

# VALUTARE E ORIENTARE



**5 MARZO 2024**  
**15.30-18.30**  
**SALA DELLE EDICOLE**  
**UNIVERSITÀ DI PADOVA**  
**ARCO VALARESSO - PIAZZA CAPITANIATO 3**

## APERTURA E COORDINAMENTO DEI LAVORI

Luca Illetterati, Università di Padova

## VALUTAZIONE E LIBERTÀ ACCADEMICA

Valeria Pinto, Università di Napoli  
Susanna Zellini, Università di Padova

## NUOVE PROSPETTIVE DELLA VALUTAZIONE STANDARDIZZATA

Rossella Latempa, Scuola Secondaria

## ORIENTAMENTO COME ALLINEAMENTO?

Giovanni Ceriani, Scuola Secondaria

## DISCUSSIONE A SEGUIRE

Dalle ore 15.15 sarà possibile accedere alla Sala delle Edicole (Palazzo Liviano, Piazza del Capitano) per procedere alla registrazione e ottenere il riconoscimento dell'attività formativa.

**Documentazione:** materiali relativi all'incontro, Manifesti di "Università Libera" e "Scuola Libera". Il materiale sarà reperibile nei siti

[www.universitadelfuturo.it](http://www.universitadelfuturo.it)

[www.cesp-cobas-veneto.eu/cesp-padova/](http://www.cesp-cobas-veneto.eu/cesp-padova/)

L'incontro è patrocinato dal **CESP** - Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto  
Via Monsignor Fortin, 44 - Padova  
IL CESP è riconosciuto dal MIM come ENTE  
FORMATORE

(DM 869/2006 - DM 170/2016)

**CESP**

Centro Studi per la Scuola Pubblica - VENETO



**Università libera, Università del futuro**

**Scuola libera, Scuola del futuro**

## *Valutare e Orientare*

**5 Marzo 2024**

**Sala delle Edicole**

In quanto Docenti universitari riconducibili a diversi settori scientifico-disciplinari e Docenti della scuola secondaria afferenti a diverse classi di concorso intendiamo promuovere una discussione ampia, aperta e pubblica sulle trasformazioni che hanno modificato e stanno modificando radicalmente, in modo perlopiù silente e sulla scorta di indicazioni e normative che si pretendono neutrali, le nostre istituzioni.

L'intento rimane invariato: continuare a mantenere viva la discussione comune e la riflessione critica sullo stato e sulle prospettive dei mondi nei quali operiamo, al di fuori dei luoghi istituzionali.

*“L'esigenza intellettuale, culturale e professionale di condividere pensieri e inquietudini, di porre domande scomode, di analizzare con lenti critiche i processi in corso che - indiscussi o indiscutibili - ridisegnano in toto le ragioni e gli scopi dell'insegnamento, non trova più spazio nelle rispettive sedi di riferimento. Così come la necessità conseguente di individuare possibili modalità di intervento e di azione. Lo spazio e il tempo della riflessione che sottopone ad analisi critica la formazione sembrano non essere più concepibili negli stessi luoghi ad essa preposti, la Scuola e l'Università: esse sembrano procedere col pilota automatico, riducendo la portata delle trasformazioni che riguardano l'intero ciclo degli studi a meri passaggi amministrativi, cui solamente ottemperare e adempiere”...* Con queste parole avevamo introdotto l'incontro pubblico - *Ripensare l'Insegnamento* - del 27 novembre scorso svoltosi presso il Liceo scientifico E. Curiel di Padova e, con lo stesso spirito, introduciamo anche questa seconda occasione di approfondimento e riflessione che si inserisce nella cornice analitica tracciata dal precedente incontro. L'esigenza di ripensare radicalmente l'insegnamento, le pressioni che lo attraversano, il suo stesso senso, ci spinge dunque a dover considerare, di nuovo con una certa urgenza, i due dispositivi normativi che vanno a costituire il titolo di questo secondo incontro pubblico:

*“Valutare e Orientare”*

L'incontro odierno mette a tema il doppio dispositivo che insiste sulla realtà scolastica e universitaria con forme e modi differenti, sebbene alimentati da una medesima logica. Si tratta di due tecniche discorsive di gestione e di governo - non disgiunte tra loro e rette da una catena di convenzioni - attorno alle quali ci sembra opportuno sviluppare un confronto che sembra difficile mettere in scena nei luoghi collegiali in cui sarebbe vitale poterlo vivere: la Valutazione (degli apprendimenti, della ricerca, della didattica) e, congiuntamente, l'Orientamento.

Il pomeriggio vedrà la successione di tre momenti: una prima sezione, dedicata al tema della Valutazione, punterà i riflettori sui processi sotterranei che vanno a determinare - sia a Scuola che all'Università, con modalità diverse, ma logiche affini - prassi valutative che di fatto tendono a plasmare l'insegnamento, la ricerca e, ovviamente, l'esperienza formativa degli studenti (siano essi bambini, ragazzi o giovani adulti) fino a toccare - ecco il ponte che ci permetterà di passare alla seconda sezione dell'incontro - il territorio

dell'Orientamento. Valutare in un certo modo significa, infatti, anche orientare la didattica, la ricerca e - *in toto* - l'andamento e la percezione del processo formativo. Ci soffermeremo quindi - nella seconda sezione - ad analizzare la questione scottante dell'Orientamento che vede singolarmente unite e coordinate Scuola e Università: proprio in questi mesi, infatti, le Università stanno "erogando" pacchetti orientativi che le Scuole (soprattutto nelle classi terminali) stanno ricevendo e ospitando non senza qualche perplessità.

In terza battuta è previsto un momento di discussione nel quale auspichiamo di poter raccogliere e rilanciare gli interrogativi che - lo speriamo - saranno germogliati nel corso dell'incontro.

I due dispositivi messi a tema - Valutazione e Orientamento - sono ampi, complessi, insidiosi e soltanto all'apparenza innocenti. Le domande che suscitano ci sembrano tutte cruciali: quale concezione della Valutazione (della didattica, degli apprendimenti e della ricerca) ha preso piede nel sistema universitario? E con quali effetti reali? E in quello scolastico? Quale concezione dell'Orientamento emerge dai documenti ministeriali e dalla prassi che ne discende? Questi due temi si possono affrontare ed analizzare separatamente o secondo una visione prospettica che li scopre connessi? Cosa resta della libertà nella ricerca e nella didattica?

L'esigenza/urgenza di *Ripensare l'Insegnamento* ci ha spinti a voler scavare in queste due direzioni: la galleria che si è spalancata davanti a noi (e che speriamo si spalanchi davanti a chi parteciperà all'incontro) è lunga e tortuosa, presenta nicchie oscure e saliscendi inquietanti, ma ci pare un percorso da intraprendere necessariamente. Tale impegno critico ci sembra essere parte integrante e non accessoria della responsabilità - nei confronti degli studenti, delle istituzioni formative, di noi stessi - che contraddistingue il lavoro intellettuale di ogni insegnante.

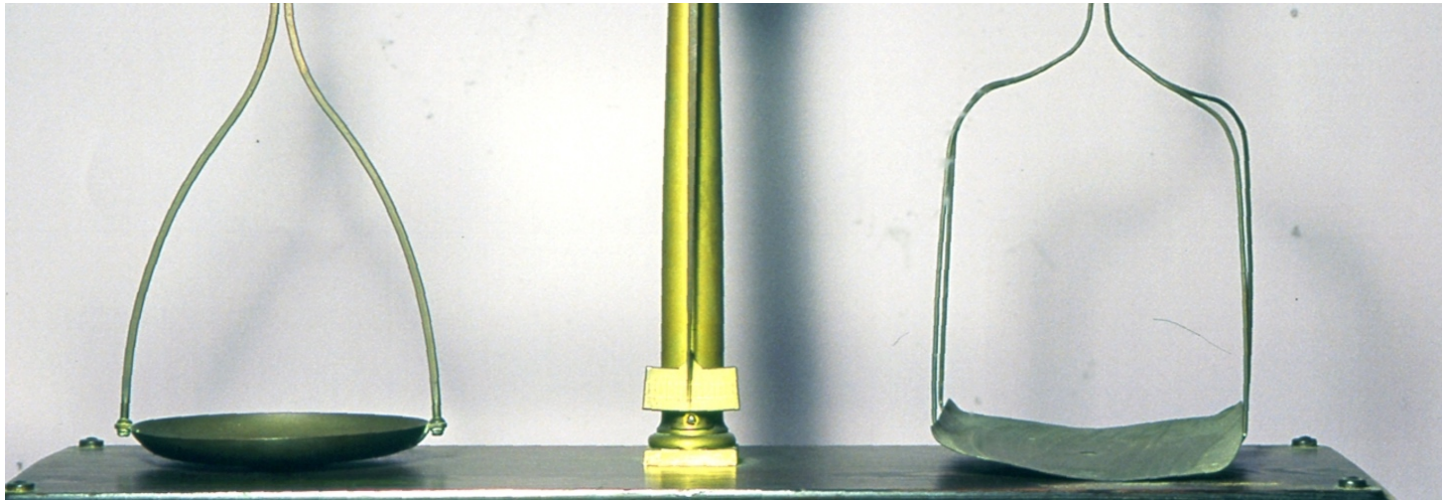
# LE PAROLE E LE COSE<sup>2</sup>

www.leparoleelecose.it Stampato su 11 Febbraio 2024

## La valutazione della ricerca come nuovo principio di autorità

<https://www.leparoleelecose.it/?p=41505>

May 4, 2021



di Luca Illetterati

I.

