
n. 6
febbraio
2024

Una distrazione di massa

anno XLI

Giorgio Chiosso

Negli ultimi decenni si sono moltiplicate e perfezionate le modalità di rilevazione dei risultati dell'apprendimento scolastico. Dietro la spinta poderosa di grandi centri di ricerca e importanti istituzioni sovranazionali una nuova generazione di esperti nel campo della misurazione (non solo docimologi di antica tradizione, ma statistici, sociologi, economisti, comparatisti, tecnici dell'organizzazione e pianificazione dei test) ha messo a punto una sofisticata metodologia per misurare il funzionamento delle scuole, la loro efficienza ed efficacia alla luce del paradigma pedagogico *effectiveness school and improvement school*, paradigma che da almeno un quarto di secolo influenza le politiche formative soprattutto dei paesi occidentali. Si può essere più o meno d'accordo se sia realistica e opportuna la pianificazione di un modello universale di conoscenza della scuola modellato sulla somministrazione di prove standardizzate (questione che meriterebbe ben più di questo semplice richiamo), ma è innegabile che oggi è possibile disporre di un quadro realistico del rendimento del sistema scuola impensabile fino a qualche decennio fa. Tutto questo mediante la produzione di una sterminata quantità di dati grazie alla elaborazione di complessi strumenti di analisi assai puntuali e sostanzialmente affidabili. È così possibile fotografare con una buona approssimazione sia i livelli di conoscenza del microcosmo d'aula e sia, più a vasto raggio, il quadro complessivo e comparativo delle diverse situazioni scolastiche, evidenziandone pregi e lacune. La tendenza dei giornali a semplificare i dati raccolti nella logica delle classifiche sportive purtroppo ha non poco influito sulla diffusione della convinzione che si possa migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento guardando a ciò che si fa altrove. Così per un buon lasso di tempo il sistema scolastico finlandese è apparso un modello

meritevole di tutte le attenzioni possibili, salvo poi – più recentemente – guardare ad alcuni paesi dell'Estremo Oriente nella speranza di raccogliere qualche spunto utile visti gli ottimi esiti conseguiti. Magari sottovalutando il fatto che tanto la Finlandia prima e quanto ora Singapore non sono contesti comparabili per mille ragioni con l'Italia. In così tanto fervore non è tuttavia illecito nutrire anche qualche dubbio sulla effettiva fedeltà della fotografia non solo perché i dati raccolti si prestano a molteplici interpretazioni, ma perché è esperienza comune che sussistano nella vita d'aula dimensioni immateriali che è molto difficile se non impossibile quantificare. I risultati di certe scuole sgarrupate sono talvolta negativi o incerti, ma basta l'arrivo di qualche buon insegnante, preparato e appassionato, capace di parlare "al cuore" a invertire la rotta senza che sia subito possibile registrare il cambiamento del clima. Questa osservazione – spesso giudicata strumentale per indebolire le misurazioni – non può tuttavia negare i notevoli progressi compiuti anche da noi. Dai primi quasi eroici tentativi di creare una organizzazione capace di sondare nelle sue mille sfaccettature la realtà scolastica italiana alla presenza odierna dell'Invalsi si può fondatamente sostenere che il tema della misurazione/valutazione ha conquistato un rispettabile spazio nel nostro traballante sistema scolastico. Le periodiche indagini dell'Oecd (il ben noto *Programme for International Student Assessment*, programma Pisa) e le rilevazioni annuali dell'Invalsi costituiscono una miniera di dati cui attingere per raddrizzare, là dove necessario, situazioni di debolezza e fragilità, ma anche per valorizzare ed esportare le impostazioni organizzative e didattiche che hanno dimostrato di assicurare buoni risultati. Di fronte a tanta grazia ci sarebbe da aspettarsi che le deficienze lamentate fin dalle prime indagini all'inizio del nuovo millennio siano state

gradualmente e magari imperfettamente colmate, proprio a partire dai dati a disposizione. Invece – come una litania che si ripete sempre uguale a sé stessa – si deve prendere atto che dopo un quarto di secolo la geografia e la qualità degli apprendimenti scolastici nelle nostre scuole non sono sostanzialmente mutate e, in qualche caso, addirittura peggiorate. Ho reperito un report (*Il progetto Ocse-Pisa. Rapporto nazionale*) della professoressa Emma Nardi relativo alla situazione scolastica italiana documentata nell'indagine Pisa 2000 (https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/pisa_2000.pdf). Vi ho trovato descritto un quadro riguardante capacità di lettura e competenze in matematica e scienze non sostanzialmente dissimile a quanto registrato nell'ultima inchiesta Ocse-Pisa con l'imprevista aggiunta, segnalata dall'ultimo rapporto Invalsi, del preoccupante deperimento della scuola primaria. Trascrivo una breve sintesi dal rapporto Nardi di un quarto di secolo fa.

