

Ferdinando Goglia

La tutela padronale sulle politiche scolastiche: la Fondazione Giovanni Agnelli

La valutazione della scuola, quarto Rapporto sulla scuola della Fondazione Giovanni Agnelli (FGA), viene pubblicato il 20 febbraio 2014, mentre si insediava il Governo Renzi. Al vertice del MIUR, con una scelta che poteva sorprendere certa parte dell'elettorato piddino, saliva Stefania Giannini, docente universitaria di glottologia ma soprattutto segretaria dell'impopolare partito montiano *Scelta Civica*. Si ricorderà il profluvio di dichiarazioni che il neoministro dell'istruzione, contravvenendo peraltro alle richieste del presidente del Consiglio, rilasciò subito alla stampa in merito alle linee programmatiche sulla scuola, toccando nodi delicati quali le risorse, la sperimentazione dei licei in quattro anni, i finanziamenti alle scuole paritarie e, soprattutto, i meccanismi di carriera degli insegnanti e la valutazione. Su quali basi un ministro appena insediato, senza esperienza specifica nella scuola, si sbilanciava in maniera così determinata e apparentemente imprudente? Per comprenderlo è necessario indagare quel retroterra di operazioni culturali, economiche e politiche che sottendono la superficie dei mutamenti istituzionali e ne orientano però le scelte in modo pervasivo e costante.

Nel campo dell'istruzione, la FGA ne figura senza dubbio tra i protagonisti. L'articolo 2 del suo Statuto recita: "Essa ha lo scopo principale di favorire ed incrementare l'istruzione". Ritengo dunque sia utile interrogarsi sulla questione, e in questi tempi in cui si usa svilire la tradizione classica, di sbandierato modernismo, di opportunismo anglofilo, mi avvarrò, seppur in ordine sparso, dell'ausilio dei sette tōpoi ermagorei: *Quis (chi)*, *quid (cosa)*, *quando*, *ubi (dove)*, *cur (perché)*, *quem ad modum (in quale misura)*, *quibus adminiculis (con quali strumenti)*.

Quando

La FGA viene fondata nel 1966¹. Per inciso, tre anni prima aveva preso avvio la più importante riforma scolastica dalla nascita della Repubblica: quella scuola media unica - cavallo di battaglia del PCI - che era da oltre un decennio oggetto di dibattito culturale e politico ed era stata duramente osteggiata dalle forze conservatrici. Per circa dieci anni la FGA resta sostanzialmente inattiva, dopodiché avvia una sistematica azione culturale in chiave anticomunista e antimarxista collegandosi sullo scenario internazionale al globalismo occidentale e ad organismi quali il Fondo Monetario Internazionale (FMI). Le sue "competenze" e relazioni saranno valorizzate e utilizzate nel contesto istituzionale italiano in particolare a partire dagli anni Novanta, in seguito ai mutamenti dell'assetto geopolitico mondiale connessi al crollo dell'URSS. Numerosi sono stati da allora gli interventi nel campo dell'istruzione; citiamo qui i tre precedenti *Rapporti sulla scuola*, rispettivamente del 2009, 2010 e 2011.

Chi

Tra le persone che hanno lavorato/lavorano con la FGA – in particolare per il *Rapporto 2014* - citeremo qui alcuni nomi che ci sembrano più significativi, per la loro collocazione o per la loro storia. Iniziamo col rilevare che numerosi autori dello studio sono economisti legati a vario titolo al mondo aziendale e/o alle istituzioni: Gianfranco De Simone (FGA), Andrea Gavosto (FGA, Banca d'Italia, Fiat, Confindustria), Giuseppe Bertola (Università di Princeton, MIT, EDHEC Business School, BCE), Angelo Paletta (Università di Bologna, EGAM, INVALSI) Enrico Rettore (Università di Padova, MIUR, MEF).

Ma interessanti sono pure i collegamenti con istituzioni, politica e sindacati. Alessandro Monteverdi, ad esempio - con Marco Gioannini e Stefano Molina - ha partecipato al seminario tematico sulla scuola organizzato dal Partito Democratico nel settembre 2001 a Modena, in particolare alla giornata "*La scuola per tutti: disabilità e bisogni educativi speciali*", ossia quei BES che mirano ad impoverire ulteriormente le risorse destinate alla didattica inclusiva, sostituendo all'aiuto concreto fornito dal docente di sostegno una certificazione burocratica ed esentando di fatto l'alunno e la scuola dal dovere formativo. Italo Fiorin, associato di Didattica alla LUMSA, ha lavorato al Ministero della Pubblica Istruzione (col ministro De Mauro) e partecipato a gruppi di lavoro OCSE. Emanuele Barbieri, nominato dall'allora ministro Giuseppe Fiorini Capo Dipartimento per la programmazione e per la gestione del bilancio, era stato consigliere della parlamentare PD Mariangela Bastico, membro del CNPI e, si noti bene, segretario nazionale della CGIL-Scuola.

Dove

Da quanto riportato nei due precedenti punti, si ricava che l'ambito d'azione della FGA si estende dal contesto nazionale - in una rete di relazioni che abbraccia qui istituzioni, aziende, mondo accademico, partiti politici e organizzazioni sindacali - a quello internazionale, con particolare riferimento all'Unione Europea ma anche in relazione ad organismi di ambito planetario come l'OCSE e il FMI.

¹ Molto più recenti, entrambe fondate nel 2001, sono l'Associazione TreeLLE e la Fondazione per la Scuola (Compagnia di San Paolo).

