



Centro Studi per la Scuola Pubblica - PADOVA

via Cavallotti 2 - Padova . tel 049692171 - fax 0498824273

email: info@cesp-pd.it - www.cesp-pd.it

IL CESP è riconosciuto dal MPI come ENTE FORMATORE (D.M. 25/07/2006 prot. 869)

CORSO DI AGGIORNAMENTO per tutto il personale dirigente, docente ed ausiliario della scuola, l'iscrizione è gratuita, la partecipazione rientra nelle giornate di permesso per aggiornamento ai sensi dell'art. 64 del CCNL 29/11/2007

CORSO di FORMAZIONE NAZIONALE

Il virus della misurazione

dalle prove OCSE - PISA ai Test INVALSI

giovedì 24 febbraio dalle ore 9.00 alle ore 13.30

Aula Magna I.P.S.C. "G.Valle"

Via T. Minio,13 - Padova

PROGRAMMA E RELATORI

Ore 9.00/9.30: registrazione dei partecipanti

Ore 9.30 - 10.15

Carlo Salmaso, insegnante di scuola secondaria [CESP Padova]

'Una valutazione non è mai una misurazione'

Ore 10.15 - 11.00

Girolamo De Michele, insegnante di scuola secondaria, [Ferrara]

Autore del libro "La scuola è di tutti"

'E' vero che i nostri studenti sono così somari?'

Ore 11.00 - 11.15

Pausa caffè

Ore 11.15 - 12.15

Girolamo De Michele presenta il suo libro

"La scuola è di tutti"

ripensarla, costruirla, difenderla

Edizioni Minimum Fax - Roma

Ore 12.15 - 13.30

Dibattito e Conclusioni

introduce e coordina il dibattito **Andrea Chierogato**,

insegnante di scuola superiore, ex docente SSIS

Verrà rilasciato l'idoneo attestato di frequenza ai sensi della normativa vigente

L'iscrizione si effettua all'apertura del convegno, per adesioni preliminari:

CESP, via Cavallotti 2 - 35100 PADOVA - FAX 049 8824273 - EMAIL : info@cesp-pd.it

Il convegno è stato realizzato grazie alla collaborazione di :

CESP, via Manzoni 155 - Roma e Comitato Genitori ed Insegnanti per la Scuola Pubblica di Padova

PUZZLE

Valutare gli studenti per stratificare scuole ed insegnanti.

In questo fascicolo presentiamo una serie di materiali prodotti, in diversi ambiti, per riflettere sul concetto di valutazione ed analizzare i contenuti e le finalità delle prove INVALSI, che quest'anno il Ministero ci chiede di attuare anche negli Istituti Superiori.

Sono quasi 10 anni che, in applicazione delle direttive europee per la scuola definite a Lisbona nel 2000, in maniera strisciante vengono "misurati" i nostri studenti, e, altrettanto subdolamente, vengono utilizzati i risultati ottenuti per un confronto su scala europea dei loro livelli di apprendimento scolastico e, implicitamente, delle nostre capacità di educatori e formatori.

L'obiettivo sbandierato dal Ministero è quello di poter intervenire, elaborando i dati di indagine, al fine di innalzare gli standard di risultato per le competenze e le conoscenze dei nostri alunni a quelli dei paesi di riferimento europei: ma sono realmente "inferiori" i nostri ragazzi ai loro coetanei?

Non ne siamo per nulla convinti, o per lo meno non lo siamo dei criteri di valutazione e di omogeneità della comparazione.

Ma ad allarmare ancor di più è quello, che solo da ultimo, sta chiaramente emergendo: il tentativo di rendere oggettiva, quindi inoppugnabile, una scelta tutta politica: quella di differenziare economicamente scuola da scuola, insegnante da insegnante. Un puzzle di politica scolastica che si sta componendo sotto i nostri occhi, a cui siamo invitati a partecipare, scavandoci reciprocamente la fossa, cannibalizzandoci socialmente e territorialmente.

Alcuni segnali ci confortano ma la determinazione e il potere d'imperio messo in campo dal Ministero e dal Governo, mascherati, spesso, da una politica del giorno per giorno, non ci devono trovare impreparati.

Il premio sperimentale al merito proposto dalla Gelmini per scuole ed insegnanti non è decollato. La sperimentazione avviata in alcune città (Torino, Napoli, Pisa, Cagliari e Milano) a dicembre è, di fatto, naufragata a causa della marea di "no" pronunciati dai colleghi dei docenti interpellati. Nel frattempo, il decreto che avrebbe dovuto avviare in ogni scuola un "sistema di misurazione, valutazione, trasparenza della performance" del "personale docente ed educativo degli istituti e scuole del primo e secondo ciclo di istruzione e delle istituzioni educative", (decreto Brunetta 2009), è stato rinviato sine die, forse al momento del rinnovo del contratto della scuola per il triennio 013/2015.

Il primo tentativo per assegnare una mensilità in più ai docenti "migliori" (al massimo il 15/20 per cento degli insegnanti delle scuole "prescelte"), è sul punto di chiudersi prima ancora di iniziare.

Durante l'incontro con i sindacati dello scorso 8 febbraio, i tecnici del ministero hanno "confessato" che in totale sono 35 circa le scuole che hanno aderito all'iniziativa. In un primo momento, viale Trastevere aveva ipotizzato di affidare l'esperimento a 20 scuole (attraverso un campione "stratificato") in ognuna delle città selezionate. A Torino, per carenza di candidature, l'iniziativa è stata estesa dapprima alle scuole della provincia e adesso all'intera regione. A Milano, in pochi giorni, i "no" sono arrivati a quota 137. A Pisa il rifiuto è stato pressoché totale: tutti gli Istituti della provincia, così pure a Cagliari; solo in provincia di Siracusa vi sono state alcune decine di adesioni. Finora, come hanno comunicato i tecnici ministeriali ai sindacati, le adesioni sono state soltanto 35.

Questo schiaffo alla sperimentazione del premio al merito, si è potuto dare, in presenza di un silenzio assordante delle OO.SS. maggioritarie, grazie ad un rifiuto spontaneo di migliaia di insegnanti e al lavoro profuso principalmente dai Cobas della scuola. Ciò non di meno, ora, il Ministero fa il gioco duro: è di alcuni giorni fa la notizia che a Milano, per aderire alla sperimentazione, non è più necessaria la delibera del collegio dei docenti, così come previsto dal progetto. Secondo il MIUR è sufficiente che il dirigente scolastico recluti qualche insegnante disposto a farsi premiare, e già ieri alcuni dirigenti hanno deciso di aderire alla sperimentazione nonostante la contrarietà espressa dal collegio.

Quel che sta accadendo è estremamente grave e va ben oltre la questione del premio al merito: i dirigenti sono stati autorizzati a non tener conto delle decisioni prese dai collegi docenti. Si tratta quindi di un vero e proprio attacco alla democrazia nelle scuole. Tutto questo per cosa? Per distribuire pochi denari a quei docenti che pensano, ancor prima di essere stati valutati da chiunque e in qualunque modo, di essere migliori di altri. Ma quanto dovranno aspettare i sovrani per dare e i loro cortigiani per ricevere il prossimo premio?

Poco, secondo il ministro Gelmini: solo il tempo che serve a licenziare altri 35.000 lavoratori precari, così come previsto e già preannunciato dalla L.133/2008.

Giulio Tremonti: Ogni valutazione deve mettere capo ad una classifica. Questa è la logica della valutazione.

.....

Il '68 ha portato via i voti sostituendoli con i giudizi. **I numeri sono una cosa. I giudizi sono una cosa diversa. I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione perché tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri.** Un terremoto è misurato con i numeri della scala Mercalli o Richter. Il moto marino è misurato in base alla scala numerica della “forza”, la pendenza di una parete di montagna in base ai “gradi”, la temperatura del corpo umano ancora in base ai “gradi”. La mente umana è semplice e risponde a stimoli semplici.

I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. Se gli stessi fenomeni – terremoto, moto marino, pendenza, temperatura corporea – fossero espressi non con numeri ma attraverso frasi complesse con finalità descrittive, il messaggio resterebbe impreciso. E' esattamente quello che accade nei due segmenti di base e perciò fondamentali della nostra scuola, quello elementare e quello medio. Qui non ci sono più i numeri perché al loro posto sono stati inventati i giudizi.

Tra numeri e giudizi c'è una differenza profonda. Ogni valutazione deve mettere capo ad una classifica. Questa è la logica della valutazione. Se non c'è una classifica non c'è neanche una reale valutazione.

Nella scuola inglese, ad esempio, gli studenti sono addirittura classificati in un ordine rigido. In ogni classe esiste un primo classificato, un secondo classificato è così via. Mi sembra francamente un'esagerazione. **Ma non mi sembra affatto un'esagerazione tornare a dare i voti come una volta: 10, 9, 8 e così via, perché la verità è semplice; dare un giudizio senza una classifica significa non dare affatto un giudizio reale.** Il voto non esprime un arbitrio ma al contrario obbliga l'insegnante e l'allievo ad assumersi precise responsabilità, a produrre una sintesi dei diversi materiali che stanno alla base di una valutazione di un allievo. Dove non c'è un voto non viene fornita una reale informazione sul reale andamento scolastico dello studente, né a quest'ultimo né alla sua famiglia.

La logica del giudizio senza vincoli numerici è troppo spesso una logica dell'irresponsabilità, dell'ambiguità, del detto – non detto, dell'interpretazione casuale.

