

valutazione scolastica

racconti, riflessioni e chiacchiere

di Raimondo Bolletta

raccolta di post tratti dal blog bolletta.com contenti la parola
INVALSI

TFA Un vero scandalo

BY RAIMONDO on 28 LUGLIO 2012

In questi giorni la cronaca si sta occupando di un nuovo autentico scandalo riguardante il mondo della scuola, la somministrazione dei test oggettivi per l'ammissione ai TFA ovvero al Tirocinio Formativo Attivo.

Il TFA, da non confondere con il TFR (Trattamento di Fine Rapporto, la liquidazione), sostituisce le scuole di specializzazione che precedentemente servivano a preparare i neo laureati all'insegnamento nella scuola secondaria.

La cronaca presenta tre aspetti inquietanti,

- l'esistenza di quesiti sbagliati, o capziosi, o inadatti a selezionare un futuro insegnante,
- il basso numero di ammessi inferiore ai posti disponibili perché i candidati non hanno raggiunto la soglia di sufficienza,
- i risultati fortemente disomogenei tra sedi universitarie pur essendo i test identici a livello nazionali, differenziati solo per materia.

Da quando nel 2007 lasciai l'Invalsi per dirigere una scuola mi sono concentrato su di quella ed ora, in pensione, tendo a sfuggire alle questioni aperte in cui si dibatte il mondo della scuola pensando che ormai sia un problema dei più giovani. Quindi sono poco informato, non entro più nei dettagli e nelle normative specifiche, non vedo le cose come un tecnico, quale sono stato in passato, ma come un cittadino sufficientemente informato e soprattutto preoccupato per il futuro del proprio paese. E come cittadino sono scandalizzato.

E' un vero scandalo che i test siano improvvisati e rabberciati, costruiti velocemente assemblando tanti quesiti probabilmente formulati da esperti che forse non si sono nemmeno parlati. Un problema analogo era emerso nella tornata delle prove selettive per il concorso a dirigente scolastico dello scorso anno. In quel caso, poiché la procedura prevedeva che il pool di quesiti fosse preventivamente pubblicato, fu possibile individuare quelli difettosi e probabilmente nella mattinata in cui al ministero effettuarono i sorteggi per costruire il test, alcuni quesiti furono scartati e quelli proposti erano solo i migliori. Ma è ovvio che non si deve fare così, le banche di item con cui nei paesi civili si costruiscono prove selettive, vengono costruite con metodi scientifici molto sofisticati che implicano necessariamente delle fasi preliminari di somministrazione di prova sulla popolazione da selezionare che ne definiscono le caratteristiche metrologiche.

Da quanto ho capito dai giornali, il test è stato preparato dalle università e gestito dal CINECA. Commenti non sono necessari.

Chi ha gestito tutta la cosa è così ignorante da non sapere che, se il test non è preventivamente tarato su una popolazione di riferimento o non è costruito con procedure scientifiche assemblando quesiti tarati, è molto rischioso definire a priori una soglia di sufficienza. Qualcuno, incompetente, ha ovviamente sostenuto che se le domande sono 100 se si risponde correttamente a più di 60 si ottiene la sufficienza. Così infatti accadeva nel test di ammissione al TFA, occorreva rispondere a più dei 2/3 dei quesiti. Una cosa analoga succedeva se non ricordo male per i dirigenti scolastici, solo che in quel caso, siccome si puntava su un livello di buona o eccellente qualità, la soglia era spostata a 80/100. Ma anche un bambino capisce che se metto tutte domande facili tutti supereranno la soglia e se le domande invece sono tutte difficilissime nessuno supera la soglia prefissata. Due sono le conseguenze di questa impostazione:

- non tutti i posti disponibili sono stati coperti, come è successo per alcune materie,
- si va in giro dicendo che i candidati sono una massa di ignoranti perché non hanno raggiunto la sufficienza nel test.

Ma i candidati non sono stati laureati dalle università? Ora ci si accorgerebbe che sono improponibili come futuri docenti perché non hanno superato una quarantina di domande capziose e mal poste su argomenti di nicchia? Ovviamente la casta del pennivendoli (giornalisti) titolano a caratteri cubitali perché non sembra vero che si possa parlar male della scuola e di quei giovani fannulloni che vorrebbero andare a fare gli insegnanti.

Per oggi basta, ma prossimamente spero di aggiungere altre lamentazioni.

I test e la selezione per la qualità

BY RAIMONDO on 6 AGOSTO 2012

I post sui TFA originano in parte da una discussione avvenuta su Facebook con il prof. Domenico Dante il quale, a commento di quei post, mi scrive:

Ora le dico come la penso: lei ha ragione nello specifico tecnico di come si preparano i quiz. Le questioni alle quali occorre rispondere sono a mio parere almeno 3:

- 1. Chi decide a chi affidare la preparazione dei quiz;*
- 2. Chi controlla il lavoro degli elaboratori dei test;*
- 3. Chi gestisce la somministrazione dei test.*

In altre parole, il problema è che a ogni passo della selezione ci siano responsabilità chiare e dichiarate, in modo che si possa sapere chi ha sbagliato e quando e perché e come. Finché non tocchiamo questi punti, restiamo sempre a discutere quiz sì – quiz no, università che sfornano ignoranti – università che non sanno selezionare, ecc. ecc. Con il rischio, a mio parere, di creare una grande confusione dalla quale non si esce. E' innegabile infatti, che ci piaccia o no, che i quiz sono un tentativo (discutibile quanto si vuole) di cercare la qualità. E allora abbiamo due possibilità: o seguiamo questa strada, o la rifiutiamo e indichiamo CHIARAMENTE qual è la strada giusta, descritta, chiara, attuabile, per selezionare la qualità. Io per esempio sarei per selezioni svolte direttamente dall'Invalsi a tutti i livelli (e, in questo caso, chi dell'Invalsi sbaglia dovrebbe essere valutato e... licenziato...). All'interno delle liste dei docenti selezionati dall'Invalsi, i Dirigenti possono liberamente scegliere i loro docenti con contratti triennali rinnovabili. Sbaglio? Dispostissimo a essere licenziato culturalmente... ma licenziandoci reciprocamente, troviamo insieme una strada che possa eliminare questo evidente degrado. Crediamoci, mettiamoci il cuore.

Queste considerazioni stimolano un ulteriore chiarimento della mia posizione. D'accordissimo sulla chiara definizione delle responsabilità in particolare per riuscire ad ottenere procedure di selezione affidabili, eque ed efficienti (rapide ed economiche). I test, se ben usati, sono uno strumento formidabile ma richiedono una cultura che non si improvvisa: cultura tecnico-scientifica e cultura-mentalità diffusa. Ho lavorato con Aldo Visalberghi e nel 1988 ho dedicato il mio dottorato in pedagogia alla costruzione di un test di matematica per la scuola media con il duplice scopo di

- mostrare come fosse possibile rilevare oggettivamente lo stato di attuazione di un curriculum (all'epoca era lo stato di attuazione dei programmi della scuola media riformata)
- costruire uno strumento di valutazione potente che andasse oltre il semplice inventario delle conoscenze acquisite.

Il test, che prese il nome di VAMIO (Verifica abilità Matematiche Istruzione dell'Obbligo), fu diffuso come uno strumento didattico e per qualche anno, oltre a gestire materialmente le spedizioni del test nelle scuole, mi capitò di farne il promotore e illustratore in moltissimi contesti scolastici in tutt'Italia. Ovunque, alla fine di ogni presentazione, emergeva comunque una obiezione radicale che sosteneva che la valutazione scolastica era però un'altra cosa e che non si poteva prescindere dall'interrogazione alla lavagna o dal compito in classe tradizionale. E' passato un quarto di secolo, la cultura tecnico scientifica concernente questo ambito non è progredita molto, è rimasta limitata a pochi esperti isolati, l'Invalsi è un piccolissimo ente con poche persone ed è strutturalmente inadeguato a far fronte a tutti i ruoli a cui pensa il prof. Dante. Ma non è migliorata nemmeno la cultura- mentalità diffusa: il pregiudizio nei confronti di tali strumenti rimane radicato, in fondo, molti pensano, servono solo a discriminare chi ne sa di più ma non sono in grado di accertare chi sa fare meglio o chi potrebbe in prospettiva fare meglio. Per questo nella nostra mentalità diffusa copiare a un test non è sanzionato socialmente come avviene invece in ambito anglosassone. Alcuni docenti si sono gloriati di aver sabotato la somministrazione dei test Invalsi, una cosa del genere in altri paesi avrebbe avuto conseguenze molto dure.

Ma la nostra società è diventata in questi anni più cinica: la modernità, l'UE, l'OCSE ci impongono i test, bene, usiamoli ovunque senza problemi perché i sacri testi ci dicono che sono oggettivi e che quindi non si può sbagliare. E' questa leggerezza frutto di incompetenza che genera lo scandalo che denunciavo nei primi due post sui TFA. Ovviamente la prima cosa da capire quando si parla di test oggettivi è che in questo tipo di prove è possibile calcolare l'entità dell'errore casuale della misura e quindi **stimare** l'ampiezza dell'intervallo in cui si dovrebbe trovare il valore vero con un dato livello di probabilità, il risultato di una misura è sempre un intervallo. Quanto più l'intervallo della stima è piccolo, tanto più la stima è affidabile. Se in un test di 40 domande (già poche per avere una buona affidabilità) vengono annullate 4 domande, perché mal formulate, si riduce l'affidabilità del test ulteriormente e la stima diventa ancora più imprecisa perché l'intervallo di confidenza è più ampio. In pratica, il problema della stima e dell'errore è rilevante per coloro che hanno avuto un punteggio molto vicino al valore soglia: intorno al valore soglia di sufficienza alcuni ammessi potrebbero avere un valore vero inferiore alla soglia mentre altri che non sono ammessi potrebbero avere un valore vero superiore alla soglia. Insomma se la soglia con la quale si effettua la selezione è bassa e molti sono ammessi alle selezioni successive questi errori dovuti all'imprecisione della misura non sono gravi poiché vi saranno ulteriori fasi in cui si continua a selezionare discriminando il gruppo rispetto ad altri aspetti ma se il test è l'unica fase, come accade se gli ammessi dalla prima selezione sono addirittura meno del numero dei posti disponibili, come

è accaduto in alcuni TFA, gli errori sulla soglia possono creare gravi ingiustizie che cambiano la vita delle persone. Attenzione, le prove non strutturate, i saggi complessi corretti con valutazioni olistiche hanno problemi ben più gravi rispetto all'errore di misura, l'errore di misura c'è ma difficilmente si riesce a determinarlo.

Questa premessa un po' tecnica per mostrare come molti momenti che dovrebbero migliorare la qualità di coloro che accedono a livelli più alti di responsabilità e di carriera dovrebbero essere gestiti con maggiore cautela.

In particolare gli sbarramenti operati da test oggettivi negli accessi universitari, sbarramenti che non tengono conto del curriculum precedente ma solo del risultato di un solo test oggettivo hanno il difetto di produrre un certo numero di ingiustizie ma soprattutto di rendere insignificanti i risultati degli esami di maturità e del curriculum precedente, quindi invece di motivare allo studio spesso giustificano atteggiamenti fatalistici e disimpegnati. Sulla questione spero di ritornare con altre riflessioni specifiche.

Il prof. Dante chiede che si decida per una strategia chiara. Naturalmente non pretendo di averne ma il difetto che io vedo nell'attuale situazione è che si applicano procedure selettive più o meno ferree nella fase iniziale della formazione e molto meno nelle fasi successive della gestione delle carriere. Chi ha superato il test di medicina ha vinto il lotto, deve proprio decidere di rinunciare altrimenti la strada di una professione sicura e redditizia è spalancata; e tutto attraverso un test 'oggettivo'. Certamente deve lavorare e studiare tanto ma in un sistema abbastanza protetto.

Ma torniamo ai TFA e al problema della selezione degli insegnanti: concorsi celeri appena laureati consentono di scegliere i migliori e i più motivati, una formazione iniziale in servizio consente di investire su soggetti che stanno finalizzando le loro attese alla professione di insegnante. E poi i giovani devono sposarsi, fare figli, contrarre un mutuo, viaggiare, fare gli scapoli d'oro, se vogliono. Ma, concorsi aperti ai laureati consentono di scegliere l'insegnamento anche dopo un'esperienza lavorativa diversa. Al momento, un ingegnere che a 40 anni avesse interesse di insegnare nella scuola secondaria dovrebbe, se non ho capito male, intraprendere il lungo percorso dei TFA e successivamente del concorso.

Sull'idea del prof. Dante di chiamate dirette da parte della scuola di insegnanti abilitati o validati dall'Invalsi ho due fondamentali riserve: la prima è quella della fattibilità quasi nulla in tempi rapidi, la seconda è di merito. Supposto che le scuole o i Dirigenti Scolastici avessero le competenze giuste e gli strumenti per effettuare delle selezioni premianti la qualità e non altri aspetti meno nobili, non si può tenere sotto stress della precarietà una popolazione di almeno 600.000 persone. Non servono eroi né geni ma persone equilibrate con una buona cultura capaci di educare i nostri figli. Pensate ai maestri! Allora il miglioramento della qualità su una popolazione così vasta si ottiene intervenendo sui casi patologici, anche con il licenziamento, e aprendo la possibilità a tutti gli altri di migliorare la propria posizione, anche economica, se si danno da fare. In Francia c'era, forse c'è ancora, l'aggregation che consentiva attraverso un concorso nazionale molto severo di accedere a un ruolo privilegiato con stipendio più alto e minor numero di

ore di impegno scolastico, in Italia tanto tempo fa c'era il concorso a merito distinto che stimolava gli insegnanti a darsi da fare scrivendo articoli, studiando, partecipando in vario modo alla vita scolastica.

Ciò che rimprovero al recente concorso a DS è stato proprio il test oggettivo perché ha sostituito l'altra forma di selezione preliminare prevista nel concorso che avevo fatto io, ovvero un punteggio sul curriculum. Qual è la differenza? La selezione operata sul curriculum, la griglia poteva essere ovviamente migliorata, consentiva di proporre un percorso di impegno e di lavoro per tutti i docenti potenzialmente interessati alla dirigenza mobilitandoli per il concorso successivo, un test così difficile ed imprevedibile ha fatto dire a troppi docenti 'io una cosa del genere non la farò mai'. Il concorso a DS come anche a Ispettore dovrebbe cioè stimolare a competere una parte cospicua dei docenti, a investire su quella prospettiva di carriera, a darsi da fare migliorando così la qualità generale del corpo docente. Occorre pensare anche questi momenti selettivi come occasioni per proporre una strada di miglioramento, una emulazione che mobiliti una alta percentuale di docenti. Ciò è tanto più importante per una categoria che rischia spesso di ripiegarsi su se stessa nelle routine senza uno sguardo dinamico sulla propria professionalità. Insomma penso che sui grandi numeri sia più efficace l'emulazione, la serenità, la collaborazione, l'identità condivisa che la selezione meritocratica che, come nel caso della scuola inglese, rischia di elevare solo lo stress e la nevrosi collettiva. Nel nostro caso, attualmente, la nevrosi nasce dalla mancata considerazione sociale e dall'assenza di stimoli esterni.

Caro prof. Dante, le pare possibile che un docente di Storia che scrive e pubblica libri sui Catari o su San Francesco non abbia alcun riconoscimento nella propria carriera professionale e che tutto si giochi sul filo stressante di crocette tracciate su elenchi infiniti di alternative capziose o fuorvianti? Se scrivere libri ed articoli non basta per essere un buon Preside e se legittimamente questo prof di Storia non si vede come futuro Preside, non sarebbe bene avere delle forme di riconoscimento che lo valorizzino socialmente? e se quel prof di Storia ora è Preside perché si è sottoposto alla prova stressante delle n crocette non ci dovrebbe essere il modo di valorizzare le competenze culturali che ha precedentemente accumulato?

I voti nella secondaria

Materiale risalente al 1995

Roma 19/09/95
Al Ministro della Pubblica Istruzione
Viale Trastevere
00100 Roma

Oggetto: ipotesi di riforma dell'esame di Maturità

Egr. Signor Ministro,

mi permetto di inviarLe in allegato un'ipotesi di riforma del sistema di valutazione nella scuola secondaria superiore. E' redatta in forma di articolo poichè non escludo di chiederne la pubblicazione a qualche giornale.

Questa ipotesi presenta alcuni aspetti originali rispetto a quelle ventilate nell'attuale dibattito sulla valutazione scolastica, sul recupero e sull'esame di maturità ma potrebbe avere un alto grado di fattibilità in quanto cerca di bilanciare in un quadro organico i molteplici interessi contrapposti coinvolti nel problema della valutazione.

Sui temi della valutazione ho avuto modo di lavorare in vari contesti di ricerca ma questa proposta nasce soprattutto dalla esperienza diretta di docente di scuola secondaria.

Nel ringraziare per l'attenzione Sua o di qualche Suo collaboratore Le invio distinti saluti,

Prof. Raimondo Bolletta

docente di matematica applicata

presso l'ITIS Fermi di Roma

ex e futuro comando CEDE

I voti nella secondaria

Raimondo Bolletta

Abstract: proposta di riforma del sistema di valutazione nella scuola secondaria superiore e dell'esame di maturità. Gli elementi innovativi della proposta sono: la promozione con insufficienze, la possibilità di prove d'appello come contenzioso attivato dalle famiglie, il voto di maturità come combinazione dei voti conseguiti nel quinquennio e i punteggi di tre prove finali pubbliche condotte dai docenti interni.

Premessa

L'abolizione degli esami di riparazione ha determinato vari effetti, non tutti positivi, la cui interpretazione richiederebbe un notevole sforzo di analisi da parte di docenti, politici, pedagogisti, amministratori. Sicuramente ha riproposto al centro del dibattito sulla scuola secondaria superiore il tema della valutazione e quello dell'esame di maturità.

Mentre il Ministero da alcuni anni dibatte senza esito la questione della costituzione di un Servizio Nazionale di Valutazione, nelle scuole una innovazione mal digerita ed improvvisata ha ulteriormente deteriorato quel poco che esisteva di tradizione consolidata sulle modalità di accertamento e valutazione del profitto. Chi vive nella scuola sa che ormai si è a livelli di autentica emergenza, che i casi di ingiustizia e di arbitrarietà sono così diffusi da influire significativamente sullo stesso clima didattico generale e sull'efficacia degli interventi formativi.

Molti studenti si sono adattati alla situazione con atteggiamenti rinunciatari o sfiduciati o, ancora, furbeschi e opportunisti. Minimo sforzo massimo rendimento, poche ambizioni, nessuna soddisfazione ... così, stancamente, fino alla maturità in cui in due o tre mesi si pretende di tentare la roulette dell'esame con un imparaticcio libresco che i commissari dovranno per forza di cose accettare e, ogni anno, approvare con un 42, 45 o 46.

La proposta che segue vorrebbe essere una soluzione per entrambi gli aspetti del problema: le promozioni annuali dei casi non completamente sufficienti (i famosi asterischi) e l'esame di maturità.

Si parte da un presupposto, forse discutibile, ma quasi obbligato se si considera l'atteggiamento prevalente di questa generazione di giovani, così fortemente appiattita nelle aspirazioni, nella fantasia, nelle energie, nei desideri (a causa forse dall'esposizione intensiva in tenera età alla televisione baby sitter): la necessità di una deterrenza dei voti, di forme di pressione e minaccia, di premi e punizioni.

L'approccio rassicurante e consolatorio del recupero a tutti i costi offerto a tutti, anche a chi frequenta poco, entra in ritardo sistematico, disturba, altera il significato di un rapporto educativo che dovrebbe condurre progressivamente i giovani alla responsabilità e all'autonomia, *al chi rompe paga ed i cocci sono suoi...*

Il dover promuovere o bocciare penalizza (nel senso di punire) solo la parte più scadente, quella che spesso ha più problemi, quei problemi che la scuola non è attrezzata a risolvere, e che non si risolvono con il corsetto di recupero. Anche i bocciati sono un problema, un vero scandalo a volte, ma i vecchi esami di riparazione non riguardavano la fascia più scadente di studenti ma quella fascia mediana ben più numerosa, che non raggiungeva la piena sufficienza in tutte le materie.

Tale fascia mediana sa ormai che, gestendo bene le insufficienze e purché in ogni classe vi siano altri 4 o 5 compagni più scadenti votati alla bocciatura, è possibile

ottenere la sufficienza per voto di consiglio anche in quattro materie. L'aggiustamento è automatico se l'insufficienza, anche grave, è una sola. La promozione è assicurata, le vacanze saranno tranquille, si tratterà di frequentare stancamente un corso a settembre.. per il prossimo anno si vedrà, forse con un nuovo professore tutto partirà daccapo senza che vi sia memoria di ciò che è accaduto. E' evidente che questa situazione provoca un generale abbassamento dello standard medio e influisce anche sulla qualità della preparazione dei più bravi, quelli che oltrepassano la piena sufficienza in tutte le materie.

Abolire le sufficienze assegnate con voto di consiglio.

La decisione della promozione rimanga collegiale ma sia compatibile anche con qualche insufficienza: nella pagella appaiano i voti veri assegnati dai singoli insegnanti. Gli stessi insegnanti sarebbero maggiormente responsabilizzati nell'assegnare i voti: se, come accade a volte, certi insegnanti si presentano allo scrutinio con l'80% di insufficienze anche gravi, dovrebbero essere in grado di giustificare tale esito di fronte ai colleghi, ai genitori o al Preside (tale esito è innanzitutto un indice di problemi nell'impostazione del corso e della sua conduzione). Attualmente le sufficienze assegnate con voto di consiglio appiattiscono tutte le situazioni ed eliminano la visibilità di situazioni carenti sia di singoli alunni sia di qualche materia. La famiglia non verrebbe più illusa, poiché sarebbe informata della reale situazione dei ragazzi e potrebbe assumere una posizione più responsabilizzata rispetto ai proprio figli. I ragazzi che hanno raggiunto la piena sufficienza con le proprie forze non sarebbero assimilati a coloro che l'hanno avuta per voto di consiglio. (Con l'attuale sistema si possono verificare addirittura degli scavalcamenti: un ragazzo con tutti sei meritati viene scavalcato da chi avesse due quattro portati a sei e un sette in un'altra materia)

Una prova d'appello

L'esito di uno scrutinio in realtà è un giudizio, una sentenza che può avere effetti anche molto gravi, quanto meno può ritardare di un anno la conclusione degli studi. Una sentenza che nel merito è attualmente priva di appello e che molto spesso dipende fortemente da circostanze fortuite, dal modo in cui evolve la discussione nello scrutinio, dall'atteggiamento a volte pregiudiziale di qualche singolo insegnante, una sentenza che può risultare o apparire ingiusta. Se lo studente o la famiglia ritengono alcuni voti non giusti dovrebbero poter chiedere una prova di appello di fronte ad una commissione di docenti della stessa scuola. Le prove d'appello dovrebbero essere sostenute immediatamente dopo lo scrutinio in giugno; se la commissione d'appello non migliora i voti precedentemente assegnati, la famiglia dovrà sostenere le maggiori spese della prova (straordinario per gli insegnanti della commissione). Il rischio della spesa dovrebbe ridurre i casi di ricorso indiscriminato all'appello, mentre la necessità di preparare prove di appello potrebbe stimolare un effettivo coordinamento dei vari

insegnanti della stessa materia per la definizione degli standard da raggiungere alla fine di ciascun anno. I casi di macroscopica ingiustizia potrebbero essere ridotti e si ridurrebbero i casi di decisioni arbitrarie di singoli docenti.

L'attività di recupero

I corsi di recupero dovrebbero essere possibili solo durante l'anno scolastico e dovrebbero essere richiesti dalle famiglie e non proposti o imposti dai docenti. Nella scuola secondaria non obbligatoria occorrerebbe ricordare che il diritto allo studio è assicurato agli studenti capaci e meritevoli: le famiglie dovrebbero quindi contribuire alla spesa dei corsi di recupero almeno al 50% del costo degli straordinari pagati agli insegnanti. La scelta della famiglia e l'onere che ne deriva dovrebbero aumentare la pressione della stessa nei confronti dei ragazzi, evitando che tali corsi siano considerati un nuova *sine cura* per far contenti gli insegnanti.

Verso il voto di maturità

Alla fine di ogni anno scolastico allo studente viene assegnato un punteggio consistente nella media ponderata dei voti, **utilizzando come pesi le ore delle singole materie**. La ponderazione è tanto più importante se nel corso sono presenti materie con un carico orario molto diverso rispetto alle altre.

A tale punteggio, il consiglio di classe potrà aggiungere fino a due punti in considerazione della frequenza e dell'impegno secondo criteri stabiliti da ciascun istituto. Uno studente con la media dell'otto nel profitto che avesse avuto i due punti per la 'condotta' si sarebbe assicurato un punteggio 10. Il voto della maturità sarà alla fine la media del punteggio conseguito in ciascun anno moltiplicata per cinque, più altri tre punteggi da conseguire nella prova finale. Nella media finale verrebbe conteggiato anche il punteggio di anni in cui vi è stata una ripetenza: ad esempio chi ha impiegato sei anni per arrivare alla maturità farà la media tra sei punteggi. Ciò riduce il rischio, come accade attualmente, che uno studente bocciato in una scuola possa per via traverse in istituti di istruzione di dubbia validità trovare scorciatoie e trovarsi alla pari con chi ha seguito con regolarità e rigore l'intero curriculum.

Tener conto di tutto il curriculum seguito, sin dal primo anno, e di tutte le materie, ha il duplice effetto di rendere molto più affidabile e quindi più giusta la valutazione finale e di conferire alle singole valutazioni e a ogni materia, sin dal primo anno, maggiore importanza agli occhi degli studenti e dei docenti. Verrebbe inibito l'atteggiamento furbesco di chi spera di recuperare alla fine di slancio o per semplice fortuna. Peraltro, attraverso la prova finale di maturità, un certo recupero sarebbe possibile per cui eventuali insuccessi o difficoltà iniziali non dovrebbero indurre nello studente un atteggiamento rinunciatario o passivo.

Le prove di maturità

La prova finale dovrebbe essere condotta dagli insegnanti della scuola ed essere pubblica. La commissione è costituita da tutti i docenti di almeno due classi. Fino a 5 punti potrebbero essere assegnati sulla base di una prova preparata centralmente dal Ministero. Tale prova dovrebbe consistere in un test di cultura specifico dell'indirizzo. Altri cinque punti potrebbero essere assegnati con una seconda prova scritta che dovrebbe essere un tema o un saggio breve scelto dalla scuola. Una terza prova dovrebbe riguardare l'illustrazione di una tesina scelta dal candidato. L'esame finale non dovrà servire ad accertare la preparazione, già evidenziata dai voti conseguiti, quanto piuttosto a mettere gli studenti nella particolare situazione di chi deve mostrare in pubblico il proprio grado di autonomia, la propria maturità generale, la sicurezza conseguita. Centrare la prova sulla discussione di una tesina permette di finalizzare meglio l'attività dell'ultimo anno attorno a progetti di ricerca o di approfondimento, valorizzando le potenzialità dei ragazzi che hanno lavorato meglio durante tutto il corso ed indirizzandoli nelle scelte professionali successive.

Alcuni esempi per capire meglio il meccanismo. I ragazzi che in tutti gli anni e in tutte le prove avessero raggiunto l'eccellenza potrebbero superare il 60 ma si può immaginare che potranno essere in queste condizioni qualche decina in tutt'Italia. A questi si potrebbe assegnare la lode. Un ragazzo che fosse stato sempre promosso con tutti sei (veri, non di consiglio) e avesse sempre avuto un punto per la condotta si presenterebbe alle prove con 35 punti già acquisiti, potrebbe ottenere altri 9 punti per un prestazione di livello medio nelle tre prove raggiungendo 44 punti. Chi ha raggiunto sempre la media del sette e ottenuto un punto ogni anno per la condotta arriverà agli esami con 40 punti assicurati e, se raggiunge livelli discreti nelle tre prove, potrà arrivare al 52.

Nella prova finale è possibile raggiungere 15 punti al massimo. Ciò permette agli studenti di puntare ad una votazione finale relativamente alta anche se in un anno o due non hanno ottenuto punteggi molto brillanti e quindi stimola il recupero e l'impegno finalizzato al successo nelle prove finali.

La scuola privata

Il problema della certificazione nella scuola privata ha bloccato sul nascere qualsiasi tentativo di riforma dell'attuale esame di maturità ma con questo sistema tale problema sarebbe molto meno grave e presenterebbe meno rischi. E' evidente che se per tenere alti i voti finali, la scuola (pubblica o privata) falsasse, gonfiandole, le valutazioni in itinere durante il quinquennio, il livello della preparazione e la qualità generale della scuola scadrebbero talmente da porre rapidamente la scuola stessa fuori mercato. Gli organi di controllo avrebbero il tempo di intervenire e rimediare ad eventuali abusi. Con il sistema attuale, è molto più facile falsare il risultato di un singolo candidato o di una determinata scuola: tutto viene deciso in pochi giorni da commissari esterni che si basano su poche

prove e che decidono sulla base di impressioni trascritte su giudizi generici ed imprecisi.

Ovviamente, nel diploma, oltre al punteggio finale, verrebbero annotate le scuole frequentate: sarà il mercato del lavoro a decidere in che conto tenere tale informazione. Nell'attuale situazione, in cui i voti di maturità sono assegnati con procedure poco affidabili, il titolo di studio secondario ha di fatto perso valore: i risultati della maturità vengono verificati con prove di ammissione (università) o con test di varia natura per le assunzioni. Il sistema proposto, nella misura in cui fornisse valutazioni più attendibili dei livelli conseguiti, potrebbe ridare al diploma maggiore credibilità. Ma se ciò non accadesse, tale nuovo sistema presenterebbe comunque l'importante vantaggio di stimolare maggiormente l'impegno degli studenti lungo tutto il corso degli studi secondari.

La fase transitoria.

Se tale sistema partisse quest'anno (1995) esso andrebbe a regime per le attuali prime nel 2000. Nella fase transitoria, le altre classi potrebbero far valere solo i punteggi conseguiti alla fine di ciascun anno, a partire da quello corrente. Ciò significa che l'attuale quinta utilizzerebbe il punteggio di quest'anno moltiplicato per 5, le quarte la media degli ultimi due anni moltiplicata per cinque e così via. Gli effetti didattici del nuovo sistema sarebbero però immediati su tutte le classi poiché per tutte la valutazione interna della scuola assumerebbe maggiore importanza.

Problemi di opportunità politica

La questione degli esami di maturità è risultata sinora intoccabile poiché riguarda da vicino molte questioni: il rapporto tra pubblico e privato, il lavoro degli studenti, la responsabilità dei docenti. Cerchiamo di immaginare le possibili obiezioni degli attori della vicenda.

Le famiglie dovrebbero apprezzare la possibilità della prova d'appello contro gli arbitri di singoli insegnanti, il fatto che tutta la secondaria diverrebbe più esigente e disciplinata e la possibilità di costruire il curriculum dei figli, decidendo le iscrizioni nelle diverse scuole in base alla qualità dell'offerta didattica, del clima educativo e dei criteri di valutazione.

