵, che è in corso di sperimentazione, afferma che una “buona scuola, anche nei percorsi liceali, è una scuola che aiuta i propri alunni a orientarsi nel mondo del lavoro e delle professioni”. Scuola lavoro, che richiama in un certo senso quei precetti gesuiti del College privato di Boston a cui l'InValsi è strettamente collegato, oppure al prototipo di scuola voluto dalla Fondazione Agnelli, ma in verità ci troviamo anche innanzi ad un sistema, quale quello dell'inValsione della scuola pubblica italiana, fortemente discriminatorio. Basta pensare a quello che accade ai bambini portatori di handicap o portatori di DSA, letteralmente e sostanzialmente discriminati.

Conclusioni

Insomma, l'INVALSI è l'Ente di ricerca dotato di personalità giuridica di diritto pubblico che ha raccolto, in un lungo e costante processo di trasformazione, l'eredità del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) istituito nei primi anni settanta del secolo

¹⁵ http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALeS.pdf

scorso. Sulla base delle vigenti Leggi¹⁶, che sono frutto di un'evoluzione normativa significativamente sempre più incentrata sugli aspetti valutativi e qualitativi del sistema scolastico, svolge, tra le varie cose, “attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati”. E lo hanno anche scritto.

Ma se ciò non bastasse si deve sapere che le entrate dell'Istituto sono costituite¹⁷ anche “da ogni altra eventuale entrata di qualsiasi provenienza, pubblica o privata, nonché da eredità, lasciti, donazioni e contributi volontari”. Anche questo è stato scritto.

Dunque, parliamo dell'Ente di ricerca, sulla carta pubblico, ma che in realtà può, in qualsiasi momento, attivarsi per mandato dei privati ed essere finanziato dai privati.

Ovvero proporre il modello di valutazione delle scuole come voluto dai soliti notabili di questo Paese, per realizzare una Scuola che produce profitto, lavoratori e futura élite dirigenziale ed il progetto Vales e la fondazione per il merito altro non confermano che tale tetra ipotesi.

Il modello di scuola che forse si vuole emulare è quello dell'Istituto Virginia Agnelli, una scuola cattolica Salesiana.

La cui scuola primaria “ da anni aderisce alla valutazione INVALSI per confrontarsi con gli standard nazionali e nel 2006 ha ottenuto la Certificazione di Qualità (norme ISO 9001: 2000) monitorata nel tempo dalle visite Ispettive e rinnovata secondo le norme ISO 9001 - 2008 nel dicembre 2009. Ai fini della valutazione globale della scuola e dei processi attivati, prima del termine dell'anno scolastico, viene fatto pervenire a tutte le famiglie un apposito questionario

¹⁶ <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamo>

¹⁷ Decreto n. 11 del 2 settembre 2011, con il quale è stato definito lo Statuto dell'Invalsi, art. 6 - voce Entrate.

per valutare la qualità del servizio in merito ad alcuni aspetti di tipo amministrativo, organizzativo ed educativo. Esso viene compilato in forma anonima e consegnato chiuso ai docenti che provvedono ad elaborare i risultati per utilizzarli come strumento di verifica e stabilire le eventuali azioni correttive da intraprendere.

L'esito del questionario è valutato anche dal Consiglio della Scuola e comunicato alle famiglie attraverso una sintesi grafica e una relazione affissa in bacheca e inserita nel sito dell'Istituto. L'intero processo educativo – didattico annualmente è monitorato attraverso il Riesame della Direzione che individua obiettivi di miglioramento e indicatori di efficacia¹⁸.

La democrazia dell'intera comunità scolastica è stata lesa, a partire dalle violazioni delle prerogative proprie degli organi collegiali. Lesa da circolari ed ordini di servizio dirigenziali che da un lato non tengono conto di ciò che è stato deliberato dalle scuole e dall'altro impongono come obbligatorio ciò che obbligatorio non è e non potrà esserlo proprio perché difetta della condivisione democratica e partecipata della comunità scolastica. Le leggi, per come normate, di solito male, non sono espressione della sovranità popolare, ma prevalentemente di interessi economici chiari e precisi.

Interessi economici e di sistema che dettano condizioni alle scuole ed impongono

18 <http://www.virginiaagnelli.it/Istituzionale/ChiSiamo.aspx>

ai docenti attività lavorative non previste nel mansionario, non previste nel contratto di lavoro e neanche nel Testo unico della scuola. Si vedrà l'InValsi pagare 400 euro lordi il personale esterno¹⁹, i così detti osservatori, effettuare una miriade di consulenze²⁰, e pretendere che i docenti svolgano gratis il lavoro che deve essere svolto dal personale dell'InValsi, quale quello della somministrazione e della correzione delle prove/quiz. Si vedrà l'InValsi imporre attività che interrompono l'ordinaria attività didattica. Sospendere il vero servizio pubblico. Sospendere il diritto allo studio. Discriminare i bambini, gli studenti, segnalati con DSA. Ledere la libertà d'insegnamento.

E nello stesso tempo si vedrà un Ministero che tace ed acconsente.

Perché il silenzio è sintomo di complicità. Ma noi questo silenzio lo abbiamo interrotto perché non siamo e non saremo complici di questa nefandezza, mai.

19 Per il solo anno 2012, centinaia di incarichi esterni con compensi che vanno da un minimo di 400 euro ad un massimo di 25 mila euro, per la realizzazione di vari progetti dai nomi variegati ma dalla sostanza non chiara.

20 <http://xcolpevolex.blogspot.it/2012/11/alcuni-costi-dellinvalsi.html>

La scuola misurata: dalle Prove OCSE-PISA ai Test Invalsi e al progetto VSQ

Carlo Salmaso*

** Quello che segue non è un articolo strutturato a tutti gli effetti; rappresenta solamente la traccia che ho usato in una quindicina di interventi tenuti a partire dal 2010 in convegni del CESP e in assemblee di studenti e genitori promosse come Comitato Genitori ed Insegnanti per la Scuola Pubblica di Padova.*

E' un work in progress che è stato modificato, riscritto, ampliato più volte, cercando di restare al passo con le novità che di anno in anno si sono avute in relazione ai test Invalsi.

Contiene una serie di informazioni e di collegamenti con le altre prove che, nei vari ordini delle nostre scuole, vengono somministrate da enti esterni.

Penso sia necessario informarsi ed informare il più possibile colleghi, genitori, studenti, se vogliamo avere una minima speranza di battere il "nemico".

Questo è il mio modesto contributo per cercare di riuscirci.

Premessa n° 1: in che modo condurre un'indagine statistica?

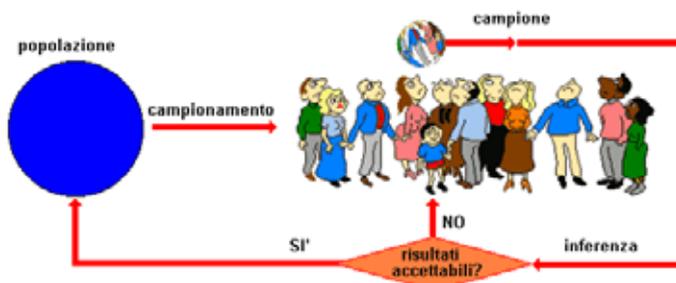
In statistica una rilevazione si dice campionaria quando è utile per fare inferenza, ossia per desumere dal campione stesso un'informazione relativa all'intera popolazione.

Le indagini censuarie, al contrario, riguardano l'intera popolazione e pur essendo più affidabili riguardo al parametro oggetto d'indagine soffrono di:

- maggiori costi
- tempi più lunghi
- minore accuratezza e minori risorse concentrate sul controllo della qualità della rilevazione (quello che si guadagna in estensione si perde in profondità).

Quindi mentre l'indagine censuaria fornisce il valore vero dei parametri di interesse (proporzioni, percentuali, medie, totali,...) quella campionaria restituisce una sua stima al quale è associato un certo grado di fiducia (ovvero un'incertezza) quantificabile quando la formazione del campione risponde a determinati criteri di tipo probabilistico.

Il campionamento si usa quando si vuole conoscere uno o più parametri di una popolazione, senza doverne analizzare ogni elemento: questo per motivi di costi intesi in termini monetari, di tempo, di qualità o di disagio o perché analizzare un elemento lo distrugge rendendo inutilizzabile l'informazione ottenuta.



Premessa n° 2: ma il livello dell'istruzione in Italia è davvero così disastroso?

La tendenza diffusasi negli ultimi dieci anni di voler monitorare e valutare a tutti i costi il lavoro svolto dalla Scuola Pubblica è strettamente collegata all'idea (volutamente diffusa dai media) che quanto prodotto sia stato fatto poco e male.

Ma ciò corrisponde al vero?

Ci aiuta a rispondere a questa domanda un'indagine condotta dall'O.C.S.E. (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) che certo non possiamo considerare come un organismo schierato dalla nostra parte.

In questa indagine, sviluppata nel 2009, è stata analizzata la percentuale di popolazione con almeno il diploma superiore per classi d'età (Vedi tabella n°1).

Da essa si può evincere che, in Italia la situazione risulta la seguente:

Abbiamo il 70% di diplomati nella classe di età che va dai 25 ai 34 anni, il 58% nella classe di età che va dai 35 ai 44 anni, il 50% nella classe di età che va dai 45 ai 54 anni, il 37% nella classe di età che va dai 55 ai 64 anni: risulta evidente lo sforzo profuso negli ultimi trenta anni dall'istruzione pubblica che ha permesso di raddoppiare la percentuale di diplomati.

E' vero che, a confronto con la media OCSE e con quella Europea, restiamo sempre in una posizione relativamente modesta, ma la nostra situazione di partenza era veramente disastrosa: lo sforzo prodotto (e i risultati ottenuti) non hanno riscontro in quasi nessuno degli altri paesi monitorati.

Quindi: il nostro sistema d'istruzione funziona, e funziona bene!

1. Misurare o Valutare?

La domanda non è retorica: per cercare di rispondere ci aiutiamo con due diversi in-

terventi che, a mio modo di vedere, risultano illuminanti.

1. Il brano è tratto dall'articolo "In soffitta la scuola figlia del '68: torni il voto e un solo maestro" comparso sotto forma di intervista al ministro Tremonti su "La Padania" del 12/08/2008 a firma di Carlo Passera; è stato riproposto integralmente, ma a firma del ministro stesso tagliando le domande dell'intervistatore, su "Il Corriere della Sera" del 22/08/2008 con il titolo "Il passato e il buon senso".

"I numeri sono una cosa. I giudizi sono una cosa diversa.

I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione perché tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri.

I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. Se gli stessi fenomeni fossero espressi non con numeri ma attraverso frasi complesse con finalità descrittive, il messaggio resterebbe impreciso. E' esattamente quello che accade nei due segmenti di base e perciò fondamentali della nostra scuola, quello elementare e quello medio. Tra numeri e giudizi c'è una differenza profonda. Ogni valutazione deve mettere capo ad una classifica. Questa è la logica della valutazione. Se non c'è una classifica non c'è neanche una reale valutazione.

La logica del giudizio senza vincoli numerici è troppo spesso una logica dell'irresponsabilità, dell'ambiguità. I numeri possono, tra l'altro, riflettere una "media". Invece con gli aggettivi e gli avverbi di cui sono riempiti i cosiddetti giudizi si fa solo confusione".

2. Il brano è tratto da una lettera agli iscritti di Animat (Associazione Nazionale degli Insegnanti di Matematica) del suo presi-

dente Walter Maraschini, in occasione del Nuovo Regolamento sulla Valutazione nel mese di maggio del 2009.

“Questo è un periodo in cui tutti coloro che insegnano sono impegnati a “tirare le somme”: fare una sintesi del proprio lavoro, che poi si traduce in uno scrutinio che, al di là di ciò che pensiamo su quanto abbiamo lavorato, bene o male, noi stessi, emette un giudizio pesante: promozione, bocciatura e, da due anni, nella scuola secondaria, sospensione del giudizio stesso. E’ un giudizio, una valutazione, mai una “media aritmetica”. E su questo la complessiva normativa scolastica è molto molto più avanti delle prassi che vedo instaurarsi.

La questione è generale e riguarda tutti i livelli scolastici: si dovranno per esempio mettere dei “6” fasulli per evitare che uno studente non sia promosso all’anno successivo nella scuola dell’obbligo, visto che il dato numerico, grazie alla Gelmini, prevale su tutt’altre considerazioni?

La questione è generale e merita un approfondito dibattito. Non credo che un’associazione professionale, quale Animat è, possa raggiungere una posizione unanime su questo tema, ma credo di poter affermare che mi preoccupano tutte quelle posizioni, che vedo emergere in alcuni Collegi docenti, che puntano a interpretare la fissazione di criteri di valutazione generale in una casistica numerica (che proprio noi che insegniamo matematica e dovremmo “dominare” i numeri sappiamo ingannevolmente fasulla) che ci fa abbandonare una responsabilità personale: si boccia con due – tre insufficienze non gravi, una grave due no, un 5 due 4,...? Sono possibili infinite combinazioni sulle quali si sfibrano e sfilacciano intelligenze che sarebbero meglio impegnate a discutere dei singoli casi.

Ma di che stiamo parlando? Ma ne possiamo parlare meglio, riguardando negli occhi, nella loro storia, nelle competenze e conoscenze che hanno raggiunto o possono raggiungere o no, i singoli ragazzi, un Diego, una Deborah, una Valentina,...? E questo, con tutti gli strumenti di analisi che abbiamo (test, prove, ...), con una valutazione che sia veramente il frutto di un’autonoma responsabilità di valutazione. Mi impressiona l’abdicazione della responsabilità, cercare meccanismi automatici: la verifica non è valutazione”.

La diversità fra le due posizioni è abissale ed è tanto più paradossale l’intervento del ministro se confrontato con le riflessioni di che nella scuola vive e lavora.

2. Ma la Scuola Italiana a quante valutazioni esterne è sottoposta?

Capita spesso che chi si riempie la bocca di valutazioni e/o misurazioni sia completamente all’oscuro di quella che è attualmente la situazione nei vari livelli della nostra scuola rispetto a questo argomento.

Infatti (vedi tabella nella pagina seguente) ogni ordine è quasi avvolto da una fitta rete in cui tre diversi enti esterni monitorano gli apprendimenti dei nostri alunni.

Ma cosa sono e cosa si prefiggono queste indagini?

Ritengo importante richiamare come ogni ente si auto presenta, quindi di seguito vi propongo le indicazioni che potete trovare nei rispettivi siti (fra parentesi l’anno in cui si è svolta l’ultima edizione dell’indagine)

IEA – TIMSS (2011)

L’indagine TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study), è il quinto ciclo di una ricerca internazionale promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of

<i>Livello di classe</i>	<i>Indagine</i>	<i>Periodicità</i>	<i>Modalità</i>
Primaria I			
Primaria II	Invalsi	Annuale	Censuaria
Primaria III			
Primaria IV	IEA – TIMSS IEA – PIRLS	Quadriennale Quinquennale	Campionaria Campionaria
Primaria V	Invalsi	Annuale	Censuaria
Sec. I grado I	Invalsi	Annuale	Censuaria
Sec. I grado II			
Sec. I grado III	Invalsi (P.N.) IEA – TIMSS	Annuale Quadriennale	Censuaria Campionaria
Sec II grado I			
Sec II grado II	Invalsi OCSE – PISA	Annuale Triennale	Censuaria Campionaria
Sec II grado III			
Sec II grado IV			
Sec II grado V	Invalsi (P.N.)?	Annuale?	Censuaria?

N.B.: sottolineati gli anni in cui si devono anche certificare le competenze

Educational Assessment) e analizza il rendimento degli studenti in Matematica e Scienze in oltre 60 Paesi. L'indagine TIMSS misura la performance degli studenti relativamente alla IV classe della scuola primaria e III secondaria di I grado e monitora l'implementazione dei curricula scolastici nei Paesi partecipanti all'indagine.

Condotto ogni quattro anni, il TIMSS fornisce anche informazioni circa il progresso degli studenti attraverso i gradi di istruzione; infatti, la coorte di studenti valutata in quarta primaria in un ciclo TIMSS raggiunge la terza secondaria di prima grado il ciclo dopo (ad es. gli studenti che frequentavano la quarta classe primaria nel 2007 frequenteranno la terza secondaria nel 2011).

IEA – PIRLS (2011)

Lo studio IEA PIRLS 2011 - Progress in International Reading Literacy Study - è una delle indagini internazionali, promosse dalla International Association for the Evaluation of Educational Assessment (IEA).

Il PIRLS è una ricerca periodica, ripetuta ogni cinque anni, che ha come principale obiettivo la valutazione comparativa delle competenze di let-

tura dei bambini al quarto anno di scolarità e di età compresa tra i nove e i dieci anni.

Il quarto anno di scolarità è considerato un importante punto di transizione nello sviluppo dei bambini come lettori. Infatti, è in questo momento che, tipicamente gli studenti hanno imparato a leggere e iniziano a leggere per imparare.

OCSE – PISA (2012)

PISA è un'indagine comparativa internazionale che si svolge ogni tre anni.

Il suo obiettivo principale è quello di valutare in che misura gli studenti che si approssimano alla fine dell'istruzione obbligatoria (i quindicenni) abbiano acquisito alcune competenze ritenute essenziali per una consapevole partecipazione nella società.

Le competenze valutate sono riferite a tre ambiti di literacy: lettura, matematica e scienze.

In ogni edizione uno di questi, a rotazione, costituisce l'ambito di rilevazione principale: ad esso si dedica una particolare attenzione ed è riservato uno spazio maggiore nei questionari cognitivi somministrati agli studenti (vedi tabella).

2000	2003	2006	2009	2012
<u>Lettura</u>	Lettura	Lettura	<u>Lettura</u>	Lettura
Matem.	<u>Matem.</u>	Matem.	Matem.	<u>Matem.</u>
Scienze	Scienze	<u>Scienze</u>	Scienze	Scienze

Valutare le competenze significa andare oltre la mera constatazione della capacità degli studenti di riprodurre le conoscenze ed esaminare, piuttosto, se essi sono in grado di utilizzare quanto appreso e di applicarlo anche a situazioni non familiari, diverse da quelle usualmente proposte a scuola

Sono rappresentati i Licei, gli Istituti Tecnici, gli Istituti Professionali e la Formazione Professionale. Per quest'ultima, tuttavia, è stato possibile ottenere i dati di popolazione solamente da alcune regioni. Sono inoltre presenti le Scuole secondarie di I grado in quanto una piccola percentuale di quindicenni risulta frequentare tali scuole; trattandosi di un numero esiguo di studenti, i dati relativi sono riportati nelle tabelle allegate ma non commentati nel testo.

Il tipo di operazione richiesta agli studenti dalle domande della prova può essere così sintetizzata:

- trovare informazioni nel testo
- ricostruirne il significato integrandole ed interpretandole
- riflettere sul testo e valutarlo

Nel 2000 l'Italia partecipa solo come paese, nel 2003 chiedono di partecipare disaggregate 6 regioni, nel 2006 12 regioni, dal 2009 tutte.

Come in ogni ciclo di PISA, la popolazione oggetto di indagine è quella degli studenti quindicenni; in ciascuna scuola coinvolta sono campionati fino a un massimo di 43 studenti.

Questionari somministrati

- questionario studente
- questionario scuola: i dirigenti delle scuole rispondono a un questionario che rileva informazioni sull'insieme degli studenti iscritti, sull'organizzazione dell'istituto e sulle sue risorse.
- questionario genitore: viene distribuito agli studenti che lo portano a casa per la

compilazione da parte dei genitori; indaga sul contesto familiare, sugli atteggiamenti e i comportamenti dei genitori nei confronti dell'istruzione in generale

INVALSI (2012)

Art. 1, c.5, Legge 25 ottobre 2007, n. 176: dall'anno scolastico 2007/08 il Ministro della Pubblica Istruzione fissa con direttiva annuale gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, di norma, alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di I grado e alla seconda e alla quinta classe del secondo ciclo (...).

L'INVALSI ritiene che la finalità ultima della misurazione degli apprendimenti risieda nel fornire alle singole scuole uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro. L'INVALSI si pone dunque come Istituto al servizio della singola scuola.

3. Qual è la Normativa che sovrintende l'Invalsi

1. D.Leg. 286 del 19-11-2004: istituisce l'Invalsi a norma degli articoli 1 e 3 della Legge 53 del 2003 (riforma Moratti)

2. Direttiva 19 giugno 2007, n. 52: individuazione dei seguenti obiettivi generali delle politiche educative nazionali per l'anno scolastico 2007/2008, cui dovrà attenersi l'INVALSI per lo svolgimento della propria attività istituzionale:

Provvedere alla valutazione del sistema di istruzione, adottando le metodologie di indagine più idonee e minimizzando l'onere a carico delle scuole per gli adempimenti statistici.

Provvedere alla valutazione degli appren-

dimenti sulla base di appropriate metodologie scientifiche, individuando soluzioni e strumenti di alta affidabilità. Anche nella prospettiva di un'analisi del valore aggiunto prodotto dalla singola scuola in riferimento agli apprendimenti degli studenti, la somministrazione delle prove dovrà essere effettuata nei momenti di ingresso e di uscita dai diversi livelli di scuola e, per tener conto dell'estensione dell'obbligo, alla fine dei primi due anni della scuola superiore. La rilevazione dovrà essere effettuata su un campione di Istituti, previamente individuato con metodo statistico e dovrà riguardare gli insegnamenti dell'italiano, della matematica e delle scienze.

La somministrazione delle prove, per ciascun ciclo scolastico, dovrà essere effettuata mediante rilevatori esterni, preferibilmente insegnanti di altre scuole adeguatamente formati. I risultati della valutazione saranno messi a disposizione delle relative istituzioni scolastiche, rispettando il grado di scuola e i criteri di rappresentatività del campione, anche per favorire i processi di autoanalisi e autovalutazione di istituto.

3. *Legge 176 del 25 ottobre 2007* individua le classi in cui effettuare le prove, ma soprattutto stabilisce che quello che deve essere valutato è il valore aggiunto realizzato dalle scuole; fissa anche l'obbligatorietà dell'effettuazione delle prove scritte all'interno dell'esame di 3^a media.

4. *Direttive triennali (ultima n° 74 del 2008)*: fissano le aree di intervento

5. *Direttive annuali (ultima 3/10/2011 n. 88)* fissano gli interventi nel seguente anno scolastico

6. *Decreto n. 11 del 2-9-2011*: Statuto dell'Invalsi:

Articolo 2 – Finalità

1. L'Istituto, attraverso le attività di valutazione nazionali e internazionali, promuove il miglioramento dei livelli di istruzione e della qualità del capitale umano, contribuendo allo sviluppo e alla crescita del Sistema d'Istruzione e dell'economia italiana, nel quadro degli obiettivi fissati in sede europea e internazionale.

4. Nell'ambito del Sistema nazionale di valutazione l'Istituto ha il compito di elaborare modelli e metodologie per la valutazione degli apprendimenti degli alunni e di concorrere alla valutazione delle istituzioni scolastiche, di promuovere e realizzare con prove nazionali standard periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti, curando l'elaborazione e la diffusione dei risultati della valutazione, di predisporre prove a carattere nazionale per gli esami di Stato nell'ambito della normativa vigente, di svolgere attività di supporto e assistenza tecnica alle istituzioni scolastiche e formative anche attraverso la messa a disposizione di prove nazionali standard per la valutazione degli apprendimenti finalizzate alla realizzazione di autonome iniziative di valutazione e autovalutazione, di concorrere alle azioni di sviluppo della cultura del merito promosse dalla "Fondazione per il merito", di cui all'articolo 9, commi 3 e seguenti, del decreto-legge 13 maggio 2011, n. 70 convertito con modificazioni dalla legge 12 luglio 2011 n. 106, e di svolgere attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati, assicurando la partecipazione italiana a progetti internazionali ed europei in campo educativo e valutativo.

4. L'Invalsi è un ente autonomo?

I documenti di riferimento per rispondere a questa (pleonastica) domanda sono:

1. Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286

Art. 5 - Presidente

Il Presidente, scelto tra persone di alta qualificazione scientifica e con adeguate conoscenze dei sistemi di istruzione e formazione e dei sistemi di valutazione in Italia e all'estero, è nominato con decreto del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro dell'Istruzione.

Art. 6 - Comitato direttivo

Il Comitato direttivo è composto dal Presidente e da sei membri, scelti tra esperti nei settori di competenza dell'Istituto, e nominati dal Ministro, di cui uno designato dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali e due dal Presidente della Conferenza Stato-Regioni.

2. Decreto n. 11 del 2-9-2011- Statuto dell'Invalsi

Articolo 8

Il Presidente e il Consiglio di amministrazione sono selezionati con le procedure previste dall'articolo 11 del decreto legislativo 31 dicembre 2009 n. 213. Il Presidente è scelto tra persone di alta qualificazione scientifica e con adeguate conoscenze dei sistemi di istruzione e formazione, di ricerca e dei sistemi di valutazione in Italia e all'estero. I componenti del Consiglio di amministrazione sono scelti dal Ministro tra esperti nei settori di competenza dell'Istituto.

I componenti del Consiglio di amministrazione dell'Istituto, compreso il Presidente, sono nominati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, durano in carica quattro anni, e possono essere riconfermati una sola volta

In sostanza quindi, sia fino al 2011 in base al Decreto Legislativo 19 novembre 2004,

n. 286, sia dopo in base al nuovo Statuto dell'Invalsi, tutto lo "Stato Maggiore" dell'Istituto viene nominato ed è alle strette dipendenze del Ministro di turno.

5. I test Invalsi sono anonimi?

Ritengo che questo non sia assolutamente vero.

Per provare a spiegarvi il perché, ripropongo alcuni estratti del Manuale dati di contesto dell'Invalsi per le segreterie delle scuole, edizione 2011.

Il codice alunno (codice SIDI) è un codice univoco assegnato dal sistema SIDI del MIUR a ciascun allievo presente nell'Anagrafe Nazionale degli Alunni.

L'inserimento del codice alunno (codice SIDI) è molto importante poiché consentirà già dall'anno prossimo alle segreterie di evitare di inserire nel sistema INVALSI i dati trasmessi a partire da questo anno scolastico.

La maschera per l'inserimento delle informazioni di contesto consente alle segreterie di riutilizzare, anche nei prossimi anni scolastici, le informazioni già inserite.

La maschera permette di visualizzare e stampare l'Elenco Studenti da fornire, senza doverlo riscrivere, al somministratore della prova. Il predetto elenco è molto importante poiché contiene la corrispondenza univoca tra il codice INVALSI, il nome e il cognome dello studente e il codice allievo SIDI. In questo modo è possibile associare i fascicoli delle prove degli allievi alle loro informazioni di contesto. L'associazione delle predette informazioni (Nome, Cognome, Codice INVALSI e codice SIDI) rimane nota alla scuola.

Terminato l'inserimento dei dati di tutti gli studenti della classe è necessario creare una copia di tali dati per l'invio all'INVALSI.

Tale copia si ottiene facendo clic sulla voce Crea Copia per l'Invalsi. Tale file contiene tutte le informazioni inserite tramite la finestra a eccezione del nome e del cognome dello studente.

Quindi, se proprio vogliamo, i test non hanno nome e cognome solo per l'Invalsi (ma hanno il codice SIDI che segue l'alunno nella sua vita scolastica...., altrimenti come potrebbero fare le loro "misurazioni" sul valore aggiunto?)

Ma per ogni scuola identificare (con tanto di nome e cognome) ciascun alunno è possibilissimo (che poi si faccia poco, ma non so ancora per quanto, è un'altra storia!).

Allego qui un'immagine della maschera su cui lavora la segreteria quando introduce i dati che bene esemplifica quali sono le associazioni: nome e cognome, codice Invalsi, codice SIDI.

Da segnalare che nella stessa maschera compaiono anche tutte le informazioni cosiddette di contesto, ricavate dai dati già in possesso delle scuole, dai questionari alunno e/o genitore che vengono proposti nei

vari ordini di scuola.

Tutto questo non per pignoleria, ma perché penso sia giusto mettere in evidenza che di anonimo (soprattutto se pensiamo a come potrebbero evolvere le cose..) c'è veramente poco!

Mi permetto di aggiungere un'ultima riflessione: un altro aspetto piuttosto controverso è legato all'utilizzo delle prove somministrate da parte degli insegnanti interni alle singole istituzioni scolastiche.

Ancora una volta mi appoggio alle pubblicazioni ufficiali dell'Invalsi; nel manuale del somministratore a pagina 12 si trovano le seguenti indicazioni:

“Durante la somministrazione

Il somministratore deve attenersi alle seguenti norme generali durante la somministrazione delle prove:

far sedere ordinatamente gli alunni nei banchi appositamente predisposti;

spiegare agli alunni che debbono cercare di impegnarsi a fare il meglio possibile e che non debbono in nessun modo cercar di co-

piare o suggerire le risposte, dicendo loro, se ritenuto opportuno, che non verrà dato alcun voto per lo svolgimento della prova”. Per capire come funzionano invece le cose nella realtà vi propongo un estratto da un articolo comparso nel sito Skuola.net durante le prove dello scorso anno scolastico:

“*Il prof mette il voto* - Dopo le polemiche di questi giorni sulle prove Invalsi e dopo le segnalazioni arrivate ai Cobas di irregolarità durante la somministrazione dei test alle elementari, Skuola.net, con un sondaggio, ha indagato su qua-

Servizio Nazionale di Valutazione a.s. 2010-2011		
Scheda Studente N° 01		
CLASSE: 8A		
Codice istituto: RMIC000000		
Codice plesso: RMEE000000		
Codice classe: 421010700201		
N° progressivo studente: 01	Codice studente: 42101070020101	Codice SIDI: 34998499
Nome: MARIO		
Cognome: ROSSI		
Stato studente: Frequentante	Sesso: M	Tipo disabilità: Nessuna disabilità
Mese di nascita: Febbraio	Anno di nascita: 2002	
Luogo di nascita: Italia	Età di arrivo in Italia:	
Voto di italiano: 8	Voto di matematica: 8	
Codice orario settimanale: 30 ore	Frequenza assito sidi: SI	Frequenza scuola dell'infanzia: No
Padre dello studente		
Luogo di nascita: Italia		
Titolo di studio: Qualifica professionale triennale		
Professione: 5 Dirigente, docente universitario, funzionario o ufficiale militare		
Madre dello studente		
Luogo di nascita: Unione Europea		
Titolo di studio: Altro titolo di studio superiore al diploma (I.S.E.F., Accademia di Belle Arti, Garconotina)		
Professione: 5 Professionista dipendente, sottufficiale militare o libero professionista (medico, avvocato, psicologo)		

li sono state le anomalie più frequenti – se ci sono state – riscontrate dagli studenti durante la somministrazione dei test. Arriva quasi al 30% la quota di coloro che si sono visti prendere nota del codice del test da parte del professore che poi assegnerà loro un voto sul registro”.

Si può anche pensare che Skuola.net non sia particolarmente attendibile, ma le segnalazioni che riceviamo come sindacato (Cobas Scuola) e come Comitato Genitori ed Insegnanti qui a Padova vanno nello stesso senso.

Cioè, che qualche “stimato collega” stia facendo un serio pensiero ad usare le prove Invalsi per procurarsi una valutazione in più non è poi una cosa così lontana dalla realtà come sembra e, se ha preso accordi con il somministratore, è in possesso della catena Codice Invalsi - Codice SIDI - Cognome e Nome.

6. Al di là di quello che afferma ufficialmente, l’Invalsi lavora in forma censuaria o a campione?

Anche in questo caso per provare a dare una risposta che sia significativa, ricorriamo al sito dell’Invalsi.

Test Invalsi 2010/2011

Complessivamente sono state coinvolte circa 14.400 scuole, 112.500 classi e 2.263.731 studenti. Come per le rilevazioni precedenti è stato individuato un campione di scuole, statisticamente rappresentativo, i cui risultati costituiscono la base del Rapporto sugli esiti del Servizio nazionale di valutazione 2011 e della Prova nazionale 2011. Il campionamento è stato complessivamente di 166.199 studenti.

Per la Prova Nazionale di terza secondaria di primo grado complessivamente, sono

state coinvolte 5.969 scuole, 27.646 classi e 586.790 studenti. Anche in questa occasione il campionamento ha riguardato e 28.361 studenti.

Con questi dati, siamo in grado di redigere la tabella che segue; essa bene evidenzia il fatto che, al di là dei proclami ufficiali, le rilevazioni per la costruzione della base del Rapporto Annuale Invalsi (tanto per capirci, i risultati che vengono forniti ai media e su cui vengono elaborati i “titoloni” dei quotidiani) sono su base campionaria.

2+5 p, 1 sI, 2 sII	2.263.731	166.199	7,34%
Prova nazionale 3 sI	586.790	28.361	4,83%
TOTALE	2.850.521	194.560	6,82%

7. L’anomalia italiana nella valutazione delle scuole

La Commissione Europea ha commissionato a Eurydice un’analisi completa nel 2009 sui test di valutazione usati nei vari paesi che è facilmente reperibile in rete al link <http://www.eurydice.org>.

Il rapporto per prima cosa suddivide i test in quattro categorie:

- quelli che servono per la certificazione delle competenze al termine di un ciclo di studi
- quelli usati per monitorare gli istituti
- quelli usati per monitorare il sistema educativo
- quelli finalizzati ad individuare i bisogni di apprendimento degli studenti.

I test nazionali spesso soddisfano varie finalità nell’ambito delle quattro suddette categorie.

Per esempio Estonia, Irlanda, Italia, Lettonia, Polonia e Portogallo affermano che i loro test certificativi verranno utilizzati anche per monitorare il sistema educativo. Altri paesi, quali Bulgaria, Italia e Slovenia, dichiarano che gli stessi test nazionali vengono utilizzati per finalità di monitoraggio sia a livello di istituto che di sistema. Solo l'Italia dichiara di voler utilizzare il metodo del valore aggiunto per la valutazione delle scuole.

dal sito del MIUR

“I modelli di valore aggiunto consentono di confrontare le scuole a parità di condizioni (...) evitando che queste si avvantaggino – o siano penalizzate – da quanto non è sotto il loro diretto controllo”

Gli esperti della Commissione hanno ricordato che l'utilizzo di un singolo test per più finalità potrebbe essere inappropriato, in quanto ciascun obiettivo richiede tendenzialmente informazioni diverse.

L'Italia è l'unico paese che cerca di usare un singolo test per QUATTRO finalità diverse!

8. Valore aggiunto cos'è?

da “La misurazione del valore aggiunto nella scuola” di Roberto Ricci – ricercatore Invalsi

Secondo Grisay l'effetto scuola può essere misurato in quattro modi differenti: 1) con la differenza tra il punteggio medio grezzo di tale scuola e quello medio generale di un certo territorio, 2) mediante la misurazione dei progressi medi che gli allievi realizzano in un determinato arco di tempo (guadagni cognitivi), 3) per mezzo della differenza media tra i punteggi osservati ed i punteggi attesi in relazione alle caratteristiche degli allievi (condizione socio-economico-cultu-

rale, attitudini, ecc.), 4) mediante il guadagno cognitivo medio netto rispetto a tutti i fattori di contesto che non sono controllati dalla scuola.

La terza operazionalizzazione del concetto di effetto scuola rappresenta l'accezione più diffusa di valore aggiunto all'interno del filone di ricerca sull'efficacia in campo scolastico. La quarta definizione si riferisce a una concezione di valore aggiunto ancora più articolata ed approfondita poiché si basa sui guadagni cognitivi netti degli allievi con riferimento a prove standardizzate somministrate ad intervalli di tempo predefiniti.

Detto in altri termini, è a quest'ultima modalità che vuole riferirsi l'Invalsi.

Sia che si intenda il valore aggiunto secondo la definizione più diffusa che in termini di guadagni cognitivi netti, risulta cruciale poter disporre di misure appropriate e statisticamente corrette sugli apprendimenti.

Peccato che succeda anche che durante il giorno delle prove (20 giugno 2011), il meccanismo “automatico” di correzione approntato dall'Invalsi stesso si inceppi per un problema che anche uno studente di informatica al secondo anno di Istituto Tecnico avrebbe saputo prevedere.

Roberto Ricci (responsabile SNV) scrive allora una mail in cui comunica: “mi scuso sentitamente per il disagio e per l'aggravio di lavoro”

E con le scuse l'Invalsi pensa di essere a posto, dimenticando il lavoro gratuito a cui ha costretto centinaia di insegnanti per ore, prima di avvertirli che la “griglia” di correzione era errata.

E queste sarebbero “ misure appropriate e statisticamente corrette sugli apprendimenti” che dovrebbero permettere un'ottimale rilevazione del “Valore Aggiunto”?

9. Comparazione fra alcune domande delle prove OCSE-PISA e quelle delle prove Invalsi

Dalle prove OCSE-PISA: domanda di Matematica (doc. 1)
 Questa prima parte della domanda, seguendo lo schema di tutti i quesiti OCSE-PISA, serve a trovare informazioni nel testo e a ricostruirne il significato integrandole ed interpretandole.

Ad essa segue una seconda parte (doc.2), che permette di individuare competenze “più elevate”, cioè a riflettere sul testo e valutarlo.

Dai test INVALSI: domande di Matematica (doc.3 e 4)

Come si può intuire, queste domande sono molto più legate alle semplici conoscenze, che a reali tentativi di riscontrare le competenze dello studente.

L'AUTOMOBILE MIGLIORE

Una rivista di automobilismo usa un sistema di punteggi per valutare le nuove automobili e assegna il premio «Auto dell'Anno» all'automobile con il punteggio totale più alto. Vengono valutate cinque nuove automobili e i loro punteggi sono mostrati nella seguente tabella.

Automobile	Dispositivi di sicurezza (S)	Consumo di carburante (C)	Aspetto estetico (E)	Accessori interni (A)
Ca	3	1	2	3
M2	2	2	2	2
Sp	3	1	3	2
N1	1	3	3	3
KK	3	2	3	2

Ai punteggi corrispondono le seguenti valutazioni:
 3 punti = Eccellente
 2 punti = Buono
 1 punto = Mediocre

Domanda 47: L'AUTOMOBILE MIGLIORE M704Q01

Per calcolare il punteggio totale di un'automobile, la rivista di automobilismo usa la seguente formula, che è una somma ponderata dei singoli punteggi:

Punteggio totale = (3 x S) + C + E + A

Calcola il punteggio totale ottenuto dall'automobile «Ca». Scrivi la tua risposta nello spazio qui sotto.

Punteggio totale per «Ca»:

1

Domanda 48: L'AUTOMOBILE MIGLIORE M704Q02

Il produttore dell'automobile «Ca» ha ritenuto ingiusta la regola utilizzata per calcolare il punteggio totale.

Scrivi una regola per calcolare il punteggio totale che permetta all'automobile «Ca» di vincere.

La tua regola dovrà includere tutte e quattro le variabili e dovrai scrivere la regola inserendo numeri positivi nei quattro spazi della formula qui sotto.

Punteggio totale: x S + x C + x E + x A

2

D9. Nella figura è rappresentato un cubo.

Il triangolo ABC ha come lati uno spigolo del cubo, la diagonale di una sua faccia e una diagonale del cubo.

a. Indica se ciascuna delle seguenti affermazioni è vera o falsa.

	Vera	Falsa
a1. Il lato AB è uguale al lato AC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a2. Il triangolo ABC è rettangolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a3. Il lato BC è il più lungo dei tre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a4. L'angolo ABC è di 45°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. Se lo spigolo del cubo misura 1 m, quanto misurano i lati del triangolo ABC?
 AC = m
 AB = m
 BC = m

3

4

D10. Qual è la metà del numero $\left(\frac{1}{2}\right)^{50}$?

A. $\left(\frac{1}{4}\right)^{50}$

B. $\left(\frac{1}{2}\right)^{25}$

C. $\left(\frac{1}{2}\right)^{51}$

D. $\left(\frac{1}{2}\right)^{49}$

Dalle prove OCSE-PISA: domanda di Italiano:

Allo studente viene proposta la lettura di un brano, intitolato “Il dono” (qui non riportato per motivi di spazio) e di rispondere alle domande (doc 5 e 6)

Domanda 21: IL DONO R119007-01239

Nel racconto ci sono alcuni riferimenti al puma ancora prima che entri in scena:

“Un urlo lo svegliò, un suono così angosciato...” (riga 37)

“La risposta fu un urlo ripetuto, ma meno stridulo, stanco...” (riga 48)

“...aveva udito i loro lamenti, come di sofferenza, da lontano.” (riga 56)

Considerando quello che succede nel resto della storia, perché pensi che l'autore abbia scelto di introdurre il puma con queste descrizioni?

5

Risulta abbastanza evidente che allo studente viene lasciata ampia libertà nel giustificare la propria risposta; non solo, nella seconda domanda lo si “obbliga” ad argomentare in modo tale da poter sostenere contemporaneamente due tesi diverse.

Dai test INVALSI: domande di Italiano

Anche in questo caso allo studente viene proposta la lettura di un brano, intitolato “Sulle nevi di gennaio” (riprodotto in questo volume in appendice all'intervento di De Michele).

Domanda 19: IL DONO R119006-019

Ecco parte di una conversazione tra due persone che hanno letto “Il dono”:



Fornisci delle prove tratte dal racconto per dimostrare come ciascuna di queste due persone possa giustificare il proprio punto di vista.

1a persona

2a persona

6

Ecco alcune delle domande:

B1. *Le prime righe del racconto hanno la funzione di*

- A. descrivere l'aspetto fisico di uno dei personaggi
- B. porre una premessa per lo sviluppo degli eventi successivi
- C. collocare la vicenda in un ambiente ben preciso
- D. trasportare il lettore nel mezzo degli eventi

B3. *Quale frase riassume meglio la prima parte del racconto?*

- A. Un ufficiale gravemente ferito riesce a stento a farsi trasportare su una slitta

- B. In mezzo a un esercito in fuga, un ufficiale pensa solo a salvare se stesso e si fa trasportare su una slitta
- C. Il conducente di una slitta non esita a gettare via il carico per far posto a un ufficiale ferito
- D. Il conducente di una slitta raccoglie un ufficiale ferito per obbedire ai suoi ordini

B6. *Per ognuna delle seguenti affermazioni, relative alla parte del testo scritto in corsivo, indica se è vera o falsa.*

- a. I fatti narrati si svolgono in Italia
- b. Il protagonista è un soldato semplice
- c. Gli ufficiali sono impegnati in operazioni di guerra
- d. La ragazza e il militare si incontrano la prima volta sulle piste di sci

Notate la struttura completamente diversa: nessuna possibilità di interpretare il testo, solo la scelta fra alcune alternative proposte (in alcuni casi, poi, come riscontrato da chi ha commentato la prova, con la risposta ritenuta giusta in realtà errata o con più risposte possibili non ritenute tali da chi ha formulato i quesiti).

10. Comparazione fra i questionari studente delle prove OCSE-PISA e quelli delle prove Invalsi

In entrambi i questionari si ritrovano domande relative a questi ambiti:

- generalità dello studente
- lingua abitualmente parlata
- quantità di libri posseduti a casa
- oggetti posseduti a casa che possono qualificare uno standard economico
- generalità dei genitori
- lavoro e titolo di studio dei genitori
- opinione dello studente sulle materie testate nell'indagine
- opinione sulla scuola frequentata

Le altre sono invece diverse a seconda della prova considerata, così come riassunto nella tabella che segue.

Risulta decisamente strutturato in maniera più approfondita il questionario delle prove OCSE-PISA, soprattutto se pensiamo che INVALSI, con il suo questionario, vorrebbe raccogliere le informazioni necessarie per effettuare la cosiddetta misurazione del "valore aggiunto".

11. Concludendo

l'Invalsi non è un ente autonomo

l'Invalsi usa un unico test per cercare di misurare contemporaneamente 4 aspetti diversi
l'Invalsi promuove un'indagine censuaria, ma in realtà garantisce la presenza di sommi-

OCSE - PISA	Invalsi
In quale misura pensi ti sarebbe facile svolgere da solo/a i seguenti compiti?	Sei andato all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia?
Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?	Con quale frequenza fai queste cose quando studi per conto tuo?
Quale è stata la fonte principale da cui hai ricavato informazioni?	Opinione sulle prove Invalsi
Quante ore a settimana dedichi solitamente a studiare le seguenti materie?	Qual è il titolo di studio più alto che pensi di conseguire?
Durante le lezioni a scuola, con quale frequenza vengono svolte le seguenti attività?	
Come usi il computer?	

nistratori esterni solamente in un campione di scuole pari al 6,82% di quelle sottoposte a misurazione

l'Invalsi cerca di misurare il cosiddetto "valore aggiunto" delle istituzioni scolastiche con dati di contesto scarsi e legati solamente allo studente

l'Invalsi usa prevalentemente domande a risposta chiusa che non permettono allo studente di esprimere la sua capacità di rielaborazione personale, di riflessione, di interpretazione e di analisi.

12. Appendice sui progetti sperimentali legati alla valutazione

Progetto sperimentale triennale "VSQ" – Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle scuole (2010 – 2013)

Il punteggio che ha determinato la posizione in classifica è stato stabilito prendendo in considerazione le prove INVALSI di italiano (35%) e matematica (25%) e i dati raccolti da osservatori esterni in merito a: integrazione disabili, integrazione stranieri, autovalutazione, valutazione studenti, potenziamento, recupero e orientamento (40% complessivamente).

Analizzando i risultati della Lombardia¹ si possono trarre le seguenti indicazioni:

La sesta in classifica ha preso 4 in italiano, 3,25 in matematica e 2,57 in media su tutto il resto, il punteggio finale è stato quindi: $4 \times 0,35 + 3,25 \times 0,25 + 2,57 \times 0,40 = 3,24$.

¹ http://www.istruzione.lombardia.gov.it/materiali/decrlo769_11.pdf

La ventesima in classifica ha preso 1 in italiano, 1 in matematica e 3,43 in media su tutto il resto, il punteggio finale è stato quindi: $1 \times 0,35 + 1 \times 0,25 + 3,43 \times 0,40 = 1,97$.

Risulta evidente il peso schiacciante dato alla valutazione delle prove INVALSI: la scuola arrivata ventesima è decisamente migliore per integrazione disabili, integrazione stranieri, autovalutazione, valutazione studenti, potenziamento, recupero e orientamento, ma ha ottenuto punteggi bassi nelle prove, quindi viene nettamente superata dalla sesta (che era anche l'ultima della classifica a ricevere soldi...) anche se questa ha tutti parametri relativi al suo "valore aggiunto" nettamente più bassi.

A Scuola dalle lobby.

L'influenza delle associazioni padronali sulle riforme della scuola

Ferdinando Alliata

Il copione è sempre lo stesso: per fiaccare le eventuali resistenze che potrebbero ostacolare il radioso avanzare di un supposto progresso e di una discutibile modernità (insomma le “ideologie dominanti” di gruppi di pressione capaci di condizionare le decisioni politiche) si comincia col colpire l'immagine di intere categorie sperando di sgretolarne la compattezza e frammentarne gli interessi.

Così pubblici dipendenti “fannulloni” (Renato Brunetta), giovani “bamboccioni” (Tommaso Padoa Schioppa) o “choosy” (Elsa Fornero), studenti “sfigati” (Michel Martone), pensionati “privilegiati e parassiti” (in troppi ne straparano per poterli elencare), “docenti corporativi contro gli studenti” (Mario Monti) diventano macchiette contro cui indirizzare il ludibrio popolare.

Spesso queste categorie non posseggono né strumenti né ascolto analoghi a quelli dei propri accusatori per far valere le proprie ragioni ma, soprattutto, non reagiscono in modo adeguato.

Tra queste categorie, a vario titolo e in maniera sempre più insistente, siamo stati spesso coinvolti anche noi lavoratori della scuola, pubblici dipendenti che addirittura pretenderemmo di essere rispettati per il compito che con fatica cerchiamo di realizzare: dare alle giovani generazioni qualche strumento per non rimanere succubi di un futuro che appare piuttosto fosco.

Da diversi anni ormai, prestigiose istituzioni culturali, fondazioni foraggiate da banche, associazioni farcite di politici, industriali e affini, fanno a gara per fare capire alla società tutta e anche ai riottosi

insegnanti italiani quali siano i mali che affliggono la Scuola italiana e, di conseguenza, quali siano le cure adeguate. Da anni ci ripetono che finché resisterà un “quasi-monopolio statale, un assemblearismo irresponsabile degli organi di governo scolastici, capi di istituto senza poteri e responsabilità, ‘casualità’ dei capi di istituto e del corpo insegnante con una scuola che non può sceglierli” e finché mancherà un “confronto competitivo tra scuola e scuola, un quasi-mercato tra le scuole e le professionalità scolastiche, un sistema premiante per capi di istituto e insegnanti” la Scuola italiana non sarà adeguata alle sfide del III millennio, la Scuola è malata.

Ma, tranquilli, la medicina è già pronta, occorre solo convincere il mondo della scuola a ingurgitarla:

“semplificazione dei curricula, riduzione numero scuole e insegnanti, Authority esterna per la valutazione, nuovi CCNL per la scuola aperta e autonoma, nuove metodologie e tecnologie didattiche”¹.

Tra le più prestigiose istituzioni che si occupano di scuola e università, l'Associazione TreeLLLe è sicuramente una delle più influenti, dal 2002 divulga attraverso le proprie pubblicazioni le tesi, a mio avviso, più lungimiranti e lucidamente coerenti con l'attuale regime dell'Autonomia in cui è stata gettata la nostra Scuola, con lo scopo manifesto di svolgere

“attività di lobby trasparente... presso i decisori pubblici... affinché le proposte

¹ Aser – Education, *Verso la scuola del 2000, cooperare e competere: le proposte di Confindustria*, marzo 1998

di TreeLLLe influenzino le azioni di governo e si trasformino in sperimentazioni concrete”².

Così dentro una ristretta cerchia di luminari vengono tracciate le direttrici della Scuola futura senza che mai, però, una loro tesi divenga oggetto di serio dibattito dentro le nostre scuole, se non per essere parafrasate dai nostri colleghi più aggiornati e moderni o per essere spacciata per l’unica soluzione possibile.

D’altronde è un vanto dell’Associazione svolgere “verifiche sull’efficacia della propria attività facendo riferimento ai contenuti di leggi e provvedimenti dei decisori politici”, efficacia che purtroppo si è dimostrata in questi anni assolutamente penetrante.

Solo per memoria sulle questioni più recenti: TreeLLLe individua “l’occasione straordinaria da non perdere per ridurre il numero degli insegnanti” e il parlamento obbedisce con le diverse leggi che hanno tagliato gli organici; TreeLLLe propone di “aumentare le dimensioni medie delle classi” e viene partorito il d.P.R. n. 81/2009; TreeLLLe raccomanda di “ridurre le ore di insegnamento” e tutte le pseudoriforme, da Berlinguer a Gelmini, perseguono pervicacemente quest’obiettivo, buon ultimo Profumo che ritorna addirittura sull’ipotesi di tagliare un anno di scuola; TreeLLLe propugna l’assunzione diretta del personale da parte dei dirigenti scolastici ed ecco che si prova in Lombardia; TreeLLLe ribadisce quanto sia indispensabile “il potenziamento di un articolato sistema di valutazione dell’efficienza ed efficacia del servizio valutando periodicamente non solo le singole scuole ma anche la professionalità dei dirigenti

2 “Tema strategico” contenuto nella presentazione dell’Associazione TreeLLLe nei propri Quaderni

e degli insegnanti”³ coerentemente con lo Schema di regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione emanato di recente dal Consiglio dei ministri, dopo che il Miur aveva anche inventato le sperimentazioni “VSQ”, “Vales” e “Valorizza”⁴, peraltro col supporto non proprio disinteressato delle suddette associazioni e fondazioni.

Ma non dimentichiamoci che è già a partire dalla metà degli anni ‘90, quando Attilio Oliva, attuale presidente di TreeLLLe, era “soltanto” il responsabile scuola di Confindustria, quando l’“indipendente” Giancarlo Lombardi, ex vicepresidente di Confindustria, era ministro dell’allora Pubblica Istruzione, che diventa sempre più soffocante l’interesse diretto del sistema imprenditoriale italiano nei confronti della scuola, quella scuola che, come titolava allora *Le Monde Diplomatique*, diventava “Il grande affare del XXI secolo. Tecnocrati e industriali progettano il futuro”⁵.

Un grande affare che per potersi realizzare doveva rimodellare in profondità l’intero sistema scolastico attraverso un disegno privatistico che, come è noto, si è concretizzato con l’autonomia scolastica: ogni scuola autonoma, e “correttamente” dimensionata (d.P.R. n. 233/1998), a cui è stata

3 Associazione TreeLLLe e Fondazione Rocca, *I numeri da cambiare. Scuola, università e ricerca. L’Italia nel confronto internazionale*, Genova, settembre 2012, pag. 79

4 Sulle vicende di queste sperimentazioni, vedi le schede: Le sperimentazioni ministeriali per la valutazione del “valore aggiunto” delle scuole; La sperimentazione ministeriale per la valutazione della reputazione del personale docente: “Valorizza”; Gli esiti delle sperimentazioni, in *Cobas Giornale dei comitati di base*, n. 50, maggio 2012, pag. 3/5

5 G. De Selys, *La Scuola, grande affare del XXI secolo. Tecnocrati e industriali progettano il futuro*, in *Le Monde Diplomatique*, giugno 1998

attribuita la personalità giuridica (art. 21 della l. n. 59/1997), elabora una specifico prodotto, “il piano dell’offerta formativa” (art. 3, comma 1, del d.P.R. n. 275/1999), che offre a potenziali clienti (studenti e famiglie) con cui stipula un “contratto formativo” (d.P.C.M. 7/6/1995) e sottoscrive un “Patto educativo di corresponsabilità” (art. 5-bis d.P.R. n. 249/1998).

Nello stesso tempo ogni istituzione scolastica si adegua al modello imprenditoriale: il novello dirigente/manager acquisisce “autonomi poteri di direzione, di coordinamento e di valorizzazione delle risorse umane... organizza l’attività scolastica secondo criteri di efficienza e di efficacia formative ed è titolare delle relazioni sindacali” (art. 25, comma 2, d.lgs. n. 165/2001), mentre gli organi collegiali si limitano a garantire “l’efficacia dell’autonomia” e gli insegnanti, divisi nelle nuove gerarchie contrattuali “hanno il compito e la responsabilità della progettazione e della attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento” (art. 16, comma 3, d.P.R. n. 275/1999), infine il personale amministrativo viene caricato anche delle “funzioni già di competenza dell’amministrazione centrale e periferica” (art. 14, comma 1, d.P.R. n. 275/1999).

Una “Autonomia” che, peraltro, spianava la strada alla legge sulla Parità scolastica, tenacemente voluta dalla Confindustria



oltre che dal Vaticano, come sottolineava lo stesso Berlinguer: “d’altro canto, come sapete, il provvedimento [sulla Parità, ndr] può percorrere il suo cammino perché vi è un altro elemento di novità che riguarda ... l’ordinamento: l’autonomia di tutte le scuole, non soltanto di quelle non statali, anzi in particolare delle scuole dello Stato che sono numericamente prevalenti. Ecco, il passo avanti che noi facciamo collegando la normativa sulla parità con quella sull’autonomia scolastica è molto pregnante da un punto di vista culturale”⁶.

Un nuovo contesto “culturale” in cui, complice la distrazione delle organizzazioni sindacali “maggiormente rappresentative” (o complici e basta?), veniva trasformato il nostro lavoro in nome della cosiddetta “rivoluzione copernicana dell’autonomia”.

Uno slogan usato sia da Oliva⁷ sia nella piattaforma di Cgil-Cisl-Uil per il primo contratto separato dei dirigenti scolastici, e che nei fatti ha significato la rinuncia alla centralità (tolemaica?) della didattica, della libertà d’insegnamento diretta “a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni” (art. 1 d.lgs. n. 297/1994), sostituita dalla “trinità aziendalista” di economicità, efficacia ed efficienza.