I numeri possono, tra l'altro, riflettere una “media”. Invece con gli aggettivi e gli avverbi di cui sono riempiti i cosiddetti giudizi si fa solo confusione. In sintesi c'è un numero da togliere e ci sono dei numeri da introdurre: il numero da togliere è il numero 1968, sintetizzato in 68. I numeri da mettere: 10, 9, 8, 7, 6 etc. **L'idea che mi pare giusta è quella di mettere al posto dei “nuovi” giudizi i “vecchi” numeri.** Il giudizio può accompagnare il voto, renderlo chiaro, esplicitarlo, in una parola motivarlo. Ma non può sostituirlo. **Nella loro strutturale imprecisione i giudizi da soli sono normalmente causa di confusione.**

Per come sono stati strutturati e “bizantinati”, basati su formule che tendono ad essere ipocrite, psicopedagogiche, tautologiche, caramellose, offensivo – giudiziarie o presunte tali, i giudizi sembrano fatti apposta per mandare fuori di testa i genitori o per stendere i ragazzi sul lettino di uno psicanalista o per portarli tutti insieme da un avvocato che ti predispona il ricorso – quasi sempre vincente – davanti al Tar.

Tutto questo mina gravemente un fondamento tradizionale della nostra società, che è quello del rapporto necessario di autorità e insieme di fiducia che ci deve essere tra l'allievo, la famiglia e l'insegnante. Si figuri poi quando gli insegnanti sono tre o quattro per ogni classe.

.....

Il brano è tratto dall'articolo *“In soffitta la scuola figlia del '68: torni il voto e un solo maestro”* comparso sotto forma di intervista al ministro Tremonti su “La Padania” del 12/08/2008 a firma di Carlo Passera; è stato riproposto integralmente, ma a firma del ministro stesso tagliando le domande dell'intervistatore, su “Il Corriere della Sera” del 22/08/2008 con il titolo *“Il passato e il buon senso”*.



una valutazione, mai una “media aritmetica”

Care amiche e amici tutti,

talvolta le quotidiane scelte didattiche (che coinvolgono incompressibili opzioni culturali e inevitabili stili personali anche di tipo metodologico) si incrociano con le esigenze istituzionali, con il rispetto della normativa, con una correttezza di procedure che deve coinvolgere tutti i soggetti della formazione, e di quella scolastica in particolare.

Questo è un periodo in cui tutti coloro che insegnano sono impegnati a “tirare le somme”: fare una sintesi del proprio lavoro, che poi si traduce in uno scrutinio che, al di là di ciò che pensiamo su quanto abbiamo lavorato, bene o male, noi stessi, emette un giudizio pesante: promozione, bocciatura e, da due anni, nella scuola secondaria, sospensione del giudizio stesso.

E’ un giudizio, una valutazione, mai una “media aritmetica”. E su questo la complessiva normativa scolastica è molto molto più avanti delle prassi che vedo instaurarsi.

La questione è generale e riguarda tutti i livelli scolastici: si dovranno per esempio mettere dei “6” fasulli per evitare che uno studente non sia promosso all’anno successivo nella scuola dell’obbligo, visto che il dato numerico, grazie alla Gelmini, prevale su tutt’altre considerazioni?

La questione è generale e merita un approfondito dibattito. Non credo che un’associazione professionale, quale Animat è, possa raggiungere una posizione unanime su questo tema, ma **credo di poter affermare che mi preoccupano tutte quelle posizioni, che vedo emergere in alcuni Collegi docenti, che puntano a interpretare la fissazione di criteri di valutazione generale in una casistica numerica (che proprio noi che insegniamo matematica e dovremmo “dominare” i numeri sappiamo ingannevolmente fasulla) che ci fa abbandonare una responsabilità personale: si boccia con due – tre insufficienze non gravi, una grave due no, un 5 due 4, ...?** Sono possibili infinite combinazioni sulle quali si sfibrano e sfilacciano intelligenze che sarebbero meglio impegnate a discutere dei singoli casi.

Ma di che stiamo parlando? Ma ne possiamo parlare meglio, riguardando negli occhi, nella loro storia, nelle competenze e conoscenze che hanno raggiunto o possono raggiungere o no, i singoli ragazzi, un Diego, una Deborah, una Valentina, ...?

E questo, con tutti gli strumenti di analisi che abbiamo (test, prove, ...), con una valutazione che sia veramente il frutto di un’autonoma responsabilità di valutazione. **Mi impressiona l’abdicazione della responsabilità, cercare meccanismi automatici: la verifica non è valutazione.**

Fermo restando che, poi, legittimamente, ogni Consiglio di classe è assolutamente autonomo, ...

Walter Maraschini

presidente di ANIMAT – Associazione Nazionale degli Insegnanti di Matematica

Maggio 2009



Indagini OCSE – PISA

Cosa sono e come funzionano

dal volume di presentazione dei risultati sintetici dell'indagine PISA 2009
a cura dell'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema
Educativo di Istruzione e di Formazione)

Con la rilevazione del 2009 il programma PISA è giunto alla sua quarta edizione, con la *literacy* in lettura come ambito principale dell'indagine.

PISA è un'indagine comparativa internazionale che si svolge ogni tre anni.

Il suo obiettivo principale è quello di valutare in che misura gli studenti che si avvicinano alla fine dell'istruzione obbligatoria (i quindicenni) abbiano acquisito alcune competenze ritenute essenziali per una consapevole partecipazione nella società.

Le competenze valutate sono riferite a tre ambiti di *literacy*: **lettura, matematica e scienze.**

In ogni edizione uno di questi, a rotazione, costituisce l'ambito di rilevazione principale: ad esso si dedica una particolare attenzione ed è riservato uno spazio maggiore nei questionari cognitivi somministrati agli studenti.

Valutare le competenze significa andare oltre la mera constatazione della capacità degli studenti di riprodurre le conoscenze ed **esaminare, piuttosto, se essi sono in grado di utilizzare quanto appreso e di applicarlo anche a situazioni non familiari, diverse da quelle usualmente proposte a scuola.**

PISA è l'indagine internazionale che vanta la più estesa partecipazione a livello mondiale. Si è passati, infatti, dai 35 paesi del 2000 ai 74 del 2009, di cui 34 membri dell'OCSE.

Recentemente, la validità scientifica di PISA ha ottenuto importanti conferme attraverso alcuni studi longitudinali che hanno evidenziato una forte relazione tra la *performance* degli studenti in PISA e gli esiti accademici e professionali successivi.

L'edizione del 2009, riproponendo per la seconda volta (dopo quella del 2000) la *literacy* in lettura come ambito principale di indagine, ha consentito un'analisi più accurata dei dati di tendenza.

A livello nazionale, un'importante novità di PISA 2009 è costituita dal campione di scuole che, oltre ad essere stratificato per tipo di scuola¹, come nei precedenti cicli, per la prima volta è rappresentativo di tutte le regioni italiane e delle due province autonome di Trento e Bolzano. Hanno partecipato in totale 1.097 scuole e 30.905 studenti.

¹ Sono rappresentati i Licei, gli Istituti Tecnici, gli Istituti Professionali e la Formazione Professionale. Per quest'ultima, tuttavia, è stato possibile ottenere i dati di popolazione solamente da alcune regioni. Sono inoltre presenti le Scuole secondarie di I grado in quanto una piccola percentuale di quindicenni risulta frequentare tali scuole; trattandosi di un numero esiguo di studenti, i dati relativi sono riportati nelle tabelle allegate ma non commentati nel testo



Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione

- Art. 1, c.5, Legge 25 ottobre 2007, n. 176: *dall'anno scolastico 2007/08 il Ministro della Pubblica Istruzione fissa con direttiva annuale **gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio nazionale di valutazione in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, di norma, alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di I grado e alla seconda e alla quinta classe del secondo ciclo (...).***

L'INVALSI ritiene che la finalità ultima della misurazione degli apprendimenti risieda nel fornire alle singole scuole uno strumento di diagnosi per migliorare il proprio lavoro. L'INVALSI si pone dunque come Istituto al servizio della singola scuola.

Da ciò derivano alcune indicazioni molto precise circa la natura e la finalità del processo di rilevazione.

I dati appartengono alla singola scuola alla quale verranno restituiti nel modo più disaggregato possibile, cioè secondo la distribuzione delle risposte domanda per domanda.

Questo modello permetterà a ciascuna scuola di individuare all'interno di ogni disciplina le aree di eccellenza e quelle problematiche che necessitano di una particolare cura.

L'INVALSI predispose un Rapporto nazionale basato sui dati delle classi campione con le prime analisi dei risultati degli studenti italiani. La pubblicazione di ulteriori approfondimenti è effettuata da parte dell'INVALSI **solo ed esclusivamente su dati aggregati** in modo tale che sia pienamente garantito l'anonimato degli allievi e delle singole scuole

Le prove e il loro contenuto

Prova di comprensione della lettura finalizzata ad accertare la capacità di comprensione del testo e le conoscenze di base della struttura della lingua italiana.

Prova di matematica per verificare le conoscenze e le abilità negli ambiti disciplinari di numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni (ad esclusione della II primaria), dati e previsioni.

I singoli quesiti sono stati sottoposti ad una prova preliminare sul campo dopo esser stati costruiti a partire dai quadri di riferimento elaborati da un gruppo di esperti provenienti dal mondo della scuola e dell'università. Tali quadri sono stati costruiti integrando le indicazioni normative esistenti con la pratica didattica, tenendo conto anche dei quadri concettuali sottostanti alle indagini IEA e OCSE-PISA.

La costruzione delle prove

- Le prove sono costruite sulla base dei quadri di riferimento per la valutazione pubblicati sul sito dell'INVALSI alla fine di febbraio 2009 (pubblicazione aggiornamento entro inizio marzo 2011)
- Ambiti di valutazione: **italiano** (comprensione del testo e riflessione sulla lingua) e **matematica** (numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni – ad esclusione della II primaria - dati e previsioni)
- Le prove sono state pre-testate e consentono di esprimere una valutazione che descrive l'intera scala di "abilità" per ciascun ambito.

