

OCSE-PISA e INVALSI:

Dr. Jeckyll e Mr. Hide?

di Giancarlo Cerini, 3/4/2006

In questi giorni si stanno svolgendo, un po' sordina come è nello stile dell'OCSE, le rilevazioni a campione sugli apprendimenti degli studenti italiani di 15 anni in tre discipline fondamentali: italiano, matematica e scienze. L'ultima indagine OCSE-PISA era stata realizzata nel 2003 e la pubblicazione degli esiti, avvenuta pochi mesi fa, ha determinato un forte dibattito sulle competenze di base, di cui i nostri allievi sarebbero abbondantemente "sprovvisti".

Vale la pena allora, dedicare un po' di attenzione al problema della rilevazione degli apprendimenti mediante prove standardizzate, anche per chiarire le notevoli differenze che esistono tra le prove "nostrane" proposte annualmente dall'INVALSI e quelle triennali proposte dall'OCSE-PISA. Ovviamente non è solo questione di scadenze temporali.

Come è noto, la partecipazione delle scuole alle rilevazioni INVALSI sull'apprendimento degli allievi, in forma obbligatoria per le classi del primo ciclo e -al momento- facoltativa per quelle del secondo ciclo, rappresenta una novità nel panorama scolastico italiano ed apre una serie di questioni non solo pedagogiche, sul significato, il valore, la "ricaduta" di dette prove nella vita della scuola, ma anche di carattere giuridico, circa la "cogenza" della somministrazione delle prove, il rapporto con l'autonomia delle scuole e la libertà di insegnamento dei docenti, la possibile incidenza sulla sfera personale degli allievi sottoposti alle prove. Comunque la Procura della Repubblica di Bologna, interpellata in merito a tali questioni ha recentemente espresso l'avviso che la materia non ha rilevanza "penale" (ci mancherebbe!).

Va poi sottolineato che la pratica del testing è assai diffusa in tutti i paesi a forte sviluppo economico, sia in forma di partecipazione alle indagini internazionali sugli apprendimenti (il programma PISA, promosso triennialmente dall'OCSE¹, vede un crescente aumento di paesi aderenti), sia come scelta interna affidata a sistemi nazionali di valutazione. L'Italia non poteva "chiamarsi fuori" rispetto a questa tendenza, pena il marcare ancora di più il distacco rispetto agli altri paesi; in effetti, negli ultimi dieci anni, si è assistito ad uno sforzo notevole di incremento della cultura e delle pratiche valutative, a far tempo dalla approvazione della legge 15-3-1997, n. 59, che abbinava il conferimento della autonomia alle scuole all' "obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi"(art. 21, c. 9). Nella stessa legge 59/97 veniva prevista la riforma del

¹ PISA sta per Programma Internazionale per la valutazione degli apprendimenti; l'OCSE è l'Organizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico e sociale con sede a Parigi. Alla rilevazione del 2000 hanno partecipato 43 paesi, a quella del 2003 42 paesi.

CEDE-Centro Europeo dell'Educazione (e degli altri istituti nazionali e regionali: BDP ed IRRSAE) in enti finalizzati al supporto dell'autonomia.

Il nuovo quadro normativo sulla valutazione

Non si può dimenticare che un intero articolo del Regolamento dell'autonomia (art. 10 del DPR 8-3-1999, n. 275)) è dedicato alla delineazione di un vero e proprio sistema di valutazione, interno ad ogni scuola oltre che esterno. In esso vengono prefigurate le caratteristiche di quelle rilevazioni sistematiche degli apprendimenti, che poi troveranno pratica attuazione nei più recenti progetti dell'INVALSI. Le rilevazioni "periodiche" sono finalizzate alla "verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio" ed al sostegno alla scuola attraverso "iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio". La valutazione di sistema viene quindi associata alla possibilità di regolazione e sviluppo della qualità dell'istruzione, piuttosto che a logiche di controllo fiscale esterno. Concetti analoghi vengono espressi anche nella legge 28-3-2003, n. 53, ove all'art. 3 si afferma che le "verifiche periodiche e sistematiche" sulle "conoscenze e abilità" degli studenti [non quindi sulle competenze, NdR] sono finalizzate al "miglioramento e armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione".