I docenti vedrebbero fortemente aumentata la forza e il peso delle loro valutazioni, spesso vanificate da esiti nella maturità scarsamente correlati con i livelli effettivi. Non vi sarebbero materie di serie A e di serie B ed il carico di lavoro sarebbe equamente distribuito su tutti i docenti, non solo su chi viene inserito nelle commissioni di esame. Poiché la discussione delle tesine potrebbe essere condotta contemporaneamente da sottocommissioni di tre o quattro membri, si può immaginare che tutte le operazioni di esame (prove di appello e prove di maturità) potrebbero essere concluse entro la fine di giugno). L'onere aggiuntivo per l'amministrazione potrebbe rimanere stabile o addirittura ridursi.

I presidi dovrebbero vedere nel sistema proposto un momento significativo verso una effettiva gestione dell'autonomia degli Istituti.

Gli studenti potrebbero apprezzare il fatto che le prove finali risultano più facili e meno stressanti poiché condotte da docenti che conoscono bene ed accettare, in compenso, una scuola più rigorosa ma più giusta nella valutazione.

Questa lettera non ebbe mai risposta, io vinsi il concorso per lavorare all'Invalsi ed ebbi successivamente il privilegio di occuparmi dell'Osservatorio sugli esami di stato riformati da Berlinguer pochi anni dopo questa lettera. Nel 2007 andai a fare il preside e questa fantasia programmatica è sempre rimasta nella mia testa. Le cose in realtà sono andate in tutt'altro verso con un impoverimento progressivo del valore della valutazione interna dei docenti a favore dell'uso sistematico a tutti i livelli di test oggettivi di sbarramento. Penso che se si vorrà uscire da questo torpore che inebetisce tutto e non ci fa decollare dovremmo riprendere anche questo discorso su una valutazione scolastica giusta e appropriata.

Quaderno bianco sulla scuola

L'intervista del ministro Barca di ieri sera dalla Gruber mi induce a pubblicare un pezzetto del *Quaderno bianco sulla scuola* in cui compare un mio intervento nella discussione sulle prospettive del Sistema di Valutazione scolastico così come apparivano 6 anni fa. Per chi fosse interessato il quaderno è scaricabile in formato pdf dalla rete.

Bolletta (INVALSI – Responsabile relazioni internazionali), alla domanda su “Che cosa si misura?”, risponde che non si può sapere cosa si potrà misurare nel prossimo futuro, perché pian piano si potranno forse misurare cose non prevedibili in questo momento. E' un problema di ricerca, occorre impegnarsi per migliorare l'affidabilità di strumenti di rilevazione di variabili che sono significative e importanti per il sistema. Non è d'accordo con Losito e Scalera sul problema emergente in questi ultimi anni della coerenza tra obiettivi politici e modelli valutativi. I modelli valutativi, le azioni di valutazione di sistema devono essere in qualche modo coerenti soprattutto con i problemi. Si deve avere un sistema valutativo che, rispetto a problemi significativi, sia in grado di fare delle indagini, degli interventi, delle azioni che, in tempo adeguati, permettano di intervenire sull'evoluzione stessa del problema.

Se il problema che abbiamo è quello di allocare risorse aggiuntive, la valutazione è un campo su cui investire poiché vista dall'interno del sistema la valutazione è una funzione fondamentale dell'educazione. I docenti devono poter fare una buona valutazione didattica, con strumenti adeguati. La valutazione di sistema deve fornire elementi per poter decidere, per poter intervenire. C'è una relazione, quindi, tra problema, intervento, capacità di controllo e strumenti per controllare. Chi lavora da anni all'INVALSI, al passare di diverse legislature e di presidenze, sa che il panorama degli strumenti valutativi disponibili in Italia è poverissimo e questo è un problema della ricerca non solo dell'INVALSI: mancano modelli teorici, mancano strumenti operativi facilmente disponibili per singoli insegnanti e per indagini di sistema. Crede però che non sia necessario riformare ulteriormente l'INVALSI poiché ha già una struttura, definita dall'ultima legge di riforma, abbastanza duttile per consentire di fare ciò che è necessario, purché ci siano le condizioni al contorno e gli strumenti operativi.

Per concludere, osserva che nel dibattito non si è ancora affrontata la questione se la valutazione debba avere un carattere high stake o low stake, cioè se si ritiene che la valutazione di sistema debba avere prima o poi degli effetti duri sui valutati oppure no, in che misura si gioca il rapporto fra valutazione e responsabilità, quali sono i livelli in cui gli effetti della valutazione non sono solo conoscitivi ma anche sanzionatori o premiali.

Della scuola non si parla

BY RAIMONDO *on* 5 MAGGIO 2013

Qualcuno lamenta che il problema della scuola rimanga in ombra in questa fase del dibattito politico. E' vero. Una questione di fondo può diventare una priorità per risolvere una emergenza?

Riporto anche qui la mia risposta ad un post sulla rete.

Caro Paolo, questa volta devo dissentire. Non perché le cose che racconti non siano vere, quella scuola di cui parli l'ho vista perché ci sono stato preside per 3 anni ma perché quella particolare situazione dell'edificio non rappresenta la scuola italiana. Sono reduce da un giro in 20 scuole scelte a caso da Napoli a Milano per un monitoraggio di qualità di una indagine OCSE e, sebbene abbia avuto pochissimo tempo per vedere in profondità, ho cercato di osservare tutto quanto poteva aiutarmi a rispondere alle mille domande che una persona che ha passato la vita dentro la scuola continua a porsi anche quando si gode la pensione.

E' fuorviante, lo dici anche tu quando parli del programma 5 stelle, ridurre il problema della scuola all'aumento delle risorse materiali, alle condizioni ambientali, al numero dei docenti da arruolare. Parlare ora dello stato materiale dei muri e dei banchi significa rafforzare l'idea che 'tinteggiando' metaforicamente la scuola si attivi l'economia, si generi lavoro si preparino nuove generazioni adatte al nuovo mondo globalizzato, si risolva il problema del precariato. Insomma con qualche miliarduccio in più ci si lava solo le mani e la coscienza.

So bene che non è la tua tesi ma il rischio che l'incipit del tuo pezzo porti a questa conclusione è forte.

Una cosa che ho sempre osservato durante il mio giro sono stati gli edifici. Ce ne sono di tutti i tipi, splendidi e ben tenuti, poveri e fatiscenti, poveri e dignitosi, funzionali ed accoglienti. Le differenze dipendono molto dal contesto territoriale. E' da sempre che le amministrazioni locali gestiscono queste risorse ed è evidente, checché ne dicano i leghisti che reclamano di tenersi il proprio gettito, che le risorse non solo sono amministrate in modo diversamente efficiente ma hanno probabilmente una diversa consistenza a seconda del livello di ricchezza della regione di appartenenza. Insomma temo nuovi piani straordinari indifferenziati che non valorizzino l'esistente ed in particolare non tengano conto dell'autonomia scolastica che va riducendosi

invece di potenziarsi. Ad esempio nella discussione sull'abolizione delle province non si dice come potrebbe essere gestita meglio la competenza che riguarda la gestione degli edifici scolastici delle scuole superiori.

Venendo al cuore del problema, quale scuola per questa società, quali colpe abbiamo noi uomini di scuola se la società è diventata così, mi permetto di citare me stesso, di citare il saluto che facevo ai nuovi studenti del primo anno che riportai nel mio primo intervento da preside al collegio docenti della scuola di cui parli. DOVE CI TROVIAMO? IN UN CARCERE? IN UNA CASERMA? IN UNA FABBRICA? IN UN UFFICIO? IN UNA DISCOTECA? NEL PAESE DEI BALOCCHI? No. Ci troviamo in una SCUOLA dove I GIOVANI APPRENDONO INSIEME ... CON L'AIUTO DI ADULTI per diventare CITTADINI LIBERI, COLTI, CON UN BUON LAVORO. Questo era il mio 'programma politico' da preside che mi portava a ritenere che ormai il modello di scuola che si era consolidato nel tempo, un misto di carcere, ufficio, caserma, fabbrica, discoteca e paese dei balocchi non fosse più adeguato. Anche la scuola andrà incontro a sorprese e novità, imposte dalle tecnologie da un lato e dai limiti dello sviluppo dall'altro. Ma non è una questione da governo Letta, temo.

Non mi accusare di benaltrismo se dico che la questione che poni è più profonda del livello politico che occupa le nostre chiacchiere in rete.

Mi permetto di segnalare due punti sempre legati alla mia recente esperienza. Il primo riguarda i docenti e il secondo pure, i docenti come 'casta' a cui è assegnata dalla società una funzione.

Nel 2007 assunsi la presidenza venendo da una lunga esperienza all'Invalsi, fuori dalla scuola militante, e dedicata anche a progetti di ricerca internazionali. La cosa che mi colpì di più fu la sindacalizzazione della categoria dei docenti, tutto era ed è rigidamente disciplinato da contratti interni in cui occorre amministrare e controllare la gestione di risorse economiche e di tempo. La burocrazia delle relazioni sindacali è l'occupazione di maggiore responsabilità di un preside che è visto come un datore di lavoro. Ovviamente ciò, la formalizzazione e la difesa dei diritti individuali dei lavoratori, era un ostacolo ad una visione duttile e evolutiva di organismi che dovrebbero avere come DNA il respiro della trasformazione e dell'adattamento.

Il secondo problema che vidi emergere, e di cui non mi ero mai reso conto fino in fondo, fu la disgregazione delle famiglie e il dissolvimento della figura paterna. Moltissimi problemi disciplinari, molti conflitti tra studenti e docenti,

tra docenti, tra docenti e me, tra famiglie e scuola erano legati all'assenza di figure parentali forti, in particolare a figure maschili di riferimento. La scuola patisce questa situazione quanto, se non più, della scarsa manutenzione, della scarsità dei fondi: è una difficoltà che ogni giorno ogni insegnante che entra in classe e inizia con l'appello si trova a fronteggiare. La mia convinzione che ho cercato di illustrare in vari interventi nel mio blog, è che questo sia il problema di fondo anche della società italiana nel suo complesso. La scuola ed i docenti, quasi una nuova 'casta sacerdotale', sono e saranno investiti di una responsabilità nuova, non più solo culturale o formativa ma educativa della persona, non solo del cittadino lavoratore. Mi rendo conto che quello che dico è molto rischioso, che può essere tacciato di totalitarismo illiberale tipico di regimi autoritari come il fascismo, il nazismo o il comunismo, ma il problema che agita le nostre riflessioni è anche questo, è su questa debolezza che possono innestarsi nuovi totalitarismi come l'avventura di M5S sta facendo intravedere.

Tra le cose belle del mio tour nelle 20 scuole è stato riscontrare che molti dei dirigenti che ho incontrato vivono questo rapporto parentale e generativo con la scuola che dirigono. Una preside del centro Italia, una scatenata che ha un comprensivo di 12 plessi distribuiti su un territorio molto esteso, parlando degli studenti usava spesso la locuzione 'sti porri fiji' che tradotto dall'umbro vuol dire 'questi poveri figli'. Nulla a che fare con il maternage o il paternalismo ma con un rapporto adulto e responsabile di chi opera scelte e gestisce risorse senza dimenticarne il senso.

Questa mattina, dopo aver letto il tuo pezzo ho letto anche un resoconto giornalistico sull'omelia di ieri di papa Francesco che poneva la questione della educazione alla responsabilità e al fatto che nelle società ricche occidentali (non diceva esattamente così) i giovani rimangono adolescenti incapaci di assumere delle scelte definitive ed impegnative per il loro futuro. Uscendo dall'ambito strettamente religioso, la domanda che ci possiamo fare è: il sistema formativo dalla scuola materna all'università educa a diventare adulti? Lo stesso dibattito sul lavoro come diritto individuale garantito dalla collettività quanto dipende da questa visione protettiva che non emancipa i giovani?

Torno alla scuola di Trastevere e concludo. Quell'edificio così disastroso e scarsamente mantenuto ospitava una scuola che attirava un numero crescente di studenti e ogni anno circa 200 iscrizioni dovevano essere rifiutate. Quando cercavo di convincere le famiglie a cambiare scuole enumerando i

nostri difetti, tra i quali certamente la ristrettezza delle risorse, quasi sempre le famiglie insistevano dicendo che un cugino o una cugina più grande si era trovato/a molto bene e ci tenevano moltissimo. Era una scuola in cui erano presenti più di 100 diversamente abili, alcuni gravi, era una scuola in cui un gruppo di docenti appassionati ci teneva, era una scuola in cui qualcuno si ostinava a tenere dotte cineforum ad uso di ragazzetti su cui non avresti riposto alcuna fiducia. Era una scuola in cui era definito lo sbocco lavorativo che identificava sia la comunità educante dei docenti sia l'identità visibile dei ragazzi.

Con tutti i problemi che tu segnalavi.

Test Invalsi, una discussione di un anno fa

BY RAIMONDO *on* 15 MAGGIO 2013

In questi giorni è in corso la somministrazione dei test Invalsi e si è acceso, come ogni anno, un dibattito sul valore e il significato di tale realtà che si sta consolidando come un ovvio appuntamento dell'anno scolastico. Per noti motivi personali evito di parlarne in modo diretto ma ho ritrovato nella posta dello scorso anno questo scambio di messaggi con due miei docenti della scuola che dirigevo prima della pensione.

Li riporto qui perché mi dispiace perderli nella congerie delle mail destinate al cestino del dimenticatoio.

Un anno fa, di questi tempi, Rosanna Be. scriveva ad un giro di colleghi in cui c'ero anch'io:

Gentili colleghi,

in prossimità dei test INVALSI che si svolgeranno il 16 maggio, colgo l'occasione per esprimere una mia opinione personale, fermo restando che abbiate voglia e tempo per leggerla.

*Mio figlio P. frequenta la quinta elementare. Questa è la mail che ho mandato alle insegnanti: sintetizza il mio pensiero sui quiz. Ve la propongo per una libera riflessione e vi invito tutti – sempre nel pieno rispetto delle idee altrui – a scioperare il prossimo **16 maggio**.*

Gentili insegnanti,

il 9 e l'11 maggio P. NON farà i test invalsi. Di seguito le ragioni di questa mia decisione.

INVALSI è l'istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo d'istruzione e di formazione. I test che vengono somministrati hanno come scopo principale quello di valutare l'apprendimento degli studenti.

INVALSI valuta l'apprendimento tramite una lista di domande a risposta chiusa, altrimenti dette "quiz".

Come genitore e come insegnante mi sorge spontanea una domanda: come si può pretendere di valutare l'apprendimento degli studenti senza privilegiare l'aspetto argomentativo di discipline come – per fare un esempio – Italiano?

Da insegnante dico che l'argomentazione – così come la riflessione, la discussione, l'esposizione ed il confronto – è il pilastro centrale dell'insegnamento e dell'apprendimento.

*L'insegnante che si presta a somministrare prove che volutamente sottovalutano questo aspetto fondamentale del processo formativo è un **addestratore**, non di certo un **educatore** e, per quanto mi riguarda, si presta alla distruzione del sistema educativo ed alla sua lenta ed inesorabile degradazione.*

Altro aspetto: gli insegnanti devono essere a loro volta valutati.

Sono assolutamente d'accordo su questo punto e dico che per essere valutati ci vuole qualcuno – esperto, insegnante, ispettore o qualsivoglia “tecnico”, tanto per restare al passo con i tempi – che passi del tempo nelle classi e che assista alle lezioni, valuti la programmazione, la metodologia applicata, i criteri di valutazione adottati, i libri di testo scelti, gli strumenti didattici usati, l'impatto motivazionale sulla classe, gli obiettivi raggiunti a breve, medio e lungo termine, nonché quelli trasversali e molto, molto altro.

Per fare questo però ci vuole tempo e denaro e il Ministero della Pubblica Istruzione non ha più tempo – e tantomeno denaro – da dedicare alla scuola pubblica italiana (e sottolineo pubblica).

Se ognuno di noi andasse ad informarsi sui numeri, vedrebbe che il paese ha costantemente diminuito i fondi destinati all'istruzione. Nel giro di 10 anni sono stati tagliati decine di milioni di euro. Alla scuola viene destinato meno del 3% del prodotto interno lordo del paese. In questo siamo senza dubbio il fanalino di coda nel contesto europeo. Ne consegue che la qualità dell'istruzione in Italia è in netta discesa e la qualità dell'insegnamento ne fa le spese. Non parliamo poi dell'aggiornamento dei docenti – quest'ultimo è aspetto di fondamentale importanza – che è stato oramai cancellato totalmente, così che se un docente vuole aggiornarsi, il corso se lo deve pagare da solo.

Figuriamoci!

In tutto questo contesto si inserisce l'istituto nazionale per la valutazione che con i suoi quiz – perfettamente calibrati ed adeguati all'effettiva preparazione che insegnanti e studenti hanno adesso – osserverà – tramite statistiche – quanto la scuola ha lavorato, quali insegnanti hanno efficacemente insegnato e quali alunni hanno inequivocabilmente appreso, per poi destinare – in un futuro non troppo lontano – i fondi ai più meritevoli.

Da insegnante dico che se mai ci dovessero essere dei fondi da destinare, questi andrebbero dati alle scuole disagiate, al recupero del territorio, delle strutture e dei ragazzi a rischio.

Invece no, incentivi e riconoscimenti andranno ” ai meritevoli” – qualsiasi cosa ciò voglia dire – e quindi, ad un certo punto dell’anno scolastico, comincia la corsa spasmodica ed ansiogena ad addestrare le classi ai quiz, svilendo i programmi, adattandoli, riducendoli, piegandoli a misura dei test.

*Io dico **NO** a tutto questo, anche in virtù del fatto che i test invalsi **NON SONO OBBLIGATORI** (tranne all’esame di stato di terza media) e che gli insegnanti **POSSONO SCEGLIERE LIBERAMENTE DI NON FARLI** senza incorrere in **ALCUNA SANZIONE** e sfido chiunque a dimostrare il contrario.*

Ai dirigenti ed ai colleghi docenti dico: apriamo le nostre classi , facciamo entrare genitori, ispettori, tecnici, esperti , rendiamo pubblico ciò che si è sempre svolto “in privato”, facciamo vedere come lavoriamo , con quali mezzi, quali risorse, quali e quanti spazi.

Facciamo che una volta tanto si possa mettere in discussione tutto e che la valutazione si basi non solo su una serie di crocette da apporre nel posto giusto.

Rosanna Be

Io rispondeva

Carissima,

intanto grazie di avermi coinvolto in questa presa di posizione sui test Invalsi. Ora che non ho responsabilità istituzionali mi posso permettere qualche libertà in più. Nei giorni scorsi ero a Palermo per parlare di valutazione ad una rete di 150 scuole ed il tema dei test Invalsi è certamente venuto fuori nelle chiacchiere informali del coffee break. Mi convinco sempre di più che un uso su larga scala di questi test sia più dannoso che utile soprattutto per il rischio che i docenti nelle classi dell’infanzia e della prima adolescenza deformino la loro didattica in funzione del buon esito nei test Invalsi. E, pur avendo dedicato quasi vent’anni della mia vita professionale allo sviluppo dell’accertamento oggettivo mediante test, sono ora convinto che se ne faccia un uso improprio e dannosissimo sia per i più piccoli sia per gli adulti. Si pensi solo che nel passaggio dalla scuola secondaria all’università e al lavoro tutto si decide sulla base di una prestazione di un’oretta in cui si tratta di rispondere su un repertorio di conoscenze necessariamente ristrettissimo, penso alla selezione per le professioni biomediche.

Detto ciò ho due osservazioni da fare.

Lascerei a suo figlio la decisione se partecipare o no avendo cura di accertarmi che non lo faccia per una scelta opportunistica. Anche in questo caso non sottovaluti le controindicazioni: sentirsi diverso dagli altri avere il dubbio che non sia all'altezza di affrontare la difficoltà.

Poco importa se il dovere di somministrare i test Invalsi sia codificato in qualche codicillo contrattuale, rimane secondo me un dovere che attiene alla deontologia di un insegnante che è sì libero e responsabile di scegliere i percorsi didattici più opportuni per raggiungere gli obiettivi che il nostro datore di lavoro fissa, ma che è tenuto, come lei dice alla fine della sua lettera, a rendere conto di quello che fa in un contesto collegiale e sociale. Fermo restando quindi il dovere sociale e politico di riflettere ed eventualmente contestare questa macchina 'infernale', credo che sia un dovere ed anche una convenienza collaborare perché questa somministrazione sia fatta al meglio: la convenienza sta nel fatto, che spesso i docenti dimenticano, che qualsiasi delegittimazione del collega, del preside, dello stato, delle istituzioni, dei test Invalsi costituisce automaticamente una delegittimazione della propria autorevolezza, che comunque serve in un rapporto educativo con dei giovani.

Un carissimo saluto a tutti, Raimondo Bolletta

Rosanna Be. replicava:

La ringrazio, anzi Ti ringrazio (visto che non hai più ruoli istituzionali – e se non hai nulla in contrario – da ora in poi diamoci del tu!) per la risposta che, come sempre, è molto intelligente e condivido in gran parte.

Ho detto a mio figlio che poteva scegliere di farli o non farli e lui, da ragazzino qual è, ha detto che preferiva di no...ma c'è tutto un discorso da fare – troppo lungo a dire la verità – sulla sua maestra di matematica e su come i ragazzini sono stati preparati alle prove.

Ultimo, ma non meno importante, quest'anno le prove verranno fatte in presenza dei soli ispettori: una scelta che sta creando ulteriori ansie e disagi ai bambini che hanno pur sempre 10 anni.

Rosanna Be.

Raimondo:

Ok per il tu. Sia chiaro, io penso che vadano proprio aboliti per tutta la scuola elementare e forse per la scuola media. Per controllare il sistema sarebbero sufficienti campioni statistici molto limitati fatti in modo che non stressino

ragazzi e docenti. L'Invalsi dovrebbe produrre strumenti disponibili per i docenti adatti a migliorare la valutazione scolastica.

Rosanna Be.:

Sono assolutamente d'accordo con te.

Interviene nella discussione Luca Sb. un professore di fisica della mia scuola che ha passato alcuni anni in una università inglese per una borsa postdoctorale

Carissimi,

nella discussione sull'uso dei test spesso ci si dimentica di osservarne gli effetti che tali pratiche hanno in sistemi che li utilizzano ormai da molti anni.

In Gran Bretagna, ad esempio, i test sono utilizzati per lo svolgimento degli esami per valutare gli studenti sul curriculum nazionale. Queste prove sono preparate e corrette da enti esterni alle scuole ed i loro risultati vengono utilizzati per comporre le cosiddette "league tables" ossia le classifiche delle scuole dalle quali poi i genitori scelgono la scuola "migliore" per i propri figli.

E' necessario aggiungere che in regime di forte competizione fra le scuole le (LA) direzioni scolastiche locali tendono a privilegiare le scuole che hanno le posizioni migliori nelle classifiche e se le scuole scendono sotto un certo numero di studenti vengono chiuse senza troppi complimenti.

Il "regime" dei test ha molto abbassato la qualità della formazione.

Il meccanismo perverso e' il seguente: scuole con cattivi risultati hanno pochi iscritti e vengono chiuse. Il governo deve spesso intervenire per salvarne alcune al fine di non descolarizzare intere aree del paese. Per evitare di aumentare la spesa pubblica le agenzie governative premono affinché i test siano semplificati nella speranza di diminuire il numero di scuole da salvare. E così il risultato netto è l'abbassamento del livello medio dell'istruzione.

Essendo l'UK un paese particolarmente classista, esistono molte scuole d'eccellenza – spesso private – che riescono ad arricchire l'offerta formativa ed a far sì che i propri studenti possano poi aspirare alle università migliori.

E' interessante notare quali siano le discipline piu' colpite: non solo quelle storico-letterarie ma anche quelle scientifiche e su tutte la geometria. I docenti britannici sono di fatto costretti a lavorare affinché i loro studenti riescano nei test e così facendo facciano salire la loro scuola nelle league tables ... in modo da preservare il proprio posto di lavoro.

E così uno studente italiano sufficientemente preparato con la programmazione “classica” saprà commentare Beowulf e saprà dimostrare semplici proposizioni geometriche ... cosa che uno studente britannico mediamente non saprà fare...

In UK ciò che funziona molto bene è il supporto e l'aiuto ai più meritevoli, sono tali attività offerte in modo molto flessibile che bilanciano una situazione potenzialmente disastrosa.

Non vorrei che questo venisse letto come una sorta di esaltazione del nostro “Italian style”, ciò che voglio semplicemente sottolineare – come Rosanna – è quanto sia importante difendere e sviluppare quegli approcci didattici che producono un sapere critico e con questo approfondire i metodi e le tecniche per imparare a valutare i processi coinvolti: nella nostra stessa scuola, parlando fra colleghi, è confortante notare che in molti cercano di valutare i processi più che le conoscenze nozionistiche.

Ma certamente sarebbe importantissimo sviluppare una conoscenza comune su questi metodi di valutazione.

E' per questo che credo ci si debba opporre (per quanto possibile) ai test INVALSI o quantomeno cercare di modificarli e certamente battersi affinché non diventino lo strumento della valutazione degli studenti e degli insegnanti.

Certamente, come accennato da Rosanna, è necessario che l'insegnamento sia valutato, sono perciò favorevolissimo a che le classi siano aperte.

Un'idea per iniziare: in UK ho imparato ad utilizzare il metodo della “peer review”: un collega viene in classe ed assiste alla tua lezione e poi ti presenta le sue osservazioni. Che ne direste di provarlo a scuola?

Saluti carissimi

Luca Sb.

OCSE PISA troppi numeri

BY RAIMONDO *on* 4 DICEMBRE 2013

Ieri sono stati presentati i risultati dell'indagine OCSE PISA 2012. Ho saputo della cosa casualmente da una amica che stava venendo da Torino per partecipare alla presentazione pubblica che si è tenuta nel pomeriggio in una scuola romana dopo quella ufficiale avvenuta nella mattinata al Ministero.

Sono stato membro del MFEG, il gruppo internazionale di esperti che a partire dal 1998 ha elaborato per l'OCSE il framework del test di matematica e mi sono variamente interessato alla ricerca fino al 2007, data in cui vinsi il concorso a preside e tornai nella scuola. In realtà avevo vinto anche un concorso a dirigente di ricerca presso l'INVALSI, pubblicato sulla Gazzetta, ma nelle more del commissariamento dell'ente disposto da Fioroni il posto sparì e il concorso non ebbe esito. Dico ciò per prevenire il lettore su eventuali acidità del mio racconto e delle riflessioni che vorrei sviluppare. A partire da quella data fui ovviamente radiato dagli indirizzari dell'ente e non sono considerato nemmeno come riempitivo della sala in una occasione pubblica solenne come quella di ieri. Capite anche perché non amo la rottamazione renziana, è una pratica incivile e autolesionista degli stupidi avidi di potere.

Ma torniamo all'OCSE PISA. Siamo stati letteralmente travolti dai numeri, tabelle infinite di dati minuti, grafici più o meno evocativi, analisi identiche a quelle che sono state sviluppate nelle quattro somministrazioni precedenti, risultati molto simili con leggeri spostamenti che i ricercatori sottolineavano strenuamente per mostrare che qualcosa di nuovo si sta scoprendo. Purtroppo nella sostanza nulla di nuovo sotto il sole: siamo un paese stratificato sin dalla scuola, abissali differenze di competenze linguistiche, matematiche e scientifiche tra i liceali e i ragazzi che vanno al professionale con concentrazioni inaccettabili di 'analfabeti', secondo la scala empirica proposta dall'OCSE, in scuole che ovviamente sono dei ghetti ante litteram. Differenze costanti ed abissali tra regioni geografiche. Un Nord Est comparabile con i migliori paesi del mondo ed un Sud con regioni paragonabili ai paesi più arretrati. Come se, prendendo un treno da Trento a Palermo percorressimo l'intera variabilità della competenze dei quindicenni del mondo. Ma in realtà percorrendo il paese da nord a sud ma anche da un quartiere all'altro delle nostre città percorriamo anche la variabilità delle condizioni socioeconomiche del mondo, dalla ricchezza più splendente alla povertà più misera.

Nella presentazione, l'INVALSI sottolinea la terzietà rispetto all'interpretazione dei risultati, evita di problematizzare sottolineando i fatti nudi e crudi dando ai numeri il potere dell'oggettività. Ma quando i problemi della società e della scuola sono così gravi e lancinanti non si può essere anodini, ci vuole una chiara ipotesi di ricerca e occorre mostrare come leggere i dati dando loro un significato. Se fossi intervenuto lamentando ciò mi avrebbero risposto che ciò è lasciato agli approfondimenti di secondo livello, ai commenti che verranno dalla comunità

scientifico e dalla società. Vero, ma il rischio concreto è che i dati per la loro rilevanza saranno solo oggetto della rielaborazione giornalistica, delle manipolazioni opportunistiche per dimostrare gli assunti più vari, degli aggiustamenti dei gabinetti dei ministri di turno.

Ormai siamo bombardati sistematicamente da dati statistici chiaramente manipolati diffusi nelle ore di punta degli ascolti televisivi. Ad esempio verso le 1 e tre quarti sul TG1 c'è una notizia statistica sulla disoccupazione giovanile, sulla crisi economica, sulle aziende che chiudono. Il dato è fornito senza interpretazioni, nudo e crudo e sarà ripreso per due o tre giorni in contesti vari finché non è introiettato nel pubblico secondo l'intento persuasivo di chi ha pubblicato il dato.

La parte della presentazione più innovativa è stata sviluppata da un giovane ricercatore della Banca d'Italia che ha illustrato il lavoro svolto per vedere in che modo la misurazione dei test OCSE PISA poteva essere affiancata alla misurazione condotta dallo stesso INVALSI con i test del Servizio Nazionale di Valutazione. Con un lavoro certosino hanno cercato di allineare i risultati delle due misurazioni ed effettivamente hanno trovato che le due famiglie di strumenti sono sostanzialmente equivalenti, cioè danno risultati sugli stessi soggetti fortemente correlati. Il ricercatore forse non sapeva da dove nasceva il problema che aveva studiato, o quantomeno non l'ha esplicitato nella sua esposizione. Nel 2000 i risultati OCSE PISA, ritenuti più affidabili e più controllati nella somministrazione, vennero adottati come prova della debolezza metodologica e strutturale dell'allora nascente testing SNV nelle scuole ad opera dell'INVALSI: nei risultati SNV non compariva il divario tra nord e sud che invece emergeva in tutte le comparazioni internazionali a partire dalle prime IEA degli anni '70. Ora il ricercatore BI dimostrava che anche il testing nazionale aveva la stessa solidità del test internazionale.

In realtà subito dopo, nel primo intervento a commento dei risultati, il rappresentante del dipartimento che finanziava la ricerca, dichiarava che quel risultato dimostrava che non era più necessario sovraccampionare OCSE PISA perché bastavano i dati nazionali (per i non addetti ai lavori: per motivare l'investimento della indagine e accedere a fondi speciali il campione PISA è sovraddimensionato per avere dati statisticamente significativi anche nei confronti tra regioni estraendo a sorte circa 1000 scuole e non solo le 250 richieste dal coordinamento internazionale). Quindi, un taglio dei costi per il prossimo triennio.