Prove Invalsi e certificazione dell'obbligo di istruzione

di Maurizio Tiriticco del 24 gennaio 2011

Alcune considerazioni sul nesso – che non c'è – tra la prova Invalsi del 10 maggio e la certificazione delle competenze nelle classi seconde del secondo ciclo di istruzione.

Il 10 maggio p.v. tutti gli studenti delle seconde classi del secondo ciclo di istruzione saranno tenuti a sostenere per la prima volta la prova Invalsi in italiano e matematica, obbligatoria per tutto il territorio nazionale. Nella lettera inviata dal Presidente dell'Invalsi Piero Cipollone lo scorso 10 gennaio a tutte le scuole leggiamo tra l'altro: "Con lettera protocollo n. 3813 AOODPPR/USC del 30/12/2010, il Miur ha richiesto espressamente che la misurazione degli apprendimenti sia effettuata **OBBLIGATORIAMENTE** per tutti gli studenti delle classi individuate dalla direttiva n. 67/10. Perciò tutte le seconde e quinte classi della scuola primaria, tutte le prime classi della scuola secondaria di primo grado e **TUTTE LE SECONDE CLASSI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO** sono coinvolte nella rilevazione, ad eccezione delle classi dei corsi serali e di quelle operanti nell'ambito dell'educazione degli adulti. Questa modalità di realizzazione delle prove ha il vantaggio di fornire alle scuole informazioni sugli apprendimenti classe per classe e risponde alle esigenze conoscitive espresse da moltissime scuole in occasione della prova nazionale realizzata nei tre anni scolastici passati" (le enfasi con le maiuscole sono mie).

Il quesito che mi pongo – e che si porranno gli insegnanti – è il seguente. Dato che il prossimo mese di giugno tutti i consigli delle classi seconde del secondo ciclo di istruzione sono tenute a certificare le competenze raggiunte dai loro studenti, in ordine a quanto sancito dalla legge 296/06 e dai decreti ministeriali 139/07 e 9/10, la prova Invalsi è in certa misura propedeutica a tale innovazione? Se così non fosse, sarebbe corretto sotto il profilo didattico proporre ex abrupto due innovazioni così importanti e mirate a diversi obiettivi, a distanza di un solo mese l'una dall'altra? Va anche considerato che il Miur, per quanto riguarda la certificazione di giugno, non ha mai ritenuto opportuno nel corso degli ultimi anni ricordarne l'importanza e sostenerla, dando indicazioni alle scuole soprattutto sul piano operativo. L'unico riferimento lo ritroviamo nella recente cm 110/10 relativa alle iscrizioni 2011/12, necessario a orientare genitori e studenti alla scelta di percorsi di un secondo ciclo di istruzione e/o di formazione professionale che il cosiddetto riordino del Ministro Gelmini non ha affatto semplificato (basti pensare agli interrogativi ancora aperti per quanto riguarda i corsi leFp in offerta sussidiaria integrativa o complementare legati a scelte su cui ciascuna Regione deve ancora dire la sua!).

Sarebbe stato opportuno che una prova nazionale, introdotta per la prima volta nei bienni obbligatori, considerasse anche tutta la valenza innovativa dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Ma non è così! In effetti, la prova di maggio nasce da una certa logica e va in una certa direzione, la certificazione di giugno è tutt'altra cosa. La prima viene da lontano e, nella citata direttiva 67/10, si ricorda come fin la lontano 2003, con la legge 53 ("riforma" Moratti), sia stata prevista la necessità di una valutazione periodica e continua del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, da affidare all'Invalsi. La certificazione di giugno nasce da un adempimento più recente ed è di tutt'altra natura. E va sottolineato che si tratta di due adempimenti, e di due scadenze, assolutamente nuovi per i nostri bienni! Per gli studenti e per gli insegnanti. E per giunta così ravvicinati!

Le prove che saranno proposte il 10 maggio insistono su due discipline, italiano e matematica, e poco o nulla hanno a che fare, sia sotto il profilo contenutistico che sotto quello metodologico, con quanto un consiglio di classe dovrà fare con la certificazione di giugno.

PROFILO CONTENUTISTICO – Le prove Invalsi riguardano due specifiche discipline, mentre la certificazione di giugno si effettua su quattro assi pluridisciplinari. Pur restando fermo il principio che “i saperi e le competenze assicurano l’equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell’identità dell’offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio”, come recita il dm 139/07, art. 2, c. 2, resta il fatto che le progettazioni avviate e realizzate nei bienni hanno dovuto – o avrebbero dovuto – privilegiare le intersezioni pluridisciplinari più che le specificità disciplinari. E forse la prova Invalsi avrebbe dovuto cogliere l’originalità della innovazione contenutistica proposta ai bienni con i citati dm 139/07 e 9/10.

PROFILO METODOLOGICO - La valutazione Invalsi si effettua su singole prove, che non è certo quanto siano contestualizzate con i curricula mono- e pluridisciplinari che ciascuna scuola ha progettato e sta realizzando; e vengono proposti due tipi di soluzione, come sembra: scelta multipla e risposta aperta. La certificazione di giugno, invece, non si esercita su singole prove, come fosse un esame finale, ma sulle prestazioni offerte dai singoli studenti nel corso dell’intero biennio. Su tali prestazioni i consigli di classe, in sede di progettazione iniziale, supportati dai dipartimenti pluridisciplinari, avranno ricercato e definito – o avrebbero dovuto farlo – quali indicatori adottare nel corso del biennio per monitorare costantemente lo sviluppo delle competenze descritte nel dm 139/07. E tali competenze saranno certificate con criteri diversi da quelli della valutazione decimale, perché certificare competenze è altra cosa rispetto al valutare apprendimenti. Purtroppo una normativa miope ci costringe a trovare legami tra operazioni di diversa natura. E il dm 9/10, art. 1, c. 3, puntualmente ci ricorda che “i consigli di classe, al termine delle operazioni di scrutinio finale, per ogni studente che ha assolto l’obbligo di istruzione, compilano una scheda. Le schede riportano l’attribuzione dei livelli raggiunti, da individuare in coerenza con la valutazione finale degli apprendimenti che, per quanto riguarda il sistema scolastico, è espressa in decimi ai sensi del dPR 122/09, art. 4, 5 e 8”. La certificazione si effettuerà considerando per ciascuno studente e per ciascun asse (quello relativi ai linguaggi è stato disaggregato in tre voci) uno dei seguenti livelli, di base, intermedio e avanzato.

Temo che, per tutte le ragioni suddette, l’intervento Invalsi del 10 maggio, per altro il primo che si effettua nelle scuole superiori e per di più obbligatorio, rischia di creare un motivo di preoccupazione e di confusione: insegnanti e studenti saranno tenuti a una operazione che, invece di essere propedeutica a quella di giugno, centra l’attenzione su conoscenze disciplinari invece di sottolinearne l’importanza ai fini di competenze pluridisciplinari. In altri termini, sembra che venga sottolineato più il carattere propedeutico dei bienni ai successivi trienni che quello che invece, dopo l’innalzamento dell’obbligo, li dovrebbe caratterizzare: cioè la ricerca e la definizione di un corredo comune di competenze, largo e pluridisciplinare, con una forte connotazione orientativa.

Prove INVALSI, altro giro di Gabriele Boselli, consigliere CNPI

Fra qualche mese vi sarà un ulteriore giro di prove INVALSI. Come accade da molti, troppi anni anche con altre operazioni scientificamente discutibili, saremo disciplinati: gli ispettori (i pochi rimasti) sovrintenderanno, i dirigenti organizzeranno, gli insegnanti assisteranno. Socrate insegna che alle disposizioni dello Stato il funzionario deve comunque obbedire, pur rendendosi conto dei loro effetti; salvo sottoporle poi, dopo attento studio, a critica epistemologica ed etico-politica.

Salvo novità, **i tempi per compilare le schede saranno ristretti e i quesiti difficili per chi non ha ben sviluppato il pensiero convergente**. L'anno scorso chi scrive non riuscì a espletare tempestivamente il test di lettura per la seconda elementare e altri test lo misero a dura prova. Ricordo per la secondaria di I grado un triangolo inserito in un cerchio che fece impazzire due accreditati docenti di matematica.

Alla fine, anche questa volta saranno probabilmente diffuse dai media sintesi assai negative sul valore della scuola italiana, in quanto derivate da test che avranno tenuto conto solo degli aspetti più facilmente valutabili del rendimento scolastico, quelli esecutivi, automatici o in cui comunque la capacità di pensiero critico e creativo, in un'ottica di visione seriale e pseudo-oggettiva dei processi educativi, non ha spazio.

Una lettura attenta dei testi originari di simili importanti (in quanto hanno una grossa portata nell'orientamento dell'opinione pubblica) ricerche di sistema mostrerà magari una rappresentazione dei fenomeni più complessa, ma pochi leggono le ricerche in originale e il danno d'immagine sarà comunque compiuto. **La responsabilità morale degli autori di una ricerca non è peraltro limitata a quel che dicono ma anche a quello che, senza alcuna avvertibile smentita, lasciano dire.**

Dovere di confronto e di critica (analisi e riscrittura secondo valori)

L'essenziale – è nota la frase di A.De Saint Exupery - “è invisibile agli occhi”. Ma il sistema vive esclusivamente nel visibile e ne richiede imperiosamente un qualche simulacro. **E' dunque vero che qualcosa in materia di valutazione occorre fare: ma sarebbe necessario che venisse fatto disinteressatamente, onestamente, rigorosamente.** Questo comporta per i soggetti che non hanno gravosi interessi politici o economici e che non devono rendere conto a nessuno delle proprie posizioni scientifiche **una presa di distanza rispetto alla macchina dei test “oggettivi”**. Peraltro stanno arrivando nelle professioni e nella scuola gli studenti a suo tempo selezionati attraverso test per l'accesso alle facoltà con questa pratica perversa: bravi quando si tratta di compilare stampati o di esercitare pensiero replicante ma mediamente scadenti per tutte quelle attività in cui occorre capacità critica, attenzione a tutto campo, fantasia, inventiva.