Cosa

Lo studio intende fare il punto sul processo teso a creare in Italia un sistema di valutazione della scuola. E a fornire ai decisori politici delle indicazioni per la sua realizzazione. Ciò che colpisce ad una lettura neanche troppo attenta è lo scollamento tra due dimensioni di fondo: da un lato, l'edificio teorico, con lo sviluppo di argomentazioni e di soluzioni tecniche per l'implementazione del sistema, dall'altro le informazioni che vengono da un bagaglio di esperienze reali, nazionali ed internazionali, ove la valutazione della scuola è stata concretamente proposta o sperimentata.

La prima dimensione si esplica in un percorso persuasivo che individua nella valutazione la risposta ad esigenze ineludibili di trasformazione economica e culturale della società. In sintesi. Le caratteristiche del mercato globalizzato richiedono alle nuove generazioni di lavoratori: mobilità territoriale, flessibilità, informatizzazione. Per le famiglie, la scelta della scuola assume il valore di decisione strategica per assicurare ai propri figli opportunità adeguate nel contesto della competizione economica internazionale. La scuola deve attrezzarsi, indirizzando – nella varietà di percorsi - la didattica a quelle competenze utili ed apprezzate nello scenario internazionale, e fornendo alle famiglie, in modo quanto più trasparente, la massima informazione possibile per orientarne la scelta. Un ruolo chiave lo assumono le indagini internazionali tramite prove standardizzate (OCSE-PISA, PIRLS e TIMMS della IEA), che hanno il pregio di fornire dei dati **comparabili** sui livelli degli apprendimenti prodotti dai diversi sistemi scolastici. Poiché gli esiti di queste indagini internazionali hanno collocato l'Italia in posizioni non troppo felici, si giustifica la declinazione nostrana, con i quiz INVALSI che si sono insinuati prima in modo sommesso poi via via più prepotente, fino a prenderne quasi il controllo, nella pratica didattica. Legare a tali misurazioni standardizzate un impianto di **leve** per gli attori del processo educativo (studenti, insegnanti, dirigenti scolastici) è un passaggio coerente e funzionale affinché questi ultimi producano, in modo quanto più possibile **efficiente** ed **efficace** (massimo risultato con minima spesa), un **miglioramento** progressivo degli esiti. Dopodiché, al termine della transizione, la valutazione - che ovviamente ha i suoi costi - potrà anche essere accantonata, perché grazie ad essa si sarà formata una scuola dotata di professionalità tali da potersene emancipare. Comprensibile e lineare, si direbbe.

Poi però c'è la prassi e i “duri fatti”. La FGA, nell'esaminare i tentativi concreti di applicare la valutazione della scuola - già realizzati a livello internazionale in modo compiuto e, in Italia, con proposte contrattuali, con i quiz INVALSI e con i progetti di sperimentazione - non può che imbattersi in evidenze “empiriche” che indurrebbero a trarre conclusioni assai diverse o, nella migliore delle ipotesi, a procedere con cautela estrema. Proviamo a scorrerne qualcuna a titolo esemplificativo.

A proposito del primo tentativo di introdurre una valutazione degli insegnanti, il “concorsaccio” del ministro Luigi Berlinguer (governo D'Alema) con il CCNL 1999², la FGA ricorda che

Seppur consapevoli dei limiti metodologici legati all'utilizzo di prove strutturate (test a risposta multipla), si decise di impiegare anche tale forma valutativa per motivi di ordine tecnico... Gilda e Cobas, sin dall'inizio contrari al provvedimento e favorevoli a una distribuzione uniforme dei benefici economici degli insegnanti, organizzarono uno sciopero il 17 febbraio 2000, a cui aderirono circa 320.000 docenti, uno su tre... Berlinguer non poté che ritirare il provvedimento³

Il “ma” che, in questo caso, induce la FGA ad andare avanti lo stesso è che “la cultura della valutazione e dei test era in Italia più arretrata tredici anni or sono rispetto ad ora, dopo vari anni di somministrazioni di prove standardizzate a cura dell'OCSE e dell'INVALSI”⁴. Passi pure.

Non sono però esenti da questo *modus operandi* le considerazioni circa quelle che sono riconosciute come le matrici stesse della valutazione, ossia l'irrompere sullo scenario internazionale delle misurazioni standardizzate dei sistemi scolastici, e la loro funzionalità rispetto all'esigenza delle famiglie di orientamento sul percorso scolastico dei propri figli. La FGA scrive:

non importa tanto che questa [a scuola, NdR] sia misurata ancora in modo relativamente **approssimativo** e nemmeno che una corretta interpretazione dei dati vada talvolta **al di là** delle possibilità di comprensione della maggioranza delle persone. Quel che importa è che questo nuovo genere di informazione entra di prepotenza nel dibattito pubblico ed è presa per buona⁵

La scoperta di poter accedere senza grande sforzo all'informazione valutativa (e, insieme, **l'illusione** di poterne facilmente decifrare criteri ed esiti) alimenta la domanda di partecipazione delle famiglie⁶

2 Sottoscritto con CGIL, CISL, UIL, SNALS.

3 AA.VV., *La valutazione della scuola*, Laterza, 2014, p. 164.

4 *Ivi*, p. 165.

5 *Ivi*, p. 8.

6 *Ivi*, p. 12.