Ma al ricercatore BI sfuggiva anche un'altra questione interessante: è giusto che OCSE PISA e SNV correlino così fortemente? Ovviamente sì, ma ... qual è la diversità tra le due indagini? Le competenze PISA sono indicatori di efficienza del sistema educativo visto come componente del sistema economico e sono considerate variabili esplicative della dinamicità della società rispetto al progresso economico. Il PISA non nasce per controllare i curricoli mentre SNV serve al MIUR per controllare come lavorano le scuole per raggiungere gli obiettivi specifici secondo le finalità che sono state definite dal legislatore. Allora il ricercatore BI potrebbe aver dimostrato che SNV non solo misura meglio di un tempo ma misura

le stesse cose, si è *ocsesizzata* forse eccessivamente perdendo quella specificità che lo farebbe accettare meglio dalla scuola 'militante'. Ma tutto ciò non può interessare allo statistico prestatore alle ricerche dell'INVALSI dal lavoro sui modelli econometrici .

La debolezza dell'impianto generale della presentazione, unidimensionale appiattimento sui soli dati quantitativi, è il risultato dell'operazione che fu fatta prima dalla Moratti e poi da Fioroni, e mai smentita dai ministri successivi (complice il sindacato della ricerca), quella di svuotare l'Invalsi dagli insegnanti comandati facendo sopravvivere solo gli statistici o al massimo giovani psicologi con un'infarinatura di statistica. Gradualmente, da presidenti che erano docenti universitari di chiara fama dell'ambito pedagogico, si è passati a giovani brillanti presi dal vivaio del centro studi della Banca d'Italia. Ieri il presidente dell'Invalsi, anch'egli BI, confermava che era il suo ultimo giorno di servizio e che un altro presidente sarebbe stato nominato dal Ministro.

Ultima riflessione sull'esperienza di ieri. Quando nel 1998 mi recai a Parigi per una delle prime riunioni dedicate all'avvio della ricerca in rappresentanza di Vertecchi (presidente del CEDE) che non poteva e sentii parlare per la prima volta di questa nuova indagine OCSE, che non aveva ancora un nome, rimasi colpito dall'idea che iniziasse un processo triennale che poteva durare per decenni. Ero scettico, mi sembrava impossibile realizzare un simile progetto, pensavo al mondo come un sistema stabile in evoluzione lenta ma positiva. Poi le torri gemelle, Enron, i sub prime, la crisi, la Cina, Ipad, la recessione, l'euro. Ora che ne sono fuori, che leggo i dati come un privato cittadino inattivo, mi sembra che questa misura longitudinale sia un po' troppo stabile, poco esplicativa delle tremende variazioni intervenute nel nostro mondo, troppo fredda e ripetitiva rispetto alla complessità della realtà

Dieci anni di INVALSI

Publicato su education2.0 il: 09/12/2014- RAIMONDO BOLLETTA

Riflessioni dopo la conferenza sull'INVALSI che, fra polemiche, criticità e punti di forza, potrebbe avere un ruolo più significativo nella valutazione e nel miglioramento della scuola italiana.

Il 4 e 5 Dicembre 2014 si è tenuto a Roma all'Auditorio Antonianum una conferenza nazionale per il decennale delle Prove INVALSI dal titolo: Esiti, strumenti e riflessioni, verso il Sistema Nazionale di Valutazione.

Gli inviti sono stati estesi a coloro che a vario titolo collaborano o hanno collaborato con l'istituto, a esperti attivi in questo campo a livello nazionale, ad associazioni culturali e sindacali e a istituzioni che in vario modo interagiscono con l'attività dell'INVALSI.

All'esterno dell'auditorium un gruppo di docenti ostili al testing INVALSI distribuiva volantini mentre all'inizio dei lavori un rappresentante dei contrattisti INVALSI ricordava alla platea, costellata anche di politici, sindacalisti e alti burocrati, la loro precarietà che si protrae da oltre un decennio. Questi due semplici fatti hanno, prima ancora delle relazioni ufficiali, dato il senso della conferenza: l'INVALSI è un istituto che a fatica cerca di far entrare a regime alcune pratiche valutative, non sempre accettate e comprese, utilizzando strumenti e risorse scarsi e soggetti a una continua rinegoziazione con l'Amministrazione e con il Ministro di turno.

La conferenza ha avuto quindi lo scopo di riaffermare l'esistenza e la forza di una realtà precaria che, grazie alla volontà e l'abnegazione di coloro che a diversi livelli e con funzioni distinte, realizza ormai da diversi anni in tutte le scuole italiane una sistematica somministrazione di test oggettivi.

La celebrazione di un decennale evoca necessariamente un bilancio che può essere semplicemente riassunto in alcune affermazioni:

- siamo riusciti nell'impresa di rilevare e valutare gli apprendimenti degli studenti;
- abbiamo messo a punto prove sempre migliori e più vicine alle prescrizioni delle indicazioni nazionali;
- siamo in grado di gestire la raccolta dati e di ovviare alle distorsioni del cheating (copiature, aiutini o sabotaggi);
- la restituzione dei risultati alle scuole è tempestiva e affidabile;
- abbiamo una macchina organizzativa efficiente.

Le relazioni dei responsabili dell'istituto rivelano però anche la consapevolezza che questo patrimonio accumulato nel tempo rischia di essere sottoutilizzato nella misura in cui le scuole e gli insegnanti ne sottovalutano l'importanza e non si impegnano nell'analisi dei risultati. È la ricaduta che preoccupa, anche perché l'attenzione sociale sulla scuola come centro di spesa è ora polarizzata sulla valutazione di sistema come strumento per governare l'autonomia. Una

conoscenza analitica degli apprendimenti su due sole materie, l'italiano e la matematica, è poca cosa se si vuole valutare la professionalità di tutti i docenti; funziona poco se si vuole valutare gli istituti scolastici e i relativi dirigenti.

Nella seconda giornata le relazioni hanno presentato quest'ulteriore prospettiva: la valutazione di istituto, come una nuova sfida nella quale l'INVALSI è già presente con alcuni studi e sperimentazioni pilota e con la possibilità di utilizzare gli esiti del testing, oggettivo come indicatori di qualità degli istituti, da intrecciare con molti altri dati la cui raccolta sarà lasciata alle singole scuole in un'ottica di autovalutazione.

È stato così presentato il RAV (Rapporto di Autovalutazione) una griglia d'indicatori che le scuole dovranno compilare online, attraverso un nucleo di autovalutazione interna costituito dal Dirigente scolastico e da due o tre docenti individuati dal Collegio.

Attraverso il RAV saranno raccolti dati qualitativi e quantitativi sugli aspetti fondamentali delle scuole (livelli di apprendimento, organizzazione didattica, esiti scolastici, utilizzo delle risorse umane e finanziarie) messi a disposizione del Ministero, dallo stesso INVALSI e da altri soggetti istituzionali. Una sezione della griglia è riservata a specifiche informazioni fornite dalle scuole.

L'INVALSI elaborerà i dati raccolti e produrrà alcuni macro-indicatori relativi al contesto, ai processi e ai risultati. Tale sintesi fornirà i benchmark, che costituiranno parametri di riferimento, capaci di consentire confronti tra scuole e faciliteranno processi autovalutativi finalizzati alla trasparenza verso l'utenza.

Fin qui sostanzialmente l'autopresentazione dell'istituto. Il dibattito che ne è seguito, anche per motivi di tempo, è stato piuttosto povero: una rassegna di posizioni e pareri molto segnati dalla biografia e dall'appartenenza di ogni singolo oratore. Complessivamente sembra che il dibattito su questi temi sia ormai del tutto ideologizzato e rifletta interessi e posizioni tipici di schieramenti politici o corporativi. La dimensione dell'elaborazione scientifica ed epistemologica o di quella didattico-pedagogica sembra evanescente o ininfluenza ed è la stessa che si poteva ascoltare in circostanze analoghe vent'anni fa.

Nel titolo della conferenza compare il limite più forte dell'iniziativa: l'INVALSI rivendica il suo ruolo nella creazione di una cultura della valutazione in Italia e celebra il 10° compleanno rimuovendo un passato che il dott. Cipollone – ex presidente INVALSI prestato all'istituto dalla Banca d'Italia – ha definito disastroso nel suo intervento finale di chiusura. Ma se si vuole creare una Cultura occorre sapere bene quali sono le radici su cui si vuol far crescere la pianta. Dell'INVALSI si potrebbero celebrare compleanni ben più maturi, come pure si dovrebbe fare dell'istituzione Scuola: la rimozione, la rottamazione sono il tratto distintivo di questi tempi un po' in tutti i campi e tutto ciò che riguarda la scuola come istituzione, l'educazione dei giovani, la cultura, non può essere affrontato con il passo disinvolto della corsa, ma con l'attitudine riflessiva di chi conosce la storia.

Anche l'INVALSI merita un profilo storico più lungo di un decennio. Per questo mi permetto di rimandare a un mio articolo comparso lo scorso anno su Psicologia dell'Educazione della Erikson.

Buona Scuola? Commenti

Di seguito ho raccolto tutti i post scritti in queste settimane a commento del documento del governo sulla scuola. Navigando con i rimandi all'interno del blog può capitare di non riuscire a cogliere la sequenza dei commenti. Per questo li ho raccolti di seguito anche se mi rendo conto che difficilmente si può leggere tutto d'un fiato un testo troppo lungo..

Purché non si dica che è una riforma

Oggi ad una sosta in autostrada, di ritorno dalle vacanze, mi sono seduto ad un tavolo del self service e non mi è stato possibile evitare di ascoltare il notiziario che veniva diffuso a tutto volume. Si annunciava al volgo il contenuto della nuova riforma della scuola, l'altra meraviglia che Mattia il gradasso sta preparando per stupirci nel prossimo mese. Il gran problema della scuola sono le supplenze, vanno abolite e non se ne parli più. Concorsi a gogò, viva la meritocrazia e l'efficienza, in trent'anni (sic!) avremo una scuola del tutto nuova. Era il commento non so se serio o faceto del cronista. Il contesto un po' sbracato e distratto di un autogrill consente di percepire la notizia per quel che è, come la sente un profano non addetto ai lavori che manda i propri figlioli a scuola. *Vedi che bravo Renzi, non ci saranno più le supplenze così spenderanno meno e non perderete tempo. Evidentemente i prof non si ammaleranno più!*

So troppo poco per poter commentare ma due o tre cose a caldo le devo scrivere. Questa non è una riforma della scuola ma una ristrutturazione organizzativa che ha di mira il costo della docenza e cerca di razionalizzare la spesa spremendo qualche miliarduccio da mettere su qualche altra posta del bilancio. Come le teste d'uovo di viale Trastevere siano state in grado in poche settimane di concepire una riforma epocale è cosa molto misteriosa. Più plausibile che come al solito il ministro abbia collazionato una serie di idee più o meno elaborate e discusse in questi ultimi anni chiuse nei vari cassetti della burocrazia centrale e ne abbia fatto un nuovo decalogo di linee guida, di buoni propositi, un nuovo minestrone indigesto per poter dire che tutto cambia e che si spende meno. Spero sinceramente di essere smentito.

Vedremo nei prossimi giorni. Sia chiaro l'Europa nel famoso documento-lettera che mandò all'aria il governo Berlusconi perché i leghisti non vollero approvare i provvedimenti allora richiesti (2011) nel capitolo 'scuola' non chiedeva di diminuire la spesa ma di qualificarla, chiedeva di verificare la qualità dei diplomi rilasciati, chiedeva che l'Italia convergesse nei tempi previsti ai parametri del programma di Lisbona. In particolare, se non ricordo male, l'Europa chiedeva che si riqualficasse il settore della formazione professionale adeguandola agli standard della certificazione europea.

Aspettando la pubblicazione della riforma renziana della scuola

La rete si popola di dibattiti e prese di posizione sulle prime indiscrezioni sulla riforma che oggi è slittata forse alla prossima riunione del CDM causa ingolfamento. Anche Renzi ha i suoi limiti, in fondo non dobbiamo pretendere troppo dal tenero virgulto.

Riporto qui un dibattito che mi ha coinvolto su FB.

Post di Massimo

LA SCUOLA PRODUCE CULTURA NON INTERESSI SPECIFICI!

Se le scuole rappresentassero gli interessi della collettività, e li rappresentano (ditemi chi è quel cittadino che non è coinvolto dalla presenza delle scuole), dovrebbero avere un'autonomia territoriale (o comunque si inventassero un altro tipo di autonomia per rientrare nelle definizioni giuridiche), no una semplice autonomia funzionale che la espone ai "vezzi" del padroncino di turno!

Produciamo cultura, non siamo una camera di commercio che rappresenta gli interessi "specifici" di una categoria, rappresentiamo gli interessi di tutti!

aggiunge a commento lo stesso Massimo

Per chiarire caso mai qualcuno mi volesse interrogare in diritto (come è avvenuto in altre parti):

Nel post dico: "o comunque si inventassero un altro tipo di autonomia per rientrare nelle definizioni giuridiche" ... in modo da poter decidere anche per il territorio. La mia è un'opinione, e la proprietà dell'edificio potrebbe pure non essere rilevante, ma un bilancio autonomo come quello dei comuni (assumere il ruolo che hanno i comuni rispetto all'istruzione) penso possa essere rilevante. So bene che è illusorio, ma almeno proviamoci a non sentirci parte di un territorio e poter far poco per incidere sul suo sviluppo!

Raimondo

Non sono d'accordo sull'idea di fondo secondo cui il problema della scuola sia riducibile ad una non adeguata autonomia. Sarà lo specchietto delle allodole della riforma Renzi. Ricordo che forse per una svista l'autonomia delle scuole è entrata in costituzione con il titolo V ma non mi risulta che qualcuno si sia rivolto alla Corte Costituzionale per difenderla rispetto ad altri poteri dello Stato.

Autonomia funzionale non significa indipendenza o sovranità né va confusa con la personalità giuridica, che le singole scuole hanno. Penso che il quadro giuridico e normativo sia più avanzato di quanto la prassi rassegnata di noi tutti realizza. D'altra parte è del tutto illusorio pensare che la scuola, le scuole siano in quanto autonomie in grado di rispondere alle gravi questioni di fondo che il presente pone all'educazione. Per capirci, le autonomie dei comuni non sono in grado di gestire la politica urbanistica ed ecologica del territorio se non ci sono criteri e norme generali che danno un indirizzo coerente.

Massimo:

Raimondo, quello che dici è vero, il problema non è riconducibile a un'adeguata autonomia! Ma quella che hanno le scuole non ci pone al centro del territorio in cui operiamo. La mia opinione è che se avessimo un'adeguata autonomia potremo assumere attribuzioni proprie dei comuni e sganciarci da essi.

Per me il problema centrale è che la scuola dovrebbe diventare (inventassero una personalità giuridica e un'autonomia che possono rispondere a questa esigenza) un motore della crescita culturale, dovrebbe cioè, produrre cultura.

Le scuole dovrebbero avere maggiore responsabilità e sensibilizzazione verso quest'obiettivo, in caso contrario le "gravi questioni di fondo che il presente pone all'educazione", le faremo affrontare ai "capetti di turno al governo" che con non sanno neanche come è fatta la scuola!

Raimondo

Caro Massimo, sono quasi d'accordo. Sei più giovane di me, io sono in pensione e quindi consentimi di essere più disincantato. La carta dell'autonomia è stata giocata, naturalmente la salsa leghista e il liberismo spinto antistatale l'hanno interpretata in un modo che non ha consentito che da questo spazio di libertà nascesse quello che spero tu ora. Sono convinto peraltro che le cose siano andate meno peggio di quanto si crede, la scuola ha conservato una capacità di resilienza poco riconosciuta dai mass media ma che ha attutito gli effetti dei colpi pesanti che ha subito. La scuola, le scuole non possono da sole produrre cultura se non in un senso ristretto e localistico, troppo condizionabile da leadership personali (positive o negative poco conta) da interessi economici o politici. Quando parlo di cultura intendo una identità complessa che resiste alle mode, ai capetti, agli slogan ma che crea aggregazione ed appartenenze positive. Se quando parli di scuola intendi un aggregato che comprende anche le università, gli intellettuali che scrivono e

producono elaborazioni, le case editrici, le associazioni di categoria, le riviste, i mass media specializzati allora sono d'accordo con te, questo è il mondo che deve elaborare strategie, idee, obiettivi, visioni del futuro. In questo aggregato ci metto anche i politici che onestamente e con competenza vogliono affrontare il problema. La mia è una visione un po' nostalgica legata alla mia giovinezza quando era normale per un docente essere abbonato ad almeno una rivista sulla scuola, tempo in cui ci cibavamo degli articoli di Riforma della Scuola, di Scuola e Città in cui docenti universitari di chiara fama internazionale (Aldo Visalberghi non era il solo) si sporcavano le mani con noi docenti della scuola passando ore, pomeriggi o giornate a ragionare sulla scuola e programmare il cambiamento. Per questo mi offende che un nuovo ducetto ora voglia cavalcare il cambiamento di verso nella scuola di cui conosce forse solo i problemi della moglie e di cui non ha rispetto e riverenza: lo dimostra il modo in cui questa ennesima non riforma è in gestazione, nel chiuso delle direzioni ministeriali, nel chiuso dei conciliaboli di corrente partitica, nella ricerca di interventi ad effetto che producano voti alla prossima tornata elettorale. La scuola deve essere resiliente, deve resistere e reagire.

Massimo

*Caro **Raimondo**, hai perfettamente interpretato il mio pensiero! Quello che ci rimane è la capacità di far fronte alle avversità e in questo ci distinguiamo da ogni altra istituzione dei comparti statali. Purtroppo siamo soli ma dobbiamo resistere per realizzare quel minimo che ci è permesso!*

Il dibattito sulla buona scuola: il precariato

Posted on 4 settembre 2014

Oggi improvvisamente FB era arroventata, una pioggia di commenti, post, prese di posizione sulla proposta Renzi, sulla 'Scuola buona'. Un dibattito immediatamente surriscaldato anche nello stile comunicativo. Sono in pensione e non vivo più nella scuola ma immagino che quel clima sia diffuso anche nelle sale professori.

Ho scaricato il documento governativo e ho letto le prime 38 pagine, quelle che riguardano l'assunzione in ruolo dei precari a partire dal 2015.

Anche in questo caso Renzi in realtà rimanda le scelte nel tempo con la scusa della consultazione, ma anticipa subito il blocco della contrattazione sindacale e degli scatti.

Gli oneri finanziari dell'immissione in massa dei precari sono limitati a pochi mesi del 2015 e quindi i riflessi sul bilancio preventivo 2015, da discutere nei prossimi

mesi, sono sopportabili mentre i costi maggiori sono per gli anni successivi, chi vivrà vedrà.

Il testo andrebbe analizzato da un semiologo, da un esperto di comunicazione: si tratta di un documento politico, o meglio di uno strumento propagandistico molto simile a quelli che sono diffusi durante le campagne elettorali. Slogan ad effetto, illustrazioni e grafici, grafica con evidenziazioni, sottolineature, schemi e tabelle. Se si volesse ricostruire un racconto sembra quasi che le cose siano andate così: chiede il capo, cosa possiamo fare per stupire il popolo? cosa possiamo fare per non scontentare i sindacati? qual è il problema che ci porta via consenso? qual è il problema più importante per il paese? facile, è la mancanza di lavoro, è la piaga del precariato, sono le supplenze mal gestite, sono le classi lasciate scoperte, sono i ragazzini che tornano a casa dicendo che hanno fatto solo due ore di lezione o che domani entrano alla terza ora per assenza del docente. La proposta sull'organico risponde a questo grumo di problemi, costituisce una operazione innovativa e di una certa consistenza. Si deve fare.

Ora, signori tecnici, portate buone ragioni per spiegare che non sono soldi buttati che questo è un cambiamento di verso dopo la Gelmini sparagnina che ha inzeppato i ragazzi in classi di 30 alunni e ridotto il servizio scolastico. Dice il capo.

Il testo non è un articolato di legge e tantomeno una legge delega, è un insieme di molte idee alcune buone, altre realistiche, molte velleitarie a cui però non si può dire di no.

Ci sono però molti punti deboli nella proposta: non è chiarissimo cosa dovranno fare questi docenti messi in ruolo così, dove potranno andare, a fare cosa, solo supplenze, ad ampliare l'offerta formativa, come? le liste di attesa sono omogeneamente distribuite sul territorio? come sono ripartite rispetto alle materie? come funzionerà la mobilità, potrebbe accadere che nella provincia x ci siano troppi docenti stancamente in attesa in sala professori e nella provincia y i docenti continueranno a mancare? **Il grave difetto del renzismo è la presunzione:** pensare che chi ha amministrato in questi anni fosse deficiente e che questo *gnommero* scolastico si sia creato per imperizia. Le graduatorie, le liste di attesa hanno distillato e concentrato i problemi ed ora quella massa di 150.000 persone non può essere 'digerita' d'un colpo dal sistema integrandola efficacemente e senza danni.

Racconto un piccolo fatto accadutoomi quando ero preside. All'inizio dell'estate si presenta una docente sovranumeraria di un'altra scuola (per inciso, andrebbe detto a Renzi che esistono già forme di riassorbimento di personale eccedentario per amministrare le supplenze e gestire altre attività utili alla scuola) spiegandomi che se mi affrettavo a presentare in un certo ufficio un progetto specifico di gestione della biblioteca avrei potuto fruire della sua disponibilità a passare nella mia scuola. Insospettito ho fatto le mie ricerche e scoprii che la docente aveva creato molti problemi nella scuola in cui era stata assegnata e che poco l'avevano vista in biblioteca, dove avrebbe dovuto stare. Naturalmente non feci il progetto

né inoltrai la richiesta e tenni fuori dalla mia scuola una risorsa che forse avrebbe creato solo problemi.

Cosa voglio dire con ciò: un ingresso indifferenziato senza una chiara e formale pianificazione delle risorse e delle funzioni ma con roboanti slogan di puro pedagogese quanto meno sarà inutile se non dannoso.

Il secondo punto gravemente debole della proposta sta nella presunzione che in questo modo si possa risolvere per sempre il problema delle liste di attesa dei precari, che le assunzioni si possano fare solo con i concorsi ordinari. Fa sorridere il fatto che il documento esponga la tabella, il cronoprogramma del primo concorso ordinario dell'era renzista. La scuola può assorbire a regime 20-30 mila neolaureati all'anno, ma quanti ne sforna l'università? gli esclusi della prima tornata potranno tentare una seconda volta, e così via nelle tornate successive ingrossando nel tempo una popolazione significativa per forze politiche che cercano consenso, le nuove procedure saranno immuni dal contenzioso? ciò che è accaduto in passato e che poi ha portato saggiamente all'adozione del doppio canale è che la massa degli esclusi dai concorsi veniva così tacitata e messa a disposizione per tamponare gli effetti di concorsi che si protraevano per anni e che lasciavano i posti in ruolo scoperti.

Mi rendo conto, sono un gufo conservatore, tendente al reazionario.

Ma tu, se fossi nei piedi di Renzi cosa faresti? Intanto non partirei da questo problema organizzativo e non lo chiamerei comunque riforma epocale.

Abbattevo le gabbie delle abilitazioni consentendo ai docenti, a richiesta e con opportune verifiche a livello dell'istituto scolastico, di insegnare due materie, quella principale su cui è di ruolo ed un'altra elettiva. Faccio il caso delle lingue: potrei avere 4 ore di spagnolo che formeranno cattedra orario unendosi ad altri spezzoni per un disgraziato che si metterà a rimbalzare da una scuola all'altra o la potrei assegnare ad un docente di inglese che sappia lo spagnolo che potrebbe completare la cattedra o aggiungerle al suo orario fino a 22 o 24 ore. Questo ridurrebbe quegli spezzettamenti cui sono chiamati i precari, si avrebbe un organico più omogeneo e gestibile.

Attuerei quanto previsto dalla corte europea assumendo coloro che hanno prestato continuativamente tre anni interi, utilizzandoli come accade attualmente finché non si formano cattedre stabili, veri tappabuchi ma almeno hanno la stabilizzazione a tempo indeterminato e la progressione di carriera.

Consentirei alle scuole di disporre di un monte ore aggiuntivo proporzionale al totale delle ore di docenza per completare a 18 ore qualche cattedra incompleta o costituire cattedre su cui effettuare nomine secondo discipline identificate dal collegio in base al POF. Non so se questo sia l'organico funzionale, confesso la mia ignoranza in merito. L'ammontare del monte orario in più sarebbe deciso in relazione all'onere finanziario sostenibile.

Renderei più trasparente il sistema delle graduatorie con un uso intelligente dell'informatica, tutto on line, con accanto ad ogni posizione in graduatoria il

tempo di attesa previsto con i ritmi di assorbimento medio degli ultimi tre anni. Consentirei una gestione flessibile degli accessi consentendo agli aspiranti di fare le proprie scelte in modo mirato e consapevole spostandosi di provincia per ridurre i tempi di attesa. L'attuale sistema ingabbia gli aspiranti i quali fanno scelte a caso affidandosi a dei sentito dire non sempre affidabili.

Metterei a concorso i posti che si prevede si liberino nel periodo di espletamento del concorso stesso, due anni, solo vincitori senza idoneità e senza successivo scorrimento. Prevederei che il punteggio del concorso perso faccia media con il concorso successivo, ciò consentirebbe di escludere coloro che ci provano senza prepararsi e incentiverebbe ad autoescludersi dalla correzione delle prove scritte se il candidato sa di non aver fatto una buona prova. Vi sarebbe una significativa riduzione di prove scritte da correggere con vantaggi ovvi sui tempi e sui costi.

Caro Bolletta sei proprio di destra, direi quasi che sei un reazionario.

PS il precariato storico è un problema ma quello dei neolaureati e dei giovanissimi cui si sbarra la strada per decine di anni non lo è da meno.

Il dibattito sulla buona scuola: l'abilitazione

Posted on 5 settembre 2014

Proseguo nella lettura del documento governativo sulla buona scuola. Da pag. 38 a pag. 41. Esagerato! Manco fosse il Vangelo.

I nuovi concorsi saranno l'unico canale per entrare nella scuola, con il contagocce dopo l'entrata in massa degli attuali precari storici, e al concorso possono accedere solo gli abilitati. Quindi pochi posti nei prossimi 10 anni e dopo un percorso ad ostacoli nemmeno un docente fosse un chirurgo.

Gli estensori del documento secondo il migliore stile renziano fanno anche gli spiritosi e i piacioni:

Temo che chi si trova dentro questo garbuglio non apprezzi molto i giochi di parole.

Ma subito dopo, il documento ci spiega come sono andate le cose con l'abilitazione all'insegnamento. In una paginetta sono riassunti correttamente i dati salienti ma si tralascia una considerazione di base: a forza di pretendere di far meglio si è costruito un autentico mostro che ingrassa le università, che deprime e stressa coloro che desiderano insegnare. Chi è curioso di sapere come la penso io può cliccare l'argomento specifico TFA.

Nessuna analisi seria delle conseguenze delle scelte politiche che nel tempo ogni nuova maggioranza ha adottato per dire che finalmente il problema era risolto. Così anche Renzi cambia verso confermando il garbuglio, lo gnommero, cioè non cambia nulla, anzi peggiora la situazione. Gli estensori del documento ci tengono a far sapere che loro sanno che la cosa non può funzionare ma che ora il conducente ha deciso così. Il TFA primo ciclo ha scremato e abilitato 10.500 docenti a partire da 115.500 candidati e il secondo ciclo ne sta formando altri 22.500 scremati da 160.000 candidature. A questi si aggiungono altri 69.000 passini cioè frequentanti Percorsi Abilitanti Speciali riservati a coloro che aveva già insegnato per almeno tre anni. Cioè ci sono circa 100.000 abilitati che, se non ho capito male, non fanno parte del contingente dei precari storici e che sono pronti a concorrere nel 2015 al primo concorso dell'era renzista. Dietro a loro ci sono almeno 140.000 laureati che non hanno superato il test preselettivo della TFA e che si trovano in un limbo di disperazione. Chi mi legge e trova che sto facendo degli errori di calcolo è pregato di lasciare un commento, sarò lieto di constatare che ho sbagliato.

I redattori del documento sanno che l'affermazione trionfale iniziale 'mai più precariato!' è uno specchietto per le allodole che il sistema si appresta a generare nuovo precariato e nuove lunghe liste di aspiranti a una supplenza nelle singole scuole dove comunque qualche supplenzina sarà racimolata.

Ma tu cosa faresti? Caro Bolletta non si può sempre gufare da vecchio saccente.

Come la penso l'ho già scritto, basta seguire i rimandi di questo blog che ormai raccoglie la bellezza di più di 500 articoli e di più di 1000 pagine tipografiche. Aggiungo solo che ancora una volta sotto l'apparente rivoluzione renziana c'è pochissima innovazione sostanziale, tutto rimane come prima, o meglio, peggiora la condizione generale dei docenti e aumenta la difficoltà ad entrare nelle scuola.

Sarebbe bastato ammettere ai concorsi tutti i laureati senza il requisito dell'abilitazione, lasciando all'abilitazione solo un punteggio preferenziale. Chi vince il concorso senza avere già l'abilitazione avrà cinque anni per completare l'iter formativo previsto con la fase abilitante pena la decadenza dell'incarico. Io cominciai ad insegnare a 24 anni, per tutta la vita ho letto ed imparato, spero di non aver fatto troppi danni. Perché mai un neolaureato in matematica può essere assunto da una azienda privata che provvederà a formarlo mentre se volesse insegnare deve continuare a sottoporsi a prove, test ed esami per mettersi in coda in attesa di una chiamata a 35 anni e più? e pagare profumatamente tale formazione.

Insomma non vedo cambiamenti di verso, solo segnali di fumo per convincere l'elettore.

Il dibattito sulla buona scuola: la carriera

Posted on 7 settembre 2014

Da pag. 41 a pag. 58 del testo governativo.

Ricordo che questi sono commenti a caldo di un gufo brontolone con qualche pregiudizio ma con una quarantina d'anni di servizio attivo nella scuola che non si rassegna ad essere rottamato.

Il capitolo 2 riguarda la questione della carriera degli insegnanti. In breve, l'ipotesi del governo è di abolire gli scatti di anzianità sostituendoli con scatti triennali da assegnare solo al 66% migliore. In pratica ogni 3 anni dovrebbe essere stilata una specie di graduatoria di merito per identificare chi avrà lo stipendio aumentato e chi no. Ogni tre anni temo che il clima interno alle scuole diventerà incandescente, tutti lì a discutere perché Tizio si trova tra gli eletti e Caio no. Nessun contenzioso nel paese degli azzecagarbugli? Già questa semplice osservazione relativa alla **fattibilità** e gestibilità pratica di questo sistema dovrebbe chiudere la faccenda dicendo che chi ha scritto questo testo non ha mai diretto una scuola né tantomeno ne ha vissuto gli umori.¹

In effetti il documento elenca gli ambiti che qualificheranno un buon docente arrivando all'idea di un portfolio, un archivio, forse elettronico ... forse INDIRE?, ove accumulare informazioni sull'attività qualificante di ogni singolo docente. Bella idea, salvo che una cosa è raccogliere dati e certificati ed altra è valutare e costruire graduatorie di merito che si traducono in soldini. C'è ad esempio il problema di comparazione di docenti di discipline diverse, come pesano i titoli di un docente di educazione motoria con uno di lettere classiche o con uno di cucina o con uno di fisica?