Questi meccanismi di valutazione, di derivazione IEA e perseguiti metodologie non ermeneutiche abbandonate nei paesi ove furono inizialmente applicate, sono comunque da prendere in considerazione in quanto indicative dei loro presumibili effetti nel condizionamento dell'opinione; occorre d'altra parte esservi attenti in quanto sono spesso ricche anche di dati utili a valutare quelle attività scolastiche in cui viene posto in atto il pensiero convergente e immediatamente operativo.

Consapevolezza degli scenari epistemologici

Entro questo scenario, l'argomento che occorre affrontare è quello della particolare visione della scientificità che va messa in opera, anche perché da un punto di vista fenomenologico una valutazione “oggettiva” che pretendesse di avere valore complessivo appare impossibile.

In ogni campo, i risultati di una ricerca sono spesso (a volte in gran parte) il prodotto dei presupposti metodologici e dei modelli quanti/qualitativi espliciti e impliciti. Le impostazioni della ricerca determinano gli esiti. Quel che in una piccola ricerca è una frequente eventualità, **in una ricerca che richieda grossi finanziamenti e apparati stabili (es. OCSE/PISA, INVALSI) occorre che i risultati siano, se non utili, almeno compatibili con il sistema.** E gli interessi deontologicamente mal controllati uccidono la verità del valore (autenticità e autorevolezza dell'attribuzione del valore), se mai questa esista.

Si tratta a mio avviso di costruire una valutazione non appiattita sugli stereotipi di ricognizione/interpretazione degli eventi che possono conseguire alla seriabilità delle procedure di ricerca, delle pratiche di elaborazione, di pubblicizzazione. **Secondo un tipo di valutazione fenomenologicamente impostata entro l'area delle scienze dell'uomo, non ci sono oggetti, solo soggetti.** E l'intersoggettività esclude approcci oggettivistici come di soggettivismo chiuso, concilia i termini dell'atto valutativo. Non sarà

mai applicazione di un metodo completamente preesistente. **Il campo di valutazione non può non essere posto in relazione esplicita con il metodo impiegato per studiarlo.** Se di fronte a me sta una scuola, o una banca, un sistema giudiziario, un mercato non posso comportarmi come fossero la stessa cosa. **Poiché di fronte a me vedo fenomeni e non cose in sé, devo percepire quanto distinto da me e non farne oggetti seriali interscambiabili nelle procedure di cognizione con qualsiasi altro oggetto;** devo sì interrogarli, ascoltare quel che mandano a dire, cercare di coglierli nella loro singolarità, nella loro essenza costitutiva. Ma anche rendermi conto che non vedo ciò che è, ma solo ciò che, anche onestamente, posso vedere, ciò che la comunità dei ricercatori può vedere.

Valutare è comunque difficile

Se le grandi e costose ricerche di sistema sono investimenti finalizzati della committenza pubblica e privata (sappiamo che ormai la differenza è minima, data l'ampia privatizzazione sostanziale del pubblico) anche le ricerche libere non possono pretendere di essere meri rispecchiamenti di valori intrinseci all'oggetto. Nemmeno una libera comunità di ricercatori senza padrone o committente (un padrone a tempo determinato) può pensare di giungere al vero, di valutare non quel che le appare, ma ciò che è. Sta comunque entro un orizzonte di valori, una rete di aspettative che fan sì che niente sia meno evidente dell'evidenza e che l'evidenza sia solo quella visibile dalla propria finestra.

Anche la ricerca più onesta –se ha dignità e diritto di essere orgogliosa- deve conservare umiltà: non considererà mai i suoi risultati universali e necessari, tantomeno “oggettivi”. Potrà mirare a risultanze dichiaratamente relative e plausibili, almeno in potenza intersoggettualmente accettabili.

La pratica di valutazione che auspichiamo è volta ai fenomeni, non ai fatti; un discorso indagante che assume i dati ma guarda anche sotto gli stessi e oltre, consapevole della prossimità di questi a una radice ignota. Aspira a un'intelligenza dell'oggettualità (senza l'oggetto, anche il soggetto si disperde) senza pretendere di essere semplice replica formalizzata dell'oggetto; vi è protesta ma è consapevole della impossibilità di farlo rientrare “oggettivamente” nel proprio pensare.

Le intenzioni determinano gli esiti

Certo, se la valutazione dei risultati non ha adeguata struttura epistemologica, **se la committenza non è interessata alla verità ma alla produzione di materiale per argomentazioni persuasive, la valutazione diviene uno strumento di pura gestione del potere;** se sei una scuola, ti valuto per l'efficacia della rappresentazione che –a suon di test e di slides- sai rendere credibile nel pubblico; **se sei un insegnante o un dirigente ti valuto non per quel che sai e sai fare ma per il lustro che deriva dalla tua presenza e per l'obbedienza che mi presti.** Se persegui valori diversi da quelli che mi sono utili non considererò i dati che li riguardano.

I dispositivi di valutazione servono allora per condizionare il pubblico nella sua fiducia verso le scuole; la pratica di valutazione del docente serve per convincere magari anche il docente stesso che forse è pagato poco, ma anche troppo per quel che vale.

Continuando il lavoro di “Una valutazione possibile”, credo occorra proseguire con rinnovata lena nella costruzione secondo il metodo fenomenologico/ermeneutico di una teoria della valutazione generativa di pratiche rigorose di ricerca; su questa poi si farà perno per sistemi di rappresentazione al pubblico che rendano giustizia al grande valore della nostra scuola e dei nostri insegnanti. Magari a costo di esser partigiani come quelli dell'altro fronte.

L'impegno ha anche rilevanza politica: se non vi è un modello di valutazione scientificamente fondato (oltre che generalmente rispettato, se non condiviso, dalla comunità degli studiosi e dei docenti) **valutare diviene un'arma contro la libertà d'insegnamento. Un apparato retorico.**

Il tentativo potrebbe invece essere quello di elaborare scenari ed elementi progettuali per una teoria della valutazione che consenta di produrre non fatti politici (ricerche da cui trarre plausibilmente documenti da portare sui media a suffragio di interessi) **ma atti scientifici.** Occorre individuare esplicitamente i principi del metodo d'indagine e i processi configurativi, induttivi e deduttivi di costruzione teoretica e attuazione pratica. Per mettere il tutto a disposizione di chi proverà a valutare insegnanti, dirigenti e scuole o di chi sentirà il bisogno di strumenti epistemologicamente fondati per difendersi da valutazioni basate su modelli di “scientificità” e operazioni sempre più avvertiti da chi lavora nelle scuole come alieni.

I “devoti della misurazione”

A quattro anni dall'introduzione dei test Invalsi ciò che accomuna le diverse formule sperimentate è l'incapacità di dirci qualcosa di utile. Ma la fede dei “devoti” è incrollabile!

di Gianluca Gabrielli – CESP Trieste – aprile 2009

Anche quest'anno ci risiamo con le prove Invalsi. Come negli ultimi anni **il Cesp ci tiene prima di tutto a ribadire che non c'è assolutamente obbligatorietà nel disputare le prove e che per aderirvi le scuole devono passare per il confronto e per la decisione del collegio docenti, organo deputato alle decisioni sulla didattica.** Sono affermazioni banali, ma solo apparentemente, perché l'aura bipartisan che negli ultimi anni ha accompagnato questi tentativi di valutare e poi mettere in concorrenza docenti, studenti e scuole ha finito per lasciare da soli coloro che sindacalmente sostengono le ragioni dell'opposizione. Anche quest'anno, infatti, l'unico volantino che fornisce sostegno sindacale per opporsi allo zelo misuratore dei dirigenti è quello cobas, che puntualmente ricorda come le prove non siano per ora obbligatorie e si inseriscano in un progetto di trasformazione della scuola pubblica ben articolato nella proposta di legge Aprea.

Ovviamente come Cesp siamo comunque orgogliosi di fare anche da soli questa battaglia che comunque negli anni passati ci ha permesso di ribadire, anche in sede di ricorsi, la correttezza del nostro punto di vista sulla non obbligatorietà. **Ma forse è il caso di aggiungere qualche nota che ci permetta di vedere a che punto sono i nostri “devoti della misurazione” e cosa nascondono nelle apparentemente ingenua prove a crocette che vorrebbero farci somministrare alle bambine e ai bambini di seconda e quinta elementare.**

Il documento utile per capirlo è *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici* prodotto per conto dell'Invalsi da Checchi, Ichino e Vittadini lo scorso 4 dicembre. Utile perché questi esperti remunerati dall'Invalsi prospettano in una ventina di pagine la configurazione “a regime” della “scuola pubblica misurata”.

“A regime, le prove dovranno essere somministrate all'intera popolazione scolastica delle classi di riferimento”; verrà costituito un “ranking provinciale, regionale e nazionale rispetto a tutte le scuole o alle scuole dello stesso tipo, costruito sulla base della media o della mediana dei risultati dei rispettivi studenti”. I risultati alle prove verranno correlati sulla base della “predisposizione di un'Anagrafe Scolastica Nazionale che segua nel tempo tutti gli studenti consentendo di abbinare la loro performance alle caratteristiche delle scuole frequentate e degli insegnanti incontrati, nonché a dati di fonte amministrativa sulle caratteristiche demografiche ed economiche delle loro famiglie”. Ciò permetterà di “disegnare un sistema di incentivazione che premi i singoli operatori della scuola in funzione del conseguimento di obiettivi relativi agli studenti con i quali essi siano entrati direttamente in contatto” e parallelamente di agire su “a) Reclutamento e rimozione dei presidi sulla base della performance ottenuta. b) Reclutamento e rimozione degli insegnanti” fino in casi estremi “all'accorpamento o alla chiusura della scuola”.

