

Per un documento GISCEL sulla valutazione di sistema

1. Una valutazione di sistema delle abilità linguistiche sviluppate dagli studenti delle nostre scuole è necessaria. Ai decisori politici può fornire indicazioni per orientare scelte di politica educativa; alle comunità scolastiche può suggerire riflessioni sulla funzionalità della propria organizzazione didattica. Il GISCEL intende contribuire a una discussione sulle valutazioni in atto che sia ispirata a questi criteri.
2. Perché le valutazioni nazionali siano funzionali, bisogna sciogliere le ambiguità tra valutazione del sistema educativo nel suo complesso, valutazione delle scuole, degli insegnanti, degli studenti. Lo scopo primario deve restare quello di ottenere informazioni sull'andamento del sistema educativo, confrontare risultati *medi* per aree, nel tempo ecc. Indicazioni sull'efficacia dell'educazione in situazioni specifiche si possono avere; per essere significative devono tener conto dei dati in ingresso e in uscita rispetto a un certo ciclo di studi (c.d. "valore aggiunto") perché le scuole del centro delle città non appaiano "migliori" di quelle di periferia, né i licei "migliori" degli istituti professionali in ragione delle qualità dell'utenza in ingresso. Dove si verificano situazioni di difficoltà, è compito dei politici, delle amministrazioni, di tutta la scuola, analizzarne le cause e tentare i rimedi; premi e punizioni non sono rimedi.
3. Le ambiguità sui fini delle valutazioni nazionali - hanno contribuito a suscitare resistenze nel corpo insegnante. È bene sottolineare che l'essere sottoposti a valutazione fornisce dati, non pareri, per una spinta al miglioramento; una valutazione di sistema non rappresenta un giudizio sull'operato dei singoli individui o delle singole scuole. E invece da parte del Ministero in questi anni è stato fatto un uso improprio della valutazione di sistema, fino al suo utilizzo per la valutazione individuale degli alunni nelle prove d'esame. Così è risultato distorto il senso stesso delle prove nazionali, che spesso sono state vissute dalla scuola come una mera imposizione esterna e non come un'occasione di autovalutazione: i risultati conseguiti non sono stati oggetto di una serena riflessione, la struttura stessa delle prove non è stata valutata analiticamente da parte dei professionisti dell'insegnamento. Il GISCEL invita il Ministero a diradare la confusione creata tra la valutazione di sistema e la Prova nazionale, a non utilizzare i dati raccolti per valutare il merito del lavoro docente. Esorta altresì gli studiosi - che meritoriamente mettono il loro sapere scientifico a disposizione dell'INVALSI e della collettività - a vigilare sull'impiego corretto del loro contributo scientifico. Sollecita gli insegnanti ad approfondire ulteriormente i temi della valutazione di sistema, a discuterne la validità e i limiti, a penetrarne i meccanismi. È necessario che nella scuola si diffonda una cultura della valutazione di sistema, al di là delle giuste proteste per le disfunzioni che si sono verificate e delle questioni sindacali legate al carico di lavoro supplementare richiesto.
4. Qualunque valutazione su larga scala deve fare ricorso a prove "oggettive" (in cui la misurazione sia prefissata e indipendente dal lettore dei protocolli). Pare utile ricordare che l'"oggettività" non è propria delle sole prove a scelta multipla, e neppure delle sole prove a risposta chiusa, come ha mostrato l'esperienza delle più recenti indagini OCSE-PISA. Va ricordato inoltre che ci sono aspetti dell'educazione che possono essere valutati con prove "oggettive", e altri che sfuggono a questi strumenti. I dati delle indagini nazionali e internazionali possono essere preziosi a patto che se ne tenga presente la parzialità.
5. Trasformare la valutazione di sistema in valutazione d'esame del singolo studente, come si è fatto a partire dall'esame conclusivo del primo ciclo, è scorretto. Le inevitabili imprecisioni dello strumento "oggettivo" hanno effetti limitati sulle medie e sui grandi numeri, mentre possono averne di gravi sulla prestazione del singolo. Che negli esami di stato ci siano prove nazionali è opportuno; che la valutazione di tali prove ai fini del risultato dello studente sia sottratta alle commissioni d'esame con la scusa della "oggettività" è un abuso.
6. Le prove utilizzate per la valutazione di sistema hanno inevitabilmente un influsso sull'insegnamento e sull'apprendimento: anzi, in un campo come quello dell'insegnamento dell'italiano, in cui una formulazione precisa degli obiettivi di apprendimento è difficile, e ancora di più una loro graduazione nel tempo, esse finiscono per orientare le scelte degli insegnanti. Per questo la responsabilità di chi le formula e somministra è altissima. Domande mal formulate possono incoraggiare uno studio meccanico e mnemonico, formulazioni ambigue delle domande e delle risposte possono indurre la convinzione che l'importante è imparare "i trucchi del mestiere", indovinare che cosa ha voluto l'esaminatore, e in definitiva possono incoraggiare la diffusione dell'idea che buoni risultati si ottengono non con una buona

preparazione complessiva, ma con una preparazione meramente tecnica alla prova (“insegnamento per il test”).