Ma perché innescare questo meccanismo competitivo a livello salariale? Perché il governo pensa che sia il principale motore per scuotere la categoria e per costringerla a migliorare la propria qualità, la propria preparazione, a lavorare di più e meglio. Insomma si pensa che per gli insegnanti i soldi siano una buona motivazione. Chi ha scritto il documento non conosce gli insegnanti. Non solo, non conosce la storia recente della scuola italiana.

Da tempo sono stati inseriti meccanismi di incentivazione economica, di differenziazione della carriera, di valorizzazione delle differenze. L'esperienza sul campo ha dimostrato che non sono questi gli incentivi giusti, che gli insegnanti parlano un altro linguaggio.

Quando ero preside di un alberghiero ci capitava spesso di organizzare conto terzi dei banchetti, dei ricevimenti che consentivano alla scuola non solo di realizzare veri contesti di lavoro formativo per i ragazzi, vere esercitazioni didattiche a costo zero, ma anche di lucrare quei piccoli rimborsi spese che consentivano di

acquistare stoviglie e supporti per la didattica e di arricchire seppur modestamente i compensi ai docenti e agli ATA che collaboravano. C'era un docente di cucina molto bravo che si dimostrava poco disponibile a collaborare, gli chiesi allora come mai. Guardi se non c'è nessuno e lei mi chiede di farlo io sono disponibile ma in generale la cosa non mi interessa, se il problema fossero i soldi allora continuavo a fare il cuoco, ho scelto di insegnare per fare una vita diversa. Qualche renziano direbbe che si trattava di una persona indolente, io penso che si tratta di una persona con un sistema di valori diverso, infatti è un ottimo insegnante con un rapporto pedagogico unico con i propri ragazzi, il quale però nella nuova ottica efficientista di questo documento sarebbe relegato forse nel 34% inferiore.

Un aspetto fondamentale di questa nuova organizzazione della carriera del docente è la formazione continua, lo sviluppo professionale. Qui sono riassunti e giustapposti un po' tutti i discorsi che sull'argomento sono stati fatti in questi ultimi anni. Sembra ad una attenta ma malevola lettura del testo che sotto ci sia ancora la manina di tutti coloro che in questo trentennio hanno creato il garbuglio in cui ci troviamo, ma ora sono vestiti di nuovo con la marsina renziana. Nulla di nuovo, nessuna analisi delle esperienze passate, nessuna puntualizzazione sulla fattibilità e sulla sostenibilità della proposta. D'altra parte uno dei difetti di questo documento è che ne discutiamo per arrivare probabilmente a una legge delega che dovrà produrre dei decreti che dovranno tradursi in regolamenti e circolari, è a questo livello che si dovrà discutere dei dettagli che qui ora vengono evocati come innovazioni epocali. Vecchie e conosciutissime idee.

Ma allora tu caro Bolletta che faresti?

Niente, proprio niente se non ho chiarito meglio che scuola voglio. Per che cosa si dovrebbero aggiornare? solo per gli aumenti di stipendio? Solo da una radicale e chiara revisione, da una vera riforma nasce l'esigenza di un intervento formativo di massa sugli attuali addetti.

Per avere invece semplicemente della gente colta, aggiornata, sensibile, curiosa basterebbe pagarla un po' meglio², ad esempio basterebbe che i docenti potessero scalare della dichiarazione dei redditi il costo dei libri come si fa con le medicine, basterebbe offrire proposte di qualità, niente pillole del sapere, ma occasioni che i docenti sono dispostissimi a pagare da soli. In questi giorni decine di giovani docenti di tutt'Italia sono in Umbria a studiare, discutere e programmare intorno alla didattica delle matematiche ispirata da Emma Castelnuovo. Tutto a proprie spese con la benevola comprensione del dirigente che li ha esentati da qualche riunione di programmazione della propria scuola.

Aumenterei il fondo di istituto, ricordo benissimo la scoccatura della contrattazione d'istituto, tuttavia era l'unico contesto formale e verificabile in cui la progettualità della scuola veniva messa alla prova ed in cui i singoli o i gruppi che intendevano fare di più e meglio si esponevano di fronte al collegio cercandone quella approvazione che si traduceva poi in risorse attraverso la contrattazione sindacale.

Abolirei il test oggettivo preselettivo nel concorso a dirigente scolastico e a dirigente tecnico. Nel concorso che feci io nel 2007 la preselezione veniva fatta sulla base di una graduatoria di merito e di servizio che, guarda caso, seguiva lo schema ora previsto per il portfolio dei docenti. Poteva essere perfezionata ma non ho capito perché è stata abbandonata. Le carriere da dirigente e da ispettore devono essere una prospettiva possibile per un docente più ambizioso e motivato e le prove di selezione devono incentivare proprio la qualità e l'impegno prestato lungo il corso della carriera. Insomma non si può parlare di carriere dei docenti senza dire una parola sul sistema di reclutamento della dirigenza scolastica.

Lascerei da parte il concetto di competizione ma adotterei quello di emulazione: la scuola deve diventare un contesto in cui si cresce tutti insieme, ci si aiuta, si scopre insieme, si condivide la sconfitta e il premio, si vive bene in pienezza. Una comunità di pari in cui il dirigente non giudica ma valorizza e crea per ognuno il giusto contesto per dare il meglio di se stessi. Un comunità in cui il renzismo sarebbe una malapianta da estirpare. Ma questo non si può decidere per legge.

1) Aggiungo che forse il documento renziano non ha chiaro che molte delle cose previste sono oggetto esclusivo di contrattazione sindacale, protetto da una riserva costituzionale. Errore ingenuo se non ricordo male della riforma Moratti che fu bloccata perché non era attuabile se non dopo un contratto sindacale. Stesso vizio nella 150 di Brunetta in cui il tentativo di escludere i sindacati dalla gestione del rapporto di lavoro e dalla valutazione ha imbalsamato l'operazione che somigliava a quella di Renzi rendendola inefficace.

Il dibattito sulla buona scuola: la mobilità

Mi fermo a pag. 58 del documento governativo. Una vera chicca che dà la misura dell'ingenuità degli autori.

I furboni presentano come una grande idea il fatto che la famosa graduatoria di merito con cui vengono identificati coloro che hanno lo scatto triennale è di istituto o di rete di scuole per cui la probabilità di rientrare nel 66% dipende dalla qualità della singola scuola a cui si appartiene. Difficile rientrare tra gli eletti se tutti sono molto bravi, meglio trasferirsi dove il livello è più bassino e quindi il proprio punteggio si potrebbe collocare più in alto. *Beati monoculi in terra caecorum*. Così i nostri riformatori pensano che, siccome tutti brameranno i 60 euro di aumento, tutti si metteranno a studiare i punteggi delle graduatorie nelle varie scuole per scegliere quelle più adatte al proprio profilo: la qualità come fosse una Nutella spalmabile si distribuirebbe uniformemente nelle varie scuole. Magari qualcuno chiederà di andare fuori città in qualche paesetto dimenticato da Dio per i 60 euro! Chi ha scritto questa pagina è semplicemente un c... .

Si ha qui la misura di cosa voglia dire in questo documento qualità, merito, impegno, valore.

A questi esperti non punge vaghezza che quando si va al lavoro si prendono treni di pendolari, si usa la macchina, si prende un autobus affollato, ciò che conta realmente è il costo in termini di tempo e benzina, visto che non ci sono indennizzi di alcun tipo. A questi signori non viene in mente che per tutti coloro che si trovano sulla soglia del 66% conviene restare in una scuola prestigiosa e rispettata con tutti colleghi premi nobel per poter dire che per il momento si aspetta che gli eccellenti vadano in pensione ... peggio sarebbe non rientrare in una scuola classificata modesta. In realtà, se questo meccanismo finalizzato all'adattamento alla graduatoria si realizzasse, si avrebbe una cristallizzazione contraria. Il top starebbe fermo, mentre il 34% più basso si concentrerebbe nelle scuole peggiori ...

Ovviamente tralascio il fatto che nel testo viene dato come ovvio, e che ovvio non è, il fatto che i punteggi siano affidabili, oggettivi, confrontabili ... ma sono solo a pag. 58, vedremo che cosa troveremo nel seguito. Se tutti si mettono a muoversi si dovrebbe avere certezza che i punteggi siano trasferibili ed equivalenti.

Gestibilità della competizione

Posted on 9 settembre 2014

Torno sulla questione del 66% cercando di chiarire meglio alcune mie affermazioni precedenti. Innanzitutto non sono contrario il linea di principio alla valorizzazione del merito e della competenza, la questione è di capire se ciò che prevede il documento governativo sulla scuola buona sia fattibile e se agisca nel senso sperato.

Come costruire la graduatoria. Difficile immaginare che se si vogliono considerare tutti gli aspetti previsti, crediti didattici, formativi e professionali, si possa disporre di una procedura oggettiva, non sarà possibile enumerare fatti semplici ma occorrerà pesare opportunamente aspetti aventi valore diverso: se si vorrà essere oggettivi si dovrà semplificare l'elenco a spese di una scala più pregnante se si vorrà essere pregnanti considerando adeguatamente tutti gli aspetti di una professionalità complessa si avranno punteggi meno affidabili e più contestabili. È la stessa questione sollevata sulla affidabilità dei punteggi dei test rispetto ai voti dei temi d'italiano.

Quindi, qualsiasi sia la procedura adottata, più o meno precisa, un errore di misura sarà comunque presente, come la fisica ci spiega. L'effetto pratico di un errore di misura è che nell'intorno del valore soglia, quel valore che separa il 34% dal 66% ci saranno alcuni che si trovano nel gruppo sbagliato, alcuni prendono l'incentivo e non dovrebbero, altri che lo meritano non lo prenderebbero. La quantità di docenti trattati ingiustamente dal meccanismo determina il potenziale frustrante dell'operazione. Se da un lato si premia e si incentiva dall'altro si deprime e si frustra. E la categoria è già abbastanza delusa e indignata. Allo stato attuale delle conoscenze e stando al testo governativo la cosa non promette bene. Un procedimento del genere si potrebbe discutere ed adottare solo se fosse stata operazionalizzato e validato in modo scientifico. Per capire il problema si pensi che da almeno dieci anni si dovrebbe effettuare la valutazione dei dirigenti scolastici costruendo graduatorie del personale in servizio e non ci si riesce.

Ma Renzi ha detto che non vuole ascoltare più i tecnici, c'è il primato della politica, ora va di moda la competizione come Marchionne insegna, come Bruxelles e FMI esigono e il governo prontamente offre un mirabile e impressionante esempio di efficienza adottando per quasi un milione di dipendenti pubblici l'avanzamento per merito. Non sarà fattibile? problema di chi verrà dopo i 1000 giorni ... o fra due mesi. E se funzionasse, il tenero virgulto regnerà per un ventennio come tutti i predestinati della storia.

Per una buona scuola: autonomia, valutazione, trasparenza

Posted on 9 settembre 2014

Lettura da pag. 62 a pag. 68 del sacro testo. Più mi inoltro in questo documento e più mi manca l'aria, mi altero e mi deprimono.

Il capitolo 3 è dedicato all'autonomia, o meglio alla **vera** autonomia. Come è nello stile di tutto il documento si esordisce dicendo che l'autonomia c'è già ma che non è stata realizzata pienamente per mancanza di risorse. 100% di accordo su questa premessa ... ma attenzione! non c'è autonomia se non c'è responsabilità e non si è responsabili di ciò che si fa se non c'è la valutazione e la trasparenza. Non una parola sulle risorse che continueranno a mancare, temo.

Il testo sembra preso a prestito da un tema di concorso per dirigenti scolastici in cui ci si diffonde sul migliore dei mondi possibili sciorinando tutte le soluzioni variamente discusse nel dibattito culturale sulla scuola. Confesso che la cosa mi provoca rabbia perché durante una lunga parte della mia vita professionale sono stato dentro a queste cose credendoci ed elaborando e producendo ipotesi e strumenti. Ritrovo un minestrone riscaldato di buone idee riassunte senza un costrutto generale significativo. Ancora una volta, senza alcuna riflessione sul come queste cose possono essere realmente realizzate. Dal testo sembra che la valutazione di un istituto scolastico si debba realizzare collazionando informazioni su tutti gli aspetti, anche i più eterei che qualificano una scuola, anche per le scuole come per i singoli insegnanti si produrranno dossier più o meno strutturati a disposizione di chi? non è detto esplicitamente ma sembra che il primo fruitore sia la famiglia che decide dove iscrivere il figlio.

In effetti il documento rassicura i lettori elettori dicendo che non si tratta di premiare le scuole migliori ma di 'sostenere la scuola che si impegna di più per migliorare'. Che vuol dire? Che premieranno le scuole che redigeranno piani di miglioramento più belli? Per favore!

Tranquilli, subito dopo queste affermazioni, il documento dice che finalmente entra in campo il Sistema Nazionale di Valutazione istituito dalla legge 80 del 2013. Tutto risolto, l'approccio sarà agile e non ridondante, non sarà un ulteriore adempimento amministrativo. Il profano si chiede, allora l'Invalsi è chiuso? ci siamo liberati dei test? no, no è cambiato il nome ma si tratta proprio dell'Invalsi con una delle sue cangianti uniformi che questa volta è pronto a valutare le scuole, magari con l'aiuto, con il fondamentale apporto degli ispettori. Quali ispettori? Quanti ispettori? Quante cose vuoi sapere caro Bolletta aspetta di arrivare alla pagina 163 e conoscerai il nome dell'assassino.

Quindi niente graduatorie di scuole ma informazioni pertinenti e ricche a disposizione di tutti sulla rete, una nuova e potente piattaforma informatica dalla quale sbirciare sistematicamente vizi e virtù di ogni scuola. E parallelamente un

albo elettronico nazionale di tutti gli addetti della scuola, qui solo virtù e nessun vizio per rispettare la privacy, dal quale il padre amorevole potrà scegliere i docenti per i propri figli, l'amministrativo potrà pescare il supplente dell'ultimo minuto, e, soprattutto, il preside potrà pescare i migliori per inanellare con pregevoli professionalità la propria beneamata scuola.

Arrivato a questo punto mi sono cascate le braccia. Non so se continuerò a fare il commento di questo documento. Sono molto preoccupato.

Per una buona scuola: il timoniere

Posted on 10 settembre 2014

§3.2 La governance da pag.69 a 71.

L'uso della parola inglese Governance oltre a dare al documento un tono più moderno ed europeo consente di sfumare la questione della distribuzione dei poteri dentro la scuola e dentro le scuole.

Chi amministra? chi decide? chi rappresenta chi? quali sono gli ambiti delle varie competenze, delle responsabilità variamente distribuite. Si parte dall'affermazione perentoria che propone il preside come timoniere in grado di determinare il cambiamento di rotta. Per far ciò deve leggere meno circolari e occuparsi di più della didattica, dei rapporti con il territorio. Per migliorare ci vogliono allora presidi migliori, scelti con nuove procedure più attente alla qualità. Il testo fa passare implicitamente come una acquisizione di questo governo la nuova modalità di reclutamento in realtà già adottata in norme approvate nelle precedenti finanziarie. Ancora una volta la premessa generale secondo cui servono nuovi dirigenti più vocati alla leadership educativa è contraddetta dall'idea che la selezione e la successiva formazione del personale dirigente della scuola sia gestita dalla Scuola Nazionale dell'Amministrazione che ora forma la dirigenza delle varie burocrazie dello Stato. Già nell'ultimo concorso il programma previsto per le prove scritte era fortemente sbilanciato sugli aspetti giuridico formali della gestione, assai meno sulle attività specifiche della scuola.

Il testo, dopo aver sottolineato la necessità di una valorizzazione della figura del DS e della sua funzione, si affretta a limitarne le prerogative: 'La rinnovata definizione dei poteri e delle responsabilità del dirigente scolastico va bilanciata da un nuovo protagonismo dei docenti e da un maggiore coinvolgimento dei genitori, degli studenti e del territorio di riferimento.' Un colpo al cerchio e un colpo alla botte come nel resto del documento. Ovviamente sappiamo che il bilanciamento dei poteri è la vera questione da risolvere ma il documento non prende chiara posizione se non contro la collegialità che è a suo dire sinonimo di immobilismo, veto e impossibilità di decidere. Stessa ideologia renziana che vede negli organi di rappresentanza democratica un impiccio e un intralcio per il decisore al governo. Con il possibilismo tipico di un articolo di giornale, il documento afferma che gli organi di governo **potrebbero** essere quelli attuali, più il nucleo di valutazione, più tutto ciò che nella fervida fantasia di ogni scuola autonoma potrebbe essere statuito. 10.000 repubbliche indipendenti ... e questa sarebbe una riforma?

In questo quadro dedicato alla figura del preside, alla sua selezione e alle sue funzioni dentro la scuola, si evoca la figura dell'Ispettore che, se non ho capito male, sarebbe cooptato (da chi?) scegliendo tra i presidi migliori. Ciò produrrebbe un rafforzamento di una figura fondamentale, secondo il documento,

ma non si dice di più in questo contesto se non che è la figura di riferimento per la valutazione.

Ma tu Bolletta cosa faresti?

Se vogliamo parlare di governance, cioè dell'assetto dei vari poteri all'interno degli istituti scolastici, definirei meglio le varie competenze rafforzandole come un sistema di micro poteri che si bilanciano. In particolare darei al collegio la potestà di chiamata del Preside scegliendolo tra candidati abilitati alla dirigenza e assegnando incarichi quadriennali. Dopo il primo quadriennio il collegio potrebbe cambiare dirigente, confermare per un altro ciclo quadriennale o confermare a tempo indeterminato. Il Preside potrebbe vedere accresciuto il suo potere di indirizzo e di gestione del personale come il documento governativo propone ma dovrebbe fare i conti con un collegio maggiormente responsabilizzato. Ovviamente il rischio di un aumento della nevrosi collettiva sarebbe alto ma a regime la costruzione di una forte identità culturale ed educativa della scuola sarebbe più probabile. L'idoneità alla dirigenza sarebbe concessa ad un numero superiore ai posti reali e quindi questa prospettiva, l'inserimento in una lista di idonei, sarebbe uno stimolo per migliorare la propria competenza professionale per molti docenti che desiderano diventare presidi.

Per una buona scuola: sbloccare e modernizzare

Commenti dal § 3.3 al § 3.7. Continuo ad appuntare le mie reazioni alla lettura del documento sulla riforma della scuola anche se mi sembra che in giro, almeno sulla rete che vedo io, il dibattito sia piuttosto stanco, come se questa proposta avesse depresso e deluso il clima generale senza far ripartire la speranza. Stesso effetto degli 80 euro sulla economia?

Questa parte del capitolo 3 riguarda soprattutto il problema della burocrazia e dell'organizzazione della macchina ministeriale e del sistema scolastico nel suo complesso. Stona il fatto che proprio in questa parte sia affrontato il tema dell'inclusione che più correttamente dovrebbe trovarsi nel capitolo sulle risorse per il personale o sulle parti finali concernenti la qualità formativa e didattica della scuola. Temo che tutto si riduca però alla questione del potenziamento dell'organico di sostegno senza una riflessione seria ed approfondita sulla questione dell'inclusione dei diversamente abili, degli alunni in difficoltà e degli alunni non italiani. In questo ambito si doveva forse promuovere un vero cambiamento di verso.

Questi paragrafi sono ancor più degli altri segnati dallo stile renziano: grandi idee, buoni propositi, un po' di confusione sulla situazione effettiva, accaparramento dei meriti di interventi di altri governi, vaghezza delle proposte.

Emerge un pregiudizio negativo verso l'amministrazione e la burocrazia, il fastidio per le regole, le norme, le consuetudini. Sembra che la scuola sia bloccata dagli organi di rappresentanza democratica e dalle norme burocratiche, dalle circolari. Intendiamoci ciò è in parte vero ma non è cancellando 100 norme che la situazione sicuramente migliorerà. Il Calderoli fuochista docet. Anzi se la potatura delle norme non è fatta con giudizio il sistema piuttosto anchilosato e pachidermico potrebbe sedersi del tutto e collassare. Ricordiamo che l'abolizione del falso in bilancio fu giustificato e presentato al volgo come una azione semplificatrice che togliendo lacci agli imprenditori poteva dinamizzare l'intrapresa. E' accaduto il contrario: gli onesti scappano e vanno dove le regole sono rispettate e i contratti sono fatti valere e sopravvive una imprenditoria asfittica che lavora solo su commesse pubbliche in cui non si rischia il proprio capitale personale. Ma torniamo alla scuola. E' evidente il tono populista di chi dice 'diamo ai docenti e ai presidi la possibilità di cancellare ciò che li infastidisce'. In un testo di questo genere si deve pretendere la presenza di precise e puntuali indicazioni di norme specifiche o di contesti organizzativi in cui si può e si deve intervenire.

In realtà una proposta precisa viene fatta, quella di redigere un nuovo testo unico delle norme. Purtroppo qualsiasi testo unico nasce già vecchio se non si mette a punto un sistema di aggiornamento in tempo reale visto che la normativa evolve sia per la ingente produzione legislativa sia per gli interventi regolamentari della

amministrazioni che interagiscono con le scuole sia per effetto della giurisprudenza che produce continui cambiamenti per le singole fattispecie.

D'altra parte poche pagine dopo, nel descrivere una vasta ristrutturazione organizzativa fondata sulla digitalizzazione, si pensa ad una accessibilità diretta via web alle varie fonti normative e agli stessi dati per cui l'idea di investire un anno di lavoro per un testo unico appare forse superata. Ma ciò accade perché questa parte, più delle altre, risente del metodo con cui è stata assemblata, la vecchia storia del minestrone in cui si mettono insieme in un calderone tante cose buone ma che alla fine potrebbe risultare disgustoso o poco appetibile.

Il comune denominatore delle proposte è la modernizzazione centrata sulla digitalizzazione sia della gestione amministrativa sia della didattica sia delle attività di laboratorio. Pur accusando l'introduzione della LIM come una operazione ingombrante che ha creato più problemi che vantaggi, si continua a pensare al Ministero centrale come al motore dell'innovazione tecnologica con progetti centralizzati dai nomi tratti dallo slang dei anglofoni. I processi di adattamento e di assimilazione delle nuove tecnologie hanno una loro forza e l'Autonomia sarebbe in grado di dosare opportunamente il grado di innovazione compatibile con la salute del sistema se non fosse sistematicamente eterodiretta a cicli alterni dalle maggioranze politiche del momento.

Ciò che interessa di più agli autori del testo è lo sviluppo di un immagine positiva del sistema scolastico, è la trasparenza messa a disposizione dei portatori di interesse, famiglie, industriali, politici.

Mentre scrivo questi commenti leggo che il ministro Giannini ha annunciato la riforma dell'esame di maturità con il ritorno alle commissioni interne, per risparmiare. Tornerò a riflettere sulla proposta ma a caldo mi sembra che essa sia la dimostrazione di quanto le belle cose scritte in questi paragrafi siano vuote chiacchiere per indorare una pillola che ha tutt'altro sapore.

Scuola stai serena

Posted on 26 settembre 2014

Ho smesso di commentare il documento governativo sulla buona scuola quando ho sentito l'annuncio del ministro circa i nuovi esami di stato. Mi è parso evidente che il documento La Buona Scuola fosse una sovrastruttura ampollosa che doveva distogliere la nostra attenzione sui reali intendimenti del governo. Scuola stai serena! sogna il cambiamento! che intanto per il momento dobbiamo tagliare.

Ho smesso la lettura e il commento del documento governativo perché ho cominciato a leggere il libro di Galimberti che ha dato forza e urgenza a tante mie inquietudini sulla condizione giovanile, sulla funzione della scuola in questa crisi che non sembra finire mai. Nel documento renziano non c'è proprio nulla dello scenario che Galimberti traccia, non c'è nulla che faccia pensare a come si possa affrontare il problema dell'emergenza giovanile.

Poi una cara collega mi ha telefonato per chiedermi un intervento per una rivista, mi sono reso conto che i miei ragionamenti erano troppo personali nello stile della rete e che qualcuno si attendeva da me una formalizzazione più coerente con la mia storia professionale e quindi mi sono rimesso a leggere il documento, per finire almeno di leggerlo.

Niente da fare, oscillavo tra la rabbia e la noia sonnolenta. Oggi riflettendoci su, ho capito perché. Credo di aver capito perché questo documento non mi appassiona ma neanche mi indigna. Mi preoccupa e mi delude.

Niente di quanto è lì scritto è nuovo per me, l'ho vissuto in prima persona nei tanti ruoli diversi che ho avuto in quarant'anni di servizio. A un certo punto ho cambiato modalità di lettura e mi sono chiesto per ogni affermazione e per ogni punto chi aveva sostenuto questa o quella tesi. Questo lo diceva Berlinguer, questo l'ha realizzato la Moratti, questa era una idea dei tempi della Gelmini, qui sono contenti i sindacati, qua sono contenti gli industriali, qui c'è l'Ocse, là l'UE. Riguardando indietro la mia esperienza personale ritrovavo allora il penoso andirivieni delle mode, delle parole d'ordine, delle riforme disattese dalla maggioranza sopravveniente in ogni cambio di legislatura, e poi riprese dopo due legislature, percepivo la risacca che con la crisi sembra risucchiare tutto al largo senza pietà per nessuno.

Ho capito! questo documento è l'essenza del renzismo, il tentativo di superare la dialettica tra destra e sinistra, tra ricchi e poveri, tra padroni e dipendenti, tra giovani e vecchi, con soluzioni che con giochi di parole accontentano tutti rimanendo sulla superficie dei problemi. Mentre Monti voleva scontentare tutti a destra e a sinistra, Renzi vuole sommare prendendo il meglio di ciò che le due componenti del suo governo possono esprimere. Ma non vuole fare sintesi, prepara un minestrone di buone idee, illude il popolino che lo vota che si può aggiustare il condimento o cambiare qualche verdurina e poi a tempo scaduto lui impone con violenza, con impeto, con velocità la soluzione storica valida per

decenni. Povero Renzi, poveri noi, non è così, la scuola è come la Costituzione è una istituzione che ha una sua stabilità che va oltre i regimi politici del momento. Sì sono un conservatore.

Per dare un esempio di come il documento affronta ad esempio il problema dell'avvio al lavoro cito un breve passo:

In passato, i laboratori tecnici delle nostre scuole hanno formato le figure professionali protagoniste del successo industriale italiano. Oggi, allo stesso modo, dentro laboratori di nuova generazione, i nostri giovani possono imparare a unire il materiale con il digitale, stampando in 3D, tagliando con il laser, addestrandosi alla robotica o all'hardware open source. Ma anche sperimentando creatività e *imprendi-tività*, scoprendosi inventori, imparando ad usare in anticipo gli strumenti dell'impresa, capendo cosa rende speciale il Made in Italy e quali saranno le prospettive più interessanti per il Paese nei prossimi 15 o 20 anni e su cui varrà senz'altro la pena specializzarsi. **Ciò permetterà alla nostra manifattura migliore di essere leader anche nel XXI secolo.**

E quelli che dovranno cogliere la frutta nei campi? E quelli che terranno pulite le nostre città? E quelli che staranno al tornio? O tutto si potrà fare con la stampante 3D come dice il grande guru Grillo.

In questo documento non c'è un'anima, non c'è un'idea che possa unire destra e sinistra, che possa dar speranza a coloro che si sono chiamati fuori dalla gestione politica. Sì che la scuola sarebbe proprio quell'area su cui un incontro e una sintesi efficace sarebbe possibile tra gruppi politici contrapposti.

Letta aveva fatto un governo di larghe intese su mandato del Presidente in una situazione di grave emergenza istituzionale e aveva provocato mediante una gestione minuta e ordinata della cosa pubblica un chiarimento a destra che consentiva di gestire i pochi mesi che un accordo tra forze diverse incompatibili consentiva. Poi si doveva tornare rapidamente alle elezioni con una nuova legge elettorale. Ora il renzismo, con rapidi colpi di mano e con la benedizione del grande barone di Arcore, e con benedizione di un Napolitano ormai ricattabile da tutti, si appresta a cambiare la Costituzione, eleggere il nuovo presidente della Repubblica, governare tre anni e riformare radicalmente la scuola. Ma, scuola stai serena! non è una vera riforma ma una precaria riorganizzazione per efficientare la spesa.

4 novembre 2014

Traggo da una bella intervista di Tullio De Mauro sulle lingue comunitarie questo giudizio sul documento del governo 'Buona Scuola'.

Al di là della questione lingua, la «Buona Scuola» come le sembra?

«Lasciamo stare la sovrabbondanza di anglicismi persino ridicoli tipo "gamification"... In sé è un documento accattivante, c'è un'atmosfera scherzosa, nello stile di Renzi, piacevole, con contenuti bizzarri. Io non voglio buttarla sul tragico, ma i problemi della scuola purtroppo lo sono: le strutture

edilizie, le lacune del personale tecnico, il rapporto con il mondo del lavoro, le prospettive didattiche... Bisognerebbe rimettere mano all'impianto della scuola media superiore, formare gli insegnanti, che hanno ancora una visione disciplinarista e che invece dovrebbero collaborare tra di loro in funzione di una prospettiva trasversale, sul saper ragionare, argomentare, parlare... La "Buona Scuola" tace su questi argomenti, ma in compenso ne parla la finanziaria, che continua a tagliare sulla scuola, per non dire dell'università che è prossima a defungere».

Il tarlo della competizione e il seme della responsabilità.

BY RAIMONDO *on* 9 MAGGIO 2015

Forse ho capito! Non sono un vecchio bizzoso ed insoddisfatto, un gufo cui non va bene mai niente, un caca dubbi noioso. Va be' un po' lo sono, ma c'è una coerenza di fondo nelle ragioni che motivano la mia insoddisfazione per la Buonascuola, la mia contrarietà al renzismo, la mia ostilità ad ogni forma di populismo.

Molti miei amici pensano che questa riforma renziana, quella della scuola, sia una occasione positiva, da cogliere, da migliorare, da emendare ma che l'impianto di fondo sia giusto. Faccio fatica a contrastare la valutazione nella scuola se per tutta la vita mi sono occupato di quello, sembra una reazione acida perché mi cacciarono dall'Invalsi. Faccio fatica a spiegare perché contrasto l'idea così ovvia di dare maggior potere ai Dirigenti scolastici. Allora perché?

La coerenza di fondo del mio atteggiamento sta nella convinzione che la competizione sia un tarlo letale mentre la responsabilità sia un seme fecondo.