È l’avvio dell’assedio della didattica, “della libertà d’insegnamento garantita a ciascun docente” (art. 7, comma 2, d.lgs. n. 297/1994), “intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale” (art. 1 d.lgs. n. 297/1994): nascono il Progetto educativo d’istituto col Ccnl 1995, “sospe-

6 L. Berlinguer, *Atti del Senato della Repubblica*. Legislatura 13^a - Aula - Resoconto stenografico della seduta n. 658, 21 luglio 1999.

7 Aser – Education, *Verso la scuola del 2000, cooperare e competere: le proposte di Confindustria*, marzo 1998

so” dal Tar proprio perché non rispettoso della libertà d’insegnamento, e quindi il Piano dell’offerta formativa col Regolamento sull’autonomia del 1999, che sfugge alle censure perché prevede, ipocritamente, il “riconoscimento” delle opzioni di “gruppi minoritari”.

E anche sull’argomento “didattica” è difficile essere più espliciti del presidente Oliva:

“la scuola oggi è didattica, non è altro che didattica, e non ha soldi, non può scegliere gli insegnanti, non può decidere l’organico, cioè non può fare le cose essenziali di una scuola autonoma, per cui si parla solo di didattica e la didattica la fanno i docenti e allora gli altri organi di governo non servono a niente, non serve il consiglio d’istituto e il dirigente serve a poco”⁸.

Ma niente paura, in soccorso del povero Oliva accorrono indomiti i nostri parlamentari e sindacalisti. I primi provvedono a limitare il ruolo della didattica riprendendo una vecchia idea di un altro insigne componente di TreeLLLe, l’ex ministro De Mauro, “i programmi scolastici è quasi inutile scriverli. Occorre invece capire bene come devono essere fatte le prove al termine dei cicli e quindi come strutturare delle prove: saranno poi queste a retroagire su tutto l’insegnamento ... Occorrerebbe, anzi, cancellare completamente le materie”⁹, così si “alleggeriscono” i programmi trasformati

8 A. Oliva, *Una scuola autonoma e responsabile*, in *Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability*, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e Associazione TreeLLLe, Genova, settembre 2005, pag. 58

9 T. De Mauro, *L’uso della parola*, in CIDI (a cura di), *La scuola nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, 1999

in evanescenti “Indicazioni” e si cominciano a propinare prove standardizzate a cui la Scuola deve adattarsi, prima fra tutte la prova Invalsi all’esame di terza media fino alla recente decretazione d’urgenza (in un decreto legge riguardante le “semplificazioni”, sic!) sugli altri quiz di maggio divenuti “attività ordinaria d’istituto”¹⁰, quindi non un’attività obbligatoria.

E i sindacalisti? A parole sostengono “l’impegno professionale in aula”¹¹, ma poi nei fatti, agevolando tutte le iniziative di valutazione delle scuole e degli insegnanti (dal “concorsaccio” di Berlinguer nel 1999 a “Vales” nel 2012) sulla base di presunti standard oggettivi, contribuiscono a stravolgere il senso profondo del nostro lavoro, riducendolo a quello di somministratori di test o di addestratori per i quiz.

In fondo questo processo di standardizzazione pare proprio indispensabile per mettere le mani nel “grande affare del XXI secolo”. Infatti,

“la maggior parte dei servizi pubblici implica una quantità di lavoro non manifesto che non è facile standardizzare ... Così la prima fase consiste nel codificare il sapere non manifesto del lavoratore in modo che, anziché basarsi sull’utilizzo, da parte del lavoratore, della propria iniziativa, creatività e specializzazione, sia completamente standardizzato e replicabile, in modo da poter essere affidato a lavoratori sempre meno specializzati. Una volta realizzata la standardizzazione il processo può essere gestito in base ai risultati. Così si ha l’introduzione di indicatori di prestazione, cosicché i lavorato-

10 Questa ambigua formulazione è contenuta nel comma 2 dell’art. 51 del d. l. n. 5 del 9 febbraio 2012, convertito poi nella legge n. 35/2012

11 Art. 88, comma 2, lett. a) del Ccnl Scuola 2006/2009

ri, invece di ricevere un salario e di essere considerati affidabili per la loro dedizione al servizio pubblico e la loro professionalità... vengono sempre più valutati in base a cosa producono, misurato dagli indicatori e obiettivi di prestazione. E una volta che il lavoro può essere amministrato in base ai risultati, esso può essere esternalizzato. Può essere eseguito da chiunque. Tutto quello che si deve fare è contare i risultati e fissare obiettivi ... Alla fine il processo trasforma i lavoratori del settore pubblico in dipendenti del settore privato ... devono lavorare secondo indicatori di prestazione, la procedure sono state molto standardizzate, sempre più amministrate e disciplinate da classifiche e da altri strumenti numerici”¹².

Infine, invito tutti coloro che ne avessero interesse a leggere la copiosa produzione

12 Ursula Huws, *La crisi come opportunità per il capitalismo*, intervista a New Left Project, 11 dicembre 2011, in <http://znetitaly.altervista.org/art/2534>. L'intervista è stata effettuata da Ed Lewis che è anche rappresentante del sindacato britannico degli insegnanti

di TreeLLLe¹³, proprio per valutare personalmente la distanza che separa le tesi colà espresse dagli effettivi bisogni che prepotentemente esprime la Scuola in cui viviamo. Se quanto affermo fosse condiviso, auspico allora di ritrovarvi nella lotta quotidiana che dobbiamo combattere per impedire che un bene prezioso come la nostra Scuola pubblica, un Bene comune da potenziare venga invece immolato sull'altare della concorrenza, della competizione, del “quasi-mercato” in cui questa, e altre, lobby vorrebbero condurla. Una lotta in cui il rifiuto di sottoporre ai quiz Invalsi i nostri studenti, le nostre scuole e il nostro lavoro diventa un significativo e emblematico momento di opposizione culturale.

13 L'Associazione Treelle pubblica periodicamente i risultati dei propri studi sul sito www.treelle.org

Addestramento ai test e lavoro precario

Sebastiano Ortu

1. Al lavoro precario si intitola il mio intervento, oltre che all'addestramento ai test. Forse è bene sin da subito aprire una finestra su cosa veramente voglia dire lavorare precariamente nella scuola di oggi, prima di puntualizzare cosa significhi l'addestramento ai test nell'ambito di questo particolare universo lavorativo.

Sono attualmente insegnante di italiano e storia in una scuola superiore serale: sono fortunato, nella lotteria settembrina delle convocazioni quest'anno mi è stata conferita una cattedra intera (18 ore settimanali). Lo scorso anno avevo solo uno "spezzone" di cattedra e suddividevo le mie sedici ore totali – e il relativo magro stipendio – tra una scuola superiore (sette ore di italiano) e una scuola media (9 ore come insegnante di sostegno). Nella mia carriera di insegnante, a volte nell'arco di uno stesso anno grazie al meccanismo dell'accumulo di diversi spezzoni di cattedra, sono stato insegnante di sostegno alle medie e alle superiori, ho insegnato italiano e storia alle superiori, storia e geografia alle medie. Non ho mai lavorato più di un anno con una stessa classe come insegnante "di cattedra", né con lo stesso studente come insegnante di sostegno. A pensarci bene, non ho mai lavorato più di un anno in una stessa scuola. A pensarci meglio, nella mia ormai più che ventennale attività lavorativa svolta come precario in diversi mestieri e professioni (solo in parte, quindi, come insegnante) non ho mai avuto l'occasione di lavorare per più di un anno presso lo stesso datore di lavoro; e, ci tengo a dirlo, non per mia colpa o omissione: semplice fine di contratto (quando c'era) e del progetto collegato. Pur

avendo accumulato anni di lavoro, seppur discontinui, il meccanismo dei versamenti contributivi in casse a gestione separata fa sì che, stando così le cose, io non vedrò mai una pensione degna di questo nome. Forse, assai probabilmente, in pensione non ci potrò andare mai.

Negli ultimi anni, da quando sono diventati realtà i tagli della Gelmini, sono stati eliminati dalla scuola italiana circa 90.000 posti ricoperti da docenti a tempo determinato. E non è finita qui: la macina del Ministero promette altre decimazioni, ai danni soprattutto degli insegnanti supplenti, ma non solo. Ci riprovano in continuazione, con l'aumento dell'orario di lavoro (a parità di salario), con la proposta di ridurre a quattro gli anni delle superiori, con la ricollocazione degli "esuberanti" nel sostegno. Un insegnante a tempo determinato non sa cosa succederà l'anno successivo, dove sarà la sua sede di lavoro, se continuerà a lavorare. Ironia della sorte, un mio futuro contributo scritto sul lavoro precario potrebbe incentrarsi su come si reitera una domanda di disoccupazione, su come si dipinge una stanza, su come si serve a tavola in un ristorante. Mestieri che nella vita mi è già capitato di fare per diversi anni e che, chissà, se sarò fortunato, magari, quasi cinquantenne, qualcuno mi darà l'occasione di ricominciare a praticare. In tutti questi anni di insegnamento ho visto decine di colleghe e colleghi, anche a me molto vicini, rimanere da un giorno all'altro senza un posto di lavoro. Con buona pace di chi si ostina a pensare che è normale se i precari non fanno valere i loro diritti, tanto sanno bene che prima o poi il posto assicurato arriva...

Un collega si chiamava Carmine Cerbera, si è suicidato con una coltellata alla gola qualche mese fa, nella sua casa. Aveva una famiglia da mantenere: dopo anni di lavoro non aveva ricevuto più alcuna convocazione, né dall'ex-Provveditorato, né dalle scuole. A lui dedico questo mio intervento.

2. Eccolo qua, il solito lamento del precario maltrattato.

Chiariamoci subito. Neanch'io sopporto il lamento fine a se stesso. A questo scopo ci sono già decine di blog e paginate di social network appositamente create: tramite innocui alla condivisione di personali iatture, di invettive e alti lai contro il mondo crudele e il destino; moderna autocoscienza collettiva, sfogatoio da tastiera. Per poi alzarsi dalla sedia e riprendere il tran-tran quotidiano.

Non esistono facili consolazioni, né vie d'uscita personali: siamo tutti in una stessa barca, ed è una barca che fa acqua da tutte le parti. Mai come oggi l'idea di una lotta comune, urgente, necessaria si pone in tutta la sua evidenza e attualità. L'elenco dei diritti negati ai precari della scuola, che mi accingo a delineare, non rappresenta dunque altro, in questa prospettiva, che la ricerca di un filo rosso comune su cui ricostruire un'identità condivisa, riconoscersi l'un l'altro, ricostruire mobilitazioni. Dal momento che alle spese della nostra categoria professionale da anni è stata messa in atto una sperimentazione, (finora) vincente, al massacro: un gioco al *divide et impera*, spezzetta e comanda, frantuma e impone il controllo. Stratifica, si sono detti, crea divisioni, da' e toglie, usa bastone e carota. Dopo un po', frantumati e divisi, sapranno rispondere solo ai propri bisogni individuali, perderanno il senso della propria comune appartenenza. Solo allora potrai imporre crisi, sacrifici, perdita di diritti.

È un giochino sporco e noi, precarie e precari della scuola, lo conosciamo bene. Hanno differenziato i criteri di accesso alla nostra professione, ci hanno diviso fra giovani e vecchi, ci hanno staccato dai colleghi di ruolo, differenziandoci lo stipendio, spargendoci per le scuole delle province: mai due anni nella stessa scuola, non si sa mai che poi abbiamo il tempo per parlare e scambiarsi esperienze didattiche, confrontarci, lottare insieme. E hanno creato le Ssis per fomentare la guerra contro chi da anni attendeva l'immissione dalle graduatorie di concorso. E hanno indetto il concorso-truffa per fomentare la guerra con chi da anni attende l'immissione dalle graduatorie a esaurimento. E ci hanno spezzettato fra code, pettini, nord sud e centro. E ci hanno frantumato fra chi lavora nella scuola pubblica statale con contratti da Ccnl, e chi fa lo stesso lavoro nelle private o paritarie con co.co.pro a 10 euro l'ora quando va bene¹. Fra chi lavora una settimana, un mese, tre mesi, fino al termine delle lezioni, fino al termine dell'anno.

Un attacco perfettamente riuscito, non c'è che dire. E noi ci siamo caduti in pieno: lì a fare i nostri conticini, ad accumulare punti a pagamento correndo dietro ai master, ad abbaiare contro il vicino nella classifica delle graduatorie, specie se viene dal sud. Incapaci, finora, di mettere in piedi una mobilitazione neanche lontanamente adeguata rispetto all'enormità della posta in gioco.

È da qui che bisogna ricominciare, raccattare i pezzi, ricostruire un percorso comune. In ballo non c'è solo il destino lavorativo di qualche centinaio di migliaia di persone, non si tratta certamente solo di attacco ai diritti sindacali. Colpire la scuola pubblica

¹ Perché la pratica di non pagare gli stipendi e di costringere a lavorare solo per accumulare punteggio è diffusa (e accettata) più di quanto non si pensi.

significa mettere in atto un piano ben più vasto e nefasto: significa tentare di intervenire sul modo in cui avviene il travaso di esperienza fra generazioni; significa togliere di mezzo quel che resta del sogno, in parte ancora da attuare, della scuola pubblica come pari opportunità per tutti, senza differenze di censo, di genere, di provenienza territoriale e culturale. E, senza girarci troppo intorno, significa piegare l'istruzione di intere generazioni alle pratiche aberranti del neoliberismo, declinate alla formazione di un modello di futuro cittadino privo di senso critico, di un futuro lavoratore impoverito materialmente e culturalmente, adatto e adattato alle logiche usa-e-getta del lavoro dequalificato e delocalizzato imposto dalle attuali tendenze della moderna impresa. Significa in ultimo impoverire la scuola pubblica a favore di quella privata e confessionale.

3. Un particolare universo lavorativo, dicevo, quello della precarietà. Non ho usato di certo l'aggettivo "particolare" per indicare le ridotte dimensioni del fenomeno. Ormai è passato molto tempo da quando i contratti di lavoro precari (subordinati, parasubordinati, co.co.co. e co.co.pro.) venivano considerati "contratti atipici": atipici per contrasto rispetto ai rapporti di lavoro a tempo indeterminato che ancora costituivano la maggioranza. Si parla di cinque-dieci anni fa, quando il fenomeno del precariato assumeva dimensioni, appunto, ridotte, assai più ridotte di quanto lo siano attualmente. Per quanto riguarda la scuola, secondo i dati diffusi dal MIUR², su un totale di

2 Il riferimento è ai dati ufficiali più recenti, anche se comunque risalgono allo scorso anno scolastico 2011-2012. Sono reperibili in tabella in fondo alla pagina web http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus_13032012 (URL consultato in data 07/02/2013). Va detto

765.000 docenti della scuola pubblica nel 2011/2012 i precari sono circa 106.000, circa 1 su 7 insegnanti. In particolare, su cattedra rappresentano il 10,56%, sul sostegno (è questa la cifra che tira giù i dati totali) sono precari il 36,65% degli insegnanti, vale a dire 1 su 2,7³.

Siamo tanti eh? E invece siamo di più!⁴ Queste statistiche riguardano solamente i supplenti cosiddetti annuali, ovvero nominati fino al 30 giugno (fine delle lezioni) o al 31 agosto. Non tengono conto dei circa 50.000 insegnanti che esercitano la propria professione nelle scuole private o paritarie. Non tengono conto (e ci chiediamo se mai ci sia qualcuno che ne tenga conto) del popolo dei precari più precari di tutti, quelli che vengono chiamati nelle scuole per sostituire i colleghi che si assentano per periodi più

che, malgrado i progetti *Scuola in chiaro*, di fatto sulla reale consistenza delle cifre si assiste alla effettiva mancanza di dati certi e onnicomprensivi.

3 Chi ha avuto la pazienza di consultare la tabella del Miur segnalata nella nota precedente, avrà notato come venga usata la dicitura "posti normali" per differenziarli da quelli "di sostegno", che per logica dovrebbero intendersi come "non normali"... E già, mica hanno a che fare con persone "normali", viene da pensare... Forse continua a sussistere una ineliminabile anima discriminatoria nei tecnici del Ministero, malgrado le condanne già comminate in passato? Vedi a tal proposito <http://www.ilfattoquotidiano.it/2011/01/11/il-ministero-della-gelmini-condannato-per-discriminazione-agli-studenti-disabili/85810/> (URL consultato in data 07/02/2013).

4 Diverse fonti web, fra tutte http://www.anief.org/content_pages.php?pag=4684&sid= (URL consultato in data 07/02/2013) parlano di una informazione della Ragioneria Generale dello Stato che, nel novembre 2012, segnala la cifra record di 136.000 precari nella scuola pubblica italiana.

brevi dell'intero anno scolastico. Dei supplenti mordi-e-fuggi, che incontri per una settimana – quindici giorni – un mese – tre mesi in sala insegnanti, fai in tempo a dirgli ciao e subito gli devi prestare il fazzoletto ch  scoppiano a piangere. Che la scuola la vivono come un incubo invece che come quella bellissima esperienza di lavoro e di vita che speravano di trovare nei 2-3 anni durissimi di scuola di specializzazione (sul capitolo Ssis ci sarebbe da scrivere un libro a parte). E che invece si trovano a tappare i buchi accanto a studenti e colleghi, e dentro strutture scolastiche, che non riescono nemmeno a conoscere superficialmente. Spesso per anni. Ai quali, alle quali non rimane altro che rimanere appesi al tenue filo dell'accumulo dei punti per arrivare un giorno a un minimo di appagamento professionale e a una minima prospettiva di vita autonoma. Fino a compiere cio  l'agognato passaggio successivo: diventare come me – per ora – un tempo determinato almeno fino al 30 giugno. Ve lo immaginate un precario, una precaria del genere che si ritrova magari a tappare un buco a fine anno scolastico, direttamente catapultato a somministrare e correggere quiz Invalsi, potenzialmente destinati a valutare il suo lavoro e il suo stipendio futuro, in una classe che non ha mai visto in vita sua? Cose che succedono, nella mia esperienza scolastica mi   gi  capitato.

3. Non me ne vogliano le colleghe e i colleghi se, in questa breve carrellata di diritti negati (si tratta di un sunto altrimenti anche per questo ci vorrebbe un libro a parte) far  riferimento ai diritti "acquisiti" (metto acquisiti tra virgolette grosse cos ) del personale docente di ruolo. Non   sicuramente per invidia, n  per auspicare o fomentare una inutile guerra fra poveri.   solamente perch  i diritti del personale di ruolo, "garantiti" dal vecchio, parziale e riduttivo

contratto di categoria (scaduto e non rinnovato da ormai quasi quattro anni) rappresenta l'unico termine di paragone possibile. Anche perch , con gli ultimi chiarimenti di luna, tra chi lavora nella scuola e in generale fra chi lavora nel settore pubblico, e in generale fra chi svolge un lavoro subordinato, non c'  pi  nessuno che possa dormire sonni tranquilli, e che possa lontanamente pensare di godere appieno dei propri diritti.

Noi docenti precari della scuola costiamo in media qualcosa come, nel lungo periodo, circa 8.000-9.000 euro in meno l'anno alle casse dei nostri datori di lavoro rispetto ai colleghi di ruolo, pur svolgendo le stesse mansioni. La problematica del blocco degli scatti, che rappresenta solo una parte della differenziazione di stipendio,   da poco tempo in comune con i colleghi di ruolo, ma per noi   un dato di fatto rimanere per tutto il tempo del precariato (e ormai si parla di 10-15-20 e pi  anni, ci sono sempre pi  insegnanti che vanno in pensione da precari) sempre con lo stesso stipendio base di prima nomina. La maledizione del precariato, in questo caso, continua a colpire anche i neo-assunti in ruolo che, grazie a un accordo separato tra Governo e sindacati Cisl-Uil-Snals-Gilda, dal luglio 2011 per ottenere il primo scatto di anzianit  dovranno aspettare 9 (nove) anni.

Sempre per rimanere ai casi pi  eclatanti: siamo enormemente discriminati in caso di malattia: chi, secondo l'articolo 17 del



Ccnl, insegna nella scuola a tempo determinato, ha lo stipendio pieno nel primo mese di malattia e il 50% dello stipendio nel 2° e 3° mese. Dal 4° mese in poi perde lo stipendio e il computo dell'anzianità futura. Oltre il 9° mese perde il lavoro: sempre che non l'abbia perso prima per scadenza "naturale" del contratto, in caso di supplenza mordi-e-fuggi. In questo caso, al personale assunto a tempo determinato per supplenze brevi, spettano 30 giorni di malattia in un anno scolastico pagati al 50%. Superato il limite di 30 giorni si avrà la risoluzione del rapporto di lavoro.

Chi è a tempo determinato non deve assolutamente incorrere in una malattia grave, altrimenti per punizione rimane in poco tempo malato, senza soldi e senza lavoro. Di fatto, un precario vive nel terrore di ammalarsi, e se si ammala gravemente i casi sono due: o ha qualcuno che lo aiuta (la solita famiglia, ma anche lì i rubinetti stanno per chiudersi sotto i colpi della crisi, o il compagno o la compagna più fortunata, o un amico/a), oppure per lui è la fine⁵.

A questo dato va aggiunta una ulteriore discriminazione: nella scuola pubblica, diversamente da quanto succede nelle altre categorie di lavoratori (e diversamente da quanto recita l'art. 38 della Costituzione italiana: «I lavoratori hanno diritto che siano preveduti ed assicurati mezzi adeguati alle loro esigenze di vita in caso di infortunio, malattia, invalidità e vecchiaia, disoccupazione involontaria»), gli insegnanti non sono assicurati all'Inail contro gli infortuni, tranne alcune categorie considerate più a rischio (insegnanti di laboratorio, di

sostegno, ecc.). Per cui, in caso di infortunio per causa di servizio, o si è in possesso di un'assicurazione privata, oppure si ricade nel caso della malattia, con le discriminazioni di cui sopra per i precari. Fino a poco tempo fa era possibile intraprendere un procedimento giudiziario dagli esiti comunque incerti. A togliere i dubbi residui ci ha pensato recentemente il governo Monti che con il DL 201/2011 (art. 6) ha cancellato di colpo l'infortunio durante l'attività e in itinere, l'equo indennizzo, i rimborsi per spese di degenza...

Non è una cosa da poco: la scuola rappresenta uno dei luoghi di lavoro più a rischio in assoluto. Per due motivi sostanziali.

Le scuole italiane crollano a pezzi (in senso, oltre che metaforico, anche fisico), non rispettano nemmeno i minimi e più elementari standard di sicurezza. Sono situate in edifici vetusti in cui da anni non si procede a profondi lavori di ristrutturazione o di completa ricostruzione. Esiste un documento⁶, datato novembre 2011 emesso dal MIUR, con un fittissimo elenco (450 pagine, ogni pagina con una trentina circa di segnalazioni) di scuole che abbisognano di «interventi di riqualificazione dell'edilizia».

Ci si infortuna, ci si ferisce, si muore, non solo dentro le mura scolastiche che cadono a pezzi, ma anche nel tragitto scuola-casa. E qui il dato colpisce sicuramente di più i precari (ma anche gli insegnanti di ruolo trasferiti), costretti ad accettare cattedre fino ai limiti delle province scelte, e a passare ore e ore, ogni giorno, in viaggi estenuanti in macchina, andata e ritorno, per raggiungere i luoghi di lavoro⁷. Mentre si

5 Al personale assunto a tempo indeterminato, in caso di malattia, spetta uno stipendio pieno per i primi 9 mesi, al 90% nei tre mesi successivi, al 50% negli ulteriori sei mesi. Spetta la conservazione del posto per un periodo di 18 mesi nel triennio.

6 Link in fondo alla pagina <http://www.orizzontescuola.it/node/21460> (URL consultato in data 09/02/2013).

7 <http://tv.ilfattoquotidiano.it/2013/02/11/levatacce-e-centinaia-di-chilometri-ecco-supplenti-della-scuola-italiana/220448/> (URL consultato

tagliano le tratte ferroviarie dei pendolari, e si costruiscono treni ad alta velocità da Torino per Lione...

Le cifre annuali⁸: 90.000 denunce di infortunio a scuola tra gli studenti, di cui 250 con conseguenze di inabilità permanente; 13.900 denunce di infortunio tra i docenti, di cui circa 500 con conseguenze di inabilità permanente. In particolare, sottolinea l'Inail, gli insegnanti presentano quasi il doppio degli infortuni in itinere rispetto alle altre categorie dei lavoratori.

Di fronte a tutto quanto detto finora, insistere sulle piccole ingiustizie legittimate dal Ccnl ai danni della sola categoria dei supplenti potrà sembrare poca cosa, un dettaglio di poco conto. Alcune hanno il sapore della beffa, come il contributo obbligatorio sotto la voce "fondo credito"⁹ in busta paga a favore dell'Inpdap, una cassa a cui i precari non possono attingere ma che concede mutui e prestiti agevolati ai lavoratori pubblici a tempo indeterminato. Poi c'è la decurtazione proporzionale dal calcolo della pensione delle ore mancanti nel caso in cui la lotteria delle convocazioni ci imponga un contratto part-time. Poi c'è l'interruzione della maturazione di carriera e dell'anzianità pensionistica e la non retribuzione (all'opposto di chi è di ruolo) per i permessi elettorali, per concorsi ed esami, per motivi di famiglia. C'è una disparità di trattamento addirittura anche in caso di permessi per tutto familiare¹⁰.

in data 11/02/2013).

8 <http://www.inail.it/repository/ContentManagement/information/P605921337/DATI%20INAIL%20N7-2009.pdf> (URL consultato in data 09/02/2013).

9 Un particolare di una mia busta paga in <http://www.autautpisa.it/uploads/img4f9074be6c390.jpg> (URL consultato in data 09/02/2013).

10 Traggo alcuni degli spunti per queste informazioni, da me ulteriormente approfondite, dall'imprescindibile *Una vita da supplente* – Lo

I precari sono merce di sperimentazione: la mancanza, il taglio di quei diritti minimi, indispensabili per condurre una vita decente, non rappresentano altro che un test al livello di sopportazione di tutta la categoria; e sono ormai maturi i tempi (i segnali ci sono tutti) per tirare verso il basso tutti e tutte, chi è di ruolo e chi è precario.

4. Ma intanto, qui e ora, tocca soprattutto a noi.

Lavorare in queste condizioni in quello che ormai è riconosciuto anche in ambito scientifico essere uno dei mestieri più usuranti in assoluto (diversi sono ormai i rimandi e le pubblicazioni scientifiche a riguardo, in rete se ne trova una ricchissima casistica), può essere possibile solamente se si ha una spinta fondamentale: la motivazione. E in sé non sarebbe poco.

Gran parte degli attuali precari inseriti nelle graduatorie a esaurimento hanno specializzazioni che hanno strappato con le unghie e con i denti a costi di immensi sacrifici. Siamo quasi tutti e tutte passati sotto le forche caudine delle Ssis: due o tre anni (per chi si è voluto abilitare anche nel sostegno) di scuola di specializzazione durissima, con l'obbligo di firma, un esame in entrata e un esame di stato in uscita, oltre a esami di tutti i tipi cadenzati in tempi strettissimi. Spesso con un lavoro extra da portare avanti. Spesso a costo di grandi sacrifici, con una famiglia da mantenere o, per quanto riguar-

sfruttamento del lavoro precario nella scuola pubblica italiana di Vincenzo Brancatisano (Nuovi Mondi, Modena, 2010). Un lavoro importantissimo per lo sforzo sistematizzatore dell'incredibile serie di soprusi ai quali, come categoria, siamo sottoposti. Anche se non mi sento di condividere appieno il clima di generale sfiducia nella prospettiva di una mobilitazione comune e, di converso, la fiducia accordata dall'autore alla pratica delle sole azioni legali come via d'uscita individuale al furto dei diritti.

da tantissime colleghe, con gravidanze da portare a termine. Nessuno tra i nostri insegnanti ci ha mai prospettato un percorso in discesa, una carriera facile e remunerativa. Sapevamo a cosa andavamo incontro, e abbiamo tenuto duro.

Chi esercita la professione insegnante, ancora di più se in condizioni lavorative precarie, non lavora solo per uno stipendio che è misero; non lavora per le garanzie del posto fisso, che non ci sono; non lavora per il riconoscimento sociale della professione, una professione ormai del tutto svalutata agli occhi dei più, dopo anni di colpi micidiali inferti da campagne di stampa ben mirate. Proprio in mancanza di tutti gli altri benefici di un lavoro degno di questo nome, il supplente accede alla professione con una spinta motivazionale forte: un'idea di scuola pubblica e condivisa, un'idea di insegnamento come educazione, risorsa per il singolo e per la comunità.

Che è tutt'altro dall'idea di scuola come agenzia in grado di formare un cittadino adattato alle richieste produttive dell'impresa. Da qualche tempo il punto di riferimento dell'evoluzione dei sistemi educativi è diventato l'aspetto economicista del processo di apprendimento. In questo contesto, centrale è l'attenzione sull'idea, variamente declinata, di competenza, alla quale hanno mirato tutti modelli di riforma della scuola dalla fine anni Novanta (l'autonomia di Luigi Berlinguer) in poi. La somministrazione di prove considerate oggettive, gestita dall'Invalsi e imposta alle scuole, non è altro che un passaggio dell'invasione di campo del modello d'impresa nel sistema educativo. Sono i quiz della scuola delle competenze, della valutazione oggettiva, della pretesa misurazione dei risultati del lavoro di formazione scolastica. Sono i quiz della scuola-azienda, che vorrebbero equiparare il processo educativo alla pro-

duzione di una qualsiasi merce.

Sono la scuola-azienda e la scuola dei quiz che tolgono senso e motivazione alla professione insegnante.

La scuola dove al posto dell'educazione viene imposta la formazione: educazione come didattica delle conoscenze che mette al centro la persona, che mira alla crescita della comprensione del reale, alla formazione di una coscienza critica, all'autonomia del comportamento, e che rivela i suoi risultati nel lungo periodo; formazione come didattica delle competenze, che mette al centro le richieste momentanee dell'apparato produttivo. L'una, con buona pace di tutti i titolati organismi internazionali di ricerca, incommensurabile alle logiche delle centrali del potere economico, immisurabile nei termini dell'oggettività scientifica; l'altra, a cui si sta cercando di ridurre tutto il senso della professione insegnante, mero accumulo di saper fare spendibile nel breve periodo nel mondo del lavoro, sottoposta a criteri sperimentali di quantificazione. La misurazione del livello individuale raggiunto nel processo formativo, la valutazione meramente quantitativa delle competenze, non rappresenta altro che la logica conseguenza di questo preteso slittamento della funzione della scuola. D'altronde, se in fabbrica è possibile contare i pezzi prodotti in serie per unità di tempo, e stabilire di conseguenza la produttività dell'operaio, a scuola sarà possibile, cronometro in mano, sottoporre allo studente una batteria di quiz e in base alle risposte giuste o sbagliate valutare in un colpo solo preparazione dello studente e professionalità dell'insegnante. Il ragionamento non fa una grinza. La tomba della scuola.

5. Chi ha scelto la professione insegnante negli anni 2000 sapeva bene fin dall'inizio che il percorso non sarebbe stato assoluta-

mente facile. Ma la sorpresa che abbiamo trovato nel momento in cui abbiamo messo piede nelle aule è andata ben oltre le aspettative. Le Invalsi rappresentano la fine di quel residuo di motivazione che dà, che malgrado tutto continua a dare, un valore e un senso alla nostra professione.

Le Invalsi sono l'eutanasia della professione insegnante.

Hanno un potente valore retroattivo: non si limitano ad accompagnare la didattica tradizionale, la modificano sensibilmente con il ricatto che sottintendono: il ricatto della differenziazione e del finanziamento conseguente delle scuole e degli insegnanti. E la modificano in peggio: la standardizzazione delle prove impone una standardizzazione livellata di ritorno della didattica. Nel momento in cui commisureranno lo stipendio di un insegnante, nel momento in cui commisureranno gli stessi fondi da assegnare alla scuola al risultato delle prove Invalsi: in quel momento nessuno si azzarderà a proporre modelli di didattica che non siano quiz e test, preparazione ai quiz e preparazione ai test. Il nostro lavoro sarà quello di fornitori di servizi educativi, somministratori "a batteria" di prove standardizzate. In un sol colpo i signori dell'Invalsi attueranno la vera riforma della scuola.

Addio valorizzazione delle attitudini individuali, addio didattica come formazione di coscienze critiche. La standardizzazione della valutazione retroagisce sulla standardizzazione dell'insegnamento, togliendogli il valore aggiunto della sensibilità didattica individuale del singolo docente e, infine, annientando gran parte di quella di quella motivazione professionale che, tolti stipendio, continuità lavorativa, diritti, rimaneva come ultima gratificazione.

6. L'imposizione delle prove Invalsi rappresenta dal punto di vista precario un ulteriore

schiaffo. Chi è supplente non solo subisce le discriminazioni e la negazione dei diritti di cui ho cercato di dare un pur rapido sommario. La sua attività risulta enormemente depotenziata da un altro dato costante del proprio status lavorativo e professionale: la mancanza di continuità. A me, come alla stragrande maggioranza dei precari, non è mai capitato di lavorare per più di un anno non dico con uno stesso gruppo-classe, ma nemmeno in una stessa scuola. La nomina dagli ex-Provvveditorati o dalle scuole arriva appena prima dell'inizio del lavoro, e ogni anno si tratta di ricominciare da capo con margini di tempo strettissimi: conoscere le caratteristiche della scuola e del corso di studi, conoscere e farsi conoscere da nuovi colleghi, conoscere partendo da zero gli studenti e le loro famiglie, confrontarsi con programmi ogni volta completamente nuovi, con classi di età ogni volta diverse, visto che in tanti passiamo imprevedibilmente dalle medie alle superiori alle serali. E quando, dopo un primo periodo di presa di contatto e di conoscenza reciproca, si avviano i lavori in maniera più proficua, è già passato un quadrimestre, è tardi, si pensa alle valutazioni finali, si saluta tutti e si ricomincia daccapo con il nuovo anno scolastico.

Da una parte i primi a subire le conseguenze di questo spezzettamento della didattica sono gli studenti, che nell'assenza totale di un minimo criterio di continuità del docente di riferimento faticano anche loro a farsi conoscere nei propri limiti e nelle proprie potenzialità, e a instaurare con l'insegnante uno scambio didattico veramente proficuo. Dall'altra i docenti sono enormemente limitati nella propria prestazione professionale, impossibile da programmare nel lungo periodo, difficilmente adattabile alle esigenze individuali di alunni che fundamentalmente non conoscono appieno prima di un certo

periodo di assestamento. Come se ciò non bastasse, ai supplenti che ogni anno cambiano sede diventa sempre più difficile instaurare un proficuo, sostanziale, per molti versi imprescindibile scambio di esperienze, attuabile solamente nel medio-lungo periodo, con i colleghi di ruolo più esperti delle caratteristiche della scuola e del particolare corso di studio. Stiamo assistendo alla perdita della memoria della didattica, del dialogo fra generazioni di docenti, dell'importantissimo scambio di esperienza docente da una generazione all'altra.

Mi chiedo dunque: nel momento in cui le Invalsi a pieno regime valuteranno insegnanti e scuole tramite la misurazione delle competenze acquisite dagli allievi, come saranno considerate le prestazioni professionali degli insegnanti precari, che si troveranno in questo modo a dover rispondere (dopo otto mesi al massimo – da settembre a maggio – di attività didattica con la classe a cui viene imposto il test) di abilità maturate dagli studenti nell'arco del percorso scolastico di una vita?

7. Di fronte a questo sfacelo, le altisonanti dichiarazioni degli sponsor del rinnovamento della scuola assumono per noi precari un retrogusto ancora più amaro. «L'Invalsi misurerà il valore aggiunto in termini di risultati dell'insegnamento prodotti da ogni scuola [...] e porterà alla definizione di una classifica usata per dare alle scuole migliori incentivi e ricompense in termini di finanziamenti [...] Per valutare le carriere dei migliori docenti è stato testato un sistema innovativo che disponga nuovi criteri di ricompensa». E ancora, come «non» ha mancato di ricordarci il professor Monti il giorno dell'insediamento del suo governo, per quanto riguarda la «valorizzazione del capitale umano» tra il personale scolastico, «vi contribuiranno interventi

mirati sulle scuole [...] anche mediante i test elaborati dall'Invalsi e la revisione del sistema di selezione, allocazione e valorizzazione degli insegnanti».

Anche presupponendo che ci fossero (e non ci sono) i margini per valutare il lavoro docente – un lavoro i cui risultati si vedono solo dopo anni dall'uscita dalla scuola – come si fa a pretendere di valutare i docenti in queste condizioni? Lavoriamo, tutti e tutte, precari e non, in condizioni disastrose. Non bastava lo stato di abbandono in cui versano fisicamente le scuole. A poco a poco sono andati mancando, oltre ai materiali minimi di sopravvivenza, dalla carta igienica ai detersivi, anche gli strumenti fondamentali della didattica, dalle fotocopie a quello che dovrebbe essere considerato il cuore della didattica, la biblioteca scolastica. Negli istituti tecnici e professionali si viaggia con materiali e strumenti di laboratorio che risalgono agli anni 50.

È come se a un operaio fosse assegnato un cacciavite spuntato, come se a un muratore fosse data una cazzuola senza manico: «Vai, assembla l'automobile! Vai, costruisci la casa!». E dopo qualche giorno ti arriva il direttore della fabbrica, l'ingegnere edile che si lamenta perché il motore non è stabile e l'intonaco non ha aderito: e ti taglia lo stipendio, e se va male ti licenzia.

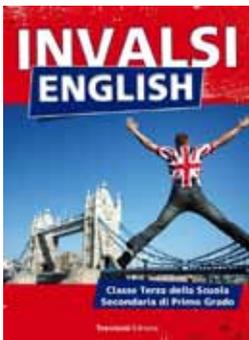
8. Voglio dedicare l'ultima parte del mio ragionamento a quell'aspetto della mia professione che si svolge come insegnante di sostegno. Se la mania delle prove standardizzate non trova argomentazioni razionali nel campo dell'insegnamento curricolare, che non siano quelle di rispondere alle esigenze dell'attuale richiesta globale di uno studente futuro lavoratore nelle fabbriche della flessibilità e della precarietà istituzionalizzata e generalizzata, la somministra-

zione delle prove Invalsi agli allievi con disturbi specifici di apprendimento (dislessia, discalculia, disgrafia) e diversamente abili assume aspetti grotteschi e paradossali. Ma andiamo per ordine e distinguiamo, anche perché se è difficile categorizzare e standardizzare per quanto riguarda gli insegnamenti curriculari, è impossibile compiere la stessa operazione per quanto riguarda l'attività della docenza di sostegno.

Per quanto riguarda i disturbi specifici di apprendimento, il problema si pone in maniera assai evidente, oltre che nelle prove finali, durante il lavoro ordinario in classe nel corso dell'anno scolastico. Come ormai risulta chiaro, il docente prepara la classe alle prove Invalsi, con effetto retroattivo su tutta la didattica. Già in corso d'anno gli studenti devono cimentarsi con crocette, risposte vero/falso, A/B/C/D. Il problema si pone in presenza dei (tantissimi) allievi con un disturbo che non riguarda solo la lettura, ma anche l'impostazione della struttura

delle richieste, la cui decodificazione non segue il modulo vero/falso, A/B/C/D, eccetera. Decodificazione resa ancora più difficile dalla struttura di molte delle domande modello-Invalsi tipo "quiz da patente di guida", per cui il senso di una domanda e la relativa risposta giusta o sbagliata sono determinati da veri e propri giochi di parole, con combinazioni fuorvianti per cui basta un non inserito in un punto chiave, una virgola in più o in meno per rendere del tutto inintelligibile, per chi presenta questo tipo di disturbo, il senso stesso della domanda. Difficoltà che aumenta con l'introduzione di un limite di tempo del tutto improponibile in siffatte situazioni.

In questi casi viene vanificato qualsiasi accorgimento previsto dalla recente legge per i DSA, che prevede strumenti compensativi e dispensativi nell'ambito di una programmazione didattica inclusiva e riferita a tutta la classe, all'interno della quale non trovano assolutamente spazio le prove impostate in tal modo, né l'imposizione di limitazioni di tempo nelle risposte. E ciò sarebbe grave se le prove fossero occasionali, limitate all'imposizione di fine anno. Il problema diventa ancora più grave per il fatto che, nell'ambito della preparazione ai test, gli studenti con DSA si trovano alle prese con tali prove durante tutto l'anno. I blog e i siti dedicati ai DSA sono pieni di lamenti e recriminazioni di genitori davanti alle insufficienze riportate dai figli nei test di preparazione. E non basta, evidentemente, la somministrazione delle prove in formato .mp3, o l'ausilio di altri strumenti di compensazione. Le prove a crocette non vanno d'accordo con i DSA, punto. Rappresentano dunque per loro, nella migliore delle ipotesi, solo una perdita di tempo utile, nel momento in cui potrebbero seguire le stesse materie degli altri studenti all'interno di una programmazione inclusiva, e giovan-





dosi delle linee guida che prevedono strumenti compensativi. Sono inoltre discriminatori, costituiscono un ulteriore strumento di mortificazione e possono influire negativamente sulla percezione dell'autostima. Come se non bastasse, per quanto riguarda la prova finale ufficiale, i DSA sono accomunati di fatto alle disabilità, nel momento in cui la segnalazione del loro disturbo «consentirà di considerare separatamente i risultati degli alunni con bisogni educativi speciali e di non farli rientrare nella elaborazione statistica dei risultati di tutti gli altri alunni»¹¹. Dalla stessa nota si evince anche che, per la necessità di non disturbare la performance degli altri allievi, non sarà «pertanto possibile la lettura ad alta voce della prova, né la presenza in aula dell'insegnante di sostegno (se previsto)», e che «se ritenuto opportuno dal Dirigente scolastico, è consentito che gli allievi con DSA svolgano le prove in un locale differente da quello utilizzato per gli altri allievi della classe. Solo in questo caso, è anche possibile la lettura ad alta voce della prova e la presenza dell'insegnante di sostegno». Infine, come per le disabilità, l'Invalsi, pur auspicando «che gli allievi con DSA partecipino alle prove SNV nel numero più elevato possi-

¹¹ Nota sullo svolgimento delle prove del SNV 2011/2012 per gli allievi con bisogni educativi speciali. Documento pubblicato il 5/4/2012 a cura dell'Invalsi, disponibile sul sito http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/istruzioni/Nota_alunni_con_part_bis_edu_2012.pdf (URL consultato in data 10/02/2013).

bile, se a giudizio del Dirigente scolastico le prove standardizzate non sono ritenute adatte a un allievo con DSA in ragione della natura e della specificità del disturbo stesso, è possibile dispensare lo studente dal sostenimento delle prove». Oltre il danno, la beffa: dopo essere stati costretti a seguire l'addestramento o una programmazione necessariamente sminuita dall'urgenza della preparazione all'Invalsi per il resto della classe, si prospetta anche la possibilità della separazione dal resto della classe nel momento finale della prova.

Per quanto riguarda le esigenze degli studenti diversamente abili, l'Invalsi prevede una differenziazione più particolareggiata a seconda di disabilità cognitive o visive (prove in Braille). Vale per tutti la non considerazione statistica dei risultati delle prove, e il permesso all'adozione di strumenti compensativi e dispensativi a patto che non disturbino il regolare svolgimento della rilevazione delle competenze degli altri studenti. Per tutti la scuola, per tramite del Dirigente, può decidere la non partecipazione alle prove o l'adozione di prove personalizzate dalla scuola, stabilendo una separazione di fatto che non giova né all'autostima dell'allievo, né (non bisogna dimenticarlo) alla considerazione del disturbo e/o della disabilità nella costruzione dell'"immaginario della disabilità" da parte degli altri studenti.

9. Se penso al futuro mi trovo spesso a considerare il destino della generazione di insegnanti precari a cui appartengo assai vicino a quello degli allievi. Un sottile filo collega insegnanti precari e studenti della scuola di oggi: su di noi sperimentano il limite di sopportazione alla perdita dei diritti, e siamo messi male sin da ora; ma saranno i nostri studenti a subire in maniera ancora più devastante i risultati di questa

sperimentazione.

Ce lo racconta l'Invalsi stesso:

«Prova Invalsi per la 3^a media, anno scolastico 2008-2009.

Leggi questo testo e rispondi alle domande che lo seguono.

Sviluppare la cultura

dell'internazionalità e della mobilità

Nella società globale del 2000 bisogna perdere l'ossessione del posto fisso ad ogni costo ed acquisire il "virus" dell'internazionalità ed il gusto della mobilità professionale. L'interesse del lavoro, l'apprendimento di cose nuove, la responsabilità e l'iniziativa, sono elementi da valorizzare e non da relegare in secondo piano. Se una persona, soprattutto giovane, ritiene di aver imparato tutto quello che c'era da imparare in un determinato posto è meglio che cerchi altri posti dove poter continuare il suo processo di apprendimento continuo; che poi resta la

vera garanzia contro la minaccia di disoccupazione tecnologica»¹².

Sono loro, i nostri studenti, il vero obiettivo strategico di una siffatta scuola del futuro. È la formazione di un modello di futuro lavoratore flessibile e precario, che distingue solo il bianco e il nero, non le sfumature, proprio come impone la simulazione nei test a risposta chiusa; privo di conoscenze ma dalle competenze multiple e adattabili alla richiesta del datore temporaneo di lavoro; incapace di elaborare, nella didattica del confronto e anche del contrasto che solo la scuola pubblica con tutti i suoi limiti fino a oggi ha saputo offrire, una propria visione della vita e interpretazione della realtà. Da contrapporre, quando serve, al pensiero unico della cultura dei tempi della crisi.

¹² Tratto e adattato da: Nicola Cacace, *Oltre il 2000*, Franco Angeli, Milano, 1993.

Un decreto inaccettabile !

Bruno Moretto

Con il decreto approvato dal C.D.M. del 24 agosto 2012 sull'istituzione del sistema nazionale di valutazione viene sancito definitivamente che sarà il Ministro che definirà le strategie educative e, attraverso l'Invalsi, «gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'Snv individua le istituzioni scolastiche e formative che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna». Si minaccia apertamente la chiusura delle scuole recalcitranti in linea con l'impostazione anglosassone.

Il decreto attribuisce un potere spropositato all'Invalsi che: «assicura il coordinamento funzionale dell'Snv, propone i protocolli di valutazione e il piano delle visite degli ispettori alle scuole, definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia, redige un rapporto sul sistema ...» e così via, rispondendo delle sue azioni al solo ministro. Per di più «cura la selezione, la formazione dell'elenco degli esperti dei nuclei della valutazione esterna e pure quella degli ispettori». Il tutto con modalità interne e discrezionali senza alcuna previsione di un concorso pubblico almeno per titoli, confermando pertanto lo stile clientelare con il quale sono stati selezionati i componenti dell'Invalsi fino ad ora.

Per la prima volta in una disposizione di legge all'art. 2. C 6 si prevede che «le istituzioni scolastiche sono soggette a periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti, predisposte e organizzate dall'Invalsi.... Tali rilevazioni sono effettuate su base censuaria nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, prima e terza della

secondaria di primo grado, seconda e ultima della scuola superiore». Si Introduce l'obbligo per le scuole a essere sottoposte alle rilevazioni e quello corrispondente per gli studenti, confermando l'impostazione del documento¹ richiesto dalla Gelmini ai proff. Cecchi, Ichino, Vittadini, del dicembre 2008, che proponeva l'anagrafe degli studenti dalla quale chiunque potesse risalire ai risultati scolastici nei test di ogni alunno, con il risultato di rendere influente la valutazione da parte dei docenti. Si abbandona definitivamente l'impostazione della valutazione di sistema a campione che è prevalente in Europa continuando ad utilizzare (posizione già criticata dalla Commissione europea) gli stessi test per la valutazione di sistema, quella delle scuole, quella degli insegnanti e quella degli studenti, e per di più a mescolare l'utilizzo di test per la valutazione finale in terza media e quinta superiore con le tipologie di prova oggi previste.²

Si definisce poi per legge l'utilizzo del metodo del valore aggiunto sulla cui mancanza di attendibilità esiste una fiorente letteratura di esperti statistici e che nessun paese europeo utilizza.³

Per finire si prevede la pubblicazione dei risultati, in contrasto con la posizione di tutti i paesi europei ad esclusione della Gran Bretagna.

1 http://www.invalsi.it/snv0809/documenti/IN-VALSI_2008.pdf

2 Per approfondire vedi http://www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/valutazione/Test_Europa_Eurydice.pdf

3 Cfr. l'articolo di G. Tassinari, incluso nel volume.



Il richiamo allo strumento dell'autovalutazione da parte delle scuole è quindi solo fumo sparso per nascondere che «l'analisi e la verifica del proprio servizio (da parte delle scuole) si deve basare sulle rilevazioni degli apprendimenti restituite dall'Invalsi e solo "oltre" da elementi aggiuntivi decisi dalle scuole».

Il decreto è quindi il tentativo più avanzato di affossare la scuola della Repubblica, fondata sulla libertà di insegnamento, per proporre un sistema finalizzato all'inserimento precoce nel mondo del lavoro precario e sottopagato, per il quale è sufficiente saper scrivere e far di conto e poco più.

Il compito di garantire la scuola di qualità è delegato al privato che continua ad essere sostenuto economicamente e a non essere toccato dai tagli.

Lo strumento della valutazione della scuola statale è quindi il cavallo di Troia di questa operazione che è stata appaltata a Comunione e liberazione attraverso la figura di Giorgio Vittadini, estensore del documento che definisce il quadro del sistema di valutazione e presidente della Fondazione per la sussidiarietà e di Elena Ugolini, preside del Liceo privato Malpighi di Bologna, ex commissario straordinario dell'Invalsi e oggi sottosegretaria all'Istruzione con la delega sulla valutazione.

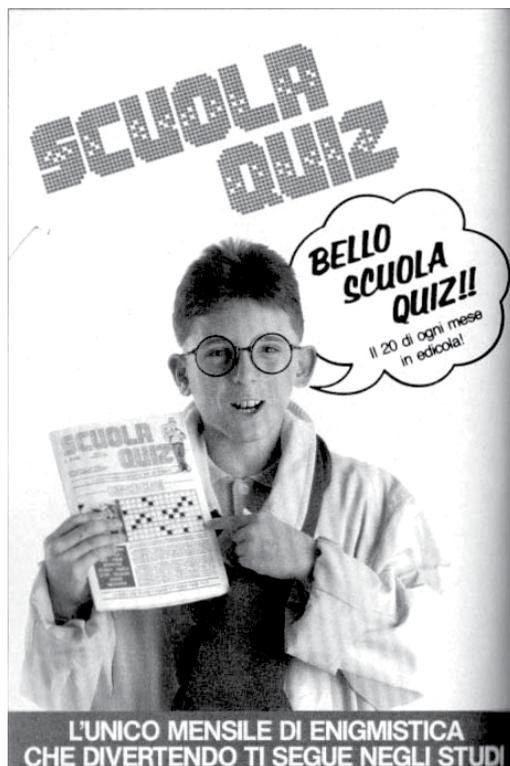
Il DPR ha avuto pesanti stroncature dal CNPI e dal Consiglio di Stato che ne hanno evidenziato le gravi criticità giuridiche e di merito.

Nonostante questo, proprio in questi giorni il governo ha chiesto la procedura d'urgenza alle commissioni parlamentari che devono dare il loro parere.

La commissione istruzione del Senato ha dato il 14 febbraio 2013, proprio nei giorni in cui va in stampa questo volume, parere favorevole a maggioranza.

Sarebbe gravissimo che un provvedimento di questa rilevanza fosse emanato a camere sciolte!

QUESTIONARI, SOSTEGNO E SCUOLA PRIMARIA



**SCUOLA
QUIZ**

**BELLO
SCUOLA
QUIZ!!**
Il 20 di ogni mese
in edicola!

**L'UNICO MENSILE DI ENIGMISTICA
CHE DIVERTENDO TI SEGUE NEGLI STUDI**

Scusi, le chiedo solo due minuti per rispondere ad alcune domande...

Enrico Roversi

Nella discussione critica sui test INVALSI possono sembrare un aspetto secondario, quasi da trascurare, ne sono invece parte integrante: sono i questionari per le famiglie e per gli studenti.

In cosa consistono?

La risposta non è né breve né semplice.

In questa sede si cercherà di affrontare una piccola parte dei numerosi aspetti critici tracciando solo una pista di riflessione sulla quale ognuno potrà, se lo desidera, camminare liberamente approfondendo la tematica ed arricchendola di altre piste ed idee.

I questionari per le famiglie

Le prove INVALSI vengono presentate come anonime e coperte dal riserbo della privacy.

Ma prima che agli alunni vengano somministrati (orrenda parola) i test, ai genitori delle classi quinte della scuola primaria e a quelli delle classi prime della secondaria di primo grado interessate alle rilevazioni arriva a casa quello che appare come un innocente e anonimo questionario.

Peccato che negli scorsi anni il questionario iniziasse in questo modo:

Non mi pare occorranò commenti circa la privacy. A cosa dovrebbe servire?

A immagazzinare tutta una serie di dati che, nelle dichiarazioni d'intenti, dovrebbero aiutare a capire meglio lo stato dello studente e della classe ma che in realtà sono una fotografia socio economica della famiglia.

Seguiamo la pista delle domande che richiedono informazioni sia riguardo lo studente che riguardo la madre ed il padre dello stesso.

Prima domanda: luogo di nascita

In questo modo si chiarisce subito se lo studente ed i suoi genitori sono cittadini italiani, appartenenti all'UE, europei, extraeuropei o nomadi.

Già su questo si potrebbe opinare ma ciò che fa nascere o conferma i primi sospetti è la seconda domanda.

Seconda domanda: per gli studenti non italiani indicare l'anno di arrivo in Italia.

Che c'è di strano? Vorranno solo sapere qual è il grado di conoscenza della lingua italiana per incrociarlo con i risultati dei test, dirà qualcuno.

Alunno (cognome e nome) _____		Classe Sezione _____	
Scuola	<input type="radio"/> Primaria	Plesso di _____	
	<input type="radio"/> Secondaria di Primo Grado		

E allora perché non optare per una domanda diretta?

In realtà questo dato permette di ricavare informazioni anche sulla legalità o meno della presenza dell'alunno e dei suoi genitori in Italia.

Solo due anni fa qualche "illuminato" della destra politica al governo nel nostro paese propose che gli insegnanti e le scuole si trasformassero in delatori e denunciassero alle autorità preposte studenti e famiglie non in regola con il permesso di soggiorno.

Tanti insegnanti si erano rivoltati in massa contro questa degenerazione poliziesca oltre che per una semplice ragione di umanità anche per un sacrosanto principio: lo studio è un diritto universale, cioè di tutti.

Attraverso la risposta fornita dal questionario diventa possibile, incrociando i dati, risalire a queste informazioni, con buona pace di tutte le proteste.

Terza domanda: voti di italiano e matematica del primo quadrimestre.

Chiunque insegna sa che il percorso scolastico di un bambino non è lineare e la pretesa quantificazione di questo percorso in un voto è un esercizio impossibile.

Dietro ad ogni voto c'è un volto, una storia, un personale percorso di maturazione e rielaborazione delle esperienze e tante altre variabili che vengono nascoste e spesso cancellate dal voto stesso e rendono di fatto impossibile l'equiparazione tra il sette di Carlo e quello di Piero.

Senza contare che una soggettività (l'insegnante) non potrà mai valutare in maniera pienamente oggettiva un'altra soggettività (lo studente).

Pretendere che il dato dei voti del primo quadrimestre sia un dato scientificamente incrociabile con i risultati dei test è puro gioco da illusionisti.