Il modo in cui si assume qui la nozione di principio di autorità è molto basilico: con esso si intende un'idea, un programma, un *framework* di un qualche tipo che si impone come principio regolatore della discussione pur essendo esterno rispetto alla pratica razionale della discussione in corso. Il principio di autorità è qualcosa che determina dal di fuori il percorso di un certo discorso, di una certa pratica di ricerca, per cui quel discorso e quella pratica assumono una direzione e una forma che non sono gli esiti di dinamiche intrinseche, ma di indicazioni e leggi che si muovono al di fuori di quel discorso o quella pratica.

In che senso, allora, la valutazione della ricerca può essere pensata come un principio di autorità?

La valutazione non agisce infatti determinando la verità o la falsità di una tesi, anche se i casi di falsificazione dei dati a sostegno di una certa tesi in modo da veder pubblicata la propria ricerca all'interno di una prestigiosa rivista non sono certo mancati. La valutazione agisce però determinando ciò che è buono e ciò che non lo è, ciò che è adeguato e ciò che non lo è, ciò che è meritevole di attenzione e di premio e ciò che non lo è. E determinando ciò che è buono, adeguato, meritevole di attenzione e di premio essa si pone di fatto come un vero e proprio principio di autorità, ovvero come una istanza che si impone sulla ricerca dall'esterno, ovvero ancora con un potere autoritativo determinato al di fuori delle pratiche della ricerca, secondo logiche e finalità che sono perlopiù esterne alle logiche e alle finalità della ricerca.

Per mostrare questo, mi soffermerò dapprima su alcune questioni riguardanti la valutazione della ricerca in ambito bibliometrico e successivamente passerò a dire qualcosa circa l'ambito che conosco meglio, in quanto mi ci muovo, che è quello della ricerca di ambito, cosiddetto, non bibliometrico.

II.

Vorrei muovere da un breve testo pubblicato su *Nature* nel luglio 2016, il cui autore è Mario Biagioli, professore di Law and Communication alla UCLA e di Storia della Scienza ad Harvard, curatore di un libro particolarmente interessante per il tema che si sta qui discutendo – *Gaming the Metrics: Misconduct and Manipulation in Academic Research*.

In questo testo, intitolato *Watch Out for Cheats in Citation Game*, Biagioli scrive:

Informativa sui cookie

**“Agli scienziati non basta più pubblicare i propri lavori. È imperativo che il lavoro pubblicato sia collocato in uno scaffale editoriale che gli conferisca prestigio e influenza. Questa tensione per l’impatto di quanto si pubblica colloca gli articoli scientifici al centro di una rete di metriche che guardano tipicamente a dove si pubblica e a quante volte il lavoro viene citato. Ottenere un buon punteggio attraverso l’applicazione di queste metriche diventa un obiettivo che gli scienziati e gli editori sono disposti a raggiungere barando”.**

Non intendo qui concentrarmi sulle frodi accademiche. Ne parlo, citando Biagioli, solo perché la questione è connessa ai modi attraverso cui le pratiche di valutazione incidono sulle forme della ricerca, ovvero ai modi attraverso cui i dispositivi valutativi arrivano ad incidere sulle forme e sui prodotti della ricerca. Ciò è dovuto al fatto che, dove questi dispositivi assumono un potere pervasivo, l’obiettivo della ricerca non è più interno alla ricerca stessa, ma diventa quello che Biagioli nel suo articolo chiama il *good score*. Nella convinzione – presupposto indiscutibile dalla cultura della valutazione – che *good score* e *good research* siano di fatto la stessa cosa.

Secondo Biagioli esiste un nesso evidente tra l’imporsi delle metriche valutative come strumento di carriera e di finanziamento e tendenze distorsive nel campo della ricerca. Scrive Biagioli:

**“Tutte le metriche della valutazione scientifica sono destinate a essere oggetto di abuso. La legge di Goodhart (che prende nome dall’economista inglese che si dice sia stato il primo a declamarla) afferma che quando un parametro dell’economia è selezionato per diventare un indicatore economico, quel parametro cessa automaticamente di funzionare come indicatore perché le persone iniziano ad agire conoscendo la rilevanza di quell’indicatore, per falsare i dati che ne alimentano la misura.”**

Questo è testimoniato, secondo Biagioli anche dal fatto che negli ultimi anni è emerso qualcosa di nuovo nell’ambito delle frodi accademiche. Mentre tradizionalmente le frodi accademiche erano sostanzialmente falsificazioni di dati finalizzate a confermare una tesi, la quale poteva essere così pubblicata su una rivista prestigiosa (tutti ricordano il caso del biologo giapponese Yoshiki Sasai, il quale nel 2014 si suicidò dopo che era stato scoperto che la sua collaboratrice aveva falsato le immagini di una ricerca pubblicata qualche mese prima su *Nature*), oggi c’è una tendenza ad agire sui prodotti sottomessi alle riviste, più che sui dati delle ricerche. Una pratica meno pericolosa e più redditizia, proprio in relazione ai sistemi di valutazione.

Scriva Biagioli:

**“Emerge un nuovo tipo di frode resa possibile dall’impiego delle metriche, che si attua attraverso condotte abusive successive alla “submission” della pubblicazione. Essa appare diffusa quanto altre forme di frodi, come dimostrano almeno 300 lavori ritirati perché la loro peer review risultava attinta da questo genere di comportamento abusivo”.**

Una pratica, questa, che anche se non falsifica i dati, falsifica l’idea della reputazione che ha effetti decisivi, come noto, sia all’interno del mondo della ricerca come anche al di fuori di esso.

Ora perché avviene questo?

La risposta di Biagioli è molto chiara:

**“Costoro cercano di produrre (...) pubblicazioni che siano quasi invisibili, ma che possano conferire loro il tipo di curriculum scientifico che sappia soddisfare le metriche di produttività elette a paradigma vincente dalle loro istituzioni accademiche”.**

Questa, dunque, la conclusione del breve intervento di Biagioli su *Nature*:

**La cultura dell’audit delle università – il loro innamoramento per le metriche, i fattori di impatto, le statistiche citazionali e le classifiche – non si limita a incentivare questa nuova forma di comportamento sbagliato. La rende possibile.**

Quello che dice Biagioli è molto forte: questo tipo di cultura – ovvero la cultura dell’audit, la cultura del controllo, ma anche la cultura della valutazione e conseguentemente la cultura dei ranking – non è solo ciò che spinge in direzione di comportamenti deprecabili in ambito scientifico. È addirittura la ragion d’essere di questi comportamenti, ciò che li determina e in qualche modo li produce.

III.

Nel 2019 lo stesso Biagioli, insieme a Martin Kenney ha curato un intero *special issue* della rivista *Research Policies* sul tema di cui aveva discusso nel breve articolo su *Nature*. Il titolo dello *special issue* è: Academic Misconduct, Misrepresentation, and Gaming. Nell'articolo di apertura Biagioli e Kenney, insieme a Ben Martin e a John Walsh tracciano lo stato dell'arte degli studi sul tema e sottolineano come la crescita degli esercizi di valutazione della ricerca, l'aumento della misurazione dell'output quantitativo e la maggiore pressione a pubblicare tendano di fatto a incoraggiare quella che chiamano la MMG (Misconduct, Misrepresentation and Gaming).

Sempre all'interno dello stesso *special issue* c'è un articolo firmato da Marco Seeber, Mattia Cattaneo, Michele Meoli e Paolo Malighetti che prende in considerazione il caso italiano. In esso si mostra in termini difficilmente controvertibili come l'introduzione in Italia di un sistema che collega l'avanzamento di carriera al numero di citazioni ricevute abbia portato a un aumento significativo delle autocitazioni tra gli scienziati in grado di beneficiare maggiormente dell'aumento.

Gli autori dell'articolo concludono dunque che, malgrado le metriche vengano perlopiù introdotte con l'intento di stimolare comportamenti virtuosi, esse, soprattutto se non sono progettate correttamente, "favoriscono l'uso di pratiche discutibili".

Ciò che vale la pena sottolineare è che queste pratiche che vengono qui definite *questionable* non sono semplicemente ascrivibili secondo Biagioli, Kenney e gli altri coautori a un comportamento individuale inadeguato:

**I vari sistemi di ranking delle università hanno anche aumentato la pressione sulle organizzazioni per ingannare il sistema. Un modo per migliorare il ranking di un'organizzazione è quello di aumentare la pressione sui ricercatori per modificare il loro comportamento in modi che possano migliorare il ranking.**

Che cosa evidenziano dunque queste ricerche?

Ciò che esse mettono in luce è che i sistemi di misurazione dell'impatto di una ricerca – ma il punto vale in generale per tutti i sistemi di valutazione della ricerca, non solo per le valutazioni di impatto – non si limitano mai a descrivere una realtà già data, ma tendono invece, come risulta evidente dagli esempi proposti, a costruirla o comunque a modificarla. La valutazione non è mai una fotografia dell'esistente, ma è qualcosa che incide invece sull'esistente, che lo determina, che lo indirizza. Essa tende cioè sempre più ad assumere la forma del principio di autorità, ovvero di un principio che determina le pratiche della ricerca pur essendo di fatto estraneo alla logica intrinseca della ricerca.