Il riscontro dell'approssimazione dei quiz e dell'incomprensibilità dei risultati alla maggior parte delle persone non costituisce un monito sufficiente a fermare la macchina valutativa. Dell'autonomia, che destrutturando i percorsi formativi nazionali e sostituendo, nell'agire di ciascuna istituzione scolastica nei confronti delle altre, il principio della cooperazione con quello della competizione, rappresenta – con la valutazione - l'altra faccia della medaglia della visione aziendalista della scuola⁷, la FGA scrive che

essa è nata sulla base della convinzione fortemente condivisa (ma non necessariamente verificata dall'esperienza) che potesse rendere migliori le scuole... nel senso di più efficaci e più efficienti⁸

Una convinzione condivisa ma – si noti - non verificata. Qualcuno potrebbe definirlo, dunque, un assunto ideologico, nel senso deteriore del termine. Se l'autonomia declina la competizione all'esterno, all'interno agiscono in tal senso i meccanismi premiali/sanzionatori, "meritocratici", connessi in maniera diretta o indiretta – ma ineludibile - alla valutazione. E la FGA non si mostra ignara delle possibili conseguenze che avrebbe l'innescare simili formule all'interno della comunità scolastica:

quando la componente della retribuzione commisurata ai risultati è prevalente, come avviene ad esempio nella finanza, si attirano individui con una (talvolta eccessiva) inclinazione al **rischio** alla **competizione** ... Per assurdo, una paga "a cottimo" degli insegnanti ammesso che sia possibile misurarne i risultati... finirebbe con l'attrarre nella scuola **persone tendenzialmente mobili** e poco disposte a instaurare legami di lungo periodo con i colleghi e gli studenti, oltre a **svilire quelle motivazioni intrinseche** che hanno un peso notevole nell'insegnamento⁹

Trascurabile appare in definitiva, agli occhi della FGA, che nella scuola possano essere attratte persone dalla scarsa attitudine sociale e per le quali il dialogo educativo non rappresenta un percorso di realizzazione lavorativa. Ma ancora più destabilizzante risulta la consapevolezza, chiara benché filosoficamente non approfondita a sufficienza, dei limiti di quell'attrezzatura statistica, econometrica, docimologica sul cui fondamento si edifica il castello di carte della misurazione degli apprendimenti, e dei pericoli distorsivi che la loro introduzione nella didattica determina:

Nella tradizione anglosassone della *school effectiveness*... gli obiettivi vengono tipicamente identificati in termini di livelli degli apprendimenti, riduzione dei tassi di abbandono, ecc. Questi indicatori hanno l'indubbio pregio di essere chiaramente definiti ...di essere quantificabili e di essere paragonabili... Tuttavia... conducono a una misurazione degli obiettivi perseguiti che ha un margine, anche **ampio**, di imprecisione... indicatori imperfetti ... Ad esempio se... l'unica misura, imperfetta, delle competenze in italiano fosse l'esito delle prove INVALSI, che colgono la capacità di lettura e di interpretazione dei testi ma non quella di scrittura, si rischierebbe uno sbilanciamento della preparazione degli allievi nella lettura a danno della scrittura, che pure è altrettanto importante. L'uso esclusivo e malaccorto di un indicatore quantitativo può quindi provocare una distorsione nell'insegnamento e negli apprendimenti¹⁰

E a proposito dell'approssimazione, imperfezione, in definitiva inattendibilità, anche dei più sofisticati procedimenti statistici in campo docimologico, si rileva ancora come, nelle misurazioni effettuate secondo la recente *Item Response Theory* (IRT),

ciascuna domanda è informativa solo rispetto a un determinato livello di abilità prestabilito: quanto più è lontano lo studente da quel livello di abilità tanto meno precisa è la misurazione¹¹

Ancora, in merito al più "raffinato" strumento statistico nel campo, quei modelli a "valore aggiunto" che in pratica correggono i risultati "grezzi" ottenuti dai quiz in funzione di parametri connessi al profilo socio-psicologico e culturale degli studenti (con macroscopiche implicazioni per la tutela della riservatezza), la FGA precisa che

si devono adottare cautele metodologiche più o meno sofisticate, che presuppongono una ancor maggiore perizia tecnico-statistica... poiché nel passaggio da un risultato assoluto a uno stimato con modelli di valore aggiunto si possono riscontrare a volte differenze sostanziali, docenti e dirigenti tendono a guardare con diffidenza questo tipo di aggiustamenti, specie quando i risultati hanno conseguenze dirette sulle loro carriere o remunerazioni... A volte queste perplessità sono

7 Luigi Berlinguer proprio in una conversazione con la Fondazione Agnelli dichiarò: "autonomia senza valutazione è mera licenza". *Ivi*, p. 163.

8 *Ivi*, p. 9.

9 *Ivi*, p. 42.

10 *Ivi*, p. 43.

11 *Ivi*, p. 74.

giustificate (in nota. Una condizione che deve essere soddisfatta... che i processi attraverso i quali gli studenti vengono assegnati in modo non casuale ai docenti e alle scuole siano noti, osservabili e debitamente tenuti in conto dal modello... Un'altra questione è relativa alla precisione degli effetti stimati. Questa dipende, tra l'altro, dal numero degli studenti i cui risultati possiamo prendere in considerazione. Nel caso del valore aggiunto che si intenda attribuire al singolo docente possiamo fare riferimento solo agli studenti delle sue classi e, tra questi, solo a quelli per i quali disponiamo di un risultato di apprendimento in due momenti diversi¹²

E invito a cogliere, al di là della moderazione con cui sono espresse, la gravità di critiche come queste, che attingono all'estrema esiguità della base statistica, alla quota di incidenza delle stime sul risultato e allo scarto tra condizioni di osservazione e protocolli teorici. Altre ottime ragioni di perplessità, storiche e fattuali, vengono dal paese dove valutazione e premialità sono state introdotte da più tempo, gli Stati Uniti. Ebbene, prima ancora del famoso programma *No Child Left Behind* varato da George W. Bush, che prevede la chiusura delle scuole e il licenziamento degli insegnanti in base all'esito negativo dei test standardizzati, e prima che entrassero a regime le *Charter School* - scuole sovvenzionate dallo Stato ma la cui gestione è transitata per ottimizzarne "efficienza ed efficacia" dal pubblico al privato proprio a seguito dei fallimenti nei quiz – in North Carolina e Kentucky i singoli insegnanti o le squadre di docenti venivano già premiati in funzione degli esiti dei test. LA FGA rileva:

In entrambi i casi, sono stati individuati effetti positivi sull'apprendimento degli studenti, se misurati con i test effettuati dagli Stati, che sono quelli rilevanti per la concessione del bonus economico; tuttavia, l'impatto positivo non è più visibile quando si osservi la *performance* dello stesso gruppo di studenti in altre prove standardizzate (NAEP), questa volta federali... il sospetto è che i docenti abbiano adottato strategie mirate al superamento dei test del proprio stato (**teaching to the test**)... senza per questo determinare un effettivo progresso nelle competenze degli studenti

C'è poi l'induzione all'imbroglio, il famigerato *cheating* (sotto certi aspetti, una vera istigazione a delinquere), nei confronti di di tutti quei soggetti – insegnanti, studenti, presidi¹³ -, che avvertendo l'enorme pressione derivante dalle conseguenze economiche e psicologiche connesse alle prove standardizzate, trovano una - spesso sofferta - via d'uscita nella falsificazione dei risultati:

Per limitare gli effetti negativi della pratica del *cheating*... l'INVALSI aveva recentemente adottato un algoritmo di correzione dei risultati... questa soluzione, però, si è rivelata **in teoria e in pratica insoddisfacente**, perché gli indicatori scelti (punteggio medio di classe, deviazione standard delle risposte di classe, percentuale di mancate risposte, indice di omogeneità delle risposte) **non consentivano di distinguere fra una classe dove si "bara" e una davvero eccellente**, attribuendo ad entrambe un'elevata probabilità di *cheating* e inducendo quindi una "correzione" al ribasso dei dati da parte dell'INVALSI. Di conseguenza il rischio di avere dei cosiddetti "falsi positivi" ... era molto elevato. In seguito a molte proteste... l'INVALSI sta ora sperimentando un nuovo algoritmo di correzione, modificato rispetto al precedente con l'introduzione di un quinto indicatore, che permette di confrontare i risultati delle prove standardizzate con quelli della valutazione sommativa degli insegnanti¹⁴

Induce a un sorriso amaro la soluzione – di sicuro fallimento - del confronto tra i risultati INVALSI con quella valutazione sommativa degli insegnanti la cui soggettività e arbitrarietà, nella propaganda, viene precipuamente contrapposta alla presunta "oggettività" dei quiz. Potremmo continuare, ma qui preme sottolineare come al cospetto di tanti e tali rilievi critici, che dissuaderebbero chiunque fosse dotato di buon senso dal sostenere un progetto tanto radicale quanto complesso e oneroso di mutamento della scuola - istituzione cui sono affidati la costruzione e il consolidamento del tessuto civile di un paese - la Fondazione Agnelli insiste a difenderne la necessità, addirittura – e siamo al paradosso - attribuendo all'ipotesi di un suo fallimento il rafforzarsi di quei preoccupanti fenomeni (l'impoverimento dell'offerta formativa, la polarizzazione tra scuole d'eccellenza e scuole ghetto, proletarizzazione dei docenti) che proprio dal nesso autonomia/valutazione scaturiscono e si alimentano con l'apalissiana evidenza.

¹² *Ivi*, pp. 79-80-81.

¹³ LA FGA riporta il caso di Atlanta del 2009, dove risultò che "almeno 178 insegnanti e dirigenti scolastici avevano alterato i risultati dei test... 82 di questi ammisero le proprie responsabilità, molti adducendo come motivo del comportamento illecito l'"enorme pressione" da parte dell'ambiente e soprattutto della *governance* scolastica a raggiungere risultati sempre migliori, accompagnata in alcuni casi da esplicite minacce di licenziamento in caso di fallimento". *Ivi*, p. 132.

¹⁴ *Ivi*, p. 135.

In quale misura

L'impianto valutativo deve coinvolgere il sistema dell'istruzione nella sua globalità intrinseca e nelle molteplici relazioni che intrattiene con l'esterno. All'interno, sono chiamati a parteciparne tutti i livelli gerarchici degli "attori", dal ministro, gli uffici territoriali, i dirigenti, gli insegnanti, gli ATA e, naturalmente, gli alunni/studenti fin dalle prime classi della scuola primaria. Con ricadute potenziali in proporzione inversa rispetto alla posizione gerarchica: più si è in basso e più alto risulta il prezzo da pagare in caso di fallimento (non altrettanto può dirsi del successo, considerate le sempre più scarse risorse destinate all'istruzione). Difficilmente un ministro viene dimissionato per un'annata di esiti valutativi insoddisfacenti, un insegnante può essere obbligato a corsi di formazione coatta¹⁵ se non licenziato, uno studente che fallisce le prove può essere escluso dall'accesso a determinati percorsi formativi.

All'esterno, il mondo dell'impresa – per meglio dire, della grande impresa, le multinazionali – partecipa, mediando con la politica la definizione degli obiettivi il cui grado di raggiungimento la valutazione di volta in volta misura. Le famiglie, persuase dell'attendibilità degli esiti valutativi standardizzati, operano scelte di mercato nell'ambito dell'offerta scolastica, contribuendo a rafforzare la premialità esplicita eventualmente prevista dal ministero e a relegare le scuole i cui esiti non sono soddisfacenti ad un destino di progressiva emarginazione se non di chiusura.