Solo all'interno del gruppo classe e nella re-

lazione tra studenti, genitori e docenti i voti acquistano sfumature, si personalizzano e si sdrammatizzano perché entrano a far parte di una storia fatta di quotidianità condivisa.

Quarta domanda: orario scolastico settimanale.

Anche su questa domanda ci sarebbe tanto da indagare.

Ci limitiamo ad un dubbio: si vuol forse dimostrare che la preparazione di base in una scuola con meno ore sia uguale, ad esempio, a quella di una scuola a tempo pieno così da poterlo definitivamente eliminare senza troppi rimpianti?

Quinta domanda: lo studente ha frequentato l'asilo nido

Sesta domanda: lo studente ha frequentato la scuola materna

Perché queste domande abbiano utilità e senso occorrerebbe sapere, per quei bambini che non hanno frequentato, quale alternativa hanno vissuto e praticato.

Settima domanda: titolo di studio dei genitori

Domanda dal chiaro sapore classista, in cui si parte dal presupposto che il semplice titolo di studio dei genitori incida sulle possibilità di successo scolastico dei figli, mentre sappiamo benissimo che ciò che fa davvero la differenza per il bambino è crescere in un ambiente libero, stimolante e affettivamente ricco e per questo non occorre certo la laurea.

Ottava domanda: professione dei genitori

Ci sono dieci possibili risposte. Concentriamo la nostra attenzione sulla risposta 3 dove si accomunano questi quattro lavori: dirigente, docente universitario, funzionario, ufficiale militare.

Poi passiamo alla risposta 7 dove si accomu-

nano queste tre figure: l'insegnante, l'impiegato e la truppa.

Viene spontaneo ridere ma poi la mano passa alla tasca e si estrae il fazzoletto.

Non occorre essere filosofi per capire la logica e le conseguenti relazioni che stanno dietro questi accorpamenti:

Funzionario – Impiegato

Ufficiale Militare – Truppa

Dirigente – Insegnante

Fantastico!

Il Dirigente/Ufficiale militare che comanda sull'Insegnante/Truppa!

Rincuorante per i genitori pensare agli insegnanti dei loro figli come a degli esecutori passivi di ordini che piovono dall'alto.

A proposito, e gli studenti cosa sono? Reclute? E la scuola cos'è? Una caserma? E studiare a cosa serve? A prepararsi all'obbedienza pronta, cieca ed assoluta? Un credere, obbedire e combattere del nuovo secolo.

Opporsi è facile per i genitori. Non esiste alcuna obbligatorietà alla compilazione di questo questionario: basta rifiutarsi!

I questionari per gli studenti

Il questionario per lo studente, da compilare in classe insieme ai test, ha una carica invasiva enorme nella sfera personale.

Pensiamo, solo per fare un esempio, a questa domanda (questionario 2012) rivolta a un bambino di dieci anni:

Q16. Abitualmente con chi vivi? <i>Metti una crocetta su un solo quadratino.</i>	
A. Con tutti e due i miei genitori	<input type="checkbox"/>
B. Con uno solo dei miei genitori	<input type="checkbox"/>
C. Un po' da mia madre, un po' da mio padre	<input type="checkbox"/>
D. Non vivo con i miei genitori	<input type="checkbox"/>

Viene da chiedersi perché domande di questo tipo non vengano rivolte direttamente ai genitori nel questionario loro dedicato. Non mi

dilungo oltre su questo aspetto per passare ad alcune "perle" contenute nei vari questionari procedendo con delle contro-domande che, idealmente, si vorrebbero poste ai compilatori dei test.

Quinta elementare 2008-2009

Domanda 6 lettera F chiede se si possiede un allarme antifurto in casa.

Cosa vuole sondare questa domanda?

Il benessere economico? Il senso di sicurezza? Il grado di paure fobiche della famiglia? Se l'allarme in realtà scatta quando mamma o papà si avvicinano alla cameretta per controllare se il figlio fa i compiti? L'informazione verrà girata a qualche banda criminale?

Domanda 7 chiede il numero di bagni e il numero di auto possedute.

Devono rispondere solo coloro che vivono in un camper o in una roulotte per i quali l'associazione in un'unica domanda tra numero di bagni e di auto possedute è particolarmente indicata?

Chi non ha bagni è automaticamente un immigrato illegale o un rom?

Chi ha un solo bagno è povero?

La domanda mira a capire se i frequenti ritardi da parte dello studente sono dovuti alle sedute troppo prolungate di qualche famiglia nell'unico bagno di casa?

Il fatto di non possedere un'auto è indice di povertà o di scelta di vita?



Quanti veneziani possiedono un'auto?



Questionario studente 2011/2012

Domanda 10: quanti libri ci sono in casa tua?

Cinque possibilità di risposta di cui l'ultima è un generico "più di 200 libri".

Ne riporto un pezzo per evidenziarne la demenzialità.

Q10. Quanti libri ci sono all'incirca a casa tua (esclusi i libri di scuola)?
Metti una crocetta su un solo quadratino.

 → Questo disegno rappresenta lo spazio occupato da 5 libri

A. Nessuno o pochissimi (0-10 libri)

Spazio occupato da 10 libri → 

B. Abbastanza da riempire una mensola (11-25 libri)

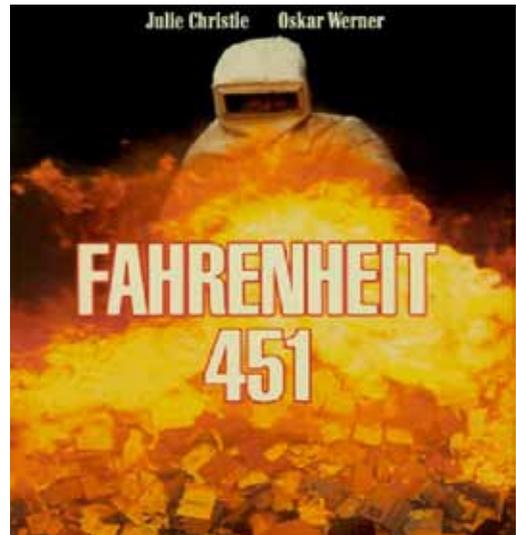
Spazio occupato da 25 libri → 

Grande è la fiducia nelle capacità degli studenti italiani per cui è necessario accompagnare le risposte con un disegno che permetta l'associazione mentale tra numero e quantità!

Ma veniamo alle nostre domande.

Se qualcuno segna più di 200 libri que-

sto per chi rileva i dati è un bene o è un male?



Si vuol sapere se posso spendere soldi in libri? Ho una buona cultura? Mio figlio legge libri perché li ha a disposizione?

Molte persone, per questioni di spazio, non possono conservare in casa tutti i libri che leggono se non una piccola parte.

Possedere in casa pochi libri significa aver letto solo quei libri?

Molte persone prendono centinaia di libri in prestito in biblioteca.

Quei libri sono un bene della collettività e non risiedono nei nostri scaffali.

A proposito, se ho 100 libri Harmony è la stessa cosa che se ne avessi 100 sulla letteratura italiana, o 100 di pedagogia, o 100 di astronomia e scienza o 100 manuali di fai da te ecc. ecc. ?

Il numero di libri posseduti, da solo, è indice di cultura?

Possedere libri significa averli letti?

Ci sono persone che acquistano stock di libri da usare come soprammobili per colmare i pezzi di libreria dell'arredamento.

E' un abbaglio o allo studente si è chiesto genericamente quanti libri e non quanti li-

bri per bambini e ragazzi si hanno in casa?
C'è una bella differenza, no?

Sbaglio o la complessità della vita e delle situazioni non potrà mai essere fotografata oggettivamente da nessun questionario o test?

Mi fermo qui.

Di questionari Invalsi per famiglie e studenti in rete ne trovate tanti, vecchi e nuovi.

Navigate, leggeteli, non restate passivi, ponetevi molte domande.

Non farete fatica ad accorgervi di quante altre piccole e grandi (a volte enormi) bestialità siano nascoste in questi questionari. Riconoscerete subito gli apprendisti stregoni travestiti da scienziati.

Prove invalsi: il vuoto intorno agli alunni disabili

Sara Bacchini

Lo scorso anno scolastico ho avuto una supplenza come insegnante di sostegno in una scuola secondaria di I grado di un piccolo paesino dell'Appennino Bolognese: una classe prima media che ha avuto la "fortuna" di essere stata selezionata come classe campione dell'Invalsi 2012. Qui, da settembre, ho seguito due alunne, di cui una disabile con compromesse capacità motorie e difficoltà nel linguaggio, ma con capacità cognitive pari, quando non superiori, a quelle dei suoi compagni di classe.

La mia alunna ha sempre seguito regolarmente e con profitto il programma didattico curricolare ma ha bisogno della figura dell'adulto per poter prendere appunti durante le lezioni e svolgere le verifiche scritte, delle quali detta le risposte (parola per parola) all'insegnante di sostegno, non potendo lei stessa scriverle se non attraverso software adatti e verifiche appositamente personalizzate.

Appena ho saputo che la nostra classe sarebbe stata scelta come classe campione mi sono chiesta come mi sarei dovuta comportare il 10 maggio, data indicata a livello nazionale per la somministrazione della prova.

Avrei dovuto lasciarmi guidare dalle male pratiche suggerite dalla *Nota sulle prove Invalsi per alunni con bisogni educativi speciali*¹?

Riferendosi esclusivamente alle prove del SNV (classe II e V scuola primaria, classe I scuola secondaria primo grado, classe II scuola secondaria secondo grado), tale

¹ La *Nota sullo svolgimento delle prove Invalsi per gli alunni con bisogni educativi speciali* è stata emanata il 5.04.2012.

nota riguarda il monitoraggio dei livelli di apprendimento conseguiti dal sistema scolastico nel suo insieme e nelle sue articolazioni.

In essa viene espressamente evidenziato come le esigenze degli allievi con particolari bisogni educativi siano "[...] per loro natura, molteplici e difficilmente individuabili a priori in modo completo ed esauritivo."

Affermazione vera e incontestabile, sostenuta da ogni insegnante che abbia svolto attività didattica con alunni certificati, ma già da queste prime righe si evince come la somministrazione delle prove Invalsi sia di per sé discriminante e lesiva dei diritti degli alunni disabili e con bisogni educativi speciali.

Leggendo oltre, la beffa si rivela nella sua totalità. Sappiamo bene come gli alunni certificati siano principalmente seguiti nelle loro attività didattiche e di apprendimento dagli insegnanti di sostegno, e in secondo luogo dagli insegnanti della classe e altri componenti del team educativo. Certo è che molto spesso il Dirigente scolastico a mala pena conosce i volti di questi alunni e viene informato del loro rendimento e attività su apposita richiesta, durante i Consigli di classe.

Nella nota, però, si legge che "[...] la valutazione del singolo caso può essere effettuata in modo soddisfacente solo dal Dirigente scolastico che conosce esattamente la situazione del singolo studente e, pertanto, può adottare tutte le misure idonee per coniugare, da un lato, le necessità di ogni allievo con bisogni educativi speciali e, dall'altro, il regolare svolgimento delle

prove per gli altri studenti, senza che per questi ultimi venga modificato il protocollo di somministrazione standard che è garanzia fondamentale per assicurare l'affidabilità delle rilevazioni del SNV.”

Lasciando anche passare l'idea che il Dirigente scolastico sia l'unica figura in grado di decidere se, quanto e come un alunno disabile possa affrontare una prova Invalsi, non è tollerabile assistere all'ulteriore discriminazione che la nota in oggetto pone nei confronti di tali alunni. Infatti, viene precisato che, “[...] qualunque sia la tipologia di disabilità o di DSA di un alunno, essa deve essere segnalata sulla Scheda-risposta dei singoli studenti”.

In questo modo sarà possibile considerare separatamente i risultati degli alunni con bisogni educativi speciali, non facendoli rientrare nella elaborazione statistica dei risultati di tutti gli altri alunni. Ovvero: teniamoli impegnati per un paio d'ore (tale è la durata di somministrazione delle prove Invalsi), facendogli credere che stanno svolgendo un'importante verifica sui propri livelli di apprendimento, illudendoli al tempo stesso che i loro risultati verranno trattati e considerati alla pari di quelli dei loro compagni. Salvo poi segnalare al SNV che tali prove sono state svolte da alunni disabili o certificati per evitare quindi che possano modificare, o in qualche modo alterare l'effettivo monitoraggio dei livelli di apprendimento conseguiti dalla scuola.

Queste “precauzioni”, ovviamente, riguardano solo le prove del SNV², poiché per la Prova Nazionale prevista nell'ambito dell'Esame di Stato di terza media, in base alla normativa vigente, le prove per gli alunni certificati sono personalizzate dalla

2 Relative alle classi II e V della scuola primaria, alla classe I della scuola secondaria primo grado, e alla classe II della scuola secondaria di secondo grado.

scuola e vengono considerate unicamente ai fini della valutazione finale “interna”, insieme alle altre prove scritte. In ogni caso, le prove Invalsi dell'Esame di Stato degli alunni disabili non vengono inviate per la valutazione nazionale perché “individualizzate” e quindi non valutabili: al loro posto, solo le schede vuote dei test che avrebbero dovuto sostenere.

Proseguendo nella lettura della nota, relativamente agli alunni con disabilità intellettiva³ vengono esplicitate le modalità attraverso le quali farli partecipare alle suddette prove. Sempre premesso che la decisione di far partecipare o meno alle prove INVALSI gli alunni con certificazione (di disabilità intellettiva o altra disabilità grave) seguiti da insegnante di sostegno è rimessa al giudizio della singola scuola, il Dirigente scolastico può adottare, a sua discrezione, una delle seguenti scelte:

- 1) non far partecipare a una o a tutte le prove SNV gli alunni con disabilità intellettiva o altra disabilità grave, impegnandoli nei giorni delle prove in un'altra attività;
- 2) fare partecipare a una o a tutte le prove SNV gli allievi con disabilità intellettiva o altra disabilità grave insieme agli altri studenti della classe, purché sia possibile assicurare che ciò non modifichi in alcun modo le condizioni di somministrazione, in particolare se si tratta di classi campione. In tal caso non è possibile la lettura ad alta voce della prova, né la presenza in aula dell'insegnante di sostegno: se ritenuto opportuno dal Dirigente scolastico, però, è consentito che gli allievi con disabilità svolgano una o a tutte le prove SNV in un locale differente da quello utilizzato per gli altri allievi della classe. Solo in questo caso, è anche possibile la lettura ad alta voce della prova e la presenza dell'insegnante di sostegno.

3 In particolare si veda il punto 2.1.” Allievi con disabilità intellettiva (codice 1)”.

In sintesi, avrei dovuto accettare di far uscire la mia alunna dalla sua aula, allontanarla dai suoi compagni e dal suo abituale ambiente di lavoro (dotato di banchi speciali, postazione pc e joystick appositi), farle sostenere la prova di Italiano e quella di Matematica altrove, avendo però cura di segnalare sulla Scheda-risposta il codice di disabilità relativo al suo handicap, così da poter considerare “separatamente” i suoi risultati. Il che significa, lo ripetiamo, che questi test non sarebbero mai stati valutati e in ogni caso non sarebbero rientrati mai nell’elaborazione statistica dei risultati della classe in cui è inserita.

Ripensando alla Legge 104/1992 che sancisce il diritto all’integrazione, ho deciso che non mi sarei resa complice dell’umiliazione di chi come la mia alunna ogni giorno lotta con determinazione e forza di volontà per potersi integrare pienamente nella società e vivere alla pari di tutti gli altri i propri diritti. Ho deciso, d’accordo con i genitori e il Consiglio di Classe, che non avrei abbandonato l’aula in cui ogni giorno lavoriamo insieme per la costruzione del sapere e delle relazioni.

A inizio settimana, la vicepreside mi ha telefonato per chiedermi come mi sarei comportata il giorno della prova Invalsi e le ho quindi anticipato che non era mia intenzione uscire dall’aula con l’alunna e allontanarla dalla classe in cui abitualmente svolge le verifiche e segue le lezioni insieme ai suoi compagni.

La mattina del 10 maggio mi sono così ritrovata nella solita aula. E’ vero. Ma spoglia, vuota, senza né banchi né alunni. Nella stanza c’erano solo la cattedra, l’armadio, gli scaffali e il mio solito banchetto vicino al banco speciale della mia alunna.

Il senso di vuoto che mi ha pervaso è stato più forte di qualunque altra cosa potessi

immaginare: davanti ai miei occhi era sparita tutta la classe, e con essa erano svanite le parole spese per sostenere il diritto alla diversità e alle esigenze speciali di ognuno di noi.

L’aula era vuota perché, per poter svolgere correttamente le prove Invalsi – e cioè senza il “disturbo” dell’alunna disabile e della sua insegnante di sostegno – il personale della scuola era stato incaricato di spostare i banchi della nostra aula in un’altra al piano superiore.

Quel giorno, nonostante l’Istituto abbia messo in atto tutte le pratiche di cui disponevo per ottemperare alla logica dell’Invalsi, noi (io e le mie alunne) e il nostro senso di vuoto siamo rimaste in aula. Abbiamo svolto attività didattiche utili sia per l’apprendimento sia per lo sviluppo delle capacità di autonomia individuale, mentre gli altri alunni erano impegnati a rispondere a test omologanti, volti a renderli sempre meno consapevoli e autonomi dal punto di vista cognitivo, perché non considerano che ognuno di noi ha esigenze e capacità speciali che non possono essere standardizzate.

L’Invalsi, con la somministrazione dei propri test a crocette, pretende di fotografare la scuola italiana in modo oggettivo e standardizzato, laddove ogni alunno, disabili compresi, ha le proprie specificità. Ma io so che l’Invalsi ci restituisce una foto piena di buchi.

Noi eravamo nella nostra classe e non c’erano né i banchi né gli alunni. Gli altri compagni di classe erano altrove con i loro banchi, ma senza una compagna, insieme alla quale hanno condiviso gli ultimi sei anni di vita scolastica.

Come sarà venuta la foto?

L'Invalsi garanzia di esclusione

Maddalena Micco

Una petizione due anni fa

Due anni or sono il Coordinamento precari scuola di Bologna produsse un articolo di denuncia contro il trattamento che l'Invalsi riservava ai bambini e alle bambine diversamente abili.¹ Durante i giorni dei

1 Il testo, intitolato *L'Invalsi non vuole alunni disabili in classe*, portava come prima firma quella di Massimiliano Tagliente e tra l'altro così recitava: «[...] la banda dell'INVALSI (in associazione coi loro "pali" al Ministero) ha assestato un altro brillante colpo al diritto all'istruzione: ha affermato (dopo decenni di scuola dell'inclusione) la secondarietà di alcuni alunni e alunne rispetto ad altri/e. "Le prove personalizzate non devono essere inviate all'INVALSI, né, tantomeno, i dati a esse relativi", e dunque: "Fuori gli insegnanti di sostegno! Fuori i bambini e le bambine 'meno uguali'! O se proprio devono stare dentro, zitti e mosca, e lavorare! E sul loro test ci mettiamo un bel codice di riconoscimento, che non si mescoli con gli altri!". Metterla così sembra brutale, ma a leggere la recente nota INVALSI sullo svolgimento delle prove 2010-2011 per gli allievi con bisogni educativi speciali, la si può mettere solo peggio».

Al termine concludeva con una proposta di mobilitazione: «La prossima settimana, in occasione delle prove non obbligatorie dell'INVALSI, pretendiamo che alunni e alunne restino in classe a fare scuola vera, pretendiamo di svolgere a pieno la nostra funzione di insegnanti di sostegno (insegnanti dell'intera classe) e pretendiamo infine che ogni richiesta di venir meno ai nostri obblighi di servizio ci venga messa per iscritto. Così facendo tuteleremo i nostri diritti di lavoratori e quelli all'istruzione di alunni e alunne del nostro sistema scolastico. Per i medesimi motivi rimandiamo al mittente tutti i tentavi che in questi giorni vengono compiuti di precettare gli insegnanti e le insegnanti di sostegno per la correzione delle prove INVALSI; ribadiamo che siamo

quiz infatti l'insegnante di sostegno non poteva restare in classe; l'alunno certificato doveva sostanzialmente cavarsela da solo o uscire con il suo insegnante di sostegno; in ogni caso, le prove degli alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali) non sarebbero rientrate nell'elaborazione statistica dei risultati generali.

L'articolo, che voleva suscitare discussione e critica nella vasta comunità scolastica estesa dai dirigenti agli insegnanti, al personale collaboratore e di segreteria, fino ad arrivare ai genitori degli studenti, venne postato su un sito di petizioni on line e raccolse in pochi giorni un numero dignitoso di firme. Il dibattito che si produsse fu però insufficiente a mettere in discussione il "protocollo Invalsi per i bambini diversamente abili; infatti a distanza di un anno (2012) l'Istituto di valutazione ha sì pubblicato una nuova nota² per la somministrazione ad alunni con "bisogni speciali", ma se cambia l'indicazione dell'anno scolastico di riferimento, per tutto il resto è identica a quella dell'anno precedente. Che abbiano saputo o meno della petizione bolognese e del significativo che suscitò, gli estensori della nota erano evidentemente persuasi di essere nel giusto e quindi riproposero (sa-

pienamente consapevoli che queste prove sono un abuso didattico e che non sussiste alcuna obbligatorietà; difendiamo la nostra dignità davanti a quei dirigenti scolastici che l'hanno oramai perduta arrivando a promettere (spesso sapendo di non poter mantenere tali promesse) denaro del FIS che sarebbe illegittimo (oltre che meschino) usare in questo modo».

2 http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/istruzioni/Nota_alunni_con_part_bis_edu_2012.pdf

rebbe meglio dire “reimposero”) a tutte le scuole del regno l’estromissione di questi particolari alunni e delle loro prove dalle analisi. Ciò, evidentemente, veniva ritenuto una buona prassi.

Come mai, in Italia dove l’inclusione degli alunni diversamente abili nelle classi normali è stata sancita da quasi quarant’anni (L. 517/77) ed è ritenuta una delle pratiche più avanzate e virtuose nel confronto internazionale, l’Invalsi decide di derogare ad essa? Come si giustifica questa eccezione da quella norma e, soprattutto dalla Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate n.104 del 5 Febbraio 1992, leggi a tutela dei portatori di handicap?

Ognuno di noi ha dei bisogni speciali nel corso della propria vita. Compito della scuola e della società è rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che limitando di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini impediscono il pieno sviluppo della persona umana (art. 3 Costituzione Italiana)

L’articolazione dell’esclusione

Vediamo intanto come è strutturata l’esclusione.

Nella nota sopracitata, gli alunni con bisogni speciali sono raggruppati in 5 categorie:

- «1 = disabilità intellettiva;
- 2 = disabilità visiva: ipovedente;
- 3 = disabilità visiva: non vedente;
- 4 = DSA;
- 5 = altro [allievi con bisogni educativi speciali non direttamente riconducibili a una delle categorie precedenti o portatori di bisogni educativi speciali afferenti a più di una di quelle elencate in precedenza]»

Di questi occorre tenere presente che i bambini e le bambine etichettati come (DSA), cioè persone con disturbo specifico dell’ap-

prendimento, e a maggior ragione quelli definiti «altro», da qualche anno non hanno più diritto all’insegnante di sostegno.³

Il documento Invalsi in premessa, distingue le prove SNV da quelle della classe terza della scuola secondaria inferiore. Le prime – di cui qui si tratta – servono (secondo questa nota) solo a monitorare il sistema; quelle di terza media a valutare gli alunni (tant’è vero che in quest’ultimo caso, l’esito della prova concorre al voto finale). Quindi la distinzione supporterebbe la differenziazione nel protocollo esecutivo.

In realtà sappiamo che nella maggior parte delle scuole questa distinzione è puramente formale, non fosse altro perché le correzioni passano quasi sempre per le mani degli insegnanti di classe, gli stessi documenti dell’Invalsi invitano gli insegnanti a servirsi dei risultati delle prove per rettificare la didattica e, infine, perché le sperimentazioni sulla valutazione del sistema scuola utilizzano i confronti tra i risultati prodotti nei test Invalsi per giudicare la qualità del sistema. Quindi la differenza asserita viene disattesa nella realtà proprio in virtù dell’ambiguità e scarsa onestà intellettuale con cui viene formulata.

Ma passiamo oltre. Con un lungo giro di frasi il documento Invalsi comunica che a decidere se queste categorie di ragazzi e ragazze potranno fare o meno i test sarà il Dirigente, e che in tutti i modi i risultati non verranno conteggiati. Ecco:

“Le esigenze degli allievi con particolari bisogni educativi sono, per loro natura, molteplici e difficilmente individuabili a

3 A ciò si aggiunge che dall’introduzione della riforma Gelmini nella scuola primaria sono anche scomparse le compresenze, un tempo fondamentali per sostenere l’integrazione e l’apprendimento in piccoli gruppi degli alunni con difficoltà o bisogni specifici.

priori in modo completo ed esaustivo. Da ciò discende che la valutazione del singolo caso può essere effettuata in modo soddisfacente solo dal Dirigente scolastico che conosce esattamente la situazione del singolo studente e, pertanto, può adottare tutte le misure idonee per coniugare, da un lato, le necessità di ogni allievo con bisogni educativi speciali e, dall'altro, il regolare svolgimento delle prove per gli altri studenti, senza che per questi ultimi venga modificato il protocollo di somministrazione standard che è garanzia fondamentale per assicurare l'affidabilità delle rilevazioni del SNV.”

E prosegue:

“Qualunque sia la tipologia di disabilità o di DSA di un alunno, essa deve essere segnalata sulla Scheda-risposta dei singoli studenti [...] Tale segnalazione consentirà di considerare separatamente i risultati degli alunni con bisogni educativi speciali e di non farli rientrare nella elaborazione statistica dei risultati di tutti gli altri alunni”

Inoltre, a scanso di equivoci:

“si precisa che i predetti studenti, indipendentemente dalla tipologia di appartenenza (codici 1, 2, 3, 4 e 5), sono dispensati dalla compilazione del Questionario studente, ove previsto”

Infine, nel corpo della circolare, viene scritta e sottolineata la proibizione per l'insegnante di sostegno di rimanere in classe. Anche i bambini con bisogni specifici devono uscire, se la loro presenza non può essere autonoma e se può recare problemi all'espletamento della prova degli altri bambini:

“il Dirigente scolastico può adottare, a sua discrezione, una delle seguenti scelte:

1) non far partecipare a una o a tutte le prove SNV gli alunni con disabilità intellettiva o altra disabilità grave, impegnandoli nei giorni delle prove in un'altra attività;

2) fare partecipare a una o a tutte le prove SNV gli allievi con disabilità intellettiva o altra disabilità grave insieme agli altri studenti della classe, purché sia possibile assicurare che ciò non modifichi in alcun modo le condizioni di somministrazione, in particolare se si tratta di classi campione. In generale, sono ammessi strumenti dispensativi e misure compensative, con la sola condizione che questi non modifichino le modalità di effettuazione delle prove per gli altri allievi della classe. Non è pertanto possibile la lettura ad alta voce della prova, né la presenza in aula dell'insegnante di sostegno.

Se ritenuto opportuno dal Dirigente scolastico, è consentito che gli allievi con disabilità intellettiva o altra disabilità grave svolgano una o a tutte le prove SNV in un locale differente da quello utilizzato per gli altri allievi della classe. Solo in questo caso, è anche possibile la lettura ad alta voce della prova e la presenza dell'insegnante di sostegno.”

Riassumendo

1. Quindi il “protocollo Invalsi” decide che il dirigente scolastico è il soggetto che più e meglio conosce le disabilità dei bambini. Da questo “protocollo” è evidente solo una cosa: “i signori Invalsi” non hanno la più pallida idea di come funziona la scuola italiana.

Questo potrebbe essere vero in una scuola ipotetica dove, per lo meno nei primi gradi, il dirigente scolastico fosse incaricato di “gestire” circa 300 bambini tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. In questo

caso il Dirigente Scolastico, al mattino, aprirebbe le porte della scuola e salterebbe ogni alunno all'entrata, curerebbe i colloqui con i genitori, seguirebbe la programmazione mensile della classe e, in caso di emergenza, potrebbe supplire il docente assente anziché dividere la classe. Ma anche in questa ipotetica scuola il Dirigente dovrebbe tenere molto in considerazione le informazioni dell'insegnante di classe e dell'insegnante di sostegno, che hanno una relazione quotidiana con gli studenti.

Peccato che l'Italia non abbia una tale scuola: in Italia gli istituti comprensivi con meno di 800 studenti vengono chiusi ed accorpati.

In Italia, la prerogativa del dirigente è, di solito, la responsabilità dei documenti sulle diagnosi di alunni e alunne. A parte questo, è evidente che il DS non possa avere una conoscenza minimamente paragonabile a quella del consiglio di classe e ancor meno del docente di sostegno.

Perché allora, viene affidato a lui questo incarico? l'Invalsi non si fida delle scelte didattiche degli insegnanti? Teme che gli insegnanti possano non saper/voler coniugare necessità individuali e rispetto del protocollo? Oppure sono i Dirigenti che nella sempre più pronunciata assunzione di poteri hanno fatto pressioni per avocare anche tale compito?

2. Il "protocollo Invalsi" esclude per principio il conteggio dei risultati di questi bambini.

Questa è una dei punti più percepiti criticamente nel confronto avuto con altre colleghe che da anni lavorano come insegnanti di sostegno: la dichiarata non rilevanza dei risultati delle persone con bisogni speciali si traduce nella scarsa considerazione di quelle persone e dei loro insegnanti, divenuti essi stessi di scarsa rilevanza.



3. Il "protocollo Invalsi" considera i bambini con sostegno come fonte di potenziale disturbo per i loro compagni nel corso dello svolgimento delle prove.

Qui si inverte il paradigma che guida ogni intervento a sostegno dei soggetti con disabilità e riemerge la ragione storica della loro emarginazione.

4. Infine, il protocollo-invalsi espelle gli insegnanti di sostegno dalle classi, mentre i bambini possono rimanere solo se non hanno bisogno del sostegno (contraddizione in termini).

La separazione incondizionata dell'insegnante di sostegno dalla classe di appartenenza è una aberrazione che il protocollo proietta sui bambini e bambine con particolari bisogni educativi; in pratica, l'insegnante di sostegno (che, lo ricordiamo, è docente facente parte a tutti gli effetti del consiglio di classe - il termine esatto è cotitolare della classe! - e che pertanto può e deve lavorare con tutto il gruppo) deve in questo caso uscire dall'aula. Questa scelta azzera il valore e l'importanza che ricopre (anche dal punto di vista storico) il docente di sostegno.⁴

⁴ Vedi il controlessico nel sito del CESP alla voce Handicap: <http://www.cespbpo.it/testi/controlessico/controlessico.htm>

Perché tale vera ossessione per escludere questi bambini?

Perché mai, ci siamo chiesti, l'Invalsi esprime questa esigenza di differenziazione? Risposte possibili ce ne sono diverse; ne segnaliamo due:

1) Per loro stessa ammissione (l'espressione "garanzia di attendibilità" ricorre almeno 10 volte nel documento), l'incubo ricorrente dell'Invalsi è che i test siano ritenuti uno strumento inaffidabile. Perciò, per evitare che qualcuno dica "ma nei vostri dati ci sono troppe variabili individuali, perfino i diversamente abili... di questi risultati non ce ne facciamo niente!", essi escludono una fetta di popolazione (è lo stesso ragionamento che sta alla base del progetto Vales e del concetto di Valore aggiunto).

2) L'Invalsi è un'eredità del CEDE - Centro Europeo dell'Educazione - e "bisogna confrontarsi con l'Europa" è un'espressione tanto odiosa quanto ricorrente. Ora, nel resto dell'Europa, pur con differenze da paese a paese, è certo che la legge italiana non è seconda a nessuno in fatto di inclusione scolastica. Non esistono classi né istituti differenziati di nessun tipo, cosa che invece è presente in Inghilterra, Francia, Germania e in molti altri paesi nel resto del mondo. Così, per poter improvvisare una comparazione internazionale tra sistemi scolastici si rinuncia ai propri elementi di eccellenza (la legislazione sull'handicap) e si costringono docenti e studenti a questa riproposizione della situazione anni Sessanta.

E gli altri bambini?

Un ultimo punto deve essere considerato: l'effetto educativo (in realtà: diseducati-

vo) di questo protocollo sui bambini della classe che non rientrano in queste categorie escluse. Pensiamo solamente al caso, esemplificativo, di un bambino che il dirigente scolastico decida di escludere dalla classe e a cui venga fatto fare un qualsiasi gioco in un altro spazio insieme alla propria insegnante di sostegno. Cosa insegnerà la fredda pratica di questo spostamento ai compagni di classe? Il nudo linguaggio delle azioni e delle circostanze comunicherà ai compagni che quel bambino non può stare insieme a loro. Che quella prova non gli è permessa. E se ci si produrrà in tentativi di spiegazione sarà ancora peggio, perché emergerà l'idea che quella prova può essere fatta seriamente solo dai bambini della classe, perché i loro risultati sono comparabili, e quindi rientrano nell'interesse degli esaminatori, mentre il bambino escluso è tale perché i suoi risultati non sarebbero conteggiabili e la sua presenza potrebbe costituire solo un fattore di disturbo. Senza bisogno di scomodare l'effetto dell'esclusione dei compagni ebrei dalle classi del 1938, è comunque evidente che questo protocollo Invalsi distrugge, in nome della scientificità della rilevazione e – si badi bene – della diversità sostanziale di questi bambini - l'idea di un'inclusione fondata sulla pari dignità. Chi ripagherà delle ferite umane questi bambini esclusi? Chi ha il coraggio di spiegare ai bambini in classe il senso profondo di questa separazione? Come potranno aver fiducia nella scuola "schizofrenica"? Si pretende da loro il rispetto delle regole e poi, l'istituzione per prima la ignora, calpestando la dignità di tutti: "disabili" e "normodotati".

“I signori Invalsi”, per una nuova filosofia della valutazione

Adriana Presentini

Il mio intervento al convegno¹ è frutto quasi estemporaneo, o comunque non previsto, di un lavoro svolto con la mia classe seconda primaria, a partire dal capovolgimento dell’ottica delle prove Invalsi di Italiano di quest’anno. Ho provato semplicemente a fare, sul testo delle prove Invalsi, il lavoro didattico-educativo che propongo sempre a partire da testi letterari, e che include anche, naturalmente, l’aspetto valutativo, ma con criteri assolutamente ‘altri’ rispetto a quelli utilizzati dalla suddette prove. Poiché il lavoro svolto ha dimostrato, a mio avviso, che i criteri delle prove ‘Invalsi’ sono completamente inadeguati e addirittura fuorvianti rispetto alla valutazione e al discorso educativo che sempre la valutazione deve sostenere, ecco nascere in me l’idea di portare il mio lavoro al Convegno. Oltretutto la questione ha in qualche modo a che fare con il tema del Convegno (Necessario e superfluo nell’attività filosofica con i bambini), oltre al fatto che da sempre mi sta a cuore portare l’attenzione sul necessario coinvolgimento dell’aspetto valutativo nell’attività filosofica. Nel mio intervento tenterò di riassumere il lavoro svolto portando l’attenzione sui punti nodali della questione.

Tre cose intendo dimostrare:

- 1- Che i criteri delle prove Invalsi sono assolutamente inadeguati al rilevamento degli apprendimenti
- 2- Che la valutazione, rigettando i criteri di semplice giudizio, è parte imprescindibile (e dunque necessaria) della pratica filosofica. Così come la pratica filosofica è strumento e

contenuto irrinunciabile e necessario della didattica e dell’Educazione.

3- In questo senso la valutazione gioca un ruolo di *trait-d’union*, di collegamento, di nodo nevralgico fra l’attività filosofica e l’attività didattico-educativa; poiché la valutazione, in qualità di processo osservativo e auto-osservativo è atto di esimo ascolto e auto ascolto e la pratica filosofica offre continuamente il terreno di coltura più idoneo allo sviluppo del percorso educativo.

Testo della prova di lettura e comprensione Invalsi

La forza del moscerino

Una favola morale... con più punti di vista

La storia.

Sara la formica e le sue sorelle tornavano a casa dopo una lunga giornata di lavoro. Sara spingeva un chicco di grano, Mara una briciola di pane e Lara, la più forte, una spiga d’orzo tutta intera. Arrivarono all’entrata del formicaio, ma lì trovarono una sorpresa: l’ingresso era ostruito da una pietra grigia, enorme e liscia. Sara girò intorno al grande sasso per cercare un buchetto da cui entrare, ma fu tutto inutile: non c’era nemmeno un passaggio piccolo piccolo! La pietra copriva perfettamente l’entrata. Le tre sorelle si misero a spingere la pietra con tutte le loro forze, ma il sasso non si spostò nemmeno di un pochino così. Spinsero da destra, da sinistra, da dietro, da davanti, di lato, di traverso... Ma la pietra liscia era troppo pesante e non si mosse di un millimetro. Le formiche erano sudate e stanche, mentre l’entrata della loro casa era sempre chiusa. In quel momento un ronzio leggero fece alzare la testa alle tre sorelle. Era un moscerino, che si fermò proprio in cima al sasso.

“Posso aiutarvi?” chiese. “Non credo” rispose Sara. “Se non riusciamo a spostare questo sasso noi tre robuste formiche, non vedo che cosa

¹ Intervento al Convegno di “AmicaSofia: filosofare con bambini e ragazzi”, 2010.

potrebbe fare un esserino deboLUccio come te!” Il moscerino sorrise: “beh, per esempio, potrei dire alla chiocciola svegliarsi e spostarsi da qui!” Poi si posò sul sasso liscio e chiamò ad alta voce: “Chiocciola! Chiocciola! Svegliati! Stai dormendo sul formicaio delle mie amiche formiche!” A quelle parole, dal sasso (che non era un sasso) uscirono un lungo collo e un paio di occhietti ancora addormentati. “perdonatemi!” si scusò la chiocciola sbadigliando. “Non me n’ero accorta! Me ne vado subito!” Così dicendo, si mosse e con calma spostò il suo guscio e liberò l’ingresso del formicaio.

Il lavoro di riflessione filosofica sul testo

(proposto alla classe all’indomani delle prove).

7 Maggio 2010, prima conversazione: “La sapienza del moscerino”

I bambini, divisi in coppie, hanno riletto il testo ed elaborato le seguenti domande:

Lorenzo e Alessio (Tirex): Come mai il moscerino vuole essere più intelligente delle formiche?

Andrei S. e Chakira (Tigri dai denti a sciabola): Come mai le formiche non vedono la chiocciola? Come mai il moscerino ha visto la chiocciola?

Riccardo e Rawene (Draghi): Come mai il moscerino è intelligente e le formiche no? Come mai il moscerino ha riconosciuto la chiocciola?

Santiago e Michael (Gli orchii verdi): Come mai il moscerino capisce che il sasso è una chiocciola? Come mai la chiocciola si addormenta sul formicaio?

Giada, Marco, Claudia (Squali bianchi): Come mai la chiocciola si è posata sul formicaio?

Alessandra e Andrei M. (Tigri del Bengala): Come mai il moscerino sapeva che era una chiocciola?

Alessandro e Martina P. (Leoni della savana): Come mai il moscerino sapeva che il sasso non era un sasso ma era una chiocciola?

Martina R. e Gianmarco (Colibri): Cosa ci insegna la favola? Come ha fatto il moscerino a scoprire che il sasso era una lumaca?

Marta e Klaudio (I Piragna): Come mai il moscerino conosce la lumaca? Da dove viene il moscerino?

Dopo aver registrato su un cartellone le do-

mande delle coppie di b., si apre la discussione per decidere quale sarà la domanda di studio, quella cui ci proponiamo di rispondere.

In breve si mette in evidenza che una serie di domande sono molto simili, e riguardano tutte la conoscenza o il riconoscimento della chiocciola sotto le spoglie di un sasso da parte del moscerino.

In particolare prendiamo, come rappresentante del gruppo di ben otto domande (quindi di 16 bambini), la domanda di Alessandra e Andrei M.: Come mai il moscerino sapeva che era una chiocciola?

Inoltre faccio notare a tutti che le due domande di Andrei S. e Chakira, complementari fra loro, parlano di una cosa un po’ diversa dal conoscere o dal sapere: parlano del “vedere”. Comunque propongo di includerle nell’insieme delle altre che riguardano la sapienza del moscerino, per poter partire con la conversazione.

Andrei S.: Il moscerino volava e ha visto la chiocciola dall’alto.

Michael: secondo me la chiocciola era amica del moscerino, così si conoscevano già.

Alessandro: io sono d’accordo con Andrei S.

Claudia: anche io.

Adriana (maestra): quindi dall’alto si vede meglio?

Marta: No, perché si può vedere bene anche da vicino.

Adriana: e quindi come mai il moscerino la vede?

Marta: lui la vede e le formiche no perché stavano pensando al lavoro.

Klaudio: Sono d’accordo con Marta: non si può vedere dall’alto... se qualcuno è nello spazio non può vedere.

Adriana: il moscerino si trovava in alto perché volava, ma non lontano nello spazio.

Andrei S.: ma se il moscerino è troppo vicino, non può riconoscere la chiocciola, invece se è lontano, dall’alto la può vedere tutta.

Riccardo: sono d’accordo con Andrei S., se uno è più lontano può vedere una cosa tutta intera.

Chakira: Come mai quando sei lontano vedi le cose piccole?

Andrei M.: sono d’accordo con Andrei S.: se sei in aereo vedi tante case, le vedi tutte

intere, ma più piccole.

Klaudio: se noi andiamo più in alto, sembra come una pozione magica, che le cose enormi sono rimpicciolite...

Giada: se sei in alto vedi le cose più piccole perché c'è tanto spazio in mezzo.

Martina R.: ma le formiche che ne sapevano cos'era una chiocciola?.....io penso che loro non lo sapevano, perché allora, se le cose grandi si vedono meglio da lontano, mentre le formiche arrivavano al formicaio, da lontano, potevano vederla che era una chiocciola.

Adriana: è vero, ma se noi camminiamo sulla terra, può esserci un ostacolo che non ci fa vedere davanti.

Andrei S.: Allora il moscerino la può vedere perché in mezzo all'aria non c'è niente, e lui vola in alto.

Intervengo per chiedere a tutti se sono d'accordo su questa risposta "provvisoria": Il moscerino vede la chiocciola perché può vedere dall'alto.

Martina: cosa vuol dire "provvisoria"?

Adriana: vuol dire che per ora questa risposta ci va bene, poi però possiamo ripensarci, se per esempio qualche bambino trova un'altra risposta che ci convince di più, allora possiamo cambiarla.

11 Maggio 2^ conversazione: "La morale della favola secondo i bambini"

Adriana: Ora vorrei provare insieme ad affrontare la prima domanda dei Colibrì "Cosa ci insegna la favola?", perché, dal momento che a questa stessa domanda, secondo i signori dell'Invalsi, avete risposto in un modo sbagliato², mi piacerebbe approfondire il vostro pensiero. Però, visto che fra le vostre domande ce n'era un'altra condivisa da due coppie, se volete discuteremo di quella (Come mai la chiocciola si è posata sul formicaio). I bambini, a maggioranza, hanno scelto di discutere su cosa ci inse-

2 A15. Che cosa vuol farti capire il racconto?

A. Il mondo degli insetti è molto interessante;
B. Non sempre le cose sono quello che sembrano;
C. I moscerini sono più intelligenti delle formiche;
D. Non sempre l'unione fa la forza.

gna la favola.

Rawene: secondo me ci insegna l'intelligenza.

Adriana: spiegati meglio

Rawene: il moscerino è intelligente.

Santiago: ci insegna che prendere in giro gli altri, quando uno crede di sapere già una risposta, non è bello.

Andrei S.: Sono d'accordo con Rawene perché le formiche non hanno saputo che quella era una lumaca.

Adriana: allora vuoi dire che se uno non sa una cosa non è intelligente?

Klaudio: no, non è vero, perché quando noi non sapevamo che cos'era il diviso, allora non vuol dire che eravamo stupidi, perché non l'avevamo studiato.

Adriana: quindi non sei d'accordo con Andrei S.?

Klaudio: no.

Andrei S.: Ma io dicevo un'altra cosa. Non intendo che se qualcuno non sa qualcosa è tonto. Intendo solo che il moscerino conosceva quella cosa.

Adriana: Quindi non si tratta di intelligenza.

Andrei S.: si tratta che è avvantaggiato.

Adriana: allora la favola cosa ci vuole insegnare?

Andrei S.: ci insegna che quando non sai qualcosa devi pensare un piano...

Chakira: io sono d'accordo con Klaudio, per me non è che il moscerino è più intelligente.

Andrei M.: ci insegna che non dobbiamo prendere in giro gli altri.

Claudia: sono d'accordo con Santiago e con Andrei M.

Martina R.: per me ci insegna che non dobbiamo arrenderci...Le formiche si arrendono.

Chakira: ci insegna tante cose nuove perché il moscerino, quando le formiche hanno detto di no, lui non ha detto niente ma le ha aiutate uguali. Si può aiutare anche senza dire niente. Quando ci ha fatto imparare il "per" la maestra Michela ci ha aiutato....

Alessandra: ci insegna che non bisogna mai prendere in giro nessuno e mai arrendersi per nessuna ragione.

Klaudio: arrendersi per le formiche è un'azione molto brutta, perché ce la potevano fare se andavano indietro, per allontanarsi e capire cos'era...

Lorenzo: ci insegna che non si prende in giro.

Gianmarco: Non bisogna offendere gli altri o trattarli male.

Rawene: ci insegna ad aiutarci...il moscerino aiuta le formiche.

Michael: che non ci si arrende.

Marta: per me ci insegna che bisogna credere agli altri.

Martina P.: secondo me è come dice Martina R... ci insegna a non arrendersi.

Alessio: per me invece sono d'accordo con Rawene, bisogna aiutare gli altri..

Marco: sono d'accordo con Gianmarco perché le formiche hanno fatto male a non credere al moscerino...

Giada: per me ci insegna che prima di dire delle cose di dobbiamo sempre pensare.

Alessandro: sono d'accordo con Giada, e bisogna fare come ha fatto il moscerino.

Martina R.: dobbiamo anche fidarci degli amici.

Riccardo: io penso come Giada, che non si devono dire delle cose senza pensarci bene prima.

Alessandro: io credo che invece di prendere in giro gli altri e non credergli, bisogna dargli almeno una possibilità.

Andrei M.: sono d'accordo: non bisogna dire al moscerino: "Tu non sai fare niente"...

Andrei S.: sì, sono d'accordo con Santiago, che non si deve prendere in giro...

Chakira: per me ci insegna che non devi prendere in giro le persone più grandi di te perché dopo si offendono...

Andrei S.: ma il moscerino non è più grande!

Klaudio: delle volte anche i più piccoli possono essere grandi...mio fratello è più piccolo ma delle volte è forte più di me...

Rawene: non bisogna dire ai piccoli: "Non ci devi aiutare" perché forse lo sanno fare meglio....

Lorenzo: anche io penso come Klaudio. Mica i più piccoli sono sempre deboli!..

Claudia: io credo che questa storia ci vuol far capire che non bisogna offendere i più deboli.

Alessandra: sono d'accordo anch'io con klaudio: i piccoli a volte possono essere forti.

Andrei S.: sì, è vero anche per me i piccoli poi possono essere più forti da grandi.

Alessandro: i piccoli possono essere più forti da grandi ma anche da piccoli.....

Rawene: per esempio se un bambino piccolo,

incontra uno grande e lo vuole aiutare, forse tutti e due insieme ce la possono fare...

Adriana: ah, vuoi dire che la forza del più piccolo insieme a quella del più grande diventa importante per superare un problema?

Rawene: sì, e anche che il più piccolo quindi è forte....

Giada: secondo me ce la puoi fare se usi anche la forza che hai in te.

Adriana: cosa intendi dire? Spiegati meglio.

Giada: .Se ci metti tutta la tua forza, anche quella che è dentro di te.

Adriana: e come potresti chiamare questo tipo di forza?

Giada: ...quella del corpo che ce l'hai tu.

Martina R.: c'è anche la forza dell'intelligenza.

Adriana: che intendi?

Martina R.: quando uno è intelligente, che sa pensare bene alle cose.....ti serve anche per aiutare...

Rawene: serve per essere forti.

Giada: la forza che hai in te non è come quella dei grandi che sono più forti, ce la può avere anche un piccolo....

Adriana: qualcun altro vuole provare a dire che tipo di forza è quella di cui ha parlato Giada? ... io ho capito che Giada non si riferisce a quella forza che i grandi possono avere perché sono più grandi e quindi hanno muscoli più forti... come altro possiamo chiamare, invece, la "forza che hai in te"?

A questo punto i bambini provano a lanciare varie definizioni di questo tipo di forza, ma più che altro, mi accorgo, stanno incominciando ad imbastire una nuova conversazione su questo argomento. Perciò, dato il pochissimo tempo a nostra disposizione, propongo loro di rimandare questa nuova discussione sulla forza che è in te, e di chiudere mettendoci d'accordo su quale sia l'insegnamento della favola.

Adriana: Allora come vogliamo concludere?... che cosa ci insegna la favola?

Dopo una concitata confabulazione, mi sembra di capire che la maggioranza è d'accordo su: "I piccoli a volte sono più forti dei grandi".... ma c'è una minoranza, o piuttosto varie piccole minoranze che sostengono ancora le altre interpretazioni. Perciò propongo di scriverle tutte:

- 1- I più piccoli a volte possono essere i più forti. (Klaudio e altri)
- 2- Quando non sai qualcosa devi pensare un "piano" (Andrei S.)
- 2- Non bisogna arrendersi. (Martina R.)
- 3- Non si deve denigrare o sottovalutare gli altri (molti bambini l'hanno espresso sotto la forma "non si deve prendere in giro")
- 4- Ce la puoi fare se usi tutta la forza che hai in te. (Giada)
- 5- Dobbiamo fidarci degli amici. (Martina)
- 6- Invece di prendere in giro gli altri bisogna dargli almeno una possibilità. (Alessandro)
- 7- Prima di dire delle cose ci dobbiamo sempre pensare. (Giada)
- 8- La generosità: il moscerino aiuta le formiche anche se loro non gli danno fiducia (Chakira)
- 9- Bisogna credere agli altri (Marta)

14 Maggio 3^ Conversazione: "La forza che è in te"

Riprendiamo la discussione a partire dall'idea di Giada, che esiste una "forza che è in te" diversa da quella "dei più grandi".

Santiago: la forza che è in te è la mente e il corpo, però per fare una cosa importante la devi svuotare tutta, sennò non ci riesci...

Klaudio: per me è quella del cuore, perché quando uno si arrabbia con un altro, poi gli fa vedere cosa sa fare lui, e allora ci vuole la forza del cuore....

Santiago: come il moscerino....

Adriana: e cioè?

Santiago: ...che le formiche l'hanno offeso allora si è arrabbiato e ha visto la roccia e si è accorto che era una chiocciola....

Andrei S.: ma il moscerino non è sicuro che si arrabbia....secondo me la forza che è in te è quando tu provi a tirar fuori la forza della testa.

Marta: per me è quella dell'intelligenza.

Alessandra: forse potrebbe essere la forza del cervello...pensi e pensi...e puoi trovare come spostarlo (il sasso del racconto)...

Martina R.: esiste anche la forza dell'immaginazione. E quindi uno si immagina qualcosa, per esempio il moscerino ha immaginato che

quella roccia poteva essere una chiocciola che si era addormentata.

Alessandra: forse è la forza di conoscenza.... che magari il moscerino ha guardato dall'alto e ha riconosciuto la chiocciola.

Santiago: esistono tanti tipi di forza, se si mischiano tutti i tipi di forza forse di possono risolvere anche problemi differenti.

Adriana: puoi spiegare meglio?

Santiago: se si uniscono le due forze dell'intelligenza e della conoscenza.....

Adriana: che cosa intendi per "forza della conoscenza"?

Santiago: quando uno riconosce una cosa.

Adriana: ah...allora questo si dice: "riconoscimento". La riconoscenza significa un'altra cosa, è come la gratitudine.. (brusio interrogativo fra i bambini)...la gratitudine è quando si riconosce a qualcuno che ti ha fatto un piacere, o che ti ha fatto del bene, si dice anche che uno è "riconoscente". Invece il riconoscimento è quando si riconosce una cosa per quello che è... Dunque, Santiago, che cos'è per te la forza del riconoscimento?

Santiago: è quando uno capisce che cos'è quella cosa.

Rawene: per me la forza che è in te è quella del coraggio, se uno c'ha il coraggio tira fuori tutte le sue forze.

Klaudio: ci può essere anche la forza delle vene, che il sangue che hai tu viene su una parte del corpo e così diventa più forte.

Brusio interrogativo degli altri bambini

Adriana: sì, è vero, Klaudio sta parlando di una cosa scientifica, succede proprio così, quando si deve fare uno sforzo muscolare, per esempio per correre veloci, il sangue affluisce ai muscoli interessati allo sforzo.

Martina R.: esiste la forza della sapienza?

Adriana: chi vuole rispondere?

Martina R.: io credo che esiste, è quando uno per esempio è con la sorellina e si perde, però se ha la forza della sapienza sa ritrovare la strada e possono tornare a casa.

Marta: esiste anche la forza degli occhi...è quando uno si fa capire con gli occhi.

Chakira: quando hai la forza nel cuore puoi anche farcela, per esempio oggi abbiamo

giocato alle “missioni speciali” e Andrei S. era il cattivo, allora io ho sentito una forza nel cuore e l’ho sconfitto.

Claudia: io penso come ha detto Klaudio: la forza viene dal sangue.

Andrei S.: forse il moscerino ha usato le forze combinate.

Santiago: voglio parlare della forza degli occhi. A me mi è successo che a volte puoi vedere il passato...una volta il babbo mi diceva una cosa e io mi sono immaginato come era successo...

Adriana: allora è come la forza dell’immaginazione di cui parlava Martina.

Santiago: sì.

Klaudio: la forza degli occhi è anche quando concentri gli occhi su una cosa che non si capisce tanto...

Alessandra: con le forze unite si può anche creare un’altra forza più potente.

Michael: c’è anche la forza della magia.

Chakira: alla città della domenica ho visto un coccodrillo vero e non ci vado più...

Adriana: che c’entra con la forza?

Chakira: è perché ho provato la forza della paura...e anche della meraviglia. Ma la forza della paura è stata più grande perché ho detto al babbo che non ci voglio tornare....

Riccardo: La forza delle emozioni!!!

Adriana: perché è una forza?

Riccardo: le emozioni ti fanno fare delle cose anche se qualche volta non le vuoi fare.

Andrei S.: la forza delle emozioni è anche quando la puoi usare per fare le cose.

Santiago: la forza delle emozioni può anche contagiare qualcuno...se io sono allegro posso contagiare gli altri....

Brusio di ...allegria..(Santiago è famoso per il fatto che fa sempre ridere tutti)

Klaudio: c’è anche la forza dei cinque sensi...

Adriana: accidenti!...sapete che a tutti questi tipi di forza non ci avevo mai pensato?... è molto interessante...

Rawene: quando unisci tutte le tue forze puoi superare anche cose molto difficili.

Klaudio: non sono d’accordo perché se qualcuno ha ancora più poteri di te, tu non ce la fai.

Santiago: sono d’accordo con Rawene perché, come ha detto Klaudio, anche i piccoli possono

essere più forti, e quindi se un piccolo riunisce i suoi tipi di forza può vincere un potente.

Andrei S.: io sono d’accordo con Klaudio.

Riccardo: io penso come Rawene.

Lorenzo: sono d’accordo con Santiago.

Alessandro: anche io.

Adriana: e quindi siete d’accordo con quello che ha detto anche Rawene.

Chakira: io sono d’accordo con tutti e due perché mi piacciono questi due pensieri, e poi non lo so, mi sembrano giusti tutti e due...

Giada: anche io sono d’accordo con Santiago e Rawene.