Ovviamente tutto questo all'interno del clima di competizione connesso al *publish or perish* può avere effetti anche deflagranti, come testimoniano appunto i sempre più frequenti casi di frode accademica che colpiscono anche le più prestigiose riviste scientifiche internazionali. Ernesto Carafoli, in un suo articolo sulle frodi accademiche propone una serie di suggerimenti per arginare il fenomeno. La maggior parte di questi suggerimenti sono tecnici. Le misure tecniche, però, aggiunge in conclusione, non affrontano la radice del problema.

E qual è questa radice?

**la necessità di eliminare la sproporzionata enfasi sugli indici bibliometrici nell'assegnazione dei fondi alla ricerca e nella formazione e sviluppo delle carriere. La valutazione rigorosa dei risultati del lavoro scientifico è naturalmente necessaria e gli indici bibliometrici possono contribuirvi. Ma l'ansia, ora così generale, di pubblicare in riviste di punta per non scomparire professionalmente è al di fuori delle corrette motivazioni del fare scienza.**

Carafoli chiude il suo articolo con la dichiarazione espressa da Randy Scheckman il giorno stesso in cui ha ricevuto il Premio Nobel: la scienza, dice Scheckman, è in mano ad una casta, la quale domina le principali riviste che perciò distorcono il pensiero scientifico e rappresentano una tirannia che per il bene della scienza va spezzata. Per questo Scheckman insieme ad altri scienziati ha aderito al progetto di una nuova rivista open access, che si chiama eLife, che da una parte agisce per migliorare la comunicazione della ricerca attraverso la *open science* e la *open technology innovation*, dall'altra rifiuta esplicitamente il ricorso agli indici bibliometrici:

**eLife does not support the Impact Factor and is a co-founder of the Declaration on Research Assessment (DORA). Regularly updated metrics relating to the eLife editorial process are available in our Author Guide.**

Questi esempi mostrano come e quanto il sistema di valutazione della ricerca basato sui fattori di impatto entra dentro le maglie della produzione scientifica, e al di là delle deformazioni che produce talvolta persino sui risultati stessi della ricerca, come e quanto agisce come fonte normativa per la ricerca, ovvero come principio di fatto extrascientifico rispetto alle pratiche di ricerca vere e proprie e tuttavia in grado di determinarne la condotta

IV.

Il 21 gennaio dello scorso anno (2020), è apparso su Le Monde un manifesto che di fatto era una candidatura collettiva di circa 3000 ricercatori alla Presidenza dell'Agenzia di valutazione francese (HCERES).

Vale la pena citare alcuni punti del manifesto (i corsivi sono miei):

1.

Poiché si fonda sull'orizzonte comune della ricerca della verità, *la scienza presuppone l'autonomia di studiosi, ricercatori e docenti universitari rispetto ai poteri da cui il suo esercizio dipende, siano essi politici, economici o religiosi*. Questa libertà accademica non deve essere pensata come un'assenza d'impedimento, bensì come una libertà positiva, da garantirsi con mezzi efficaci. Il suo risveglio deve cominciare con una riaffermazione delle condizioni pratiche di questa autonomia.

2.

Nella prassi, da secoli, i requisiti di qualità e originalità delle opere scientifiche sono garantiti dalla norma della controversia collegiale (la *disputatio* dei classici), vale a dire dalla discussione libera e in contraddittorio entro la comunità dei pari. *Questo principio di gratificazione sociale fondato sul riconoscimento del valore intellettuale delle opere è irriducibile ad una "valutazione" amministrativa che riposi su un sistema di regole quantitative esterne, determinate dagli interessi degli investitori: ogni metrica normativa smette rapidamente di essere una mera misura per diventare essa stessa l'obiettivo da raggiungere*.

Ciò che i ricercatori francesi mettono in evidenza è proprio il punto sul quale vorrei qui attirare ulteriormente l'attenzione: ciò che i dispositivi valutativi di fatto modificano in modo radicale è la pratica della determinazione stessa della qualità dei prodotti della ricerca. Questo punto, che come si è cercato di vedere vale per l'intera ricerca, sia essa quella delle cosiddette scienze dure, come anche delle scienze della vita e delle scienze umane e sociali, per queste ultime, dove non esiste una pratica consolidata di impatto citazionale, è particolarmente sensibile.

Come si è dunque sopperito qui alla difficoltà di ricorrere alle valutazioni di impatto citazionale?

Si è cercato di introdurre anche qui – nelle scienze umane e sociali – elementi che consentissero valutazioni automatiche e meccaniche, ovvero valutazioni che di fatto prescindono dalla considerazione specifica del prodotto scientifico.

È questo il caso, ad esempio, della distinzione operata in Italia dall'Anvur fra riviste scientifiche di classe A, riviste scientifiche, e riviste non scientifiche.

Una distinzione che fa a pugni con la San Francisco Declaration on Research Assessment, ovvero con la sopracitata DORA.

In quella dichiarazione, che è stata sottoscritta da migliaia di ricercatori e da numerosi Nobel, si propongono queste raccomandazioni:

1. la necessità di eliminare l'uso di metriche relative alle riviste scientifiche, come il Journal Impact Factor, dai criteri per la distribuzione di fondi per la ricerca, per le assunzioni e le promozioni;
2. la necessità di valutare la ricerca scientifica per i suoi meriti intrinseci piuttosto che sulla base della rivista in cui viene pubblicata;
3. la necessità di sfruttare le opportunità offerte dalla pubblicazione on-line (ad esempio riducendo gli inutili limiti posti sul numero delle parole, delle immagini e dei riferimenti bibliografici negli articoli, ed esplorando nuovi indicatori di rilevanza e di impatto).

DORA inoltre suggerisce:

Informativa sui cookie

**di evidenziare, soprattutto per i ricercatori più giovani, che il contenuto scientifico di un articolo è molto più importante delle metriche riferite alla pubblicazione o del nome della rivista in cui l'articolo è stato pubblicato.**

La classificazione di stato delle riviste tuttora attiva in Italia in seguito alla sua istituzione per iniziativa dell'ANVUR – e che è, a quanto mi consta, un *unicum* mondiale – **contraddice tutti questi punti.**

Essa, infatti,

a) serve all'allocazione delle risorse (contro il punto 1 di DORA): molti dipartimenti e molti Atenei, ad esempio, incentivano con premi i ricercatori che pubblicano in fascia A, indipendentemente da qualsiasi valutazione di merito delle pubblicazioni;

b) consente una valutazione dei prodotti scientifici a partire dal contenitore in cui essi si trovano inseriti (contro il punto 2 di DORA): aver pubblicato articoli in fascia A è infatti uno dei criteri che devono essere soddisfatti per concorrere all'Abilitazione Scientifica Nazionale, per far parte di commissioni di valutazione, fino a poco tempo fa anche per entrare a far parte di un collegio di dottorato.

c) Di fatto ostacola l'innovazione e in particolare la creazione di nuove riviste, magari ad accesso aperto e senza limiti predeterminati nella selezione dei prodotti da pubblicare (contro il punto 3 di DORA). E' evidente, infatti, che se le pubblicazioni che incidono sul curriculum di un ricercatore sono solo quelle pubblicate in riviste classificate dall'Agenzia di Valutazione, per una nuova rivista, che ovviamente in quanto nuova non può essere considerata dall'Agenzia, sarà estremamente difficile pubblicare articoli di alta qualità in quanto gli autori tenderanno perlopiù a proporli a riviste già classificate, creando in questo modo un circolo vizioso tutto a danno del nuovo, di ciò che si pone ai margini dei percorsi classici e riconosciuti, di chi tenta la strada da tutti osannata e poi sempre di fatto ostacolata dell'interdisciplinarietà

In generale la classificazione di stato delle riviste scientifiche produce esattamente il contrario di quanto suggerito da DORA in relazione soprattutto alle nuove generazioni. Il potere che viene affidato alle riviste di fascia A in relazione alle possibilità di carriera di un ricercatore è infatti tale da rendere il nome della rivista in cui l'articolo è stato pubblicato più importante del contenuto stesso dell'articolo.

La classificazione di stato delle riviste scientifiche produce una serie di effetti che sono sotto gli occhi di tutti coloro che vogliono vedere:

a) trasforma le riviste e le microcomunità che controllano le riviste in veri e propri centri di potere;

b) sposta l'asse delle ricerche sui temi e sugli stili che caratterizzano queste riviste;

c) tende a omologare la biodiversità nell'ambito della ricerca costringendo i ricercatori ad adattarsi a pratiche che vengono imposte dalle riviste e dalle sedi editoriali considerate più forti e non dai percorsi interni alla ricerca;

d) impedisce la nascita di nuove imprese editoriali innovative: una rivista nuova non solo non può essere classificata come rivista di fascia A, ma all'inizio non può nemmeno essere classificata come rivista scientifica.

V.

Ci sono certo alcuni movimenti che si muovono in una direzione di resistenza rispetto a queste derive. Nel 2018, ad esempio, è nato il CoRiFi un coordinamento che riunisce un gruppo piuttosto significativo di riviste dell'area filosofica. Scopo del coordinamento è quello di assumere, in vista di un miglioramento delle loro pratiche e quale criterio interno di promozione della qualità scientifica dei loro prodotti, alcune regole comuni, in parte connesse con la specifica fisionomia degli studi cui sono rivolte. Queste riviste – si dice nel documento fondativo del coordinamento – intendono condividere alcune procedure le quali “senza pretendere di garantire da sé sole lo standard di scientificità richiesto per una pubblicazione filosofica né di fissarne in modo definitivo i confini, sono tali da contribuire al suo conseguimento”.