Nel frattempo la struttura tecnica che in Italia curava il rapporto con le agenzie internazionali di valutazione (il CEDE, Centro Europeo dell'Educazione, di Villa Falconieri a Frascati) veniva sottoposta ad un vigoroso restyling, che la portava in pochi anni a cambiare pelle, attraverso un diverso "fondamento legislativo" (con il D.lgs. 20 luglio 1999, n. 258), con mission e finalità profondamente rinnovate (con il D.lgs. 19 novembre 2004, n. 286) e con nuove strutture organizzative e gestionali.

Il nuovo Istituto, denominato INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione), ha optato decisamente per una politica di "testing" nei confronti degli apprendimenti di base, attraverso una serie di programmi di carattere sperimentale e facoltativi per le scuole (Progetti pilota 1, 2, 3 tra il 2002 ed il 2004), poi portati a "regime" dall'a.s. 2004/05 in corrispondenza con l'attuazione dei nuovi ordinamenti della scuola per il primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di I grado).

Le direttive del Ministro all'INVALSI

E' lo stesso Ministro, in apposite direttive pluriennali a definire i compiti dell'Istituto. Nell'ultima Direttiva in materia (la n. 48 del 6 maggio 2005) viene riconfermata la strategia basata su rilevazioni capillari di conoscenze e abilità nei settori della lingua italiana, matematica e scienze, rivolte alle classi iniziali dei periodi didattici in cui si articolano i diversi cicli (quindi 2^a e 4^a e-

lementare, 1^a media, 1^a e 3^a secondaria superiore). Si sottolinea anche l'impegno a consolidare attraverso iniziative di ricerca, documentazione e formazione del personale la cultura della valutazione, indispensabile per attuare pienamente l'autonomia e la personalizzazione dei percorsi di studio. Un'attenzione particolare è rivolta al perfezionamento delle procedure valutative per garantirne l'affidabilità, la trasparenza, la correttezza e l'imparzialità. Nella direttiva fa anche capolino la richiesta di mettere a punto "procedure di determinazione di standard di prestazione attesi", operazione complessa ma indispensabile per avviare un sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento di crediti formativi.

La Direttiva annuale (n. 49 del 6 maggio 2005) specifica che la rilevazione degli apprendimenti –per le classi interessate del primo ciclo- deve considerarsi "obbligatoria in quanto connessa all'attuazione della riforma del primo ciclo del sistema scolastico introdotta dal decreto legislativo n. 59 del 2004 che ne disciplina i percorsi". Per la scuola secondaria di II grado, invece, la somministrazione delle prove riveste carattere di facoltatività. Le prove si svolgono su tutto il territorio nazionale, in una unica data, per assicurare "la trasparenza e l'affidabilità dei dati rilevati".

Vengono poi ricordati ulteriori impegni che riguardano la rilevazione delle caratteristiche dell'offerta formativa (attraverso questionari "di sistema" assai dettagliati), la partecipazione alle indagini internazionali sull'apprendimento (in particolare al programma OCSE-PISA che giunge nel 2006 alla sua terza edizione), l'esigenza di connessione ed inter-operabilità tra i sistemi informativi e statistici dei diversi soggetti che partecipano al sistema di valutazione (Invalsi, MIUR, ma anche Regioni ed Enti locali), il monitoraggio delle iniziative per il contrasto della dispersione (anche in attuazione del D.lvo 15 aprile 2005, n. 76 sul "diritto-dovere" all'istruzione e formazione), le ricerche sui temi della certificazione delle competenze e dei crediti formativi, con particolare riferimento alle diverse filiere formative post-obbligo.

Il dibattito sul testing

Questo "forcing" ha esposto l'Istituto a numerose critiche, sia di natura docimologica (circa l'attendibilità e la validità dei test proposti, con eccessiva fretteolosità e senza un adeguato pre-testing²), sia di carattere politico (circa il significato da attribuire ad un utilizzo così massiccio di test), ma ha senza dubbio messo la scuola di fronte all'esigenza di interrogarsi sui livelli di apprendimento degli allievi, sul rapporto tra risultati e metodi di insegnamento, sullo stesso valore della pratica del testing generalizzato. Fino a pochi anni fa il tema era del tutto marginale e riguardava le poche scuole coinvolte nelle indagini campionarie o gli esperti incaricati di predisporre le prove, con una limitata ricaduta nella cultura valutativa degli operatori scolastici.