Rawene: se uno è più forte di un altro e chiama il suo amico, tutti e due insieme possono superare anche quello che ha più poteri.

Andrei M.: un genitore, se unisce le sue forze, magari però non ce la fa

Adriana: a fare cosa?

Andrei M.:che ne so...a fare il genitore.

Martina R: credo che c’è una forza... che dobbiamo credere in noi, perché se non ci crediamo non ci riusciamo mai...

Klaudio: delle volte i piccoli possono essere più forti di quello che pensiamo.

Andrei S.: ma già l’abbiamo detto.

Adriana: ma stavolta Klaudio ha aggiunto un altro piccolo pensiero, ha detto “di quello che pensiamo”...non è proprio la stessa cosa, non credete?

Martina R.: sì, è diverso, non ha detto che possono essere più forti di un grande, ha detto che possono essere più forti anche se noi non ci crediamo....Come le formiche e il moscerino...

Michael: per esempio può essere che c’è qualcuno che pensa di essere più forte e invece non è vero: l’altro è più forte di lui.

Adriana: vogliamo trovare una conclusione della nostra conversazione?

Alessandra: ho pensato che quando vuoi credere in te, chiudi gli occhi e metti le mani sul cuore.

Adriana: ma cosa serve per credere in se stessi?

Michael: l’intelligenza.

Giada: il cuore e la testa.

Martina: dobbiamo essere fiduciosi in noi.

Adriana: e cosa ci serve per avere fiducia in noi?

Marco: secondo me ci serve la testa...di pensare bene.

Marta: il cervello.

Alessio: bisogna usare il nostro corpo, tutto quanto, anche il cuore e la mente, così otteniamo la forza.

Martina R.: ci serve anche l'aiuto...

Giada: anche che gli altri non ci prendano in giro.

Santiago: ho un'idea: unendo tutte le forze del corpo esce fuori la vera forza!

Adriana: possiamo concludere lasciando una domanda aperta, sulla quale potremmo riprendere la discussione in seguito: "Cosa ci serve per avere fiducia in noi?"

Il lavoro è continuato in classe, dove ho proposto ai bambini di rappresentare pittoricamente "La forza che è dentro di te". Per questo laboratorio ho approntato un sottofondo musicale (da Jan Garbarek: *the legend of the seventh dream*) Ognuno ha potuto scegliere la tecnica che preferiva, poi ho invitato i bambini a dare un titolo esplicativo al loro "quadro".

I titoli -e le spiegazioni che qualcuno ha voluto fornire delle proprie opere-, sono risultati un ulteriore sviluppo dell'argomento, tanto che ho voluto trarne un "copione" di una possibile performance teatrale che proveremo a mettere in scena all'inizio del prossimo anno scolastico.

Epilogo del lavoro di riflessione sul testo.

Ultimo giorno di scuola. Siamo in attesa di partecipare alla tradizionale festa della 5^a, che celebra la fine del suo ciclo scolastico.

Decidiamo di utilizzare questa ultima ora di scuola per "provare" la nostra performance teatrale dal titolo "La forza che è dentro di te".

Al rientro in classe dalla palestra, abbiamo ancora qualche minuto prima della festa. E parliamo del nostro lavoro. Marta chiede:

-Ma allora, màe, qual'era la risposta "giusta" dei signori Invalsi? (riferendosi evidentemente alla domanda delle prove INVALSI sull'insegnamento della favola.)

-Beh, rispondo io, I "signori Invalsi" ritengono giusta la risposta n.2 (lettera A), quella che dice: "Non sempre le cose sono quello che sembrano". Silenzio totale nell'aula. Qualche bambino appare perplesso. Poi subito Santiago si riscuote per dire:

-Ma quali cose non sembrano quelle che sono?

-No, -dico io-, è il contrario: le cose non sono quello che sembrano... La favola, secondo i signori Invalsi, ci insegna a non fidarci dell'apparenza.

Chakira si fa portavoce di un largo brusio interrogativo:

-Che cos'è l'apparenza?

Io: -L'apparenza di una cosa è quello che sembra... insomma, quello non era un sasso, ma una chiocciola. L'apparenza di quell'oggetto era un sasso, e la realtà era una chiocciola.

Marta: Ma è troppo poco!

Io: che vuoi dire?

Marta: non è tanto interessante. E' più interessante la nostra! (risposta)

Brusio di approvazione nella classe.

Io: Perché?

Martina R.: mi sembra più giusta che "Il più piccolo può anche essere il più forte" perché sennò come faceva il moscerino a risolvere il problema? E poi anche che ci dobbiamo fidare degli amici e non ci dobbiamo arrendere.

Santiago: è più interessante la nostra perché noi ci abbiamo pensato molto e abbiamo trovato tante cose, anche di non prendere in giro gli altri... Vorrei sapere qualcosa in più su ciò che pensano della "risposta giusta" dei "Signori Invalsi", penso che avremmo bisogno di strutturare un'altra conversazione, anche riguardo il binomio "Realtà/apparenza", ma il tempo a nostra disposizione è finito.

L'anno scolastico è finito.

Come al solito non avevo previsto questo ulteriore sviluppo del lavoro. Perciò mi riprometto di riprendere l'argomento a settembre, insieme alla presentazione alle altre classi della nostra performance "La forza che è dentro di te".

"I signori Invalsi", per una nuova filosofia della valutazione.

Il lavoro di conversazione filosofica svolto con i bambini, come accade quasi sempre, ha lasciato dei segni anche sul mio pensiero adulto.

Sulle prime, leggendo quel testo e il relativo questionario somministrato agli alunni, ben-

ché provassi un forte dubbio circa l'impostazione e relativi criteri del questionario stesso, non avevo focalizzato il problema; o meglio, di fronte a quella domanda in particolare, sulla morale della favola, l'unica cosa che mi era balzata agli occhi era il fatto che non potesse essere "letta" da bambini di 7-8 anni, se non, forse, dopo una riflessione guidata.

Così come mi era balzato agli occhi che le risposte date per giuste dai bambini non erano affatto illogiche, benché considerate sbagliate dagli organizzatori delle prove.

Ora, dopo il lavoro di riflessione e discussione con la classe, devo dire che la mia lettura della favola si è ulteriormente arricchita di altre chiavi di lettura, proprio grazie al fatto di avervi posto attenzione attraverso l'ascolto delle opinioni dei bambini. Se devo dire quale sembra a me la morale della favola, (ossia il meta messaggio attorno al quale l'autore ha costruito la storia), non è certamente quella che "l'apparenza inganna". Mi sembra che il messaggio ben più significativo sia un altro: e cioè che per risolvere un problema apparentemente irrisolvibile si deve spostare il punto di vista: guardando dall'alto il moscerino "vede" qual è il vero problema.

Certamente questa morale non avrebbe potuto essere oggetto di comprensione da parte di bambini di sette anni, i quali non possono saperne di "punto di vista", sebbene già nella prima conversazione alcuni di loro siano subito arrivati a considerare il punto di vista "altro" del moscerino come causa della sua forza. Ma non hanno saputo dare un nome a questo fatto (il punto di vista, per l'appunto), e ci sono arrivati nell'ambito di una conversazione, cioè all'interno di uno spazio di ascolto costruito ad hoc, come occasione di riflessione collettiva sul testo. E inoltre è abbastanza ovvio che i bambini, pur avendo subito focalizzato l'attenzione sul motivo della "maggiore forza del moscerino", non potevano (non potrebbero a questa età) andare oltre

nella speculazione: ossia non sono arrivati ad esplicitare la generalizzazione che, a partire dalla diversa visione del moscerino, porta a considerare "la differenza di punto di vista" come possibile concettoc chiave sul quale si regge la soluzione del problema. Insomma non possono trarre dallo specifico e dal particolare di questa favola (il moscerino che guarda la scena dall'alto), un concetto generalizzato e generalizzabile come quello che "basta cambiare il punto di vista".

Ma, a ben guardare, i bambini di questa età, possono forse ritenersi intellettualmente maturi per poter fare generalizzazioni a partire da uno specifico racconto?

E la morale della favola loro richiesta in questa prova, non è forse una generalizzazione a partire dalla specificità e dalla particolarità di un racconto?

Insomma si ritiene che bambini di 7 anni debbano essere in grado di generalizzare passando dal particolare di una favola all'universale dell'insegnamento che vi è inserito.

Se almeno fosse stata una favola di Esopo o Fedro, sarebbe stato un po' più semplice capirne il senso. Anche perché nelle favole classiche la morale è una e una sola. Non si può sbagliare. Qui invece, in questa favola moderna di S. Bordiglioni (molto apprezzabile per gli spunti di riflessione che offre, debbo dire), mi pare che di eventuali morali possano essercene ben più di una. E nessuna delle risposte proposte ai bambini è dimostrabile essere sbagliata dal punto di vista della comprensione del testo (non era questa la competenza che voleva essere valutata?) Perché mai sarebbe sbagliata la risposta n. 4 (lettera D)?³ Non è forse vero che, nel testo, nonostante le formiche uniscano le proprie forze, non riescono a risolvere il pro-

3 A4. *L'ingresso era "ostruito" significa che l'ingresso: A. era stretto; B. era enorme; C. era nascosto; D. era chiuso*

blema? E perché dovrebbe essere sbagliata la n.3 (lettera C)?⁴ ..Certo, abbiamo appurato anche nella nostra conversazione, che non si tratta di “intelligenza”, ma comunque il moscerino non mostra forse di “avere una marcia in più” rispetto alle formiche?

Come dimostra ampiamente il lavoro svolto, se si lasciano riflettere i bambini in un’attività collettiva come quella delle conversazioni filosofiche appena illustrata, allora si può forse aspettarsi (non pretendere!!) che arrivino a capire che non si tratta di intelligenza e che si tratta invece di un altro tipo di forza. Ma neppure di forza muscolare si tratta ...dunque ecco che i miei alunni (gli stessi che hanno sbagliato la risposta sul questionario), si pongono il problema di quali e quanti tipi di forza esistano. Per quanto concerne la risposta n.1 (scelta solo da una bambina): si può dimostrare che l’autore non voglia (fra le altre cose) farci apparire molto interessante il mondo degli animali?

Poiché ai bambini non è stato chiesto: “Qual è la morale della favola”, bensì “che cosa ha voluto farci capire il racconto”, anche questa risposta, per quanto generica e vaga, non risulta illogica, e non denota affatto la non comprensione del testo. Parlo di comprensione “letterale”, ovviamente. Ma qui mi sembra che, invece, quello che è stato richiesto a bambini di 7-8 anni, è una comprensione “metaforica”. E’ il meta messaggio contenuto nel testo, e non il senso letterale del testo stesso, che i bambini erano invitati ad esplicitare.

Ora, credo di aver dimostrato col mio lavoro che la comprensione metaforica non è affatto fuori della portata dei bambini, purché li si lasci ragionare con calma all’interno di una Comunità di Ricerca, nella quale, per defini-

4 A3. *Da che cosa si capisce che Lara era la più forte?* A. Era la più grande delle tre; B. Lavorava più di tutte; C. Portava il suo carico da sola; D. Spingeva il carico più pesante.

zione, sono rispettati i tempi di maturazione di ognuno, e non si pretende perciò che a 7 anni siano in grado, individualmente, e senza aver potuto discuterne insieme, di rispondere a bruciapelo a domande di senso così astratte come quella sulla morale di una favola.

Ne deduco che i “signori dell’Invalsi” certamente non si sono posti in un’ottica pedagogica di possibile valutazione di competenze logiche, ma in un’ottica di “misurazione” quantitativa - ancorché effettuata attraverso strumenti inidonei-, di capacità attinenti al solo pensiero convergente.

Lo deduco anche dal fatto che i miei alunni, abituati al lavoro inverso di riflettere sui testi a partire dalle domande formulate da loro stessi, ed “educati” nella misura di una continua esortazione rassicurante, all’idea che a domande di senso scaturite da un testo letterario non c’è mai una e una sola risposta, abbiano tutti “sbagliato” la risposta a questa domanda.

Non ho problemi a dire che, entrando in classe la mattina dopo aver corretto le prove di Italiano, ho detto ai miei alunni: “Bravi!.. perché avete sbagliato!”. Naturalmente ho spiegato loro il senso della mia esclamazione elogiativa, la quale si rivolgeva anche ad altre risposte “sbagliate” fornite dagli alunni sullo stesso testo. Mi faccio pertanto un dovere di rivolgere queste mie riflessioni, unitamente all’invito a leggere attentamente il lavoro effettuato con i bambini, ai “Signori Invalsi” che, al pari dei miei alunni, non so chi siano. Dunque procedo con la mia analisi:

A quale meta messaggio contenuto nel testo si vuole che rispondano i bambini? A quello che riguarda, secondo gli organizzatori delle prove, la morale di questa favola. Nella fattispecie, il fatto che l’apparenza del sasso corrisponde alla realtà di una chiocciola.

A parte l’errore “scientifico” fattomi notare da una mia collega, per cui nel testo del questionario si identifica la lumaca con la chio-

ciola, creando di fatto un possibile equivoco nella risposta n.12.

Voglio invece considerare il fatto che gli alunni di classe seconda siano stati posti di fronte alla dicotomia “Realtà /apparenza”. Dicotomia che da sempre ha stimolato speculazioni filosofiche di tipo ontologico che, dai filosofi greci in poi, non sono venute a capo di una verità definitiva a riguardo. Pirandello, che nella sua poetica ha risolto decidendo che “così è, se vi pare”, direbbe in questo caso: “Quello è un sasso, se così pare alle formiche”. Platone forse screditerebbe il tutto dicendo che sasso e chiocciola sono meri riflessi di una realtà superiore. Aristotele naturalmente non sarebbe d'accordo; Eraclito, chissà, potrebbe perfino sostenere che nel gran calderone del divenire chiocciola e sasso stanno fra loro in un rapporto cronologico (ciò che oggi è chiocciola potrebbe divenire sasso, magari fossilizzato in una roccia, e contraddire perciò nel tempo la propria identità...), mentre il grande Parmenide vedrebbe entrambi come appartenenti all'Uno indivisibile e immutabile, e via di questo passo..... Ma insomma quello che è certo è che “non sempre una cosa è come ci appare”: bellissimo stimolo alla riflessione ontologica, senza dubbio.

Ora però mi sembra impossibile che bambini di 7/8 anni possano possedere i prerequisiti culturali, oltre che intellettuali, necessari a capire quello che un adulto, anche senza aver molto studiato, può percepire come un'ovvietà: l'apparenza inganna. Chi non lo sa? E' perfino un proverbio.

Ma i bambini di 7 anni, lo sanno? Hanno mai sentito parlare di apparenza in contrapposizione a “ciò che è reale”? Si sono mai posti il problema di quanto e quando una cosa sia davvero quella cosa oppure lo sembri soltanto?

Non credo. Intervistandoli sull'argomento (intervista non ancora trascritta, che intendo

aggiungere al presente lavoro) ci si può accorgere che, posti di fronte al problema, sono ben capaci di fare riferimento alla propria esperienza raccontando che, qualche buona volta, è loro capitato di credere all'apparenza di una cosa e poi scoprire che era diversa in realtà.

Ma comunque lo fanno solo ricorrendo ad aneddoti di esperienze concrete e non tutti (o piuttosto solo pochissimi) sono in grado di generalizzare tali esperienze per ricavarne il concetto “filosofico” della possibile dicotomia fra realtà e apparenza. E anche quelli che fra loro arrivano a farlo, lo fanno eventualmente dopo essere stati guidati dall'insegnante attraverso una discussione del tipo di quelle riportate.

Ora, analizzando il contenuto delle varie domande e risposte presentate dal questionario sul testo, dal punto di vista dell'adeguatezza nei confronti del livello strumentale posseduto dai bambini di classe seconda, ne deduco quanto segue:

a- messo di fronte alla domanda n.15 e relative risposte, un adulto dà per scontato che “L'unione fa la forza”, (non ce lo hanno insegnato fino al punto che è diventato un proverbio?) e pertanto il contrario di tale ovvio dettame morale non può essere la morale di questa favola. [Ma il “pensiero- bambino”, e questo l'ho imparato in anni di esperienza di conversazioni filosofiche, non possiede l'ovvietà manichea del pensiero adulto...dunque per un bambino non ci sono cose scontate, è ben possibile che, a volte, l'unione non faccia la forza. Ed è indiscutibile che questo possa esser vero e, nella fattispecie, è proprio una cosa che succede nel racconto].

b- L'adulto dà per scontato che il moscerino non è più intelligente, perché conosce il concetto di “punto di vista” e sa che si tratta di questo. Inoltre ha avuto senz'altro la possibilità, nella sua esperienza scolastica e non, di distinguere la categoria dell'intelligenza

da quella della capacità di risolvere un problema.

c- L'adulto dà per scontato che l'autore non voglia parlarci del mondo degli animali, altrimenti utilizzerebbe altre informazioni e altra tipologia narrativa.

d- L'adulto può evincere dal testo che le formiche non sono sudate e stanche perché hanno spinto le provviste, o perché hanno fatto molta strada, ma perché hanno provato a spostare il sasso; e tuttavia si può davvero sostenere, in base al testo, che le formiche non siano sudate e stanche perché hanno spinto le provviste, oppure perché hanno fatto molta strada?

e- L'adulto che legge le 4 risposte alla n.12⁵, barra senza pensare la lettera C (la lumaca), dando per scontato l'errore scientifico del testo, oppure ignorandolo per ignoranza...

f- Inoltre, dopo le conversazioni con la classe, si potrebbero aggiungere alle varie risposte della n. 15, le altre "letture" della favola che hanno dato i miei alunni, e non solo non sarebbero sbagliate, ma rappresentano a mio avviso una originalissima analisi delle varie sfaccettature di significato cui la favola si presta (vedi conversazione n.2 riportata a p.7/8) unitamente alla mia lettura: la forza del moscerino è il suo diverso punto di vista. (Adriana, maestra)

In conclusione:

1-La capacità di lettura e interpretazione degli eventuali meta messaggi è qualcosa che è opportuno e giusto chiedere a bambini di 7/8 anni? E in caso affermativo è giusto chiederlo attraverso la somministrazione di un questionario a risposta multipla e a tempo limitato?

2-Ed eventualmente, ci si è chiesti se il meta messaggio riguardante l'insegnamento implicito nel testo fosse indiscutibilmente uno

5 A12. Cosa impediva alle formiche di entrare nel formicaio? A. Una pietra, B. Una palla liscia; C. Una lumaca; D. Un guscio vuoto

e uno solo, o proprio quello dedotto dai Sig. Invalsi?

3-Se si vuole sondare in qualche modo la capacità di astrazione e meta cognizione in bambini di 7 anni, non si dovrebbe forse ricorrere a ben altri parametri, che considerino il livello del loro sviluppo mentale e culturale, e a tutt'altro tipo di indagine (basato su un altro genere di prova)?

4-E in tal caso, tale sondaggio, potrebbe essere considerato valido per una misurazione di competenze?... Sondaggi del genere possono forse servire a ricercatori pedagogisti per spostare gli orizzonti psico-pedagogici nel campo dell'educazione; possono forse servire a farne delle statistiche sulla capacità di riflessione in bambini di 7 anni.

5-Ma in tal caso si dovrebbe comunque accordare ai bambini un tempo e uno spazio congrui alla riflessione (prevedendo possibilmente la creazione di un "setting" di discussione) e non uno spazio e tempo "standard" e non flessibili per rispondere a bruciapelo a domande di senso.

Insomma gli strumenti predisposti all'uso (di valutare le competenze relative alla comprensione del testo) sono a mio avviso assolutamente inadeguati, così come evidentemente lo sono i criteri che stanno a monte di una scelta del genere. I quali, -se posso essere generica-, mi sembrano essere piuttosto consoni ad una prova di matematica che ad una prova di comprensione di testo letterario. Si vuole, cioè, "misurare" una competenza "meta-cognitiva" (che non è misurabile in quanto non attiene ad una quantità ma semmai ad una qualità del pensiero) con i soli strumenti di misurazione di una capacità "cognitiva". Dando per scontato che nella meta cognizione non entri in ballo -necessariamente- anche il pensiero divergente.

A questo punto la domanda è: I miei alunni hanno sbagliato?

Tralascio di entrare nel merito di una anali-

si ipotetica sugli intenti delle prove Invalsi (cioè a cosa debbano servire). E' chiaro tuttavia che me lo chiedo, tanto più che l'obbligatorietà si è accompagnata, quest'anno, ad una modalità di somministrazione così eccessivamente "fiscale" e "secretata" da far pensare a qualcosa come un esame di stato, o simile.

Mi soffermo solo un attimo a considerare il ruolo che è stato richiesto a noi insegnanti di classe.

1-Siamo stati utilizzati, forzatamente, come semplici "somministratori", che nulla sanno della medicina che stanno somministrando, anzi spesso nutrono forti dubbi sulla sua bontà ; e debbono somministrarla a pazienti che, dal loro punto di vista, non sono affatto malati...mi si perdoni la metafora, il linguaggio tecnico utilizzato in questo caso (la somministrazione) è abbastanza eloquente.

2-Abbiamo ricevuto istruzioni perentorie e tassative sulle modalità di "somministrazione" di qualcosa che ci è passato completamente sopra la testa , e di cui non abbiamo potuto chiedere il senso, sebbene avvenga nelle ore scolastiche e riguardi strettamente noi e i nostri alunni, quelle componenti la Relazione Educativa, cioè, che normalmente lavorano insieme all'arricchimento della crescita di ognuno.

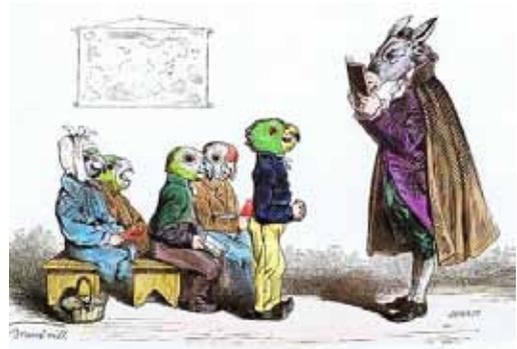
3-Siamo stati pure chiamati a correggere le prove, secondo criteri non nostri, ovviamente, ma dettati circostanziatamente dall'entità superiore che sono costretta, per esemplificazione e necessità, a chiamare "I signori Invalsi". Stessa logica, dunque, di quella applicata nei confronti degli alunni: la richiesta è quella di eseguire, con la maggior efficienza possibile, senza chiedersi il senso di ciò che si esegue.

4- Le ore prestate oltre l'orario di servizio per correggere le prove, non vengono retribuite con un fondo ministeriale ad hoc, bensì con il Fondo di Istituto che serve all'incentivazione

del nostro lavoro straordinario. Il quale fondo, essendo coperta unica e molto corta, lascia di conseguenza scoperte ben altre ore di lavoro effettuate per far fronte ad una didattica dignitosa. Inutile dire che preferiremmo di gran lunga essere esentati da un lavoro nel quale non possiamo credere, perché oltretutto non ne conosciamo né i criteri né gli intenti, e poter invece utilizzare tutto il fondo di istituto per il lavoro che ci sembra proficuo e irrinunciabile ad una scuola degna del nome. Sembra così che ci arrivi, insieme alle prove Invalsi, anche un altro meta-messaggio, quello che ci dissuade dal dedicarci a progetti di cosiddetto "ampliamento dell'offerta formativa" (ma che io preferisco chiamare, con un linguaggio assai più consono, progetti per rendere autentica l'offerta educativa), visto che poi vediamo assottigliarsi anche quell'incentivo simbolico in onore delle ben più importanti prove Invalsi.

Le quali prove invalsi, ovviamente, costerebbero molto più care, se si volesse incaricare un personale esterno alla scuola, che non potrebbe accontentarsi di una retribuzione pari a 17,50 euro lorde l'ora.

In definitiva, ci si può a buon diritto sentire "beffati" su tutta la linea. Chi, come me, non condivide tale azione "valutativa" per tutte le ragioni illustrate, è pure costretto a prestare servizio aggiuntivo dietro un compenso abbastanza irrisorio, sottratto, peraltro, a quello spettante per attività "progettate e condivise



collegialmente” in base ad una attenta analisi dei bisogni.

Ma ora voglio entrare nel merito della “filosofia dell’educazione” che ispira la somministrazione di tali prove. Evidentemente non si tratta di promuovere una formazione al pensiero critico e riflessivo, né all’autonomia di pensiero e alla creatività implicita nel pensiero divergente

Un tal genere di prove sottende molto evidentemente l’attenzione a promuovere il pensiero “unico”, un pensiero che si adegui il più possibile, se non ai cliché, senz’altro all’ovvietà del pensiero adulto, caratterizzato dalla mancanza di riflessività e approfondimento che danno luogo, necessariamente, ad un assorbimento passivo della comune morale.

E qui entro nel merito delle specifiche domande poste agli alunni:

Domanda n. 16⁶. Leggo la domanda e le relative risposte e ne deduco questa evidenza: dunque i Signori Invalsi, oltre a ritenere che la morale della favola è “Non sempre le cose sono quello che sembrano”, ritengono anche che la forza del moscerino sia la sua intelligenza. Altrimenti perché riterrebbero giusta la risposta D ?

Ma i miei alunni, se non sbaglio, durante le conversazioni appena riportate, non analizzano forse il perché il moscerino capisce che si tratta di un sasso? E non giungono forse ad una conclusione ben più approfondita e saggia?(Il moscerino è avvantaggiato non perché più intelligente ma perché vede dall’alto.)

E tornando a ciò che è ritenuto giusto dai Signori Invalsi: mi pare che lo stesso concetto, e cioè che il moscerino è intelligente, venga rafforzato e avvalorato anche dalla domanda

6 A16. *Questo racconto si intitola “La forza del moscerino” perché il moscerino:*

A. è forte; B. riesce a spingere via il sasso; C. ha una voce forte; D. capisce che cos’è il sasso.

n.13⁷ (Come puoi definire il moscerino?), alla quale francamente non ricordo quale debba essere la risposta giusta per i sig. Invalsi, forse la C: Scherzoso... ma in tal caso non sarebbe una pura illazione ritenere che il moscerino sia “scherzoso” quando l’autore non lo dice, e non sia invece “intelligente”, visto che, alla luce della domanda n.16, il moscerino senz’altro deve la sua forza al fatto che capisce che cos’è il sasso?

E nel caso che la risposta ritenuta giusta dai sig. Invalsi sia invece la B: Intelligente, allora questa non sarebbe in piena contraddizione con il ritenere sbagliata la risposta C della domanda successiva sulla morale della favola (i moscerini sono più intelligenti delle formiche)?

Dunque un bambino che ritornasse sui suoi passi a riguardare tutte le domande a fine prova, anche se avesse barrato un’altra risposta (diversa da quella che “I moscerini sono più intelligenti delle formiche”), sarebbe indotto a ripensarci alla luce della domanda n.16 e della n.13. Cioè sarebbe indotto in errore.

Insomma cosa potrebbe non far pensare, nel testo delle domande, che la forza del moscerino non sia proprio l’intelligenza?

E non è forse troppo pretendere che bambini di classe seconda comprendano al volo di che tipo di forza di tratti, visto che, evidentemente, gli stessi sig. Invalsi non l’hanno compreso? E, alla fine di tutto, una prova siffatta, servirebbe a capire cosa dell’alunno? Certamente non la comprensione del testo, che è funzione del pensiero critico e non della rapidità di risposta.

Se si avesse a cuore la comprensione globale di senso, sarebbe stata una prova caratterizzata da tutt’altri parametri, ad esempio quello del tempo; e non avrebbe potuto essere un questionario a risposta multipla, perché avrebbe dovuto lasciare spazio ad una risposta

7 A13. *Come puoi definire il moscerino?* A. Forte; B. Intelligente; C. Scherzoso; D. Superbo

sta “aperta” di spiegazione argomentativa del proprio punto di vista, del tipo “Secondo me.....”

A chi mi ha obiettato che tali prove mirano solo ad un aspetto della valutazione, e pertanto possono costituire un elemento –e anche uno strumento valido- ai fini della valutazione stessa, rispondo che questo è assolutamente falso, primo perché i risultati di tale prove mi dicono cose del tutto contraddittorie la mia quotidiana esperienza “valutativa” del percorso dei miei alunni (se un bambino perfettamente logico e capace di inferenze anche importanti nel normale svolgimento delle attività scolastiche, sbaglia le risposte a tali prove, io dovrei tenerne conto ai fini della valutazione? E perché mai?

Dal momento che tale errore, a guardar bene, non è che la testimonianza di un procedimento riflessivo messo in atto dall'alunno sebbene non richiesto dalla prova; di un metodo di “studio” critico e non passivo?... paradossalmente, potrei utilizzare il risultato di queste prove all'incontrario e considerare l'errore un successo di apprendimento.....); secondo perché si tratta di uno strumento che comunica un preciso messaggio. E tale messaggio contraddice in modo stridente quello che non solo io, ma tutta la nostra scuola, costantemente e pervicacemente si perita di mandare ai bambini: quando si tratta di un testo letterario, o di un problema relazionale, o di una qualsiasi domanda di senso scaturita dalla nostra quotidiana vita in comune, tutte le opinioni e le interpretazioni sono “giuste”, nel senso di accettabili. Mi spiego:

1-Da anni, e in particolare da quando mi occupo di filosofia con i bambini, come ho già accennato, mi faccio un dovere di comunicare ai miei alunni il fatto che ad una domanda di senso, o valoriale, non c'è mai una e una sola risposta, e che la risposta giusta, lo è nella misura di una condivisione su base dialogica, oltre ad essere ‘verità provvisoria’ del

gruppo, sempre suscettibile di essere di nuovo oggetto di indagine e discussione. Questo implica, al di là di tutto, una estrema facilità al superamento della “paura di parlare” da parte degli alunni più insicuri o più fragili.

2-E inoltre –cosa forse ancora più importante-, il lavoro che solitamente propongo di fare su un testo del genere (favola morale) è di tipo inverso, come ho già spiegato:

nessuna domanda calata dall'alto, preconfezionata dal docente, ma domande formulate dai bambini stessi, individualmente oppure in coppia, scaturite dalla loro lettura del testo. Questo consente un lavoro di ascolto autentico e dialogo non inquinato dall'orientamento preventivo dell'insegnante (che pretende di sapere in anticipo dove l'attività vada a parare) e favorisce indiscutibilmente la motivazione e l'interesse a partecipare, visto che i bambini percepiscono a pieno un clima “non giudicante” e stimolante l'intervento.

3-Comunico altresì la necessità di evitare la rapidità di risposta, la quale, evidentemente, è contraria alla riflessione e veicolo di superficialità e convenzionalismo.

Qui si tratta dunque di distinguere fra una scuola che educi al pensare ed una che educi al solo “conoscere”, e al conoscere cose la cui sostanziale conoscibilità è già definita e approvata, anche nel suo punto di arrivo potenziale, dal vigente sistema educativo.

Insomma: scuola dell'apprendimento di nozioni oppure scuola dell'approccio critico alla conoscenza?

Scuola del pensiero unico, o scuola della complessità? Scuola dell'efficienza produttiva (in cui la risposta giusta deve essere data nel minor tempo possibile), o scuola della capacità dialogica e relazionale (in cui ognuno è chiamato e motivato a concorrere con i propri talenti e il proprio contributo alla conoscenza)? Scuola dell'ascolto o scuola del giudizio?

Ogni azione valutativa è un'azione educati-

va. Deve pertanto contenere intenti educativi ed essere attentamente costruita attorno e sulla base di tali intenti. Altrimenti non è azione valutativa, ma semplice misurazione “quantitativa” allo scopo di fornire un giudizio pretesamente oggettivo sul possesso o meno di specifiche competenze. Inoltre la valutazione, come ci hanno insegnato in anni e anni di formazione e aggiornamento, è un processo di una certa complessità, e non una sommatoria di prove “oggettive”.

La pretesa oggettività delle prove, così come la loro “adeguatezza”, si fonda su una totale de-contestualizzazione e standardizzazione delle prove stesse, che arriva, nel caso specifico delle prove di quest’anno, a infischiarne completamente dell’impossibilità ad eseguire le prove da parte degli alunni stranieri o con difficoltà specifiche di apprendimento. Nel quadro complesso e variegato del processo valutativo, esiste un atteggiamento imprescindibile di “cura” nei confronti dei soggetti valutati, che porta con sé un’attenzione prioritaria alle mille sfaccettature del percorso di crescita, e non invece ai singoli apprendimenti asetticamente estrapolati dal contesto evolutivo. Estrapolare gli apprendimenti allo scopo valutativo equivale a considerare l’individuo in crescita come un contenitore di eventuali “saperi” parziali neppure collegati fra loro; come una sommatoria di capacità specifiche pronte all’uso e da usare nel minor tempo possibile e con la maggiore efficienza, applicando una sola logica: quella di chi ha strutturato le prove.

Ma insomma, a che gioco stiamo giocando? Perché noi addetti ai lavori non veniamo minimamente informati dello scopo di tale azione massiccia (che ha visto coinvolte tutte le scuole del paese)? Ci si sente dire, da anni, a mò di rassicurazione educativa, che le prove Invalsi sono anonime. Già, ma l’anonimato, se pure autentico, si ferma ai nomi dei bambini. Mentre si sanno bene quali sono

le classi, le scuole e i Circoli didattici. E se ne conoscono perciò tutti i relativi operatori, che, nella fattispecie, sono gli insegnanti.

Evidentemente le prove servono a misurare una sorta di efficienza didattica delle singole scuole. Non ci sarebbe niente di male, se questo però fosse dichiarato apertamente e, cosa più importante, se questo avvenisse in base a criteri e con modalità “condivisi” dagli operatori, cioè da coloro che la scuola la fanno (e per farla si formano costantemente sul campo e fuori) e non la guardano dall’alto.

Insomma: a quale pensiero pedagogico fanno riferimento i criteri con i quali si sono ideate le prove Invalsi? E quali criteri pedagogici fanno da sfondo alla necessità stessa di promulgare tali prove?

Forse non si tratta affatto di criteri “pedagogici”. Ma allora, di cosa si tratta?

Si possono forse usare criteri attinenti ad altri campi allo scopo di ottenere un quadro autentico della condizione del nostro sistema educativo?

E se di valutazione del sistema educativo si tratta, non viene forse a delinarsi una situazione paradossale? Cioè un sistema valutativo che valuta se stesso ma con parametri assolutamente avulsi dalla sua stessa realtà e dai suoi stessi principi fondanti? Oppure, per essere più precisi, un sistema educativo che viene valutato da “qualcuno” che si erge a valutatore super-partes, e perciò si arroga il diritto e il potere (oltre che il possesso di adeguate competenze) di imbastire delle prove sulla base di criteri quanto meno discutibili, oltre che non condivisi e perfino contraddittori rispetto ai contenuti di tutte le ultime Indicazioni ministeriali per il curriculum.

Necessario e superfluo

Dopo il lavoro svolto sulle prove INVALSI, penso che ‘il necessario’ della nostra attività filosofica con i bambini, si fonda su un aspetto educativo che implica necessariamente ,

per l'appunto, un capovolgimento della normale ottica valutativa. Ossia un capovolgimento di ottica riguardo agli intenti, i quali vanno inevitabilmente a strutturarsi intorno alla cura verso il soggetto in apprendimento, e non intorno alla "formazione" del soggetto in apprendimento.

Non si tratta cioè di formare, perché il formare intende, nella parola stessa, un modellare secondo una forma già conosciuta, prevista e prefigurata, oggetto della nostra scelta di adulti-docenti, alla quale ci si ispira. Si tratta, invece, di curare, perché il curare sottende un'attenzione conoscitiva al percorso e al processo di apprendimento soggettivo all'interno di una Comunità di Ricerca.

Di conseguenza 'valutare' diventa strumento al servizio della 'cura' e non viceversa; voglio dire che la valutazione, in quest'ottica, non è un punto di arrivo al quale sembra tendere tutta l'attività didattica, bensì punto intermedio da cui continuamente si riparte per affinare e ottimizzare gli strumenti educativi. Ciò significa anche che la valutazione è uno strumento a carico dell'insegnante di cui l'alunno si giova, e non una sommatoria di giudizi più o meno sintetici che l'alunno si ritrova addosso, a misura del suo sapersi adeguare alle domande e ai criteri stabiliti dal sistema educativo.

Ora, il prendersi cura di un soggetto in apprendimento, è compito educativo irrinunciabile nella scuola, e, allo stesso tempo, è atteggiamento irrinunciabile all'interno di un contesto di attività filosofica. In tale ottica la valutazione è parte integrante e necessario strumento sia dell'una che dell'altra cosa. E anzi è proprio dall'attività filosofica che si può imparare meglio a valutare gli alunni, perché l'attività filosofica implica necessariamente la "rimozione" del giudizio', condizione necessaria perché avvenga una valu-

tazione autentica, basata, cioè, su un ascolto autentico, non inquinato da surrettizie azioni didattiche già strutturate allo scopo di estrarne "prove oggettive" di verifica.

Necessario è perciò tutto ciò che ruota attorno all'ascolto e al dialogo, direi tutto ciò che serve e può servire allo scopo di garantire un ascolto autentico, e quindi uno svolgimento dell'attività libero da condizionamenti e inquinamenti.

Ritengo necessario e irrinunciabile all'azione educativa nel suo complesso, un atteggiamento valutativo che consideri prioritariamente la capacità di riflessione e argomentazione all'interno di uno spazio dedicato al pensare e al dialogare, allo scopo di condividere idee, opinioni, soluzioni di problemi, modi di sentire. In sostanza ritengo necessario e irrinunciabile tendere all'obiettivo della realizzazione di una C.d.R., nella quale la valutazione è dimensione dinamica e sfaccettata, indicatore in continua evoluzione di un processo di crescita (all'interno del quale i singoli apprendimenti, decontestualizzati e irrigiditi dentro un orizzonte di senso limitato al semplice bisogno contingente del superamento delle prove, non hanno diritto di cittadinanza).

Il 'superfluo' è a mio avviso tutto ciò che riporta, anche se per vie traverse o indirette, all'ansia di 'formare' e, dunque, di verificare tale pretesa formazione, cioè, più o meno mascheratamente, al giudizio. Superfluo, nella nostra attività filosofica con i bambini, è tutto ciò che contraddice la 'cura' dell'individuo e del gruppo in crescita, tutto ciò che si frappone al libero svolgimento dell'attività valutativa e auto valutativa nel contesto della pratica filosofica, attraverso l'indulgere a pratiche o azioni che fanno riferimento ad una logica omologante e indirizzante.

Appunti sui test Invalsi nella scuola primaria

Gianluca Gabrielli

La scuola primaria è destinataria di test Invalsi fin dal 2005¹. I bambini e le bambine che frequentano quella scuola e i docenti che vi insegnano sono stati le prime cavie del grande processo totalizzante di misurazione che è partito in Italia su iniziativa dell'Istituto di Valutazione. Dapprima, oltre ad italiano (comprensione del testo) e matematica, veniva preparato un test di scienze; in seguito la terza materia è caduta e la presa si è fatta più stringente sull'italiano (con l'introduzione di una prova di velocità di lettura per le seconde classi e con l'introduzione di quesiti di grammatica e ortografia) e sulla raccolta dei dati familiari, di contesto socio-economico e scolastico (con la preparazione del questionario per le quinte).² Oggi questa idea ossessiva della misurazione standardizzata si è estesa anche agli altri livelli di scuola ed è divenuta a tutti gli effetti la nuova ideologia didattica e pedagogica che accompagna le grandi ristrutturazioni organizzative fondate sui tagli progressivi di risorse.³

Nel contesto di questo volume, nel quale è compresa la magistrale esperienza di Adriana Presentini e dei suoi allievi che, insieme, smascherano la povertà cognitiva e culturale implicita nei test, ho pensato di concentrarmi su tre soli elementi: la prova di velocità di lettura per i bambini e

1 G. Gabrielli, *La didattica dei quiz. Blocchiamo i test dell'Invalsi*, "Cobas. giornale dei comitati di base", novembre-dicembre 2005, n.29, p.5

2 In questo volume ne parla Enrico Roversi.

3 Vedi anche http://www.cespbo.it/testi/2011_1/invalsi_devoti-misurazione_marzo%202011.pdf

le bambine di seconda, l'obbligo di usare penne biro e l'unicità dei test a livello nazionale. Ognuno di questi elementi viene ritenuto fondamentale dagli "esperti Invalsi" nella struttura dei test per la scuola primaria, rientra cioè nella loro essenza; eppure ognuno di essi è in palese contrasto con i precetti del pensiero pedagogico contemporaneo e con il know how maturato sul campo dagli insegnanti più sensibili.

Leggere: una questione di rapidità

Come accennato, è prevista ormai da alcuni anni una prova preliminare di lettura per i bambini e le bambine di seconda classe della scuola primaria. È un test esplicitamente previsto come prova di velocità, eseguita sotto gli occhi dei "somministratori" provvisti di cronometro. Gli insegnanti infatti, trasformati in operatori scientifici per conto dell'Invalsi, dovrebbero procurarsi (autonomamente, senza rimborso, ça va sans dire) il contasecondi e tutto lo svolgimento è organizzato alla maniera delle competizioni sportive, come si legge nel manuale per il somministratore:

"Dare il via dicendo 'Ora girate la pagina e cominciate' e far partire il cronometro, iniziando a contare i due minuti previsti per lo svolgimento della prova preliminare. È fondamentale in questa prova rispettare rigorosamente il tempo di somministrazione.

Trascorsi i due minuti, dire agli allievi di posare subito la penna e chiudere i fascicoli. Passare a ritirarli, assicurando coloro che non fossero riusciti a portare a termine la prova, ribadendo loro che ciò non

deve essere motivo di preoccupazione alcuna” [sottolineature nell’originale].⁴

Chi insegna a scuola sa che il fattore velocità interferisce negativamente sull’apprendimento della lettura. Il bambino si emoziona e si angoschia, “fa la gara” invece di impegnarsi con tranquillità per portare a termine il suo compito. Solitamente, quelle poche volte in cui occorre avere elementi certi sulla rapidità e qualità della decodifica dei testi da parte di un bambino, l’insegnante li raccoglie senza mostrare il cronometro; il suo uso quindi, oltre ad angosciare il bambino o la bambina e a trasmettergli l’idea che la lettura sia un po’ come una gara di corsa, produce anche un risultato inquinato in senso statistico, per il portato di ansia da prestazione che comporta. Inoltre occorre aggiungere il particolare del ritiro della prova trascorsi i due minuti.

Per comprendere quanto drammatico questo aspetto, apparentemente trascurabile, possa risultare per un bambino o una bambina di sette anni bisogna fare uno sforzo di decentramento cognitivo: immaginate, da adulti, di andare ad effettuare un concorso importante per il vostro futuro e provate a pensare che i tempi di cui pensavate di aver bisogno per mostrare la vostra preparazione siano dimezzati e che quindi, prima del termine del vostro svolgimento, gli organizzatori vi intimino di “posare subito la penna e chiudere i fascicoli”, indi passassero a ritirarli “rassicurando [voi] che non [siete] riusciti a portare a termine la prova”. Vi sentireste rassicurati?

Davvero i nostri “ingegneri della valutazione” non potevano trovare una modali-

⁴ Manuale per il somministratore, http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/istruzioni/Manuale_somministratore_SNV_2011_12.pdf (sottolineature nell’originale).

tà diversa per raccogliere questi dati? Ma quali dati raccolgono? Ovviamente queste riflessioni sono fatte avendo come riferimento il bambino o la bambina nella propria classe con le proprie maestre in una situazione tranquilla: il tutto quindi peggiora ulteriormente in situazione “in vitro” come quella che chiede di organizzare l’Invalsi, con osservatori esterni, in aule diverse, separando i banchi,... Per assurdo, sembra che l’inattendibilità della corrispondenza tra il risultato e la qualità da misurare (velocità di lettura) sia più evidente agli insegnanti che contestano lo svolgimento dei test che non agli ingegneri pedagogici che li progettano. Infatti gli “scienziati Invalsi” accettano tranquillamente l’influenza sui risultati dei pesanti condizionamenti emotivi legati alle condizioni di svolgimento delle prove, mentre, ad esempio, non sono disposti a soprassedere sulla presenza in classe di un insegnante di sostegno ad un bambino diversamente abile, questo sì considerato fattore di inquinamento dell’oggettività del risultato. Quindi, alla fine, quale oggettività dovrebbe emergere da queste prove?

Ma uscendo dalla logica degli “scienziati Invalsi” e rientrando nel ruolo di insegnanti di seconda classe, cosa significa impegnare i bambini nella gara di velocità di lettura? Ormai sono vent’anni che Come un romanzo di Daniel Pennac è stato pubblicato in Italia e che il suo decalogo con I diritti imprescrittibili del lettore è divenuto il riferimento per tanti insegnanti che ritengono la lettura un’attività profondamente collegata alla motivazione, al piacere, alla personalizzazione dell’approccio ad essa. Forse al decalogo occorrerebbe aggiungere un undicesimo punto, per contrastare i rischi, non prevedibili da Pennac, implicati dallo stile Invalsi: il diritto di leggere lentamente.

Biro o matita? Sciocchezze trascurabili

A questo occorre aggiungere che, per espresso ordine dell’Invalsi, i test devono venire svolti con la penna non cancellabile. Non sono ammesse eccezioni. Eppure basta entrare in qualche scuola primaria per apprendere immediatamente che solo pochi insegnanti arrivano a far usare la penna già in seconda. Si usa la matita perché con essa l’errore si può correggere e in questa fase del processo di apprendimento è bene che sia così, che non crescano ansie sull’errore “irrimediabile”. Cancellare e riscrivere ciò che si sbaglia può essere vissuto come il lavoro di perfezionamento di un artigiano, come la rifinitura di uno scrittore alle prese con il suo elaborato. Il passaggio alla penna è graduale, diverso da classe a classe e seguito da vicino dagli insegnanti, in accordo tra loro. In molti casi viene anche previsto un passaggio intermedio attraverso un periodo con la penna cancellabile. Quindi il test Invalsi con questa prescrizione ha l’effetto di un elefante in una cristalleria:

manda in frantumi la progressione scelta dagli insegnanti e obbliga dall’esterno tutti i bambini e le bambine a “passare alla penna” da un giorno all’altro, in una situazione di esame con esaminatori non della propria classe. So che alcuni pensano: “ma suvvia, sappiamo che c’è differenza, ma si tratta di una prova di pochi minuti...”. Anche in questo caso solo uno sforzo di decentramento cognitivo può aiutare un adulto a comprendere realmente ciò di cui si sta discutendo. Immaginatevi allora nuovamente in quel concorso cui si accennava prima, alle prese con un esercizio che però implica la copiatura informatica e la semplice formattazione di un testo; immaginate però di dover lavorare con un software che non avete mai usato. Ricordatevi inoltre che il tempo è ridotto. Davvero ritenete ancora che si tratti di una sciocchezza trascurabile?

In conclusione, obbligando in seconda ad usare tutti la biro si stravolge in partenza la comparabilità delle prove; più intelligente (e anche più corretto scientificamente) sarebbe fare usare ad ogni bambino lo strumento che considera congruo, in modo da annullare le differenze di stato emotivo tra chi usa di consueto la penna biro e chi invece preferisce la matita. Solitamente, in classe, proprio nelle seconde, questo è il consiglio che si dà alle bambine e ai bambini di fronte ad una prova importante che non sia centrata sull’abilità nell’uso dello strumento di scrittura: “usate matita o biro, la scelta è libera, usate lo strumento col quale vi sentite più a vostro agio”. Non capire che questa semplice forzatura di partenza – se volessimo ragionare rispetto ai fini che si pone l’Invalsi – pone già prima delle prove un elemento di differenziazione emotiva tanto forte da rendere difficilmente confrontabili i risultati, ce la dice lunga sia della reale conoscenza che questi scienziati hanno dei soggetti cui si rivolgono (i bambini in contesto scolastico), sia dello



scarso rigore scientifico (in termini prettamente positivisti) con cui vengono formulati i protocolli, senza una riflessione seria sulle implicazioni che hanno sull'attendibilità e successiva confrontabilità di queste enormi quantità di dati.

Unicità e propaganda

Un'altra dimensione inquietante di questi test rimanda alla loro unicità a livello nazionale.

Prima dei test Invalsi, solo le prove dell'esame di maturità avevano questa caratteristica (e ogni anno infatti suscitano importanti discussioni sulle pagine dei quotidiani per l'impatto che la scelta di un tema rispetto ad un altro rappresenta in termini di orientamento del ministero e di tendenze politico-culturali). Nella scuola elementare per ritrovare un'imposizione contenutistica nazionale che abbia scavalcato i Programmi ministeriali bisogna risalire agli anni del fascismo, che dal 1930 aveva unificato e prodotto centralmente i libri di testo, sfruttando così la potenza ideologica dell'obbligo per tutte le classi di studiare ed esercitarsi sui testi decisi dal vertice; caduto il fascismo, però, questa modalità non si è mai più riproposta, nemmeno su dimensioni ridotte. Questa imposizione nella scuola elementare dunque è inedita e di carattere diametralmente opposto alle caratteristiche della didattica per come si è venuta sviluppando negli ultimi quarant'anni, cioè frutto della programmazione didattica ed educativa in stretta relazione con le caratteristiche degli allievi e del contesto territoriale. L'imposizione di un meccanismo di valutazione collegato allo svolgimento dei test contribuisce ad accrescerne l'importanza agli occhi sia dei docenti che dei bambini e delle bambine, tutti indotti a considerare la prova come la strada esemplare su cui esercitarsi per il raggiungimento della padronanza,



identificata con l'eccellenza scolastica. Il trionfo di questo meccanismo è rappresentato dal diluvio di eserciziari stile-Invalsi che l'editoria scolastica ha prodotto negli ultimi anni e che sta modificando profondamente le prassi didattiche degli insegnanti, le gerarchie tra materie e tra tipologie di attività nella stessa materia e l'approccio degli allievi verso l'apprendimento. D'un tratto quindi l'insegnante, spesso spinto dai genitori, sceglie di rinunciare a parte della propria indipendenza e responsabilità didattica per affidarsi ai kit preparatori in vendita e ai temi e ai contenuti in essi veicolati. In questo modo prende forza un diverso approccio all'insegnamento, schematico nelle proposte, astratto nella mancanza di riferimenti ai contesti di vita degli allievi, rigido nella richiesta di risposte univoche ed indiscutibili.

L'effetto omologante emerge con evidenza. Si rischia di fare piazza pulita di almeno un quarantennio di sperimentazioni ed esperienze didattiche maturate nella scuola elementare in stretto contatto con il territorio e sempre collegate e dipendenti dalle caratteristiche dei bambini e delle classi, nonché degli insegnanti che le sviluppavano. Quella ricchezza di idee e finezza di sguardo che le maestre e i maestri avevano appreso ad esercitare sulle esigenze e sugli interessi dei bambini, ora viene schiacciata dall'arrivo dell'ultimo volume patinato con la batteria

di brani, di quesiti matematici e di quiz; le modalità organizzative plurali del lavoro didattico, già fortemente compromesse dai tagli al personale, divengono sempre più univocamente basate sul compito individuale.

Ma non si tratta solo di questa retroazione dei test in direzione di metodologie e di contenuti omologanti. Anche la scelta degli argomenti che vengono trattati nelle prove può avere effetti pesanti sugli allievi, qualora questi argomenti siano vettori di visioni ideologiche in contraddizione con i principi della scuola repubblicana. Non si tratta solamente di una possibilità: questa potenzialità propagandistica dei test purtroppo è già divenuta realtà nella primavera del 2010. In quel caso infatti l'enorme potenza del meccanismo censuario ha veicolato idee fortemente diseducative a tutti i bambini e le bambine delle classi quinte delle scuole italiane: Ognuno di essi ha dovuto esercitare la propria capacità di comprensione su un brano "scientifico", Nella casa di cera, tratto dal volume I segreti degli animali, del 1985 di Alessandro Minelli, che presentava la struttura patriarcale della società umana come una verità biologica, naturale. L'incipit del testo è davvero incredibile!

“Presso i mammiferi (società umane comprese) le comunità organizzate hanno quasi sempre una struttura patriarcale: a capo del branco o della tribù vi è un vecchio maschio, robusto ed esperto, al quale i sudditi, almeno per un certo tempo, accordano fiducia e rispetto. Le femmine, che pur godono di molte libertà e sono per lo più estranee alle lotte per il potere in cui indulgono i maschi, hanno in genere posizione più subordinata, o sono del tutto fuori da una gerarchia.

Non appena curiosiamo nel mondo degli

insetti, invece, [...]”⁵.

Non c'è dubbio: “umani compresi”, “struttura patriarcale”, “capo del branco o della tribù”, “femmine che [...] hanno una posizione subordinata”. Poi si inizia a parlare di api... Sarà stato il Presidente del consiglio dell'epoca a scovare questa pietra miliare dell'etologia sessista applicata anche alla società umana oppure dobbiamo questa sensibilità bio-pedagogica alla ministra Gelmini? Certo, dal punto di vista del brano si comprendono molto bene alcune vicende occorse da alcuni anni a questa parte al capo del governo, ma occorre davvero sottoporre questa excusatio non petita a tutti gli undicenni e le undicenni del regno? Come è possibile che bambini di 11 anni abbiano dovuto analizzare questa immagine Ottocentesca e lombrosiana dei rapporti tra i generi spacciata per “verità scientifica”? È un errore? È propaganda tradizionalista? Quale scienziato della valutazione ha scelto questo testo aberrante e cosa ci dobbiamo aspettare per i test futuri?

Anche solamente a partire da questi tre aspetti, emerge credo con evidenza che l'azione dei test confligge frontalmente con il modo di fare scuola che si è venuto sviluppando a partire dagli anni settanta. Programmazione educativa, tempi distesi e tempo pieno, inclusione degli alunni diversamente abili, radicamento al territorio, pari importanza di tutte le discipline, approccio cooperativo all'apprendimento, baricentro sul bambino... I test Invalsi si muovono in direzione opposta. Difendere – nonostante i tagli – la buona didattica non può che voler dire contrastare i test e la didattica che promuovono.

5 http://www.invalsi.it/snv0910/documenti/Italiano_SNV0910_classe_V_primaria.pdf

SECONDARIA DI PRIMO GRADO



Criticità delle prove Invalsi di Italiano

Ferdinando Goglia

1. Il linguaggio amputato

In primo luogo consideriamo il campo d'indagine. Con i quiz, cosa ci si propone di misurare? Gli autori del *Quadro di riferimento di Italiano* articolano in tre parti la "padronanza linguistica", ossia l'insieme di quelle "competenze" (ascoltare, leggere, parlare, scrivere) che in classe si tende a non separare, non perché sia impossibile isolarne ciascuna e farne oggetto di azioni didattiche mirate, ma piuttosto per il loro stretto condizionamento reciproco e per la loro complementarità nelle prassi comunicative concrete, che prevedono quasi sempre lo scambio di ruoli tra ascoltatore/parlante e scrittore/lettore. Dopo aver dichiarato che

"La padronanza linguistica ... si esplica in tre ambiti:

1. interazione verbale (comunicare verbalmente in vari contesti)
2. lettura (comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo)
3. scrittura (produrre testi di vario tipo)"¹

gli autori così proseguono:

"Per motivi di tipo essenzialmente tecnico, è difficile, in una valutazione di tipo censuario, valutare l'interazione verbale e anche la scrittura autonoma. Quindi le prove INVALSI valuteranno la competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione e valutazione del testo scritto e le conoscenze lessicali e grammaticali"².

Con buona pace di coloro che ritengono

il dialogo luogo elettivo del manifestarsi della verità, l' "interazione verbale" viene esclusa dalla valutazione INVALSI. Altrettanto la scrittura. Per motivi tecnici: dichiarata inettitudine dei quiz a rilevarle.