Il punto importante del documento attorno al quale si è costituito il CoRiFi è questo:



Lo standard di qualità, che gli strumenti e le regole di cui sopra mirano a conseguire, intende superare ogni classificazione e non contempla alcuna ipotesi di distinzione per classi o fasce di scientificità. Il maggiore o minore prestigio di una rivista è un fattore certamente inevitabile della ricerca scientifica, *che deve tuttavia essere lasciato alle libere, mutevoli e non standardizzabili dinamiche delle comunità scientifiche.*

Perché il CORIFI si oppone alla distinzione per classi o fasce di qualità?

Il documento lo dice in modo molto chiaro:

La fissazione di una lista di riviste di “elevato” standard qualitativo può solo condurre, infatti, a una valutazione meccanica che prescindendo dai contenuti progettuali e dal valore intrinseco delle pubblicazioni, con il risultato di trasferire anzi su queste ultime il *rating* del contenitore. Favorisce inoltre una maggiore “settorializzazione” delle pratiche di pubblicazione, che scoraggia forme di ricerca interdisciplinare, dato che la classificazione è stata riferita a singole aree o settori disciplinari. È anche tendenzialmente lesiva della ricchezza e della pluralità del panorama culturale, e delle corrette condizioni del mercato editoriale, determinando di fatto un pregiudizio notevole a danno delle riviste non incluse nella classe A che, trovandosi fatalmente svantaggiate nelle scelte degli autori, vedranno messa a rischio anche la capacità di mantenere un adeguato standard di scientificità e di conservare l’interesse dei lettori. Favorisce inoltre il diffondersi di un comportamento adattativo e conformista da parte dei giovani ricercatori.

La classificazione di stato delle riviste tende dunque 1) a incentivare la valutazione dei prodotti scientifici in relazione al contenitore in cui essi sono collocati; 2) a favorire la settorializzazione del sapere premiando riviste del tutto omogenee ai settori scientifici e marginalizzando quelle meno ‘disciplinate’; 3) ad agire come fattore niente affatto irrilevante tanto all’interno delle dinamiche del dibattito culturale (determinando alcuni luoghi come più rilevanti di altri) quanto del mercato editoriale (attribuendo un valore che diventa giocoforza anche economico e di potere); 4) a disincentivare la nascita di nuove iniziative scientifiche e culturali troppo penalizzate dall’essere escluse dalla classificazione prima di raggiungere quel livello che proprio l’essere escluse dalla classificazione impedisce; 5) favorisce comportamenti adattativi rendendo alcuni stili di ricerca ‘forti’ nella classificazione quelli che devono essere perseguiti se si vuole crescere in termini di carriera e riconoscimento accademico.

VI.

C’è un ultimo punto che vorrei qui richiamare in relazione alle scienze umane e sociali per mostrare in che senso i dispositivi valutativi funzionino sempre più come principi di autorità esterni alla ricerca.

Per mostrarlo mi riferisco alle [tabelle con i valori soglia per accedere all’ultima abilitazione scientifica nazionale all’interno dei settori non bibliometrici](#). C’è un dato particolarmente interessante in questi valori, che è quello relativo alla numerosità dei libri che vengono richiesti ai candidati. Per tutti i settori non bibliometrici il valore soglia dei libri per i candidati all’abilitazione alla seconda fascia di docenza è 1, in alcuni 0.

Questa è una assoluta novità dell’ultima tornata di abilitazioni. Precedentemente, quando si ragionava in termini di mediane e non di valori soglia, il numero era sempre stato maggiore, tanto che in alcuni settori girava l’invito – un po’ scherzoso e un po’ no – a pubblicare meno per non alzare troppo le mediane.

Perché allora adesso il valore è 1 o 0?

Credo che qui emerga in modo molto chiaro l’effetto delle politiche valutative sulle pratiche di ricerca.

Da un lato, infatti, l’abbassamento del valore soglia del numero di monografie necessarie è un prodotto delle politiche valutative di questi anni che hanno privilegiato la forma-articolo e soprattutto reso sempre più importante il criterio relativo al numero di articoli in riviste di Fascia A pensato come un criterio quantitativo e qualitativo insieme. In questo modo, le monografie, che in molti settori scientifici non bibliometrici erano l’esito naturale e decisivo di un percorso di ricerca, sembrano aver perso quella rilevanza che avevano in passato. In questo senso l’abbassamento di quel numero sarebbe dunque un effetto dell’influenza delle pratiche valutative sulla ricerca stessa, ovvero l’esito di un processo autoritativo esterno sulle pratiche della ricerca.

Dall’altro lato, è del tutto evidente che quel numero non riflette affatto un valore medio della produzione di monografie all’interno dei settori a cui si riferisce. Il che fa emergere un sospetto che è qualcosa di più di un sospetto. Quel numero più che essere un valore medio dice invece normativamente quale è bene che sia il valore medio, ovvero prescrive e non descrive. Quel valore, cioè, non fotografa affatto la realtà, ma la

norma, e attraverso questa attività normativa la costruisce e la costituisce, dice cosa è importante e cosa non lo è, orientando così la prassi di chi si muove all'interno di quel tipo di realtà.

Credo sia qui evidente cosa si debba intendere quando parlo della valutazione come nuovo principio di autorità.

## VII.

Come cercare di uscire, dunque, dal tipo di problematicità che ho cercato qui di delineare?

Al di là di tutti gli accorgimenti tecnici che si possono proporre per evitare errori e confusioni, quello che è necessario è un autentico cambio di prospettiva nella considerazione della ricerca, ovvero una vera e propria trasformazione culturale, un modo diverso di guardare alla ricerca e conseguentemente una diversa politica della ricerca. Solo così si può pensare di invertire un trend che rischia di diventare sempre più pericoloso.

Si tratta in questo senso di avere il coraggio di mettere in discussione ciò che sembra impossibile mettere in discussione nella cornice retorica delle politiche della ricerca contemporanea, ovvero la stessa cultura della valutazione. Ovvero ancora *l'idea che la cultura della valutazione sia intrinseca alla natura della ricerca*.

Certo, ogni ricerca deve essere pubblica e deve perciò disporsi al *giudizio* e alla considerazione critica della comunità di ricerca. Ma prima ancora, verrebbe da dire, ogni ricerca, per essere tale, per essere ricerca nel senso pieno e autentico del termine, deve essere *libera*: non deve cioè soggiacere a logiche esterne che la indirizzino in una direzione piuttosto che in un'altra. E solo in quanto davvero libera, essa diventa anche pubblica.

Cosa significa però dire che la ricerca deve necessariamente disporsi al giudizio? E, ancora più radicalmente, cos'è il giudizio? Qual è la considerazione che il giudizio implica?

Il giudizio, il quale costituisce davvero una parte fondamentale e decisiva dell'attività di ricerca, è la capacità di cogliere gli aspetti innovativi di una ricerca o di evidenziare in essa dei *bias*, è cioè in generale la facoltà di apprezzare e criticare un determinato procedimento, di evidenziare e portare allo scoperto le connessioni che esso riesce ad attivare, gli ambiti di esperienza e di scienza che riesce a dischiudere. In questo senso è chiaro che il giudizio è parte integrante del processo della ricerca, in quanto esso implica una esplicitazione delle ragioni che la sottendono, una discussione delle prospettive in campo, e, in questa esplicitazione e in questa discussione, una assunzione di responsabilità. I processi di valutazione automatica e meccanica basati sugli indicatori di impatto o, peggio ancora, sulle collocazioni editoriali dei prodotti della ricerca hanno evidentemente poco o nulla a che fare con il giudizio. Si può anzi dire che i modi in cui la valutazione si è andata sempre più imponendo all'interno delle politiche della ricerca, la rilevanza del tutto eccezionale e debordante che essa è andata assumendo ha prodotto di fatto un progressivo indebolimento, se non addirittura una inesorabile eliminazione, del piano – fondamentale – del giudizio. Tale indebolimento ed eliminazione hanno contemporaneamente portato a una progressiva evaporazione della responsabilità di chi si impegna nel giudizio. Il responsabile di questo giudizio assoluto e oggettivo che è ad esempio la valutazione di impatto, che sono le diverse forme della valutazione bibliometrica o anche i meccanismi di *peer review* finalizzati all'elaborazione di un punteggio, è, infatti, il sistema, è la macchina valutativa stessa: è, cioè, tutti e nessuno. Gli indicatori di impatto e le diverse modalità di valutazione bibliometrica, compresa l'assurdità della classificazione in fasce delle riviste dalla quale si pretende poi di derivare la qualità del prodotto considerato, sono modalità che sostituiscono e cancellano il giudizio senza svolgere la funzione – imprescindibile – che è propria del giudizio. E, soprattutto, sono meccanismi *irresponsabili*. Non c'è nessuno, in essi, che si mette in gioco e si esponga dunque alla pubblica discussione come accade invece, sempre e necessariamente, nel giudizio. I dispositivi di valutazione hanno già deciso ciò che conta nella ricerca: essi sono una sorta di *decisione preliminare*, un sistema di norme che orientano, indirizzano, formano la condotta dei ricercatori in modo tale che essi facciano ricerca adeguandosi ai parametri che la valutazione stessa impone. Più che valutare la qualità di una ricerca, il suo "valore", la macchina valutativa valuta soprattutto la prontezza dei ricercatori ad accogliere il sistema normativo previsto ed esprime in questo modo un giudizio implicito più che sulla loro ricerca, sulla loro "buona condotta" di ricerca, sulla capacità di adattarsi agli indicatori di "qualità" previsti e decisi al di là e al di fuori della concretezza dei percorsi di ricerca.