La Buonascuola è infarcita di competizione, tutto è centrato su una **corsa** collettiva in primis del Dirigente, dietro a lui il suo staff, i dirigenti da un lato e i docenti dall'altro l'un contro l'altro armati per rincorrere l'agognato incremento di salario. Tutto è pensato come una grande gara in cui le scuole competono come nel mercato a vendere un prodotto migliore e miglior prezzo delle altre. Intendiamoci questa filosofia non è affatto nuova era alla base del berlusconismo, del liberismo più estremo.

Da vent'anni vagheggiamo le league table inglesi, le abbiamo in parte costruite con quelle comparazioni dell'Invalsi che però non sono del tutto note, sono pudicamente nascoste.

Da vent'anni abbiamo introdotto gli incentivi economici per i docenti, Brunetta ha voluto che fossero premianti per una minoranza precostituita per differenziare i buoni dai cattivi, Renzi porta a compimento il disegno. Tutti a correre in competizione. Forse è giusto e forse è la soluzione dei nostri problemi, ma io non mi faccio persuaso, come direbbe Montalbano.

L'esperienza dei vent'anni passati dimostra che la competizione funziona poco, che snatura e sviscerisce un contesto educante che dovrebbe far crescere nuovi cittadini. tutto ciò in un momento storico in cui **nei contesti più avanzati della produzione e dell'economia si cerca di incentivare la collaborazione, la coesione, la condivisione, l'identificazione con la ditta e con il prodotto.**

Una buona riforma per una **scuola pubblica, democratica, laica, efficiente, gradevole, felice** si deve fondare sullo sviluppo del senso di responsabilità di tutti coloro che vi operano.

Occorre la **condivisione** delle ragioni, dei valori, degli obiettivi, dei metodi, la condivisione della conoscenza, delle competenze, occorre la severità vera del *chi rompe paga e i cocci sono suoi*, occorre la severità di standard accertati ed oggettivi, si basa sul rispetto per tutti, anche per **i più deboli ai quali va dato di più perché ciascuno abbia in ragione dei propri bisogni.**

Mi direte che tutto ciò è pura utopia, è il romantico rimpianto di uno che è ormai fuori. Forse. E' però ciò che spiega la mia **radicale avversione** all'impianto renziano di questa pseudo riforma.

In difesa dei test 'oggettivi'

BY RAIMONDO *on* 14 MAGGIO 2015

Aldo Visalberghi diceva sempre: attenti a non gettare il bambino con l'acqua sporca.

Mario Gattullo usava l'immagine del termometro per promuovere presso i docenti l'uso dei test nella valutazione scolastica.

A loro ho pensato quando ho letto l'articolo di Giorgio Israel sui test INVALSI.

La posizione di Giorgio Israel, ex docente di Storia della Matematica all'Università di Roma, è nota. Egli ha avuto un ruolo importante in alcune commissioni ministeriali, sotto il ministro Gelmini, che misero a punto quella riforma. Ne parla nel suo post. La sua autorevolezza e le buone ragioni che adduce le trovo pericolose in questo momento di sbandamento e di reazione emotiva al bailamme che le prove Invalsi combinate alla riforma renziana stanno producendo. Il rischio è di buttare il bambino con l'acqua sporca.

Sono d'accordo con Israel quando critica l'uso che si sta facendo dei test oggettivi, ad esempio i test nella scuola primaria, una vera aberrazione non perché siano fatti male ma perché sono inappropriati e producono disastrosi effetti secondari sulla didattica. Sono contrario all'uso dei test per selezionare i dirigenti scolastici e i docenti, per le selezioni di accesso all'università, l'elenco potrebbe essere lungo.

Trovo inaccettabile, pericolosa ed oscurantista la critica che lui fa sullo strumento in sé con la vecchia argomentazione che i test di profitto non possono essere assimilati alle misure effettuate in fisica. Il tono che usa imputa implicitamente ai pedagogisti che usano i test di essere un po' ignoranti sul piano scientifico. Già solo leggendo il manuale di pedagogia di Mario Gattullo o quello di Lucia Boncori 'Teoria e tecnica dei test' si può constatare che i pedagogisti e gli psicologi sanno benissimo che non sono dei fisici e che le grandezze che loro usano per discriminare la preparazione in una scuola sono scale che godono di specifiche proprietà a seconda del metodo usato per calcolarle. Tutti, docenti universitari compresi, siamo abituati ad assegnare grandezze numeriche ad individui chiamandole voti senza porci il problema di che cosa siano, se siano misure fedeli e precise della preparazione dei nostri allievi o, a volte, una espressione del nostro risentimento o della nostra delusione. Non ci scandalizziamo se lo stesso studenti esaminato da un altro esaminatore ottiene un punteggio completamente diverso.

Il dibattito e la ricerca, che in questo campo sono stati realizzati soprattutto all'estero, hanno cercato di produrre strumenti e modelli di analisi dei dati tali da ottenere grandezze che hanno proprietà simili alle misure che hanno una metrica unica. Rasch propone un modello di analisi dei test che solo negli anni 80 sembrava impensabile. Tuttavia anche negli anni 80 l'analisi classica degli item

consentiva di avere punteggi di cui era possibile stimare l'errore di misura e quindi il grado di attendibilità.

Nel nostro campo, quello della valutazione, l'oggettività corrisponde banalmente alla necessità che il punteggio assegnato non dipenda dal somministratore né dallo strumento usato per accertare ma solo dalla preparazione dell'allievo. Di questo noi siamo perfettamente consapevoli e i metodi per ottenere ciò sono molteplici: tradizionalmente il test retest che analizza la correlazione tra somministrazioni ripetute sulla stessa popolazione o lo split half che analizza la correlazione tra il punteggio ottenuto negli item pari con gli item dispari.

Insomma i test non sono una accozzaglia di domande strane messe in fila ma una struttura concettuale complessa progettata e validata sul campo con metodi statistici abbastanza sofisticati. Naturalmente ci sarà sempre qualcuno, che nutrendo un pregiudizio negativo, cercherà piccole o grandi falle in questa o quella domanda sostenendo che per accertare quella certa competenza ci vuole ben altro. E' spesso l'atteggiamento dei matematici (io sono laureato in matematica) che a difesa del loro hortus conclusus hanno sempre da ridire se qualche non matematico si permette di entrarci ad indagare.

Israel ricorda la sua avversione ai test di matematica che accertano solo la capacità di risolvere problemi, non accertano compiutamente una competenza (abilità, conoscenza?) matematica. E' l'obiezione che mi fu fatto da un importante accademico italiano, membro di una commissione di revisione dei primi risultati del PISA 2000: scelse un item e mi disse 'questa non è matematica, è un problema applicativo, nemmeno tanto realistico'. Anche per questo quei risultati rimasero riservati e, mentre in Germania i dati OCSE PISA2000 determinarono una reazione anche politica, in Italia si dovette aspettare la seconda somministrazione tre anni dopo per avere un dibattito relativamente diffuso.

Israel usa nella sua polemica la tecnica del benaltrismo. Qualsiasi sarà il test dirà che la matematica è ben altro! lo sappiamo ma a scuola non abbiamo dei matematici, abbiamo dei ragazzi, carne ed ossa, hanno studiato un po' di matematica che faticosamente un adulto insegna loro, possiamo segmentare questa competenza complessa in tante conoscenze o alcune semplici abilità o qualche barlume di attitudine? Con pazienza e metodo e con disponibilità a condividere strumenti, forse potremmo migliorare il modo con cui normalmente mettiamo i voti. Senza arrivare all'adamantina misura con il bilancino del fisico possiamo ridurre gli errori, le ingiustizie palesi, l'arbitrarietà di chi ha il coltello dalla parte del manico?

Visalberghi, che negli anni '70 riteneva che l'introduzione dei test oggettivi nella pratica didattica sarebbe stato un fattore di modernizzazione della scuola, quando parlava a noi docenti secondari sosteneva che, pur con tutti i loro difetti, i test consentivano di risparmiare tempo per fare in classe cose intelligenti ed utili. Io mi attenni a questo insegnamento e nel giro di poco tempo avevo un mio set di prove scritte strutturate, (risposte chiuse ed alcuni quesiti aperti) se non ricordo male 6 prove scritte all'anno, che mi consentivano di evitare le interrogazioni sistematiche ma mi permettevano di discriminare in modo attendibile i ragazzi della classe.

Naturalmente gli osservanti degli obblighi burocratici da una lato e il puristi che pensavano che i test erano robbaccia svenduta dai positivisti americani, rendeva e rende questa posizione minoritaria.

In questo dibattito, non c'è solo la questione della precisione della 'misura' ma c'è anche quella della validità: siamo certi che il test misuri ciò che dice di misurare? se non dico chiaramente ciò che misuro come faccio a definire l'unità di misura? Israel ironizza pesantemente sulla risposta di altri suoi colleghi i quali dissero un po' imbarazzati che l'unità di misura è il test stesso.

Il problema della circolarità delle definizioni non è nuovo, gli enciclopedisti se ne resero conto quando vollero strutturare in un unico libro lo scibile umano: ogni parola rimanda ad altre parole.

Nel nostro caso, in particolare nell'ambito della psicomетria, un costrutto complesso A lo possiamo definire, descrivere, raccontare ma alla fine la procedura più affidabile per effettuare comparazioni è costruire un test, un reattivo che la comunità scientifica accetti come ben fatto e funzionante e cominci ad usarlo. A quel punto il costrutto diventa tautologicamente ciò che quel test misura. Successivamente per validare nuovi test con misurano il costrutto A dovremo misurare la correlazione tra il test originario (che diventa così il nostro metro di riferimento) e il nuovo test. Ciò è vero anche nell'ambito della valutazione scolastica, alcuni test possono diventare paradigmi di riferimento, i loro punteggi possono diventare degli standard condivisi per cui la comunità scientifica o la comunità dei docenti di scuola lo adotta come definitori di una determinata competenza ad un certo livello scolastico. L'analisi di Rasch riesce a fare di più ma questo blog non può entrare nei dettagli, ci sono libri ad hoc.

Torno con un cenno all'INVALSI: se invece di pretendere di misurare la febbre a tutti e tutti gli anni si fosse limitato a produrre efficienti termometri che ogni scuola in autonomia poteva usare per controllare il proprio stato di salute e si fosse limitato ad accertare livelli ed andamenti studiando campioni limitati rappresentativi dell'universo, non si sarebbe cacciato in questo ginepraio che sta producendo più crisi di rigetto che cultura condivisa sulla valutazione.

Ma perché ho speso un po' del mio tempo a scrivere questo post un po' polemico? Perché l'autorevolezza del personaggio e la sua indubbia abilità espositiva possono contribuire in modo irreversibile a far arretrare la scuola su posizioni sempre più reazionarie e antiscientifiche.

Le suo articolo, se leggete bene, c'è al fondo e costantemente un richiamo alla autorevolezza dell'accademia, del mondo universitario. Un test si può smontare, si può dubitare che sia affidabile, si può dubitare dell'esattezza dei suoi punteggi, nulla si può dire però dei voti, dei voti negli esami universitari, dei voti a scuola, dei voti sui pagellini. Guai a metterli in dubbio, l'autorità ha espresso quei giudizi e l'autorità non si discute. Nemmeno un giudice può cancellare i voti se non trova qualche vizio di forma, in questi casi la stessa commissione è invitata a rifare lo scrutinio e a regolarizzare il risultato che in genere è lo stesso. Il giudizio

scolastico non consente un secondo o terzo grado di giudizio, ci mancherebbe altro! Scusate se esagero, ma le cose stanno più o meno così.

Dove sta il pericolo di regressione? Se nel campo delle scienze umane non sono possibili misure affidabili, se i test oggettivi non riescono a rilevare le cose veramente importanti ma solo aspetti di dettaglio allora tutto è lasciato all'approccio qualitativo-olistico alla narrazione, al caso singolo. Allora come ovvia estrema conseguenza inutili le graduatorie dei docenti in lista d'attesa, meglio un listone unico di idonei in cui l'autorità pesca a suo insindacabile giudizio agendo per il meglio. E' evidente che sto parlando del caso Buonascuola con annessi e connessi.

Allora può capitare che con la scusa della sveltezza e della economicità si selezionino i futuri dirigenti scolastici con test improvvisati comprati dalla comunità europea che li usa per i suoi impiegati senza uno straccio di apparato scientifico e di validazione sul campo.

Insomma, può capitare che a forza di pretendere il massimo rigore si finisca per giustificare il massimo dello sbraco?

Villa Falconieri

BY RAIMONDO *on* 25 GENNAIO 2016

Tra i messaggi per gli auguri di fine anno quello di Enrico C. è stata particolarmente gradito perché si è risolto in un invito a pranzo a Frascati. 'Lo sa professore che Villa Falconieri è stata abbandonata dall'Invalsi? Non si può più entrare da tempo, temiamo che stia andando in malora. Noi abitanti di Frascati vorremmo fare qualcosa, ci servono idee. Soprattutto mi sembra un peccato che si perda memoria ciò che è avvenuto in quella villa negli ultimi quarant'anni. Venga a trovarmi per una chiacchierata, la invito in un buon ristorante.'

Enrico C. era il rappresentante di un fornitore importante di Villa Falconieri, una multinazionale dell'informatica, ed avevamo avuto molte occasioni per conoscerci visto che io ero responsabile di progetti che utilizzavano largamente le prestazioni della sua ditta. Ora Enrico è in pensione come me e si permette quel po' di confidenza in più che all'epoca dei rapporti di lavoro non c'eravamo assolutamente concessi pur essendo coetanei e laureati alla stessa università, io in matematica e lui in fisica. Ora si occupa della sua città animando una lista civica, per quel che ho capito. E' per questo invito che scrivo questo post ; la sua richiesta corrisponde allo spirito del blog che, attraverso il racconto, vorrebbe fissare qualche ricordo ad uso di chi legge per evitare che tutto evapori nell'oblio.

Il primo incontro con Villa Falconieri

Era il settembre del 1973 e frequentavo un corso residenziale a Pallanza sullo School Mathematics Project finanziato dal CNR, riservato a giovani laureati in matematica. Il corso era tenuto da docenti inglesi in inglese ma animato per la parte di approfondimento e di laboratorio da docenti del gruppo romano che faceva capo a Emma Castelnuovo, tra questi Michele Pellerey, Lina Mancini Proia, Liliana Ragusa Gilli e Ugo Pampallona. Quest'ultimo ricevette una telefonata dal Preside Antonio Marando il quale lo invitava a collaborare all'avvio di una sperimentazione in un istituto tecnico di nuova istituzione, l'Arangio Ruiz all'Eur.

Pampallona non intendeva lasciare la sua scuola nella quale aveva avviato una sperimentazione didattica nell'uso dei terminali nella didattica della matematica e mi chiamò chiedendomi se io ero interessato, ero però incaricato solo da un anno e quindi avevo un curriculum molto debole. Il preside disse che aveva carta bianca e se Ugo garantiva, per lui io andavo bene. Così fui inserito nel gruppo di docenti che avrebbero dovuto realizzare un progetto sperimentale preparato da Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa.

Nel progetto era previsto l'insegnamento dell'informatica come materia opzionale nel primo biennio. Il preside incaricò me in quanto docente di matematica di formulare il programma per le due ore pomeridiane di informatica ma io non avevo la più pallida idea di cosa si potesse fare (ricordo che all'epoca i personal computer non esistevano) così mi precipitai da Pampallona chiedendo aiuto. Anche lui fu perplesso, aveva esperienza con ragazzi più grandi del tecnico

industriale ma per il biennio forse bisognava parlare con un certo Mario Fierli, docente di informatica all'ITIS Fermi in quel momento distaccato a Villa Falconieri di Frascati con compiti di ricerca didattica.

I tempi erano stretti e telefonai immediatamente sempre più preoccupato della difficoltà dell'impresa e all'altro capo mi rispose Fierli cortesemente dicendo che potevamo vederci il giorno dopo. Fu accurato nel descrivere il percorso da seguire perché la villa si trovava fuori dalla cittadina in mezzo a un bosco, un po' isolata.

Così arrivai in questo posto da film di 007, abbandonata la strada principale, dopo Frascati, seguendo un minuscolo cartello scritto a mano, si percorreva una stretta e ripida stradina in mezzo al bosco per arrivare all'improvviso ad una muraglia in tufo e ad un imponente cancello ornato di stemmi e statue oltrepassato il quale un secondo muro di cinta proteggeva un boschetto di lecci secolari e finalmente si scorgeva nella penombra delle piante la facciata di una villa illuminata dal sole su un grande piazzale in sampietrini in cui era facile immaginare carrozze e cocchieri. I giardini erano curati, una aiuola segnava con i fiori la data del giorno, a sinistra la vista su Roma che quel giorno era visibile fino al mare, fino ad oltre il Tevere. A questa vista magnifica ed emozionante corrispose però la visita ad un ufficetto un po' angusto con i soffitti abbassati e l'arredo tipico delle scuole di periferia. Mario Fierli accese la sua pipa e entusiasticamente si buttò nell'impresa dicendosi disposto a costituire un gruppo di docenti, a venire personalmente a tenere uno dei corsi, a cercare fondi per progettare una sperimentazione biennale anche in più scuole.

Mario Fierli forse pensò che non ero molto informato dell'attività del CEE Centro Europeo dell'Educazione per cui si premurò di illustrare le finalità dell'ente e mi accompagnò a visitare alcuni laboratori della villa.

CEE Centro Europeo dell'Educazione

In quel momento il Centro era in amministrazione straordinaria poiché il provvedimento che aveva chiuso i Centri Didattici ne aveva fatto decadere gli organi direttivi in attesa del varo dei Decreti Delegati. Il sistema scolastico tutto viveva un momento di trasformazione normativa radicale che nasceva dal clima fortemente innovativo del post sessantotto legato alla diffusione della scolarizzazione. Nel maggio di quell'anno era stato siglato un accordo sindacale che affrettava il varo di una legge delega e di decreti che avrebbero regolato l'evoluzione della scuola italiana per almeno un ventennio e che sono in parte tuttora in vigore.

In quanto Centro Didattico, la villa ospitava corsi di formazione residenziale per docenti e sotto l'impulso di Giovanni Gozzer si era costituito come un centro di ricerca e promozione per l'innovazione didattica e per l'apertura del sistema scolastico italiano alle realtà europee ed internazionali.

Giovanni Gozzer era stato una figura eminente della pedagogia e dell'amministrazione, di area cattolica proveniva dalla resistenza, era stato nominato direttore generale dal Ministro Aldo Moro.

A villa Falconieri si realizzavano corsi innovativi, sull'uso degli audiovisivi, del calcolatore, degli strumenti valutativi, e sui problemi psico-pedagogici dell'osservazione del comportamento insegnante e dell'apprendimento in situazione assistita, specialmente dell'istruzione programmata di tipo skinneriano.

Mauro Leang aveva realizzato un laboratorio multimediale mentre Renzo Titone aveva curato gli aspetti glottodidattici legati all'uso dei laboratori linguistici dei quali esistevano dei modelli installati particolarmente moderni. Fierli stava pensando ad un settore specializzato sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La villa, avendo subito un bombardamento americano durante la fine della seconda guerra mondiale, aveva completamente perso la sua ala destra che a fatica e dopo molti anni era stata ricostruita con ambienti nuovi in grado di ospitare anche attività strutturate quali laboratori, sale convegni, biblioteca, piccoli magazzini, uffici.

La parte antica, non danneggiata dal bombardamento, ha al pian terreno grandi saloni di rappresentanza con affreschi integri del 700 e piani superiori che erano stati adattati per poter ospitare un centinaio di ospiti in stanze molto spartane ospitanti due o tre corsisti.

La struttura ricettiva della villa consentiva anche di ospitare seminari ed eventi e di accogliere esperti per dibattere questioni di interesse generale per la scuola.

Ad esempio nel '66 e nel '67 la Villa aveva ospitato una commissione di esperti di matematica per mettere a punto un'ipotesi di riforma dei programmi di insegnamento che presero il nome di 'programmi di Frascati'.

Nel maggio 1970 il CEE, in collaborazione con il CERI-OCSE (*Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*) ha realizzato un incontro di esperti internazionali sui nuovi indirizzi della scuola secondaria superiore.

Questi due soli esempi sottolineano la forte caratterizzazione della villa come centro di ricerca e formazione, essa univa il prestigio della sua storia pluricentenaria alla proiezione verso l'innovazione dei suoi futuristici laboratori didattici.

In quell'anno scolastico, era il 1973, la progettazione e la sperimentazione del corso opzionale di informatica per il biennio del Ruiz, ci occupò intensamente e molti altri incontri furono organizzati a Frascati, spesso a casa di Fierli la domenica mattina per programmare in anticipo le lezioni che dovevamo sperimentare in classe. Fu un corso ben strano, senza macchine, solo con carta e penna, tutto attività e problemi, niente da studiare ma molto da capire, da risolvere e da fare.

Esattamente un anno dopo, nel settembre Mario Fierli aveva trovato i fondi per una sperimentazione allargata a più scuole sul territorio e una dotazione, se non ricordo male, di 100 P652 Olivetti. A settembre del '74 realizzammo un corso residenziale per i docenti sperimentatori per allargare la sperimentazione in numerose altre scuole.

Il corso residenziale per la sperimentazione informatica fu la prima occasione in cui dormii a Villa Falconieri, una esperienza fantastica, ero un docente di 26 anni che teneva lezioni a colleghi che ne avevano mediamente più di 40, ero coinvolto in una ricerca collettiva di colleghi entusiasti e competenti, si restava a discutere fino a notte inoltrata.

Il servizio alberghiero era semplice, quasi austero ma in ogni stanza c'erano spesso fiori freschi raccolti nel giardino della villa. Il personale ausiliario, tutto precario, era gelosamente attaccato alla villa, un po' preoccupato per la riconversione che i nuovi decreti delegati stavano preparando. Sottolineo questo dettaglio perché successivamente potei verificare che chiunque avesse soggiornato a Villa Falconieri anche un solo giorno ne sarebbe rimasto affascinato e avrebbe conservato un ricordo vivo e indelebile.

L'anno scolastico successivo, il secondo del corso di informatica, era previsto che si usasse in classe il P652 ma, nelle more delle procedure di acquisto, la macchina non fu disponibile in tempo per cui varie volte organizzai con i miei studenti della 'gite' a Frascati per lavorare nel laboratorio informatico che lì avevamo allestito per il corso di formazione degli sperimentatori. Non so se gli studenti di allora lo ricordano ma quelle fugaci ed allegre esperienze di laboratorio valsero moltissimo per la motivazione e per l'impegno dei ragazzi.

Villa Falconieri Atto II 5

BY RAIMONDO *on* 18 FEBBRAIO 2016

La trasformazione del CEDE era in atto e i tempi erano rapidi soprattutto se visti a vent'anni di distanza e se confrontati con la pretesa rapidità renziana. Più risorse, più progetti, estensione a tutta la scuola dell'azione di Villa Falconieri.

E' sempre del '97 il coinvolgimento dell'ente nella riforma degli esami di Stato con l'incarico di assistere le scuole nelle preparazione delle **terze prove**. La legge di riforma prevedeva anche un **monitoraggio** triennale della sua attuazione affidato anch'esso al CEDE.

Volutamente tralascio un rendiconto dettagliato che potrei tracciare accedendo alla documentazione cartacea o banalmente alle mie agende ma seguo le tracce dei miei ricordi personali. I miei colleghi di allora potranno dire che è un punto di vista troppo parziale perché tralascia nell'ombra moltissime attività che assorbono il CEDE. Altri testimoni possono arricchire questo racconto con commenti personali.

ONES

Quindi la terza prova. Una vera sfida che nasceva da un vecchio studio portato a termine da Visalberghi credo nell'ambito del CNR secondo cui i voti della maturità correlavano poco con gli esiti delle prove oggettive IEA e soprattutto non riflettevano le differenze territoriali che le indagini IEA avevano evidenziato sin dall'inizio degli anni '70. Migliorare l'affidabilità dell'esame finale della scuola secondaria era possibile in tanti modi ma quello principale sarebbe dovuto essere una prova di tipo oggettivo unica per tutti e non solo tracce uniche ma correttori e valutatori differenziati come sempre era successo. La soluzione di compromesso adottata dal Parlamento fu quella di introdurre una terza prova scritta strutturata ma lasciata alla responsabilità delle singole commissioni. Una specie di ossimoro, una prova oggettiva prodotta e corretta ritagliandola sulla preparazione effettiva dei candidati, che quindi non poteva essere in grado di moderare i punteggi finali rendendoli effettivamente confrontabili.

Vertecchi partì chiedendo molti soldi e li ottenne, chiese altro personale ad hoc per seguire la nuova competenza del CEDE sugli esami. Rapidamente furono selezionati dal Ministero alcuni docenti esperti, una decina circa, sulla base del curriculum presentato e furono distaccati a Villa Falconieri per costituire l'ONES, Osservatorio Nazionale sugli Esami di Stato. Ciò coincideva con la disponibilità fisica di nuovi uffici e di un nuovo centro di calcolo all'interno delle cosiddette villette, i vecchi alloggi del personale che erano stati ristrutturati radicalmente.

Il progetto dell'Osservatorio era molto complesso perché ancora una volta non si trattava di osservare in modo distaccato ma si chiedeva di essere parte del processo di miglioramento e di applicazione della nuova riforma. Vertecchi aveva

molte idee e sapeva come fare perché aveva l'esperienza del progetto di formazione a distanza realizzata nell'ambito del suo istituto universitario, ma Villa Falconieri era una cosa diversa, cosa diversa era avere a che fare con tutte le scuole e non solo con docenti volontari ed interessati.

La fase di progettazione fu lunga e difficile pressati dalla scadenza degli interventi che dovevano essere sincronizzati con la prima sessione del nuovo esame prevista per l'a.s. 1998-99. In una riunione del gruppo di lavoro, essendo io il più ansioso, provai a fare un conto alla rovescia per rispettare le scadenze e feci una banale schemino sulla mia agenda usando le mie conoscenze dei PERT e dei cammini critici. Ciò mi valse la nomina sul campo di coordinatore dell'Osservatorio.

Repertorio Terze prove

In questo momento, nello scrivere questo racconto è come se un pezzo dimenticato e forse rimosso della mia vita ritornasse ad affiorare: un periodo esaltante con qualche delirio di onnipotenza, forse. Ci sarebbe moltissimo da raccontare ma vi ho stancato e mi limito a riportare solo la foto di alcuni dei repertori che stampammo e inviammo a tutte le scuole sede di esami di stato. Per capire quanto fosse temeraria l'impresa basti pensare che lo stampatore, che stava a Città di Castello, ebbe problemi di approvvigionamento della carta, basti pensare cosa volesse dire produrre materiali didattici originali ben confezionati, privi di refusi, difendibili dal punto di vista metodologico e privi di errori nei contenuti, basti pensare che tutta l'operazione doveva essere terminata in sei mesi entro l'inizio degli esami.

Conchiglia

In parallelo occorreva mettere a punto lo strumento per la raccolta dei voti e ci inventammo Conchiglia, un programma che automatizzava la gestione dei dati e la produzione dei verbali in cambio dell'invio di tutti i punteggi assegnati all'ONES.

In Villa vedemmo poco la mole di questo lavoro perché stampa e spedizione dei volumi e dei CD-rom erano gestiti dalle aziende che avevano avuto l'appalto. Noi stessi avevamo una percezione riduttiva dell'impatto che questo progetto poteva avere sulla prassi della scuola in modo diffuso. Io ero fiero, orgoglioso di far parte di questo progetto al punto che mia cognata mi prendeva in giro dicendo che mi ero montato la testa, che la scuola vera era un'altra cosa e che eravamo degli illusi.

Tra me e Vertecchi si era innescata una insana rincorsa, lui era specializzato a spostare l'asticella sempre più in alto, io specializzato nel raccogliere le sfide anche a costo di fare notti a lavorare.

Conchiglia fu quasi una sfida personale: la situazione delle scuole dal punto di vista dell'uso delle nuove tecnologie non era del tutto nota, piattaforme le più varie, le competenze e la disponibilità a collaborare paurosamente incerte. Lo

stesso programma che avrebbe dovuto stampare anche il certificato e il diploma non era ben collaudato, dati i tempi, su tutte le possibili stampanti. Assicurammo una assistenza telefonica ma avevo rifiutato un centralino informatizzato tipo call center, troppo costoso. Così con l'aiuto di 4 o 5 contrattiste affrontai l'impatto telefonico delle scuole e delle commissioni alle prese con il programma. Successe di tutto, per alcuni giorni stetti con le mie conchigliette (le contrattiste che collaboravano nell'Ones) al telefono ininterrottamente per una decina di ore al punto che mi erano venute delle piccole piaghe in bocca. Questo accadde il primo anno ma successivamente le cose furono più tranquille e gestibili.

SERIS

il SERIS (Servizio di Rilevazione di Sistema) era un altro grande progetto attivato nell'ambito del SNQI con il compito di studiare a campione gli apprendimenti in alcune discipline considerate strategiche. Questo fu il settore che assunse un ruolo centrale nel momento in cui l'ente si trasformò in istituto di valutazione.

Di questa avventura ho raccontato solo qualche aspetto utile a capire come si pensava di configurare il rapporto con le scuole: una collaborazione alla pari finalizzata al miglioramento.

La struttura organizzativa del CEDE

Come accennavo nel precedente post, la prospettiva di una riorganizzazione dell'ente prefigurata dal SNQ unita alle nuove funzioni assegnate attraverso la legge di riforma degli esami di Stato ridisegnava giorno per giorno il lavoro e le relazioni del personale.

Ai vecchi dipartimenti previsti dalla legge istitutiva si sovrapponevano i progetti che via via prendevano corpo attraverso le risorse economiche finalizzate ad essi, al gruppo di persone coinvolte. Le dimensioni delle azioni previste richiedevano servizi più solidi ed efficienti in particolare la biblioteca, il servizio informatico e il servizio web si configuravano come strutture autonome e dedicate. Ciascuno di noi collaborava in modo trasversale a più di un progetto, aveva rapporti con i servizi, assumendo volta a volta ruoli a livello di responsabilità, di coordinamento o con compiti esecutivi.

A queste dimensioni strutturali, tanto per complicare le cose, si aggiungevano i diversi stati giuridici dei singoli addetti: i docenti comandati quinquennali per effetto di concorso, i docenti comandati triennali su progetto specifico per chiamata diretta, i contrattisti, i consulenti e gli esperti esterni responsabili di ricerche. Questa complessità strutturale delle relazioni di lavoro si innestava in quello stato di frustrazione che i vecchi del CEDE manifestavano all'inizio dell'Atto II. L'effetto fu quello di radicalizzare la sindrome degli orticelli: ciascuno ne coltivava alcuni, se ne sentiva responsabile oltre il dovuto a scapito del clima di condivisione che dovrebbe caratterizzare una struttura di ricerca.

In effetti la visione di Vertecchi era fortemente orientata a immaginare un centro di ricerca più che una agenzia di servizio per la struttura del ministero. Ma i fatti e le risorse sempre in mano al ministero piegarono gradualmente l'ente verso la gestione di progetti definiti dalla committenza. D'altra parte rivendicare una funzione di ricerca essendo fuori dal contesto universitario era velleitario da parte di personale che non aveva la qualifica formale di ricercatore o di docente universitario.