Più chiaro di così... Il progetto bipartisan di una scuola pubblica (?) emanata direttamente dalle pagine di “1984” in cui la retribuzione docente dipenderà dalla misurazione del “valore aggiunto” dello studente calcolato dalla correlazione di dati raccolti nelle prove a crocette con quelli raccolti “attraverso l'Agenzia delle Entrate [...] e le Anagrafe comunali”.

Il problema è che le note inquietanti non si riducono a questa immagine del futuro della 'scuola del grande fratello', c'è dell'altro ed è legato alla approssimazione che emerge da ogni aspetto di questi inquietanti progetti didattico-amministrativi.

Prendiamo ancora il documento dei tre "saggi"; a pagina 11 leggiamo: **"Infine i risultati delle prove standardizzate dovranno essere confrontati con la performance degli studenti così come tradizionalmente misurata dai voti assegnati dagli insegnanti nel corso dell'anno e negli esami di fine d'anno. [...] Ciò allo scopo di effettuare una valutazione basata su più dimensioni che consenta di non perdere alcuni aspetti fondamentali della nostra 'cultura' scolastica non rilevabili attraverso l'esclusiva somministrazione di prove standardizzate, quali ad esempio la verifica della capacità di esposizione orale o di composizione di un testo, la capacità di esposizione critica e sistematica del proprio pensiero, la capacità di cogliere ed esprimere i nessi fra più discipline, la capacità di 'produrre' opere complesse (una riproduzione di una opera d'arte, un tema, un progetto)."**

Traducendo, significa che tutte queste abilità o competenze elencate, che a noi insegnanti paiono i veri obiettivi fondamentali del lavoro quotidiano effettuato con gli studenti, sono per l'Invalsi dei dati a perdere, tranquillamente esclusi dalle crocette standardizzate per ammissione degli stessi 'saggi'. E come li recuperano questi dati fondamentali? Con i voti! "Bella pensata!" verrebbe da dire, "davvero geniale!". Miracoli della misurologia.

Andiamo infine ad analizzare gli esiti di una pratica Invalsi già conclusa per "misurare" anche noi a quali risultati ci conduce questa vertigine statistica. Prendiamo la prova nazionale standardizzata all'interno dell'esame di Stato alla fine del primo ciclo. Introdotta obbligatoriamente lo scorso anno scolastico, essa ha dato esiti assolutamente fallimentari ed inattendibili per pubblica ammissione degli stessi 'saggi' a pag.7, tanto che i risultati, evidentemente inutilizzabili a livello statistico, sono scomparsi da ogni pubblica discussione. Già questo basterebbe a convincere un'amministrazione seria a non perseverare su una strada di approssimazione e di evidente superficialità nell'affrontare una tematica così complessa come l'apprendimento. Sarebbe proprio il caso di dire: "Valutatore, valuta te stesso!". E invece no; in perfetta continuità – più volte rivendicata da più parti, sia nel centrodestra che nel centrosinistra – si riparte quest'anno, spendendo per l'ennesima nuova avventura 5,6 milioni di euro!

Anni fa eravamo soli a sostenere l'assurdità di queste "somministrazioni", oggi purtroppo crescono le prove della nostra ragione, ma l'aria non sembra cambiata. Certo, da soli potremo far poco: fare controinformazione, dire cose che tutti tacciono, ricordare ai docenti e ai cittadini che la qualità della scuola non si misura con le crocette. La speranza è che, con l'andare del tempo, crescano i soggetti che sappiano aprire gli occhi nella giusta direzione. Ma non è facile: un esempio di macroscopico abbaglio è, ad esempio, in un volume di Gian Antonio Stella e Sergio Rizzo – *La deriva* - che ha avuto centinaia di migliaia di lettori e nel quale un nostro documento contro i test viene messo alla gogna come difensore di privilegi e di una scuola di scarsa qualità. Chissà se col tempo questi rinomati fustigatori del malcostume nazionale troveranno il tempo e l'onestà intellettuale per correggere l'errore e andare a cercare nella giusta direzione gli scialacquatori di soldi pubblici e gli incompetenti di turno?

L'OCSE boccia la scuola italiana: ma è una bufala

di **Girolamo De Michele** – 1 luglio 2009 – tratto da www.carmillaonline.com

Il fatto: martedì 17 giugno sono stati presentati i risultati di due ricerche, **TALIS 2008** e **Economics Survey of Italy**. Con un curioso intermezzo: ai presenti è stata prima distribuita, e poi ritirata una cartelletta contenente le sintesi e degli abbozzi di traduzione delle ricerche. Un comunicato del Ministero, e un articolo sul **Corriere della Sera** con ampi virgolettati (un pelino più distaccato quello su *La Stampa*), ci informano che con queste ricerche l'OCSE ha bocciato la scuola italiana, valutando positivamente l'operato del Ministro. Altri giornali, su carta e on line, grandi piccoli, piccolissimi riprendono - addirittura con taglia-e-incolla spudorati - la notizia.

Che però è **falsa**.

In sintesi: il Ministro spaccia per nuovi dati che sono vecchi, confonde il primo rapporto col secondo, e il secondo con uno ancora da stilare. E fornisce dati non veritieri. Che però i giornalisti italiani, in barba alla deontologia professionale e al controllo rigorosa delle fonti, prendono per veri: se lo dice il Ministro...

Bene: la verifica l'abbiamo fatta noi. Quello che segue è l'esito della nostra verifica dei poteri. Con, in **Appendice** tutti i link per chi volesse verificare come stanno le cose.

Di cosa si tratta?

Di due distinte ricerche. E di una terza che ancora non esiste.

L'OCSE, intanto: un organismo di ricerca e sviluppo. Che non è un istituto di ricerca e analisi didattica o pedagogica. **Se l'OCSE deve scegliere tra due parametri, quello cognitivo e quello economico, non ha dubbi: all'OCSE non interessa la maggiore istruzione possibile, ma la più fruttuosa (su standard economici) al minor costo.** E i dati OCSE sono spesso coerenti con precisi orientamenti politici, grazie a un *sapiente* uso dei parametri. Ad esempio, l'OCSE, in base ai propri parametri, valuta negativamente il sistema previdenziale italiano, il cui saldo è invece positivo, cioè in attivo.

Teniamolo presente.

L'OCSE produce un certo numero di rapporti, analizzando dati rilevati in proprio su un numero piuttosto alto di paesi. Non solo dell'Unione Europea: l'insieme dei paesi dell'area OCSE è, su certi temi, piuttosto disomogeneo, mettendo insieme buona parte dell'Europa, Brasile, Stati Uniti, alcuni paesi asiatici e oceanici. Il risultato è che **i dati OCSE non coincidono con i dati dell'Unione Europea.**

Teniamo presente anche questo.

Sul sistema dell'istruzione, l'OCSE ha un proprio rapporto, **Education at Glance**. Ma **EaG 2009** non è ancora stato elaborato.

Cosa è stato presentato il 17 giugno? Un rapporto economico che contiene un capitolo sull'educazione, basato su vecchie cifre, e un nuovo rapporto, **TALIS 2008**.

Cos'è **TALIS 2008**? Un rapporto che indaga i metodi, le aspettative, le percezioni di sé degli insegnanti: non del sistema scolastico, degli insegnanti. In modo più esplicito: «Talis non misura l'efficacia degli insegnanti o delle diverse pratiche d'insegnamento. L'inchiesta mette invece in rilievo le differenze tra i profili delle pratiche d'insegnamento, le attitudini e le convinzioni nei diversi paesi partecipanti» [*«TALIS will not measure the effectiveness of teachers or of different teaching practices. Rather, it will contrast profiles of teaching practices, attitudes and beliefs among the participating countries»*, **Summary**, p. 3]. **TALIS 2008** non fornisce i dati che il Ministro presenta come nuovi, e che dovrebbero supportare le affermazioni dell'OCSE nel cap. 4 di **Economics Survey of Italy**. Questi nuovi dati potrebbero essere contenuti nel prossimo **EaG 2009**, ma al momento non esistono: il Ministro lo lascia credere (e i giornalisti italiani ci credono) con un accorto giro di carte sul tavolino.

E così due rapporti (reali) + uno (virtuale) diventano "Il rapporto OCSE".

Tre rapporti, tre carte: venghino, signori, venghino, guardino le tre carte, dov'è il rapporto sulla scuola, sotto la uno, sotto la due, sotto la tre?

Chiarito questo, vediamo, punto per punto, cosa sostiene il Ministro muovendo le carte con consumato mestiere.

1. Il "Rapporto OCSE" attesta le cattive performance della scuola italiana: «per esempio, gli studenti italiani di 15 anni sono indietro di 2/3 di anno scolastico nelle scienze rispetto alla media europea».

Cattive performance della scuola italiana? Parliamone.

In primo luogo, teniamo presente che le pagelle OCSE «sono notificate con accertamenti tramite test (quiz): come le olimpiadi della memoria di Conti e Scotti nei loro giochi serali» (Franco Frabboni, *Sognando una scuola normale*, Palermo, Sellerio, 2009, p. 114).