Ma la valutazione – si sostiene – anche se esterna alla ricerca svolge quella funzione di *accountability* a cui devono essere sottoposte tutte le attività finanziate con fondi pubblici. È una logica, questa, totalmente oramai integrata dentro qualsiasi discorso relativo alla ricerca. E tuttavia, proprio qui, a mio parere, si rischia uno scivolamento niente affatto banale e invece pericolosissimo, ovvero quello di trasformare l'opinione pubblica nel referente naturale dei processi di valutazione. Per evitare cioè quell'accusa di autoreferenzialità che è diventata, come noto, nel

dibattito pubblico, pericolosa come la peggiore delle malattie, si rischia di aprire la strada a fenomeni ben studiati di indirizzamento esterno della ricerca e di soggiogamento delle pratiche di ricerca a istanze estranee della ricerca e che ne inficiano seriamente l'elemento costitutivo fondamentale, ovvero la libertà.

Nel settembre del 2013 durante la campagna elettorale per le elezioni politiche in Australia – elezioni che hanno poi portato alla vittoria del leader dei conservatori Tony Abbott – il responsabile delle politiche di razionalizzazione del partito di Abbott disse che se i conservatori avessero vinto (come poi effettivamente avvenne) si sarebbero disfatti di tutte quelle inutili attività pagate dallo stato che apparivano evidentemente a chiunque solo come soldi rubati ai contribuenti, i quali per queste inutilità dovevano pagare più tasse di quanto sarebbe stato loro dovuto. Precisamente disse che, se avessero vinto, si sarebbero disfatti di **“those ridiculous research grants that leave taxpayers scratching their heads wondering just what the government was thinking”**. E indicò alcuni progetti – diretti, peraltro, da autorevolissimi studiosi – che dimostravano in modo evidente la loro totale inutilità per la società e l'economia australiane, in quanto appunto, autoreferenziali. Questo passaggio non è dovuto però banalmente alla cattiveria del responsabile delle politiche di razionalizzazione del partito conservatore australiano, ma è del tutto coerente con il principio secondo cui la ricerca scientifica deve essere sottoposta al giudizio di elementi esterni alle pratiche della ricerca.

È in questo senso che ritengo si possa parlare della valutazione come del nuovo principio di autorità.

Si dice che la valutazione è ciò che consente alle eccellenze di emergere. La parola eccellenza è una parola che abbiamo visto imporsi sempre più in questi anni, finendo per diventare, perlomeno alle mie orecchie, una sorta di *mantra nauseante*. Il pericolo è però che l'eccellenza che emerge grazie ai dispositivi valutativi sia ciò che è adeguato agli indicatori che la misurano, ovvero che l'eccellenza sia sempre meno un valore intrinseco della ricerca e sempre più un processo di adeguamento ai processi di misurazione che sono stati elaborati al di fuori della ricerca, con fini del tutto diversi da quello di misurare la qualità della ricerca e tuttavia sempre più assunti come normativi e legislativi rispetto alla ricerca stessa. Si rischia cioè di entrare nel paradosso per cui si svolgono delle azioni, ci si orienta in un modo o nell'altro nella ricerca, si scrive secondo un certo stile o secondo un altro stile, ci si riferisce a certe pubblicazioni e non ad altre, non perché tutto questo sia dettato da regole interne alla ricerca che si sta svolgendo, ma per adeguarsi a dei criteri che la valutazione è in grado di catturare ed apprezzare. Si rischia cioè di entrare in una dimensione in cui una ricerca appare buona quando si adegua a delle forme che stabiliscono, al di fuori di essa, al di fuori cioè della sua specifica dinamica interna, cos'è una ricerca buona.

Ed è appunto così che funzionano i principi di autorità.

## Note

È appena il caso di notare che già la distinzione tra ricerca di ambito bibliometrico e ricerca di ambito non bibliometrico è una distinzione che assume senso solo ed esclusivamente a partire dalla prospettiva imposta dalla valutazione.

Accanto alla legge di Goodhart si potrebbe citare anche quella che viene chiamata la legge di Campbell, forse più specifica nel descrivere il fenomeno. Secondo la legge di Campbell: **The more any quantitative social indicator used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor**. Cfr. Campbell, Donald T (1979). “Assessing the impact of planned social change”. *Evaluation and Program Planning*. 2 (1): 67–90.

La traduzione italiana del documento è stata pubblicata sul Bollettino di filosofia politica (<https://btfp.sp.unipi.it/it/2020/01/in-difesa-dellautonomia-della-ricerca-e-della-didattica-un-manifesto-francese/>)

La classificazione delle riviste ANVUR è specifica per ogni settore scientifico disciplinare. Il che significa che se un esperto di un settore X riesce a portare alcuni elementi specifici della propria ricerca all'interno del settore Y creando così quell'innovatività di cui tutti si riempiono la bocca, se i risultati li pubblica in una rivista che vale per il settore Y e non per il settore X quella pubblicazione vale per lui (ovvero per la sua carriera) di fatto nulla.

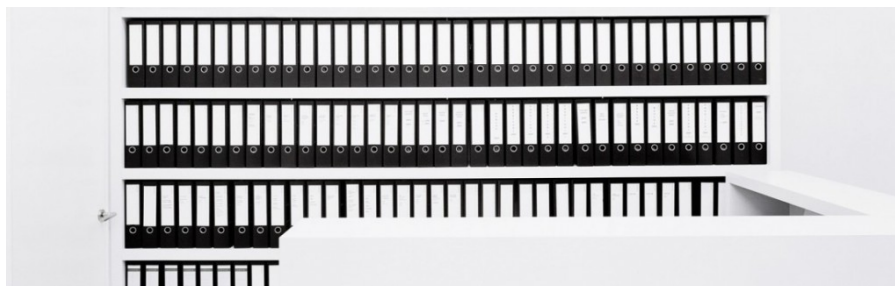
# LE PAROLE E LE COSE<sup>2</sup>

www.leparoleelecose.it Stampato su 11 Febbraio 2024

## Valutare e punire

<https://www.leparoleelecose.it/?p=9265>

April 7, 2015



di Valeria Pinto

“Con intento preventivo/educativo e non punitivo, Ca’ Foscari si è dotata di un software (compilatio.net) che permette ai docenti di verificare l’uso corretto delle fonti ma soprattutto agli studenti di autovalutare l’autenticità dei propri lavori (...). A partire dalla sessione estiva dell’a.a. 2010/2011, tutte le tesi di laurea (...) verranno sottoposte ad un controllo teso ad evidenziare l’eventuale uso improprio delle fonti disponibili in rete”. Grazie a questo software, gli studenti “saranno sicuri che l’autenticità del lavoro da loro svolto è conforme alle esigenze del mondo accademico (...), miglioreranno il rigore del loro lavoro e la qualità della redazione (...), eviteranno di essere accusati di imbroglio o di plagio, assumeranno personalmente *il valore morale ed etico* del proprio comportamento al lavoro, valorizzeranno il rispetto del diritto, del regolamento d’istituto e delle buone pratiche di scrittura”.

In questa breve presentazione, a parte il ridicolo o la malafede dell’illustrazione del software come uno strumento per aiutare gli studenti a capire se hanno copiato a propria insaputa, troviamo riunite un po’ tutte le parole chiave dell’universo della valutazione: l’insistenza sul dispositivo preventivo/educativo contrapposto a punitivo, l’enfasi su controllo, responsabilizzazione, qualità e suo miglioramento, nonché una precisa etica del lavoro, addirittura del lavoro intellettuale. Il tutto in una pretesa asetticità tecnica.

È fin troppo facile osservare che questa neutralità è un inganno. Qualunque strumento veicola valori. Come “un mortaio africano non è un Moulinex arcaico” (M. Singleton), *compilatio.net* non è semplicemente la velocizzazione di una consolidata pratica di verifica. Un nuovo universo di principi e di riferimenti si sostituisce qui all’antiquato rigore del professore intento a collazionare due testi tra loro (e surroga persino la stessa coscienza dello studente). Se l’assurdità di *compilatio* non risalta immediatamente (e in effetti, distribuiti da istituzioni o da multinazionali del sapere, Ethics Resource Kit di vario genere oggi proliferano senza generare stupore), vuol dire che l’ideologia ha lavorato efficacemente.

È precisamente così, d’altronde, che la valutazione è entrata nella nostra vita quotidiana: tacita, neutrale, anonima (come lo sono in genere i valutatori, che si dice operino meglio al riparo di una trasparenza senza nome). Ci imbattiamo in essa di continuo e senza accorgercene: dai questionari sulla soddisfazione clienti alle pagine online valutazione-merito-trasparenza, alla valutazione dell’attività parlamentare (per esempio sul sito [indice.openpolis.it/info.html](http://indice.openpolis.it/info.html), dove si legge che quello adottato è “un metodo *non esatto ma affidabile*, perché basato su criteri trasparenti, pubblicamente discussi ed emendabili”). Proprio perché cose così cominciano a sembrarci ovvie, occorre oggi una critica e una genealogia della valutazione.