Così nel luglio del 1998 finisce il CEDE e viene istituito l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) con il compito di "valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno, anche per singola istituzione scolastica" nonché per valutare la "soddisfazione dell'utenza". La norma assegna all'istituto anche "il compito di realizzare ... promozione della cultura dell'autovalutazione da parte delle scuole"

Il decreto legislativo non cambiava molto la nostra vita nell'immediato ma la prospettiva di un cambiamento era motivo di speranza. Per il nuovo regolamento e la nuova pianta organica bisognava aspettare però altri due anni fino al 2000.

Villa Falconieri Atto II 6

BY RAIMONDO *on* 24 FEBBRAIO 2016

Vorrei chiudere con questo post il mio racconto su Villa Falconieri prima che si aprano mille altri rivoli che non mi consentirebbero una chiusa coerente con le cose che ho già detto.

Riassumo e riprendo i punti più problematici che hanno impedito un consolidamento di quella esperienza ed hanno facilitato una rimozione, quasi una *damnatio memoriae*, di quanto era stata fatto in quella Villa dal CEDE prima e dall'INVALSI poi.

Identità del personale e della struttura

Ho già parlato del problema del personale, della difficoltà di assicurare una continuità che superasse il periodo limitato dei comandi in una sede decisamente scomoda per chi abitava a Roma. La sindrome degli orticelli ha impedito la crescita di una identità comune tra le persone che vi operavano, la stratificazione dei ruoli non sovraordinati ma giustapposti ha impedito una vera collaborazione tra competenze diverse.

Villa, risorsa costrittiva

Proprio la Villa era il massimo comune denominatore nel momento in cui la sigla CEDE diventava evanescente e il nuovo INVALSI non era ben definito. Se ci si presentava in qualche seminario internazionale, l'identità più riconosciuta e rispettata era proprio quella di Villa Falconieri della quale quelli che c'erano stati conservavano un ricordo vivido e chiaro.

D'altra parte però proprio la Villa cominciava a starci stretta anche fisicamente poiché i giovani contrattisti attivi nei vari progetti cominciavano ad essere numerosi per non parlare dei collaboratori esterni coinvolti nella produzione di materiali valutativi. Peraltro la legge istitutiva dell'INVALSI non ne specificava la sede se non in modo virtuale facendo riferimento alla trasformazione del CEDE per cui cominciammo a sognare di avere un po' di uffici a Roma per usare la Villa solo come sede di rappresentanza per riunioni di commissioni e convegni. Le stanze da letto erano state da tempo eliminate per ricavarne uffici e magazzini e la stessa sala convegni, arredata ai tempi di Margiotta nel seminterrato, era stata trasformata in una sala di lettura della biblioteca che aveva potenziato le sue strutture. Stessa cosa era successa con il centro di calcolo che occupava tutto il pian terreno della villette, forse almeno 150 metri quadri di superficie.

Lo spoil system

La precarietà di tutto il personale si rifletteva sulla stessa dirigenza sia quella tecnico-scientifica costituita dalla presidenza e dal direttivo sia su quella amministrativa costituita dal segretario generale divenuto a un certo punto direttore. Ormai in tutta l'amministrazione pubblica si era radicata la prassi di muovere i dirigenti in base alle scelte politiche della maggioranza che prendeva il governo. Altro che authority indipendente suffragata da un chiaro prestigio accademico e scientifico, il presidente sapeva che al cambio di ministro occorreva preparare la valigia.

In fondo il settore che meno soffriva di questo clima precario era proprio quello amministrativo-burocratico che doveva assicurare la continuità nella stesura dei bilanci, nella rendicontazione dei progetti, nella documentazione delle scelte operative, nella vigilanza della esecuzione dei contratti con entità esterne nella gestione dei numerosi contratti di lavoro. In fondo Villa Falconieri era l'immagine in piccolo di ciò che accadeva nella pubblica amministrazione e nella società: precarizzazione sistematica con la scusa che si dovevano tagliare gli addetti e risparmiare, maggior potere lasciato alle istanze burocratico amministrative che compensavano la logica dell'alternanza politica che consentiva solo brevi periodi di stabilità di indirizzo.

2001 ministero Moratti

Per avere un'idea di quanto, nonostante le difficoltà strutturali cui ho accennato, fossimo riusciti a mettere in piedi ho ripreso l'indice dell'annuario che proprio nel 2001 era stato pubblicato. Ho riprodotto qui anche la presentazione dell'ONES di cui mi occupavo direttamente.

Se avrete la pazienza di leggere già solo l'indice dell'annuario vi renderete conto che nutrivamo una certa fierezza e ci illudevamo di poter superare senza danni il cambiamento politico indotto dalla vittoria del centro destra.

In realtà avevamo sottovalutato una diffusa insofferenza di molti ambienti della scuola, tutto questo riformismo della sinistra era a volte scomodo, mischiare la media con le elementari, questo esame di stato che non era più il bell'esame di maturità di una volta, questa idea di legare la progressione di carriera ad un fantomatico concorsone.

Già il ministro Berlinguer era stato sostituito quando Prodi fu silurato, e il suo disegno riformatore aveva sempre meno padri.

C'erano docenti ex presidi ex militanti della CGIL passati a Forza Italia, che avevano attaccato direttamente Vertecchi perché troppo interessato all'uso dei test oggettivi. Fu attaccato anche il lavoro dell'ONES sulle terze prove dell'esame di stato e il Corriere uscì con un articolo che ironizzava su questi volumoni che sarebbero stati uno spreco di carta dannoso per l'Amazzonia e per i piedi dei commissari se sfuggivano di mano.



Il nuovo Ministro ricevette il presidente Vertecchi immediatamente prima dei rappresentanti più autorevoli dell'amministrazione. Fu molto cortese ed attenta tanto che Vertecchi fu rinfrancato e in una telefonata mi rassicurò sul futuro dell'ente.

Questo accadeva prima dell'estate. Alla fine di agosto però fui chiamato al telefono dal direttore mentre ero in vacanza perché il Presidente doveva rapidamente consegnare la documentazione del monitoraggio degli esami di stato al sottosegretario. Dissi che tutto era disponibile nel mio ufficio e si poteva avere tramite una mia collaboratrice in quel momento in servizio. Dopo il colloquio con il sottosegretario Vertecchi fu ricevuto anche dal capo di gabinetto il quale fece capire che il presidente dell'INVALSI non poteva assumere posizioni divergenti da quella del ministro. Poche ore più tardi il presidente rassegnò le dimissioni.

Villa Falconieri Atto II 7

BY RAIMONDO *on* 24 FEBBRAIO 2016

La fine della presidenza Vertecchi aveva determinato un generale disorientamento, alcuni dei comandati più anziani e con più titoli avevano tentato la carriera universitaria ed avevano vinto per cui avevano abbandonato il CEDE pur continuando a mantenere una collaborazione sui progetti che già dirigevano.

Si doveva ricominciare daccapo, la transizione verso il nuovo istituto di valutazione nazionale non era completata e molti aspetti organizzativi dovevano essere definiti. In particolare era ancora sospesa la questione della stabilizzazione del personale e la collocazione nel comparto della ricerca. Protestare, adattarsi o fuggire.

Queste erano le alternative che ci si presentavano, le stesse di cui scrivevo in un post precedente. Questa volta però le nostre responsabilità individuali erano maggiori perché più alto era il coinvolgimento in una scommessa che era indubbiamente di grande valore. Si doveva resistere ad alcune novità che ci coinvolgevano poco o che non dividevamo.

Fu nominato come presidente il dott. Trainito quale massima figura dei direttori generali che stava per andare in pensione. Trainito era un gabinettista raffinato con una lunghissima esperienza nella elaborazione delle leggi e delle circolari che avevano regolato la macchina del ministero e della scuola. Doveva rimettere in ordine, 'riordinare' una struttura di cui ci si fidava poco e sulla quale venivano diffusi dubbi e malevolenze.

Devo dire che avendo avuto accesso sin dall'avvio dell'osservatorio degli esami di stato ai piani alti dell'amministrazione e avendo conosciuto moltissimi dirigenti generali e tecnici (ispettori) mi sono spesso divertito ad osservare i cambiamenti nell'atteggiamento dei singoli a seconda del vento prevalente che spirava. Ovviamente pensavo che la stessa cosa altri potevano pensare di me e spesso mi chiedevo se la lealtà verso l'istituzione potesse sembrare un adattamento opportunistico verso i nuovi padroni.

In quel periodo capii, ed ebbi successive forti conferme, che l'alternanza politica introduceva nella burocrazia un tarlo pericoloso, quello dell'infedeltà, quello del servile adattamento salvo l'inserimento di 'buchi' nelle procedure, di granelli di sabbia nella macchina in vista dell'arrivo del nuovo padrone. Troppi funzionari e dirigenti si stavano abituando ad avere i piedi in due staffe dimenticando il superiore interesse dell'istituzione.

Di queste cose, della mia personale, faticosa coerenza parlavo spesso con Franca Lucci, una segretaria di presidenza carissima che purtroppo ci ha lasciato prematuramente. Lei era una berlusconiana entusiasta, felicissima che ci fosse il cambiamento del Ministro e della presidenza dell'ente. Era stata fedele ai due presidenti che si erano avvicinati sia a Margiotta sia a Vertecchi, nonostante

fosse un comunista, lavorando con tenacia ed impegno con un sincero affetto personale. Mi prendeva in giro e mi punzecchiava ma mi incoraggiava a resistere e ad essere me stesso, perché vedrai quando ti conosceranno sapranno apprezzarti. Circolava infatti il pettegolezzo secondo cui il presidente in pectore prof. Elias avesse detto in un comitato che si opponeva alla stabilizzazione del personale per non favorire gente come quel vertecchiano comunista di cui non ricordava il nome. Qualcuno suggerì Bolletta e lui confermò.

Il periodo di presidenza del dott. Trainito non fu facile. Molte attività furono ridimensionate o addirittura interrotte riconducendo la struttura nell'alveo che un comitato nazionale istituito dal ministro stava delineando (Gruppo di lavoro per la valutazione), in particolare puntando moltissimo sul testing generalizzato e sistematico. Tra i lavori interrotti che mi riguardano voglio qui segnalare uno studio empirico sulla valutazione negli esami di stato che forse meritava una maggiore attenzione.

Un altro esempio di questa strana situazione fu la mancata diffusione dei risultati di PISA 2000. Vi avevo collaborato sia come membro del gruppo di lavoro nazionale e redattore della relazione sugli esiti di matematica sia come membro del gruppo internazionale OCSE che aveva redatto il framework per la matematica. Il rapporto italiano fu inviato al Ministero e rimesso ad un comitato di esperti per la revisione. I risultati dell'indagine erano decisamente imbarazzanti e da parte degli uffici del ministero furono avanzate riserve sulla rappresentatività del campione, sulla validità dello strumento, sul significato da annettere a certi risultati. Il ministro non fu informato di questo dossier e sembra che si sia accorto della cosa, ricordo che il ministro Moratti non proveniva dal mondo della scuola, negli incontri internazionali in cui i risultati del test PISA stavano letteralmente terremotando interi sistemi scolastici come ad esempio quello tedesco che si era impegnato in un approfondito dibattito. Ovviamente le reticenze iniziali dell'alta burocrazia furono confermate e il rapporto rimase non pubblicato. Credo che tuttora se qualcuno fosse interessato a leggerlo dovrebbe accedere al sito dell'OCSE, non si trova su siti italiani.

Trainito ebbe un compito ingrato, quello di traghettare dal 2002 al 2004 una istituzione in autonomia nella consapevolezza che l'istanza politica preparava una soluzione su cui non poteva influire. Fu accolto da noi con generosità e rispetto e fummo ricambiati con una nobiltà d'animo e con una lealtà inattesa.

Tralascio di raccontare dell'esperienza di Monfortic, perché altrimenti non finirei mai questo racconto.

Presidenza Elias

Quindi nel 2004 il prof. Giacomo Elias, un fisico dell'università di Milano, già presidente del Gruppo che a livello di Ministero aveva orientato le scelte sul sistema di valutazione della scuola, assume la presidenza dell'INVALSI. Avevo avuto rare occasioni di collaborare con il gruppo 'Elias' e con il progetto pilota che

dal 2001 realizzava somministrazioni di test di italiano e di matematica su un numero vastissimo di scuole italiane che aderivano volontariamente.

Dopo pochi giorni dal suo insediamento fui convocato dal presidente, un colloquio inizialmente teso e di cui non riuscivo a prevedere l'esito. Avevo molti incarichi prestigiosi ed impegnativi ma ero fuori dal circuito più ristretto di coloro che lavoravano nel nuovo profilo che l'ente stava assumendo.

Il professore con cortesia mi intrattiene per quasi un'ora raccontandomi le cose che aveva realizzato nella sua vita, quasi di dovesse accreditare, io ascolto in silenzio ben sapendo che lui ha a disposizione il mio curriculum. Fatto ciò mi illustra le sue idee sulle prospettive dell'istituto ed insiste sul carattere di ente di ricerca: intende promuovere con i fondi dell'INVALSI un progetto finalizzato, sul modello di quelli attivi al CNR, sui problemi della scuola.

Quel modello organizzativo prevedeva che, come accadeva al CNR, l'INVALSI facesse un bando pubblico per finanziare università, centri di ricerca, scuole per la realizzazione di progetti coerenti con una griglia di problemi proposta nel bando stesso. Prevedeva di destinare circa un milione di euro. Lei cosa ne pensa prof. Bolletta di questa idea? Rispondo: *Mi sembra una bella cosa anche se il personale che lavora qui a Villa Falconieri ne sarà ancora una volta escluso. Sono un po' imbarazzato e spiazzato dalla novità di questa idea. Mi spiega perché la mia visione autarchica della ricerca non possa funzionare data l'entità e la complessità dei problemi che attraversavano il sistema scolastico. Conclude dicendo: mi voglio occupare direttamente io del progetto ma ho bisogno qui di un assistente di cui fidarmi e pensavo a lei, è disponibile? Non so se sono all'altezza né mi è chiaro cosa dovrei effettivamente fare visto che sono anche in altri progetti, ma va bene. Allora cominci subito questa è un'ipotesi di bando è un texte martyr ne faccia quello che vuole, tra una settimana ci rivediamo.*

Inizìò così una collaborazione intensa tra persone che la pensavano in modi diversi ma che si rispettavano. Più volte ripensai agli insegnamenti di Visalberghi che fondavano sul rispetto delle ragioni dell'altro la possibilità di collaborare in modo proficuo tra persone con idee diverse.

Il sindacato

In quegli anni parallelamente si definiva l'iter formale per la definizione dell'organico e per la sistemazione del personale. L'ente era stato assimilato ad ente di ricerca ed in quanto tale il personale di ruolo poteva essere assunto in pianta stabile e remunerato secondo i contratti della ricerca. Era stato anche deciso che sarebbe stata applicata la legge della mobilità per cui il personale comandato avrebbe potuto occupare quei posti purché a costo 0 per l'amministrazione.

Continuo a raccontare a memoria senza consultare documenti per cui non posso entrare in particolari che comunque sarebbe inessenziali per l'economia di questo racconto.

La trattativa fu lunga e complicata e alla fine paradossale, scoprimmo che la formalizzazione della procedura richiedeva l'intervento di un terzo incomodo, tra i lavoratori e l'Istituto si interponeva il sindacato, dapprima il sindacato della scuola che fino a quel momento ci rappresentava e successivamente il sindacato della ricerca che 'difendeva la corporazione' che ci avrebbe accolto. Il sindacato che lasciavamo era indifferente, in fondo eravamo docenti che avevano abbandonato la trincea, un po' imboscati e privilegiati, il sindacato della ricerca aveva l'aria di chi dice 'ma questi che vogliono' e si configurava quasi come controparte. Ovviamente l'amministrazione era lì con le tabelle per verificare che neppure un centesimo in più ci fosse riconosciuto rispetto al nostro maturato economico. Il paradosso era che il mio stipendio da docente con più di 30 anni di anzianità corrispondeva ai primissimi anni di ricercatore di terzo livello.

Ma allora perché volevate il passaggio? Perché era l'unico modo per restare a fare il lavoro che facevamo visto che la nuova pianta organica non consentiva più l'utilizzo di docenti della scuola, una vera trappola.

I concorsi

Per fortuna nel 2004 finalmente viene bandito il concorso per dirigenti scolastici. La mia amica Rosi mi tende un tranello, una sera a cena da noi dice davanti ai miei figli: *allora hai visto è uscito il concorso a preside, fallo così la smetterai di lamentarti che guadagni poco*. Forse usò una frase più elegante e garbata ma il succo era questo. I miei figli rimasero in silenzio ma l'espressione del viso mostrava che non erano affatto indifferenti.

Feci la domanda ma con un po' di trepidazione. E se fossi stato bocciato? che figura! ero un personaggio conosciuto e lo scotto sarebbe stato enorme, d'altra parte le incertezze di prospettiva dell'INVALSI mi costringevano ad avere anche un piano B.

La trattativa sindacale stava andando in porto ed essendo chiaro che tramite la mobilità non potevano essere occupate le posizioni apicali dell'organico, Elias decise di mettere a concorso pubblico le due posizioni di dirigente di ricerca, una per la parte del testing nazionale ed un'altra per le indagini internazionali. Il concorso si basava sui titoli di servizio, sulle pubblicazioni e su un colloquio sulla base di una tabella che ovviamente era molto ritagliata sulle competenze proprie di un istituto di ricerca pedagogica e di valutazione. I concorrenti furono pochi e il concorso fu espletato rapidamente. I risultati furono pubblicati in Gazzetta Ufficiale nel dicembre del 2005. Ero vincitore come dirigente tecnico del settore indagini internazionali.

Nel frattempo avevo vinto anche il concorso a preside e mi apprestavo a frequentare il corso di formazione con annesso stage presso una scuola nel 2006-2007.

2006 Ministro Foroni

Nel maggio 2006 rivince il centro sinistra con Prodi. E' sera siamo a cena e mentre parliamo del concorso ci raggiunge la telefonata di Lucisano: ho parlato con Fioroni, sarà lui il nuovo ministro, vuole un appunto sulla parte valutativa della scuola, sei disponibile per un incontro con due suoi esperti? sai si deve ripartire da 0 quella storia dei progetti pilota non sta in piedi, si deve ripartire daccapo. Ok ci vediamo, rispondo io con un tuffo al cuore, addio sogni di gloria, vedrai che anche il concorso verrà annullato, penso tra me e me.

Pochi giorni più tardi nell'incontro con gli esperti ero l'unico interno dell'Invalsi e sostenni la tesi che pur con tutti i difetti i progetti pilota andavano salvati ed era meglio dare continuità al lavoro che era già stato svolto. Evidentemente io delusi i miei interlocutori e dal quel momento fui classificato come rinnegato morattiano.

Per i non addetti ai lavori una breve digressione.

Lucisano aveva pubblicamente attaccato l'esperienza dei progetti pilota con argomentazioni condivisibili, la prima delle quali era che dai risultati non emergevano le differenze di rendimento tra nord e sud, che invece risultavano sistematicamente in tutte le indagini internazionali fatte negli ultimi 30 anni, evidentemente la somministrazione non era affidabile perché si consentiva ai ragazzi di copiare o addirittura i docenti aiutavano i ragazzi a rispondere falsando gli esiti. A questa critica si aggiungevano osservazioni su specifici item mal fatti che sembravano improvvisati e non validi per testare la preparazione scolastica.

Anch'io ero critico su quella esperienza soprattutto perché sperimentare per tre anni su scuole volontarie senza affinare le modalità di controllo della qualità dei dati poteva essere uno spreco inutile. Ero contrario alle somministrazioni censimentarie perché il loro valore conoscitivo era inferiore a quello di una somministrazione campionaria ben fatta che sarebbe costata cento volte meno.

Ma proprio nell'estate del 2005 avevo modificato il mio atteggiamento. Avevo presentato l'indagine PISA ad un gruppo di presidi di Ancona e buttai là in modo molto soft una critica velata alle indagini pilota italiane proprio sul punto della correlazione con gli esiti di test internazionali. Successivamente l'ispettore presente alla conferenza rincarò la dose rendendo esplicita la mia critica.

Durante il coffee break un gruppetto di presidi approfittò per dirmi sottovoce che non erano d'accordo con me, a loro non importava la differenza nord sud importavano le differenze dentro la scuole e dentro le classi e l'effetto che l'arrivo dei test dall'esterno aveva sul clima lavorativo generale. *Le possiamo assicurare che questi test noi li riteniamo utili e non bisogna smettere.*

Commissariamento

L'intervento di Fioroni fu risoluto, decretò il commissariamento dell'istituto annunciando un ennesimo intervento legislativo di riforma. La novità radicale fu che il ministro di rivolse al governatore della banca d'Italia per avere il nome per uno dei tre commissari.

Il passaggio fu piuttosto burrascoso poiché tutto fu rimesso in discussione sia l'assetto delle attività in corso, sia la gestione amministrativa, sia il profilo generale degli obiettivi da perseguire.

Quando sentii che andava rivista la pianta organica perché due figure apicali non erano funzionali all'ordinato sviluppo dell'ente capii che veramente si ripartiva da zero soprattutto per quanto concerneva la funzione e il ruolo dei 'vecchi' comandati sballottati da una commissione sindacale ad un'altra, da un commissario ad un altro. Era un film già visto per troppi anni.

Così nel luglio del 2007 mi arrivò la nomina a dirigente scolastico e dovevo sottoscrivere l'accettazione scegliendo la sede.

Chiesi un colloquio con il direttore e esposi il problema, cosa dovevo fare? *Professore, mi disse, in questi casi non ci sono dubbi si accetta la prima nomina. Se qui dovessimo dar corso al concorso che lei ha vinto potrà sempre rinunciare alla scuola e tornare da noi. Ma ora pensi ai suoi interessi.* Mi accompagnò con la sua macchina ad una officina a Frascati perché potessi ritirare la mia. Dovevo avere una aria un po' triste perché parlammo a lungo e lui fu prodigo di consigli e di apprezzamenti.

Non misi più piede a Villa Falconieri.

I vantaggi del lavoro

BY RAIMONDO *on* 28 LUGLIO 2016

Per una decina di giorni non ho alimentato questo blog, un viaggetto in Irlanda invitato da un nipote carissimo che vive e lavora lì. Abbiamo approfittato per fare un giro in macchina per B&B come ai bei tempi in cui i figli erano molto piccoli e venivano in giro con noi.

Niente TV, niente giornali, radio con solo musica, un'occhiata a FB la mattina per sapere l'essenziale, per sapere che l'orrore continua, che la guerra diffusa non si placa. I paesaggi irlandesi invitano alla riflessione, forse sono anche leggermente depressivi, avrei avuto così molto materiale per il mio blog fatto di racconti e di riflessioni. Ma, o guidavo o scrivevo. Ecco, allora che vi racconterò solo alcune, poche, riflessioni che ho memorizzato fino al ritorno a Roma.

A me piace viaggiare e nella vita sono stato fortunato ma da quando sono in pensione il mondo si è ristretto, sono caduto in montagna e altri impegni mi hanno impedito di volare, di spostarmi su lunghe distanze, di fare il globetrotter come a volte avevo sognato quando ero ancora al lavoro.

Così ho vissuto le operazioni routinarie di un volo aereo con lo spirito del neofita, di quello che usciva allora da un isolamento regressivo. La cosa che un po' infantilmente più mi colpiva era l'organizzazione di tante persone coordinate da procedure severamente pianificate, giovani e meno giovani con le più varie divise che ricoprivano un ruolo preciso e riconosciuto, dal poliziotto e dal militare carichi di giubbetti ed armi, alla hostess sorridente e agghindata, all'impiegata che ti consegna in pochi minuti la chiave della macchina a noleggio. Mi sono sentito un re, servito e riverito e avevo la sensazione che tutti coloro che mi circondavano erano al mio servizio per far funzionare una macchina invisibile e altamente complessa che permette a un cittadino senza alcuna importanza di spostarsi da casa sua a casa di suo nipote a migliaia di chilometri in poche ore. Questo piccolo esercito al lavoro **godeva di un vantaggio nascosto, quello di essere dentro quella macchina efficiente.**

Così ho pensato che noi pensionati, variamente rottamati dal ruolo rivestito nel periodo lavorativo, abbiamo molti surrogati che ci allietano la vita ma a volte sentiamo che ci manca questo senso di appartenenza ad un apparato, ad una comunità, ad un esercito, ad una organizzazione cose che conferiscono una identità riconoscibile come fosse una divisa.

Ho pensato allora ai giovani in cerca di lavoro che hanno solo lavoro precario e temporaneo e non conforme alle attese e alle competenze. Ho capito meglio quanto sia duro non avere una contesto, piccolo o grande non importa, a cui appartenere utilmente per un certo numero di ore e di giorni e di anni. Non è solo questione di quantità di soldi a disposizione è questione di rafforzamento dell'identità, di sicurezza psicologica, di serenità nella gestione dei rapporti con gli altri. Questa generazione, oltre a non vedere prospettive concrete di inserimento

non ha in passato provato l'esperienza dell'appartenenza ad una scuola, non ha prestato servizio di leva, viene trattata come fosse una generazione di anziani a cui si deve riconoscere comunque un reddito di sussistenza perché non più abili a produrre per se stessi.

E poiché 2 più 2 fa 4, se questa riflessione fosse vera, se cioè anche i giovani desiderassero, come accade ora a me, appartenere ad un 'esercito' identitario con una divisa riconoscibile, il rischio di nuovi Hitler e di folle oceaniche è chiaramente alle porte.

Scusate non volevo essere così apocalittico. In realtà mi sono goduto ed ho ammirato i tanti giovani che lavorando facevano funzionare la macchina che, pur con tutti i difetti, ci assicura benessere e serenità.

Come mi sono goduto l'incontro con mio nipote che con un certo orgoglio ci ha invitato anche nella sede della multinazionale in cui lavora, un ambiente di gente giovane e dinamica, con strutture e arredi che ricordano un istituto universitario, una comunità operosa ed allegra in cui si può mangiare insieme, fare ginnastica, consumare un caffè senza alcuna rigidità burocratica.

Come mi sono goduto la presenza a Dublino di quella nipote professoressa di inglese a cui ho dedicato alcuni post. . Era lì come accompagnatrice di un gruppo di studenti delle Marche che frequentavano un corso di inglese premio finanziato dall'Unione Europea, tutti ragazzi che si erano diplomati in modo molto brillante. Era lì senza compenso solo con rimborso spese. Potrà frequentare un corso avanzato gratuitamente. I due figlietti sono a casa con il papà e i nonni.

Con questi giovani mi sento più sereno.

I vantaggi del lavoro 2

BY RAIMONDO *on* 29 LUGLIO 2016

Una ventina di anni fa lavoravo a Villa Falconieri nell'ente che sarebbe diventato l'Invalsi. Tra gli effetti della crisi economica dell'inizio degli anni 90 c'era l'alleggerimento delle spese dello Stato attraverso il blocco delle assunzioni e il ricorso sempre più diffuso a rapporti di lavoro precario e provvisorio anche nelle strutture pubbliche. L'ente si avvaleva di molti collaboratori, per lo più giovani, neolaureati o diplomati per mansioni varie sia di tipo esecutivo sia per collaborazioni a progetto e di consulenza a chiamata diretta.

Noi docenti di ruolo comandati ci sentivamo i custodi della stabilità e della continuità anche se noi stessi avevamo un comando a tempo. I contrattisti alla fine di ogni periodo erano sotto stress perché le deroghe per rinnovare i contratti ed avere i fondi erano sempre fatte all'ultimo momento. Un giovane laureato in lettere, una mattina, viene nel mio ufficio a mostrarmi un suo lavoro di critica cinematografica da poco pubblicato. Lì da noi era sottoutilizzato e aveva già un bimbo. Gli chiesi: perché non fai il concorso per insegnare? avrai tutto il tempo per coltivare questa tua passione e se sfonderai fai sempre in tempo a lasciare l'insegnamento. Mi rispose: preferisco essere libero, l'idea di irregimentarmi nella burocrazia scolastica non mi attira affatto. Finché restai a Villa Falconieri egli riuscì ad essere confermato annualmente, successivamente l'ho perso di vista e non so quale sia la sua posizione di lavoro attuale.

Ho raccontato questo episodio perché uno degli effetti perversi del liberismo antistatale fu la progressiva valorizzazione dell'individualismo nella gestione del proprio rapporto di lavoro. Questo pregiudizio contro il 'posto di lavoro stabile', contro le grandi strutture organizzate, l'illusione che piccolo è bello, che chi fa da sé fa per tre, questo pregiudizio antisindacale per cui i diritti sono individuali e non collettivi, questa mentalità sviluppatasi come reazione alla battuta di arresto dello sviluppo è passata tale e quale nella reazione 'grilliforme' dell'individuo puro ed illuminato che combatte una battaglia solitaria, uno contro tutti, per affermare i propri diritti contro la disonestà.

In mezzo c'è stato anche il leghismo che ha difeso i particolarismi contro le organizzazioni nazionali o internazionali, il localismo di chi alza i muri contro i professori del sud o i pizzettari egiziani o i grandi magazzini tedeschi o francesi.

Ci troviamo ora in mezzo a un guado in cui qualsiasi struttura è guardata con diffidenza soprattutto se ci sovrasta, l'Europa, la BCE, il FMI, le banche, le multinazionali, le corporazioni professionali, le chiese, i partiti, le polizie ... tutto viene visto come una minaccia e i singoli si sentono sempre più soli ed indifesi e quindi aggressivi e potenzialmente violenti.

Un popolo allo sbando attanagliato dalla paura alimentata dai media è facile preda di semplificazioni populiste alla Trump, alla Le Pen, alla Boris Johnson, alla Grillo, alla Salvini

Anche Renzi ci mette del suo quando mercanteggia con i dipendenti statali minacciando e blandendo, quando usa il pugno di ferro con i docenti inquadrati sotto dirigenti con maggior potere.

Anche la Raggi diffida dei suoi dipendenti comunali, delle sue municipalizzate abbassando il livello della collaborazione e della condivisione e aumentando reciprocamente diffidenza e rancore, lo stesso errore che aveva fatto il moralista Marino.

Esemplare è il caso dell'assessore Muraro. Per 12 anni è stata consulente esterna dell'AMA, per due o tre ha rivestito ruoli di responsabilità in alcune strutture strategiche, ha un'vertenza aperta con l'Ama ed ha l'impudenza di accettare il ruolo di assessore che gestirà appunto l'AMA.

Forse il caso italiano, lo sgretolamento progressivo delle nostre strutture produttive, della nostra ricerca, della nostra assistenza, della nostra politica, della nostra economia dipende da questa atomizzazione dei ruoli, dalla scarsa condivisione, dalla scarsa complicità, dalla bassa identificazione, dal latente e sistematico sabotaggio e dal perenne mugugno lamentoso.