2.1. Articolazione delle "sottocompetenze": una tassonomia quasi-logica

Resta la lettura che, per l'INVALSI, consiste nel "comprendere, interpretare e valutare" un testo (dimenticano le due fasi semiotiche precedenti, percepire e conoscere, e la fase ultima dell'applicare). Il *Quadro di riferimento* in questo caso ci assicura l'attendibilità delle misurazioni tramite quiz. Ma chi garantisce i garanti? Possiamo credere alle loro argomentazioni?

La mia diretta esperienza di "sommministrazione" delle prove, il confronto con i colleghi e gli esiti riscontrati suggeriscono un approccio critico che analizzi i presupposti teorici dell'impianto docimologico INVALSI e verifichi l'efficacia di questa misurazione "oggettiva".

Come si valuta la competenza di lettura? La passione classificatoria dell'INVALSI procede ad un ulteriore sezionamento in tre "sottocompetenze", collocate in un ordine – si direbbe – di complessità decrescente: 1) testuale, 2) grammaticale, 3) lessicale. Ripristinando l'ordine dei procedimenti, saper leggere vorrà quindi dire:

- 1) Utilizzare, almeno in modo passivo, un ampio dizionario mentale, conoscere cioè le diverse accezioni di molte parole e le radici etimologiche
- 2) Avere padronanza metalinguistica, ossia conoscere norme e funzioni ortografiche, morfologiche e sintattiche (benché

1 *Prove INVALSI, Quadro di riferimento di Italiano*, 23 febbraio 2009, p. 1.

2 *Ibidem*.

leggere, in realtà, non richieda competenze metalinguistiche).

Un momento ... e la terza? Cosa si intende per “sottocompetenza testuale”? L’aggettivo risulta generico e, soprattutto, sotto-determinato rispetto alla tassonomia cui è ascritto.

Non è forse la competenza di lettura - finalizzata a comprendere, interpretare e valutare un testo -, ad essere nel suo insieme “testuale”? Le due precedenti sottocompetenze, lessicale e grammaticale, sono isolabili dalla sottocompetenza testuale?

Vediamo in quali termini l’Invalsi definisce l’ambito della competenza testuale:

“Per competenza testuale relativa alla lettura si intende la capacità di individuare, a partire dalla lettera del testo in una determinata situazione comunicativa e da conoscenze di carattere generale, l’insieme di informazioni che il testo veicola, assieme al modo in cui queste informazioni sono veicolate: in altri termini l’organizzazione logico-concettuale e, più in generale, formale del testo stesso”.³

Poi si richiama di nuovo alla comprensione, interpretazione e valutazione, aggiungendo che:

“Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di coglierne l’intenzione comunicativa, il suo senso globale e i suoi significati particolari, il genere cui appartiene”.⁴

E ancora, con maggior dettaglio:

“A tal fine è necessaria una competenza testuale che si esplica nei seguenti processi: 1) saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coesione testuale, cioè dei segnali linguistici che indicano l’orga-

nizzazione del testo, in particolare connettivi e coesivi, ma anche titolazione, scansione in capoversi e paragrafi, rilievi grafici ecc.; 2) il saper cogliere e tener conto dei fenomeni locali che contribuiscono alla coerenza testuale, in particolare le modalità di successione e la gerarchia delle informazioni, la differenza tra informazioni in primo piano o sullo sfondo comunicativo, i legami logico-semantici tra frasi o periodi (conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione ecc.); 3) il saper operare le inferenze (ricavando cioè i contenuti impliciti) pertinenti alla comprensione del testo; 4) il riconoscimento del registro linguistico, determinato dalle scelte morfosintattiche e lessicali dominanti”.⁵

Un bel po’ di cose, così tante che la sottocompetenza testuale fagocita le due sottocompetenze sorelle – grammaticale e lessicale – fino a coincidere in toto con la categoria sovraordinata della competenza di lettura. Si possono ricavare le informazioni che il testo veicola senza padroneggiarne il lessico? Si può prescindere dalle conoscenze morfo-sintattiche per l’analisi dell’organizzazione logico-concettuale e formale del testo?

Non è però lecito, in termini logici, operare tassonomie le cui voci poi si mescolino e sovrappongano. Ora, gli autori hanno le idee davvero tanto confuse oppure il loro obiettivo è piuttosto confondere/gabbare il loro destinatario? Qui siamo di fronte all’artificio retorico dell’argomentazione cosiddetta “quasi-logica”, che simula i procedimenti della dimostrazione vincolante, evitando tuttavia di eliminarne le ambiguità, di precisarne i termini, di escluderne interpretazioni multiple. Nul-

3 *Ivi*, p. 2 (sottolineature mie).

4 *Ibidem*

5 *Ibidem*

la di male nell'argomentare retoricamente invece che scientificamente ma su queste basi, l'edificio dell'oggettività e la credibilità degli autori si incrinano. Si noti che in retorica l'argomento quasi-logico è funzionalizzato a dissimulare giudizi di valore dietro un'apparenza di oggettività.

Gli esempi di quesiti forniti a corredo confermano il vizio logico della suddetta tripartizione. Non è certo un caso se la maggior parte di quelli relativi alle sotto-competenze grammaticale e lessicale non si riferisce ad elementi linguistici isolati bensì contestualizzati in un TESTO, la cui comprensione è funzionale al quesito, che dunque finisce con l'afferrare alla competenza testuale.

Laddove, invece, il quesito verte effettivamente su un elemento decontestualizzato, l'ambiguità e polisemia costitutive del linguaggio irrompono. Si chiede, ad esempio, in quale di quattro gruppi di parole proposti compaiano solo diminutivi. Tre dei gruppi contengono un sostantivo non alterato. La soluzione risulterebbe a prima vista facile, a meno di rammentarsi che l'ascrivibilità dei suffissi alterativi ad una specifica categoria (diminutivo, vezzeggiativo etc.) si effettua con certezza soltanto in relazione al contesto. La risposta davvero più corretta al quesito è dunque non rispondere, finezza questa che però l'Invalsi non premierebbe. Per superare il test bisogna accettarne gli assunti (primo fra tutti, "ogni quesito ha una e una sola risposta corretta") e fornire la risposta conforme alle attese del valutatore.

L'inattendibilità della tassonomia non pregiudica a priori l'efficacia dei quiz, costituisce però l'indizio di una debolezza teorica in realtà molto più profonda, questa sì, tale da inficiare l'intero impianto complessivo del modello valutativo.

2.2. Competenza testuale: le tare dell'ap-proccio anatomico

Passando alla competenza testuale, tutta una serie di enunciati trasmette l'idea che il testo rappresenti un correlato oggettivo della percezione da cui il soggetto percipiente ha il compito di estrarre informazioni. Leggiamo:

“individuare, a partire dalla lettera del testo, l'insieme di informazioni che il testo veicola

cogliere l'intenzione comunicativa, il suo senso globale, e i suoi significati particolari, il genere cui appartiene

cogliere [...] i fenomeni di coesione ... i fenomeni che contribuiscono alla coerenza testuale... le differenze tra informazioni in primo piano o sullo sfondo... i legami logico-semantic

operare inferenze ricavando i contenuti impliciti⁶

individuazione del tema del testo e interpretazione del suo significato complessivo”.⁷

Pare serva un buon clinico legale che ci fornisca l'accurata autopsia del testo-cadavere. Ma il testo, in somma misura quello letterario, non è un oggetto referenziale da sezionare bensì un sistema *semiotico* che vive nell'interazione tra i suoi segni e quelli di un altro sistema semiotico, la mente del lettore, che coopera alla produzione sia del significato che del senso.

Lo scopo della lettura è appunto realizzare questa interazione affinché il sistema semiotico del lettore ne risulti in qualche modo modificato, possibilmente arricchito. La modifica può consistere in una mera espansione informativa, come accade nei testi

⁶ *Prove Invalsi Quadro di riferimento di Italiano*, 23 febbraio 2009, p. 2.

⁷ Ivi, p. 9.

funzionali, nella gratificante conferma delle strutture mentali del lettore, come accade nella lettura quasi-pragmatica della narrativa di consumo, ma anche nel sovvertimento più o meno radicale di parti del sistema semiotico del lettore, come sperimentiamo in quei testi che ci cambiano e a cui la critica attribuisce maggiore dignità letteraria. In tutti i casi, al fondo c'è una differenza tra i due sistemi, senza la quale l'atto di lettura non sarebbe neppure motivato.

Ora, affinché l'interazione comunicativa dei due sistemi sia possibile, è ovvio che occorra un terreno comune da cui partire, dato dalla dimensione sociale del sistema linguistico e da tutti quegli elementi codificati dei diversi livelli semiotici del testo. Ma, se per codice intendiamo una corrispondenza rigida tra segno e significato, il grado di codificazione diminuisce man mano che si procede dal semplice al complesso, e dall'elemento singolo alla sua attualizzazione funzionale.

In un sistema linguistico le consuetudini ortografiche si consolidano in convenzioni rigide, per cui la sostituzione di un grafema, ad esempio, determina il mancato o diverso riconoscimento del lessema (*ancora / anfora*). Ma già la semantica di un singolo lemma non può essere congelata in forme monovalenti. Lo dimostrano le voci del dizionario, che enumerano sinonimi quasi mai del tutto equivalenti, accezioni diverse e, non di rado, diverse categorizzazioni funzionali (aggettivo, avverbio etc.) destinate ad essere attualizzati in diversi potenziali con-testi.

E anche questa semantica in forma di dizionario pecca di inadeguatezza se passiamo all'analisi degli enunciati, per la cui fruizione occorre attingere ad una semantica in forma di enciclopedia.⁸ Un mero postulato tra l'altro, in quanto, seguendo le parole di

⁸ Cfr. U. Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1984.

Umberto Eco,

“l'insieme registrato di tutte le interpretazioni ... l'archivio di tutta l'informazione [verbale e, ndr] non verbale, ... non solo è indefinita e materialmente inclassificabile [ma] l'attività testuale ... trasforma col tempo l'enciclopedia così che una sua ideale rappresentazione globale, se mai fosse possibile, sarebbe già infedele nel momento in cui è terminata”.⁹

Il punto è che la differenza tra il sistema semiotico del lettore e quello del testo non risiede soltanto nella disposizione combinatoria degli elementi di un codice, come tale univoco. Ma piuttosto negli effetti molteplici e temporalmente determinati che la combinazione di segni polivalenti parzialmente condivisi tra autore e lettore, produce sull'organizzazione mentale del lettore. Ecco perché non possiamo assecondare gli autori del *Quadro di riferimento*, che definiscono la lettura:

“attività eterogenee accomunate dal denominatore generale del ricavare informazioni percorrendo con lo sguardo dei segni di qualche codice”¹⁰

Oltre a confondere i differenti concetti di codice e di linguaggio - che la teoria dell'informazione distingue accuratamente - ciò riduce la lettura all'esecuzione di istruzioni predeterminate. Se fosse così, l'intero edificio accademico della storia e della critica letteraria si ridurrebbe ad una raccolta di bignami (con tutto il rispetto per gli onesti libricini).

3. Metri inattendibili

Se l'impianto docimologico Invalsi è a tal punto inadeguato, anche i test afferenti alla

⁹ *Ivi*, pp. 109-110.

¹⁰ *Prove Invalsi Quadro di riferimento di Italiano*, 23 febbraio 2009, p. 1.

sottocompetenza testuale sono inattendibili? Si tratta di verificare se la somministrazione delle prove Invalsi può governare le variabili di ricezione e normalizzare i processi interpretativi in una logica binaria verificabile e misurabile, del tipo vero/falso - corretto/errato.

Per la sottocompetenza testuale il Quadro di riferimento non fornisce subito – come invece aveva fatto per le altre sottocompetenze – esempi espliciti di test, e sfuma il discorso richiamando i parametri delle indagini internazionali IEA-PIRLS e OCSE-PISA:

“ritrovamento di informazioni basato sul testo stesso

cogliere o identificare uno o più elementi cercare una corrispondenza che può essere alla “lettera” o in forma di sinonimia identificare l’argomento principale... lo scopo fondamentale [ma principale da quale punto di vista? E quanto allo scopo, non è detto ve ne siano o comunque, tra i molteplici, ne esista uno prevalente, ndr] la sintesi della tesi proposta [ma non tutti i testi, per fortuna, sono a tesi, ndr]

identificare il tema o il messaggio [ma i temi o messaggi di un testo sono molteplici, ndr]

stabilire una gerarchia tra idee e scegliere la più comprensiva [ma è una scelta prospettica e soggettiva, perché dovrebbe coincidere con quella decisa dal compilatore del quesito?]

cogliere le intenzioni dell’autore [che pertengono propriamente alla sua psiche, estranea al processo di lettura]”¹¹

Ancora, quindi, il testo come destinatario passivo di atti neutri di osservazione, segmentazione, descrizione. Il ruolo cooperativo del lettore non è previsto. Solo a margine permea qualche timida apertura del

¹¹ Ivi, pp. 10-11.

modello (“il ritrovamento di informazioni può implicare vari gradi ambiguità”; “individuare gli elementi del testo a sostegno della propria interpretazione”).

Veniamo agli esempi. I primi due (individuazione di informazione esplicite), si limitano in realtà a rilevare il grado di ritenzione del testo (memoria) o a coinvolgere le competenze lessicali, gli altri rinviano a testi non forniti. Mi riferirò quindi ad alcuni quesiti somministrati per l’esame di terza media 2010, col supporto dei risultati conseguiti dalla mia classe.

QUESITO A1

Il testo che hai letto è:

- . A Una pagina di diario – 28%
- . B Una storia fantastica – 5%
- . C Un racconto autobiografico – 57%
- . D Un articolo di rivista 0%

Mancata risposta - 10%

Media Nazionale: 76%

Classe: 57%

A + C + X = 95%

Il quesito A1 chiede di indicare il genere di appartenenza del testo. L’indice di Rasch Analysis è -1,3, ossia di difficoltà medio-bassa. La classe riporta un esito molto inferiore alla media nazionale: 57% di risposte corrette contro il 76%. Ma se analizziamo il dettaglio delle risposte, scopriamo che la somma delle risposte A e C arriva all’85% e, aggiungendo un 10% di mancate risposte, si arriva alla percentuale del 95%. La risposta A è “una pagina di diario”, la risposta C – quella corretta – è “un racconto autobiografico”. Ora, Philippe Lejeune rileva che l’autobiografia differisce dal diario intimo per una sola condizione, ossia la visione retrospettiva del racconto¹², ma poi precisa che per classificare un testo come

¹² P. Lejeune, *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna, 1986, p.12

racconto autobiografico

“la visione [deve essere, ndr] principalmente retrospettiva [...] E’ un problema di proporzione o piuttosto di gerarchia: si stabiliscono naturalmente transizioni con gli altri generi della letteratura intima (memorie, diario, saggio), e una certa libertà è lasciata, nell’esame dei casi particolari, a colui che classifica”.

Peccato che i compilatori Invalsi privino di questa libertà i discenti esaminati. Nel testo in questione nulla esclude che possa trattarsi di una pagina di diario, la parte conclusiva essendo contraddistinta da verbi coniugati al presente, e quella precedente risultando del tutto credibile quale riflessione retrospettiva affidata alla pagina diaristica. Insomma, le risposte A e C in realtà sono entrambe valide; se ipotizziamo poi che il 10% di mancate risposte sia dovuto ad un imbarazzo di scelta tra le due, otteniamo che il 95% degli alunni hanno interpretato correttamente il brano. L’Invalsi ne ha mortificato il “merito” attraverso un’operazione arbitraria.

QUESITO A2

Il tema centrale del testo è

- . A L’evoluzione nel tempo di un rapporto di amicizia – 24%
- . B Il progressivo allentarsi di un rapporto di amicizia – 5%
- . C La riflessione su un rapporto di amicizia ormai finito – 57%
- . D Il rimpianto per un rapporto di amicizia ormai finito – 10%

Mancata risposta - 5%

Media Nazionale: 53%

Classe: 57%

$A + C + X = 86\%$

A considerazioni analoghe conduce l’esa-

me degli esiti del quesito A2. Qui la percentuale di risposte corrette della classe supera lievemente la media nazionale: 57% contro 53%. L’indice di Rasch -0,14 indicherebbe un maggiore tasso di difficoltà. La somma delle risposte A e C arriva all’81% e c’è un 5% di mancate risposte; totale 86%. Il quesito chiede di identificare “il tema centrale del testo”. La risposta A è “l’evoluzione di un rapporto di amicizia”, la risposta C è “la riflessione su un rapporto d’amicizia ormai finito”. Considerato che se intendiamo, come è lecito, per evoluzione un processo di mutamento non connotato in senso necessariamente positivo, l’estinzione rientra nelle possibilità logiche previste dall’evoluzione, e che è quantomeno discutibile considerare quale “tema di un testo” la “riflessione”, che è piuttosto una modalità di affrontare il tema, le due risposte prevalenti sono anche qui entrambe valide, e l’Invalsi di nuovo mortifica l’intelligenza dei discenti.

QUESITO A4

Perché gli altri provavano un leggero senso di impotenza di fronte alle dichiarazioni dei due ragazzi?

- . A Non potevano ritornare indietro al tempo della propria infanzia – 52%
- . B Le parole dei due amici non erano credibili – 0%
- . C Sentivano che era impossibile condividere la loro lunga amicizia – 33%
- . D Il racconto delle loro avventure li metteva a disagio 5%

Mancata risposta - 10%

Media Nazionale: 59%

Classe: 33%

$A + C + X = 96\%$

Quesito A4. Indice di Rasch -0,42, un livello di difficoltà intermedio. Risposte corrette della classe: 33%, media nazionale:

59,1%. Una prestazione in teoria assai deludente. Il quesito chiede: “Perché gli altri provano un leggero senso di impotenza di fronte alle dichiarazioni dei due ragazzi?”.

Ecco il passo che ci interessa:

“Gli altri ci guardavano ammirati mentre ci ascoltavano ricordare gli anni e il tempo passato insieme, e provavano quel po’ di impotenza che si ha di fronte a due ragazzi legati da chissà quale specialità determinata dal tempo, e si capisce subito che non si potrà mai diventare uno di loro, che il tempo per diventare uno di loro è passato, bisognava incontrarli prima, ‘quando si era piccoli così’”.

La risposta C, quella corretta, registra un 33% e recita: “Sentivano che era impossibile condividere la loro lunga amicizia”. La risposta A registra un più elevato 52%: “Non potevano ritornare indietro al tempo della propria infanzia”. Ora, cosa esclude che il rammarico degli “altri” non abbia per oggetto il ritorno al tempo della propria infanzia anziché solo l’amicizia tra il protagonista e il “tu” cui egli si rivolge?

E’ vero che la condizione infantile di per sé non garantisce la possibilità di stringere sincere e durature amicizie, ma ciascuno, con la consapevolezza del poi, può credere che rivivendo il proprio passato eviterebbe errori e omissioni. Se aggiungiamo le mancate risposte, 10%, qui arriviamo addirittura al 96%.

QUESITO A5

Con quale di queste parole non si può sostituire l’aggettivo “solida” alla riga 16?

- . A Concreta – 10%
- . B Robusta – 38%
- . C Stabile – 24%
- . D Reale – 19%
- Mancata risposta – 9%

Media Nazionale: 60%

Classe: 38%

B + C + D + A = 91%

Quesito A5. Indice di Rasch -0,47, media difficoltà. Risposte corrette della classe: 38%, media nazionale: 60%. La domanda è: “Con quale di queste parole non si può sostituire l’aggettivo “solida” alla riga 16”. L’enunciato di riferimento è:

“eravamo diversi, vivevamo in due città diverse per il resto dell’anno, ognuno di noi aveva una vita sconosciuta e solida da qualche altra parte”.

Bisogna identificare, tra quelle proposte, l’accezione non compatibile col contesto. Dalle percentuali qui emerge un quadro, a prima vista, di grande confusione. La risposta corretta, “robusta”, registra il 38%. La risposta A, “concreta”, registra il 10%. La C, “stabile”, registra il 24%. Infine la D, “reale”, registra il 19%. Mancate risposte 10%. Proviamo però a ricondurre ciascuna risposta all’antinomia semantica cui appartiene, in modo da poterle disporre in ordine di crescente compatibilità col contesto:

- 1) B Robusta vs Esile – NON PERTINENTE
 - 2) D Reale vs Irreale – PARZIALMENTE NON PERTINENTE, salvo postulare nell’io narrante una visione incline a percepire come quasi oniriche le esperienze non durature
 - 3) A Concreto vs Astratto – PARZIALMENTE PERTINENTE, se connettendo il lessema al successivo enunciato “ogni inverno portava qualcosa di nuovo” si attiva il parallelo sinonimico con l’antinomia produttivo/improduttivo
 - 4) C Stabile vs Instabile – PERTINENTE
- E poi sovrapponiamo all’ordine così ottenuto le percentuali di risposta:
- 1) B – 38%; 2) D – 19%; 3) A – 10%
 - 4) C – 24%

Cosa è successo? Semplice. Il 38% dei

discenti ha compreso bene il quesito e ha risposto correttamente. All'estremo opposto, il 24%, per la fretta indotta dal tempo limitato a disposizione, ha trascurato l'avverbio di negazione (nonostante fosse sottolineato), e ha identificato il lessema più compatibile col contesto enunciativo, dimostrando così di aver comunque perfettamente interpretato il testo. Il 19%, tra i due lessemi non compatibili, ha identificato quello con un minore grado di non pertinenza. Il restante 10%, probabilmente anch'esso vittima dell'omessa introiezione del NON, ha identificato tra i due lessemi compatibili, quello con minore grado di pertinenza. In sintesi, il 91% dei discenti ha interpretato perfettamente il testo. Di questi, rispetto alla padronanza dei campi di sinonimia, il 62% ha evidenziato piena competenza, il 29% competenza parziale. Col fisiologico 9% di non risposte tutto torna. Ancora una volta inducendo a concludere l'ingiusta mortificazione del valore dei discenti da parte dell'Invalsi.

QUESITO A10

Che cosa teme veramente il narratore quando, il pomeriggio del primo giorno delle vacanze, non vede arrivare l'amico?

- . A Sia accaduto qualcosa di male all'amico – 0%
- . B Si annoierà a morte se quell'estate rimarrà da solo – 76%
- . C L'amico non abbia più tempo di stare con lui – 19%
- . D L'amico abbia trovato un'altra compagnia – 5%

Mancata risposta – 10%

Media Nazionale: 78%

Classe: 76%

B + C + D = 100%

Quesito A10. Indice di Rasch -1,45, difficoltà medio-bassa. Risposte corrette della

classe: 76%, media nazionale: 78%. La domanda è:

“Che cosa teme veramente il narratore quando, il pomeriggio del primo giorno delle vacanze, non vede arrivare l'amico?”

L'enunciato di riferimento è:

“Non era mai successo. Era quasi sera ormai, e allora decisi di andare verso casa tua. Camminavo con fretta, avevo voglia di correre, ma non correvo perché intanto avevo paura, una paura terribile che tu non venissi quell'anno, non lo avevo mai considerato possibile e durante quel tragitto lo pensai per la prima volta, e cosa avrei fatto lì da solo, per due mesi interminabili”.

E' utile rilevare che l'inserimento nella traccia del modale “veramente” presupponga che 1) esistano più risposte possibili e 2) tra queste una soltanto sia veridica. Se il 76% dei discenti ha individuato la risposta attesa dai compilatori, nessuno ha fornito la risposta A – “sia accaduto qualcosa di male all'amico” – incompatibile col contesto, il 5% ha risposto D – “l'amico abbia trovato un'altra compagnia” – e il 19% ha risposto C – “l'amico non abbia più tempo di stare con lui”–.

Ora, è vero che la chiusura dell'enunciato suggerisce la natura egoistica del sentimento di paura e che il richiamo alla noia si lega al valutativo “interminabili”, accreditando



così la risposta B. Ma, rispetto alla noia per l'assenza dell'amico, 1) una possibile nuova amicizia e 2) la sopraggiunta carenza di tempo dell'amico costituiscono entrambe delle plausibili ipotesi causali. E se è già di norma legittimo, nella ricerca della risposta, risalire la catena causale, lo è ancora di più in presenza del modale "veramente" che induce a credere che la risposta attesa non sia quella più evidente.

Ricapitolando, il 76% risponde bene. Il 24%, indotto da un tranello semantico, fornisce risposte meno lineari e tuttavia non incompatibili col contesto. Stavolta i discenti ne escono meno mortificati ma pur sempre privati di un 24% di successi interpretativi e della soddisfazione dell'*en plein*.

QUESITO A19

L'autore scrive principalmente per

- . A Comprendere meglio un'esperienza ricordandola – 48%
- . B Sconsigliare a qualcuno di ripetere la propria esperienza – 9%
- . C Spiegare che ogni rapporto ha qualche lato positivo – 9%
- . D Comunicare i propri sentimenti all'amico di un tempo – 24%

Mancata risposta – 10%

Media Nazionale: 39%

Classe: 48%

$A + B + D + X = 91\%$

Quesito A19. Indice di Rasch 0,5, il più alto della serie A e B. Media nazionale: 38,9. Classe: 47,6. La domanda è: "L'autore scrive principalmente per". L'enunciato di riferimento è:

"Se ho un ricordo più netto degli altri, in quelle estati, era la fatica di arrivare alla fine di ogni giornata senza litigare o soffrire per un torto, o portare a termine un qualsiasi gioco. Avevo voglia di dire a

tutti che essere amico di un altro era una cosa estremamente faticosa, era un impegno continuo – ad un certo punto avrei quasi consigliato di non diventarlo".

Qui bisognava risalire alle possibili motivazioni dell'autore, dopodiché attribuire ad una di esse la priorità.

Le risposte erano: A) Comprendere meglio un'esperienza ricordandola; B) Sconsigliare a qualcuno di ripetere la sua stessa esperienza; C) Spiegare che ogni rapporto ha qualche lato positivo; D) Comunicare i propri sentimenti all'amico di un tempo

Premesso che sugli scopi dell'autore il testo non autorizza ad avanzare ipotesi alcuna (al limite si potevano considerare quelli del narratore), tolte le risposte A (corretta) e C (incoerente al testo), le altre due avanzano entrambe ipotesi coerenti. La risposta B è supportata dalla parte finale del racconto, i cui enunciati proprio per la loro posizione conclusiva suggellano la scansione interpretativa. E il dubitativo "quasi" non nega l'intenzionalità ipotizzata ma soltanto la sua espressione al tempo del racconto. Nulla esclude che il narratore si sia astenuto dallo sconsigliare l'amicizia per timore di infrangere un tabù adolescenziale (valore dell'amicizia) oppure per non ferire i sentimenti dell'amico. E nulla esclude che, stavolta al tempo della narrazione, il narratore affidi proprio al racconto l'espressione postuma di quell'intenzionalità. La D è supportata dalla struttura comunicativa del testo, che ha per destinatario diretto l'amico.

Ora, potrebbero i compilatori del quesito fornire una dimostrazione irrefutabile circa la gerarchia corretta tra le possibili intenzionalità autoriali? O siamo piuttosto in quel dominio dei giudizi di valore che esclude la dimostrazione e accoglie soltanto l'argomentazione, con i suoi procedi-



menti parziali e soggettivi? E se fosse così, sarebbe legittimo assimilare all'errore una diversa gerarchizzazione?

Notiamo a margine che, se accettiamo qui per corretta la risposta A, nel quesito A1, quello che chiedeva di identificare il genere, la bilancia finisce col pendere decisamente a favore della pagina di diario piuttosto che del racconto autobiografico, smentendo in quella sede la scelta dell'Invalsi.

Si potrebbe continuare ma ritengo gli esempi esaminati esaustivi rispetto all'obiettivo di questa riflessione critica.

4. Conclusioni

Ricapitolando, i forti dubbi che l'esperienza pratica della "somministrazione" solleva sull'attendibilità delle prove Invalsi trovano conferma in una verifica critica degli assunti teorici del modello docimologico.

Abbiamo rilevato:

1) come l'area di valutazione della padronanza linguistica venga subito amputata – per confessa inadeguatezza tecnica – della più ampia parte della competenze che la costituiscono: l'interazione verbale e la scrittura.

2) come il tentativo di articolare il processo di lettura in distinti ambiti di sottocompetenze presenti macroscopici vizi logici;

3) come la definizione dell'ambito centrale

del modello valutativo, la "sottocompetenza testuale", patisca anch'essa una tara di fondo, che consiste nell'ignorare il ruolo cooperativo del lettore nella dinamica di fruizione del testo.

Abbiamo, infine, verificato l'arbitrarietà delle restrizioni interpretative imposte dai quesiti di valutazione.

Notiamo ora che tutte queste falle del modello possono essere ricondotte al medesimo atteggiamento, vale a dire la volontà di ridurre i fenomeni analizzati a dimensioni quantificabili e misurabili in chiave matematica.

Ora, che alcuni aspetti della prassi linguistica (per es. certe competenze grammaticali) siano suscettibili di misurazioni "oggettive"¹³ più o meno attendibili non è un'idea da rigettare. Per cui non si intende qui negare in assoluto l'utilità di questi strumenti di valutazione.

E' da ritenersi tuttavia estremamente pericoloso estenderne l'uso ad ambiti governati da procedimenti analogici. Per i quali il ruolo della soggettività, come presenza sensibile dell'uomo nel mondo prima ancora che come identità psichica, è costitutivo. A questi ambiti appartiene la costituzione del significato – nella dimensione sociale della soggettività collettiva -, e del "senso", parola che conserva intatto il proprio radicamento nella dimensione patica dell'esistenza. Di questi ambiti partecipa anche l'esperienza della lettura, incontro di sistemi semiotici che si realizza mediante interpretazione e non, come i compilatori del *Quadro di riferimento* paiono credere, semplice decodificazione.

Chi, in buona o mala fede, propone la quantizzazione dei procedimenti d'interazione tra sistemi semiotici, con un'operazione

¹³ Resta in ogni caso argomentativa la scelta del valore da attribuire ad una certa conoscenza, benché codificata.

intellettuale di carattere in realtà politico compie un atto di aggressione diretta e complessiva al paradigma umanistico. I cui margini tollerati di soggettività, che vuol dire ovviamente libertà, pluralismo, anti-conformismo, dissenso rispetto alle opzioni dominanti, vanno accuratamente rimossi in vista della costruzione di un nuovo modello di sapere, univoco e totalizzante, atto ad assecondare l'ansia di un controllo completo dell'ordine sul caos. E, anche, l'ambizione totalitaria dei poteri consolidati.

Si può cedere a questa tentazione ansiogena e/o dispotica? Può l'Uomo – senza pagarne il più alto prezzo – rinnegare il valore di tutto ciò che sfugge al numero e alle cesoie della logica binaria? E' legittimo negare dignità cognitiva al diverso, al prospettico, al soggettivo?

Umberto Eco, in un suo lavoro finalizzato ad arginare l'anarchia interpretativa postulata da certe tendenze della decostruzione e della critica *reader-oriented*, dichiara:

“un testo può suscitare infinite letture senza però consentire qualsiasi lettura possibile. E' impossibile dire quale sia la migliore interpretazione di un testo, ma è possibile dire quali siano sbagliate”.¹⁴

14 U. Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano, 1990, p. 107.

Credo che questa sia la miglior risposta ai paladini dell'ordine totalizzante. Riconoscere la pluralità non conduce al disordine ma alla possibilità per ciascuno di mediare con la collettività il miglior equilibrio possibile nella contingenza del molteplice. Al contrario inneggiare alla monovalenza del conforme non conduce al dominio sul disordine, ma piuttosto priva i tessuti dell'ordine mediato – l'area dei significati collettivi - della elasticità indispensabile per la sopravvivenza alla pressione del molteplice.

La valutazione della “padronanza linguistica” o, per dirla in termini che ci piacciono di più, della capacità dell'uomo di condividere, attraverso il linguaggio, la propria esperienza del mondo con quella dei suoi simili che l'hanno preceduto, dei suoi compagni di cammino e di quelli che verranno dopo di lui, non può essere in alcun modo delegata a rassicuranti e semplificanti strumenti di rilevazione statistica.

Funzionano assai meglio gli strumenti, imperfetti, approssimativi, parziali, contingenti ma umani, del quotidiano dialogo educativo tra il discente e l'insegnante.

Appendice 2013: dai quiz al totalitarismo tecnocratico

Ferdinando Goglia

L'Invalsi nel 2011 rivede il *Quadro di riferimento della prova di Italiano* e vi inserisce un inciso dal potenziale devastante per la valutazione econometrica. Naturalmente si guarda bene dal trarne le dovute conseguenze, che porterebbero all'implosione l'intera architettura del modello docimologico. In gioco c'è il modo di concepire l'atto di lettura: come decodifica oppure come interazione semiotica. Seppur in forma ancora imprecisa ed incompleta, l'Invalsi deve riconoscere che:

“È comunque anche necessario tenere conto di una prospettiva empiricamente validata, che considera la comprensione come un processo interattivo, risultato della reciproca influenza e dell'integrazione ottimale del dato testuale con la conoscenza di cui dispone il soggetto (cfr. Dechant, 1991; Mc Cormick, 1988; Rumelhart, 1985). Questa idea di competenza pare anche essere quella sottesa al framework di PISA, dove si dice, a proposito della competenza di lettura (reading literacy), che essa “comprende un'ampia gamma di competenze cognitive, che vanno da quella, di base, della decodifica, alla conoscenza delle parole, della grammatica e di strutture e caratteristiche linguistiche e testuali più estese, alle conoscenze enciclopediche”.¹

Ma la gran parte dei quesiti forniti ad esempio per la “competenza testuale” continua a presentare una sola risposta corretta, o

1 *Quadro di riferimento della prova di italiano*, versione aggiornata il 28.02.2011, p. 6 (sottolineato mio, ndr).

a tentare di spacciare per soluzioni plurali delle gerarchie preconfezionate. In quei pochissimi spazi dove la pluralità riesce a filtrare, all'Invalsi non resta che abdicare dal crisma dell'omologazione pseudo-oggettiva. Nei quesiti relativi al punto 7 (Valutare il contenuto e/o forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali) l'indicazione della risposta “corretta” è infatti sostituita da generiche indicazioni che restituiscono alla discrezionalità soggettiva dei docenti la titolarità del giudizio valutativo². In questo modo si indulge forse all'arbitrio? Niente affatto, perché parliamo di quella discrezionalità disciplinata dalla formazione accademica, idonea a temperare le invarianti socialmente condivise con l'indeterminazione delle variabili contestuali.

Nell'impianto econometrico questa quota di discrezionalità può essere accolta e tollerata solo a patto di confinarla nell'irrilevanza statistica: un quesito “aperto” ogni venti “chiusi” non incide sul risultato del quiz. Ma i due cedimenti del *Quadro di Riferimento*, quello teorico dell'ammissione sulla natura interattiva della lettura e quello pratico de ricorso ai quesiti aperti, ritengo rappresentino un'eclatante conferma della validità dei rilevamenti mossi nel 2010. Ad oltre due anni di distanza desideravo ampliarne la base d'analisi con i risultati delle mie classi agli esami del 2011 e del 2012. E mi sono imbattuto invece in un'altra conferma, più inquietante, relativa al sostrato ideologico da cui scaturisce la docimologia,

2 *Ivi*, p. 22.

alla sua irriducibile incompatibilità con un assetto democratico della scuola, e ai rischi di deriva totalitaria che la sua assunzione introduce nel sistema educativo. Vale forse la pena prendere spunto dalla vicenda.

Dietro richiesta al collega *Referente per la valutazione* (il secondo dei cinque livelli di accesso di cui alla *Nota Invalsi* 08.11.2012), ho ottenuto le credenziali da utilizzare sul portale Invalsi per la “restituzione” dei dati. La procedura è gerarchizzata; condizionando il successo della richiesta all’intervento di un soggetto terzo, ne stravolge la natura, da diritto a concessione.

Con profondo disappunto scopro poi che, in qualità di Docente di una classe interessata (quinto livello), la conoscenza dei dati originali, quesito per quesito, con relative percentuali di risposta, mi è preclusa. I dati del 2011 semplicemente non ci sono. Per quelli del 2012, l’Invalsi fornisce soltanto le medie dell’istituto scolastico presso cui lavoro, organizzate per sezione della prova (testo narrativo, espositivo, non continuo, grammatica) e per tipologia di quesito (significato del testo, riflessione sulla lingua, individuare informazioni, interpretare e valutare), accompagnate, in teoria³, dalle medie della classe interessata. Queste ultime nel mio caso addirittura mancano ma, se pure ci fossero state, si sarebbe trattato di dati aggregati che informano solo sulla percentuale di risposte ritenute corrette dall’Invalsi. In pratica, anche i docenti più volenterosi e disponibili, pronti ad inoltrarsi nella selva di tabelle per cercare di comprendere punti di forza e di debolezza dei propri alunni in relazione ai quiz, non potendo accedere alle informazioni su quali risposte gli alunni

hanno effettivamente dato ai quesiti, non sono posti in condizione di sviluppare alcun giudizio autonomo, dovendo piuttosto affidarsi in modo acritico al giudizio di correttezza/erroneità dei valutatori Invalsi. Un aspetto fondamentale e delicatissimo della funzione docente, la valutazione, viene così di fatto espropriato e trasferito alla burocrazia tecnocratica. I dati originali e completi – aggiungendo al danno la beffa – sono invece forniti dall’Invalsi ai superiori livelli del *Referente per la valutazione* e del *Dirigente scolastico* (primo livello), conferendo così evidenza plastica al declassamento funzionale della figura docente e alla sua subordinazione gerarchica.

Non basta. Una *Nota Invalsi* del novembre 2012 informa che i dati aggregati restituiti ai docenti sono anche “depurati” dal cosiddetto *cheating*, inglesismo pseudo-elegante per indicare le presunte frodi:

“A mezzo di appropriati metodi statistici, sarà individuata la presenza di eventuali anomalie in sede di effettuazione delle prove, stimandone il possibile impatto sui risultati: come già sta avvenendo dalla restituzione alle scuole dei risultati delle prove in corso in queste settimane con riferimento all’anno scolastico 2011-12, questi saranno depurati da tali effetti”⁴.

In sostanza, l’Invalsi si arroga il diritto di imputare – senza prove – eventuali dati “anomali” a condotte fraudolente dei “sommistratori” e/o dei loro alunni, e di normalizzarli, secondo criteri “appropriati” – ma insindacabili –, segnalando ai dirigenti scolastici il tasso di presunta frodolenza. Ce lo conferma il Commissario Straordina-

3 Secondo la *Guida* reperibile all’indirizzo <http://www.komedia.it/invalsi/home.html>

4 *Nota Invalsi* Prot. Num. 0012619 (P) del 16.10.2012, p. 3 (sottolineature mie, ndr).

rio Invalsi, Paolo Sestito⁵, che in una recente intervista, candidamente scrive:

“L’Invalsi da quest’anno sta intensificando i suoi sforzi nel contrastare i comportamenti scorretti in sede di conduzione delle prove. Intervenedo a valle dell’effettuazione delle prove, abbiamo non solo stimato l’entità di questi comportamenti scorretti – tramite una procedura statistica che identifica, a livello di singola classe, il cd *cheating* – ma anche iniziato a restituire alle scuole dati al netto di questi effetti. [...] L’entità del cheating in quanto tale da quest’anno viene inoltre segnalata al dirigente scolastico – che così è sollecitato a prevenire comportamenti poco corretti – e al presidente del consiglio d’istituto – così da sollecitare l’attenzione al problema anche da parte della componente genitori”⁶.

Nella medesima intervista, in risposta a una domanda sui rischi di “polarizzazione” tra scuole migliori e peggiori, Sestito addirittura rovescia la realtà, definendo “distorsiva” la diffusione dei dati originali, ossia non emendati dall’Invalsi:

“L’obiettivo è proprio quello di innescare sì meccanismi emulativi e competitivi, ma evitando i fenomeni di polarizzazione – o, ancora peggio, la diffusione di informazioni distorsive, quali quelle che era possibile diffondere negli anni passati, quando le scuole venivano in possesso (e spesso diffondevano una selezione da



loro scelta) di dati non corretti per il *cheating* – richiamati nella domanda”.

Qui non ci si limita a spacciare per certezza oggettiva opinabili dottrine, a danno dell’autonomia di giudizio di tutti quei professionisti che, tra studi accademici ed esperienza nelle aule, si sono guadagnati stima e fiducia delle istituzioni democratiche e dei cittadini che si affidano alla scuola di Stato, e a danno soprattutto dei bambini e ragazzi esposti a giudizi inappellabili, sordi e senza volto. L’intento di innescare – termine, questo sì, appropriato –, con la miccia della falsa oggettività, l’ordigno della competizione smaschera in modo chiarissimo la natura ideologica di tutta l’operazione Invalsi, volta a demolire dall’interno l’edificio di una scuola orientata alla formazione del cittadino ed ancorata al valore fondante della solidarietà. Valore quest’ultimo, antitetico ed inconciliabile con l’individualismo competitivo della “pedagogia” ultraliberista, che trasforma l’apprendimento in merce e di cui in Italia è diretta espressione l’Invalsi.

Ma come ottenere l’indispensabile collaborazione di chi nella scuola ci lavora? Come far sì che i docenti si prestino a diventare carnefici di se stessi, privandosi della dignità connessa con la propria autonomia di giudizio? Data l’insufficiente resistenza fi-

5 Dirigente della Banca d’Italia, incaricato all’Invalsi dopo le dimissioni da Presidente di Piero Cipollone, anch’egli proveniente dalla Banca d’Italia ed attualmente Direttore Esecutivo presso la Banca Mondiale.

6 Paolo Sestito, *Intervista* a cura di Giancarlo Cerini e Mariella Spinosi, p. 5 http://www.invalsi.it/download/interviste/Intervista_Paolo_Sestito.pdf.

nora incontrata⁷, l'Invalsi via via abbandona le iniziali cautele ma non al punto di rinunciare a strategie di dissimulazione. Così la delicata fase in cui il condizionamento Invalsi colpirà nel vivo le scelte didattiche e la carriera dei singoli docenti, viene presentata con la maschera ipocrita di una "auto-valutazione" che in realtà delega alle scuole gli aspetti esecutivi di processi che sono governati altrove, tra stanze e corridoi da cui emaneranno direttive e funzionari ispettivi:

"I dati derivanti dalle prove Invalsi e alcuni altri dati disponibili centralmente ai sistemi informativi del MIUR vengono perciò offerti a tutte le scuole come stimolo alla discussione interna, ma con l'intenzione che essi siano uno stimolo alla riflessione e non un giudizio preconstituito. Non si tratta infatti tanto di dare premi o punizioni, quanto di definire il che fare per migliorare: serve individuare quali processi revisionare e serve individuare il come agire. Serve

7 Benché la maggior parte dei docenti abbia percepito fin dall'inizio i quiz Invalsi come ostili e privi di attendibilità, da molti colleghi ne sono state sottovalutate le ricadute culturali e didattiche, illudendosi di poterli confinare in spazi limitati della propria programmazione, o addirittura ci si è aggrappati alla loro pseudo-oggettività per sopperire alla perdita di autostima determinata dall'informazione di massa. Con l'unica e straordinaria eccezione dei COBAS della Scuola, è in questo senso gravissima la responsabilità delle maggiori organizzazioni sindacali, che si sono prestate a favorire l'accettazione tra i docenti dei quiz e della connessa mercificazione dell'istruzione.

perciò andare oltre l'analisi dei risultati (livelli o valore aggiunto che siano) e serve sfruttare la soft information disponibile localmente. Serve soprattutto passare dai giudizi all'azione e questo significa formare una coalizione di agenti che in loco operino per il cambiamento. Queste cose possono essere sollecitate dall'esterno – dalla disponibilità di confronti sulla base di misure standardizzate, dall'intervento di un team di valutatori esterni, con una funzione ad un tempo ispettiva e consulenziale – ma poi richiedono che qualcuno all'interno della scuola ci creda e si attivi"⁸.

In estrema sintesi, lo studio che condussi nel 2010 non è più ripetibile, l'occultamento dei dati originari delle prove silenzia a priori la critica empirica delle valutazioni Invalsi, e all'orizzonte si profilano i tratti oscuri di una scuola militarizzata, con alunni schedati, insegnanti omologati e presidi ispettori di un inflessibile totalitarismo culturale, tutti, a ciascun livello, impegnati a competere quotidianamente con i propri pari nell'assecondare i desiderata dello scalino gerarchico immediatamente superiore. Denunciare tutto questo e contribuire ad espellere l'Invalsi dalla Scuola, ritengo non sia soltanto una scelta bensì un inderogabile ed improcrastinabile dovere, deontologico di docente e, prima ancora, etico di cittadino.

8 P. Sestito, *Intervista* a cura di G. Cerini e M. Spinosi, p. 9.

Note sui test Invalsi nell'esame di terza media

Valentina Millozzi

“La nostra scuola deve essere un luogo in cui nelle diversità e nelle differenze si condivide l'unico obiettivo che è la crescita della persona.”
(da *Indicazioni per il curriculum del primo ciclo*, Roma, sett. 2007)

Considerazioni generali

1. Fioroni e l'ossessione valutativa.

Con la legge 25 ott.2007 n.176 il Ministro Fioroni inserisce la prova Invalsi nell'esame di Stato di terza media: questo passaggio è stato veramente cruciale in tutta la questione della valutazione nazionale in quanto si è reso legalmente obbligatorio per insegnanti e studenti un sistema valutativo che il ministro Moratti aveva introdotto in via sperimentale a partire dalla scuola elementare¹.

1 Cfr. Direttiva n. 16 del 25/01/2008 “Esami finali del primo ciclo: prova a carattere nazionale” “Finalità della prova a carattere nazionale L'introduzione della prova a carattere nazionale in sede di conclusione del primo ciclo di istruzione ha la funzione di integrare gli elementi di valutazione attualmente esistenti verificando i livelli di apprendimento degli studenti a conclusione del terzo anno della scuola secondaria di primo grado. La valutazione a livello nazionale degli apprendimenti degli studenti costituisce il necessario completamento dell'autonomia scolastica e consentirà il progressivo allineamento a standard di carattere nazionale da poter sospendere con mirate azioni di stimolo e di sostegno, verso il raggiungimento di crescenti livelli di qualità. La strutturazione della prova, coerente e compatibile con le tecniche adottate per la rilevazione degli apprendimenti, consentirà l'acquisizione di ulteriori elementi rispetto a quelli relativi ad indagini svolte alla fine del primo ciclo di istruzione.”

Una delle idee-guida del ministero di Fioroni era quella di riformare il primo ciclo di istruzione, quello cioè che comprende gli otto anni di primaria e secondaria di primo grado: tuttavia, se il tentativo di ripensare il curriculum degli insegnamenti aveva un suo senso, la scarsa competenza e il pressapochismo demagogico del Ministro vengono fuori nell'accodarsi all'ossessione valutativa che era al tempo cavallo di battaglia del centro-destra e che, ora ne abbiamo la certezza, è ossessione condivisa anche dal centro-sinistra. L'errore macroscopico è evidente su tre fronti: primo, credere nei test Invalsi come sistema valutativo; secondo, crederci a tal punto da inserirli in un esame di stato; terzo, inserirli nell'esame di terza media, al termine di un ciclo di tre anni che, al momento costituisce, per una serie di motivi, l'ordine di scuola più fragile e che più ha bisogno di essere ripensato.

2. Una macchina sgangherata.

La prova Invalsi fa la sua prima comparsa nell'esame di terza media nell'a.s.2008/2009 e quest'anno (2012) lo andremo a somministrare per la quarta volta. La prova si struttura in due parti:

- Prova di italiano divisa in tre parti: testo narrativo (20 quesiti circa), testo informativo/argomentativo (20 quesiti) e prova di grammatica (10 quesiti sul curriculum di tutto il triennio);
- Prova di matematica (dai 20 ai 26 quesiti).

Che il sistema fosse in rodaggio, lo dimostrano i cambiamenti avvenuti nel corso dei

tre anni: è cambiata la durata della prova (1 ora per ciascuna prova nei primi due anni poi alzata a 75 minuti dall'anno scorso), sono cambiati il livello di difficoltà e la tipologia di quesiti, è stato invertito l'ordine di somministrazione italiano-matematica. Insomma, si è sperimentata una macchina già in partenza sgangherata, si è cercato di modificarla *in itinere* ma lo si è fatto, come vedremo, in modo maldestro e sulla pelle di studenti e insegnanti.

3. La ri-caduta sulla didattica

Alcune osservazioni sulla prova di italiano.

La prova di Italiano consta di due testi, uno narrativo e l'altro informativo/argomentativo, a cui si aggiungono dieci quesiti grammaticali. L'obiettivo dichiarato è valutare la "padronanza linguistica" dell'alunno, anzi no, solo parte di esse come ammette lo stesso "Quadro di riferimento"². E già dalla premessa si parte male.

Nel corso del triennio, la tipologia di quesiti sia testuali che grammaticali si è fatta, a dire dell'Invalsi, più varia e articolata: alla domanda a scelta multipla semplice si aggiunge la domanda "a scelta multipla complessa", la domanda "a risposta aperta univoca", domanda "a risposta aperta articolata".

Questa la tipologia di domanda a risposta aperta univoca:

A4. Dove viveva la protagonista prima di andare a Mantova?

2 Quadro di riferimento (28/2/2011) p.3 "Le prove Invalsi, anche per motivi di tipo tecnico-organizzativo (elevato numero di studenti, difficoltà di correzione uniforme ecc.), sono circoscritte alla valutazione della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto."

Scrivilo:

(da *Mantova*, seconda infanzia, classe I, secondaria 2009-2010)

A18. Nella parola "diventarlo", alla riga 69, il pronome "lo" quali parole del testo sostituisce? Trascrivile sulla riga qui sotto.

.....

(da *Le estati del rancore*, classe III, secondaria di I grado 2009-2010)

In realtà, come mostra l'esempio, sono cambiati il nome e la forma del quesito, ma nella sostanza si tratta sempre di risposte chiuse, senza alcun margine di intervento creativo.

Di certo è aumentata la confusione nel tentativo (solo esteriore) di raddrizzare l'irradrizzabile.

Alcuni esempi dalle prove di italiano

Le problematiche più evidenti che sono emerse nelle prove fin ora somministrate sono due: la prima è di approccio al testo narrativo e cioè la constatazione che la domanda a risposta chiusa ne svilisce la complessità, se non addirittura porta a forzarne l'interpretazione. La seconda riguarda i contenuti: i testi argomentativi talvolta veicolano in modo subliminale messaggi discutibili e ideologizzanti. Gli esempi qui riportati, desunti dalle prove d'esame degli ultimi tre anni, chiariscono questi aspetti:

- a.s.2008/2009 (40 quesiti, 1 h)

Nel primo anno di somministrazione è stata concordemente rilevata da parte degli insegnanti di lettere una notevole difficoltà del testo narrativo, soprattutto sul piano lessicale. Molto meno si è prestata attenzione al livello di ideologizzazione del secondo

testo. La sezione di grammatica è invece risultata molto semplice.

Testo narrativo

Il buon nome (da D. Buzzati, *Le notti difficili*, 1971) 17 quesiti.

“Come il sommo entrò nella camera, il le-targo del Fossadoro sembrava essersi fatto ancora più greve; e l’ansimare più stenta-to.”

Testo argomentativo

Consigli per il domani ai giovani (e ai ge-nitori) da: N. Cacace, *Oltre il 2000*, Franco Angeli, Milano, 1993) 13 quesiti.

“Sviluppare la cultura dell’internazionalità e della mobilità”

Nella società globale del 2000 bisogna per-dere l’ossessione del posto fisso ad ogni co-sto ed acquisire il “virus” dell’internaziona-lità ed il gusto della mobilità professionale.

- a.s.2009/20010 (47 quesiti, 1 h)

L’anno successivo il testo narrativo è risul-tato più semplice a livello lessicale ma, nel contenuto, più intimista e meno DESCRIT-TIVO, quindi meno univoco nelle interpre-tazioni. Il secondo testo è (fortunatamente) più informativo che argomentativo e più strettamente disciplinare (geografia-scienze). Nella parte grammaticale aumenta la difficoltà soprattutto nella formulazione dei quesiti, che si fa più specifica.

Testo narrativo

Le estati del rancore (da Francesco Picco-lo, *Storie di primogeniti e figli unici*, Feltri-nelli, Milano, 1998) 20 quesiti.

A19. L’autore scrive principalmente per
n A. comprendere meglio un’esperienza ri-cordandola
n B. sconsigliare a qualcuno di ripetere la

sua stessa esperienza
n C. spiegare che ogni rapporto ha qualche lato positivo
n D. comunicare i propri sentimenti all’ami-co di un tempo

A20. Quale altro titolo potrebbe sintetizza-re il significato complessivo del testo?

n A. La lunga pausa estiva
n B. Solo per gioco
n C. Noi due: amici e sconosciuti
n D. La dolorosa fine dell’infanzia

Testo argomentativo

Foreste e desertificazione (da Mara Cle-menti, Nicola Scognamiglio, *Popoli in mo-vemento. Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità*, EMI, Bolo-gna, 1993). E’ un testo misto (con disegno schematico) a 17 quesiti

- a.s.2010/2011 (48 quesiti, 75 min)

Nel 2011 si torna ai grandi narratori del No-vecento, dopo Buzzati tocca a Vittorini con un testo non troppo complesso formalmen-te ma di nuovo intimista e allusivo, difficile da inquadrare, a cui è difficile dare una in-terpretazione univoca. Il testo successivo è di nuovo argomentativo e torna l’ideologia, non solo nel testo ma anche nelle domande.

Testo narrativo

La compagna di scuola (da Elio Vittorini, *Il garofano rosso*, A. Mondadori, 1972)

“Le scrissi anche: ma lei non mi rispo-se; solo perché in quella mia unica lettera l’avevo chiamata Diana, spesso mi faceva misteriosamente dire da qualche ragazza della mia classe che Diana mi salutava.”

A11. Perché nella sua lettera il protago-nista chiama “Diana” la ragazza di cui è innamorato?

- n A. Perché non conosce il suo vero nome
- n B. Per poter comunicare con lei senza essere scoperto
- n C. Perché nella sua immaginazione gli appare come una dea
- n D. Per far finalmente colpo sulla ragazza e farsi notare da lei

A19. Quale altro titolo si potrebbe dare al testo che hai letto?

- n A. Il dono di Giovanna
- n B. Un amore infelice
- n C. Un anno speciale
- n D. A scuola a sedici anni

Testo argomentativo

La pubblicità mi piace, ma non se è obbligatoria (da Piero Ottone, “Il Venerdì di Repubblica”, 20 febbraio 2009)

“La pubblicità è elemento essenziale della società moderna, è l’ossigeno del capitalismo. E contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza. Pensate alla differenza che c’era fino all’altro ieri fra Times Square, il cuore di New York, scintillante di luci, vivace, fantasmagorica, e la Piazza Rossa, cupa e austera, perché priva di pubblicità in una Mosca tenebrosa. [...]”

B4. A che momento del passato si riferisce l’autore con l’espressione “fino all’altro ieri” (riga 5)?

- n A. Ad alcuni giorni prima
- n B. A quando esisteva ancora l’URSS
- n C. A quando Times Square era il cuore di New York
- n D. A prima che la pubblicità diventasse una componente determinante della società.

B6. La decisione presa dal New York Times di pubblicare annunci in prima pagina viene definita “saggia” perché, secondo l’autore, in questo modo

- n A. il giornale ha dimostrato di essere il miglior quotidiano del mondo
- n B. è più facile per i lettori trovare gli annunci economici
- n C. si aumenta il numero di pagine dedicate alla pubblicità
- n D. la prima pagina del giornale risulta più vivace e attraente

Sulla correzione, la valutazione e la resistenza

1. La beffa della correzione e il danno sulla valutazione.

Alla prova Invalsi è attribuito un voto unico, che si ottiene dalla media fra italiano e matematica. La prova viene corretta dai docenti stessi sulla base di griglie di valutazione inviate dal MIUR la mattina stessa della somministrazione. E’ una correzione di tipo meccanico che dura, per una classe di circa 25-28 alunni e comprensiva dei due fascicoli, una media di 4-5 ore in cui sono impegnati almeno tre docenti: italiano, matematica ed eventualmente un terzo che aiuta nell’inserimento dei dati al computer; richiede inoltre un livello di attenzione alto perché il minimo errore altera la valutazione finale.