Nell’università, in particolare, la valutazione è divenuta in modo sempre più netto l’asse portante della nuova architettura istituzionale. La legge con cui fa il suo ingresso – la 537 del 1993, che istituisce i nuclei di valutazione interna secondo uno schema identico a quello previsto per la Pubblica Amministrazione – ha alle spalle la legge 168/89 istitutiva dell’autonomia universitaria e prevede possibili ricadute della valutazione sull’assegnazione delle risorse. Vent’anni più tardi, con la riforma 240/2010 e i recenti decreti legislativi 437 e 436, la valutazione costituisce oggi letteralmente il braccio operativo di qualsivoglia processo decisionale: dai piani di programmazione per l’organico, al finanziamento dei PRIN, all’istituzione (o chiusura) di nuovi corsi di laurea e dipartimenti, fino alla progettata valutazione dei titoli di studio (che perfeziona e sostituisce sottilmente il progetto dell’abolizione del valore legale). In quest’ultimo anno la nuova *Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca* (ANVUR) – di nomina interamente governativa e dai confini legislativi assai indefiniti – ha messo a regime il più grande esercizio di valutazione mai realizzato nel nostro paese (la *Valutazione della Qualità della Ricerca* – VQR – relativa al settennio 2004-2010); ha avviato nuove procedure di abilitazione scientifica nazionale, che rivoluzionano le prassi tradizionali di accesso alla docenza e di carriera accademica mediante l’introduzione di meccanismi automatici di preselezione e valutazione; ha in corso una radicale ristrutturazione della concreta vita universitaria attraverso la messa in opera di rigide procedure di *Accreditamento*, *Valu* Informativa sui cookie *tovalutazione*

(AVA). All'opera dell'Agenzia si accompagna la nascita anche a livello locale di nuovi organismi di valutazione e quindi l'affermazione di nuove figure di potere burocratico-accademico, i cosiddetti 'esperti di valutazione', a loro volta mai definiti nelle loro competenze e nei limiti della loro influenza, generalmente selezionati e nominati su base fiduciaria e senza procedure verificabili. Chi è andato a parlare con i vertici ANVUR racconta l'impatto fisico con gli uffici, la plastica rappresentazione di un nuovo potere.

Si tratta del passaggio forse più importante della "strategia a mosaico" con cui è stata rivoluzionato l'assetto dell'università italiana – una socio-tecnica frammentaria tutt'altro che priva di un "disegno generale", all'epoca però intenzionalmente non esibito – sotto il segno di una responsabilità fondata sul binomio autonomia/valutazione. Come spiegava la "Bozza Martinotti" – il documento guida della riforma Berlinguer – "autonomia significa soprattutto rimozione di ostacoli sulla via di una maggiore funzionalità" e quindi "soluzioni che accrescano la responsabilità dei soggetti". Quest'ultima significa che "all'autonomia deve corrispondere un *rafforzamento della funzione di governo*" e quindi "capacità di conoscenza, di indirizzo, di coordinamento e di verifica dei risultati", nonché un "sistema di incentivi basato sulla valutazione". Un "monitoraggio e controllo dell'efficienza nell'auto-governo, dell'efficacia dei processi e della qualità dei prodotti" è "una conseguenza necessaria e non eludibile della scelta autonomistica (...): non ci può essere autonomia senza responsabilità né responsabilità senza valutazione".

Un lucidissimo intervento di Francesco Pitocco del 1998 vedeva con chiarezza le linee del disegno generale destinato "a sconvolgere radicalmente la natura dell'università". Si tratta di un "progetto serio, sostenuto da un impianto politico e sociale di grande peso", affermava introducendo un convegno romano su *La riforma Berlinguer tra innovazione e subalternità economico-culturale*; un progetto che "vive di una vita per il momento ancora 'nicodemitica', ma che già traluce qua e là, un po' ovunque (...), sbriciolato in mille documenti, in mille proposte, in mille dichiarazioni. Non consegnato a nessun documento dedicato, esso è vivo e diffusamente vitale". Il suo obiettivo – "che potremmo definire sinteticamente 'liberistico'" – "è l'istituzione di un 'mercato accademico", un sistema formativo e culturale subalterno a interessi di natura privatistica e profondamente legato alle contemporanee trasformazioni della politica del lavoro (anzitutto l'"Accordo tra governo e parti sociali" siglato nel settembre 1996 quale ripresa del "patto sul lavoro" del 1993). Già nel '98, in altri termini, si poteva riconoscere il "totalitarismo culturale" contenuto nella volontà di "schiacciare la cultura e la scienza sui 'fabbisogni' del sistema produttivo", sulla "formazione per il lavoro", su "un 'rapporto strutturale' con le imprese industriali e finanziarie": un rapporto che, quando "non mediato, non filtrato da un sistema di garanzie", "annulla totalmente l'autonomia che deve sostenere le diverse funzioni di cui una società vive" e in particolare "l'autonomia della funzione culturale e scientifica dell'università". Non meno lucidamente veniva già allora allo scoperto la problematicità della valutazione, nella denuncia della "designazione diretta di organismi di valutazione chiamati a valutare sulla base di criteri non sottoposti a discussione preventiva, e dunque non condivisi (...); di commissioni per la valutazione dei progetti scientifici da finanziare che operano nella più totale opacità".

Anni più tardi, con la finanziaria 2007, a tenere a battesimo ANVUR sono il ministro Fabio Mussi e il sottosegretario Luciano Modica. Nella loro concezione, all'Agenzia spetta rafforzare il legame tra valutazione e finanziamento. Quale architrave del nuovo progetto di *governance* del sistema universitario viene annunciata – così Modica – "una valutazione della gestione, della didattica, della docenza, dei servizi, ecc." incentrata sulla "qualità, parola chiave per tutto il sistema": "qualità intesa come 'fitness for purpose', in relazione all'idoneità degli scopi da raggiungere; qualità come conformità, in relazione alla soddisfazione dei clienti (*customer care*); qualità come rispetto degli aspetti formali; qualità come eccellenza, intesa in relazione al merito; qualità come bene formale, da rendere riconoscibile e trasparente (*accountability*); qualità come informazione (*empowerment*); qualità come conoscenza del sistema". Naturalmente, si dice, "il primo passo da compiere nel percorso verso la creazione dell'Agenzia" è "recuperare consenso nella comunità scientifica, un consenso che non può essere unanime, ma diffuso". Difatti "non esiste un sistema di valutazione efficace che non poggi sul consenso dei soggetti coinvolti. La valutazione non deve avere una connotazione impositiva". Il *frame* ideologico nel quale cercare questo consenso è enunciato come segue dal ministro Mussi: "È necessario istituire un'attività di valutazione capillare ed efficiente, che consenta di premiare merito e qualità (...), di coniugare qualità e meritocrazia. L'Università di qualità che premia il merito facilita il processo di equità sociale: il merito non è il privilegio dei ricchi, ma la carta che hanno i poveri per riscattarsi".

Tra questa impostazione e l'effettiva istituzione dell'Agenzia, però, la situazione politica generale muta. Caduto il governo di centro-sinistra, l'attuazione del progetto passa nelle mani del governo Berlusconi. Anche il *frame* ideologico cambia di conseguenza, (cioè piuttosto poco). Ancora nel 2010, in occasione della messa a regime di ANVUR da parte del ministro Gelmini, Mussi rivendica orgogliosamente, senza segnare alcuna distanza, la paternità dell'iniziativa dalle colonne del "Corriere della sera".

In nulla, in effetti, cambia il senso politico dell'operazione, che ha fatto sì che la valutazione sia giunta ormai ad affermarsi come lo strumento principe per il controllo delle università e del sapere in esse prodotto. Un tempo, almeno formalmente del tutto libere, le attività di ricerca e di insegnamento si ritrovano ora strette in un dispositivo valutativo che ha la cautela di non imporre una richiesta formale di nuovo giuramento ma di richiedere solo, assai liberalisticamente, una libera adesione alla *mission*. Le scelte prodotte dagli organismi valutativi di nomina governativa – per esempio la classificazione delle sedi di pubblicazione, ossia la cernita tra quelle valutabili e quelle non valutabili e tra le prime tra quelle di eccellenza e quelle non di eccellenza, con effetti diretti sulla distribuzione dei finanziamenti e sulle carriere – sono in grado di condizionare a tal punto l'attività universitaria e di ricerca che il rischio di una 'scienza di regime' ha più della descrizione tecnica che non della denuncia polemica. ANVUR, ad esempio, ritiene esplicitamente di propria competenza stabilire la definizione stessa della 'sci' Informativa sui cookie a presunzione

l'hanno distolta gli effetti grotteschi delle liste di riviste scientifiche approntate (autentica innovazione italiana) per le abilitazioni: liste che per un verso includono di tutto e per altro verso lasciano fuori di tutto, e che hanno suscitato tale sconcerto da aver indotto anche la grande stampa, tradizionalmente a sostegno degli intenti moralizzatori della 'cultura della valutazione', vuoi a sbeffeggiare apertamente l'Agenzia, vuoi a imbarazzatissime prese di distanza.