In memoria di Ennio Draghicchio

BY RAIMONDO on 29 NOVEMBRE 2016

L'IPRASE di Trento, per onorare la memoria di Ennio Draghicchio che ne è stato per molti anni direttore, ha promosso oggi a Rovereto un seminario sul tema :

*Ma i ragazzi capiscono? Ennio Draghicchio tra biografia istituzionale e transizioni istituzionali in cui il pensiero e la pedagogia di Draghicchio dialogano con le sfide della scuola contemporanea, attraverso il contributo di esperti nei temi di cui aveva anticipato la centralità tra cui la valutazione, l'insegnamento delle lingue straniere, l'educazione alla cittadinanza. Il seminario segna l'uscita del volume **“Costruire un nuovo curriculum. Saggi in onore di Ennio Draghicchio”**.*

Avendo avuto la fortuna di collaborare con lui, mi è stato chiesto un breve contributo sulla valutazione scolastica.

Riporto qui solo le conclusioni del mio contributo.

Valutazione a scuola

cambiamenti di scala e punti di vista

(.....)

Il punto di vista degli attori e la complessità

Dopo le torri gemelle, dopo la crisi economica del 2008 la visione planetaria e progressista dell'OCSE è offuscata da un nuovo clima di scontro di civiltà, da una nuova e più spietata competizione economica legata alla finanza. In questo quadro la scuola, tutte le scuole in giro per il mondo, hanno in parte perso la loro funzione di inclusione e promozione sociale per assumere un ruolo più attento ai risultati, alla selezione di nuove élite, alle competenze spendibili nel mercato del lavoro che diventa però evanescente. La valutazione appare sempre meno come uno strumento di conoscenza per il miglioramento e l'inclusione e assai di più come un momento per selezionare, per certificare, per discriminare. Gli oggetti della valutazione non sono più solo gli studenti, presi singolarmente o a gruppi, ma sono anche gli stessi docenti, le scuole, i dirigenti e su scala più vasta gli stessi paesi e i loro sistemi educativi.

La valutazione in senso lato si è trasformata da low stakes in high stakes, da approcci morbidi, senza conseguenze sanzionatorie, ad approcci più duri in cui la posta in gioco è più stringente e a volte penalizzante. In questo quadro sono proprio i docenti i più confusi in quanto molte procedure di verifica 'oggettiva' sono introdotte per controllare la qualità della loro valutazione (test oggettivi INVALSI negli esami di Stato) o anche per valutare indirettamente la loro professionalità. La diffusione capillare di test oggettivi a tutti i livelli ne ha consacrato l'uso nelle selezioni del personale docente e direttivo, negli accessi alle università, nell'accesso alle professioni.

La difficoltà che ora si sta vivendo rispetto all'uso di prove fortemente strutturate consiste proprio nella confusione spesso presente tra i vari livelli di analisi, cioè dalla scala usata e del punto di vista di chi legge i risultati. La sensazione è che questa difficoltà sia alla base un riflusso dei singoli docenti a livello di pratica didattica in classe verso forme di accertamento molto tradizionali e verso criteri di giudizio piuttosto superati, più adeguati a una società elitaria e statica.

Poter variare il punto di osservazione non semplifica la complessità poiché consente di apprezzare aspetti sempre nuovi della realtà.

Ad esempio il punto di vista della spendibilità dei risultati dello studio a scuola nel mondo del lavoro ha posto al centro dell'attenzione dei programmi e della valutazione le competenze il cui accertamento è richiesto formalmente nelle nuove certificazioni finali degli esami di Stato. Per l'accertamento delle competenze le strumentazioni affidabili a disposizione dei docenti e dei selezionatori del personale sono del tutto carenti. Ciò ha motivato il ritorno a forme olistiche di accertamento non sempre di adeguata affidabilità.

Addirittura in molte prove selettive per l'accesso a concorsi o all'università si rinuncia a verificarne la validità predittiva per accontentarsi di semplici graduatorie che premiano i più studiosi o i più abili nella compilazione di prove di cultura generale con risposte chiuse.

Più recentemente l'introduzione di forme di valutazione in itinere della carriera dei docenti, non avendo chiarito a sufficienza il costrutto teorico su cui basare le 'misure', si affidano a criteri di giudizio fissati da comitati di pari eletti nelle scuole. In questo caso sembra che tali procedure di valutazione della professionalità docente finalizzate alla assegnazione di premi economici stiano minando il clima di collaborazione ed alimentando relazioni conflittuali e competitive tra i docenti. L'esatto contrario di quanto Draghicchio cercava di

fare con la sua comunità di docenti e presidi dei quali valorizzava le occasioni di incontro e di collaborazione.

Soprattutto sembra affievolirsi una cultura della valutazione a scuola come occasione di valorizzazione di ciò che ciascuno può nel suo piccolo apportare alla costruzione di senso della comunità scolastica: è evidente il contrasto tra le graduatorie di classe o tra classi o tra scuole che annualmente arrivano dall'INVALSI e la cura di alcuni docenti che cercano di capire quanto ognuno può dare, cercano di scoprire gli ostacoli che ogni studente incontra sia sul piano cognitivo sia sul piano affettivo perché possano essere superati.

Lisbona Brexit

Nel 2000 a Lisbona l'UE fece una promessa a se stessa che ha molto a che fare con il nostro discorso sulla valutazione.

L'Unione si è posta oggi un nuovo obiettivo strategico per il prossimo decennio: l'obiettivo di fare dell'Unione lo spazio economico più competitivo e dinamico del mondo basato sulle conoscenze, uno spazio economico che sia in grado di promuovere una crescita economica duratura con più e migliori posti di lavoro e una maggior coesione sociale.

Sappiamo purtroppo che quella sfida è in parte fallita, la conoscenza, la cultura hanno scelto continenti nuovi e la competizione economica ci ha visti arrancare dietro a paesi che crescono al 7% annuo. Difficile parlare di una singola scuola e di una singola classe senza considerare il punto di vista globale, la scala planetaria in cui ciascuno di noi è inserito. Un colpo che avrebbe intristito Ennio Draghicchio è l'uscita della Gran Bretagna dall'Unione: per decenni il sistema scolastico anglosassone, i suoi sistemi valutativi sono stati un modello per molti degli innovatori in Italia, questo contrasto, non ancora risolto, ci porta a riflettere anche sulla valutazione a scuola, sulla possibilità che conoscere meglio e più da vicino i processi della crescita culturale e delle competenze come anche del sistema valoriale dei nostri giovani possa assicurare sistemi formativi efficaci capaci di costruire benessere e qualità della vita.

INattualità di Visalberghi

BY RAIMONDO *on* 4 FEBBRAIO 2019

Oggi ho partecipato alla presentazione del volume *Rileggere Visalberghi* a cura di Cristiano Corsini che raccoglie alcuni contributi presentati nel gennaio 2016 nel Convegno “*Misurazione e Valutazione di scuole e università. INattualità di Aldo Visalberghi*”, organizzato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Catania.

L’idea alla base di quel Convegno fu quella di promuovere una riflessione sull’opera visalberghiana da parte di suoi collaboratori della “scuola romana” di pedagogia sperimentale (Vertecchi, Domenici, Lucisano, Benvenuto, Losito, Asquini) e della scuola gattulliana bolognese (Giovannini, Vannini). Si tratta di una rilettura critica centrata su dialettiche tuttora presenti nel dibattito tra oggettivo e soggettivo, tra misurazione e valutazione, tra didattica in classe e gestione di sistema, tra comparazione e diagnosi, tra scientificità e ideologia, tra valori socio-politici e asetticità della cultura.

La presentazione è avvenuta nella biblioteca dell’Invalsi alla presenza di numerosi invitati e ricercatori dell’Istituto, molti volti che non vedevo da tempo e che mi hanno fatto emotivamente ritornare ad una stagione lavorativa per me molto importante.

In questo blog ho citato più volte Visalberghi come una persona che ha fortemente inciso sulla mia formazione culturale e professionale. Era coetaneo di mio padre e mi rendo conto che spesso applico a lui ciò che mi capita di pensare ricordando mio padre. Quando ci sono fatti felici penso ‘peccato che non ci sia più per vedere a quante cose belle ha dato vita’, quando avvengono fatti tristi o dolorosi penso ‘per fortuna è morto e certe cose non può vederle’. Ebbene in questi ultimi anni il trionfo del cialtrone incompetente e ignorante, la rinascita di atteggiamenti fascisti mi hanno fatto pensare che per fortuna non c’è più e non può vedere.

Sì, perché tutti noi che nella vita abbiamo creduto nell’educazione scolastica, nella cultura diffusa, nell’efficienza del proprio lavoro di educatori e nella crescita della responsabilità individuale fossero strumenti per un progresso civile stabile e resistente alle avversità della contingenza, se guardiamo all’attualità di questi giorni in Italia e nel mondo, noi che ci siamo ispirati alla pedagogia laica, progressista e positiva di Aldo Visalberghi lo sentiamo ora INattuale.

Riflessioni sulla valutazione scolastica

BY RAIMONDO on 14 GIUGNO 2019

Durante un recente seminario internazionale sulla valutazione dello studente dal titolo 'Oltre la penna rossa' organizzato dal Liceo italiano I.M.I. di Istanbul tenutosi dal 16 al 17 maggio, sono stato invitato a presentare alcune riflessioni sulla questione. Ho scelto il titolo 'Le scuole e gli studenti visti da vicino e da lontano. Tappe di un lungo percorso.'



L'estremo interesse del seminario è legato alla varietà di prospettive in cui è stato sviluppato il tema: l'area linguistica, la certificazione alla fine della scuola secondaria, la comparazione internazionale. Tutti gli interventi sono integralmente disponibili su YouTube cercando 'Oltre la penna rossa'. Riporto qui l'intervento con qualche semplificazione o integrazione.

La questione della valutazione scolastica, intesa nelle tante possibili accezioni, è più che mai aperta poiché si intreccia

- *con i problemi tecnici dei metodi e degli strumenti,*
- *con i valori che sono alla base dei criteri per giudicare i fatti ed infine*
- *con le condizioni storiche ed i vincoli economici che afferiscono alla sfera politica.*

Il mio scopo è di proporre una riflessione di buon senso che possa semplificare tale intreccio tra tecniche, valori e società.

Innanzitutto se vogliamo intenderci in una qualsiasi discussione sull'argomento dobbiamo definire e condividere la scala, dimensionare il problema per poter interpretare ciò che riusciamo ad osservare.

Se osserviamo la foto di un grande quadro o di un grande mosaico ingrandendo e rimpicciolendo la scala riusciamo a vedere cose diverse esattamente come accade se approfondiamo la conoscenza di un singolo allievo o di una intera classe, di una scuola o di un intero paese.

Però questi sono tutte scale necessarie se vogliamo interpretare i dati e i fatti in modo appropriato.

Come accade per le foto, a seconda della scala, dobbiamo però cambiare l'ottica, l'obiettivo con cui scattiamo la foto, a volte serve un grand'angolo, a volte un tele, a volte un'ottica macro.

Nella valutazione scolastica spesso il rischio è che lo stesso strumento di rilevazione (l'ottica) sia utilizzato in contesti e scale diverse così da fornire dati inesatti o inappropriati.

Spesso nel dibattito sulla valutazione scolastica si generalizzano casi singoli o si particolarizzano risultati di sistema a singole classi o addirittura a singoli studenti.

Ma quando si parla di valutazione scolastica e quando si effettuano delle comparazioni non ci si può limitare allo stesso istante occorre considerare anche le variazioni di scala legate al tempo, occorre discutere dei problemi mettendoli in relazione al contesto storico in cui emergono e in cui vanno risolti, occorre analizzare la loro evoluzione.

Ho provato a segnalare le tappe principali del lungo percorso di cui posso considerarmi testimone diretto. Si tratta di un elenco che serve solo a provocare in chi legge una reazione che dipenderà dalla età e dalla familiarità del lettore stesso con la questione di cui discutiamo.

- **Fine II guerra mondiale** – La scuola come redenzione per uscire dall'abisso della II guerra mondiale.
- **Il '68 e anni settanta** – contestazione, innovazione e sperimentazione, pro e contro la valutazione. Il mastery learning e l'istruzione programmata. – IEA ed indagini comparative, alla ricerca empirica di un modello scolastico ideale. Le tassonomie. Comportamentismo.
- **Anni 90**, Autonomia scolastica e valutazione di sistema. Autovalutazione di istituto. – Ocse INES e PISA, sistemi scolastici e sistemi economici, processi di globalizzazione.
- **dal 2000** – Cultura e comparabilità. Sistemi nazionali e rendicontazione. Efficacia ed efficienza. Formazione e mondo produttivo, le competenze.

Mi limiterò a sviluppare qualche riflessione solo sugli ultimi trent'anni ma non sarebbe inutile ripercorrere tutto il lungo percorso qui solo accennato.

Negli anni '90 l'OCSE, dopo la caduta del muro di Berlino e la fine della guerra fredda, ha rafforzato la sua funzione scientifica e statistica con la proposta di modelli econometrici pensati per l'Occidente sviluppato. In tale quadro assume sempre maggiore importanza l'economia della conoscenza, il valore del capitale umano e i relativi indicatori nei sistemi nazionali di istruzione.

Il programma OCSE INES produsse un repertorio annuale dal titolo Education at a Glance e portò all'avvio del Programme for International Student Assessment (PISA), che per la prima volta fu realizzato nel 2000 e successivamente ripetuto con cadenza triennale.

Il programma OCSE PISA introduceva una sostanziale novità nel metodo in quanto la validità dei test non si basava sulla relazione con i programmi scolastici attuati nei vari paesi (nelle indagini IEA l'analisi dei curricula individuava un core curriculum condiviso da tutti i paesi partecipanti e su questo si costruivano i test per le comparazioni) ma su un framework teorico elaborato dall'OCSE stesso, che l'OCSE riteneva adeguato a rappresentare la preparazione degli studenti più utile al progresso economico dei paesi partecipanti. Quindi il riferimento è centrato sul sistema economico entro il quale il sistema scolastico, rappresentando un costo deve essere in grado di produrre benefici misurabili in termini di output ovvero di competenze distribuite nella popolazione attiva.

La pubblicazione dei risultati del primo studio di PISA nel 2000 ha determinato uno shock in molti paesi partecipanti poiché i risultati in certi casi erano stati molto inferiori alle attese e sovvertivano molti luoghi comuni sulla situazione interna dei vari paesi.

PISA ha gradualmente intensificato l'impatto della valutazione sulla politica e sulle riforme scolastiche sino a diventare il più noto ed il più influente studio su larga scala in materia di istruzione.

L'analisi dei sistemi formativi rispetto all'efficienza ed all'efficacia e i sistemi formativi visti come fattore di sviluppo economico veicola anche un modello per gli stessi strumenti di indagine. Il successo del primo PISA ha promosso l'avvio di una serie di altre ricerche internazionali mirate alla valutazione di una estesa gamma di competenze anche in età adulta. Di questi giorni un report sulle competenze digitali.

*Il complesso di queste ricerche ha influenzato la valutazione scolastica almeno su tre aspetti: **le finalità** dell'educazione (ciò che viene misurato), **la scala** (dove e quando si fanno le rilevazioni) e **i modelli interpretativi**.*

In particolare si estende l'insieme degli skills, includendovi quelli non cognitivi, come descrittori del capitale umano.

La copertura geografica di PISA è cresciuta tanto da coprire 80 sistemi scolastici nel 2018, rispetto ai 32 sistemi della prima indagine del 2000. Anche il punto di vista è gradualmente cambiato attraverso l'integrazione dei database raccolti in indagini diverse con formati accessibili e utili ai policymaker.

In poco più di un ventennio una valutazione realizzata diacronicamente su una scala così vasta di casi ha consentito all'OCSE di diventare la più influente agenzia internazionale in grado di orientare le scelte dei singoli governi nel campo dell'istruzione attraverso la diffusione di informazioni e risultati interrelati con quelli economici.

Anche l'Unione Europea ha contribuito al successo del modello OCSE adottando spesso i risultati PISA come indicatori o benchmark per i propri progetti di intervento.

Veniamo all'Italia. La valutazione delle indagini PISA offre un punto di vista campionario certamente importante ma la complessità di un sistema formativo non può essere ridotta a poche scale unidimensionali su alcune competenze di base.

In Italia, l'INVALSI cerca di contemperare due punti di vista, quello fine della valutazione didattica di tutti gli studenti e quello di sistema che controlla gli andamenti complessivi e le strutture di cui è composto il sistema di formazione e istruzione.

I risultati INVALSI, per la loro complessità di indagini di tipo censuario si prestano a una lettura secondo punti di vista molto diversi, ma non sempre è chiaro a quale stakeholder sono destinati e quali debbano o possano essere gli effetti di tali conoscenze una volta che sono state diffuse.

Dopo le torri gemelle, dopo la crisi economica del 2008, la visione globale e progressista dell'OCSE è offuscata da un nuovo clima di scontro di civiltà, da una nuova e più spietata competizione economica legata alla finanza.

In questo quadro la scuola, tutte le scuole in giro per il mondo, hanno in parte perso la loro funzione di inclusione e promozione sociale per assumere un ruolo più attento ai risultati, alla selezione di nuove élite, alle competenze

spendibili nel mercato del lavoro che diventa però evanescente in quanto molto mutevole.

La valutazione appare sempre meno come uno strumento di conoscenza per il miglioramento e l'inclusione e assai di più come un momento per selezionare, per certificare, per discriminare.

Gli oggetti della valutazione non sono più solo gli studenti, presi singolarmente o a gruppi, ma sono anche gli stessi docenti, le scuole, i dirigenti e su scala più vasta gli stessi paesi e i loro sistemi educativi.

L'approccio della valutazione si è trasformato da low stakes ad high stakes, da valutazioni di sistema prive di sanzioni, a valutazioni più dure in cui la posta in gioco è più alta.

Sono i docenti al centro del processo in quanto molte procedure di verifica 'oggettiva' sono introdotte per controllare proprio la qualità della loro valutazione (per molto tempo è stato ventilato l'uso dei test oggettivi INVALSI negli esami di Stato) o per valutare indirettamente la loro professionalità.

La diffusione di test oggettivi ha riguardato le selezioni del personale docente e direttivo, gli accessi alle università, l'accesso alle professioni.

Proprio un uso intensivo di test nella selezione è forse alla base del riflusso di singoli docenti nella pratica didattica in classe verso forme di accertamento olistiche e verso criteri di giudizio più adeguati a una società elitaria e statica.

Ma poter variare il punto di osservazione non semplifica la complessità poiché fa emergere aspetti sempre nuovi della realtà.

*Ad esempio il punto di vista della spendibilità dei risultati scolastici nell'inserimento nel mondo del lavoro ha posto al centro dell'attenzione le **competenze** il cui accertamento è richiesto formalmente nelle nuove certificazioni finali degli esami di Stato in Italia.*

Sembra affievolirsi una cultura della valutazione a scuola come modo per valorizzazione ciò che ciascun docente può fare per far crescere la propria comunità scolastica: è evidente il contrasto tra le graduatorie di classe, tra classi o tra scuole che annualmente arrivano dai sistemi nazionali di valutazione e la cura che alcuni docenti finalizzano alla comprensione di quanto ogni studente può dare, degli ostacoli che ogni studente incontra sia sul piano cognitivo sia sul piano affettivo perché possano essere superati.

Nel 2000 a Lisbona l'UE fece una promessa a se stessa che ha molto a che fare con il nostro discorso sulla valutazione. L'obiettivo dichiarato e

riconfermato più recentemente è quello di fare dell'Europa lo spazio economico più competitivo e dinamico del mondo basato sulle conoscenze, uno spazio economico che sia in grado di promuovere una crescita duratura incrementando i posti di lavoro e favorendo una maggiore coesione sociale.

Sappiamo purtroppo che quella sfida è in parte fallita, la conoscenza, la cultura hanno scelto continenti nuovi e la competizione economica ha visto arrancare l'Europa dietro a paesi che crescono del 7% annuo.

Chiudo questa mia riflessione con alcune domande che credo rimangano aperte e sono cruciali in questa fase storica.

- E' possibile conoscere meglio e più da vicino i processi della crescita culturale e delle competenze degli studenti?*
- E' possibile capire i fattori che influenzano maggiormente l'efficacia dell'azione didattica su piccola scala o su grande scala?*
- E' possibile trasmettere sistemi valoriali identitari ai nostri giovani ispirati a un umanesimo globale pacifico?*
- E' possibile costruire e mantenere, far crescere sistemi formativi efficaci capaci di costruire benessere e qualità della vita?*
- La valutazione può diventare uno strumento di progresso e di miglioramento?*

In memoria della terza prova

BY RAIMONDO *on* 12 LUGLIO 2019

Quando si va in pensione si cambia radicalmente vita e rapidamente si prendono le distanze dal proprio lavoro, gradualmente ci si dimentica di tante battaglie e di qualche vittoria, inevitabilmente degradano competenze che ci avevano identificato. Ciò che era stato al centro dei nostri interessi si allontana e si spengono tante passioni. Per me la scuola, la valutazione, gli esami di stato sono un passato remoto da cui non ho divorziato ma che non è più alla portata delle mie scelte.



Tuttavia un anziano riflette sul proprio passato, sulle proprie esperienze e le proietta sui giovani e sui piccoli che ora e in futuro saranno sulla breccia della vita.

In fondo, in questo blog è quello che faccio: racconto e rifletto senza alcuna illusione che serva a qualcosa ... forse a me per tenere in esercizio cuore e cervello. Questa lunga premessa per mettere in guardia il lettore, non si aspetti un intervento scientifico con citazioni e note questa è una riflessione basata sulla memoria diretta forse imprecisa e deformata dai residui della passione che ho dedicato al tema che voglio ora sviluppare.

Bene, da pochi giorni sono terminati gli esami di Stato e qualcuno tenta di raccogliere dati sugli effetti delle novità contenute in questa ennesima riforma. Per

ora la testimonianza più interessante che mi è capitato di leggere sul nuovo esame riguarda le buste dell'orale contenenti un documento o un testo da cui partire nel colloquio. Si tratta di un post del prof. Vigilante che racconta il proprio disagio nel vedere gli studenti ridicolizzati, messi alla berlina dalla casualità di una provocazione che li costringe a costruire nessi spesso privi di senso.

Sì, perché una delle novità dell'esame era l'abolizione delle tesine rimpiazzate da una modalità di avvio del colloquio affidata alla casualità quasi fosse un concorso con una commissione di cui diffidare e non un esame finale di un corso quinquennale in cui metà degli esaminatori conoscono benissimo i candidati. Ma non è di questo che volevo parlare, l'articolo di Vigilante è più che sufficiente per capire che la soluzione nuova è molto peggiore della precedente.

L'altra fondamentale novità è **l'abolizione della terza prova**, lasciatemi scrivere qualcosa in memoria della defunta visto che mi è capitato di dedicare quattro o cinque anni della mia vita alla realizzazione di questa che era la novità della riforma berlingueriana del 1998.

Ne scrivo con una certa mestizia come è giusto che sia in qualsiasi funerale anche se la trapassata non godeva in vita di buona stampa. Infatti la terza prova non godeva di buona stampa presso gli insegnanti: loro erano abituati a ricevere rassicuranti buste sigillate che li sollevavano dalle loro responsabilità, quasi sempre il Ministero era il cattivo e l'incompetente se qualcosa non andava liscio, con il nuovo esame del '98 la commissione, un gruppo di docenti eterogeneo, doveva formulare in poche ore consultando un affrettato e a volte generico documento del consiglio di classe una prova strutturata, correggerla, valutarla. La terza prova non era simpatica nemmeno agli studenti, in alcuni casi era un barzelletta che appiattiva i punteggi e immiseriva i più bravi ma in molti casi era la prova più temuta perché a domande puntuali occorreva rispondere in modo preciso e non si poteva supplire alla propria impreparazione con chiacchiere vagamente retoriche. Insomma alla lunga la terza prova diventò un impiccio difeso da pochi e la sua eliminazione rientra nella politica attualmente prevalente di lisciare nel verso giusto il pelo dell'elettore.

Ma tu Bolletta cosa c'entri in questa storia?

La legge di riforma di Berlinguer aveva previsto un monitoraggio triennale della sua attuazione che fu affidato al Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) operante a Villa Falconieri dove io all'epoca ero distaccato.

Proprio per il carattere innovativo dell'introduzione della terza prova l'Ente fu incaricato di assistere le scuole e le commissioni in questo lavoro.

La necessità di una terza prova scritta nasceva da un antico studio portato a termine dal gruppo di ricerca di Visalberghi nell'ambito delle indagini IEA dell'inizio degli anni '70 realizzate all'interno del CNR. Secondo tali indagini empiriche i voti della maturità correlavano poco con gli esiti delle prove oggettive IEA e soprattutto non riflettevano le differenze territoriali che le indagini IEA avevano chiaramente evidenziato già all'epoca.

Per molto tempo si era pensato che commissioni miste formate da docenti provenienti da altre regioni, anche lontane, permettessero quell'osmosi dei criteri valutativi che poteva garantire uno stesso metro di giudizio così che il voto assegnato dipendesse solo dalla preparazione dello studente e non dalla regione di appartenenza o dalla commissione.

Migliorare l'affidabilità dell'esame finale della scuola secondaria era possibile in tanti modi ma quello principale sarebbe dovuto essere una prova nazionale di tipo oggettivo per tutti e non stesse tracce nazionali ma correttori e valutatori diversi come sempre era successo.

La soluzione di compromesso adottata dal Parlamento nella riforma del '98 fu quella di introdurre una terza prova scritta strutturata ma lasciata alla responsabilità delle singole commissioni. Infatti non vi era in quel momento nessuno che fosse in grado di predisporre una o più prove valide ed affidabili a livello nazionale. La soluzione trovata fu una specie di ossimoro: una prova oggettiva prodotta e corretta ritagliandola sulla preparazione effettiva dei candidati, che quindi non poteva essere in grado di uniformare la metrica dei punteggi finali rendendoli effettivamente confrontabili a livello nazionale. Benedetto Vertecchi, allora presidente del CEDE, partì chiedendo adeguate risorse e le ottenne, chiese altro personale ad hoc per seguire la nuova competenza del CEDE sugli esami. Rapidamente furono selezionati dal Ministero alcuni docenti esperti, una decina circa, sulla base del curriculum presentato e furono distaccati a Villa Falconieri per costituire l'ONES, Osservatorio Nazionale sugli Esami di Stato.

Il progetto dell'Osservatorio era abbastanza complesso ed ambizioso perché non si trattava solo di osservare in modo neutro ma si chiedeva di essere parte del processo di miglioramento e di applicazione della nuova riforma.

La fase di progettazione dell'intervento fu lunga e difficile ma eravamo pressati dalla scadenza degli interventi che dovevano essere sincronizzati con la prima sessione del nuovo esame prevista per l'a.s. 1998-99. In una riunione del gruppo di lavoro, essendo io il più ansioso, provai a fare un conto alla rovescia per rispettare le scadenze e disegnai una banale schemino sulla mia agenda usando le mie conoscenze dei PERT e dei cammini critici. Ciò mi valse la nomina sul campo di coordinatore dell'Osservatorio.

A questo punto del mio racconto in memoria della terza prova, volendo risparmiare le mie forze, riprendo quanto scrivevo sull'argomento nel piccolo omaggio che resi a Villa Falconieri e al percorso lavorativo che ebbi la ventura di vivere là.

Repertorio Terze prove

Eravamo consapevoli che occorreva investire in strumenti utili agli insegnanti ai quali si chiedeva una prestazione nuova. Fu deciso di pubblicare un repertorio di esempi di terze prove da stampare e distribuire in tre copie a tutte le scuole. Mi limito a riportare solo la foto di alcuni dei repertori che stampammo e inviammo a

tutte le scuole sede di esami di stato. Per capire quanto fosse temeraria l'impresa basti pensare che lo stampatore, che stava a Città di Castello, ebbe problemi di approvvigionamento della carta, basti pensare cosa volesse dire produrre materiali didattici originali ben confezionati, privi di refusi, difendibili dal punto di vista metodologico e privi di errori nei contenuti, basti pensare che tutta l'operazione doveva essere terminata in sei mesi entro l'inizio degli esami.

Conchiglia

In parallelo occorre mettere a punto lo strumento per la raccolta dei voti assegnati e ci inventammo Conchiglia, un programma che automatizzava la gestione dei dati e la produzione dei verbali in cambio dell'invio di tutti i punteggi assegnati all'ONES. In Villa vedemmo poco la mole di questo lavoro perché stampa e spedizione dei volumi e dei CD-rom erano gestiti dalle aziende che avevano avuto l'appalto. Noi stessi avevamo una percezione riduttiva dell'impatto che questo progetto poteva avere sulla prassi della scuola in modo diffuso.

Io ero fiero, orgoglioso di far parte di questo progetto al punto che mia cognata mi prendeva in giro dicendo che mi ero montato la testa, che la scuola vera era un'altra cosa e che eravamo degli illusi. Tra me e Vertecchi si era innescata una insana rincorsa, lui era specializzato a spostare l'asticella sempre più in alto, io specializzato nel raccogliere le sfide anche a costo di fare nottata a lavorare. Conchiglia fu quasi una sfida personale: la situazione delle scuole dal punto di vista dell'uso delle nuove tecnologie non era del tutto nota, piattaforme le più varie, le competenze e la disponibilità a collaborare paurosamente incerte.

Lo stesso programma che avrebbe dovuto stampare anche il certificato e il diploma non era ben collaudato, dati i tempi, su tutte le possibili stampanti. Assicurammo una assistenza telefonica ma avevo rinunciato ad un centralino informatizzato tipo call center, troppo costoso. Così con l'aiuto di 5 contrattiste affrontai l'impatto telefonico delle scuole e delle commissioni alle prese con il software. Successe di tutto, per alcuni giorni stetti con le mie conchigliette (le contrattiste che collaboravano nell'Ones) al telefono ininterrottamente per una decina di ore al punto che mi erano venute delle piccole piaghe in bocca a forza di parlare. Questo accadde il primo anno ma successivamente le cose furono più tranquille e gestibili. Il monitoraggio previsto dalla legge era di tre anni per cui il lavoro si replicò e si consolidò nel tempo.

Questa memoria sulla vita della terza prova e sul suo avvio si intreccia con l'avvio di quello che diventerà in seguito l'INVALSI.

Nel luglio del 1998 finisce il CEDE e viene istituito l'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) con il compito di "valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno, anche per singola istituzione scolastica" nonché per valutare la "soddisfazione dell'utenza". La norma assegna all'istituto anche "il compito di realizzare ... promozione della cultura dell'autovalutazione da parte

delle scuole” Per il nuovo regolamento applicativo e la nuova pianta organica bisognava aspettare però altri due anni fino al 2000.

Lo spoil system

La precarietà di tutto il personale che lavorava a Villa Falconieri si rifletteva sulla stessa dirigenza sia quella tecnico-scientifica costituita dalla presidenza e dal direttivo sia su quella amministrativa costituita dal segretario generale divenuto a un certo punto direttore.