7. Per evitare questi rischi le domande devono essere tali da mettere alla prova le reali competenze degli studenti, cioè la capacità di usare le conoscenze e abilità acquisite in situazioni nuove e imprevedibili, o da misurare stadi nell’acquisizione di tali competenze. Preparare prove di qualità richiede anni di esperienze da parte di *équipes* specializzate, in collaborazione con esperti disciplinari. Per questo occorrerebbe cautela nell’interpretazione dei risultati e anche per questo assumere le prove attuali come prove d’esame è stato quanto meno improprio.
8. Un requisito necessario della valutazione di sistema è la comparabilità dei risultati, tra diversi livelli scolari e lungo gli anni per uno stesso livello scolastico. Questo risultato è difficile da conseguire in ogni caso, ma più per le prove di valutazione della lettura, che devono essere condotte su testi ogni volta diversi. Dovrebbero essere sviluppate e rese note le tecniche che possono assicurare una certa comparabilità, come standardizzazioni dei risultati e domande “di ancoraggio”.
9. Le prove di comprensione della lettura possono stimolare una didattica specificamente rivolta allo scopo, che finora è spesso carente. Possono farlo se riescono a sondare le componenti della competenza di lettura nella loro varietà, con equilibrio tra gli aspetti lessicali, semantici, sintattici, testuali, pragmatici della comprensione. Un criterio necessario è che le scelte dei testi su cui si formulano domande abbiano come riferimento l’età dei discenti, alla quale dovranno essere il più possibile adeguati per lunghezza, difficoltà e per ambito di esperienza; attenersi a questo criterio può risultare difficile, dato che le variabili che si combinano con l’età anagrafica sono le più varie e numerose, ma è un obiettivo da perseguire. Un pericolo a cui sono esposte, per la loro stessa natura di prove “oggettive”, è di porre in termini secchi di verità o falsità questioni interpretative che dovrebbero restare aperte al confronto delle opinioni. Allo studente non si deve chiedere di riconoscere l’interpretazione “vera”, ma di motivare la propria interpretazione; a questo scopo sono probabilmente necessarie domande aperte accompagnate da precisi criteri di misurazione. Su questo punto è in gioco un aspetto essenziale dell’alternativa tra educazione autoritaria ed educazione democratica.
10. Ancora più delicato è il ruolo che possono assumere le prove di grammatica, un campo in cui regna tuttora l’incertezza su contenuti, obiettivi, progressione, e i programmi o le indicazioni curriculari sono di conseguenza vaghi. In questa situazione alle prove di grammatica si può richiedere:
 - di proporre il riconoscimento di categorie in contesto;
 - di porre, per quanto possibile, reali problemi da risolvere col ragionamento e non domande a cui si possa rispondere mnemonicamente o meccanicamente;
 - di limitare la verifica a un repertorio di categorie, termini e concetti che sia il minimo indispensabile a ogni livello scolastico; su questo minimo si dovrebbe aprire un ampio dibattito tra insegnanti ed esperti;
 - di porre molta attenzione alla terminologia, che dovrebbe essere essenziale e condivisa; ove necessario, si potrebbe fare ricorso a parafrasi esplicative;
 - di contenere per quanto possibile questo repertorio minimo su un terreno di acquisizioni condivise, senza rispecchiare ipotesi teoriche di specifiche scuole di pensiero, in modo da non bloccare lo sviluppo delle ipotesi e delle esperienze;
 - di evitare di trattare in termini di verità/falsità questioni che sono suscettibili di controversia; la grammatica non deve essere vista come un catalogo di verità dogmatiche ma come un campo aperto alla discussione e alla ricerca. Anche in questo punto si tocca un aspetto essenziale di un’educazione scientifica e democratica.
11. Le prove prodotte dall’INVALSI hanno mostrato di anno in anno qualche progresso nelle direzioni qui auspiccate. Va riconosciuto l’impegno che gli esperti e i consulenti hanno messo nel raggiungere livelli più accettabili. Sussistono però in qualche misura difetti che possono compromettere la validità delle misurazioni: ambiguità, chiusura in termini di vero/falso di questioni controvertibili, sopravvivenze di alcune eredità inaccettabili della tradizione scolastica grammaticale. Il GISCEL ritiene che un dibattito ampio tra insegnanti ed esperti, che entri nel merito sia del Quadro di riferimento sia di ciascuna prova e domanda, possa contribuire a migliorare il livello delle prove.