Il fatto è che nella valutazione – lo dice la parola, ma lo si dimentica di continuo – sono in gioco valori. E i valori in base ai quali la valutazione valuta sono nuovi valori, finora tradizionalmente estranei al mondo della ricerca. Quando si parla di valutazione dell'università, valutazione della ricerca e simili, cioè, il genitivo va inteso nel senso sempre di un genitivo oggettivo, anche quando ad attuarla siano, come nelle forme di autovalutazione, gli stessi ricercatori o studiosi: non è la ricerca che valuta se stessa – sulla base di un sapere, spesso tacito, che è tutt'uno con l'esercizio del lavoro intellettuale – ma è la ricerca che è valutata, a scopi di direzione e controllo in vista di obiettivi extrascientifici.

C'è perciò, tra gli studiosi di valutazione, chi propone di distinguere tra un concetto di 'valutazione ristretta' e un concetto di 'valutazione ampia'. Si tratta di una distinzione diversa da quella tra 'valutazione interna' e 'valutazione esterna' nel senso del riferimento al 'chi' valuta (autovalutazione o agenzie terze). Il discrimine qui è piuttosto una distinzione funzionale, riconducibile alla questione formale 'Su quali basi normative si viene valutati?': se norme e valori costitutivi di una specifica disciplina scientifica – la quale sempre, in virtù di questo riferimento, premia o sanziona determinate azioni e risultati – oppure la compagine di norme e valori di volta in volta dominanti nella società di appartenenza, certo non privi di influenza sulla scienza, ma in linea di principio distinti da quelli che vigono al suo interno. La scelta, com'è logico, diventa decisiva in questioni come l'allocazione delle risorse, le scelte relative alle aree di ricerca da promuovere o dismettere, i progetti da sostenere, la delineazione dei profili professionali da perseguire. Di fatto 'l'organizzazione liberale della scienza' è da tempo in crisi: il principio per cui la scienza va lasciata autorganizzarsi sul presupposto della sua naturale fecondità per il progresso economico-sociale si è ristretta solo a spazi d'élite. Con l'entrata in scena dei 'legittimi portatori di interesse' e della parola d'ordine *value for money* (sono soldi pubblici, bisogna renderne conto pubblicamente), si indicano alla ricerca le vie da battere, i rami secchi da tagliare, le relazioni da stringere, i partner da privilegiare, i modelli da assumere. Su queste materie parrebbe che le decisioni non possano essere rimesse a studiosi e scienziati, ma neppure – questo è il nodo – possano prescindere da loro. Ciò genera tensioni inevitabili, oggetto di una vera e propria assiologia del sapere scientifico.

Note

Così il sito dell'Università di Venezia <[http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a\\_id=87919](http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=87919)> e quello e del produttore del software <<http://www.compilatio.net/it/prevention>>, corsivo mio. Tutti i siti web citati si intendono verificati il 15.10.2012.

Pe. strumenti per "la verifica etica nelle nuove tecnologie agricole e alimentari nella EU" <<http://www.ethicaltools.info>>; "risorse etiche" suggerite dallo stato australiano di Victoria "per rendere significativi i valori e i principi del lavoro" <<http://www.ssa.vic.gov.au/products/view-products/ethics-resource-kit.html>>; regole e "kit di etica della pubblicazione" proposti dall'editore Elsevier <<http://www.ethics.elsevier.com>> assieme al Committee on Publication Ethics (COPE).

*Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio di livello universitario e post-universitario. Rapporto finale* (Testo rivisto nella riunione del 3 ottobre 1997, ultima stesura a cura di Guido Martinotti), Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica, Roma, 1997.

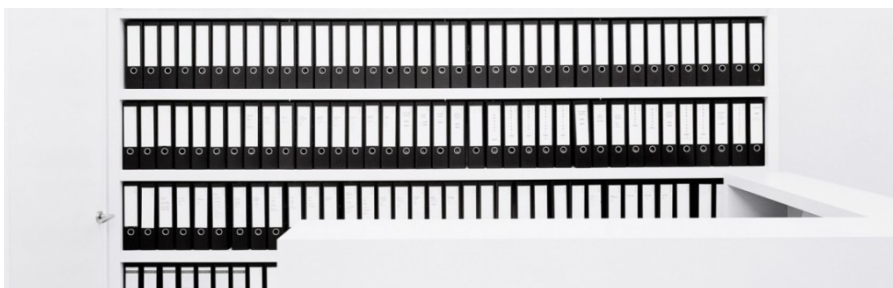
F. Pitocco, *Riforma Berlinguer tra innovazione e subalternità economico-culturale*, introduzione al Convegno ACUNI, Roma, 11 marzo 1998, "Proteo", 1998/2; versione integrale su <<http://www.moderna1.ih.csic.es/fehm/anexos/PITOCOCCO,%20Relazione%20ACUNI%201998.pdf>>.

Interventi di L. Modica <<http://www.miur.it/Seminario/PDF/Modica.pdf>> e di F. Mussi <<http://www.miur.it/Seminario/PDF/Modica.pdf>> al Seminario sulla valutazione dell'Università e della Ricerca, Roma, Villa Celimontana, 5 dicembre 2006.

Cfr. "Corriere della sera", 23.07.2010.

Per una ricostruzione del processo di classificazione delle riviste per la VQR in un'area specifica e relativa bibliografia cfr. V. Pinto, *Valutazione della ricerca: tecnologie invisibili e pasticcerie manifeste*, "Rivista critica del diritto civile", XXX, 2012, 1, pp. 107-118.

Cfr. p.e. "Sole24ore", 30.09.2012; "Corriere della sera", 17.10.2012. Sull'insieme della vicenda cfr. gli interventi e le rassegne di ROARS tra il settembre e l'ottobre 2012.



# Il tuo futuro è scritto nei test INVALSI: learning analytics e dispersione scolastica

di Rossella Latempa da ROARS Return on Academic Research and School – 31 gennaio 2024

## 1. Nuove prospettive di ricerca: prevedere l'insuccesso tramite i dati INVALSI

Nel [suo intervento](#) durante il seminario "I dati INVALSI, uno strumento per la ricerca" del 2021, il prof. [Tommaso Agasisti, del Politecnico di Milano](#), aveva presentato un approfondimento sugli sviluppi delle politiche educative in campo internazionale fondato sui cosiddetti *learning analytics*, che definisce come un nuovo approccio alla misurazione, raccolta e analisi dei risultati degli studenti, il cui scopo è la migliore comprensione e ottimizzazione dei determinanti dell'apprendimento, nei contesti in cui esso si realizza.

Tra gli obiettivi, afferma Agasisti, c'è quello di:

“tentare di predire e comprendere cosa accadrà nel prossimo futuro ... per tentare di attivare quei fattori, quelle attività o interventi che possano **prevenire** [ esiti indesiderabili ]

o **promuovere un futuro differente** ...

E' un **obiettivo ambizioso** di questo nuovo approccio: non solo comprendere meglio cosa accade [in termini di apprendimento dello studente], ma anche **tentare di influenzare cosa accadrà nel prossimo futuro**“

**Come possiamo predire con precisione se uno studente sarà soggetto alla dispersione scolastica, usando tecniche di analisi dei dati?** E' questa la domanda fondamentale che si pone Agasisti.

Le tecnologie basate sulla produzione algoritmica, raccolta e analisi di dati sembrano promettere **una nuova era di oggettività nella politica e nella governance educativa** (Ben Williamson [qui](#) o [qui](#)), schiudendo prospettive di indagine nel campo della cosiddetta *remedial education*, che potremmo tradurre con *istruzione di recupero*, sia in ambito scolastico ([qui](#), [qui](#) o [qui](#), ad esempio) che [universitario](#), anche grazie al supporto delle nuove figure di *esperti dei dati*, gli [Educational Data Scientists](#), di cui Agasisti sottolinea l'importanza.

Una rapida occhiata alla sempre più massiccia produzione di studi e ricerche **sull'uso predittivo degli algoritmi di valutazione standardizzata anche nel nostro paese** può confermare tale impressione. Solo alcuni esempi:

– nel 2019, prima della crisi pandemica, un [convegno della SIRD](#) (Società Italiana di Ricerca Didattica) era interamente dedicato alla valorizzazione dei *learning analytics*: nella valutazione *formativa*, nella formazione docenti e in generale per affrontare le “nuove sfide della scuola”; anche in campo universitario, nel numero XII del Giornale Italiano della Ricerca Educativa si discuteva di *learning analytics* e dell'intreccio tecnologie-valutazione [\[1\]](#);

– nel 2020, [un progetto di ricerca](#) che ha coinvolto le Università di Pisa, Parma e il CNR dal titolo *Electronic Logbook Data Mining*, si propone:

**“di recuperare e analizzare con tecniche di Data Mining i dati provenienti dalle singole scuole per ottenere informazioni che tendano a segnalare e anticipare situazioni problematiche**

*A partire dai dati delle misurazioni di un anno scolastico e [...] dei test INVALSI cercare correlazioni con l'andamento degli studenti nell'anno scolastico successivo.*

[..] Questo permetterebbe alle scuole di **intervenire con strumenti di recupero con notevole anticipo rispetto alle pratiche consuete**“

Nello stesso anno, [alcuni ricercatori INVALSI](#) analizzano le opportunità dell’impiego delle tecnologie di valutazione fondate sui *learning analytics* (LA) per scopi autovalutativi, sempre orientati al *miglioramento*:

*“Il forte interesse sul LA [Learning Analytics] è motivato dalla necessità di comprendere meglio l’insegnamento, l’apprendimento, i “contenuti intelligenti”, la personalizzazione dell’adattamento.*

Così come asserisce Siemens (2013, p. 1380), il “LA è sufficientemente sviluppato, attraverso conferenze, riviste, istituti estivi e laboratori di ricerca, per essere considerato **un campo di ricerca emergente**.