A proposito di pressapochismo: nel 2011 ha dato i suoi frutti. Dopo un pomeriggio intero di correzioni svolte in migliaia di scuole in tutta Italia, in serata arriva alle segreterie



una e-mail dal MIUR che segnala che le griglie inviate sono sbagliate. Conclusione: tutti i docenti correttori vengono chiamati d'urgenza la mattina successiva a ricominciare da capo il lavoro per altre cinque ore. Le aberrazioni di questo sistema sono evidenti:

- La prova è pensata e prodotta al di fuori delle scuole, è valutata con criteri imposti dall'esterno ma è somministrata e corretta dai docenti delle scuole stesse.

- La correzione meccanica è pesante e avvilente per la professionalità docente e oltretutto, in quanto parte dell'esame di terza media, non è prevista alcuna retribuzione extra (come spesso accade anche per la prima media, la primaria e secondaria di II grado).

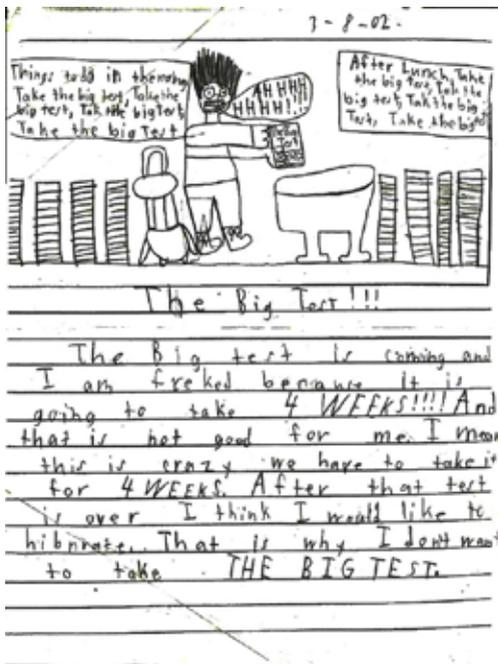
- L'esito della prova può essere facilmente alterabile, più o meno volontariamente, da chi corregge. E infatti, con la C.M.n.49/2010 il MIUR mette le mani avanti, riconoscendo il problema e scaricando le responsabilità sulle scuole. Le scuole corrono ai ripari: la prova della eventuale "classe

"campione" è supervisionata dal Presidente di Commissione, che si fa garante della trasparenza. Risultato: si creano da subito disuguaglianze di trattamento fra classi esaminate, e quella "campione" riceve un'attenzione superiore alle altre. Immaginiamo cosa succederebbe se l'Invalsi andasse ad incidere sulla retribuzione dei docenti o sulla distribuzione dei finanziamenti ai singoli istituti.

Alcune considerazioni sulla valutazione della prova: il primo anno di somministrazione (2008/09) non era chiaro, a livello normativo, come valutare questo "ospite scomodo" dentro l'esame e ci sono state situazioni disomogenee. A inquadrare l'azione delle commissioni ci pensa l'anno successivo il DPR 122/2009 che chiarisce i termini della questione: il voto finale espresso in decimi sarà il risultato della media matematica fra voto di ammissione, voto dei 5 scritti (tema, matematica, inglese, seconda lingua, Invalsi), voto del colloquio.

Mettere sullo stesso piano in una valutazione d'esame la prova Invalsi e le altre prove, oltretutto imponendo la media matematica, è stata un'ulteriore inaccettabile forzatura: a contrario delle altre prove, non è preparata dai docenti sulla base delle proprie pratiche didattiche, è avulsa dal contesto in cui si opera, è discriminante verso gli alunni più deboli (alunni H, alunni con DSA, stranieri di prima alfabetizzazione). E questo ha delle conseguenze: spesso non dà una valutazione realistica dell'alunno e di conseguenza altera, a causa della media matematica, il voto finale d'esame.

Questa situazione si è verificata in particolare negli esami dell'a.s. 2009/2010, il primo anno in cui, come si è detto, vengono chiariti i criteri di valutazione. In quell'anno la prova di matematica Invalsi era risultata particolarmente lunga e diffi-



cile. Sbagliando la prova Invalsi, alunni in difficoltà hanno compromesso il superamento dell'esame, alunni particolarmente bravi nel corso del triennio sono usciti con un voto che non ne rispecchiava il livello. Per non trovarsi davanti ad esiti farlocchi dopo 3 anni di duro e serio lavoro didattico sui propri alunni, i docenti hanno subito cominciato a cercare improbabili escamotage per tamponare gli effetti-Invalsi sulla media matematica. Ne sono derivate a volte strategie ancora meno credibili dell'Invalsi stessa: alzare il voto di ammissione agli scrutini, "stare più larghi" con la valutazione del tema o dell'orale, che sono le prove su cui la valutazione è più elastica, o elaborare prove di lingua più semplici.

L'anno successivo (2010/2011) lo stesso Invalsi ha corretto il tiro: prove più semplici, più tempo per la risoluzione (15 minuti in più per ciascuna prova), valutazione delle prove più generosa. Risultato: ci si è trovati nella situazione opposta con voti finali molto più alti delle aspettative.

2. L'ansia da prestazione-Invalsi

Come abbiamo visto, la macchina-Invalsi ha avuto il potere di modificare al suo interno tutto il meccanismo dell'esame. E purtroppo la questione non si limita all'esame di terza media: la preparazione della prova comincia ben prima e si fa ogni anno più pressante e invasiva nella prassi didattica. Se tre anni fa ci si limitava ad una generica simulazione della prova, giusto per dare un'idea ai ragazzi su una cosa che ben poco conoscevano, adesso nelle scuole più "ansio-gene" si fanno simulazioni per classi parallele, in genere a maggio. Preoccupate per la preparazione dei nostri alunni, si sono

mosse immediatamente anche le case editrici: sono venuti fuori prima libretti specifici di test di italiano e matematica, poi i libretti sono stati compresi come allegati ai libri di testo e adesso siamo alla presenza di prove-quiz per ogni unità didattica all'interno del libro stesso. L'analisi di come sono cambiati i libri di testo negli ultimi 3-4 anni ci dà la misura effettiva di quanto le prove Invalsi stiano invadendo la nostra didattica. Ma del resto, c'è da far fronte all'ansia da prestazione di insegnanti, genitori e di conseguenza alunni.

3. Come resistere all'inevitabile

Per concludere, suggeriamo alcune strategie di resistenza per i colleghi che si trovano a somministrare la prova all'esame di terza media:

1. Non piegare la propria didattica alla logica-Invalsi, soprattutto nei primi due anni della scuola media;
2. Fare il minimo per preparare i ragazzi alla prova-Invalsi, utilizzando eventuali simulazioni per evidenziarne le debolezze.
3. Prepararli bene alle altre prove (quelle serie!)
4. Non adottare libri con tipologie di esercizi diffusamente simil-Invalsi.
5. Placare le ansie dei genitori che chiedono dove scaricare le prove degli anni scorsi per i propri figli. E' più utile farli leggere di più e meglio.
6. Stimolare la capacità critica dei colleghi discutendo in ogni occasione possibile della validità dei test Invalsi (riunioni per materie ma anche corsi di formazione, colleghi etc.).

La resistenza può e deve partire da noi.

I crocettatori strabici

Alessandra Bocchi

La cosa è tutt'altro che facile, ma è decisiva. Quel che io vedo è che il «pubblico», costruito prevalentemente con le lotte di generazioni e generazioni di cittadini italiani ed europei, è minacciato, frantumato, reso subalterno da una colossale invasione del «privato». Il governo Monti in Italia, politicamente, ideologicamente ed economicamente, ne rappresenta un esempio di prim'ordine. Asor Rosa, da "il manifesto", 27.IV.2012

***Un "problema da poco":
il buon metodo educativo.
Lo sguardo miope
di un osservatore "distanziato"***

Raccolgo in questo breve contributo la proposta avanzata dal Cesp di Bologna di sperimentare nella classe la debolezza strutturale dei test Invalsi, in vigore nella scuola pubblica italiana dall'anno scolastico 2004/2005; oggetto della rilevazione è la prova di italiano, che intende misurare di anno in anno una delle competenze di base degli apprendimenti, la "comprensione del testo scritto".

***Prima considerazione:
per affrontare analisi ambiziose servono
strumenti adeguati.***

Vorrei porre in premessa un'osservazione sulla criticità presente già nell'impianto d'insieme della prova. La preferenza espressa dall'Istituto di Valutazione nell'indagare questa specifica competenza in un ambito disciplinare, quello della materia d'Italiano, ben più vasto, ignorando la produzione scritta od orale ad esempio, non

è dovuta ad alcuna considerazione di carattere pedagogico o formativo: è una scelta di ripiego, obbligata e dichiaratamente tale¹, che risponde alla necessità di sottoporre i test ad un sistema di correzione automatizzato; una correzione, infatti, che avviene in regime di contenimento dei costi, attraverso la rilevazione meccanografica di schede precedentemente tabulate dal personale docente delle scuole. Questo sistema di correzione prevede domande chiuse, le cui risposte vengono espresse dagli allievi attraverso l'apposizione di una crocetta ad una delle soluzioni proposte; si rinuncia all'impiego di ispettori od insegnanti che leggano/ascoltino il pensiero critico, le proprietà lessicali nell'idioma d'uso dell'allievo, la chiarezza espositiva, e tutto ciò che concorre a rendere completa la competenza linguistica nella lingua materna.

Quanto detto vuole sottolineare come già in partenza nel progetto Invalsi esista uno scarto tra intendimenti e realizzazione. Questi test infatti, inseriti nell'esame di licenza media (Ministro Fioroni, Legge 176/07) come elemento che concorre alla valutazione in uscita dell'allievo, si dichiarano come portatori di elementi obiettivi nella valutazione dell'allievo, sovrappoendosi alla valutazione interna, effettuata attraverso la correzione del tema e l'esposizione orale; essi dunque non si pongono l'obiettivo di mettere in atto una valutazione completa della conoscenza/competenza nella lingua materna dell'allievo. E immaginiamo pure che il legislatore ne giustifi-

¹Cfr. il *Quadro di riferimento della prova di italiano*, http://www.invalsi.it/snv1011/documenti/Qdr_Italiano.pdf

casce il difetto in considerazione del fatto che l'esame di licenza trova quegli altri momenti per recuperare la valutazione nel suo insieme... certo dovendosi fidare della "parzialità" del personale docente interno, gli insegnanti della classe, all'atto della valutazione, quindi dovendo riconoscere l'apporto di una valutazione "non oggettiva". A cosa giova raccogliere dati parziali se si vuole valutare una competenza in uscita dell'allievo, oppure l'intero sistema di formazione nazionale? Essa rimane una valutazione incompleta anche per le altre classi, di vari ordini, in cui vengono svolte le stesse annuali rilevazioni (Primaria, classi seconde e quinte; Secondaria di primo grado, classi prime; Secondaria di secondo grado, classi seconde). Con questo strumento di misurazione, dunque, si pretenderebbe di giudicare nell'interesse delle scuole pubbliche e l'operato degli insegnanti!

La classe terza si prepara alla prova di Stato:

- ...Ricordate ragazzi, prima di formulare la risposta chiedetevi:

"Cosa risponderebbe il signor Invalsi?"-

Nel mese di aprile 2012 ho provato a somministrare ad una classe di prima e terza media le prove nazionali d'italiano dell'anno scolastico precedente, il 2010/2011. Sul piano metodologico mi sono riferita al suggerimento di ascoltare gli allievi, nella fase della correzione, per conoscere le giustificazioni addotte quando la loro risposta non coincideva con quella "giusta", annotando le osservazioni dei ragazzi e offrendo stimoli alla discussione.

Come si giustificano questi "crocettatori strabici", che dimorano sul fondo delle qualifiche nazionali?

Prima di presentare queste risposte è necessario ricordare quali sono gli aspetti che concorrono a descrivere la competenza

nella "comprensione del testo", ai quali fa riferimento l'Istituto Invalsi. Ripropongo in nota due brani, presi dal sito ufficiale dell'Istituto Invalsi, nei quali si fa riferimento prima ai quadri dei criteri PISA/OCSE 2006 di literacy in lettura, poi alla riformulazione degli stessi operata dall'Invalsi².

Entrambi i testi collocano una sequenza in crescendo delle abilità da acquisire, in ordine al grado di difficoltà che esse comportano.

a: la capacità di comprendere il testo sul piano denotativo, cioè letterale (quindi conoscenze lessicali e sintattiche di un lettore "praticante", certo tenuto conto dell'età di sviluppo di appartenenza).

b: La capacità di cogliere le inferenze semplici a partire dal contesto.

c: la capacità di cogliere le inferenze complesse, o d'insieme del testo analizzato.

d: la capacità di valutare il testo letto, chiamando in gioco la propria sfera interpretativa di lettore: riflettendo o mettendolo semplicemente a confronto con la propria esperienza di vissuto, "quotidiana", come recita il verso.

E' evidente che il poter osservare come un lettore interpreti il testo, e giustifichi il suo giudizio eventualmente difforme da quello che l'esaminatore si aspetta e ritiene come "giusto", rappresenta non solo il diritto di base di ogni atto "intelligente" di lettura, ma anche semplicemente la sola maniera per comprendere l'azione pensante dell'allievo. Non a caso i punti c e d si collocano fra i più alti, quindi suscettibili di identificazione delle "eccellenze".

Nei questionari Invalsi sono però proprio le capacità/competenze ai punti c e d ad

² Cfr. *Literacy in lettura*, in PISA/OCSE 2006 e il *Quadro di riferimento della prova di italiano*, cit..

essere tradite, o del tutto ignorate. Lo si vede intanto dall'assenza delle domande che sondano tali aspetti. Per cogliere le "inferenze complesse", come per poter esprimere una "valutazione personale motivata" l'Invalsi dovrebbe mettere a disposizione dell'allievo uno spazio di scrittura dell'ampiezza di almeno qualche riga. Appare subito la difficoltà materiale, sopra illustrata, di correggere meccanicamente un testo di questo tipo.

Se andiamo a vedere nel Quadro di riferimento Invalsi troviamo il tentativo di prevedere questa tipologia di risposta nella seguente maniera³:

Domanda a risposta aperta univoca

A4. Dove viveva la protagonista prima di andare a Mantova?

Scrivilo:

Risposta corretta: Torino

(Mantova, seconda infanzia, Esempio di prova di I classe, Secondaria di I grado. 2009-2010)

A18. Nella parola "diventarlo", alla riga 69, il pronome "lo" quali parole del testo sostituisce? Trascrivile sulla riga qui sotto.

.....

Risposta corretta: essere amico di un altro. Accettabile anche: amico / essere amico / amico di un altro.

(*Le estati del rancore*, Esempio di prova di III classe, Sec. di I grado 2009-2010)

A3. Trascrivi tre espressioni del testo usate dall'autore per suggerire che la signora Germana è un testimone attendibile

.....

Risposta corretta: lontana da ogni eccentricità, coi piedi ben piantati sulla terra, non è un medium, non cade in trance, è sempre presente a se stessa (3 di queste espressioni)

(*La signora che è stata sulla luna*. Torino, set-

tembre 1965, Esempio di prova di II classe, Secondaria di II grado 2010-11)

Domanda a risposta aperta articolata

A5. Due ragazzi, Alberto e Bruno, hanno letto il testo. Alberto ritiene che quanto qui narrato sia frutto di invenzione fantastica, Bruno invece pensa che il testo sia il resoconto di esperienze realmente accadute. Chi ha ragione? Spiega la tua risposta.

.....

(Esempio di prove di II classe, Sec.II grado, a.s. 2010/11)

Risposta corretta: chi indica Alberto e lo giustifica in modo coerente 2 punti; chi indica Alberto e non giustifica 1 punto; chi dice Bruno 0 punti.

Aspetto della competenza di lettura rilevato: 7

Per analizzare (A4, A18, A3) nei due ordini di scuola secondaria, quella che nel Quadro di riferimento l'Invalsi individua come competenza numero sei, cioè "Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale", si ricorre alla tipologia di item chiamata "risposta aperta univoca", dove è evidente dallo spazio lasciato alla risposta (da una parola, ad una intera locuzione da rintracciarsi nel testo e ricopiare) che non corre alcuna distinzione tra risposta aperta e chiusa. Non viene infatti messa in campo alcuna abilità di costruzione linguistica autonoma da parte dell'allievo. Le operazioni di copiare la risposta prendendola dal testo piuttosto che riconoscerla nella formulazione del quesito e crocettarla, mettono in gioco abilità diverse? Si tratta di capacità di cogliere le inferenze semplici a partire dal contesto, non certo di complesse e d'insieme.

Solo nel caso della scuola secondaria di secondo grado, invece, si prevede che l'al-

³ Cfr. http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf



lievo possa esprimere la propria “valutazione” (punto 7 del Quadro di riferimento: Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali - riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa del testo, ecc.). Come? Nella tipologia di “risposta aperta articolata” in effetti sembra si voglia dare ascolto all’interpretazione dell’allievo, che secondo l’Invalsi avrebbe finalmente raggiunto l’età per esprimere una propria valutazione da lettore, finalmente emancipato dalla condizione di decifratore di un messaggio in codice linguistico. Ecco l’esempio illuminante proposto nel primo anno di introduzione delle prove in questo ordine scolastico (es:A3). Qui lo studente si trova confrontato col seguente quesito: nel testo, che parla di uno sbarco marziano sulla terra, si chiede se l’evento narrato è frutto di un’esperienza reale!⁴

4 Riporto l’incipit del testo:

La signora ch’è stata sulla Luna

Quasi ogni giorno il comandante in seconda della flotta spaziale di Marte, trasferito da circa un anno nel pianeta Masar, di nome Ithacar, scende a Torino ed entra, con le sue onde-pensiero, in un appartamento al primo piano di corso Vittorio Emanuele 204. Abita qui, con la mamma Emilia e la figlia Milli, studentessa [...]

Difficile intraprendere la strada dissenziente, si verrebbe tacciati immediatamente da avvistatori di ufo! Non resta che dare ragione alla banale evidenza, anche perché sostenendo la “tesi” di Alberto, quella “giusta”, per intenderci, si consegue addirittura un raddoppio di punteggio!

Come è stato ben evidenziato dai docenti che hanno esposto la loro lettura dei test nell’incontro del Cesp tenutosi a Bologna il 20 aprile 2012, siamo in presenza di una tendenza drammatica dei quesiti verso la “banalizzazione”: il buon lettore nella scuola italiana è colui che si lascia pilotare verso risposte scontate e, come nel caso sopra riportato, francamente “superflue”.

Diamo ascolto ai “croccattori strabici”

Riporto ora i risultati più interessanti dell’esperienza svolta sulle mie due classi. Uno dei due testi sottoposti all’operazione è di tipo letterario (romanzo, racconto, favola, etc...)

Anche in questo caso il problema si colloca in partenza, nell’idea stessa di piegare ad una batteria di domande oggettive un testo letterario, cioè complesso sul piano e linguistico, essendo una creazione artistica, e filosofico; si presume che il significato connotativo sia sempre univocamente iden-

tificabile. La natura “ambigua” del testo letterario, cioè dotata di spessore e ricchezza contenutistica, non si presta affatto ad un’operazione di interpretazione oggettiva e matematica, cioè ad un’opera di semplificazione e banalizzazione. Tant’è vero che l’operazione che quotidianamente si svolge con gli allievi in classe con un testo letterario, è un’analisi della complessità: volge verso la sua contestualizzazione allo scopo di cogliere tutti i possibili riferimenti culturali che fanno accedere da un lato ad una precisa definizione del senso, dall’altro a cogliere le sfumature di sottosenso che non sono evidenti.

Quindi, il comprendere un testo:

a) - chiama in causa la raccolta di una serie di elementi distribuiti nel corso della lettura del testo, che difficilmente si possono rinvenire in un brano antologico, quindi in una scelta parziale, del capitolo/romanzo, come nel caso in esame.

- Nel caso del brano estratto da “Il garofano rosso” di Vittorini, inoltre, si tratta di una narrazione interna, di un narratore “ignorante”, che procede attraverso il filtro soggettivo della percezione personale degli eventi, correggendosi continuamente, procedendo attraverso impressioni, supposizioni, dubbi. A fronte di una “verità” particolarmente fluida ed instabile, sembra proprio vano cercare la risposta “giusta”, univoca, nell’interpretazione del lettore, un terzo filtro interpretativo.

- Se poi vi si aggiunge il fatto che vengo-
no fatte censure di parti...!

Ecco degli esempi:

Viene chiesto all’allievo il significato del nome “Diana” attribuito dal narratore alla ragazza amata, in una lettera inviatale.

A11. Perché nella sua lettera il protagonista chiama “Diana” la ragazza di cui è innamorato?

- A. Perché non conosce il suo vero nome
- B. Per poter comunicare con lei senza essere scoperto
- C. Perché nella sua immaginazione gli appare come una dea
- D. Per far finalmente colpo sulla ragazza e farsi notare da lei

Queste le risposte della classe:

5:A – 2:B – 10:C – 4:D.

Nel testo manca un qualsiasi commento del personaggio alla scelta presa. Più tardi la chiama Giovanna, ma è un episodio successivo. Oltre a ciò viene censurato il brano che potrebbe gettarvi luce, dove si dice “Ero stato stupido, pensai, chiamarla Diana, mentre era così Giovanna con il suo passo, le sue gambe, la sua nuca, il suo verde-azzurro. Così Giovanna”. Solo da questo passo risulterebbe chiaro che è stata una scelta intenzionale. Resta dunque plausibile almeno la D.

Si può scartare la risposta A? Chiedo a Michele perché ha scelto una risposta così banale come la prima: avrebbe potuto intuire, penso, che il significato C era più “presentabile”, dava spessore al gesto, idealizzava l’amata. Michele risponde che, nonostante la nota spiegasse che si trattava della divinità romana della caccia, egli non capiva perché non averla associata piuttosto a Venere, dea dell’amore. Inoltre nel brano l’amata ricoprirebbe il ruolo di cacciata, di preda, più che di cacciatrice. Quindi Michele avrebbe scartato la risposta ritenendola la nota volutamente fuorviante.

Toccherebbe a me adesso spiegare perché Vittorini l’abbia associata proprio a questa dea, perché l’inseguimento del ragazzo viene rivissuto nella metafora amorosa della caccia, in forma capovolta. Non lo so, ma riesco a capire che in assenza di dati per un ragazzo di tredici anni potrebbe essere più probabile la risposta A, o la B, e perché no la C.

Constato comunque che Michele prende con una certa distanza le informazioni inserite in nota da una figura terza, il curatore!

Altro esempio:

A19. Quale altro titolo si potrebbe dare al testo che hai letto?

- A. Il dono di Giovanna
- B. Un amore infelice
- C. Un anno speciale
- D. A scuola a sedici anni

Il brano in apertura riporta il titolo, attribuitogli dal curatore Invalsi, “La compagna di scuola”. Viene introdotto un elemento spia che dovrebbe dirottare verso la risposta giusta l’ignaro pensante.

Ma qui lo spettro delle risposte della classe è particolarmente ben distribuito: A: 7 – B: 6 – C:6 – D:2, ne deduco che l’ambiguità della domanda sia alta. Forse perché il condizionale nel quesito lascia sperare in una libertà interpretativa che poi non viene rispettata, facendo infine valere l’implacabile diktat della risposta giusta: la A?

Chiedo ai ragazzi perché hanno scelto la risposta B, mi viene risposto in coro, con stupita ostinazione: “Perché sì, il ragazzo non conquista Giovanna!”

In effetti la B è ben plausibile: che non sia un amore infelice, quello raccontato nel brano, cioè che l’agognato bacio sia infine destinato a prendere forma reale tra i due personaggi, lo sapranno infine, ahimè, solo i lettori di Vittorini, non certo gli allievi dell’Invalsi, perché il brano riportato... non include proprio questa parte! Quello che si legge è solo che il giovane protagonista è attraversato da emozioni contrastanti, alla gioia segue l’insicurezza, la paura... Quindi qualche allievo si sarà talmente immedesimato nei patemi amorosi del giovane Werter da viverli come fonte di infelicità.

Chiedo allora ad Alessandra e ad Elisa le

ragioni della loro scelta (rispettivamente risposta D e C), e mi fanno notare che nel brano riportato non si parla solo di Giovanna. Tutta la prima parte è incentrata sul tema della crescita, sul desiderio del protagonista di frequentare compagnie più grandi da un lato, sul rimpianto dell’infanzia dall’altro.

Ed hanno ragione, il brano riportato si può scomporre quasi a metà nella parte dedicata a due situazioni distinte, dove la prima può sembrare ben più significativa della seconda..

Elisa ed Alessandra possiedono, nella mia esperienza d’insegnante, l’habitus critico, l’abitudine a riflettere autonomamente, cercando ciò che si nasconde dietro le apparenze, la via meno semplice da praticare. Non mi sembra che si siano smentite, decido alla fine! Ricorderò loro, comunque, che il pensiero complesso non è ben accolto nei quesiti Invalsi, che all’esame devono pensare con la testa del Signor Invalsi, non con la propria, se vogliono far centro... con la crocetta.

Tornando al discorso d’insieme, dobbiamo inoltre prendere atto che il comprendere un testo

b) - chiama in causa la recezione del lettore, soprattutto se adolescente; se “ogni rilettura è una prima lettura”, questo è tanto più vero se viene svolta in età diverse della vita. Vedremo come venga invece calpestato questo aspetto fondamentale nell’atto della lettura, quindi dell’apprendimento attraverso la lettura, facendo passare un’assurda idea di univocità interpretativa... anche giocando ambiguamente nell’uso di sinonimi.

Ad esempio:

A16. Come si potrebbe definire il rapporto tra i due ragazzi?

- A. Coinvolgente e delicato
- B. Leggero e superficiale
- C. Teso e movimentato
- D. Incerto e burrascoso

La classe ha riportato il seguente risultato: A: 10 – B:2 – C:3 – D:6. Che l'esperienza amorosa tra i due ragazzi dovesse essere giudicata coinvolgente e delicata l'hanno certo capito in molti. Soprattutto la parte femminile della classe, che avrà forse rivisitato l'esperienza come il signor Invalsi, vedendola come una idealizzazione platonica e sospesa nelle schermaglie giocose. Che ci fosse una dose di desiderio anche fisico, di turbamento profondo, l'ha capito l'altra parte della classe, forse aiutata dalla frase di chiusura: "Pur non trovavo parole e non sentivo che un'acqua di mulino farmi dentro io-io-io e diventare calda entro di me, un turbine di io-io-io, al cui confronto ogni cosa pareva non essere vera".

E forse la pensava così anche lo stesso Vittorini, se avesse potuto parlare con le stesse parole che troviamo, non censurate, nel testo originale. "Di nuovo mi assalì il caldo ricordo di quando rotolavo sui mucchi di fieno in un tempo felice con una ciurma di bimbi, e pensai –baciarla- come se fosse significato portarla su uno di quei mucchi, rotolare fino al tramonto di quel pomeriggio con lei che mi aveva mandato un garofano rosso, quasi un papavero".

Sembra dunque che al signor Invalsi sia sembrato sconveniente parlare dell'innamoramento adolescenziale nei termini con cui ne parla Vittorini stesso, intriso anche di desiderio e fisicità, e si sia attenuto piuttosto ai suoi personali dettami sulla scelta dei brani, secondo i quali vanno preferiti i "testi che si presume possano interessare i ragazzi ai vari livelli di età; è pur vero anche che si deve procedere con testi che non urtino in modo evidente la sensibilità

di una parte degli allievi e che non favoriscano alcuni gruppi rispetto ad altri".⁵ Quindi si deve parlare di innamoramento ad un adolescente, questo lo riguarda, ma in maniera paludata e non troppo scoperta. Non si parli dunque di sessualità.

Mi chiedo inoltre, e faccio una breve digressione, se è stato per ottemperare a questa stessa remora che trovo censurato anche il seguente passo: parlando della piazza si dice "Col suo puzzo di preti che veniva dall' Arcivescovado insieme ad un odore di limoni": troppo irriverente verso la Chiesa per un ragazzo di tredici anni?

Chiesa ed educazione all'affettività sembrano argomenti troppo delicati, se mi si passa l'eufemismo, per il signor Invalsi.

A Valeria chiedo perché la sua attenzione è stata dirottata sul termine "incerto" della risposta B, e mi viene restituito un percorso di lettura ancora diverso: "Noi non sappiamo cosa pensa Giovanna. I due non si parlano se non per una frase dettata dall'imbarazzo", spiega. "Il protagonista rimane insicuro sino alla fine rispetto all'esito della sua storia amorosa".

Altro esempio:

A17. Nel testo moltissimi particolari sottolineano che il racconto si svolge in una stagione calda, in un clima quasi rovente. L'autore vuol farci capire che

- A. il protagonista vuole conquistare la ragazza prima delle vacanze estive
- B. il caldo esterno corrisponde alle sensazioni ed emozioni del protagonista
- C. la pigrizia degli studenti seduti al caffè è provocata dal caldo eccessivo
- D. per il protagonista l'estate è il tempo dell'amore e della passione

Risultato; A:2 – B: 13 – C:1 – D:5

⁵ Vedi sempre "Quadro di riferimento prove Invalsi"

Secondo il signor Invalsi il clima “era rovente”. Francamente non si parla di una canicola agostana, solo di una piena primavera, dove si sorbiscono granite alle mandorle, cioè gelati. La scuola non è ancora conclusa, e se il signor Invalsi me lo chiedesse, risponderei convinta: “Siamo tra Maggio e Giugno!” A me pare evidente, qui, che è stato il signor Invalsi a cadere nella sua stessa trappola, sovrapponendo ad una “lettura oggettiva” del brano, la sua interpretazione soggettiva. Il tutto per creare forse la facile metafora del “fuoco amoroso” che si rispecchierebbe nella “risposta giusta”, la B. Solo rimane l'imbarazzo se rispondere con la B o la D: le due sembrano sovrapponibili!

“In ogni errore giace la possibilità di una storia”, così scriveva Gianni Rodari, che aveva fatto dell'errore uno strumento principe della pedagogia. Dagli errori egli trae le risposte ai meccanismi linguistici che ne erano l'origine, sino a trasformarli in giochi: - Siccome molti bambini avevano difficoltà a trascrivere nel carattere corsivo le vocali a ed o confondendole, ho fatto loro notare che, scambiandole, cambiavano le cose e nascevano delle storie assurde: il sole diventava il sale e dal cielo scendeva nella pasta, la nonna diventava la nanna e così via. Avendo colto il meccanismo, nei bambini più attenti è scattata una rincorsa per individuare nuovi vocaboli fin quando uno di loro ha riflettuto dicendo: “Maestra, se ci sbagliamo Marta diventa morta?”- .

L'indulgenza creativa ed indagatrice concessa da Rodari all'errore non sembra certo trovare riscontro nell'oggettività tassativa ed inappellabile della “risposta esatta” dei questionari Invalsi.

Ciò nonostante, per ironia della sorte, è toccato proprio a Rodari, ad una delle sue bellissime fiabe, sottoporsi alla vivisezio-

ne implacabile delle domande oggettive in prima media, col racconto “Il padrone della luna”.

Alcune risposte riportate dai ragazzi di prima media sono la dimostrazione che anche le scelte errate degli allievi, operate dal loro “sguardo strabico”, hanno colto aspetti interessanti del testo letterario.

Qui Rodari mette in scena due personaggi, il tiranno crudele Kum ed il servitore intelligente, Men, suo Primo Consigliere. La storia verte sulla parabola ascendente della follia di Kum, che arriva a chiedere “la luna” pur di mantenere in soggezione devota il popolo. E si conclude con la seguente scena:

“Sul letto di morte ordinò al Primo Consigliere Men:

– Voglio che la mia luna sia sepolta con me, nella mia stessa tomba.

Men promise: – Sarà fatto.

Ma non fu fatto, vero? La luna è ancora in cielo, vero? La luna è di tutti, come l'aria, come il sole, come il mare, come la strada.”

La domanda n.20, l'ultima del test, si riferisce alla morale della fiaba.

A20. Quale tra le frasi che seguono esprime meglio la morale della storia che hai letto?

A. Non ci si può appropriare di ciò che appartiene a tutti

B. Non è con la crudeltà che si ottiene l'obbedienza



C. Nessuno può ottenere tutto ciò che vuole

D. L'ingiustizia prima o poi viene punita

Risultato: A:9 – B:4 – C:3 – D:3

Che la risposta esatta debba essere la A è desumibile dalla constatazione che, con fare scherzoso Rodari ha collocato in congedo, nella sua domanda retorica.

Affermare, però, che la stessa fiaba non contempli anche tutte e tre le altre risposte, significa non tener conto del ruolo morale che assumono i personaggi in una fiaba, come modello portatore di virtù massime o vizi terribili! La fiaba non insegna anche questo?

Altro esempio:

A13. “Ruggì”, “tuonò”, “urlò”, “strillò” ... sono tutti verbi che nel testo descrivono il modo in cui Kum parla a Men. Cosa vuole mettere in evidenza l'autore?

A. Il carattere iroso di Kum

B. L'abitudine di Kum di parlare ad alta voce

C. La maleducazione di Kum

D. Il terrore che Kum suscita in tutti

Risultato: A:11 – B:4 – C:2 – D:3

Il personaggio negativo delle fiabe è uno stereotipo, che condensa in sé tutti gli aspetti del malvagio. Discernere tra risposta A e D significa inoltrarsi tra le pieghe psicologiche del personaggio cattivo e “comprenderlo”, cioè risalire alle ragioni del suo agire. Nella fiaba non ci sono francamente elementi per operare in questa direzione, quindi il lettore si trova nell'imbarazzo tra due aspetti che coincidono: Kum è protervo perché vuole ottenere una certa reazione (risposta D), o vuole ottenere una certa reazione in quanto è protervo (risposta A) ?

Negli allievi compare la sindrome da quiz, la cui autorevolezza scavalca l'autonomia di giudizio.

Accanto a testi a carattere letterario sono stati introdotti nella prova di lettura all'esame, dall'a.s. 2008/2009, anche testi espositivi o argomentativi, che miravano ad illustrare un fenomeno naturale, a spiegare una tesi, etc... Questi testi si prestavano certo meglio ad essere sottoposti ad una batteria di domande oggettive, ovviando al problema sopra esposto, soprattutto quando il discorso verte sulla spiegazione scientifica di un fenomeno naturale, vedasi “Foreste e desertificazione”, a.s. 2009/2010.

Ciò che è successo in questi anni è stato assistere, però, ad una “scelta” di testi che, volendo affrontare una lettura dei fenomeni sociali, dovrebbe essere sottoposta almeno all'attenzione della comunità scolastica, perché questa ne esprimesse alcune considerazioni. Attraverso questi testi, infatti, si è celebrata l'epoca della flessibilità del lavoro, presentandola come un'occasione imperdibile data ai giovani per “Sviluppare la cultura dell'internazionalità e della mobilità. Nella società globale del 2000 bisogna perdere l'ossessione del posto fisso ad ogni costo ed acquisire il “virus” dell'internazionalità ed il gusto della mobilità professionale”, a.s. 2008/2009.

Con la stessa disinvoltura, in tema di pubblicità, si è fatta passare l'idea di Piero Ottone, che afferma: “La pubblicità mi piace, ma non se è obbligatoria. Sono sempre stato un sostenitore della pubblicità, e non solo per il beneficio che ne traggono i gruppi editoriali, compreso quello al quale appartengo. La pubblicità è elemento essenziale della società moderna, è l'ossigeno del capitalismo. E contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza. Pensate alla differenza che c'era fino all'altro ieri

fra Times Square, il cuore di New York, scintillante di luci, vivace, fantasmagorica, e la Piazza Rossa, cupa e austera, perché priva di pubblicità in una Mosca tenebrosa. (Parlo di Mosca quando era la capitale dell'Unione Sovietica). Anche nei giornali, come nelle piazze, la pubblicità può essere ornamento dare allegria [...], a.s. 2010/2011.

Per non sovrapporre la mia impostazione ideologica a quella che, con evidenza, traspare nella "scelta" dell'Invalsi, attenta, questo sì, "al rispetto di argomenti che interessano i giovani ma non ne urtano la sensibilità", procedo esponendo prima le reazioni dei ragazzi a questo ultimo testo, quando lo abbiamo corretto.

Molti, gli allievi che dalla mia esperienza considero più critici, hanno affermato che questo testo era "migliore" dell'altro (Vittorini, da "Il Garofano rosso). Io sono un po' trasecolata, aspettandomi francamente qualche riserva da parte loro. Il tema della "pubblicità", d'altronde, cioè l'analisi delle strategie subliminari di irretimento del lettore/consumatore, è un classico fra gli argomenti trattati lungo la scuola media, mirante a svelare la natura ingannevole, aggirante del messaggio. Lo si trova ancora in tutte le antologie. Mi aspettavo dunque che essi trovassero il discorso non dico populista e demagogico, ma almeno insostenibile. Il testo si fondava su queste tesi 1) la pubblicità è bella, colorata, rassereneante e crea business. 2) Lo spettatore deve, ahimè, guardarsi dalla pubblicità mediata del televisore: qui, a differenza che sulla carta stampata, dove il lettore controlla il suo sguardo e può scegliere di non leggere il messaggio pubblicitario, è cattiva perché lo spettatore non la potrebbe controllare...

Parto dalla seconda tesi e chiedo ai ragazzi cosa ne pensano. Si dicono d'accordo. Provo a ricordare loro il lavoro svolto in

seconda, dove analizzavamo appunto il testo pubblicitario nella sua impaginazione, rilevando come la macchina del marketing avesse ben studiato le reazioni del lettore sul foglio, a partire dall'uso del colore, per arrivare alla collocazione nel foglio. Ci siamo ricordati delle strategie di collocazione dei prodotti negli scaffali dei supermercati, e con grande esultanza sono venuti a galla altri esempi riesumati dalla loro memoria. A questo punto ho riposto alla domanda ed è comparsa una certa afflizione nel volto di qualcuno, ho finalmente letto la costernata consapevolezza. Poi ho solo chiesto chi di loro avesse mai visto la Piazza Rossa a Mosca, o perlomeno come se l'aspettassero. Beh, un indizio poteva darlo loro un minimo di riflessione: ci si poteva aspettare, con un buon margine di sicurezza, l'aspetto monumentale e architettonicamente non improvvisato di una grande piazza in un'antica capitale. Avrebbero potuto immaginare un'architettura barocca, arabizzante, o di altri secoli. E chiedersi se, nonostante gli schermi illuminati rappresentino il loro quotidiano di ragazzi, nonostante quanto sono usi incontrare camminando negli spazi privati e pubblici, come nei loro video giochi o nelle stazioni, possa considerarsi "bella" una piazza monumentale, parata di marmi e sculture sebbene non accesa che da lampioni? O piuttosto è "bello" l'asfalto e il cemento di una zona commerciale e trafficata da automobili. La domanda vale perlomeno uno scambio di opinioni!

Avrei voluto soffermarmi con loro anche su un aspetto non secondario della forza persuasiva nelle affermazioni di Ottone: egli tiene distinti gli effetti positivi, proponendoli in una sequenza, un elenco delle meraviglie, senza creare le connessioni causa-effetto. Così nella seguente frase "La pubblicità è elemento essenziale della società moderna, è

l'ossigeno del capitalismo. E contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza". Se al posto della congiunzione "E" avesse usato la congiunzione "PERCHE'", sarebbe stata dichiarata la nostra compromissione di consumatori. La frase sarebbe rimasta meno vaga, meno sospesa, ma avrebbe conseguito fino in fondo il nesso causale, quindi il processo di comprensione: la pubblicità è l'ossigeno del Capitalismo - perché contribuisce a ravvivare le nostre città, la nostra esistenza, - perché ci induce a divenire spensierati acquirenti (leggi "consumatori"). Non è un caso se alla domanda:

B3. Perché l'autore afferma che la pubblicità «è l'ossigeno del capitalismo» (righe 3-4)?

- A. Stimola i consumatori a fare maggiori acquisti
- B. È molto costosa e ha bisogno di grandi capitali
- C. Esiste solo nei paesi capitalisti
- D. Caratterizza la società moderna

le risposte degli allievi sono divise tra A:10 – D:10. Qualcuno ha dato la risposta canonica (e giusta per l'Invalsi!) seguendo il ragionamento sovra esposto. Ma molti altri hanno preso atto dell'intero discorso "ottimista" di Ottone per restare su una definizione più vaga e possibilista. Non viviamo forse in un'epoca moderna perché qualificata anche dai cartelli pubblicitari, dice Ottone?

L'operazione esercitata da un testo, proposto in via ufficiale dal Ministero in persona, che vuole verificare dall'alto la preparazione degli allievi di tutta Italia e che, infine, pesa nella prova di esame, è evidentemente talmente intimidatoria, viene recepita come imperiosa sugli allievi, al punto da fare piazza pulita dell'autorevolezza dell'insegnante e da indurli a mettere tra parentesi il proprio giudizio critico.

Riesce dunque l'Invalsi, che "Vuole essere rispettoso della sensibilità dei ragazzi" ad esserlo anche della loro intelligenza!

SECONDARIA DI SECONDO GRADO



Salvate il soldato Rigoni Stern

Girolamo De Michele

Lo scorso maggio¹ gli studenti del secondo anno di istruzione superiore (licei e istituti tecnici e professionali) sono stati sottoposti alle prove dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi). Lo scopo di queste prove di "valutazione esterna" in italiano è di "accertare la capacità di comprensione del testo e le conoscenze di base della lingua italiana" (vedremo dopo le finalità più generali dell'Invalsi). Per verificare queste capacità e conoscenze è stato chiesto agli studenti di leggere dei testi e rispondere a un certo numero di "domande a risposta chiusa"². Uno dei testi era il racconto di Mario Rigoni Stern "Sulle nevi di gennaio", compreso all'interno della raccolta *Aspettando l'alba e altri racconti* (Einaudi, Torino 2004, in appendice). Il racconto, originariamente pubblicato su "La Stampa" del 19 gennaio 1994 col titolo "Sul Don, quel lontano inverno", fa parte del "Ciclo del Don": e infatti nel *Meridiano Rigoni Stern* è inserito, dopo i romanzi, tra i racconti della seconda guerra mondiale (alle pp. 859-863).

In questo testo il Narratore racconta, con lo stile che gli è abituale, le ultime ore di un soldato ferito durante la ritirata di Russia. Al termine della breve narrazione apprendiamo che le scene di un amore alla vigilia della partenza per la guerra che intercalano lo svolgersi degli eventi (il soldato, ferito,

1 Il testo è già stato pubblicato l'8 maggio 2012 su www.carmillaonline.com ed anche su altri siti accomunati dalla difesa della scuola.

2 L'intero fascicolo delle prove è scaricabile <http://www.invalsi.it/snv1011/> (quella di italiano per le scuole secondarie è l'Appendice 9).

viene raccolto da un commilitone che sta conducendo una slitta) erano il delirio che precede la morte del soldato. E scopriamo che l'alpino che lo ha caricato sulla slitta era, forse, quello stesso contadino che lo trasportò sulla propria slitta, assieme alla sua morosa, in quella notte serena che il morente rammemorava mentre moriva. A suo modo, nella sua brevità, il racconto può considerarsi esemplare della produzione di Mario Rigoni Stern, e nella sua capacità di condensare molti dei temi trattati nelle più distese narrazioni romanzesche costituisce una significativa prova di raggiunta maturità e perfezione del narratore di Asiago: uno di quei salici nani cui Rigoni Stern paragonava, a fronte dei grandi alberi della letteratura, se stesso³.

Rigoni Stern, forse per essere un salic nano nella foresta della letteratura, è un autore che non sempre si riesce ad affrontare a scuola: c'era quindi da rallegrarsi del fatto che, dovendo fare un test di misurazione, gli studenti avessero occasione di incontrarlo. Ma l'allegria ha ceduto il posto ad altri sentimenti, una volta esaminate le domande preparate dagli esaminatori, e le risposte indicate come "esatte".

La seconda domanda, che ha per scopo "*Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole*", chiede agli studenti di indicare il significato dell'espressione "soldati sbandati" all'interno del passo «il conducente bestemmiò e si guardò attorno: una moltitudine di soldati sbandati, di muli, di slitte era ferma su un
3 M. Rigoni Stern, *Al lettore*, in *Meridiano Rigoni Stern*, Mondadori, Milano 2003, p. 3.

grande spazio bianco. Erano tutti in attesa che lì, dove si sentiva sparare, si riprendesse a camminare». La risposta “esatta” era: “Sono in ritirata e non sanno dove andare”. In realtà l’uso del termine “sbandati” è, in questo testo, quello del lessico militare: «Isolato, disperso, non più in contatto con gli altri componenti del proprio reparto» (vocabolario Treccani); nessuna delle scelte possibili contemplava questa opzione. Non è questione di poco conto: quella di Rigoni Stern è un’anabasi (senza epica), e in un’anabasi si sa sempre dove andare – verso casa. Se i soldati in questo frangente sono fermi è perché là dove devono passare c’è battaglia, non perché hanno perso la direzione o la guida. I soldati in ritirata sapevano dove andare, benché sbandati, ossia non più irregimentati nei reparti di appartenenza, perché guidati da altri, magari giovani sottufficiali come lo stesso Rigoni Stern. Dietro questa parola – anzi: dietro al sintagma “moltitudine di soldati sbandati” c’è dunque un profondo messaggio etico: la guerra non ha spezzato il legame di umanità che, più profondo delle appartenenze politiche o militari, accomuna gli uomini, e grazie al quale i soldati sono tornati a casa. Solo estrapolando il racconto dal suo contesto – il ciclo del Don, all’interno della più generale narrativa di Rigoni Stern – è possibile un simile fraintendimento. Ma Rigoni Stern non ha scritto per i test di misurazione e valutazione esterna.

La terza domanda (“*Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse*”) chiede allo studente “Quale frase riassume meglio la prima parte del racconto”. Incredibile a dirsi, la risposta “esatta” non è la C (“Il conducente di una slitta non esita a gettare via il carico per far posto a un ufficiale ferito”), ma “Un ufficiale gravemente ferito

riesce a stento a farsi trasportare su una slitta”. Questa risposta è errata sia dal punto di vista letterale – l’ufficiale ferito, che non ha la forza di parlare, non chiede di essere soccorso, si limita a mormorare «sono stato ferito» –, sia dal punto di vista di una corretta interpretazione del gesto dell’alpino che conduce la slitta: che ha un ordine (impartitogli da un maggiore) da rispettare, ma viola quest’ordine gettando via le due casse di carte che dovrebbe trasportare e, senza parole ma con una bestemmia, soccorre il ferito. Le storie di Rigoni Stern sono piene di personaggi che scelgono il bene piuttosto che il male o l’ignavia di chi rispetta gli ordini senza curarsi delle conseguenze: e compiono il bene senza perdere tempo in inutili parole o giustificazioni. La risposta “esatta” fraintende questo aspetto, che è per l’Autore uno dei caratteri di quell’umanità che resiste all’orrore della guerra.

Con la quarta domanda, allo scopo di “*Individuare informazioni date esplicitamente nel testo*” si chiede allo studente di interpretare un brusco gesto della ragazza. Ebbene: la risposta “esatta” – “[la ragazza] è irritata con se stessa per essere caduta” – è errata, perché è la scusa innocente che la giovane usa per entrare in relazione, alla festa, col giovane alpino che ha in precedenza allontanato. È l’Autore a indicarci, con l’uso dell’indiretto libero, il contrasto tra l’aspetto buffo della ragazza in tuta da sci caduta nella neve, «*così tutta bianca e il viso imbronciato*», e quello leggiadro alla festa: «*Senza la tenuta da sci, ora, in quel vestito, appariva leggera, luminosa e sorridente*». È evidente che in quel frangente, come proponeva la risposta B, la ragazza si era vergognata del proprio aspetto. E sembra altrettanto evidente che questa domanda dimostra che all’interno dei tempi e delle modalità della rilevazione INVALSI gli studenti non riescono a cogliere le in-



formazioni che l'Autore dà loro con lo stile letterario. Ma, di nuovo: Rigoni Stern scriveva letteratura, non compilava testi per la misurazione degli apprendimenti.

La settima domanda, che mira a *“Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale”*, chiede allo studente di scegliere tra diverse interpretazioni del racconto della corsa in slitta. In questo caso si induce lo studente a pensare che le diverse, altrettanto legittime risposte proposte siano tra loro alternative: quella “esatta” è “Rendere l'atmosfera incantata di quel viaggio sotto le stelle”; sarebbero invece errate sia “Analizzare i sentimenti reciproci dei due giovani”, sia “Descrivere realisticamente il paesaggio notturno sotto la neve”. Come se uno dei tratti caratteristici della narrazione di Mario Rigoni Stern non sia la capacità di descrivere al tempo stesso il mondo interiore dei sentimenti e quello esteriore della natura, e mostrare le relazioni che si tendono da questa a quello. Con le parole di Eraldo Affinati, curatore del Meridiano: «Il realismo integrale di Mario Rigoni Stern non conosce la distinzione fra interiorità ed esteriorità perché il visibile a tutti esiste, senza inganni o falsificazioni, quindi no va

truccato»⁴. Permettete una breve digressione. Mi è capitato di ascoltare, in apertura di un incontro con Gabriele Lolli su matematica e Lezioni americane di Calvino⁵, un accorato grido di dolore lanciato contro la «distruzione della matematica» ad opera di didattiche che intendono la matematica come una tecnica che mira al risultato esatto, e non come una scienza che apre alla dimensione del problema, all'interno della quale sono possibili più risposte equivalenti. È quello che l'autore di questi test cerca di fare alla letteratura: instillare l'idea che se un narratore dice A, non può al tempo stesso dire B e C. È questo il modello di scuola che vogliamo?

La domanda B12, che mira a *“Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse”*, suggerisce, con la risposta “esatta”, che il sorriso sul volto dell'alpino ferito sia dovuto al fatto che “la corsa in slitta gli ha ricordato un momento felice della sua vita”. Dovendo scegliere tra altre risposte, alcune delle quali peraltro plausibili (“Perché il freddo

4 Meridiano Rigoni Stern, *Introduzione*, p. xxxv.

5 L'incontro verteva sul testo dello stesso G. Lolli, *Discorso sulla matematica. Una rilettura delle Lezioni americane di Italo Calvino*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.

intenso non gli fa più sentire il dolore della ferita”, “Perché il tepore delle coperte gli è stato di conforto”), lo studente è orientato a scegliere la A. Ma la domanda è: queste risposte sono adeguate a ricostruire una scena all’interno della quale il sorriso di cui si chiede la ragione è sul volto di un soldato che scopriamo essere morto durante il trasporto? Il delirio che precede e accompagna la morte può essere chiamato “un felice ricordo”? E soprattutto: l’autore delle domande ha capito che l’alpino, al termine del racconto, muore? Perché l’insieme delle domande, esatte o meno, lascia intendere proprio questo fraintendimento.

E veniamo, infine, alla domanda cruciale: quella che ha per obiettivo “*Sviluppare un’interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale*”. Secondo l’autore di questi test, il Narratore con questo testo non vuole “Dichiarare apertamente la sua avversione alla guerra ed esortare i giovani a evitarla” – chi ha barrato la casella corrispondente a questa risposta avrebbe “sbagliato”; lo scopo dell’Autore sarebbe di “Mostrare come la guerra modifica profondamente il modo di comportarsi e il destino delle persone”. Chiunque abbia solo sfogliato un testo di Mario Rigoni Stern sa quale è lo scopo della sua narrativa, che in questo racconto viene condensata e cristallizzata nel tragico finale: ma ciò non sembra accadere con l’estensore di questi (così li chiama burocrate imperante) “*item*”. Le prove Invalsi, peraltro, hanno «una “vocazione” esterna alla singola istituzione scolastica»: «la competenza dell’Invalsi a distribuire agli studenti test per la verifica delle conoscenze e abilità degli stessi deriva dalla legge [...] Nessuna norma attribuisce questa competenza (diversa essendo la valutazione periodica dell’apprendimento e

del comportamento degli studenti spettante ai docenti) alle istituzioni scolastiche. Né conseguentemente agli organi amministrativi (organi collegiali e dirigente scolastico) che tali istituzioni compongono né al personale docente a titolo “individuale”. [...] Detto in altre parole, la legge non attribuisce alle istituzioni scolastiche (e dunque agli organi amministrativi di queste o al suo personale docente) un ruolo decisionale in materia» (così l’Avvocatura dello Stato, parere dell’11 giugno 2009, avv. Paolucci). Nondimeno, queste prove aventi “vocazione esterna” producono effetti sulla didattica, perché inducono gli studenti a orientare la propria interpretazione di un autore che, seppure importante, potrebbero incontrare in questa sede per la prima e, forse, unica volta, nella direzione indicata dal combinato degli item e delle risposte designate come “esatte”. In un convegno del CESP dedicato alle prove Invalsi, l’insegnante Matteo Vescovi ha illustrato le giustificazioni delle risposte date dagli studenti. La risposta più significativa è stata: «Lo so che ci sono anche altre risposte vere, ma so che di solito l’Invalsi mi chiede la risposta più superficiale»⁶.

In un saggio di alcuni anni fa⁷ Hans Magnus Henzensberger ricostruiva il modo in cui l’uso di strumenti come questo pervertono la letteratura e trasformano i grandi letterati in «fornitori di randelli» ad opera di «tecnocrati che non sono capaci di mettere insieme neanche una sola frase in tedesco» – gli odierni tecnocrati italiani, per

6 L’intervento di M. Vescovi è incluso nel presente volume.

7 H. M. Henzensberger, “Modesta proposta per preservare la gioventù dai prodotti della poesia”, in *Mediocrità e follia. La banalità della cultura e l’indifferenza civile di una società opulenta*, Garzanti, Milano 1988, pp. 20-33 (il saggio è però del 1976).

contro, si compiacciono di usare termini come “criticità” credendolo sinonimo di “problema”, per il solo fatto di averlo sentito usare in questa accezione da un ministro diplomatosi in un liceo parificato. Era il 1976, e di acqua sotto i ponti ne è passata: ma evidentemente non è vero che conoscere gli errori del passato serve ad impedire la loro riproposizione nel futuro. Oggi, in Italia, qualche oscuro tecnocrate (la lettera del Commissario Straordinario dell’Invalsi ai dirigenti scolastici dell’11 ottobre scorso assicura trattarsi di «gruppi di esperti provenienti dal mondo della scuola e dell’università») esterno alla scuola prepara un test di rilevazione, lo inserisce in una busta che, sigillata, viene inviata alle scuole, nelle quali il dirigente si limita a trasmettere detta busta ai “somministratori”, che si consiglia dover essere docenti esterni tanto alla classe quanto alla materia, e da questi nelle mani e nelle menti degli studenti, che appongono sotto sorveglianza le loro debite crocette; questi test sono poi restituiti ai correttori, che con l’ausilio di uno scanner (quando va bene), o a mano conteggiano le risposte e trasmettono all’Invalsi gli esiti, affinché il «gruppo di esperti» esterno alla scuola elabori una misurazione (che viene spesso disinvoltamente spacciata, o confusa, o scambiata per “valutazione”), che a sua volta viene di nuovo trasmessa alle scuole. In nessuno di questi passaggi è attiva una qualche intelligenza critica che, esaminando i testi delle prove, può esercitare un legittimo diritto di interdizione fondato sul riconoscimento del danno che queste prove causano a cose come didattica, apprendimento, formazione, pensiero critico e altre sciocchezze. Coloro che lavorano nella scuola come insegnanti o dirigenti sono invitati a dismettere le proprie vesti e le proprie intelligenze e rivestire per un giorno quelle del passacarte, del buro-

crate cieco, sordo e muto al servizio di una macchina ottusa: come personaggi kafkiani, sono misuratori, e dunque misurano. E così, di obbedienza a un ordine in ottemperanza a una direttiva, accade che il sergente Mario Rigoni Stern, scampato alla guerra, alla neve e ai lager nazisti venga impallinato dalla scuola italiana, senza che alcuna delle persone coinvolte nella gestione dei diversi segmenti del processo si senta responsabile dell’accaduto.