Ormai in tutta l'amministrazione pubblica si era radicata la prassi di muovere i dirigenti in base alle scelte politiche della maggioranza che prendeva il governo. Altro che authority indipendente suffragata da un chiaro prestigio accademico e scientifico, il presidente sapeva che al cambio di ministro occorreva preparare la valigia.

In fondo il settore che meno soffriva di questo clima precario era proprio quello amministrativo-burocratico che doveva assicurare la continuità nella stesura dei bilanci, nella rendicontazione dei progetti, nella documentazione delle scelte operative, nella vigilanza della esecuzione dei contratti con entità esterne nella gestione dei numerosi contratti di lavoro.

In fondo Villa Falconieri era l'immagine in piccolo di ciò che accadeva nella pubblica amministrazione e nella società: precarizzazione sistematica con la scusa che si dovevano tagliare gli addetti e risparmiare, maggior potere lasciato alle istanze burocratico amministrative che compensavano la logica dell'alternanza politica che consentiva solo brevi periodi di stabilità di indirizzo.

2001 ministero Moratti

Avevamo sottovalutato una diffusa insofferenza di molti ambienti della scuola, tutto questo riformismo della sinistra era a volte scomodo, mischiare la media con le elementari, questo esame di stato che non era più il bell'esame di maturità di una volta, questa idea di legare la progressione di carriera ad un fantomatico concorsone.

Già il ministro Berlinguer era stato sostituito quando Prodi fu silurato, e il suo disegno riformatore aveva sempre meno padri.

C'erano docenti, ex presidi, ex militanti della CGIL passati a Forza Italia, che avevano attaccato direttamente Vertecchi perché troppo interessato all'uso dei test oggettivi.

Fu attaccato anche il lavoro dell'ONES sulle terze prove dell'esame di stato e il Corriere uscì con un articolo che ironizzava su questi volumoni (i repertori delle terze prove) che sarebbero stato uno spreco di carta dannoso per l'Amazzonia e per i piedi dei commissari se sfuggivano di mano.

Il nuovo Ministro ricevette il presidente Vertecchi immediatamente prima dei rappresentanti più autorevoli dell'amministrazione. Fu molto cortese ed attenta

tanto che Vertecchi fu rinfrancato e in una telefonata mi rassicurò sul futuro dell'ente.

Questo accadeva prima dell'estate. Alla fine di agosto però fui chiamato al telefono dal direttore mentre ero in vacanza perché il Presidente doveva rapidamente consegnare la documentazione del monitoraggio degli esami di stato al sottosegretario.

Dissi che tutto il rapporto era disponibile in bozza nel mio ufficio e si poteva avere tramite una mia collaboratrice in quel momento in servizio. Dopo il colloquio con il sottosegretario, Vertecchi fu ricevuto anche dal capo di gabinetto il quale fece capire che il presidente dell'INVALSI non poteva assumere posizioni divergenti da quella del ministro. Poche ore più tardi il presidente rassegnò le dimissioni.

Completammo il lavoro ma nel giro di un anno con l'esaurirsi delle risorse a sue tempo destinate all'Osservatorio non ci occupammo più degli esami di Stato.

La terza prova era nata come un compromesso provvisorio in vista di una prova Invalsi capace di rimediare a quello che Visalberghi aveva scoperto negli anni settanta: l'esistenza di criteri differenziati per territorio nell'assegnazione dei voti di maturità. Noi avevamo cercato di diffondere strumenti operativi che rendessero il testing oggettivo accettabile e utilizzabile su vasta scala. L'impresa fallì, bastò un articolo del corriere e la battuta sul rischio di farsi male se il librone sfuggiva di mano. La resistenza della scuola ad adottare procedure verificabili socialmente, l'indisponibilità a crescere secondo linee dettate da una maggioranza politica in carica ha consolidato nel tempo un atteggiamento forse un po' cinico e stanco per cui ben venga se sparisce una tipologia di prova scritta riguardante la storia, ben venga l'abolizione della terza prova, ...

Non per nulla in questi giorni il lavoro dell'Invalsi viene ridicolizzato da destra e da sinistra, fatta fuori la terza prova, tornati ai saggi complessi, agli amati temi e alle traduzioni, ai problemi, ai progetti, anche questi maledetti quiz dell'Invalsi potrebbero essere eliminati visto che danno sempre gli stessi risultati.

Qui finisce il mio racconto in memoria della terza prova ... e come in tutti i funerali che si rispettano si torna a casa con la bocca amara e un senso di vuoto nel cuore.

Poteva andar peggio

BY RAIMONDO on 3 DICEMBRE 2019

Questa mattina ho partecipato alla conferenza organizzata dall'INVALSI per la presentazione dei risultati della somministrazione 2018 della ricerca OCSE PISA. Sostanzialmente nulla di nuovo per cui riporto quasi integralmente il commento che scrissi esattamente 6 anni fa.

Siamo un paese stratificato sin dalla scuola, abissali differenze di competenze linguistiche, matematiche e scientifiche tra i liceali e i ragazzi che vanno al professionale con concentrazioni inaccettabili di 'analfabeti', secondo la scala empirica proposta dall'OCSE, in scuole che ovviamente sono dei ghetti ante litteram. Differenze costanti ed abissali tra regioni geografiche. Un Nord Est comparabile con i migliori paesi del mondo ed un Sud con regioni paragonabili ai paesi più arretrati. Come se, prendendo un treno da Trento a Palermo percorressimo l'intera variabilità della competenze dei quindicenni del mondo. Ma in realtà percorrendo il paese da nord a sud ma anche da un quartiere all'altro delle nostre città percorriamo anche la variabilità delle condizioni socioeconomiche del mondo, dalla ricchezza più splendente alla povertà più misera.

Nella presentazione, l'INVALSI sottolinea la terzietà rispetto all'interpretazione dei risultati, evita di problematizzare sottolineando i fatti nudi e crudi dando ai numeri il potere dell'oggettività. Ma quando i problemi della società e della scuola sono così gravi e lancinanti non si può essere anodini, ci vuole una chiara ipotesi di ricerca e occorre mostrare come leggere i dati dando loro un significato. Se fossi intervenuto lamentando ciò mi avrebbero risposto che ciò è lasciato agli approfondimenti di secondo livello, ai commenti che verranno dalla comunità scientifica e dalla società. Vero, ma il rischio concreto è che i dati per la loro rilevanza saranno solo oggetto della rielaborazione giornalistica, delle manipolazioni opportunistiche per dimostrare gli assunti più vari, degli aggiustamenti dei gabinetti dei ministri di turno.

Ormai siamo bombardati sistematicamente da dati statistici chiaramente manipolati diffusi nelle ore di punta degli ascolti televisivi. (...) Il dato è fornito senza interpretazioni, nudo e crudo ed è ripreso per due o tre giorni di seguito in contesti vari finché non è introiettato nel pubblico secondo l'intento persuasivo di chi ha pubblicato il dato.

Torno alla giornata odierna.

Nei confronti longitudinali delle somministrazioni a partire dall'anno 2000 realizzate con cadenza triennale si riscontra una sostanziale stabilità tranne una evidente abbassamento dei livelli medi riscontrati nella competenza scientifica. Ma cosa ci potevamo aspettare in un paese che dibatte furiosamente sul ruolo della scienza e della tecnologia e contesta le vaccinazioni generalizzate. Cosa ci potevamo aspettare in una società in cui l'incompetenza sta assumendo il valore di una verginità opportuna per i politici che eleggiamo? Cosa ci potevamo aspettare in un paese in cui i giornalisti multimediali usano una lingua povera ed approssimativa? Cosa ci si poteva aspettare dopo tutti gli allarmismi lanciati dai benpensanti sulla qualità di una scuola troppo spesso riformata?

Ebbene questi dati nella loro stabilità dimostrano però che l'apparato educativo che ha formato i quindicenni, famiglie, scuole, tv, associazioni, palestre, parrocchie, resiste ad una decadenza economica, ad una depressione diffusa che scoraggia una attesa positiva del futuro. La scuola potrebbe fare di più? forse sì, ma la mia impressione è che questa vecchia signora svolga il suo compito nonostante tutto, nonostante internet, nonostante la recessione economica. Nel bene e nel male è resiliente.

Scusate se questo mio commento è troppo superficiale, spero che l'INVALSI avvii sistematiche riflessioni di approfondimento con esperti di varie discipline per capire meglio le dinamiche di fondo di un sistema ad alta complessità qual è la scuola per capire ciò che ci accumuna e ciò che ci distingue dai sistemi degli altri paesi.

Piccola osservazione sulla giornata: nella discussione finale hanno preso la parola personaggi di valore quali l'ex presidente dell'ISTAT, il presidente dell'ANP, vari docenti universitari, una deputata. Se fosse stato pianificato e preparato un panel più disteso con quegli stessi che hanno parlato a braccio reagendo immediatamente alla prima lettura dei dati, la giornata sarebbe stata forse più proficua, meno giornalisti con taccuino e telecamera più gente capace di articolare una riflessione ragionata e documentata.

Comunque grazie dell'invito e dell'opportunità veramente preziosa.

Per chi fosse interessato ad avere un'idea più precisa dei risultati può collegarsi al sito dell'INVALSI.

Per leggere i risultati OCSE PISA

Publicato su Educaion2.0 il: 11/12/2019 - RAIMONDO BOLLETTA

Quando vent'anni fa l'OCSE promosse il progetto PISA lo fece sulla base di un decennio di lavoro e studio per la costruzione di indicatori statistici sui sistemi di istruzione nel progetto INES, che intendeva integrare alcune variabili strutturali nei modelli econometrici costruiti per prevedere il futuro dello sviluppo capitalistico mondiale. Si diceva che le variabili di *output* del sistema formativo non potessero essere solo il numero dei laureati o dei diplomati, ma occorreva sapere soprattutto quale fosse il peso e il valore di quei titoli di studio rispetto alla dinamicità dell'economia di ciascun Paese. L'OCSE, quale agenzia intergovernativa che associava un ampio numero di Paesi prevalentemente occidentali filoamericani, risentiva di due aspetti in parte contraddittori, 1) il crollo del muro di Berlino e del sistema comunista sovietico con la vittoria della socialdemocrazia liberale; 2) il rallentamento della crescita delle economie delle nazioni più ricche a causa del raggiungimento di limiti invalicabili imposti dall'ambiente naturale. Lo sviluppo non poteva identificarsi con più merci, più strade, più cibo ma doveva trasformarsi in qualità della vita singola e associata; occorreva investire in capitale umano come chiave per un nuovo e più sostenibile sviluppo.

Visione politica globale

Questa ipotesi di fondo va tenuta a mente quando si leggono i risultati dei test PISA: la chiave interpretativa non è pedagogica o didattica, ma dovrebbe essere socioeconomica. Ovviamente in vent'anni di lavoro di ricerca integrato a livello globale l'apparato messo a punto dall'OCSE è talmente ricco di strumentazione concettuale e tecnica da costituire anche un fondamentale punto di riferimento che ha indirizzato i metodi di ricerca, gli oggetti della valutazione, cioè gli obiettivi stessi dei sistemi formativi, la concezione collettiva dell'organizzazione interna della scuola nel suo complesso.

La scelta di limitare a tre ambiti di *literacy* (lingua madre, matematica, approccio scientifico) e a un'età specifica dei giovani da testare (quindicenni), motivata dalla necessità di rilevare situazioni confrontabili, attesta il fatto che l'OCSE non voleva studiare come tali i sistemi formativi o misurare l'efficacia delle riforme o delle metodologie didattiche, ma capire se e come il profilo di una popolazione di giovani potesse essere predittivo dello sviluppo di una società, sviluppo che prudentemente era circoscritto all'ambito economico.

Ebbene, l'ipotesi di fondo secondo cui la ricchezza di competenze nella popolazione potesse essere un fattore di sviluppo e crescita, alla prima somministrazione nel 2000, trovò una prima sorprendente disconferma: Paesi sviluppati e ricchi con costosi sistemi scolastici pubblici non si trovavano ai primi posti della graduatoria ma erano superati da regioni del mondo 'periferiche' che si

affacciavano però prepotentemente sulla scena mondiale. La Germania visse quei risultati come un shock politico e si diede da fare con riflessioni e dibattiti; l'Italia con risultati ancora più modesti nascose i dati e non pubblicò il rapporto (non per colpa dell'allora Invalsi ma del Ministero che ebbe da eccepire e segretò per mesi il rapporto italiano finché il ministro Moratti non si rese conto che qualcosa le era taciuto da parte della sua burocrazia). Effettivamente ciò che i test rilevavano era qualcosa di più complesso e ricco della semplice enumerazione dei contenuti appresi nei programmi scolastici, come le indagini IEA facevano da tempo: era l'essere attrezzati ad affrontare e risolvere problemi di comprensione, di interpretazione, di analisi, di valutazione critica nel mondo reale, in problemi e contesti che erano alla base dello sviluppo di una società moderna avanzata. Ma la validazione dell'ipotesi iniziale e degli strumenti di indagine non poteva che avvenire nel tempo e dopo 20 anni qualche considerazione complessiva forse si può fare.

Causa o effetto

Causa o effetto? non sappiamo dire, ma ciò che è certo è che la crescita del PIL mondiale qualcosa ci dice su quelle considerazioni di 20 anni fa: la crescita ha fatto emergere un mondo nuovo e diverso in cui primeggiano proprio quelle aree del globo che nel test PISA avevano raggiunto nel tempo risultati migliori. L'eccellenza di alcune province cinesi, confermata nella somministrazione 2018, la cui popolazione supera forse quella di mezza Europa, ci dice che c'è una relazione tra la crescita del PIL e il livello delle competenze dei ragazzi 15enni cinesi, ragazzi che non sono gli attori protagonisti del miracolo economico cinese ma forse ne sono i figli e quindi l'effetto. In ogni caso un legame tra i risultati nel test PISA e il dinamismo economico di quelle province c'è e costituisce un monito per quei Paesi che potrebbero sottovalutare il significato complessivo degli indicatori PISA.

Qualcuno potrebbe sostenere che il PIL e la sua crescita non sia un buon indicatore del livello di qualità di una società, tuttavia esso ancora costituisce la base per molte scelte, piccole e grandi, della politica e anche i singoli cittadini stanno provando concretamente cosa vuol dire anche per loro perdere punti di PIL per molti anni.

Questa lunga premessa per ribadire che sarebbe fuorviante leggere i dati PISA in funzione tutta e solo valutativa dell'istituzione scuola e della sua efficienza; occorre interpretarli guardando all'intera società, alle sue dinamiche e regressioni avendo consapevolezza che si tratta di un intreccio di processi correlati ma per i quali non si dispone di schemi interpretativi certi delle relazioni causali: quanto influisce la percezione del futuro sulle famiglie che mandano i figli a scuola? Come si riverbera tale percezione sulle attese dei giovanissimi? Come cambia l'apprendimento se si pensa che il lavoro qualificato e ben retribuito non ci sarà? Come si preparano e come preparano i propri figli le famiglie per contrastare il rigore di prospettive future dure e inquietanti?

Literacy

L'OCSE nel tempo ha arricchito il suo approccio inserendo anche gli adulti nelle rilevazioni delle competenze di base, in particolare in quelle legate alla lingua madre e alla comprensione dei testi, alle competenze digitali, e restituisce alla comunità politica una ricchissima messe di informazioni e di ipotesi non riducibili a facili slogan.

Il significato di *literacy* definita nel *framework* della ricerca non va tradotto come *alfabetizzazione minima* ma come quell'insieme di strumenti, attrezzi di cui un cittadino deve essere dotato per affrontare e dominare un ambito problematico specifico con una padronanza adeguata. L'indicatore costruito dall'OCSE, ossia il possesso della lingua madre e il suo uso appropriato per agire in autonomia nella vita, è qualcosa di molto più vasto e complesso della semplice comprensione di testi. Tuttavia è su questo 'dettaglio', su questo aspetto particolare che poggiano molte generalizzazioni che investono l'universo della formazione e dell'istruzione primaria secondaria e terziaria. Ovviamente le facili generalizzazioni acquisiscono una forza maggiore se poggiano su pregiudizi radicati e diffusi, su luoghi comuni che aspettano solo conferme empiriche. È un pessimo servizio quello che in questi giorni l'intero giornalismo divulgativo sta rendendo a una ricerca empirica ben condotta e supportata dalle migliori menti che di questi fenomeni si occupano in modo specialistico. Ma ciò non sorprende poiché ormai quasi tutti i campi della ricerca scientifica sono praterie sconfinite per avventurieri incompetenti ed arroganti per affermare e diffondere paure, luoghi comuni e *fake news*.

Naturalmente se *literacy* è tradotto come alfabetizzazione, chi si trova nei livelli bassi della scala è un analfabeta per cui lì finalmente tutti i denigratori della scuola pubblica e del riformismo degli ultimi 50 anni si stracciano le vesti sostenendo che il 30% dei quindicenni è analfabeta. Le cose non stanno così. Ciò che accerta il test PISA è che esiste una fascia bassa della scala, che in Italia è più affollata che in altri Paesi e che si concentra in determinati territori e in certi tipi di scuole, che però sa fare cose che il test PISA non riesce ad accertare con le sue domande. È anche per questo che il test nel tempo si è arricchito di nuovi quesiti più facili, capaci di rilevare e descrivere anche le performances dei livelli più bassi.

Effetti sulle prassi valutative

Fondamentale è leggere accuratamente la descrizione che PISA dà delle prestazioni dei vari livelli in cui la scala è suddivisa. Sarebbe cruciale che gli addetti ai lavori, cioè i docenti, introiettassero criticamente quelle descrizioni delle scale PISA (lettura, matematica e scienze) e le assumessero come riferimenti concettuali quando, nella prassi di tutti i giorni, osservano e valutano i propri studenti nell'ambito delle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche. Ciò è possibile senza necessariamente conoscere i singoli item del test, di cui peraltro sono disponibili esempi equivalenti nella letteratura diffusa dallo stesso INVALSI. Questo è un contributo positivo della 'cultura PISA' alla prassi educativa

dei docenti che troppo spesso hanno difficoltà a declinare operativamente i diversi livelli in cui classificano normalmente i propri studenti.

Nella cultura valutativa dei docenti dovrebbe entrare anche una conoscenza più approfondita sulla metodologia di ricerca propria di PISA. L'OCSE calcola con i suoi test tre scale numeriche sotto forma di punteggi che, opportunamente trasformati e tarati, avevano all'inizio media 500 e scarto quadratico medio 100. Con procedure statistiche, che non è qui possibile illustrare, si costruiscono nel tempo test diversi ma equivalenti che hanno la stessa metrica, che cioè misurano la stessa cosa in modo stabile. Questo è un requisito necessario se si vuole rilevare l'evoluzione nel tempo di prestazioni di popolazioni diverse e ottenere punteggi confrontabili. Ciò spiega anche perché i test sono segretati per non dover rinnovare completamente i test ogni tre anni.

La necessità di disporre di uno strumento di 'misura' stabile obbliga quindi a costruire un test unidimensionale che rileva un costrutto singolo relativamente semplice, che si declina in condotte tra loro fortemente correlate e disposte gerarchicamente. Ciò significa che nella fase di costruzione del test – che in ogni ciclo triennale deve essere aggiornato ed integrato – si parte da un numero molto elevato di item che via via sono scartati non perché malfatti ma perché non correlano abbastanza con gli altri se rilevano aspetti della prestazione studiata diversi dal costrutto principale. È l'esatto contrario di quanto avviene quando si vuole costruire un test che deve rilevare una pluralità di aspetti di una preparazione complessa, come avviene se volessi costruire un test finale relativo a un vasto programma annuale e che perciò distribuisse gli item sui vari argomenti di cui il programma è composto. Si ottengono così il più delle volte punteggi imprecisi, affetti cioè da un errore di misura troppo grande per giudicare equamente un singolo allievo, e un risultato scarsamente leggibile in termini di competenze riconoscibili.

Prima dell'avvento delle indagini OCSE PISA test composti da quesiti 'eterogenei' venivano analizzati fattorialmente e appositi algoritmi di calcolo erano in grado di estrarre ex post aspetti differenziati, scale distinte e quindi profili del rispondente costituiti da più punteggi. Perché questa digressione un po' tecnica? Per sottolineare che PISA pur rilevando tre 'dettagli' certamente più poveri di quanto sappiamo essere il complesso delle prestazioni possibili di un individuo, riesce ad avere uno strumento di rilevazione con una metrica stabile nel tempo e indipendente dal rispondente. Questo prescinde ovviamente da un concetto di sufficienza, non stabilisce a priori il livello 'legale' di accettabilità e sufficienza, ma offre a chiunque la possibilità di effettuare confronti nel tempo e nello spazio. Il giudizio valutativo verrà dopo, sulla base dei criteri stabiliti da chi valuta.

Paradossalmente l'esistenza di una fascia bassa non rilevabile dal test è un limite del test il quale si mostra inadatto a misurare tutta la gamma di prestazioni su quella scala unidimensionale che abbiamo convenzionalmente chiamato 'competenza della lettura'. Una metrica unica stabile vuol dire che potremmo validamente confrontare i livelli della prestazione nel test in adulti, per esempio tra i giornalisti o tra i professori universitari che discutono su questi risultati e

scoprire che il loro livello di 'comprensione della lettura' si colloca all'interno del range osservato nei quindicenni oppure che tutti hanno ottenuto il massimo punteggio; e allora la scala rilevabile dal test dovrebbe essere estesa verso l'alto per essere in grado di discriminare anche quella popolazione. Ma la scoperta più probabile sarebbe, allora, che anche gli adulti si distribuiscono su quella scala, sperabilmente verso l'alto, ma entro la gamma verificata dal test. Grave sarebbe scoprire che la media di una categoria di esperti adulti sia inferiore a quella dei licei del nord... Ma questi scherzi non si potranno mai fare!

Continuando questa riflessione sulle caratteristiche degli strumenti, tutte le volte che si fanno confronti tra punteggi occorre ricordare che la scala è standardizzata in modo che la media sia 500 e la deviazione standard 100 punti. Giornalisticamente può sembrare impressionante una differenza di 10 punti, ma lo sarebbe davvero solo se il punteggio PISA avesse la dispersione dei voti della maturità o dei voti universitari in 30simi.

I nostri risultati

Ciò che più colpisce nei risultati è la sostanziale stabilità della situazione italiana: il Paese è sotto la media generale, in buona compagnia con il sud del mondo e con la parte meno trainante dello sviluppo europeo; presenta al suo interno forti differenze territoriali stabili che riflettono la stratificazione economico sociale del Paese e la sua struttura produttiva non omogenea; si evidenziano gli effetti della canalizzazione selettiva dopo la scuola media unica tra ordini scolastici selezionati al loro ingresso da esiti già acquisiti.

Il rischio è che dopo questi risultati molto prevedibili, dopo una immediata fase di allarmismo apocalittico, prevalga la rassegnazione di chi pensa che reggere la scuola sia una fatica di Sisifo. Credo invece che debba rimanere vivo un interesse finalizzato a capire meglio l'intero Rapporto, che intorno a questi asciutti punteggi su tre competenze raccoglie una quantità di altre variabili strutturali utili a capire un sistema apparentemente inerte e imm modificabile.

In realtà una lettura più positiva è possibile: quella di chi pensa che poteva andare peggio. In Italia le condizioni al contorno in questi 20 anni non sono migliorate: la società è impoverita e le differenze sono diventate più marcate e meno accettabili; il declino demografico è un sintomo di una regressione che tocca le famiglie dei giovani e dei ragazzi; l'immigrazione di gruppi etnici che rimangono separati e che la società non vorrebbe integrare rende il lavoro dei docenti, soprattutto nelle fase dell'obbligo, più difficile. Sotto sotto una parte forse maggioritaria della società continua a pensare che una scuola di massa non sia la risposta e che sarebbe meglio selezionare e curare di più i migliori. Più di vent'anni fa la riforma Berlinguer andò a sbattere contro il muro dei difensori del latino, del greco e del liceo gentiliano, trovò l'ostacolo di quelle corporazioni accademiche che non potevano accettare l'accorciamento del percorso di studi, e l'effetto fu quello di allungare il brodo oltre misura. L'allarmismo apocalittico dipinge la scuola con toni foschi e ultimativi: i quindicenni sono analfabeti, gli adulti sono analfabeti di ritorno.

La prima lettura del rapporto PISA ci illustra un mondo che non è fermo, generazioni nuove si presentano con una voglia di comprendere e di comunicare dove anche la società cresce e si sviluppa. Gli stranieri quindicenni integrati nelle nostre scuole somigliano a quelli di razza italica autoctoni, nonostante l'italiano non sia la loro lingua madre; anche una notevole percentuale di questi ragazzi, che ci ostiniamo a considerare stranieri, arriva ai livelli più alti della competenza. Questo è un buon indizio che la scuola italiana, per la sua parte, resiste strenuamente a una deriva declinante della società.

A partire da OCSE PISA 2018

BY RAIMONDO *on* 17 DICEMBRE 2019

Qualche giorno fa educationduepuntozero.it ha pubblicato un mio contributo sui risultati OCSE PISA 2018.

Rileggendomi, anche alla luce di numerosi interventi giornalistici di esperti letti in questi giorni, sento la necessità di aggiungere qualche integrazione di un testo già lungo e complesso che tuttavia, come accade in tutte le riflessioni, si presta a interpretazioni contrastati.

Non intendevo ‘fare spallucce’ sostenendo che c’è ben altro a cui pensare, nel mio articolo intendevo richiamare gli addetti ai lavori alla necessità di trarre da questi rapporti tutto quanto è utile per conoscere meglio una realtà molto complessa ed in evoluzione, non fermiamoci alle graduatorie ma leggiamo gli intrecci tra le numerose variabili rilevate, gettiamo l’occhio su altre realtà geografiche ed economiche apparentemente lontane che influiscono però direttamente sulla nostra vita corrente: alludo alla tecnologia asiatica che magicamente ha invaso le nostre vite, le nostre case e che sempre più ci appare come una realtà un po’ misteriosa di cui non capiamo tutti i segreti, tante scatole chiuse e sigillate che non sappiamo aprire e mantenere.

Quando sostengo che poteva andare peggio intendo reagire al catastrofismo imperante che da destra e da sinistra attacca il sistema scolastico pubblico e soprattutto il riformismo che in questi ultimi decenni ha cercato, a volte inutilmente, di resistere a un declino generale che non sappiamo bene sia la causa o l’effetto della qualità della educazione/istruzione/formazione scolastica.

Il 9 dicembre ho partecipato ad un seminario organizzato da Micromega e dalla Terza Università di Roma sul tema ‘*Quale scuola per quale società*’ in occasione di un numero speciale, *Almanacco della scuola*, della rivista.

Il video sopra linkato consente di seguire i lavori dell’intera giornata, pochi di voi avranno tempo per seguirlo tutto ma, scorrendolo rapidamente, è possibile scegliere gli interventi che più interessano e cogliere così i momenti salienti di un confronto a volte aspro tra i due rappresentanti di Micromega, Paolo Flores d’Arcais e Ernesto Galli della Loggia, e il resto degli accademici della Terza Università di Roma.

La pubblicazione dei dati PISA, avvenuta qualche giorno prima del seminario, ha innescato un confronto franco senza alcun diplomatico chiaroscuro. Flores d’Arcais e Galli della Loggia, pur provenendo da formazioni all’origine distanti, l’uno marcatamente di sinistra e l’altro più aperto al liberalismo economico, convergono su una visione della scuola allarmata e pessimistica segnata da una chiara nostalgia di un sistema formativo più severo e più colto di quella attuale.

La domanda brutale è stata: di chi è la colpa se i nostri giovani sono analfabeti, se nella scuola i ragazzi non ricevono una istruzione adeguata, se sono privi di

riferimenti valoriali, se non sanno usare le mani e il cervello per eseguire lavori con cui mantenersi nella vita?

Ovviamente il sottinteso è che il guaio sia colpa della scuola di massa che non seleziona abbastanza, sia dovuto all'incapacità dei docenti di insegnare e di farsi rispettare, dipenda da famiglie familiste che proteggono troppo i propri cuccioli, sia insito nella diffusa corruzione dei valori etici (sottinteso: soprattutto al sud).

Nessun timore da parte dei due intellettuali nell'interrogare i pedagogisti presenti circa la responsabilità dell'accademia nell'ispirare una politica riformista a loro dire fallimentare.

Come sempre accade in questi casi, nei consessi che radunano un pubblico progressista, che potremmo definire di sinistra moderata, le stoccate e le polemiche dirette hanno riguardato solamente la sinistra politica come se in questo ventennio la destra non avesse governato per metà del tempo e come se le politiche scolastiche del primo quarantennio repubblicano non fossero sempre state in mano a governi indirizzati dalla Democrazia Cristiana.

Questa breve digressione sui partiti politici sta a dire che i risultati PISA non servono a validare posizioni precostituite; basterebbe sfogliare il voluminoso rapporto per trovare qualche singolo risultato a conferma di qualsiasi tesi precostituita rimanendo però chiusi in un dettaglio che non aiuta a capire l'insieme. Ad esempio, la questione della selezione e del declino delle medie dei punteggi (che peraltro non esiste) assume significati diversi se osserviamo anche le dispersioni, se ci accontentiamo di una coorte sufficientemente numerosa di studenti eccellenti, se non tolleriamo che ci siano code troppo affollate di esclusi, se pensiamo che canalizzazioni segreganti siano un problema o se siamo convinti che non si può essere tutti uguali. Il criterio per giudicare deve essere esplicito e non può veicolare buon senso o senso comune che appiattisce ogni evidenza come se tutto fosse già noto.

Alla fine del seminario di Micromega mi è rimasta la sensazione che un'altra occasione possa essere sciupata: la persistenza dei problemi del nostro sistema educativo, la sua debolezza strutturale, una società che affronta nuove sfide poste dal ristagno economico e dai problemi ecologici non ci consentono di guardare nostalgicamente a una scuola che non esiste più.

Per guardare avanti, per operare e scegliere, occorre adottare sistematicamente un approccio scientifico ai problemi dell'educazione, dell'istruzione e della formazione della giovani generazioni nelle organizzazioni collettive, OCSE PISA costituisce un esempio di modalità empirica di analisi dei problemi utile a capire per poter orientare scelte da verificare sistematicamente con dati affidabili rilevati con ipotesi robuste e convincenti con il contributo di una pluralità di scienze diverse che del fenomeno educativo si occupano.

Occorre riprendere la visione visalberghiana delle Scienze dell'Educazione che prevedeva un approccio multidisciplinare a problemi complessi ai vari livelli come ad esempio la gestione di una classe, la direzione di una scuola, l'impostazione di programmi scolastici, la formazione dei docenti, la selezione del personale,

l'orientamento delle scelte degli studenti, le didattiche delle discipline, il clima affettivo delle relazioni, la gestione delle risorse economiche ... e l'elenco potrebbe essere lunghissimo.

Le tante tabelle e i numerosissimi grafici di OCSE PISA sono un punto di partenza da integrare con altri dati, altre ricerche, altre ipotesi e teorie, obiettivi in cui la comunità degli 'addetti ai lavori' devono cimentarsi in un continuum che non renda l'appuntamento triennale a questi dati un fuoco di paglia da soffocare con troppa carta di giornale.