Si noti che questa penetrazione non può limitarsi ad una passiva accettazione esteriore. Deve permeare le coscienze, convincere della propria legittimità almeno la maggioranza dei soggetti coinvolti. Come la FGA evidenzia a proposito dei docenti:

una maggioranza di docenti che è al tempo stesso attratta dal potenziale di riforma che la valutazione può innescare e preoccupata della rottura di alcuni valori "forti" della scuola, come l'egualitarismo e la solidarietà fra colleghi, tipici delle comunità professionali coese. Non ci si può illudere o aspettare di avere tutti i docenti a favore; però, almeno questa maggioranza potenzialmente disponibile **deve** essere convinta che la valutazione non è un nemico, bensì un ausilio¹⁶

Con quali strumenti

L'analisi dei fallimenti che hanno segnato il percorso della valutazione, in Italia e all'estero, induce la FGA a proporre al Ministero e, in generale, alla politica, delle linee di indirizzo che potrebbero attenuare i rischi di ulteriori se non definitivi tracolli del progetto. Per quanto riguarda gli insegnanti, ad esempio, la diffusa diffidenza, se non ostilità, nei confronti delle prove standardizzate, percepite dalla maggioranza degli insegnanti come estranee alla propria prassi didattica e fondamentalmente inadeguate a rilevare gli apprendimenti degli studenti, potrebbe essere aggirata spezzando, o meglio dissimulando, il legame diretto tra esito delle prove e premio/sanzione di carriera del docente, in tal modo arginando anche il rischio di complicità con gli studenti nell'alterare in positivo i risultati e disinnescando il potenziale distruttivo della competizione interna fra docenti di una stessa scuola (a favore di quella esterna con le altre scuole). A questo punto, però, in che modo assicurarsi che le prove standardizzate continuino ad esercitare la propria pressione verso il "miglioramento" e la propria funzione selettiva? La FGA ritiene che trasferendo la dimensione premiale alla scuola, anziché sul singolo insegnante, e coinvolgendo il collegio docenti nella responsabilità valutativa attraverso la fase di "autovalutazione" – definita "auto" ma in realtà inquadrata in protocolli rigidamente stabiliti dall'esterno (nel caso italiano, dall'INVALSI) – i docenti sarebbero chiamati a cooperare verso l'obiettivo - a quel punto condiviso e partecipato - del miglioramento, modificando le proprie pratiche didattiche in funzione delle istruzioni ricevute:

Su questo punto il *Regolamento [Regolamento SNV¹⁷, varato dal governo Monti, NdR]* tace: i docenti non sono oggetto di valutazione... sebbene sia palese che la responsabilità del **miglioramento** graverà in buona parte sulle loro spalle. Questa è un'incongruenza cruciale, sulla quale si gioca la scommessa sul nesso tra valutazione e miglioramento. I meccanismi che si possono immaginare... sono due: un virtuoso controllo tra pari... un ruolo più attivo del dirigente scolastico... entrambi questi processi... stimolati e supportati dall'esterno... al dirigente scolastico potrebbe essere dato il potere vincolante (da regolamentare in modo accurato) di segnalare i

15 Per l'Italia, vedasi l'art. 16 comma 1, della legge n. 128 del 8.11.2013 (conversione del D.L. n.104/2013): "Al fine di **migliorare** il rendimento della didattica, con particolare riferimento alle zone in cui è maggiore il rischio socio-educativo, e potenziare le capacità organizzative del personale scolastico, è autorizzata per l'anno 2014 la spesa di euro 10 milioni, oltre alle risorse previste nell'ambito di finanziamenti di programmi europei e internazionali, per attività di formazione e aggiornamento **obbligatori** del personale scolastico, con riguardo: a) al rafforzamento delle conoscenze e delle competenze di ciascun alunno, necessarie ad aumentare l'attesa di successo formativo, anche attraverso la diffusione di innovazioni didattiche e metodologiche, e per **migliorare** gli esiti nelle valutazioni nazionali svolte dall'Istituto nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI) e degli apprendimenti, in particolare **nelle scuole in cui tali esiti presentano maggiori criticità**".

16 AA.VV., *La valutazione della scuola*, cit., p. 257.

17 DPR 28 marzo 2013, n. 80, varato dal Governo Monti, ministro dell'istruzione Francesco Profumo.

docenti che, per il lavoro svolto, sono a suo avviso meritevoli di una progressione, da convalidare attraverso un concorso nazionale... Un'ulteriore leva, peraltro già oggi a disposizione del dirigente scolastico.... è l'uso di risorse per compensare l'impegno e gli sforzi dei docenti¹⁸

Il rapporto tra le misurazioni effettuate tramite le prove standardizzate e le conseguenze sulla carriera del singolo docente, non potendo esser sciolto – poiché in tal caso il docente non riceverebbe sufficiente stimolo a mutare la propria didattica in funzione dei quiz – viene affidato alla mediazione del dirigente scolastico, nell'esercizio della funzione di controllo e rendicontazione propria della gestione aziendale. Non a caso, sulla natura dei “premi” da distribuire alle scuole migliori, la FGA suggerisce di utilizzare, più che esplicite elargizioni economiche, la concessione di maggiore autonomia amministrativa e gestionale, fino a prefigurare la possibilità del reclutamento dei docenti attraverso la chiamata diretta. Di contro, “commissariando” le scuole rivelatesi inadeguate (e i dirigenti non abbastanza solerti) alla luce dei risultati delle prove, vincolandole all'adozione di rigidi protocolli operativi definiti dall'ente valutatore:

Le conseguenze del processo di valutazione delle scuole... non devono comportare misure premiali né punitive. Piuttosto, l'esito della valutazione... potrebbe avere un effetto sul grado di **autonomia**... Le scuole che superano brillantemente il vaglio della valutazione... potrebbero ottenere margini crescenti di libertà amministrativa, organizzativa e di gestione delle risorse: ad esempio, consentendo di chiamare direttamente i docenti, attraverso procedure trasparenti... oppure, potendo disporre liberamente di fondi per attività di formazione dei docenti. Viceversa le scuole che manifestassero difficoltà sarebbero costrette a seguire le indicazioni vincolanti del ministero, racchiuse in un piano di **miglioramento** concordato... meccanismi di questo tipo avrebbero il pregio di “allungare” le **leve** a disposizione del dirigente scolastico¹⁹

Circa le discrasie prodotte dalla commistione tra prove standardizzate e valutazione sommativa, la FGA propone di estromettere del tutto la seconda dagli esami, trasformando questi ultimi secondo il modello anglosassone dei *central exam* con prove standardizzate che assicurano la comparabilità dei dati:

Abbiamo visto che gli Stati che si sono dotati di esami nazionali (*central exams*) su base standardizzata ottengono in genere risultati migliori. Il caso italiano è particolare.... ampia variabilità dei metri di giudizio... Questo è uno dei motivi per cui si sono introdotte le prove INVALSI nell'ambito dell'esame di III media e in futuro se ne prevede un uso collegato alla maturità. In generale, ci pare inopportuno che le stesse prove siano utilizzate sia per la certificazione delle competenze degli studenti sia per la valutazione delle scuole (o docenti): in questo modo si creano i presupposti per la loro manipolazione... A nostro avviso, la strada è quella di trasformare gli esami di Stato in veri *central exams*, rendendoli comparabili a livello nazionale attraverso l'adozione di prove standardizzate in tutte le materie oppure di criteri di correzione omogenei²⁰

Anziché, dunque, prendere atto dell'inadeguatezza dei quiz, se ne auspica la proliferazione, somministrandoli in diversi momenti: durante l'anno scolastico, per la valutazione di sistema, e negli esami, per la valutazione degli studenti. Molte delle dichiarazioni del ministro Giannini, alla luce di queste riflessioni, appaiono assai meno improvvise e temerarie e assumono invece i tratti di rassicurazioni da parte della politica di una determinazione programmatica nel portare a compimento un disegno a lungo e con scrupolo preparato e discusso e avente per protagonisti non solo esponenti politici in assoluta continuità “bipartisan” ma parte di certo mondo accademico, le forze sindacali cosiddette “rappresentative” e, in primo piano, la grande impresa attraverso associazioni e fondazioni “senza scopo di lucro” ma dotate di ingenti risorse atte a promuovere specifici interessi.

Perché

Arriviamo così alla domanda cruciale. Se innumerevoli evidenze “empiriche” smentiscono i costrutti teorici dei fautori della valutazione - e dunque parlare di approccio scientifico alla questione diviene mistificante -; se ciascuna delle soluzioni proposte, oltre alla suddetta inconsistenza sperimentale, implica riconosciuti e non trascurabili rischi e tende ad elidersi con le alternative in un'*impasse* antinomica, qual è il fine così rilevante da indurre a sorvolare tanti ostacoli e ad investire tante energie?

Stando a quanto dichiarato, il concetto che ritorna ossessivamente a giustificare l'impianto è il “miglioramento” (intorno cui gravitano tutti gli altri termini ricorrenti rendicontazione, efficienza, efficacia, qualità, trasparenza etc.). Ma in cosa consiste questo agognato “miglioramento”? Se si prova ad indagare oltre la sua assoluta indeterminazione, l'unica declinazione concreta che assume è, in sostanza, l'incremento dei risultati misurati dalle prove standardizzate. La capacità di queste ultime di rilevare la qualità degli apprendimenti e, ancor di più, il grado di quello straordinariamente complesso processo educativo che

18 AA.VV., *La valutazione della scuola*, cit, p. 252.

19 *Ivi*, p. 254.

20 *Ivi*, p. 251.

conduce l'individuo ad acquisire passo dopo passo consapevolezza critica di sé e del proprio ambiente divenendo un cittadino, è però – per i gli stessi econometristi e docimologi – assai dubbia, per noi insegnanti che abbiamo dovuto – purtroppo - verificarla sul campo, semplicemente truffaldina. Il concetto di “miglioramento”, dunque, oltre ad incorrere in una macroscopica petizione di principio (somministro i quiz per produrre miglioramento – il miglioramento si misura attraverso i quiz), costituisce la falsa rappresentazione di un non detto. Si presenta, nella propria genericità, come entità neutra - con quello stesso crisma di oggettività con cui sono state falsamente propagandate le prove standardizzate - ma nasconde precise scelte valoriali. Del resto, a proposito della stessa valutazione, gli autori del *Rapporto* sono ben consapevoli che

Non esiste un unico modello di valutazione della scuola in teoria né in pratica: per accorgersene basta dare un'occhiata alla letteratura scientifica sul tema e a quel che avviene da anni fuori dai nostri confini. Se non vengono in premessa esplicitate le preferenze di politica scolastica, non ci sono ragioni per ritenere un modello migliore di un altro... L'adozione di un modello di valutazione non è mai neutrale: è sempre figlia di un'idea di scuola (pedagogica, organizzativa, gestionale), di una lettura critica di che cosa la scuola è oggi e di un'opzione ideale e politica di che cosa vogliamo sia domani.