Il giornalista Chris Hedges, che dopo aver raccontato la guerra in Irak è tornato negli Stati Uniti per raccontare un’altra guerra, quella dichiarata al sistema di istruzione pubblico attraverso l’introduzione dei test di valutazione, cita nel suo articolo-manifesto *Perché gli Stati Uniti distruggono il loro sistema di istruzione*⁸ Hannah Arendt: «Il male più grande che sia stato perpetrato è il male commesso dai nessuno, ovvero dagli esseri umani che rifiutano di essere persone». Vi sembra eccessivo? «Il superamento di test a scelta multipla celebra e premia una forma peculiare di intelligenza analitica, apprezzata dai gestori e dalle imprese del settore finanziario che non vogliono che dipendenti pongano domande scomode o verifichino le strutture e gli assiomi esistenti: vogliono che essi servano il sistema. Questi test creano uomini e donne che sanno leggere e far di conto quanto basta per occupare posti di lavoro relativi a funzioni e servizi elementari. I test esaltano quelli che hanno i mezzi finanziari per prepararsi ad essi, premiano quelli che rispettano le regole, memorizzano le formule e mostrano deferenza all’autorità. I ribelli, gli artisti, i pensatori indipendenti, gli eccentrici e gli iconoclasti – quelli che pensano con la propria testa – sono estirpati», scrive ancora Chris Hedges. Vi sembra che esageri?

8 L’articolo è incluso nel presente volume.

Ma c'è un'altra finalità di questa macchina anonima che «effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione, effettua le rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole; formula proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definisce le procedure da seguire per la loro valutazione, formula proposte per la formazione dei componenti del team di valutazione e realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione»⁹. Nel rapporto *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, predisposto da tre “tecnici” su mandato del precedente governo, si suggeriva di approntare tali valutazioni del sistema istruzione al fine di «studiare se e come collegare i risultati della valutazione a misure di natura premiante o penalizzante per i budget delle singole scuole», attraverso «a) reclutamento e rimozione dei presidi sulla base della performance ottenuta, b) reclutamento e rimozione degli insegnanti, formazione e aggiornamento, c) governance (sic!) delle scuole», per arrivare a un sistema di tipo britannico «che premia le singole scuole (o circoscrizioni scolastiche) con un budget correlato al ranking (sic!) della scuola». Una proiezione effettuata dalla Fondazione Agnelli¹⁰ calcola che, se applicati criteri di valutazione consimili, sarebbe possibile tagliare, rispetto a quanto già operato dal ministro Gelmini, ulteriori 17.400 posti di lavoro nelle scuole. E dalla lettera di chia-

9 Cito dal sito dell'Invalsi, <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chisiamo>

10 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Bari 2010, pp. 137-144.

rimento al governo italiano che la BCE ha inviato lo scorso agosto apprendiamo, leggendo il punto 13 – «Quali saranno le caratteristiche del programma di ristrutturazione delle singole scuole che hanno conseguito un risultato insoddisfacente nei test Invalsi?» – che effettivamente il governo italiano ha promesso di utilizzare i test Invalsi per operare ulteriori riduzioni di bilancio nel settore scolastico. Uno degli autori del rapporto in questione, Giorgio Vittadini, presidente della Fondazione per la Sussidiarietà, è esponente di punta della più grande lobby nel settore dell'istruzione privata, e cioè Comunione e Liberazione: c'è bisogno di dire altro? Enzensberger concludeva il suo saggio con queste parole: «Buttate nel più vicino cestino dei rifiuti tutte le copie del Manuale di direttive per l'insegnamento del tedesco che vi capitano a tiro! Sabotate più che potete le Deliberazioni della Conferenza permanente dei ministri della pubblica istruzione! Combattetelo il turpe vizio dell'interpretazione! Combattetelo quello ancora più turpe della giusta interpretazione!» Di cos'altro abbiamo bisogno per fare lo stesso ai documenti e ai rapporti Invalsi, ai test e alle pratiche che trasformano l'istruzione in una fabbrica di ottusa mediocrità a vantaggio dei mercanti dell'istruzione privata?

Appendice

Sulle nevi di gennaio

Si era appoggiato alla slitta con il braccio destro, quello sinistro lo teneva infilato davanti, dentro il cappotto. Quando una pallottola della raffica l'aveva colpito, aveva sentito solamente un colpo secco, come una sassata.

Dopo aveva avvertito un po' di caldo lungo il fianco, ed era il sangue che colava. Infine

più niente, perché il freddo aveva saldato la ferita.

Erano le ginocchia, ora, che facevano fatica a sostenerlo, e poi i piedi erano attanagliati nella neve. Si lasciò andare e tenendosi con il braccio si fece trascinare. La slitta si fermò. L'alpino che conduceva il mulo per la briglia si girò e lo vide: – Via! Staccati! – gli gridò. – Il mio mulo non ce la fa più. Non rispose, non aveva forza per parlare, nemmeno per staccare il braccio dal bordo. Il conducente si avvicinò adirato e minaccioso. Vide che era un ufficiale, sulla manica aveva ancora i gradi: – Staccati dalla mia slitta, – gli ordinò. Ciglia e sopracciglia del tenente erano incrostate di neve ghiacciata, il passamontagna da sotto l'elmetto gli scendeva sul volto: – Sono stato ferito, – disse con fatica aprendo gli occhi.

Il conducente bestemmiò e si guardò attorno: una moltitudine di soldati sbandati, di muli, di slitte era ferma su un grande spazio bianco. Erano tutti in attesa che lì, dove si sentiva sparare, si riprendesse a camminare.

Guardò ancora quell'uomo appeso alla sua slitta e, maledicendo, slegò le funicelle che tenevano fermo il telo che copriva il carico. Sempre imprecaando scaricò nella neve due casse piene di carte che un maresciallo di maggioranza gli aveva fatto caricare e nello spazio lasciato dalle casse sistemò il ferito e lo coprì. Ora, il tenente disteso su un po' di paglia e sotto le coperte non sentiva più freddo, nessun dolore. C'era una profonda quiete.

...saliti sull'Altipiano per le esercitazioni invernali, un giorno di gennaio, dopo una marcia lunga e faticosa, si erano acquantierati nella vecchia caserma. Finite le escursioni tra Vezzena e Marcesina per Portule, Cima XII, Ortigara e Fiara,

ora gli allievi godevano di un periodo di relativo riposo e si addestravano sul Kaberlaba. Fu qui che la conobbe. Durante una discesa l'aveva vista cadere fuori dalla pista sollevando una nuvola di neve farinosa. Si era precipitato giù come un falchetto per aiutarla. Era proprio buffa: tutta così bianca, il viso imbronciato... Fu lui a scusarsi per averle dato una mano a risollevarsi sugli sci: lei, come fu in piedi, senza dire grazie riprese la discesa indispertita e crucciata. La rivide alla Casetta Rossa, dove con il plotone e un sergente erano entrati per bere vin brulé. Lei si era avvicinata per dirgli: – Mi scusi, ero proprio arrabbiata per quella stupida caduta. – Così tutta piena di neve mi sembrava un pupazzo, – aveva risposto lui. – Questa sera viene al ballo della Croce Bianca? Domani noi partiamo per Bassano.

Non credeva di rincontrarla, ma quando la festa era già avviata la vide comparire. Senza la tenuta da sci, ora, in quel vestito, appariva leggera, luminosa e sorridente.

Ballarono. C'erano ragazzi e ragazze arrivati per le gare studentesche, ufficiali e allievi ufficiali degli alpini, maestri di sci. – Qui dentro c'è tanta confusione e fa anche troppo caldo. Davanti all'albergo ho visto delle slitte in sosta ed è una notte molto bella e serena. Perché non andiamo a fare una corsa con la slitta? – Con questo freddo? – Vada a mettersi qualcosa di lana. L'aspetto. O l'accompagno? Dove abita? – Qui, in questo albergo. Mi aspetti nella hall. Attese con la mantellina sul braccio e il cappello in mano. Lei giunse subito, vestita da neve; sorrideva imbarazzata e un poco anche confusa. Le slitte erano sulla strada in attesa dei clienti, i contadini stavano insieme a parlottare e battevano i piedi. Si avvicinarono alla prima della fila, era dipinta di bianco con fiori alpestri azzurri e rossi sulle fiancate.

Il cavallo, con una coperta sul dorso, stava mangiando la biada nella musetta.

– Volete fare un giro? – chiese il contadino.

Salirono sul sedile posteriore, con la schiena rivolta al guidatore. Si avvolsero insieme in una coperta, con un'altra si coprirono le gambe fino ai piedi. Il contadino sfilò la musetta dalla testa del cavallo dicendo:

– Basta Baldo, finirai dopo quando ritorneremo –. Levò la coperta dalla groppa e salì al sedile di guida; si avvolse nel mantello, con la coperta del cavallo si coprì le ginocchia e infilò i piedi dentro il sacco del fieno:

– Vai Baldo, – disse facendo leggermente schioccare la frusta. – Dove vogliono andare? – Dove vuole, non abbiamo preferenze. Per i prati, dentro il bosco, – disse lui.

...andava la slitta nella notte che rifletteva le stelle nei cristalli di neve, lieve scivolava come su una nuvola nel cielo, e il campanello di bronzo sul collare del cavallo tintinnava a ogni passo.

– Vai Baldo! – disse il contadino toccandolo leggermente con la frusta. E il cavallo prese il trotto, dapprima leggero e poi via via più veloce e disteso. Infilò una strada che s'inoltrava nel bosco.

La luna che stava sorgendo illuminava gli alberi sul dosso della montagna e la luce si diffondeva tra i rami carichi di neve...

Si alzò la tormenta. Un vento radente sollevava come sabbia del deserto la neve della steppa, e come degli spettri gli uomini silenziosi camminavano curvi contro quel vortice. Andarono così tutta la notte, molti cadevano e non si rialzavano, alcune slitte restavano ferme nella neve. Venne un'alba livida, senza luce, e lontano, confuso nel bianco, apparve un villaggio. A lato della pista un ufficiale incitava chi aveva ancora forza ad andare avanti, perché non tutti potevano trovare posto in quelle isbe. Solo qualche chilometro, diceva, e

troverete altri villaggi dove riposare al caldo.

...la slitta scivolava su grandi cristalli luminosi, e il cavallo Baldo ora galoppava sfiorando la neve. Ogni tanto scuoteva la testa come volesse far sentire più squillante il campanello di bronzo. Il corpo di lei si era abbandonato contro il suo, la testa nell'incavo della spalla, le braccia in un reciproco abbraccio. Il respiro era leggero e sembrava quasi il respiro di una piccola bambina.

– Dormi? – le chiese.

– No, – rispose sottovoce – guardo le stelle e il bosco.

– Hai freddo?

– Oh no, qui sotto c'è un bel tepore.

Il conducente fece fermare il mulo nel centro del villaggio, vicino a una casa con il portico. Guidò la slitta dentro il cortile. Slegò il mulo e lo condusse sotto quel portico, dove c'era del fieno sparso; ne raccolse una bracciata e gliela depose davanti al muso. Domani mattina, pensò, ne caricherò un bel po'. Con le mani pulì dalla neve il telo che copriva la slitta e slegò le funicelle che lo tenevano fermo alla forza del vento della steppa. Scostò il telo e la coperta. Il volto aveva un'espressione di serena felicità: sorrideva e gli occhi socchiusi avevano una luce sconosciuta. Guardando bene quel viso gli parve di riconoscere l'allievo ufficiale che in una notte di gennaio, con una bella ragazza, aveva portato con la slitta in una corsa per i prati e dentro il bosco. Lo prese sotto le braccia, lo trascinò dietro la casa, scavò nella neve, adagiò il corpo e con le mani ricoperse quel viso sorridente e quegli occhi felici.

(Tratto e adattato da: Mario Rigoni Stern, *Aspettando l'alba e altri racconti*, Einaudi, Torino, 2004)

Testificare le menti, banalizzare la scuola: la relazione valutativa dell'Invalsi

Matteo Vescovi

Che dalla voce¹ del Ministro Profumo, ministro “tecnico” di un governo “tecnico”, non potessero che uscire elogi² nei confronti di uno strumento anch'esso “tecnico” di valutazione “oggettiva” degli apprendimenti dei nostri studenti, certo non poteva stupirci. Come non ci ha stupito sentirlo tessere l'elogio di un sistema di valutazione finalmente “moderno” ed europeo che, basandosi sulle evidenze di questi test, possa fornire ai decisori gli strumenti necessari per conoscere e intervenire nel sistema di istruzione nazionale. Così, non ci siamo stupiti neanche della sede squisitamente “tecnica” (un convegno organizzato dalla Fondazioni San Paolo e TreeLLLe³) in cui queste affermazioni sono state rilasciate per la prima volta dal Ministro ai mezzi d'informazione. In effetti, è almeno dagli anni '90, ovvero dalle iniziative politiche che portarono all'approvazione della legge per l'autonomia scolastica (Legge 59/97 e poi D.P.R. 275/99), che siamo abituati all'uso da parte dei Ministri dell'Istruzione di metafore produttivistiche e aziendali.

Di seguito cercherò di prendere in considerazione alcuni elementi della relazione scolastica che verranno modificati dal sistema INVALSI, ma che evidentemente, ad un approccio “tecnico e oggettivo” (ovve-

ro aziendalistico), possono risultare aspetti marginali e sgradevoli, mentre sono di fondamentale importanza quando si ha a che fare non con prodotti standardizzati di consumo, ma con “obsoleti” esseri umani.

Alcune ovvietà sulla relazione valutativa a scuola

Cominciamo esaminando alcuni aspetti generali della relazione valutativa⁴. Aspetti che ogni insegnante conosce bene anche se spesso rimangono sottintesi alla sua attività didattica. È evidente infatti che, prima ancora di qualunque riflessione sugli obiettivi e sulle metodologie, prima ancora delle griglie e delle scale alfanumeriche o delle strategie di correzione che fanno il mestiere dell'insegnare, l'attività di valutare è parte fondamentale della relazione educa-

4 Per un'analisi approfondita della relazione valutativa si vedano le riflessioni nate a partire dal 1994 nell'ambito del movimento che si è definito “autoriforma gentile della scuola” <http://autoriformagentile.too.it/>; nato proprio a partire dal rifiuto delle prime schede di valutazione delle scuole elementari e medie, ha continuato fino al 2008 la sua attività di riflessione e promozione di pratiche didattiche per un cambiamento del fare scuola che nascesse dal sapere degli insegnanti e degli studenti e non fosse calato dall'alto. In particolare le pubblicazioni: Chi valuta chi e perché, atti dell'incontro Facoltà di Magistero Università degli studi Bologna, 8 ottobre 1995, Milano 1996; Antonietta Lelario, Vita Cosentino, Guido Armellini, “Buone notizie dalla scuola – Fatti e parole del movimento di autoriforma”, Nuova Pratiche Editrice, Milano 1998. Articoli tratti da queste pubblicazioni sono reperibili nel sito CESP di Bologna http://www.cespbo.it/testi/2012_2/resistenza.htm

1 Una prima versione del testo è stata pubblicata il 14 maggio 2012 su www.carmillaonline.com

2 <http://www.istruzione.it/web/ministero/cs071211>

3 <http://www.megachip.info/tematiche/cervelli-in-fuga/5490-treelle-la-trilaterale-dellistruzione.net.html>

tiva. Per essere più precisi, valutare è una dimensione dell'essere in relazione dato che in qualunque nostro atto comunicativo è insita una richiesta di riconoscimento e conferma da parte dell'altro a cui ci rivolgiamo. Si tratta di meta-messaggi che inviamo continuamente e a cui siamo continuamente invitati a rispondere. La domanda suona all'incirca così: "tu mi vedi come io mi vedo?"; la risposta implica appunto una nostra soggettivissima valutazione, che è di fondamentale importanza non solo per la tenuta della relazione con l'altro, ma evidentemente anche per l'apprendimento e lo sviluppo delle reciproche capacità individuali. Allargando ancora di più lo sguardo, potremmo dire che questo atto è fondante di qualunque interazione tra esseri viventi e potremmo addirittura arrivare a sostenere che l'essenza stessa del comunicare stia nel cercare risposta a questa esigenza di essere confermati dagli altri, senza la quale non ci sarebbe comunicazione in senso lato, né si potrebbero immaginare le innumerevoli attività sociali, ludiche e creative che giocano su questa esigenza.

A questo livello della comunicazione, dunque, il messaggio valutativo si riduce a tre contenuti: conferma, rifiuto, disconferma.⁵ Ovvero, conferma: "sì ti vedo come tu mostri di vederti"; rifiuto: "no, non ti vedo come tu mostri di vederti"; disconferma: "non ho nessun interesse ad avere una relazione con te, tu non esisti". È evidente quale peso questi tre tipi di messaggio abbiano all'interno della relazione educativa. Mentre i primi due alternandosi danno vita al circolo virtuoso che chiamiamo "educazione", il terzo nelle sue possibili varianti ed erronee interpretazioni è all'origine dei conflitti educativi più difficili da risolvere e

che spesso finiscono per portare all'interruzione della relazione educativa da parte dei ragazzi che possono finire anche per abbandonare gli studi.

La relazione valutativa nella scuola è reciproca

È innanzitutto al livello relazionale che va affrontato il tema della valutazione se vogliamo collocarlo pienamente nella sua dimensione umana e se vogliamo cercare di cogliere le sfere dell'emozione e della costruzione del Sé su cui influisce. I messaggi di conferma e rifiuto sono, infatti, essenziali per il consolidamento della propria identità in particolare nei ragazzi che stanno crescendo e che hanno un continuo bisogno di conferme. Valutare, quindi, significa prima di tutto essere in relazione e per questo la relazione valutativa non può essere considerata come una attività unidirezionale, ma sempre bidirezionale (secondo il gergo della cibernetica: ricorsiva). La relazione, infatti, produce catene di messaggi che ritornano verso l'emittente e ne condizionano i nuovi messaggi. Da questo punto di vista, quindi, anche la valutazione è bidirezionale, o meglio: produce una ricorsività. Gli studenti, infatti, fin dal primo momento in cui entriamo in classe valutano ogni nostro dettaglio e lo confrontano con il nostro modo di produrre il meta-messaggio "Io mi vedo così" che, come abbiamo detto, contiene già in sé la domanda: "tu mi vedi come io mi vedo?" La forza di questo sguardo su di noi influenza, senza che ce ne rendiamo pienamente conto, diversi aspetti del nostro comportamento, a partire dall'umore fino alla costruzione della lezione e del percorso didattico. Va da sé che noi facciamo lo stesso con loro a partire dal giudizio sulla loro presenza fisica (e c'è chi prende fin troppo sul serio questo tipo di valutazione considerandolo parte integran-

⁵ Si veda Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971, pag 73 e seguenti

te del proprio ruolo di educatore-censore). In ogni caso, questa reciprocità dello sguardo ci accompagna per tutto l'anno come valutazione implicita nella relazione che si è stretta tra docente, studenti e classe (intesa come gruppo che si influenza reciprocamente). Tutte queste dimensioni implicite della valutazione producono un continuo aggiustarsi delle esigenze e della fiducia reciproche e fanno la bellezza e la forza della relazione educativa che per questo definiamo di insegnamento-apprendimento. Bisogna, inoltre, sottolineare che questi meta-messaggi sono tanto più efficaci quanto più rimangono sottotraccia, mentre vengono alla luce solo nei momenti in cui si produce un conflitto e quindi si è costretti, volenti o nolenti, a prendere in considerazione anche questi aspetti di conferma, rifiuto e disconferma, di cui altrimenti si continuerebbe pigramente a tacere.

La valutazione si basa sulla fiducia e non sull'oggettività

In ogni caso, la relazione valutativa tipica della scuola ha delle sue specificità: la più evidente ovviamente è che siano previsti momenti di valutazione esplicita attraverso prove che indaghino la corrispondenza tra aspettative degli insegnanti e capacità raggiunte dagli studenti nei singoli percorsi didattici. Anche questa attività comunque non sfugge alla reciprocità, infatti, se è vero che noi valutiamo gli studenti, non si può sottovalutare il fatto che anche loro valutano noi che li abbiamo valutati e possono accettare o meno il giudizio che abbiamo formulato nei loro confronti. È evidente che l'accettazione o meno della validità della valutazione espressa non dipenderà tanto dal carattere più o meno oggettivo attraverso cui si è giunti alla formulazione di un giudizio, quanto piuttosto dalla fiducia che lo studente ripone nei nostri confronti; fiducia

che dobbiamo meritare continuamente con il nostro lavoro e che ci spinge a chiarire il più possibile il significato delle nostre ipotesi valutative. Se la relazione tiene, se noi ci siamo sforzati di tenere conto dei meta-messaggi che lo studente ci ha inviato con il suo lavoro e se abbiamo cercato di spiegare il senso del nostro valutare, abbiamo buone probabilità di avere formulato delle ipotesi valutative che contengano un buon grado di attendibilità e possiamo, quindi, sperare che vengano accettate come delle occasioni per mettersi alla prova e migliorare.

La relazione valutativa nella scuola è asimmetrica

D'altro canto è evidente che seppure esiste una reciprocità nella valutazione, questa non può essere paritaria e simmetrica. Noi docenti in quanto adulti ed educatori siamo ovviamente su di un piano diverso essendo il ragazzo ancora minorenne o comunque un soggetto in formazione (per quanto riguarda gli ultimi anni delle superiori) che in quanto tale si sottopone ad un rapporto asimmetrico quale è quello dell'apprendista. Questa differenza fonda l'autorità del docente, sia come sua autorevolezza, sia come potere che gli viene dall'istituzione in cui opera e di cui è incarnazione. Il Ministero provvede a istituire percorsi di abilitazione che servono a dare credibilità a questo rapporto di autorità. Inoltre, non dobbiamo dimenticare che la scuola di massa come istituzione presente in tutti gli Stati nazionali nasce nel XIX secolo per assolvere alla funzione di disciplinamento del cittadino e tale rimane la sua ossatura anche se il corpo vivo dell'istruzione è molto più ricco e aperto. Possiamo pensare la scuola, come ci suggerisce l'antropologa Marianella Sclavi, "un grande apparato coreografico entro il quale i giovani, quasi sempre inconsapevolmente e implicitamen-

te, sono indotti a recitare una prova generale su come “normalmente” ci si aspetta che un cittadino si rapporti all’ autorità pubblica e cosa i cittadini di quella data cultura e/o sottocultura possono e devono aspettarsi a loro volta da tali rapporti.”⁶

La valutazione è politica

Altro aspetto della relazione valutativa da tener presente è che valutare significa formulare un’ ipotesi e, quindi, significa anche esporre se stessi al giudizio di chi riceve questa valutazione. Nel momento stesso in cui ci si espone valutando, dunque, si assume anche una responsabilità pubblica. È tutta la nostra persona che è coinvolta in questa attività, comprese le nostre convinzioni sul mondo, sulla società, sulla autorità, eccetera. La valutazione è, quindi, politica nel senso che attraverso di essa promuoviamo un modello di società e pertanto non possiamo aggrapparci a visioni tecnicistiche e asettiche della valutazione, che pretendono di essere moralmente irrilevanti e che sono soltanto gli alibi dietro cui si nascondono i pavidi o i manipolatori.

A questo punto, se teniamo nella giusta considerazione queste dimensioni relazionali della valutazione scolastica, risulta evidente come l’ Invalsi, con tutti i suoi strumenti di misurazione e con la sua pretesa di valutare in modo standardizzato e oggettivo le competenze degli studenti di ogni ordine e grado, in realtà si proponga di entrare pesantemente nella relazione didattica ed educativa. La questione sarà allora: che tipo di relazione valutativa instaura l’ Invalsi con gli studenti e che modello di autorità e di società promuove?

⁶ Marianella Sclavi, *A una spanna da terra, una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Bruno Mondadori, Milano 2005 p. 1.

Testificazione delle menti, conformismo, autoritarismo

Insegnando quest’ anno (a.s. 2011/2012) Italiano in una seconda superiore di un istituto tecnico (con un contratto precario che scadrà il 30 giugno 2012), mi sono trovato di fronte il problema di come affrontare le imminenti prove Invalsi che dallo scorso anno vengono somministrate anche alle superiori, oltre che alle classi 2° e 5° elementare, 1° e 3° media. La cosa che mi incuriosiva di più era capire che tipo di atteggiamento questi ragazzi avevano sviluppato nei confronti delle prove con cui si sono già cimentati lungo la loro carriera scolastica ben quattro volte e in particolare in terza media quando si era trattato di una parte sostanziale dell’ esame (il cui risultato pesa per circa il 15% della valutazione complessiva: tale e quale al voto di ammissione!). Mi sono scaricato le prove⁷ dello scorso anno dal sito dell’ Invalsi e ho cercato un modo per far rientrare questi strumenti nella mia attività didattica. Ho scelto di lavorare solo su di una parte della prova, quella narrativa, che ci permetteva di continuare un percorso didattico già avviato sull’ analisi del testo. Così, le domande a crocette dell’ Invalsi sono diventate per noi uno degli strumenti per approfondire questa analisi. Nel frattempo, suscitando i ragazzi con qualche domanda, ho osservato le loro reazioni nei confronti di questo tipo di prove.⁸

⁷ http://www.INVALSI.it/snv1011/documenti/X_Italiano_II_Secondaria_secondo_grado_SNV1011.pdf

⁸ L’ attività è stata svolta in due classi di 2° superiore di un Istituto tecnico. In entrambe abbiamo analizzato il racconto di Mario Rigoni Stern *Sulle nevi di gennaio*. Dopo una mia breve introduzione sulla vita e sulle opere dell’ autore abbiamo letto il testo. In fase di analisi, con la prima classe (che chiamerò A) hanno lavorato in

Il racconto utilizzato era compreso all'interno della prova di Italiano della classe II delle superiori del 2011. Si tratta di un racconto di Mario Rigoni Stern dal titolo Sulle

gruppo a partire dalle domande del test Invalsi. Nella prima parte dell'attività ogni componente del gruppo doveva dire quale secondo lui era la risposta corretta tra quelle indicate dall'Invalsi e in caso di risposte divergenti all'interno del gruppo ho invitato a mantenerle tutte e a cercare di spiegare la motivazione per cui poteva apparire corretta una risposta piuttosto che un'altra. Nella fase di restituzione ogni risposta tra quelle possibili del test Invalsi è stata analizzata, valutata e motivata dai ragazzi. Alcune sono state scartate come palesemente false o inverosimili, altre sono state mantenute come possibili interpretazioni alternative, altre come risposte complementari e non in contraddizione tra loro. Come verifica del lavoro svolto ho fatto scrivere loro un tema. In realtà, questo metodo di lavoro si è rivelato eccessivamente dispendioso di energie per i motivi che indicherò più avanti, per questo con la seconda classe (che chiamerò B) ho deciso di affrontare il lavoro di analisi in modo diverso. Dopo l'introduzione e la lettura dello stesso racconto, ho suddiviso la classe in gruppi e fatto produrre loro le domande di analisi del testo, metodo che si è rivelato molto più fruttuoso in quanto ha permesso ai ragazzi di ragionare liberamente sul testo e ha spinto ad un confronto vero, nel quale le incertezze sulla comprensione degli elementi di base dell'intreccio sono stati risolti attraverso il confronto tra pari e le domande prodotte hanno riguardato, invece, alcuni aspetti interpretativi di maggiore interesse. Le domande prodotte sono state poi raccolte alla lavagna e raggruppate secondo tre tipologie: domande riguardanti la fabula e l'intreccio, domande sui personaggi, domande sull'autore e sul senso del racconto. A queste domande ognuno ha dovuto rispondere facendo riferimento agli elementi del testo; i testi prodotti sono stati corretti e valutati. Dopo il lavoro svolto attraverso le domande a risposta aperta ho somministrato loro il test Invalsi che è servito come esercitazione e come spunto di riflessione sulle due modalità di verifica.

nevi di gennaio. Non mi soffermerò sulla possibile analisi del racconto, né svolgerò una disamina dettagliata del test prodotto dall'Invalsi⁹, cercherò invece di mostrare alcuni aspetti dell'atteggiamento con cui gli studenti si avvicinano a questo tipo di prove e le possibili conseguenze sul piano della didattica e della costruzione dell'identità sociale del ragazzo.

Reciprocità verso la banalizzazione

Se, come abbiamo detto, anche l'Invalsi produce una sua relazione valutativa con gli studenti questa relazione sarà bidirezionale e ricorsiva. Infatti, gli studenti si allenano a capire cosa chiede l'Invalsi da loro e si dispongono nei confronti delle prove cercando conferma di questo loro apprendimento riguardo alle richieste del valutatore. Questa reciprocità della relazione valutativa è, però, orientata verso la banalizzazione.¹⁰ Facciamo un esempio.

All'interno del racconto di Rigoni Stern che ripercorre l'eterna odissea della ritirata dei soldati dalla Russia, in un flashback dall'atmosfera onirica, viene descritto l'incontro sulle piste innevate dell'altopiano di Asiago tra una giovane sciatrice e un allievo ufficiale durante una libera uscita. La ragazza è caduta e il giovanotto, vedendola da lontano buffa e imbronciata, corre a soccorrerla. La ragazza si alza da terra e fugge senza ringraziare. Senonché i due si

9 Per l'analisi rimando a G. De Michele, *Salvate il soldato Rigoni Stern*, in questo volume.

10 Per quanto mi riguarda limito questa affermazione alla sfera delle materie umanistiche (o scienze dell'interpretazione) ma ad un risultato simile sono arrivati anche professori Universitari di Matematica finlandesi (paese che si colloca da anni al primo posto nelle classifiche OCSE-PISA) si veda <http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/PisaEng.html>; <http://gisrael.blogspot.it/2011/05/il-bluff-della-matematica-finlandese.html>

rincontrano in una baita e questa volta è lei a farsi avanti per scusarsi della maleducazione. L'ufficiale con molto tatto e savoir-faire glissa sull'evento e la invita ad un ballo la sera stessa. Sono le ultime ore per il militare prima di partire per il fronte. Segue il racconto di questo incontro galante.

Riguardo a questo primo incontro, alla domanda numero B4 del test Invalsi si può leggere:

Perché la ragazza, quando il militare l'aiuta a rialzarsi, se ne va "senza dire grazie" (righe 30-31)?

- A. Si vergogna del proprio aspetto
- B. È seccata dall'invadenza del militare
- C. È irritata con se stessa per essere caduta
- D. Si è fatta male cadendo

Alla riga 30-31 del racconto si legge:

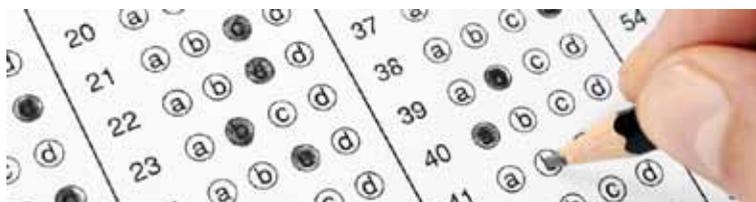
"Fu lui a scusarsi per averle dato una mano a risollevarsi sugli sci: lei, come fu in piedi, senza dire grazie riprese la discesa indispettita e crucciata."

Successivamente alle righe 32-33:

"La rivide alla Casetta Rossa, dove con il plotone e un sergente erano entrati per bere vin brulé. Lei si era avvicinata per dirgli: – Mi scusi, ero proprio arrabbiata per quella stupida caduta. "

La domanda in sé non è priva di interesse, lo conferma il fatto che anche i miei studenti e in modo autonomo l'hanno formulata. Per cercare di rispondere dovremmo, analizzando il testo, fare alcune ipotesi sulla psicologia del personaggio. Sinteticamente

possiamo dire che la reazione della ragazza sta ad indicarci un certo imbarazzo che probabilmente è dovuto sia al fatto di essersi fatta trovare in una situazione "buffa", sia un senso di fastidio nei confronti di un belimbusto di cadetto che con la scusa di aiutarla ribadisce gli stereotipi consunti della cavalleria che la ragazza istintivamente rifiuta. Nello stesso tempo, però, dovremmo immaginare che proprio questo primo brusco incontro faccia scoccare la scintilla tra i due, altrimenti non si spiegherebbe come mai sia proprio la ragazza ad avvicinarsi per scusarsi con il giovane di essersene andata via senza ringraziare (il che implica da parte sua un ripensamento abbastanza accurato dell'episodio appena vissuto). Il fatto che dica di "essersi arrabbiata" suona più come una giustificazione data ex-post per nascondere i veri sentimenti provati e certo non giustifica la sua fuga improvvisa. A ben vedere, delle quattro risposte proposte dal test la C è quella a cui forse dobbiamo credere di meno, in quanto si tratta di una vera e propria scusa che ha più il tono di un "non parliamone più". Così per lo meno ha inteso l'allievo ufficiale che "mangiata la foglia" glissa e da vero galantuomo quale è coglie l'occasione per invitarla al ballo. Contrariamente a quanto anche una rapida analisi di questo episodio ci spinge a pensare, scopriamo che l'unica risposta considerata corretta dall'Invalsi è la risposta C, "È irritata con se stessa per essere caduta", ovvero la risposta più banale, quella che la ragazza dà per giustificarsi di fronte al giovane che l'ha già affascinata e, quindi, anche la motivazione a cui dobbiamo cre-



dere meno. Infatti, possiamo immaginare che se il giovanotto avesse preso per buona la risposta esplicita della ragazza, come sembrano fare gli esimi tecnici dell'Ente Nazionale, probabilmente avrebbe mancato totalmente il senso del messaggio e avrebbe cominciato a parlare a vanvera dell'essere arrabbiati con se stessi, perdendo il suo aplomb militare e trasformandosi immediatamente in un verboso e impacciato personaggio di Woody Allen, perdendo infine l'occasione di ottenere il suo primo appuntamento con la graziosa sciatrice.

D'altro canto, non ci si poteva attendere da parte dell'Invalsi una risposta diversa a questo quesito visto che secondo gli obiettivi del test la domanda servirebbe a sondare la capacità dello studente di "Individuare informazioni date esplicitamente nel testo". Ad onor del vero, devo dire che al momento della correzione dei test è risultato che in entrambe le classi praticamente tutti hanno risposto "correttamente" C a questa domanda e solo pochi hanno cercato di articolare altre ipotesi. Si tratta, inoltre, di un risultato che è coerente con quello nazionale, dove ben l'87,9% degli studenti italiani ha risposto correttamente a questa domanda. È una delle percentuali più alte di risposta corretta tra tutte le domande riguardanti il testo narrativo (seconda solo alla domanda: "L'ufficiale e la ragazza si incontrano sulle piste da sci: vero o falso?").¹¹

Cosa ne possiamo dedurre? Forse è vero che uno studente di 15 anni ancora pensa che l' "essere arrabbiati con se stessi" possa essere la vera motivazione della ragazza e che non ci sia altro da aggiungere. In ogni caso, anche accettando questa ipotesi, è evidente che questo dovrebbe essere il punto da cui partire per cercare di appro-

fondire l'analisi svolgendo con gli studenti la riflessione di cui sopra. Anche in fase di valutazione degli elaborati, infatti, uno degli elementi che può spingere ad alzare o abbassare il giudizio è proprio la capacità di andare oltre questo primo livello.

L'Invalsi, invece, trasforma questa affermazione poco credibile nell'unica risposta corretta e quindi anche nell'unica motivazione possibile di quel gesto, cancellando quindi tutta la delicata ironia con cui ci viene raccontato l'incontro tra i due.

Ma cosa comporta e cosa ci rivela questa scelta? Perché i ragazzi rispondono correttamente anche quelli che, se lasciati liberi di esprimersi, hanno saputo andare oltre questo primo livello?

Dopo averne discusso con loro direi che gli atteggiamenti possibili sono raggruppati in tre tipologie:

- 1) "Si sa che sono tutte vere, ma la C è la più vera di tutte!"
- 2) "Prima avevo pensato che potevano esserci anche altre risposte vere, ma poi ho capito che la C era quella giusta"
- 3) "Lo so che ci sono anche altre risposte vere, ma so anche che di solito l'Invalsi mi chiede la risposta più superficiale, quindi è C"

Il primo tipo di atteggiamento è quello più intuitivo e brutale dovuto all'allenamento ripetuto a questo tipo di prove e che non ha prodotto nel ragazzo nessuna consapevolezza, ma lo ha addestrato a non preoccuparsi delle complicazioni e puntare su quella che appare come la risposta "più vera". Alla mia richiesta di spiegare perché fosse proprio quella la risposta corretta, non hanno saputo rispondere o hanno risposto semplicemente "è quello che dice la ragazza". Il secondo atteggiamento, invece, è meno pacificato, siamo in ambito di autocastrazione

¹¹ http://www.INVALIDSI.it/snv1011/documenti/Rapporto_SNV%202010-11_e_Prova_nazionale_2011.pdf

zione (o come direbbe Augusto Boal¹²: dei “poliziotti nella testa”). È particolarmente interessante il caso di uno studente che aveva assunto questo atteggiamento dopo essersi confrontato con altri compagni più risoluti nell’atteggiamento 1 e che quindi avevano finito per tacitarlo. È possibile che anche nel momento della compilazione individuale agiscano in questi ragazzi delle spinte contrastanti e non conciliate. Infatti, è chiaro che lo studente vorrebbe poter esprimere qualcosa in più, ma è anche convinto della bontà del test che gli viene sottoposto e cerca di conciliare senza riuscirci l’esigenza di essere confermati dall’esaminatore con una capacità e sensibilità già sviluppata in altra direzione. Questo atteggiamento se non si risolve verso l’atteggiamento 3 può provocare forte frustrazione e senso di inadeguatezza.

Il terzo atteggiamento, invece, è quello più consapevole. Qui siamo di fronte a quei ragazzi che, per così dire, “prendono 10 al compito di grammatica” e quindi giustamente desiderano prendere 10 anche nell’Invalsi. Questi ragazzi che spesso nell’esercizio di comprensione e analisi hanno saputo argomentare le possibili interpretazioni psicologiche di questa situazione, hanno finito poi per mettere tra parentesi quelle riflessioni senza grande preoccupazione, individuando facilmente l’opzione richiesta dall’Invalsi. Questo perché, essendosi esercitati a lungo per l’esame di terza media, hanno acquisito le competenze necessarie per affrontare la prova. Questo atteggiamento comporta, se portato all’estremo, una distorsione della relazione didattica verso una visione cinica del rapporto con l’autorità. Si sa, infatti, che la verità è un’altra o tante

12 Augusto Boal, *Il poliziotto e la maschera, giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell’Opera*, La meridiana, Molfetta 2009

altre, ma non ci si preoccupa più di affermarla.

Altro che certificare le competenze, l’unica cosa che questi tipi di test possono misurare è il grado di testificazione raggiunto dagli esaminati. Benché si tratti di un solo esempio, mi sembra comunque che possa confermare l’affermazione di Heinz Von Foerster, un teorico americano del costruttivismo, secondo cui: “I test scolastici sono un mezzo per misurare il grado di banalizzazione. Se lo studente ottiene il punteggio massimo, ciò è segno di una perfetta banalizzazione: lo studente è completamente prevedibile, e quindi può essere ammesso nella società. Non sarà fonte di sorprese, né di problemi.”¹³

Esproprio di autorità

Se, quindi, l’Invalsi costruisce con gli studenti una sua particolare relazione valutativa verso la banalizzazione, questa relazione valutativa sarà sostenuta anche da una istanza di autorità. Questo produce sotterraneamente un vero e proprio esproprio nei confronti dell’autorità del docente, innanzitutto perché lo priva del significato di alcuni fondamentali strumenti del mestiere, come appunto una valutazione di tipo soggettivo e dialogico, promuovendo un modello di valutazione standardizzata e oggettiva. Inoltre, se utilizzati per indagare le competenze degli alunni finiscono per appiattire la valutazione stessa. Alcuni ragazzi della classe B, infatti, che nelle domande aperte hanno dimostrato di non aver speso molte energie per comprendere il testo e sono risultati insufficienti, hanno comunque svolto il test in modo non dissimile dalla media degli altri studenti, nascondendo di fatto una delle dimensioni che per la valutazione delle competenze (ammesso che

13 H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987 pag. 130

si possano valutare) è fondamentale come “l’impegno”¹⁴.

Ancora più importante, però, è la questione affrontata a livello relazionale. Ritornando all’attività svolta con la classe A, devo ammettere che il percorso si è dovuto interrompere a metà, nella fase di rielaborazione delle risposte scelte. Mi sono reso conto, infatti, che solo una parte della classe continuava a seguirmi nel tentativo di ampliare la riflessione sforzandosi di stabilire insieme, risposto al precedente lavoro di gruppo, quali risposte apparivano ancora plausibili e quali, invece, sarebbe stato meglio scartare. Mentre con una parte della classe svolgevo questo lavoro di confronto e analisi in modo un po’ faticoso, un’altra metà si disinteressava sempre di più e si rifiutava di partecipare, tanto che ho interrotto la lezione e ho deciso di proseguire in modo meno dialogante. Questo insuccesso parziale mi ha spinto poi a lavorare diversamente con la seconda classe.

Ripensandoci a mente fredda mi sono reso conto che quella parte della classe che non seguiva mi stava dicendo: “Basta prof.! Non capisco cosa vuole ancora? La risposta giusta per me è questa. E adesso cosa dobbiamo dire ancora?”. Insomma, mi sono reso conto di essere entrato in competizione con l’autorità dell’Invalsi che sosteneva (e loro ne erano ben consapevoli) che una sola è la risposta giusta. Così, nella competizione risultavo perdente, perché la mia richiesta era più impegnativa, mentre quella dell’INVALSI più facile perché giocata al ribasso, verso la banalizzazione.

Questa competizione, non solo tra due proposte didattiche, ma anche tra due modelli di autorità, si realizza in un vero e proprio esproprio il giorno della somministrazione

14 Vedi S. Di Fresco, *Dalla formazione all’informazione: il mito delle competenze*, in questo volume

delle prove. Infatti, l’Invalsi nel suo Manuale del somministratore richiede per esigenze statistiche e scientifiche che “il somministratore non sia né un insegnante di classe né, possibilmente, della materia”¹⁵. Per cui il docente di Italiano o Matematica esce ed entra il collega somministratore. A questo punto anche noi docenti perdiamo il nostro ruolo e cadiamo sotto l’autorità dell’Invalsi, invischiati in un rapporto di minorità nei suoi confronti.

Quale modello di società?

Non dimentichiamo che la valutazione è politica. Con il suo modo di valutare l’insegnante, ma anche il Consiglio di classe e la Scuola in generale, promuovono un modello di autorità e un tipo di società. Ma qual è il modello promosso dall’Invalsi?

Nella classe B come ultima attività mi ero ripromesso di consegnare ai ragazzi i test simulando la situazione in cui si sarebbero trovati il giorno della prova. Quindi, entrato in classe mi sono attenuto alle regole del somministratore, ovvero:

“Regole generali per la conduzione della somministrazione:

NON risponda alle eventuali richieste di aiuto degli alunni sulle domande delle prove cognitive.

NON dia alcuna informazione aggiuntiva, indicazione o suggerimento relativamente al contenuto di alcuna delle domande della Prova.

LA MIGLIORE RISPOSTA da dare a qualunque richiesta di aiuto è: “Mi dispiace ma non posso rispondere a nessuna domanda. Se ti può essere utile, rileggi le istruzioni e scegli la risposta che ti sembra migliore”¹⁶.

15 www.INVALSI.it/snv2012/documenti/istruzioni/Manuale_somministratore_SNV_2011_12.pdf, p. 26 n. 17.

16 Ivi, p. 7

Forse non sarò stato così gentile da dire “Mi dispiace ma non posso..” come indicava il manuale, in ogni caso gli studenti hanno percepito chiaramente il cambiamento di regime. Alcuni si sono lamentati altri hanno tentato inutilmente di carpirmi qualche informazione. Io continuavo imperterrito a negarmi. Quando ho terminato anche la correzione delle prove ed è suonata la campanella, mi sono fatto riconsegnare i test. Un gruppetto si era fermato per discutere un po’ sul senso di alcune domande e abbiamo continuato un dialogo che mi è stato molto utile per capire il tipo di atteggiamento che avevano nei confronti di queste prove. Per ultimo è venuto a consegnare il compito un ragazzo un po’ imbarazzato e timoroso. Si tratta di un alunno molto educato e gentile, sempre piuttosto attento e diligente, mediamente interessato e rispettoso. In una classe in cui potrebbe succedere di tutto (mi capisce chi insegna nel biennio di un tecnico o un professionale) questo ragazzo è uno dei pochi che rimane sempre impassibile. Per questo non ho motivo di non fidarmi di lui. Insomma, mi consegna il compito e mi confessa di aver svolto solo metà della verifica. Gli chiedo perché e mi mostra la pagina bianca sul retro di una fotocopia sbagliata. “Ma perché non me l’hai detto subito?” faccio io tra il dispiaciuto e lo scioccato. “Ma prof, lei aveva detto che si sarebbe arrabbiato se noi le avessimo chiesto qualcosa!”

Certo si tratta di un episodio, ma la dice lunga su quale tipo di stress producono negli alunni queste modalità di verifica e che messaggio passa attraverso questi strumenti che vengono presentati come strumento tecnici, innocui, ma che invece riattivano, attraverso la spersonalizzazione della relazione didattica, un tipo di autoritarismo che è

sempre latente nell’Istituzione e che si era pensato di avere ormai messo da parte. Per il ragazzo era stata così forte l’istanza di comando che si era paralizzato e non era riuscito nemmeno a chiedere la seconda parte della verifica. E se questa suggestione così forte è stata provocata dall’insegnante della materia in uno studente di seconda superiore, pensate quale suggestione possa avere il “somministratore” che è un docente esterno che entra in classe in una situazione di sospensione di tutte le normali attività didattiche, tanto più se queste prove avranno qualche tipo di ricaduta sulla valutazione individuale dello studente.

Per farla breve, questi strumenti, presentati come banalmente oggettivi, in realtà sono dispositivi disciplinari che ripristinano il vecchio autoritarismo della scuola fascista. Il fascismo algido dei tecnocrati, ma pur sempre cieco e ottuso, come ogni fascismo.

“Ho cambiato idea, ora credo che il male non sia mai radicale, ma estremo. E che non possieda né profondità, né spessore demoniaco. Esso può invadere e devastare il mondo intero, perché si espande sulla sua superficie come un fungo. Il male sfida il pensiero, perché il pensiero cerca di andare in profondità, di toccare le radici, e nel momento in cui si occupa del male è frustrato perché non trova niente. Questa è la sua banalità.”

Hannah Arendt

P.S. ovviamente è possibile anche un quarto atteggiamento degli studenti nei confronti delle prove Invalsi ed è quello ben rappresentato dalle ragazze e dai ragazzi di Trieste nel video: *Valutati, non schedati!*¹⁷

17 <http://www.youtube.com/watch?v=KKR5iEueno8>

ALTRE RIFLESSIONI



Cari signori dell'Invalsi, "ciucciatevi il calzino" Bart e Lisa Simpson si scontrano coi test standardizzati

Ferdinando Alliata

Nei termini di Nietzsche, "I Simpson" migliora la "Critica della ragion pura": difende l'uomo comune contro gli intellettuali, ma lo fa in un modo che sia l'uomo comune sia gli intellettuali possano capire e godere.

Paul A. Cantor
University of Virginia

Sarà una frase fatta, un luogo comune, ma anche nel caso della valutazione di studenti, docenti e scuole pare proprio necessario ripetere che *"noi prendiamo quanto gli altri vogliono abbandonare"*.

Mi riferisco al fatto che oramai da diversi anni, le procedure di valutazione del sistema scolastico che si basano su forme standardizzate di misurazione sono fortemente criticate, anche nei paesi anglosassoni dove sono diffusissime.

Ormai i giornali statunitensi parlano apertamente di una *"rivolta contro i test standardizzati"*¹. Da Seattle a Houston, docenti, studenti, genitori, formatori, sovrintendenti ed ex consulenti governativi si uniscono alla lotta. Perfino il "Wall Street Journal" ha scritto che *"Il ruolo crescente dei test standardizzati nelle aule scolastiche degli Stati Uniti sta provocando focolai di rivolta in tutto il paese da parte di funzionari della scuola, insegnanti e genitori che affermano che il sistema sta soffocando l'insegnamento e l'apprendimento"*².

1 V. Strauss, *Texas House eliminates funding for standardized testing*, in "The Washington Post", 24 gennaio 2013

2 S. Banchemo, *School-Test Backlash Grows*, in "The Wall Street Journal", 16 maggio 2012.

Si stanno raccogliendo le firme per una petizione che chiede al Governo Obama di eliminare i test dal sistema di istruzione statunitense³ mentre si moltiplicano gli appelli di intellettuali, associazioni di genitori, insegnanti e interi distretti scolastici contro i test⁴. Perfino Robert Scott, commissario re-

3 Questo è il testo della petizione: *"I test standardizzati stanno danneggiando il nostro sistema di istruzione. I test danno un quadro incompleto di ciò che uno studente ha imparato. Così le scuole in tutto il paese sono spinte a effettuarli o a essere punite, i curriculum si stanno impoverendo, le arti, le scienze, la storia vengono schiacciate dalla preparazione ai test. I test costano molto, ciò mette sotto pressione i distretti meno abbienti che tagliano i programmi per pagarli. I test standardizzati non dovrebbero mai essere utilizzati per valutare le prestazioni degli insegnanti eppure gli insegnanti possono essere licenziati quando i punteggi dei test non sono abbastanza alti. Gli studenti sono esseri umani che rispondono a molti fattori che esulano dal controllo degli insegnanti, e imparano in molti modi diversi. Abbiamo bisogno di un sistema valido e umano. I test non sono così!"*

4 Oltre 60 tra ricercatori e docenti, da Noam Chomsky del M.I.T. a Diane Ravitch ex consulente all'istruzione del Presidente G. W. Bush, hanno sottoscritto un documento di sostegno al boicottaggio del Measures of Academic Progress (MAP) test avviato dagli insegnanti della Garfield High School di Seattle.

Circa 500 associazioni statunitensi hanno sottoscritto la *National Resolution on High-Stakes Testing* con cui si invitano i decisori politici a riesaminare i sistemi di accountability delle scuole dei singoli stati, di sviluppare un sistema basato su molteplici forme di valutazione che non richiedano particolari test standardizzati e che riflettano meglio la vasta gamma di ap-

pubblicano all'istruzione in Texas ha pubblicamente dichiarato che *“la mentalità che i test standardizzati siano ‘end-all, be-all’ è una ‘perversione’ rispetto a quello che una istruzione di qualità dovrebbe essere”*⁵.

Ma questa opposizione, diffusa e profonda, alla cultura dei test ha anche conquistato la ribalta popolare divenendo il soggetto principale di uno degli episodi della “migliore serie televisiva del secolo”⁶: *I Simpson*. La situation comedy made in Usa che *“propone la commedia e la parodia più sofisticata mai apparsa alla televisione americana”*⁷, in cui *“viene abilmente presentata una satira della cultura contemporanea, con la precisione di Wilde e le estremizzazioni di Swift”*⁸.

Il 1° marzo 2009, ventesima stagione della sitcom, è andata, infatti, in onda negli Stati Uniti (in Italia l'anno successivo) una puntata dal titolo emblematico: *How the Test Was Won* (diventato in italiano *La conquista del test*). L'episodio è incentrato sullo svolgimento dei test imposti dal *No Child Left Behind Act*, legge da cui dipendono i finanziamenti e il futuro delle scuole di base statunitensi, e sugli stratagemmi utilizzati per il prendimento degli studenti. Al Congresso Usa e all'amministrazione Obama si chiede di riesaminare il *“No Child Left Behind Act”* (la legge sull'istruzione elementare e secondaria) e non imporre l'uso del punteggio dei test degli studenti nella valutazione degli insegnanti.

5 V. Strauss, *Texas schools chief calls testing obsession a ‘perversion’*, in The Washington Post, 7 febbraio 2012.

6 *The Best Of The Century*, “Time Magazine”, 31 dicembre 1999.

7 P. A. Cantor, *I Simpson: la famiglia nucleare e la politica atomistica*, in W. Irwin, M. T. Conrad, A. J. Skoble, *I Simpson e la filosofia*, Saggiatore, Milano, 2005, p. 181-182

8 J. Holt, *L'ipocrisia di Springfield*, in W. Irwin, M. T. Conrad, A. J. Skoble, *I Simpson ...*, cit., p. 201.



per ottenere i migliori risultati possibili. La trama offre numerosi spunti di riflessione utili anche a ragionare su quanto si sta cercando di introdurre nella scuola italiana col nuovo Sistema Nazionale di Valutazione-S.N.V.⁹ fortemente legato all'Invalsi e ai suoi quiz standardizzati. Di seguito provo ad analizzarne alcuni.

Punitive Accountability e teaching to the test

All'inizio dell'episodio, dopo che il preside Skinner ha annunciato il test previsto dal *No Child Left Behind Act*, il sovrintendente scolastico Chalmers sferza i piccoli studenti riuniti per la presentazione del nuovo anno scolastico con queste parole: *“i vostri voti in quel test determineranno quanti soldi riceverà questa schifosa baracca per i prossimi anni, quindi passeremo ogni momento delle prossime due settimane a ficcare le domande e le risposte in quelle vostre testoline vuote”*. Così ogni attività didattica viene indirizzata alla risoluzione nozionistica dei quiz: la lezione di musica diventa l'occasione per ricordare semplici paragoni, quella di lingua per memorizzare *“i dodici schemi di base per rispondere”* e

9 Il 24 agosto 2012 il Consiglio dei ministri ha adottato uno *Schema di regolamento*, che è poi passato al vaglio del Cnpi, del Consiglio di Stato e della Conferenza Unificata per poi giungere alla VII Commissione Cultura del Senato.

in quella di ginnastica le risposte vengono inculcate a pallonate, perché “*gli studi dicono che funziona*”. Perfino il menù della mensa è modificato in funzione dei test (“*alphabet soup*”).

Una prima considerazione: la pubblicità degli esiti delle prove di apprendimento degli alunni e le conseguenti graduatorie, piuttosto che favorire quegli ipotetici “*meccanismi di miglioramento dell'intero sistema scolastico*” di cui straparla Profumo, sono diventate invece la causa principale della disarticolazione dei sistemi scolastici.

Infatti, è insita nel sistema dell'*accountability* l'esistenza stessa di una doppia funzione: la pubblicità e la conseguente concorrenza che premia o punisce.

“La valutazione sistematica dei livelli di apprendimento degli alunni ... non è di per sé sufficiente perché si possa parlare propriamente dell'esistenza di un sistema di accountability. Ciò comporta infatti la presenza di due requisiti fondamentali:

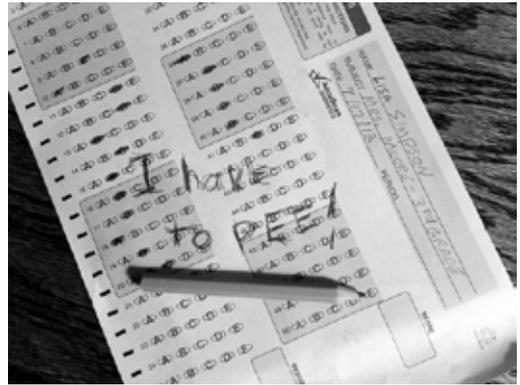
1) da una parte, debbono esser pubblicamente forniti i risultati delle singole scuole;

2) dall'altra, devono esservi sanzioni e ricompense, in forma diretta o indiretta, che modifichino la struttura degli incentivi cui esse sono esposte.