Ciò premesso, entriamo nel merito. **L'OCSE non tiene conto delle numerose indagini internazionali sull'apprendimento, ma utilizza un proprio sistema di valutazione, il PISA. La cui attenzione «non si focalizza tanto sulla padronanza di determinati contenuti curricolari, ma piuttosto sulla misura in cui gli studenti sono in grado di utilizzare competenze acquisite durante gli anni di scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti che si incontrano nella vita quotidiana e per continuare ad apprendere»: il PISA valuta non tanto il sistema scolastico, quanto l'humus culturale e sociale della società in cui si vive.** Si noti che i dati PISA riguardano gli studenti quindicenni, indipendentemente dall'ordine di studi seguito; ma in molti paesi OCSE a 15 anni si è a 2 anni dalla fine del ciclo di studi, non a 3, come in Italia: l'esempio citato dal Ministro sulle scienze è particolarmente infelice. E si noti che il punteggio negativo ottenuto dall'Italia è un dato statistico: se esaminiamo le singole regioni, notiamo che molte regioni italiane (tutte quelle del Nord-Est e del Nord-Ovest) sono al di sopra degli indici OCSE. **A conferma che i risultati negativi dipendono non dal sistema scolastico in sé, ma dai diversi contesti ambientali**, come lo stesso rapporto **Economics Survey of Italy** riconosce in apertura del cap. 4: *«large differences in pupils' performance between regions, which may reflect socio-economic conditions rather than regional differences in school efficiency».*

Ma soprattutto, l'OCSE e il Ministro non tengono conto di ben altre rilevazioni sugli apprendimenti, che danno risultati buoni, e talvolta lusinghieri: come il **PIRLS 2006** (Progress in International Reading Literacy Study), che colloca la scuola elementare in posizione di eccellenza nel mondo; come il **TIMSS 2007** (Trends in International Mathematics and Science Study), che sulle specifiche competenze scientifiche e matematiche conferma i risultati del **PIRLS** nella scuola primaria. Ad esempio, nelle competenze scientifiche gli studenti italiani sono secondi, in Europa, alla sola Ungheria. **OCSE e Ministro utilizzano un singolo dato, lo decontestualizzano e lo generalizzano su tutta la scuola, senza distinzione di ordine di studi e realtà locale. E la stampa italiana ripete in coro: l'OCSE bocchia la scuola italiana.**

2. Il "Rapporto OCSE" «ci dà ragione»

Così dice il Ministro. **Che in questo modo fa passare per un'idea dell'OCSE la propria anticostituzionale idea di sottrarre fondi alla scuola pubblica per finanziare la scuola privata. Ignorando forse che l'OCSE stesso definisce la scuola privata italiana la peggiore d'Europa e una delle peggiori del mondo, con buona pace del Ministro.** Che è stato messo lì per eseguire il programma di tagli ideato dall'OCSE e vidimato dal Ministro Tremonti. Immaginate un allenatore di calcio, poniamo del Milan, messo lì al posto del precedente per mandare in campo la formazione scritta dal Presidente; il quale ha provveduto a vendere un giocatore, poniamo Kakà, la cui presenza toglieva spazio al di lui pupillo Ronaldinho. Immaginate questo Presidente dichiarare ad agosto, senza alcun riscontro concreto, che «il Milan con Ronaldinho in campo è senz'altro più forte rispetto al passato». E adesso immaginate l'allenatore dichiarare: sono felice, perché il Presidente mi dà ragione. E immaginate una stampa servile riportare questa affermazione con titoli a tutta pagina.

Credete sia possibile? Se pensate di sì, siete in Italia.

3. Il "Rapporto OCSE" «parte dalla constatazione che l'assenza di chiare informazioni sulla valutazione degli studenti e dell'intero sistema, dai docenti all'amministrazione centrale, è stata la causa principale delle cattive performance»

Peccato che questo virgolettato non corrisponda all'apertura del cap. 4 di **Economics Survey of Italy**. **Il rapporto sostiene infatti una cosa diversa: che i dati potrebbero essere incoerenti rispetto alla maggior parte delle nazioni dell'area OCSE a causa di una differente o non uniforme rilevazione** [*«Either the national examinations assess very different aspects of achievement from PISA, or the national assessment system is not applied uniformly»*]. **Dopo di che il rapporto OCSE sostiene che un sistema di rilevazione obbligatorio, e non facoltativo, agganciato a meccanismi premiali o punitivi potrebbe avere effetti positivi sul sistema dell'istruzione italiano**, mentre attualmente *«there are no consequences for either teachers or schools attached to the degree of success in meeting the objectives».*

In punta di logica, è persino banale notare che non si può dedurre da un'ipotesi («è probabile che un sistema di incentivi

e punizioni...”) un fatto, né un antecedente da una conseguenza.

Ma non è il caso di fare accademia: i fatti hanno il vizio di avere la testa dura. Il sistema di valutazione è facoltativo anche in quei livelli e ordini scolastici che eccellono per competenze non solo in Europa, ma nel mondo: cosa che non potrebbe darsi, se il falso sillogismo ministeriale fosse fondato.

4. Il “Rapporto OCSE” dimostra che «il costo più elevato dell'istruzione italiana è ampiamente dovuto al rapporto insegnante per studente, che è del 50% più alto (9,6 insegnanti ogni 100 studenti in Italia, rispetto a 6,5 insegnanti nell'area OCSE)»

Domanda: perché il costo dell'istruzione dev'essere misurato sul rapporto insegnanti-studenti, e non su quanto si spende effettivamente?

Risposta: perché in questo modo apparirebbe chiaro che l'Italia è uno dei paesi che meno spende per l'istruzione. Ma prima, vediamo come stanno le cose sulla presunta eccedenza di insegnanti nella scuola italiana.

Intanto: 6.5 nell'area OCSE, ma 7.5 circa nell'Unione Europea (nei 19 paesi che ne facevano parte nel 2007). E di nuovo: perché il paragone dev'essere fatto con un'area disomogenea come l'OCSE, e non la più congrua e coerente (anche in termini di progettazione e obiettivi) area UE? Mah...

Vediamo adesso qual è davvero il rapporto insegnanti-studenti. **Non si capisce da dove il Ministro estragga questo 9.6 che permette di denunciare un tondo «50% più alto».**

Gli studenti italiani nel 2008-2009 [fonte: il rapporto del Ministero **La scuola statale: sintesi dei dati 2009**] sono 7.768.071, i docenti di ruolo 725.173. Ma in Italia si considerano docenti anche gli insegnanti di sostegno (87.190), perché sono pagati dal Ministero dell'Istruzione, mentre in Europa no, perché pagati dai ministeri della sanità. E dunque correttezza vuole che, se non vengono conteggiati nei dati OCSE, non devono esserlo neanche nei dati italiani. Non inventiamo niente: ogni serio studio, dal ministeriale **Quaderno bianco sull'istruzione 2007** al **Rapporto sulla scuola in Italia 2009** della Fondazione Giovanni Agnelli (Bari, Laterza, 2009), compie questa sottrazione. E lo stesso deve valere per gli insegnanti di religione (25.931), una peculiarità tutta italiana (che fino al 2005 non erano conteggiati perché non pagati dal Ministero dell'Istruzione). I docenti di ruolo comparabili con i loro omologhi di altri sistemi scolastici scendono così a **612.032**, con **un rapporto insegnante-studente pari a 7.8**: quasi in linea con il 7.5 della media europea.

Se non ché, in molti paesi dell'UE e dell'OCSE esiste un sistema d'istruzione post-secondario non universitario, che in Italia non c'è: il sistema italiano distribuisce i suoi insegnanti su 3 livelli scolastici, i paesi dell'area OCSE su 4. Per riprendere il paragone calcistico, è come comparare una squadra che gioca col 4-4-2 con una che gioca col 4-3-1-2, e sostenere che la prima ha troppo giocatori, perché ne impiega 10, contro gli 8 dell'altra: **bizarro davvero, un Ministro che si straccia le vesti sulle cattive competenze matematiche degli studenti, e poi dà prova di scarsa competenza nella lettura dei dati.**

E adesso vediamo quanti sono effettivamente i soldi spesi per la scuola. Emanuele Barbieri, già dirigente del Ministero dell'Istruzione, in **Tagli e pretesti**, un'utile sintesi del rapporto ministeriale **La scuola in cifre 2007**, comparando dati del Ministero, dell'ISTAT, del Bilancio dello Stato e dell'OCSE, conclude che «dal 1990 al 2007 la quota di risorse destinate al MPI o al MIUR per l'istruzione è passata dal 3,9% al 2,8% del PIL (-1,1% pari 16,9 miliardi di euro). **Negli ultimi 10 anni la riduzione è stata pari allo 0,2% (3,07 miliardi di euro)**» (per il dettaglio rimandiamo ai grafici 1 e 2 del rapporto). E la stessa OCSE, in **Education at Glance 2008** (Tabella B3.3, p. 254) rileva che lo *share* di spesa pubblica per l'istruzione dell'Italia (69.6% nel 2005: nel 1995 era 82.9%) è inferiore tanto alla media OCSE (73.8%), quanto a quella dell'UE (81.2%).

5. Il “Rapporto OCSE” dimostra che «le principali cause di disturbo alle lezioni sarebbero le intimidazioni o le aggressioni verbali verso altri studenti (30%), seguono le aggressioni fisiche tra studenti (12,7%), le aggressioni agli insegnanti (10,4%), ma anche i furti (9,1%) e per ultimo il problema della diffusione di droghe e alcol (4,5%)»

Ebbene sì: non poteva mancare un implicito richiamo al virus del bullismo che starebbe devastando la scuola italiana, con buona pace delle ricerche che dimostrano il contrario.

Peccato che, di nuovo il rapporto **TALIS 2008** non dica questo. Intanto, i dati si riferiscono alla «percentuale di docenti della scuola secondaria inferiore che lavorano in scuole i cui dirigenti riferiscono che le principali cause di disturbo sarebbero determinati comportamenti degli studenti» [*«Percentage of teachers of lower secondary education whose*

school principal considered the following student behaviours to hinder instruction "a lot" or "to some extent" in their school»]: questi dati rilevano quindi la percezione dei dirigenti, non fatti appurati.

Ma soprattutto, si omette il dato medio dell'area OCSE, il cui confronto consente di dire se il clima scolastico (percepito dai dirigenti scolastici) nella scuola italiana è migliore o peggiore. Bene, ecco i dati [Tabella 2.8, pag. 46 di **TALIS 2008**]:

furti: Italia **9.1%**, media OCSE **15.3%**;

intimidazioni o le aggressioni verbali verso altri studenti: Italia **30%**, media OCSE **34.3%**;

aggressioni agli insegnanti: Italia **10.4%**, media OCSE **16.8%**;

aggressioni fisiche tra studenti: Italia **12.7%**, media OCSE **15.9%**;

diffusione di droghe e alcol: Italia **4.5%**, media OCSE **10.7%**.