2 Mentre il programma PISA prevede un limitato turn-over degli item utilizzati (per consentire un attendibile confronto diacronico dei risultati nel corso degli anni), l'INVALSI ha ritenuto di rinnovare totalmente, ad ogni tornata, il set delle prove, rendendole pubbliche subito dopo il loro utilizzo. Un'operazione trasparente che, tuttavia, può rendere più aleatorie le scelte effettuate anno dopo anno.

Oggi, la somministrazione di test di apprendimento (in genere prove strutturate a risposta multipla) è una pratica che coinvolge migliaia di insegnanti e praticamente l'intera platea degli allievi. Ci sarebbe, magari, da chiedersi quale significato le scuole attribuiscono a questo adempimento e quali sono gli obiettivi che il Paese si attende dalla misurazione dei risultati scolastici.

Ma lo sviluppo di una deontologia della valutazione che richiede tempi necessariamente lunghi. Inoltre, il riferimento esplicito delle prove strutturate alle tavole degli "obiettivi specifici di apprendimento" allegate in forma discutibile al D.lgs. 19.02.2004, n. 59, che si presentano come "assetto pedagogico, organizzativo e didattico" transitorio, si rivela un ulteriore punto di fragilità dell'intera operazione, tanto più che a seguito della cm 10 novembre 2005, n. 84 sono stati introdotti numerosi adattamenti di quegli obiettivi, sotto forma di esempi di "apprendimenti attesi" per i diversi periodi didattici del primo ciclo (nella scheda/documento di valutazione), o di sintetici enunciati (elementare, maturo, esperto) per esprimere la certificazione delle competenze al termine della quinta elementare e della terza media. Permane, dunque, un'incertezza terminologica, legata alla complessità della materia, che non è risolvibile allegando un glossario interpretativo ai dispositivi normativi (cfr. cm 84/2005 cit.).

Gli interrogativi, tuttavia, sono ben più profondi della "querelle" relativa al lessico utilizzato nei documenti dell'ultima riforma della scuola. Essi attengono piuttosto agli effetti di miglioramento che si vorrebbero indurre nel sistema scolastico italiano. Questa è, di fatto, la mission che la legge attribuisce alle rilevazioni sistematiche degli apprendimenti, mentre la scuola sembra vivere con fastidio l'esperienza delle prove standardizzate che arrivano dall'esterno, quasi come un'indebita intrusione nella sfera della propria autonomia didattica.

Tra Invalsi ed Ocse-Pisa: c'è una bella differenza

L'impatto "mediatico" che spesso assumono gli esiti delle prove, sia di quelle INVALSI, sia di quelle OCSE-Pisa rivolte ai quindicenni, rischia di contraddire le finalità esplicitate dalla legge, cioè quelle di stimolare il miglioramento degli apprendimenti, attraverso la riflessione sulla interazione tra pratiche didattiche e risultati scolastici degli allievi. Per costruire questo circuito virtuoso occorre disporre di informazioni molto più circostanziate sulle caratteristiche degli allievi, sul loro retroterra culturale, sul clima e lo stile di ogni scuola, sui modelli di insegnamento. Informazioni che l'Invalsi non ha a disposizione (se non in misura assai parziale, attraverso il cosiddetto questionario di sistema, che raccoglie una svariata serie di informazioni sull'organizzazione delle scuole che partecipano alle indagini) e che invece sono richieste dall'Ocse-Pisa per le scuole "campionate". In effetti l'OCSE è in grado di "trattare" in maniera assai analitica i dati rilevati dalle prove e di metterli in correlazione con talune caratteristiche dell'organizzazione scolastica, ad esempio il suo grado di selettività o inclusività, la sua più o

meno ampia autonomia didattica. Inoltre, diventa possibile costruire schemi interpretativi sulle ragioni del “successo scolastico” di gruppi di allievi con determinate caratteristiche.

A questo punto, però, diventa necessario distinguere più nettamente le due rilevazioni di cui stiamo parlando (Invalsi e Ocse-Pisa). La loro sintetica comparazione consentirà di inquadrare meglio le questioni in gioco in questo tipo di rilevazioni.