La logica sottesa ai programmi di accountability implica infatti che le scuole vadano incontro a conseguenze positive o negative in relazione al grado di efficacia dimostrato, nell'ipotesi [tutta da dimostrare, ndr] che questo le indurrà ad impegnarsi al massimo per migliorare i risultati dei propri studenti”¹⁰.

In questo contesto, il rischio di incorrere nelle sanzioni previste dal N.C.L.B.A., che

10 A. Martini, *L'accountability nella scuola*, Fondazione Giovanni Agnelli, 2008, pag. 12.



arrivano anche alla chiusura della scuola e al licenziamento degli insegnanti¹¹, spinge verso pratiche che impoveriscono la didattica, concentrandosi solo “*su alcune aree curriculari, quelle delle materie oggetto di rilevazione ... o, peggio, ad esercitare direttamente gli alunni sugli argomenti oggetto dei test (teaching to the test)*”. Da un'altra parte, poiché, ... al conseguimento di buoni o cattivi risultati sono connessi premi e sanzioni ... ciò esercita una forte pressione sulle scuole, che possono esser tentate di “*barare al gioco*”¹².

Cheating e cream skimming

Due settimane dopo l'inizio della scuola il faticoso giorno del test. Lisa Simpson, la figlia intelligente, sofisticata e brillante¹³ di

11 La cosiddetta “*punitive accountability, where low scores provide a reason to fire the staff and close the school*”, D. Ravitch, *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*, Basic Books, New York 2010, pag. 163.

12 A. Martini, *L'accountability ...*, cit., pag. 17 - 18.

13 “*Lisa è prointellettuale, è molto sveglia per la sua età, è intelligente e sofisticata, spesso si dimostra più brillante di tutti coloro che la circondano e per queste sue doti viene presa in giro dai compagni e ignorata dagli adulti*”, A. J. Skoble, *Lisa e l'antintellettualismo americano*, in W. Irwin, M. T. Conrad, A. J. Skoble, *I Simpson ...*, cit., p. 37.

Marge e Homer, è euforica mentre sale in auto per recarsi a scuola: “*uh uh, finalmente è il giorno del test, ora posso vantarmi a livello federale*”. Suo fratello Bart, “*il ragazzaccio di Springfield*”¹⁴, invece rivendica di aver scritto nell’ultima esercitazione di preparazione al test: “*slappati il mio moccio sul foglio delle risposte. Storia vera!*”, guadagnandosi il rimprovero di Lisa: “*Pa’, Bart sta buttando via il suo futuro*”. A sua volta zittita da una battutaccia di Homer, questa volta complice di Bart: “*Oh, no! E adesso chi venderà le arance sulla rampa di uscita...*”.

Arrivati a scuola, colpo di scena, di fronte a un’esterrefatta Lisa, Bart viene premiato per l’esercitazione del giorno prima con l’esenzione dal vero test e, insieme a un gruppetto di “*superstar*”, è imbarcato su un elicottero che lo porterà a “*un pizza-party in un bel bowling*”. Tutto un imbroglio, si tratta di uno stratagemma, “*un piano geniale per eliminare i peggiori alunni per il giorno del test*”, architettato dal sovrintendente scolastico Chalmers e che verrà spiegato così dal preside Skinner, anch’egli esiliato a tradimento insieme agli “*asini*”: “*adesso ve lo spiego in modo che anche i più terra terra possano capire: vi stiamo nascondendo a Capital City per questa giornata, così i vostri cervelli intorpiditi non abbasseranno i voti del test dei bambini che sono il nostro futuro*”.

Proprio quel “*barare al gioco*” che si manifesta in svariati modi: selezionando gli alunni migliori, il *cream skinning*¹⁵, con

14 M. T. Conrad, *Così parlò Bart: Nietzsche e le virtù della cattiveria*, in W. Irwin, M. T. Conrad, A. J. Skoble, *I Simpson ...*, cit., p. 86.

15 “*Careful selection of students was a matter of organizational survival in the age of accountability*”, D. Ravitch, *The death and life ...*, cit., pag. 262; A. Martini, *L’accountability ...*, cit., pag. 18; A. Kohn, *Whom We Admit, What*

l’esonero dei più deboli dalle prove¹⁶: “*bulli, mentecatti, ottusi*” come li elencherà bonariamente più tardi il giardiniere e bidello Willie. Oppure trascurando alcune classi o alcuni livelli di prestazione a seconda del tipo di misurazione, insomma legando la concreta attività didattica ai risultati dei test piuttosto che ai bisogni degli alunni e alla loro formazione.

Stress da test

Stanno per scoccare le 10.00, l’orario previsto per l’inizio del test in tutte le scuole dello Stato e il sovrintendente cerca di motivare gli allievi: “*so che alcuni di voi potrebbero soffrire di ansia da test. Vi do un consiglio utile: immaginate che ogni domanda sia un pulcino, se date una risposta sbagliata il pulcino muore*”. Di fronte all’orrore generale prodotto dall’esempio, Chalmers conclude “*Ah, silenzio! Sarebbero morti in ogni caso ...*”.

Il tempo trascorre inesorabile, scandito dal ticchettio dell’orologio sulla parete, e Lisa ha difficoltà a concentrarsi. Quindi affronta il primo quesito, “*l’orgoglio sta alla rovina come la presunzione sta a: a) ricaduta; b) giusta punizione; c) fallimento; d) umiliazione*”, che la lascia sbigottita, “*Ma come? Sono tutti egualmente validi. Non può essere! Nella vita ogni cosa ha una sola risposta*”.

Un distillato di conformismo, ineliminabile in un test standardizzato e avulso dall’attività didattica concretamente svolta in classe: “*per superare il test bisogna accettare gli assunti (primo fra tutti, ‘ogni que-*

We Deny. The Meaning of Selective Admissions, Independent School, 2012.

16 “*Another way a school can improve its test scores is to reduce the participation of low-performing students on the state tests*”, D. Ravitch, *The death and life ...*, cit., pag. 156; A. Martini, *L’accountability ...*, cit., pag. 18.

sito ha una e una sola risposta corretta') e fornire la risposta conforme alle attese del valutatore"¹⁷. E se poi dai test questa convinzione di "un'unica risposta corretta" straripasse veramente nella vita, come sembra pensare Lisa, il danno sarebbe irrimediabile.

Non riuscendo a risolvere il primo quesito, Lisa affronta il secondo, che però prevede si utilizzi "quello che ha imparato dalla prima domanda", sgomenta urla la propria frustrazione e viene avvicinata dal sovrintendente che, nonostante non possa interferire¹⁸, le bisbiglia "se non conosci la risposta tira a indovinare", "ma questo test penalizza chi tira a indovinare" risponde Lisa. Terrorizzato dall'esito che potrebbe avere la prova, Chalmers balza sulla cattedra e sollecita gli alunni a chiedere un intervento divino: "allora nessuno tiri a indovinare. Rispondete bene. Mettetevi in ginocchio, pregate il vostro dio e chiedetegli ... no! Pretendete che vi dica le risposte e se non ve le da, non è il vostro dio!", col risultato di far sprofondare la classe nello sconforto.

Questo test è una presa in giro. Skinner impara come imparano veramente i bambini

Nel frattempo il preside Skinner e le sue "superstar" ingannate, hanno raggiunto Capital City, "luogo di nascita della pena capitale". Dopo una serie di peripezie, col pullman interamente smontato dai delinquentelli del luogo, Ralph si ritrova su una chiatta che trasporta rifiuti, Skinner ammette "è ora di fare qualcosa che non ho mai fatto da preside: qualcosa!" per salvarlo. Così raggiunge la chiatta sfruttando

17 F. Goglia, *Criticità delle prove Invalsi di Italiano*, in questo stesso volume.

18 Proprio come previsto dalle *Regole generali per la conduzione della somministrazione*, Invalsi, 2012, pag. 7-8.

"il principio di conservazione del momento angolare per girare il container" che pende da una gru. "Che grande figata, il genere di cose che dovrebbero insegnare a scuola" secondo Nelson, uno dei bulli sempre "troppo occupati a mangiare merendine e fare gli scemi" per poter imparare qualcosa, che però alla fine riconosce che il preside "ha ragione, imparare può insegnarti delle cose ...". "L'istruzione è mitica" urla Secco Jones, il capo dei bulli della scuola.

Mentre la chiatta li riporta a Springfield, il preside Skinner legge ai ragazzi *Le avventure di Huckleberry Finn* di Mark Twain¹⁹, "ma è un libro fichissimo" esclamano i tepistelli incantati.

Nel frattempo il test sta per concludersi e Lisa non è riuscita a fare nulla, si è "rovinata il futuro", sospira depressa, "pazienza, forse sarà più divertente essere una normale, media ... casalinga". Proprio in quel momento irrompe nell'aula Skinner seguito dai bulletti, "questo test è una presa in giro! Oggi ho ricevuto un grande insegnamento su come imparano veramente i bambini, vedendo il loro preside correre in cima a un container. Quindi bambini mettete giù il foglio delle risposte" e poi, di fronte a un sempre più esterrefatto Chalmers, "questa è la mia scuola e io butto via quel test".

Esplode la gioia, tutti i bambini festeggiano e Lisa esulta "hurra! Sono di nuovo una cervellona emarginata".

Infine, Skinner elimina, "con effetto immediato, il divieto in questa scuola di ballare", così la giornata si conclude sulle note di *Footloose* con i bambini, bulli e secchioni, il preside e persino il sovrintendente coinvolti in una danza liberatoria, mentre Lisa si immerge nella lettura de *La campana di*

19 Un libro in cui, come anche in *Footloose*, le peripezie dei protagonisti conducono all'affermazione della libertà e dell'indipendenza delle scelte.

vetro di Sylvia Plath, la lettura perfetta per una “*secchiona emarginata*”.

Splendido finale! I bambini e gli insegnanti si riappropriano dei loro tempi e della gioia di stare insieme a scuola. Una conclusione auspicabile e in controtendenza in un paese, gli Stati Uniti, in cui si è pensato di sottoporre ai test anche i bambini di quattro anni²⁰. Una conclusione che forse oggi appare meno distante di quanto possa sembrare, dopo che anche sovrintendenti e presidi – come ricordavo all’inizio - si sono uniti alle lotte di insegnanti e famiglie contro i test.

E in Italia? Dalle nostre parti, purtroppo, sembra che la strada intrapresa vada proprio nella direzione sbagliata: con l’istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione che affida compiti fondamentali all’Invalsi²¹, dopo le sperimentazioni ministeriali per valutare le scuole sempre sulla scorta dei quiz Invalsi²², con le iniziative avviate da

20 J. Piromallo, *Sistema scolastico, Finlandia docet*, in “Il Fatto Quotidiano”, 22 luglio 2011.

21 Secondo la previsione dell’art. 2, comma 4-noviesdecies, della l. n. 10/2011 e dagli artt. 2, 3 e 6 dello schema di Regolamento deliberato dal Consiglio dei ministri il 24 agosto 2012, in via di approvazione.

22 Le sperimentazioni ministeriali per la valutazione del “valore aggiunto” delle scuole, sono: 1. “Valutazione per lo Sviluppo della Qualità delle Scuole – V.S.Q.”; 2. “Valutazione e Sviluppo Scuola – VALeS”, previste dal decreto

Brunetta per valutare gli insegnanti “*tenendo conto dei risultati di apprendimento*”²³ si sta predisponendo tutto un farraginoso meccanismo valutativo che rischia di condurre alla standardizzazione dell’insegnamento in funzione dei test e all’eutanasia della professione docente ridotta a semplice somministrazione di quiz elaborati da presunti “*esperti*”.

Peraltro, non credo neanche che troveremo presidi come Skinner capaci di dire che “*i test sono una presa in giro*” e assumersi la responsabilità di fermare le prove. Non ci resta allora che prendere esempio dagli insegnanti di Chicago che nello scorso settembre hanno scioperato per nove giorni anche contro l’ampliamento dei sistemi di valutazione basati su prove standardizzate e prepararci allo sciopero contro i quiz Invalsi previsti per il prossimo maggio.

Come direbbe Bart Simpson, diciamo ai signori Invalsi “*ciucciatevi il calzino*”.

ministeriale del 29 marzo 2011. Per un commento su queste sperimentazioni, il mio *Didattica sotto assedio. Standardizzazione dell’insegnamento e mercificazione dell’istruzione*, in “Cobas Giornale dei Comitati di Base della Scuola” n. 50, maggio 2012.

23 Art. 6 del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 26 gennaio 2011.

Contro i signori del nulla

Edoardo Recchi

Nel suo libro intitolato *Non per profitto*, la studiosa statunitense Martha C. Nussbaum, analizza la tendenza sempre più forte nel suo Paese “a considerare le materie umanistiche e artistiche alla stregua di conoscenze tecniche da valutare sulla base di test a risposta multipla, mentre le competenze critiche e inventive che ne costituiscono il nucleo sono messe da parte”,¹ e mette in evidenza un complessivo impoverimento dei contenuti di tutte le discipline, comprese quelle scientifiche, per ciò che riguarda gli aspetti più propriamente creativi delle stesse. Questo soprattutto dopo l'introduzione del No Child Left Behind Act, il sistema di test nazionali che sta sollevando da qualche anno delle critiche molto accese.

“Preparare al test è l'insegnamento ormai dominante nelle aule scolastiche, che produce un'atmosfera di passività fra gli allievi e di routine fra i professori. [...] Quando il test determina l'intero futuro scolastico, le forme di rapporto discente-docente che non siano utili ai fini del test saranno verosimilmente compresse.

[...] Va detto che la questione riguarda in parte i contenuti e in parte la pedagogia. Il contenuto dei programmi non è più materia che incentiva l'immaginazione e lo spirito critico ma è direttamente mirato alla preparazione al test. Insieme a questo cambiamento si sta assistendo a un ancora più preoccupante cambiamento nel metodo: da un insegnamento che cercava di promuovere la riflessione e la responsabilità individuali a un indottrinamento forzato ai fini di un buon punteggio al test”.²

1 M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, p.146. L'autrice è docente di Law and Ethics presso l'Università di Chicago.

2 Ibidem, pp.146 -147

In Italia, invece, in occasione dell'apertura delle iscrizioni scolastiche attraverso il nuovo procedimento online fortemente voluto quest'anno dal Miur, Roger Abravanel, uno dei più stretti collaboratori dell'ex ministro Maria Stella Gelmini, ha voluto dare un consiglio a tutti i genitori ricordando loro che oggi, per scegliere la scuola adatta ai propri figli, non sono più costretti ad affidarsi unicamente al criterio della distanza da casa, o allo strumento del passaparola. Oggi, anche in Italia, come in tutti i grandi Paesi, si può finalmente disporre “di un criterio di valutazione “più scientifico”: i risultati dei test nazionali Invalsi pubblicati dai vari istituti che permettono di farsi un'idea sulla qualità dell'insegnamento offerto. [...] Le scuole che hanno risultati migliori, sono scuole migliori”.³ Molti sanno che Abravanel nel 2008 ha dato alle stampe il fortunato best seller intitolato *Meritocrazia*. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto e che la seconda delle quattro proposte annunciate nel titolo era proprio quella di creare un sistema di testing nazionale standard per misurare la qualità della nostra scuola e quella degli insegnanti.⁴ Quello che forse non tutti sanno è che Roger Abravanel non è un'insegnante, né un pedagogista, né uno storico o uno scienziato dell'educazione, bensì un manager che, prima di “occuparsi di scuola”, ha lavorato per 35 anni presso la McKinsey & Company, la più importante società di consulenza di direzione e organizzazione aziendale americana e che tuttora partecipa ai consigli di amministrazione di diverse S.p.A.⁵ Curricula simili,

3 <http://www.tg1.rai.it/dl/tg1/2010/articoli/ContentItem-4ecb65a0-cdf4-4067-8b37-54791e97c5cd.html>

4 http://www.meritocrazia.com/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=67

5 <http://www.cofide.it/index.php?id=141>

INVALSI



del resto, appartengono anche alla maggior parte dei cosiddetti “esperti”, chiamati sempre più frequentemente a esprimersi in materia di scuola; senza considerare che l’organizzazione internazionale di riferimento quando si discutono i problemi dell’istruzione nel mondo è l’OCSE, il cui acronimo – lo ricordo a scanso di equivoci – sta per Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico.

Intendiamoci, il fatto che gli industriali e i manager aziendali si interessino delle politiche scolastiche non deve meravigliare, così come non può stupire che gli stessi soggetti provino più o meno esplicitamente a orientarle, per favorire i propri interessi immediati. Tuttavia, quello che dovrebbe non solo stupire, ma anche indignare - e purtroppo oramai sembra non riuscire più in nessuno dei due intenti - è il fatto che uno Stato, nell’affrontare le questioni relative all’organizzazione e alla gestione della scuola, faccia affidamento solo su questo tipo di “consigli”, che prenda in considerazione, come direbbe M. C. Nussbaum, unicamente l’impatto di tipo economico. E, ancora, che coloro che dovrebbero essere i veri esperti dell’educazione non siano in grado di proporre soluzioni molto diverse o, peggio, che finiscano per appiattare i loro studi e le loro ricerche più su criteri di natura economica che pedagogica. (Qualcuno potrebbe addirittura chiedersi - e in questo avrebbe tutta la mia solidarietà - che cosa ne pensino gli intellettuali. Ma ne esistono ancora? C’è ancora qualcuno in grado anche solo di immaginare un mondo diverso?)

Ma questa è la drammatica realtà della società ultraliberista in cui stiamo vivendo, all’interno della quale - come è stato ampiamente spiegato in altri interventi contenuti in questo volume - l’intero sistema della formazione deve essere

subordinato agli interessi del mercato globale, a quanto pare senza possibilità di appello. Ed ecco quindi la necessità dei numeri, dei dati sicuri e inoppugnabili che ci riportano direttamente all’Invalsi e alla sua principale funzione: quella di coordinare un Sistema Nazionale di Valutazione (del Sistema educativo di istruzione e formazione), la cui messa a regime definitiva è il passaggio fondamentale per realizzare la piena aziendalizzazione della scuola, o, per chi preferisce, la piena autonomia scolastica. Sì, perché le due cose vanno assieme, come ha giustamente sottolineato Fabio Bentivoglio in un recente articolo:

“Il fine della legge sull’autonomia scolastica è stato ed è lo scardinamento del carattere pubblico e nazionale del sistema dell’istruzione (in cui i diversi tipi di scuola e i singoli istituti scolastici erano articolazioni settoriali e locali, espressione di un progetto educativo nazionale), da sostituirsi con un sistema solo formalmente pubblico, organizzato con logica privatistica in cui ogni singolo istituto, posto nelle condizioni giuridiche di procacciarsi finanziamenti e risorse, progetta se stesso in competizione con altre scuole”.⁶

Con l’autonomia scolastica, infatti, lo Stato non ha voluto dimostrare nessuna filantropica disposizione nei confronti della libertà di insegnamento e dell’autogoverno delle scuole, come molti colleghi sembrano voler continuare a credere. Al contrario, ha dato inizio a un preciso e coerente processo di smantellamento

⁶ Fabio Bentivoglio, Sulla scuola: parliamoci chiaro, in <http://www.megachip.info/tematiche/cervelli-in-fuga/9709-sulla-scuola-parliamoci-chiaro.html>.

e immiserimento della scuola pubblica italiana. Non avendo più fra i suoi obiettivi fondamentali quello dello sviluppo di programmi nazionali volti alla formazione dell'uomo e del cittadino - fine nobile, ma assai poco utile, se non potenzialmente ostile alle nuove esigenze - bensì quello della produzione di uomini nuovi, dotati di competenze funzionali alle esigenze del mercato del lavoro, lo Stato ha individuato nelle scuole cosiddette autonome (e in una politica di costante de-finanziamento dell'istruzione) uno strumento strategico fondamentale per la diffusione di quel "dogma del totalitarismo aziendalistico [che] ha ormai colonizzato il pensiero e le coscienze"⁷ e che nessuno sembra ormai riuscire a mettere in discussione.

La cultura della valutazione...

Dal canto loro l'Unione europea e l'OCSE continuano a fare numerose pressioni sull'Italia, come dimostra, ad esempio, l'ultima e recentissima pubblicazione dell'annuale rapporto *Going for Growth 2013* dove sono presenti critiche molto dure nei confronti del nostro sistema scolastico e, tra le varie raccomandazioni a noi rivolte, spicca quella di "continuare a migliorare la valutazione nella scuola secondaria cercando di convincere gli insegnanti dei suoi benefici"⁸. Già perché, nonostante tutto, in Italia c'è ancora chi non vuole proprio lasciarsi contaminare dalla cosiddetta cultura della valutazione. E dire che il Miur negli ultimi tempi si è dato molto da fare per spianare la strada al nuovo. Ad esempio, attraverso l'istituzione di due concorsi pubblici - uno per i dirigenti e l'altro per i docenti - che sembrano rispondere più al fine di indottrinare che a quello di reclutare, almeno stando a ciò che si può trovare scritto in alcuni dei testi previsti nella bibliografia di preparazione a quello rivolto agli insegnanti. L'estratto che segue è tratto da uno di questi e non credo abbia bisogno di commenti:

"Abbiamo anche illustrato il rischio che l'esercizio della libertà dell'insegnamento

possa degenerare in arbitrario esercizio della funzione da parte di insegnanti chiusi nell'autoreferenzialità, nel pregiudizio politico, nella prevaricazione delle altrui funzioni direttive e di controllo.

La scuola italiana ha conosciuto periodicamente gli effetti delle strumentalizzazioni politiche: le ultime pagine sono state scritte nella primavera del 2011 e in quella del 2012, quando alcuni sindacati minori, espressione di frange politiche estreme, hanno cercato di impedire l'effettuazione delle rilevazioni nazionali [...] sia indicendo azioni di sciopero [...] sia promuovendone il boicottaggio da parte degli insegnanti. [...] Le motivazioni ideologiche derivavano dall'opposizione all'azione di controllo ritenuto strumento neoautoritario di normalizzazione e di omologazione dall'alto di valori e di contenuti culturali. [...] Ma era opinione comune di tutte le forze politiche responsabili e dei sindacati rappresentativi che una retromarcia sulla valutazione di sistema avrebbe segnato la sconfitta di tutti coloro che negli ultimi vent'anni si erano battuti perché anche in Italia, come in tutti i Paesi ad elevato livello di sviluppo economico e sociale, fosse istituito un Servizio nazionale di valutazione, capace di orientare le politiche nazionali (ma anche locali) verso la ricerca di traguardi più avanzati sul doppio versante della qualità e dell'equità del sistema educativo"⁹.

Più in generale, in questi ultimi mesi, il Miur sta accelerando soprattutto verso la formalizzazione dei processi necessari all'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (Snv). In attesa dell'approvazione definitiva del relativo Regolamento, infatti, il Ministero ha prima emanato una direttiva sulle priorità strategiche dell'Invalsi nei prossimi tre anni e, più recentemente, ha deciso di organizzare, in stretta collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali, conferenze di servizio e seminari rivolti esclusivamente

7 Ibidem

8 <http://www.oecd.org/eco/growth/Italy.pdf> [il corsivo è mio].

9 Mariani G, Pagano R. (a cura di), *Il nuovo concorso a cattedre nella scuola secondaria di primo e di secondo grado*, Napoli, Edises, 2012, pp. 412-413.

ai dirigenti e ai referenti per la valutazione di tutti gli istituti scolastici, con lo scopo “di promuovere una cultura della valutazione attraverso l’uso di strumenti comuni di lavoro oggi a disposizione di tutte le scuole”.¹⁰ Strettissimo il legame tra questi seminari e il VALeS,¹¹ il noto progetto triennale di sperimentazione della valutazione esterna attivato, a partire dallo scorso settembre, nelle 300 scuole selezionate dal Ministero tra quelle che ne avevano fatto esplicita richiesta in marzo. Ma è più che lecito pensare che l’intenzione sia quella di estenderlo al più presto a tutte le scuole, soprattutto se si considera che lo stesso progetto, o comunque qualcosa di molto simile, è stato avviato - “di fatto” e senza il bisogno di compilare nessuna domanda di adesione - anche in tutti gli istituti gestiti da dirigenti di nuova nomina. Lo sanno bene gli insegnanti che, lavorando in una di queste fortunate sedi, fin dalle prime riunioni del Collegio dei docenti di questo nuovo anno scolastico, si sono trovati di fronte alla necessità di istituire “volontariamente” una commissione per la valutazione-autovalutazione dell’istituto.

Qualcuno a questo punto potrebbe chiedersi il perché di tanta fretta da parte del MIUR, visto che il Regolamento non è stato ancora approvato. La domanda sarebbe legittima se non fosse per tutta una serie di precedenti che testimonia-

no un atteggiamento molto simile.¹² Dall’alto rispondono che è solo una questione di tempo e in effetti l’iter legislativo del provvedimento pare essere a buon punto, soprattutto dopo la singolare richiesta della procedura d’urgenza inviata dal Governo uscente al Parlamento il 23 gennaio 2013 - cioè a un mese dalle elezioni, a camere sciolte e nonostante il parere fortemente critico ricevuto dal Consiglio di Stato una settimana prima - motivata, tanto per cambiare, con la solita e fortunata formula: “È l’Unione europea che lo chiede”. Sta di fatto che, proprio pochi giorni fa, la VII Commissione Cultura al Senato ha espresso il suo parere favorevole al Decreto, la cui emanazione a legislatura praticamente conclusa, a questo punto, è rimessa solo alle valutazioni del Ministro.

È solo una questione di tempo, come si diceva, quindi è meglio non farsi trovare impreparati. Ecco allora le direttive, le conferenze di servizio e i seminari regionali, con le conseguenti sollecitazioni rivolte ai Dirigenti scolastici affinché si spendano per “disciplinare e legittimare” la formazione di commissioni o nuclei di autovalutazione all’interno degli organi collegiali.¹³

... e quella dell’autovalutazione.

Nello schema del Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione, il processo di valutazione degli istituti scolastici è diviso in quattro fasi: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento, rendicontazione sociale. Particolarmente importante è capire che cosa si intende per autovalutazione dell’istituto, sia

12 Fra i tanti esempi che si potrebbero citare, ricordo soprattutto la premura con cui gli Uffici Scolastici regionali, supportati dalla preziosa e solerte collaborazione di numerose singole scuole, si affrettarono qualche anno fa ad attivare tutte le iniziative necessarie ad accogliere i tagli previsti dalla cosiddetta riforma Gelmini, prima ancora che la stessa venisse approvata, superando di slancio l’ostacolo rappresentato dal rispetto di procedimenti democratici ormai fuori moda.

13 Miur/USR, “Documento comune di base” dei seminari regionali sulla valutazione, cit., p. 3.

10 Miur/USR, “Documento comune di base” dei seminari regionali sulla valutazione, che si può trovare in <http://ww3.istruzioneer.it/wp-content/uploads/2013/01/Documento-comune-di-base.pdf>, p. 1. In esso sono citati sia il D.P.R. 24/08/2012, “Schema di decreto del Presidente della Repubblica recante regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”, reperibile in <http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/697901.pdf>, che la Direttiva del 12/10/2012 n° 85 “Priorità strategiche dell’INVALSI per gli anni scolastici 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015”, reperibile in <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=12360>

11 Per un’analisi approfondita del progetto si veda M. Barone, *Quanto Vale(s) l’InValsi?*, in questo volume.

perché è uno dei punti su cui il Miur sta maggiormente insistendo, sia perché, a mio modo di vedere, la questione presenta non poche contraddizioni.

In fondo, se si trattasse di prevedere nelle scuole un maggior numero di momenti di riflessione e di verifica delle proprie attività, di interrogarsi sulla validità delle stesse in relazione ai programmi nazionali e agli obiettivi educativi generali declinati in base alle caratteristiche e alle esigenze più specifiche delle singole realtà; se si trattasse di stimolare gli insegnanti al confronto, alla condivisione di esperienze positive o problematiche e alla collaborazione reciproca; se fosse un modo per restituire alle riunioni del collegio dei docenti – che oggi sono ridotte a tristi e noiose sedute di ratifica delle decisioni del dirigente o, in altri casi, a ridicole fiere di presentazione e promozione dei progetti più disparati - la loro naturale funzione, quella cioè di luoghi deputati alla discussione, elaborazione e programmazione dell'attività didattica ed educativa; bene, se così fosse, l'insistenza e la premura del Miur sarebbero più che giustificate, considerando che, da qualche anno, occasioni di questo tipo si verificano sempre più raramente per gli insegnanti, soppiantati come sono dall'esigenza di assolvere incombenze di natura burocratica.

Ma, purtroppo, come abbiamo già detto, non sono queste le preoccupazioni del Miur e per autovalutazione si intende altro. Infatti, leggendo lo schema del Regolamento, apprendiamo che alle istituzioni scolastiche viene chiesto di analizzare e verificare il “proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola” e, subito dopo, di elaborare un rapporto “in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi” nel quale venga formulato “un piano di miglioramento”.¹⁴ Come si può facilmente notare non ci sono molti spazi riservati alle dinamiche di relazione, al

¹⁴ D.P.R. 24/08/2012, cit., art. 6, c. 1 a) [il corsivo è mio].



dialogo, alla partecipazione; l'unico confronto previsto è quello che si svolge sulla base di una serie di dati “oggettivi”, misurabili (le rilevazioni degli apprendimenti e le elaborazioni sul valore aggiunto fornite dall'Invalsi). Del resto se si intende la scuola solo come un servizio, se è quello l'oggetto dell'autovalutazione, ciò che conta sono i numeri; ed è quindi dei numeri che bisogna rendere conto, prevedendo un piano di miglioramento.

La questione viene approfondita nel “Documento comune di base” che il Miur ha messo a disposizione dei seminari regionali sulla valutazione, dove si parla, appunto, di “processo di autovalutazione orientato al miglioramento”.¹⁵ In pratica, le scuole devono verificare i risultati ottenuti dai propri allievi nelle prove Invalsi, confrontarli con le medie rilevate a livello nazionale e territoriale, anche attraverso alcuni filtri o linee guida messi a disposizione dall'ente che stabiliscono criteri di comparabilità più precisi (posizione geografica, incidenza dell'immigrazione, ecc.) e, sulla base di questo confronto, mettere in evidenza i punti di forza e quelli di debolezza. A questo punto la scuola dovrà elaborare un piano di lavoro volto a conservare e rinforzare gli aspetti in cui ottiene dei buoni risultati e, soprattutto, a migliorare quelli in cui i risultati sono negativi.

C'è da dire che molti passaggi del testo sottolineano come i dati dell'Invalsi non siano sufficienti per promuovere questo miglioramento, provando forse a esplicitare quegli ulteriori elementi significativi che lo schema

¹⁵ Miur/USR, “Documento comune di base”, cit., p.3

del Regolamento invita a considerare. In particolare si ricorda che “ogni istituzione scolastica è oggettivamente complessa e non può essere chiusa in un set predefinito di indicatori che descrivano un ideale modello astratto di scuola”; che le scuole sono chiamate anche a “promuovere processi formativi ed educativi aperti alla vita che permettano agli studenti di crescere dal punto di vista personale, culturale e professionale” e infine che le analisi “della qualità di questi processi non sono sempre rilevabili attraverso misure predefinite e standard di riferimento, bensì da altri aspetti come la partecipazione attiva, la collaborazione, l’autonomia e le responsabilità assunte dagli studenti”.¹⁶ L’impressione, però, è che lo si faccia in modo abbastanza strumentale, quasi come un atto dovuto - forse per dimostrare di aver fatto tesoro delle critiche e di avere maturato una buona consapevolezza riguardo agli aspetti più controversi delle rilevazioni dell’Invalsi, oggetto di qualche contestazione in questi anni - se è vero, come mi sembra di poter dire, che il concetto principale su cui si articola la questione alla fine è sempre lo stesso: “per favorire processi di analisi e miglioramento è necessario fornire punti di riferimento, indicatori comuni e trasparenti, dati comparabili” e l’unico ente che può fornirli è l’Invalsi attraverso le sue rilevazioni oggettive.¹⁷

Riassumendo si può dire che, con questa idea di autovalutazione, in sostanza, la scuola è chiamata a valutare “autonomamente” se stessa in base ai criteri forniti dall’Invalsi, le cui rilevazioni sugli apprendimenti diventano il punto di riferimento fondamentale per promuovere le azioni di miglioramento. A questo punto non sembra azzardato ipotizzare che le scelte didattiche delle scuole avranno come principale obiettivo quello di far ottenere ai propri alunni dei buoni risultati nelle prove nazionali e il dilagare del teaching to test anche in Italia non sembra più un’ipotesi da apocalittici.

16 Ibidem

17 Ibidem

Quello che non possiamo permettere

Dopo questa breve disamina sulle novità più recenti e a conclusione del mio intervento, voglio ritornare su alcune delle osservazioni da cui sono partito per proporre uno spunto di riflessione. Esso è strettamente legato a quell’imperante “dogma del totalitarismo aziendalistico” di cui parla Fabio Bentivoglio, che oltre a caratterizzare e guidare le politiche dello Stato, oggi pervade - in modo più o meno consapevole - il pensiero e le coscienze. Un totalitarismo che adotta forme più latenti e meno violente rispetto a quelli del passato, ma che forse proprio per questo riesce maggiormente a penetrare nelle menti.¹⁸ Come porsi di fronte a esso, una volta scovato? In un saggio pubblicato ormai tredici anni fa, lo stesso Bentivoglio faceva una constatazione che trovo di assoluta attualità:

“Gli insegnanti si trovano oggi, non solo in Italia, in un frangente storico che li carica di enormi responsabilità, per il luogo strategico che occupano. Devono scegliere se farsi veicolo di questo processo di appiattimento di ogni dimensione dell’essere sulle esigenze della produzione e del consumo, o se mantenere vivo il senso dell’educare, in una scuola da rinnovare nella direzione opposta a quella attuale. Nessuno può sottrarsi a questa scelta: quanti si adeguano in forma irriflessa alle nuove pratiche scolastiche, ne diventano complici oggettivi, allo stesso modo di quanti vi partecipano con attiva consapevolezza”.¹⁹

18 Per un’analisi approfondita dell’argomento si vedano i saggi di Fabio Bentivoglio, *Il disagio dell’inciviltà. Un insegnante nella scuola dell’autonomia*, Editrice C.R.T. - Pistoia, 2000 e di Massimo Bontempelli, *L’agonia della scuola italiana*, Editrice CRT - Pistoia, 2000, nonché il più recente articolo di quest’ultimo acutissimo e compianto autore, “Storia di uno sfascio epocale”, scritto nel 2009 per la rivista *Indipendenza* e ora in http://www.alternativa-politica.it/wp-content/uploads/2012/05/Dossier.-Alternativa-e-scuola_-il-coraggio-di-andare-controcorrenteI.pdf

19 Fabio Bentivoglio, *Il disagio dell’inciviltà. Un insegnante nella scuola dell’autonomia*, Editrice C.R.T. - Pistoia, 2000, (estratto da

Anche io credo che la nostra responsabilità come insegnanti sia davvero molto grande in ordine alla realizzazione definitiva di questo processo regressivo e che il nostro atteggiamento in merito abbia un'importanza decisiva.

A questo proposito, credo possa essere utile ricordare quello che si è verificato durante la dittatura fascista. Il regime, come è noto, attribuì al sistema scolastico una funzione strategica fondamentale nell'ottica del suo disegno totalizzante: basti pensare al fatto che, nell'arco del ventennio, i nove ministri che si alternarono a capo della Pubblica Istruzione (dal 1929 Ministero dell'Educazione Nazionale) vararono oltre 3500 tra leggi e decreti.²⁰ In qualità di punto terminale dell'apparato amministrativo, e nella duplice veste di educatore e di funzionario statale, all'insegnante venne attribuito un ruolo determinante nella diffusione dei nuovi valori e delle nuove esigenze sociali, politiche ed economiche. Per rispondere a queste funzioni, fin dall'inizio, furono adottate una serie di misure tese a realizzare una forte selezione e uno stretto controllo gerarchico. Ad esse quasi tutti finirono per adeguarsi: chi per sfuggire a minacce di repressione, chi per opportunismo o conformismo, chi per rassegnazione. Assai pochi furono coloro che lo fecero per reale convinzione e, come gli storici e gli scienziati sociali hanno spesso sottolineato, quello che il fascismo ottenne dagli insegnanti, in molti casi, non fu la dedizione e la fiducia che avrebbe voluto, bensì un adeguamento passivo.²¹

in http://www.alternativa-politica.it/wp-content/uploads/2012/05/Dossier.-Alternativa-e-scuola_-il-coraggio-di-andare-controcorrente1.pdf, pp.16-17.

20 Sull'argomento si veda soprattutto Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, la Nuova Italia, 1996, ad oggi l'opera di sintesi più completa disponibile sulla scuola fascista.

21 Per approfondire le varie declinazioni di questa tesi, si vedano in particolare M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza, 1981, M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*,



Atteggiamento simile, del resto, a quello assunto da buona parte della società italiana del tempo, ma che, nel caso specifico, ha avuto delle conseguenze particolari che non vanno sottovalutate: gli insegnanti, adeguandosi, hanno di fatto contribuito a “normalizzare il fascismo”, a rendere la sua retorica un fatto scontato, un elemento della quotidianità che non poteva essere messo in discussione e che a scuola trovava amplissima diffusione (come risulta dalle testimonianze di molti che allora frequentarono la scuola del regime, ma soprattutto dall'analisi dei quaderni, dei diari, degli elaborati didattici, così come dai registri di classe e dalle cronache in essi contenute, dagli spazi fisici in cui si svolgeva l'insegnamento e persino dalle pagelle).²² E la sensazione di questa “normalità” del fascismo fu senza dubbio fondamentale per preparare la nazione a rispondere in modo

Bologna, Il Mulino, 1994 e G. Genovese, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998.

22 Cfr. AA.VV. *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario* (a cura di G. Gabrielli e D. Montino), Ombre Corte, Verona, 2009

poco critico, quando non addirittura entusiasta, a richieste sempre più estreme e insistenti come quella di una “disposizione spirituale e morale alla vita militare”²³ (e quindi alla guerra) e al razzismo. Non è un caso che il fascismo abbia scelto proprio la scuola per dare avvio, nel 1938, all'emarginazione e alla persecuzione antisemita e in questo caso il conformismo degli insegnanti non fu certo privo di grandi responsabilità.

Tornando ai giorni nostri, e al netto delle numerose differenze che separano il nostro contesto storico da quello del ventennio fascista, anche noi corriamo il rischio di essere lo strumento di normalizzazione delle pesanti distorsioni in atto nella società. Io non so dire quanti sono gli insegnanti che condividono realmente le premesse dell'autonomia scolastica, la retorica del merito e le logiche alla base dell'Invalsi; a giudicare dagli umori che ho percepito all'interno delle sale insegnanti, in questi miei primi sei anni di attività (e di scuole ne ho girate diverse, grazie

23 L'introduzione di una materia chiamata *Cultura militare* fu uno degli interventi più vistosi nei programmi delle scuole pubbliche il cui aspetto era già da tempo largamente “militarizzato”. Come spiega Charnitzky essa non mirava tanto a trasmettere conoscenze teoriche o capacità tecnico-pratiche, ma piuttosto alla “formazione del carattere”. Cfr. Charnitzky, op.cit. pp. 406-408

al privilegio di essere precario), direi che non sono molti. Quello che so, però, è che c'è molta, troppa, stanchezza; c'è un forte senso di impotenza di fronte agli scarsi risultati ottenuti con le proteste, di rassegnazione di fronte all'assenza di un reale dibattito sui temi dell'educazione e dell'istruzione. E poi c'è qualcosa di peggio, di meno giustificabile. C'è la tentazione di far finta di niente, il desiderio di girare lo sguardo, di non vedere la terribile prospettiva che abbiamo davanti, quella di una serie di “nazioni abitate da persone addestrate tecnicamente che non hanno imparato ad essere critiche nei confronti dell'autorità, gente capace di fare profitti ma privi di fantasia”.²⁴

È questo che porta alla normalizzazione a cui facevo riferimento prima. E noi non ce lo possiamo permettere. Non possiamo smettere di criticare l'autorità quando è arrogante e ottusa, di smascherarla quando dice menzogne, di opporci ai suoi ricatti continui, solo perché nell'immediato non ci conviene. Non possiamo smettere di dire di no alle idiozie, ai soprusi, alla cancellazione dei diritti, solo perché gli altri dicono che tanto non serve a niente. Non possiamo smettere di essere noi stessi, di essere liberi, perché è proprio quello che vogliono i signori del nulla.

24 M. C. Nussbaum, cit., pp.152 -153

Come ti frego il quiz

Carmelo Lucchesi

Sappiamo tutti che gli Usa sono la patria della valutazione coi test. Lì sono nati e prosperano. Pensate che nella patria di Barnum e Wile Coyote si usa un questionario a domande quasi aperte anche per ordinare un panino da Burger King o per dichiararsi alla persona amata. Sappiamo pure che dagli Usa la peste testicolare si è diffusa ammorbando i sistemi scolastici di gran parte del pianeta.

Negli stessi Usa sono, però, comparse anche le due naturali forme di opposizione ai quiz scolastici: una che agisce a viso aperto e l'altra che percorre vie tortuose e sotterranee.

La prima maniera di opposizione ci riporta all'esistenza anche negli Usa di un ampio fronte contrario alla quizzzeria applicata alla didattica, sia in campo teorico che dell'impegno pratico, da parte di docenti, genitori e studenti, che manifestazione la propria contrarietà con scritti, proteste, marce, boicottaggi ecc.

Il secondo sistema di contrasto agli indovinelli dicevamo essere più contorto perché ricorre ad escamotage non sempre irreprensibili.

Eh sì! La lunga esperienza statunitense ha portato docenti e scuole ad arrangiarsi, a mettere in atto pratiche sempre più raffinate per migliorare i risultati dei propri alunni. Vediamone alcune.

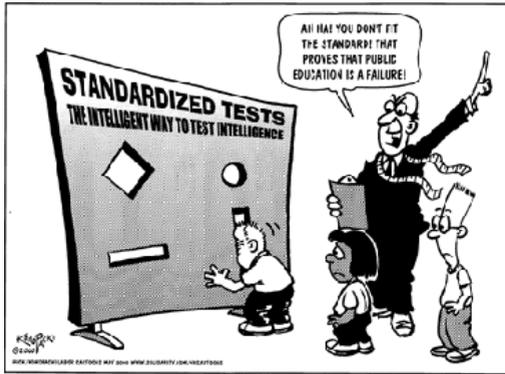
La più ovvia è che gli insegnanti suggeriscano le risposte corrette agli studenti. Quei malpensanti dell'Invalsi accusano di attuare questo espediente molti docenti dell'Italia meridionale ma il fenomeno è

diffuso negli Usa come pure in Giappone o in Finlandia (la prima classificata nelle graduatorie Ocse).

Altro stratagemma (formalmente corretto ma pedagogicamente disastroso) è quello di modificare la didattica quotidiana finalizzandola al buon esito nelle prove testicolari. Insomma una sorta di allenamento su un obiettivo molto ristretto: peccato che l'istruzione debba puntare a qualche risultato formativo un tantino più ambizioso. Tale fenomeno si segnala già in molte scuole italiane, figuriamoci quanto si sarà esteso negli Usa dove la valutazione a quiz ha visto la luce ed è cresciuta a dismisura.

La terza trovata yankee per migliorare i risultati ai test è quella di far restare a casa gli alunni meno bravi il giorno di svolgimento dei test. Addirittura nell'eccellente episodio *La conquista del test* della serie *I Simpson* si racconta che, il giorno di svolgimento dei quiz, gli alunni meno capaci vengono portati in gita premio. Non male, eh? Non ci pare che alcuna scuola italiana sia stata accusata





di praticare tale subdolo espediente ma, siamo sicuri, che gli insegnanti, che ci arrivano dallo Stato guida del mondo, da noi attecchiranno senza problemi.

Infine giungiamo a un espediente ricalcato dall'ambiente ippico: alcune scuole statunitensi pompano i menu delle mense nei giorni che precedono la somministrazione delle prove, servendo cibi e bevande che migliorino le prestazioni intellettive. Siamo certi però che questa pratica potrà essere migliorata, sempre rifacendosi al mondo delle corse dei cavalli, praticando direttamente agli alunni qualche dose di amfetamina il faticoso giorno in cui dovranno sostenere i test. Capiamo che è un grosso sacrificio ma per un così nobile fine è impossibile sottrarsi alle proprie responsabilità.

Il grande Quiz InFalsi

a cura del Coordinamento precari scuola Bologna

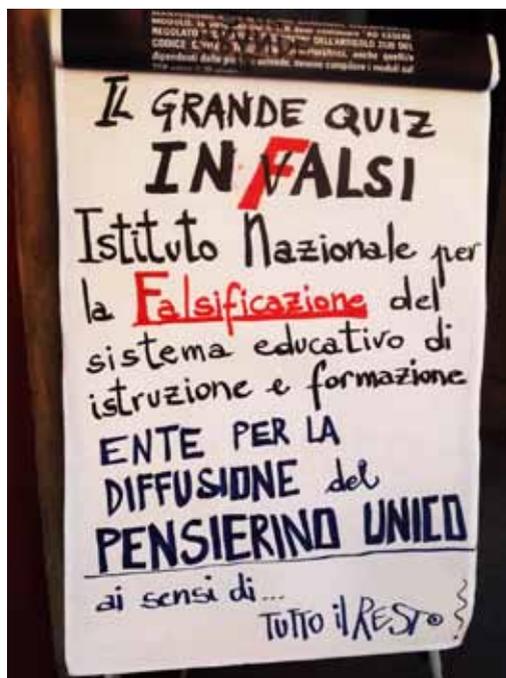
Lo scorso anno, le riunioni del nostro coordinamento hanno spesso evidenziato un'esigenza condivisa da molti colleghi: quella di estendere le ragioni delle nostre proteste al di là degli addetti ai lavori. Per questo motivo, a maggio, in occasione dello sciopero indetto dai Cobas nelle giornate di somministrazione delle prove nazionali, eravamo tutti mossi dall'intenzione di organizzare un'iniziativa che provasse a coinvolgere, in modo semplice ma concreto, anche chi non è esperto di "cose di scuola" e magari dell'Invalsi, così come dei suoi efficacissimi ed efficientissimi test, non ha mai sentito parlare, se non di sfuggita.

Per farlo abbiamo scelto di utilizzare l'ironia, cercando di indirizzarla verso quegli aspetti che da anni sono oggetto delle nostre critiche (la tipologia delle domande, i criteri da seguire per rispondere "correttamente", ecc.), ma soprattutto verso l'algida e tecnicissima seriosità dei manuali di somministrazione, sapientemente supportata da alcuni recenti video informativi¹.

Abbiamo quindi immaginato l'istituzione di un ente gemello e itinerante (l'InFalsi, appunto), leader nel settore della ricerca docimologica di strada che, come un grande circo, imponente e ridicolo al tempo stesso, piombasse a un certo punto dell'anno nelle piazze italiane per promuovere la diffusione del pensiero unico e dispensare sogni, speranze e fantastici premi a tutti. Preparando il questionario e ragionando sulle modalità della sua presentazione, ci siamo subito resi conto di come il nostro

¹ <http://www.invalsi.it/snv2012/index.php?action=video>

gioco non si allontanasse più di tanto da quello "degli altri" (ov di aders, come direbbe Caterina Guzzanti imitando l'ex ministra Maria Stella Gelmini) e di quanto la nostra finzione fantastica, seppure attentamente costruita, risultasse comunque poca cosa, se paragonata alla realtà. Ma questa amara constatazione non ci ha frenato e alla fine il grande quiz InFalsi, sotto la guida sapiente ed esperta dell'illustre chiarissimo Dottor Professor D'Ottone Bottone Del Pantalone, è stato somministrato per ben due volte a Bologna, di fronte all'USR, a cittadini divertiti e un po' spaesati, tutti fermi nella convinzione che una cosa del genere non può certo avere nulla a che fare con la scuola.



IL GRANDE QUIZ ~~IN~~FALSI

Non senza una punta di orgoglio, di aglio e di ernia, il Coordinamento precari scuola Bologna – quello là, sì, sempre quello – ha il piacere-piacere di annunciare-annunciare, udite udite udite, la nascita dell'INFALSI, nufo nuofissimo istituto di falsificazione del sistema scolastico nazionale, ente raffinatissimo di ricerca docimologica di strada, praticamente una potenza di potenza che manco il CNR se la sogna.

A partire dal prossimo giovedì 10 Maggio 2012, in concomitanza con il secondo giorno di quizzone Invalsi nelle scuole del Regno, l'INFALSI inizierà un suo parallelo lavoro di monitoraggio sul sistema istruzione. E visto che è dalla testa che inizia a puzzare il pesce, e che il pesce fa bene e che l'uomo avvisato è mezzo salvato, e poiché all'INFALSI di puzze, di avvisi e di uomini a metà se ne intendono assai-assai, la prima gioiosissima somministrazione del test si svolgerà presso l'Ufficio scolastico provinciale di Bologna, in Via de' Castagnoli 1, a partire dalle ore 15.00, dopo i pasti per l'appunto, quando gli uffici ufficiano, il provveditore provvede e l'aperitivo è solo un miraggio del meriggio.

Tutti siete invitati a questa sfrenata esibizione di crocette, pallini e quadretti! Docenti, studenti, genitori, personale ata, personale in esubero, personale di bordo, presidi e presidiati, giornalisti, giornalai,

disoccupati, troppoccupati, preoccupati... Venite tutti a vedere, venite tutti in strada, incontriamoci, conosciamoci, quizziamo un poco insieme.

Un gruppo di somministratori precari di professione, sotto l'esperta guida senza patente dell'illustre chiarissimo Dottor Professor D'Ottone Bottone Del Pantalone, vi mostrerà come quando e perché una crocetta non è solo una crocetta, l'Italia va agli Europei e le chiacchiere stanno a zerozero... come la farina.

Istituto Nazionale per la Falsificazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

Ente per la diffusione del pensiero unico ai sensi di... tutto il resto

Istruzione per il somministratore

In qualità di Somministratore, Lei dovrà seguire le seguenti regole generali durante la

somministrazione:

NON risponda alle eventuali richieste di aiuto degli alunni sulle domande delle prove cognitive.

NON dia alcuna informazione aggiuntiva, indicazione o suggerimento relativamente al contenuto di nessuna delle domande della Prova.

LA MIGLIORE RISPOSTA da dare a qualunque richiesta di aiuto è:

“Mi dispiace ma non posso rispondere a nessuna domanda. Se ti può essere utile, rileggi le istruzioni e scegli la risposta che ti sembra migliore”.

Istruzioni per il concorrente

La prova è divisa in due parti. Nella prima parte dovrai leggere alcuni testi e poi rispondere alle domande che li seguono. Le domande hanno già le risposte, quattro, e tra queste tu dovrai scegliere quella che ritieni giusta (una sola), facendo una crocetta sul quadratino vicino ad essa, come nell'esempio seguente:

Esempio 1

Qual è la capitale dell'Italia?

- A. Venezia
- B. Napoli
- C. Roma
- D. Firenze

Esempio 2

Qual è il tuo colore preferito?

- A. Rosso
- B. Blu
- C. Giallo
- D. Nero

ATTENZIONE C'È SOLO UNA RISPOSTA GIUSTA SECONDO INFALSI!

Misura le tue capacità, valuta le tue chances di vincere e assicurati uno dei nostri fantastici premi. Ad ogni risposta esatta riceverai un buono da girare alla tua scuola che con esso potrà accedere alla fornitura di materiale scolastico messo a disposizione dai supermercati Bonad e Doop.

Vincere è facile!

Ogni questionario Infalsi compilato parteciperà all'estrazione di un fantastico premio in denaro che potrebbe cambiare per

sempre la tua vita e quella di un precario! Infatti una parte degli introiti sarà devoluta alla gestione degli organici delle istituzioni scolastiche.

GIOCARE È OBBLIGATORIO!

1) Durante il test Infalsi gli alunni certificati:

- a. vengono fatti uscire insieme all'insegnante di sostegno e il loro test, anche se svolto, sarà buttato via al momento della correzione
- b. vengono nascosti sotto i banchi
- c. rimangono in aula con l'insegnante di sostegno e la classe andrà altrove a fare il test
- d. svolgono la prova in classe, con l'aiuto dell'insegnante di sostegno

2) Secondo l'Infalsi, chi conosce meglio le esigenze specifiche dell'alunno certificato?

- a. il bidello
- b. il docente di sostegno
- c. il consiglio di classe
- d. il dirigente

3) In media – comprendendo anche il tempo di lettura del testo e delle domande – l'alunno ha a disposizione per ogni risposta:

- a. 10 minuti
- b. 7 minuti
- c. 4 minuti
- d. 1,5 minuti

4) Nel momento di crisi economica attuale il governo:

- a. decide di investire nell'istruzione perché è uno dei settori che favorisce la crescita
- b. decide di apportare tagli economici all'istruzione visto che gli alunni sono in crescita
- c. decide di ristrutturare gli edifici scola-

stici perché gli alunni sono in aumento e la grandezza delle aule non è a norma di legge
d. decide di apportare tagli economici all'istruzione e di finanziare l'Infalsi

5) Secondo i risultati delle prove Infalsi, gli studenti delle scuole private:

- a. vanno meglio dei loro coetanei che frequentano la scuola pubblica
- b. vanno e non vanno, di più non vanno
- c. vanno a scuola in scooter
- d. vanno peggio dei loro coetanei che frequentano la scuola pubblica

6) Nel caso in cui un docente risulti assente, il dirigente:

- a. smista gli alunni in varie classi
- b. rimanda gli alunni a casa
- c. nomina un supplente
- d. decide in base agli straordinari che riesce a imporre agli insegnanti

7) Al comma c dell'Art. 50 (Attuazione dell'autonomia) del Decreto Semplificazioni, l'espressione "conseguire la gestione ottimale delle risorse umane" secondo te significa:

- a. che bisogna investire più soldi nelle risorse umane
- b. che aumentare le risorse umane sarebbe ottimale per la gestione
- c. che quelle umane sono ottime risorse
- d. che dobbiamo tagliare qualche altro posto di lavoro

8) Secondo la legge Gelmini formare classi sovraffollate serve a:

- a. rispondere a remote situazioni di emergenza
- b. promuovere metodi alternativi per l'insostenibile crescita demografica degli extracomunitari
- c. diffondere il cooperative learning e il

problem solving
d. un modo per tagliare un cospicuo numero di insegnanti

9) Il bidello entra in classe all'improvviso dicendo che è arrivata la LIM.

Un po' interdetto pensi che:

- a. è una nuova sigla in codice per indicare: Lenta e Inesorabile Massificazione della scuola e gridi: "aiuto!"
- b. è una nuova marca di carta igienica acquistata dalla scuola al discount più vicino.
- c. è arrivata la lavagna interattiva multimediale, anche se non si possono fare le fotocopie per mancanza di carta.
- d. è l'ennesima alunna cinese che si aggiunge in corso d'anno scolastico

10) 2 + 2 fa:

- a. quattro
- b. 1+1+1+1
- c. a volte 4, a volte 5
- d. 4

L'InFalsa verità

Le uniche risposte giuste al questionario InFalsi somministrato il giorno 10 maggio 2012 a Bologna in Via de' Castagnoli, 1

Quesito n° 1	Risposta	a
Quesito n° 2	Risposta	d
Quesito n° 3	Risposta	d
Quesito n° 4	Risposta	d
Quesito n° 5	Risposta	d
Quesito n° 6	Risposta	d
Quesito n° 7	Risposta	d
Quesito n° 8	Risposta	d
Quesito n° 9	Risposta	c
Quesito n° 10	Risposta	c