Come vede chiunque si prenda la briga di verificare i dati forniti, i fattori di disturbo e gli episodi riconducibili al fenomeno del bullismo sono sensibilmente più bassi della media.

E se invece della percezione dei dirigenti scolastici prendiamo in esame la percezione dei genitori? Per non sbagliare, usiamo ancora una fonte OCSE, tanto gradita al Ministro: **Education at Glance 2008** [tabelle A6.2b. e A6.2C. pp. 130-131].

Percentuale dei genitori italiani che si dichiarano soddisfatti o molto soddisfatti della disciplina scolastica

[«*satisfied with the disciplinary atmosphere in the school*»]?

80.9%: inferiore in Europa al solo Lussemburgo, e nell'area OCSE solo a Nuova Zelanda e Turchia.

Percentuale dei genitori italiani che ritengono che la scuola svolga un buon lavoro educativo [«*The school does a good job in educating students*»]?

92.1%: al vertice dell'intera area OCSE alla pari con la Nuova Zelanda.

Nella percezione dei genitori, la scuola italiana sembra essere seconda alla sola scuola neozelandese.

E allora, di cosa stiamo parlando?

Di un Ministro che non è all'altezza del proprio programma, ma il cui programma è all'altezza del proprio cognome?

Di giornalisti la cui faccia è all'altezza del Ministro, ma non del proprio specchio?

Appendice: Link dei rapporti citati (in pdf)

TALIS 2008 [<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>]

Economics Survey of Italy [<http://www.oecd.org/dataoecd/52/6/38681184.pdf>]

Education at Glance 2008

[http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_35961291_41266761_1_1_1_1,00.html]

La scuola statale: sintesi dei dati 2009

[<http://www.istruzione.it/web/hub;jsessionid=6809D352B09B45A9FD74B9C1376A9F44>]

Tagli e pretesti [[http://www.futuroscuola.org/wp-content/plugins/downloads-](http://www.futuroscuola.org/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/Barbieri%20Altri%20conti%20sulla%20scuola%20La%20spesa%20per%20istruzione%20non%20è%20fuori%20controllo)

[manager/upload/Barbieri%20Altri%20conti%20sulla%20scuola%20La%20spesa%20per%20istruzione%20non%20è%20fuori%20controllo".pdf](http://www.futuroscuola.org/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/Barbieri%20Altri%20conti%20sulla%20scuola%20La%20spesa%20per%20istruzione%20non%20è%20fuori%20controllo)]

Quaderno bianco sull'Istruzione 2007 [<http://www.istruzione.it/web/hub>]

PIRLS 2006 [<http://www.invalsi.it/invalsi/download.php?page=Convegno07>]

TIMSS 2007 [http://www.invalsi.it/download/Rapporto_TIMSS2007_Italia.pdf]

L'esorcismo meritocratico

di Emanuele Rainone - da ReteScuole - 14 dicembre 2010

Che le parole abbiano un significato è cosa alquanto dubbia, ma se ne può discutere: all'infinito. Che le parole siano suoni che vengono emessi dagli esseri umani e usati in un certo modo per fare od ottenere qualcosa è cosa che può darsi per pacifica. Per parlare della parola **“meritocrazia”** forse è utile partire proprio da qui.

Se indico una mela rossa ad un extraterrestre che non conosce i significati di ‘rosso’ e di ‘mela’ e la mia intenzione è quella di fargli capire il significato di ‘mela’ lui potrà sempre pensare che gli indico il ‘rosso’. La cosa non si risolverebbe neanche se gli indicassi per cento volte mele di colore diverso, perché potrà sempre pensare che con quello stesso gesto sto indicando il picciolo o qualcos'altro o nel caso più assurdo – ma possibile – che il nome ‘mela’ indichi proprio il gesto dell'indicare. Questo nel caso più semplice, non oso pensare cosa possa venir fuori con la parola **“meritocrazia”**.

Quando si parla di scuola sembra che basti parlare di meritocrazia per mettere tutti d'accordo e far dondolare tante teste vuote in senso di approvazione, ma spesso si ha la sensazione che non si sappia di cosa si stia parlando e che quando qualcuno sventola questa parola da un qualsiasi pulpito è come se stesse indicando qualcosa e tutti, al posto di guardare in un certa direzione, si concentrino affascinati e compiaciuti sul dito che indica.

Come tutte le parole usate ed abusate nel linguaggio politico, “meritocrazia” viene lanciata come un oggetto sonoro nel dibattito pubblico per ottenere consensi, a volte urlata con grande clamore, come se dietro di essa si celasse un significato dorato, stabile, fisso, qualcosa che solo per il fatto di essere nominato abbia la fantomatica capacità di risolvere tutti i problemi. Ma questo non è il ruolo delle antiche e delle sempre contemporanee divinità che basta nominare per poter risolvere, mediante un rito o un esorcismo, un problema?

Nume: divinità della religione e della mitologia classica, numen, da nuere “far cenno col capo, annuire” poi “volontà divina operante: divinità”. Appunto: “far cenno con il capo, annuire”, **quando si parla di meritocrazia non fanno solitamente – da destra a centrosinistra – tutti cenno con il capo?** Ma è un rito, un esorcismo. Del resto **che ogni parola non sia altro che una divinità decaduta lo sappiamo da tempo, dietro ogni parola non c'è un significato, ma un rito, un esorcismo, un richiamo a qualcosa.**

Ma cosa diavolo ci sta dietro a questa benedetta parola, su cui sembrano tutti d'accordo come incantati da una divinità e contro la quale soltanto alcuni sparuti gruppi sembrano gesticolare la loro disapprovazione venendo guardati dal resto della popolazione come dei retrogradi o degli eretici?

Rito, esorcismo, mitologia: potere. **Un interrogativo mai risolto e irrisolvibile dell'antropologia riguarda il fatto se lo stregone o il sacerdote “ci fa o ci è”: se crede veramente ai suoi poteri o se fa finta per mantenere una posizione di potere.** E questa è la natura di qualsiasi potere; così è per il nostro **Ministro dell'Istruzione**, non tanto per suo merito personale, quanto per la funzione che occupa, suo malgrado: **se crede veramente nei poteri fantomatici e taumaturgici della “meritocrazia” - qualsiasi cosa possa significare nella sua testa - oppure se sia convinta che la parola sia soltanto un paravento per mascherare un grumo ben solido e chiaro di interessi.** Insomma: ideologia pura, e la più bieca. Suspendiamo il giudizio, ma interrogiamoci: **quali problemi dovrebbe risolvere questo esorcismo meritocratico?**

Si vuole una scuola migliore di quella che abbiamo. Tutti sembrano essere d'accordo. Ma “migliore” è un'altra di quelle parole infide che vengono usate in modo equivoco e se ad essa non viene associato un qualsiasi criterio di valutazione per stabilire come e quando qualcosa sia “migliore” di un'altra, rimane una parola vuota. Un'altra bella parola che serve solo per strappare qualche applauso.

Qualità, migliore, merito. Sono tutte parole che rimandano ad un'unica questione, ad un'unica grande parola che tiene insieme l'intero discorso e che è la croce di qualsiasi politica pedagogica: valutazione. Per esprimere un giudizio devo avere un criterio di valutazione. Ora, **se parlo di merito e di qualità senza indicare un criterio, o non so cosa sto dicendo o sto bluffando.**

Quando non si sa cosa fare si fanno esorcismi, ossia si parla d'altro per esorcizzare la propria incapacità, si invoca un dio per risolvere un problema. **Si ha l'esigenza di valutare il lavoro che viene fatto a scuola, ma non si sa come fare, e allora si invoca la "meritocrazia". Perché non si ha la più pallida idea di cos'è una scuola, cosa significa "fare scuola".**

Il problema fondamentale delle attuali politiche meritocratiche di Brunetta e Gelmini è che dai loro discorsi si ha la netta impressione che basti inserire un qualunque criterio di valutazione per risolvere un problema. **Il problema della "meritocrazia" non sta solo nella sua radice profondamente antidemocratica ma nel fatto che per il solo fatto di imporsi come unica soluzione annulla qualsiasi riflessione sul concetto di valutazione:** per una cultura del merito qualsiasi criterio, anche il più arbitrario, va bene. Qualsiasi.

Il problema quindi, ancor prima di investire una riflessione sulla relazione tra cultura meritocratica e cultura democratica, è pedagogico in senso eminente: il dominio meritocratico è la negazione di qualsiasi cultura della valutazione intesa come momento intrinseco al processo pedagogico. Se qualsiasi criterio va bene significa che l'obiettivo di una politica meritocratica non è la valutazione come momento inscindibile e costitutivo del processo ma quello di creare in modo del tutto indifferente dalla materia che si sta trattando – che sia la scuola o la pubblica amministrazione - delle differenze.