La FGA conferisce un ruolo centrale alle prove standardizzate rispetto ad altre forme collaterali di valutazione - che possono integrarle ma non sostituirlle (ispezioni o criteri reputazionali) – perché, grazie ad esse e diversamente da tutte le altre, si ottengono dati **comparabili**. Questa caratteristica è di tale rilievo da rendere marginale il grado di significatività e attendibilità dei dati medesimi:

Da un accertamento *ex-ante* (e a volte in itinere) delle modalità di erogazione dei servizi scolastici... si passa alla misurazione e verifica *ex-post* **dell'allineamento** degli esiti del lavoro scolastico (...) agli obiettivi generali del sistema educativo. Ma affinché sia utile allo scopo, questo genere di informazione deve possedere una caratteristica cruciale: la **comparabilità** nel tempo e nello spazio.²¹

L'effettiva **comparabilità** dei dati nel tempo e nello spazio soddisfa tanto il diritto dello studente a un trattamento equo (nessuno in possesso delle medesime conoscenze e competenze deve ricevere una valutazione differente)²² ... quanto l'esigenza di chi lo seleziona – che sia università o azienda – di conoscere il suo punto di partenza e le abilità di cui è in già possesso, potendoli confrontare con quelli di altri candidati di provenienza diversa.²³

Nei sistemi educativi, infine, dove alla valutazione si chiede anche di guidare le decisioni in termini di premialità... la **comparabilità** diventa una condizione necessaria.²⁴

Una seconda ragione di successo dei test di apprendimento è che danno maggiori garanzie di standardizzazione e dunque di **comparabilità**.... Una prova è standardizzata quando è uniforme in un triplice senso: 1) propone a tutti gli esaminandi lo stesso problema; 2) è somministrata a tutti nello stesso modo (momento, modalità di svolgimento, tempo concesso per la risposta); 3) è valutata per tutti secondo lo **stesso metro**. ... delle condizioni per la standardizzazione di una prova, quella che rende un test per sua natura più facilmente standardizzabile è la terza: la possibilità, cioè, di ridurre gli elementi di arbitrarietà nella correzione, fino ad annullarli del tutto nel caso di test corretti in modo automatico e centralmente²⁵

la IRT [*Item Response Theory*, NdR] consente di definire quadri di competenze o livelli di conoscenze molto precisi e direttamente riferibili agli obiettivi formativi dei curricula nazionali ; inoltre ... permette di collocare ogni studente al giusto livello della scala di competenza ... (N) *indipendenza dal campione*... L'IRT offre, dunque, garanzie di una migliore **comparabilità** della misura²⁶

Non si rinuncia alla **comparabilità** offerta dai sistemi di rilevazione degli esiti di apprendimento standardizzati.²⁷

21 *Ivi*, p. 63.

22 Ma “non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali” (Lorenzo Milani, *Lettera a una professoressa*)

23 AA.VV., *La valutazione della scuola*, Laterza, 2014,, p. 64.

24 *Ivi*, p. 65.

25 *Ivi*, pp. 69-70.

26 *Ivi*, p. 75.

27 *Ivi*, p. 85.

Sin dalle riunioni iniziali ... maturano nel CTS²⁸ due convinzioni. La prima è che il sistema premiale debba avere carattere nazionale.... La seconda è che una condizione necessaria per erogare premi sia di disporre di un sistema di valutazione sull'operato di scuole e docenti improntato al principio della **comparabilità**... In assenza di un fondamento di **comparabilità**, l'assegnazione dei premi sarebbe inevitabilmente arbitraria oppure guidata da criteri di natura amministrativa, che mal si prestano a giudicare il lavoro degli insegnanti.²⁹

La comparabilità garantita dalle prove standardizzate, ottenuta a costo di voragini di approssimazione e tutelata da una casta funzionale di esperti i cui interessi³⁰ convergono con quelli del capitalismo internazionale -, è precipuamente ciò che trasforma l'apprendimento e la conoscenza da bene infungibile il cui valore - non misurabile - conserva i caratteri relazionali propri della soggettività umana, in merce, disumanizzata e suscettibile di scambio in un mercato. Allo stesso modo di un manufatto artigianale i cui procedimenti produttivi siano schematizzati ed inseriti in una sequenza operativa di tipo meccanico al fine di ottenere un prodotto industriale riproducibile all'infinito, il dialogo educativo da cui scaturisce un orizzonte di conoscenza sempre unico ed irripetibile, per le innumerevoli variabili proprie della soggettività dei protagonisti (docente e discente), del correlato conoscitivo (idee, interpretazioni, formule, fenomeni), dei contesti di apprendimento, viene ricondotto entro la griglia di uno standard definito per convenzione dal coloro che governano il processo.

Questa operazione rientra nella più generale mercificazione dell'immateriale che caratterizza la più recente fase del sistema economico capitalista il quale, al restringersi dei margini di profitto sulle merci tradizionali per saturazione del mercato, ha individuato nel patrimonio dei saperi connessi ai servizi la dimensione cui attingere profitti pressoché illimitati nel tempo e nello spazio e di entità assai maggiore rispetto a quelli della precedente fase produttiva. Se la domanda di automobili e frigoriferi può ridursi fino ad estinguersi, quella di cure e di istruzione si rinnova di generazione in generazione finché sopravvive l'umanità. Affinché il grande capitale possa ricavare margini di profitto da questi ambiti sul mercato globalizzato occorre tuttavia impadronirsi del patrimonio di saperi e di pratiche finora appartenuto ai titolari delle professioni (medici, insegnanti etc.), espropriandone questi ultimi e riducendone il lavoro a mera applicazione di protocolli a loro estranei, di cui non hanno il controllo. Le piattaforma tecnica di questa appropriazione è offerta dalle tecnologie informatiche.