- L'Italia si colloca al di sotto della media dei paesi dell'Ocse. La negatività del risultato è più evidente per la matematica e le scienze che per la lettura.
- La capacità di comprensione della lettura degli allievi italiani si colloca leggermente al di sotto della media dei paesi dell'Ocse, con una dispersione comparativamente abbastanza ridotta.
- In matematica la capacità di risolvere problemi legati alla vita reale risulta molto al di sotto dei livelli di altri paesi. Serve una riflessione sullo sviluppo di tale capacità in un curriculum continuo della scuola di base.
- I risultati per le scienze confermano i dati rilevati attraverso altre indagini internazionali (*Third International Mathematics and Science Study* e *Second International Science Study*) e nazionali (Servizio Rilevazioni di Sistema del Cede), ma ne ampliano il senso in quanto sottolineano la scarsa importanza data nella scuola italiana ai processi che riguardano l'uso della scienza ed i suoi limiti.
- È ancora forte il divario tra macro aree geografiche.
- C'è molta disomogeneità nei risultati delle varie tipologie di istituti scolastici.

Nel 2013 per far fronte alle situazioni critiche (e migliorare quelle già di buona qualità) fu istituito il Sistema nazionale di valutazione che, come noto, affida alle scuole il compito di predisporre piani di miglioramento sulla base dell'auto analisi di istituto e dei dati posti a disposizione dall'Invalsi. Dopo un avvio promettente, una coltre nebbiosa ha avvolto le opportunità previste dalla nuova normativa che

ambiva a promuovere il circuito virtuoso misurazione/valutazione/miglioramento e, per quanto possibile, avviare almeno una seria riflessione sui dati Pisa e Invalsi con approntamento dei relativi rimedi. Non sembra, tuttavia, che i risultati siano stati e siano quelli attesi per varie ragioni, non ultima la pervicace resistenza di una quota non secondaria di docenti allergici a qualsiasi modalità di valutazione esterna. La riflessione merita tuttavia di essere ampliata per cogliere non soltanto resistenze e limiti delle scuole (non tutte, beninteso) ma anche i silenzi della politica (quanti ministri hanno posto al centro della loro azione l'obiettivo di potenziare e migliorare i risultati scolastici?) e dei centri deputati a monitorare l'evoluzione del sistema scolastico e delle ricerche condotte nell'ambito universitario (non basta raccogliere dati, bisogna indagare anche come si risponde alla segnalazione dei punti di criticità). Non nutro alcun dubbio che in qualche armadio del ministero esistono le rendicontazioni formalmente ineccepibili dei fondi PON ricevuti e spesi dalle scuole più fragili, ma quello di cui si ha bisogno è ben altro. Ai progressi registrati sul piano delle rilevazioni degli apprendimenti non è purtroppo corrisposto un analogo investimento nel monitoraggio del passaggio successivo e cioè delle attività di miglioramento. Di queste ultime si sa poco o nulla. Mancano dati qualitativi su come sono stati impiegati i fondi investiti per ridurre le differenze territoriali, per contrastare la dispersione e l'insuccesso scolastico e sostenere gli alunni più deboli. Nulla sappiamo della consistenza e qualità dell'aggiornamento dei docenti: dove, con chi, su quali tematiche, per quanto tempo ecc. E neppure disponiamo di un quadro esauriente sui progetti realizzati mediante forme di partenariato tra scuole, enti locali e iniziative in conto terzi. E molti altri dati si potrebbero utilmente raccogliere. Con un'unica espressione potremmo definire i ritardi nel promuovere il miglioramento come una generale distrazione di massa. Ci resta la speranza che la rotta sia invertita con l'attività di questo ministero alle prese con la pianificazione delle risorse (non poche) destinate all'istruzione dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che dovrebbe ridare slancio e nuove motivazioni al mondo della scuola, intervenire dove c'è più bisogno e forse anche – dietro la legittima spinta di chi ha erogato i fondi – capire dove sono finiti e quali risultati hanno prodotto.

Giorgio Chiosso