Caratteristiche delle prove	INVALSI	OCSE-PISA
Estensione	Censimentaria (universale)	A campione limitato
Periodicità	Annuale	Triennale
Classi di riferimento	2 ^a -4 ^a elem. 1 ^a media, 1 ^a -3 ^a Superiore	Allievi di 15 anni (tenden- zialmente 1 ^a sup.)
Allievi partecipanti	Tutti gli allievi delle classi interessate	Un gruppo di 35 allievi rappresentativo per ogni scuola del campione
Discipline coinvolte	Italiano, matematica, scienze	Italiano, matematica, scienze.
Ambito disciplinare preva- lente	-----	2000: lingua 2003: matematica 2006: scienze
Tipologie di prove	Strutturate (a risposta chiusa: es. scelta multipla)	Strutturate e semistruttu- rate (a risposta aperta, con quesiti multipli)
Oggetto della prova	Conoscenze e abilità	Competenze
Riferimento ai curricoli	Le prove si riferiscono ai programmi nazionali vigen- ti nelle classi interessate	Le prove prescindono dai contenuti dei programmi didattici dei diversi paesi
Focus della rilevazione	Apprendimenti scolastici	Tratti culturali della popo- lazione scolastica

Processi cognitivi sottesi	<i>Non ufficialmente esplicitati</i>	Descrivere Comprendere Interpretare (dalle prove di scienze)
Somministrazione	Docenti della scuola	Un docente somministratore che ha frequentato un corso specifico
Informazioni di contesto	Questionario sul funzionamento della scuola	- Questionario-alunno - Questionario sull'organizzazione scolastica
Rinnovo delle prove	Sostituzione annuale di tutti gli item e loro pubblicazione	Sostituzione parziale degli item e loro riservatezza
Restituzione degli esiti	- Restituzione riservata alla singole scuole - Report nazionale pubblico	- Restituzione riservata alle scuole campione - Report pubblici internazionali, nazionali e regionali

Per migliorare, non basta valutare...

Il ricorso a frequenti somministrazioni di prove può stimolare una maggiore attenzione alla verifica degli apprendimenti e si inserisce, dunque, nella prospettiva delineata dall'autonomia scolastica, di una maggiore responsabilità delle scuole e degli operatori scolastici nei confronti dei risultati degli allievi loro affidati. Gli stessi obiettivi di Lisbona 2010³ sono organizzati attorno ad alcuni indicatori sintetici, che mettono a confronto il rendimento dei diversi sistemi scolastici nazionali (*benchmarking*). Alcuni di questi indicatori sono direttamente desunti dalle prove Ocse-Pisa. E' evidente, comunque, che il testing di per sé non risolve i problemi di qualificazione di un sistema scolastico, anzi un suo uso smodato potrebbe introdurre elementi distorsivi, come la "curvatura" delle attività dei docenti verso la soluzione dei test (*teach to test*), piuttosto che per l'effettivo miglioramento della preparazione degli allievi.

³ Si tratta degli obiettivi indicati dal Consiglio europeo di Lisbona per il 2010, contenuti nelle "Conclusioni della Presidenza Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000".

Quest'ultimo obiettivo è stato messo al centro della Conferenza nazionale sugli apprendimenti di base, tenutasi a Roma il 9-10 febbraio 2005 ed i cui esiti sono presentati in una nota tecnica a cura del MIUR, poi inviata a tutte le istituzioni scolastiche. L'amministrazione ha inoltre sollecitato un piano di sensibilizzazione, ricerca e formazione sui temi sollevati dai deludenti risultati della partecipazione italiana alle prove internazionali di rilevazione degli apprendimenti, anche attraverso la costituzione di apposite task force regionali.

Ma in materia di rilevazione "oggettiva" degli apprendimenti sono più numerosi i dubbi e le perplessità, piuttosto che le certezze. Proviamo ad elencarli:

- accentuazione di una visione cognitiva della formazione degli allievi a scapito di altre importanti dimensioni della personalità;
- limitazione delle prove ad alcune discipline, con il rischio di emarginare quelle non sottoposte a verifiche sistematiche;
- uso prevalente di prove strutturate, con la sollecitazione di processi mentali di tipo convergente;
- esclusione di alcune competenze chiave, quali le abilità verbali, di scrittura, di descrizione, di argomentazione, di produzione creativa, ecc.
- ricorso a prove spesso avulse dai contesti scolastici reali, con il rischio di suggerire un modello frammentato di conoscenza.

L'analisi dei risultati delle prove, ma soprattutto la riflessione sulla loro struttura, sui processi cognitivi sottesi, sul legame con le pratiche didattiche, sono tutti elementi per la crescita di una consapevole cultura della valutazione, che non può non partire da un confronto aperto e critico anche sulle prove standardizzate, sulle informazioni che possono veicolare ma anche sui loro limiti.