Il Capitale ha messo in produzione e ha mercificato sempre nuovi territori, e nuovi strati sociali vi agiscono come salariati produttori di plusvalore e profitto... Sono a buona ragione oggi trascinati all'interno del meccanismo di formazione di profitto (o meglio di plusvalore non-retribuito, e quindi in qualità di sfruttati nel senso dato all'aggettivo da Marx ed Engels) ad esempio i lavoratori/trici di quei settori pubblici, di quei servizi sociali o più generalmente di quell'insieme di Beni comuni che fino a ieri erano fuori dal campo della produzione capitalistica. Se indaghiamo sui mutamenti prodotti nella scuola o nella sanità, nei trasporti, nella produzione di energia e nelle telecomunicazioni, nell'informazione pubblica, nell'usufrutto dell'acqua o nello smaltimento dei rifiuti, vediamo che settori fuori dal campo d'azione del profitto in precedenza si stanno via via trasformando nei nuovi e grandi business del XXI secolo mediante un processo di privatizzazione, aziendalizzazione e mercificazione senza precedenti³¹

E' proprio questo l'effetto subdolamente indotto dall'introduzione delle prove standardizzate nella prassi didattica e nella sua valutazione. Da un lato, il fare scuola, la natura del lavoro educativo, da processo dialogico, si trasforma in catena di produzione, perdendo in sintesi tre sue dimensioni essenziali: l'unicità/irripetibilità di ciascun percorso, la padronanza critica dei processi, l'invenzione creativa/espressiva.

28 Nel 2010, per volontà del ministro Gelmini, "Per stabilire i criteri di assegnazione il MIUR istituisce un Comitato tecnico-scientifico internazionale per l'elaborazione delle linee strategiche relative alla costruzione di un sistema nazionale di valutazione. Obiettivo del CTS è disegnare un meccanismo di assegnazione di premi ai docenti" (Ivi, p. 196) Ne fecero parte Roger Abravanel (mai presenziato), Giancarlo Cappello (ufficio studi segreteria nazionale CISL scuola), Andrea Ichino, Giorgio Israel (smetterà di partecipare dopo poco tempo), Andrea Gavosto (direttore FGA), Attilio Oliva (presidente TreeLLLe, associazione del cui Comitato operativo sono membri i due ex-ministri Luigi Belinguer e Tullio de Mauro, e di cui sono tra i soci fondatori Fedele Confalonieri e Marco Tronchetti Provera), Annamaria Poggi (presidente Fondazione per la Scuola - Compagnia di San Paolo -), del cui consiglio direttivo è membro quel Daniele Checchi con Andrea Ichino e Giorgio Vittadini (Compagnia delle opere) coautore dello studio *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole* che ha rappresentato sul piano metodologico la piattaforma fondativa dell'attuale INVALSI)

29 Ivi, p. 197.

30 Non a caso il *Rapporto* si chiude con una richiesta a moltiplicare le risorse investite nella valutazione della scuola, portandole al livello di quelle dell'OFSTED britannico, dell'ordine di dieci volte maggiori rispetto all'attuale finanziamento dell'INVALSI: da circa 20 milioni di euro annui ad almeno 200 milioni.

31 Piero Bernocchi, *Benicomunismo*, Massari Editore, 2012, pp. 63-64.

Dall'altro, sul piano del “prodotto” conoscitivo, perse la consapevolezza storica e critica e la creatività, residuano nozioni di mera decodifica di base e sequenze operative decontestualizzate, racchiuse in pacchetti agevolmente intercambiabili che si prestano a quella condizione di apprendimento permanente che contraddistingue la figura del lavoratore flessibile, non più esperto in qualche campo bensì precarizzato.

La scuola-azienda vuole accelerare l'adeguamento dello studente ai nuovi lavori mentali subordinati, precari, flessibili. Suo compito non è la formazione di un individuo integrale in grado di orientarsi nella babele del mondo produttivo ed informativo odierno, bensì quello di fornire un'alfabetizzazione di base, una sgrossatura essenziale ed epidermiche conoscenze tecniche: e soprattutto un addestramento alla *flessibilità*, alla riconversione continua, alla precarietà senza pretese. Per essa selezionare non significa più formare – come pensavamo nel '68 contestando la scuola dell'epoca – una 'crema' sociale da sistemare nei posti di comando, separando padroni da servi, ma uniformare, modellare disciplinando, normare una gran massa di futuro lavoro mentale astratto ed intercambiabile, subordinato e precario, sottomesso alla catena informatica e comunicativa, addestrato quanto basta per districarsi nei segni della produzione³²

In questa cornice lo Stato, lungi dal dismettere la propria influenza sul sistema di istruzione, è chiamato a sorvegliarne con inedita minuzia le modalità di esercizio, in modo da aprire, garantire e custodire agli interessi privati spazi di profitto e di rendita di cui altrimenti non disporrebbero. Nei confronti di tale prospettiva, da parte di tutti coloro a cui sta a cuore la dignità dell'uomo e la sua libertà di coscienza, non può tollerarsi alcuna indulgenza. Agli enormi interessi in gioco va contrapposta la forza della consapevolezza dei popoli e, per quanto riguarda lo specifico caso della valutazione standardizzata dell'istruzione, segnali positivi si colgono nella crescente insofferenza in tutti i contesti ove essa è stata applicata. Essenziale è che le diverse categorie coinvolte (in questo caso, insegnanti, studenti, famiglie), accantonando particolarismi, acquisiscano consapevolezza per osservare quanto accade non soltanto dal proprio punto di vista ma in uno sguardo d'insieme, affinché le loro forze congiunte si traducano in una tensione solidale per la vittoria comune.

32 Piero Bernocchi, “Il lavoro mentale dipendente e la merce-istruzione”, in Cesp-Cobas (a cura di), *Scuola-azienda e istruzione-merce*, Massari editore, 2000, p. 19.