L'obiettivo è quello di esercitare, mantenere, rafforzare un potere: creando una gerarchia. Questo lo si può fare per smunta ideologia, per semplice incapacità o per bieca ignoranza. **I provvedimenti di Brunetta e Gelmini per istillare nel corpo (dei) docenti il bacillo della meritocrazia sembrano essere proprio il risultato di un miscuglio di vari elementi:** una fede dirigista, verticista e aziendalista come metodo universale di risoluzione dei problemi rivestita da una vaga ideologia antisessantottina, una manifesta incapacità a comprendere quali siano i reali problemi di una scuola del terzo millennio, una profonda inadeguatezza a capire lo sfondo culturale di crisi dei saperi dell'Occidente come orizzonte di senso a partire dal quale è possibile parlare di "crisi della scuola" senza cadere nella solita *deprecatio temporis*, **una malcelata volontà punitiva nei confronti degli insegnanti** – tipica manifestazione rancorosa di ogni potere di fronte a ciò che non capisce e non può capire-, una ridicola ma altrettanto pericolosa ed eversiva politica di classe. **Della scuola italiana, letteralmente e fascistissimamente, se ne fregano.**

Davanti a qualcosa che non conoscono, che non hanno mai conosciuto e non vogliono sforzarsi di conoscere, non sanno fare altro che formulare un esorcismo meritocratico: "La scuola? Non importa cosa si fa a scuola, cosa si impara, se ci si va con piacere, se si formano dei cittadini consapevoli e con senso critico. **Per fare funzionare una scuola abbiamo bisogno di un criterio, qualsiasi va bene, per premiare il merito. Importano solo i risultati. Come facciamo a stabilire i risultati? Ci sono dei test sul mercato? Qualche accademico ha prodotto dei test? Sì, bene, ci fidiamo, un criterio vale l'altro. Sono oggettivi? Certo: sono dei test. Come si chiamano? Invalsi.** Bene, mi piace, chi garantisce? L'Istituto della Valutazione. Ma sono veramente oggettivi, nel senso di quantitativi? Misurano veramente cosa diavolo c'è nelle teste dei nostri ragazzi? Mah, Ministro non è possibile misurare, se mi è permessonel processo educativo parole come "oggettività", "quantitativo", "misurare" non hanno molto senso.... Ma che dice! Stia zitto stiamo facendo un esorcismo e Lei mi interrompe parlando del processo educativo!

Va bene così, misurare, misurare, Invalsi, suona bene: abbiamo un criterio per premiare il merito, ora le cose possono funzionare. Andiamo avanti con l'esorcismo. **Le scuole con i migliori test Invalsi avranno più soldi dallo stato. Quanto ai professori chi meglio del dirigente e dello staff può decidere delle loro prestazioni? Dividiamoli in tre scaglioni.** Ma perché proprio tre? Non importa, un numero vale l'altro, il tre è quello che di solito si usa di più e sembrerà un qualcosa di naturale, suona bene. **Ai primi gli diamo un bel premio, ai secondi nulla e ai terzi se continuano a rimanere in fondo li licenziamo. Viva il merito, viva la riforma della scuola.**

RESISTERE AI TEST INVALSI – ASPETTI NORMATIVI E SINDACALI

di Tullio Coppola – CESP/Cobas TERNI

RIFERIMENTI NORMATIVI

Per opporsi e resistere alla somministrazione dei test/quiz INVALSI bisogna sciogliere il nodo della presunta obbligatorietà di essi. **L'unica norma esistente è la legge 176 che prevede all'interno dell'esame di Stato (terza media) le prove invalsi che quindi sono obbligatorie per gli studenti che terminano il primo ciclo e affrontano nell'esame anche le prove.**

Altri riferimenti normativi sulla presunta obbligatorietà sono:

-**circolare MIUR numero 86 del 22/10/2009**, la quale afferma che “la valutazione delle prove invalsi riguarderà obbligatoriamente tutti gli studenti delle istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo ciclo di istruzione”.

-**Nota MIUR del 30/12/2010** la quale afferma che “la valutazione riguarderà obbligatoriamente tutti gli studenti delle predette classi delle istituzioni scolastiche statali o paritarie”, cioè la seconda e quinta primaria, la prima secondaria di primo grado e la seconda secondaria di secondo grado, con l'esclusione dei corsi CTP e serali come specificato nella nota.

-**Gli allegati e la comunicazione ai D.S dell'Invalsi confermano l'obbligatorietà** e rendono noto il calendario di svolgimento delle prove per i vari ordini di scuola. Nelle scuole campione è prevista anche la presenza di osservatori esterni.

Le CM e le note MIUR non sono fonti del diritto e non possono avere valore normativo (infatti, la prova della terza media è obbligatoria perché ha copertura legislativa).

Inoltre la Corte di cassazione con sentenza numero 23031 del 02/11/2007 ha sancito che una circolare (e una nota ha anche meno valore di una circolare) **ha natura di atto meramente interno alla pubblica amministrazione, esprime esclusivamente un parere e non vincola addirittura nemmeno la stessa autorità che l'ha emanata.**

Altre norme che contrastano con la presunta obbligatorietà sono:

L'articolo 7 del T.U. sulla scuola e sulle competenze del C. D. - D.L.vo n.297/94 e l'art. 4 del DPR n. 275 dell'8/3/99 sul regolamento dell'autonomia scolastica. Essi affermano che **per quanto riguarda la didattica l'unico soggetto titolato a decidere e' il C.D.** Evidente e' quindi il contrasto tra nota e norme, la nota impone al CD una specifica tecnica di valutazione dell'andamento dell'azione didattica riducendone quindi arbitrariamente la discrezionalità e la competenza.

Ancora il CCNL non prevede tra gli obblighi di servizio la somministrazione dei test invalsi (art. 28 e 29).

Quindi il DS non può obbligare i singoli insegnanti ad alcuna attività inerente i test, non ha facoltà o potere di dare l'adesione della scuola alle prove, poiché tale decisione e' nell'esclusiva competenza del C.D. E nelle disponibilità dei singoli insegnanti, i quali possono decidere di aderire o meno.

Il D.S. deve invece esercitare i propri poteri tra i quali non rientra l'adesione ad attività di valutazione senza il voto favorevole del C.D., nel rispetto degli organi collegiali (art. 25 c. 2 del D. L.vo n. 165/2001).

Infine l'art. 33 della Costituzione sulla libertà d'insegnamento contrasta con eventuali atti unilaterali dei D.S. che non possono avere **alcun carattere imperativo** nei confronti del personale docente il quale non è tenuto in alcun modo non solo a partecipare alla somministrazione dei test ma anche a collaborare all'eventuale organizzazione delle stesse.

Ogni docente ha facoltà nelle proprie ore di lezione di decidere quali attività debbano essere svolte sulla base del POF e della programmazione senza che il D.S. possa imporre attività prive della personale adesione del docente e della delibera del C.D.

ORARIO LAVORO STRAORDINARIO NON RETRIBUITO E VARIAZIONE.

Le eventuali riunioni preparatorie per le prove e altre ore di lavoro per la correzione non sono obbligatorie. Infatti, il lavoro straordinario deve essere previsto dal POF e essere approvato dal

C.D., inoltre e' opportuno precisare che **il lavoro straordinario e' volontario e non può essere imposto con un ordine di servizio**; esso deve comunque, se effettuato, essere retribuito poiché queste attività non rientrano nelle 40+40 ore del CCNL.

Inoltre è illegittimo cambiare la programmazione giornaliera di una classe per effettuare le prove, così come e' illegittimo inviare il giorno delle prove docenti in orario nella propria classe in altre classi. Se ciò si dovesse verificare verrebbe violata la libertà d'insegnamento poiché la programmazione dell'attività didattica e' liberamente scelta dal docente e solo una delibera del C.D. può modificare. Le prove Invalsi hanno comportato negli scorsi anni per molti docenti disagi e lavoro aggiuntivo non retribuito ed è stato stravolto il ruolo affidato dalla Costituzione alla scuola pubblica, gli insegnanti sono stati coartati nel ruolo di meri esecutori di scelte didattiche non condivise.

PROPOSTE DI RESISTENZA

- Approvare nei C.D. la non adesione
- Autoconvocare con 1/3 di firme il C.D. e votare delibera di non adesione.
Se il D.S. non facesse votare la delibera posta all'O.d.G. o annunciasse che non intende applicarla, si deve far verbalizzare il tutto e richiedere uno specifico ordine di servizio per contestarne la legittimità.
- **Qualora nel C.D. la mozione di rifiuto risulti minoritaria, i docenti contrari a far svolgere i test possono ai sensi dell'art. 8 DPR 275, REGOLAMENTO SULL'AUTONOMIA SCOLASTICA, motivare e far verbalizzare il loro personale rifiuto quale opzione metodologica di gruppo minoritario.**
(questo vale per qualunque delibera del collegio, come effetto di sentenza della corte costituzionale, la libertà d'insegnamento prevale anche sulle delibere stesse)

Eventuali ordini di servizio del D.S. possono essere contestati.

- Nei giorni delle prove a prescindere dalla delibera del C.D. è legittimo il rifiuto di somministrare i test ai propri alunni richiedendo per iscritto un ordine di servizio. Se il D.S. non fa l'ordine di servizio i test non vengono somministrati. Se invece il D.S. fa l'ordine di servizio è necessario fare subito una rimostranza scritta ai sensi dell'art. 17 del DPR 3/57 e solo se il D.S. rinnova l'ordine di servizio vi è l'obbligo di somministrare i test.

INDICAZIONI RIEPILOGATIVE

- RSU - può chiedere un incontro con il D.S. per chiarire che senza delibera del C.D. si impugneranno gli ordini di servizio relativi ai cambiamenti d'orario e di programmazione e si chiamerà direttamente il D.S. a pagare il lavoro straordinario eventualmente svolto.
- GENITORI - possono produrre atto formale di diffida al D.S.
- DOCENTI - possono pretendere che il C.D. si esprima e a prescindere da esso, possono rifiutarsi di somministrare i test.
- D. S. - non possono aderire in nome della scuola alle prove in quanto non ricevono ordini dall'invalsi ne' dai D. R., essi devono rispettare le scelte didattiche dei docenti; il conflitto non e' tra D.S. e docenti, ma tra la didattica libera e quella autoritaria.

CONSIDERAZIONI FINALI

E' evidente che la cosiddetta cultura della valutazione ha svelato la vera finalità dei test invalsi: agganciare a questi risultati la carriera dei docenti e differenziare gli stipendi.