[..risulta..] necessario oggi più che mai **cogliere le sfide che il LA stesso ci consente di realizzare, non solo da parte del mondo della ricerca, ma specie da parte del mondo della scuola nella sua azione di economia funzionale volta al miglioramento. Raccolta, misurazione e analisi dei dati, quindi, ci spingono a promuovere futuri progetti di ricerca e di operazioni di feedback valutativi che utilizzino sempre più il LA, evitando di limitarsi alla sola produzione di dati senza capitalizzarne il valore interpretativo e orientativo.**”

– nel **2021**: [Convegno Nazionale DIDAMATICA](#), alcuni ricercatori dell’Università di Bologna presentano uno studio dal titolo “**Modelli predittivi del rischio dropout degli studenti**”

*“..La ricerca finora ha spesso fatto riferimento a variabili demografiche o di status economico, sociale e culturale.. Tuttavia, dal punto di vista di un sistema predittivo che consenta azioni volte ad eliminare o ridurre il rischio, questa tipologia di variabili risulta rigida e difficilmente influenzabile dalle azioni pedagogiche e formative della scuola.*

[..] questo position paper, [è] ispirato da uno studio di casi in corso sulla **stima del rischio di abbandono implicito nelle classi 13 del sistema scolastico italiano attraverso i Dati INVALSI.**”

– nel **2022** lo stesso gruppo di ricerca, durante una [Conferenza](#) sull’ **Intelligenza artificiale nell’istruzione**, alcuni ricercatori dell’ Università di Bologna presentano [uno studio](#) dal titolo: “**Previsione del basso rendimento degli studenti**” in cui propongono:

*“un metodo per valutare il rischio di scarso rendimento nella scuola primaria e secondaria.. [sulla base di] tre modelli di machine learning con i dati raccolti dal Ministero dell’Istruzione italiano attraverso i test di valutazione su larga scala INVALSI.”*

– sempre nel **2022**: [ASA conference, Data driven decision making](#), si esplorano le capacità predittive dei risultati INVALSI sul voto conclusivo di fine secondo ciclo degli studenti o le correlazioni tra abilità del singolo studente e tempi di risposta nei test INVALSI computerizzati;

– anche il recente [convegno del settembre 2023](#) organizzato dal [Laboratorio Nazionale “Artificial Intelligence ed Intelligent Systems” \(AIIS\)](#), creato dal [CINI](#) (Consorzio Interuniversitario Nazionale per l’Informatica) ha promosso un *workshop tematico* su intelligenza artificiale e istruzione. Tra i contributi segnaliamo “[Valutazione del rischio di bassi risultati con il machine learning](#)” e relativa bibliografia.

## 2. ..E I progetti INVALSI 2024-2026

Nel documento di pianificazione e programmazione delle attività dell’INVALSI ([Piano Integrato di attività e organizzazione](#)) 2024-2026 possiamo leggere le attività e i progetti che l’Istituto prevede di attivare o proseguire nei prossimi anni.

L’Istituto sottolinea l’unicità del sistema italiano:



**“La somministrazione al computer delle prove INVALSI, introdotta su base censuaria nel 2018, è stata unanimemente valutata come uno straordinario successo che [non ha eguali nel mondo](#)”**

Siamo in effetti un caso unico sul Pianeta Terra: attribuiamo agli esiti di un'unica batteria di test, spalmata su tutti gli studenti dai 7 ai 19 anni il significato di misura della qualità del sistema scolastico, del valore aggiunto degli istituti, etc. etc.. Usiamo addirittura quegli esiti per erogare certificazioni di competenza degli allievi.

Ma non finisce qui. Secondo l'Istituto,

**“i dati INVALSI rendono osservabile ..un fenomeno piuttosto diffuso che spesso sfugge alle statistiche: la **dispersione scolastica implicita**, vale a dire una quota non trascurabile di studenti che, pur conseguendo il diploma, non raggiungono **nemmeno lontanamente i livelli di competenza che ci si dovrebbe aspettare dopo tredici anni di scuola**. Le criticità messe in evidenza dai risultati delle rilevazioni nazionali già nel primo ciclo d'istruzione aiutano una **identificazione precoce di questo fenomeno** e possono consentire quindi **azioni preventive efficaci**.”**

Ancora una volta **si dà spazio all'idea che gli esiti dei test possano consentire “identificazioni precoci” o guidare azioni “preventive”**, esattamente come il Presidente INVALSI [aveva dichiarato all'epoca della notizia](#) sulla diffusione del nuovo indicatore di fragilità individuale.

Segno che si possa ragionevolmente dichiarare **l'avvento nuova stagione comunicativa: aprire la strada all'uso predittivo dei test INVALSI**.

Nella lista delle azioni che l'Istituto mette in campo a supporto delle politiche pubbliche troviamo infatti la promozione della ricerca nell'ambito dell'**Intelligenza Artificiale e dei Learning Analytics per l'individuazione dei predittori di successo e insuccesso volti alla prevenzione della fragilità scolastica**.

Tra i progetti in tal senso, segnaliamo:

Il progetto [DATA2LEARN@EDU: Data-Driven Learning Organizations in the Education Domain](#) in collaborazione con Università di Torino e [Fondazione per la Scuola](#), nel cui abstract leggiamo:

**“I decisori possono utilizzare l'analisi dell'apprendimento per identificare il profilo degli allievi che manifestano maggior vulnerabilità, ad esempio non essendo in grado di diplomarsi nei tempi previsti, permettendo di pianificare adeguati programmi di studio che soddisfino le esigenze e le aspettative di tutti i gruppi di allievi. Un impatto scalabile multidimensionale sul dominio dell'istruzione, a partire dallo studente per giungere sino agli organi di governo, può essere ottenuto attraverso soluzioni basate sull'intelligenza artificiale.”**

Tra le varie azioni del progetto:

- *promuovere lo studio e lo sviluppo di un “cruscotto” accessibile e immediato, basato sull'impiego dell'Intelligenza Artificiale..;*
- *Sviluppo di una metodologia che agganci l'analisi dei risultati degli studenti tra i gradi 2 e 5, 5 e 8, 8 e 10, 10 e 13 – con lo scopo di **predire le traiettorie di apprendimento** (e non solo i livelli) nel tempo;*
- *Sviluppo di una metodologia per identificare gli studenti a rischio o in condizione di eccellenza; Definizione della metodologia per sviluppare indicatori predittivi del successo / insuccesso scolastico.*

Il progetto [QUALAS: Quality Assurance with Learning Analytics in Schools](#), che:

*mira a costruire capacità nelle scuole secondarie nell'uso dei Learning analytics all'interno dei processi di autovalutazione delle scuole.*

### 3. Una tendenza che viene da lontano

Ben Williamson ha definito “[educazione di precisione](#)” quell’ ambito emergente, tra scienze economiche, psicologia, *management* e tecnologia, **ad alta intensità di dati** e con implicazioni significative per la politica educativa, che promette di “*migliorare la precisione dei servizi che gli studenti con problemi di apprendimento, comportamentali, emotivi o di salute fisica ricevono*” ([qui](#)) grazie alle sempre maggiore produzione, estensione e integrazione di dati digitali sull’apprendimento.

Nella [recente ricognizione OCSE](#) (2023) sullo **stato dell’arte e le prospettive future per la realizzazione di un ecosistema di istruzione digitale**, l’Organizzazione internazionale sottolinea che

*“Un feedback più avanzato potrebbe consistere in **modelli predittivi e diagnostici che aiutino le parti interessate a valutare le tendenze attuali e ad anticipare ciò che potrebbe accadere in futuro** (ad esempio un sistema di allarme rapido) o nella fornitura di consulenza basata sui dati.*

*[..] Inoltre, **la possibilità di abbinare i dati degli insegnanti e degli studenti offre l’opportunità di esplorare la relazione tra le caratteristiche e le pratiche degli insegnanti e il successo degli studenti.**”*

Il terreno su cui ci addentriamo è [vastissimo](#). Le implicazioni sono (sarebbero!) tutte da discutere: dal rischio di [automazione del giudizio educativo](#) alla sorveglianza, dal [rafforzamento delle discriminazioni](#) e dei pregiudizi alle [nuove forme di misurazione psico-emotiva](#).

*“La governance dell’istruzione si sta spostando verso tecniche di governo più individuali e personalizzate, per **anticipare il futuro e gestire il presente**. Gestire il presente richiede **la realizzazione di un tipo umano specifico, che apprende orientato al futuro**.*

*[..] Gli organi di governo transnazionali come l’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l’UE, i governi nazionali, le aziende, l’industria tecnologica, i think tank e le ONG, stanno mobilitando sempre più l’idea di futuro [..] La salute, il benessere mentale e la capacità di rispondere al disagio costituiscono elementi chiave di questa agenda. Di conseguenza, la nascita dell’ “educazione terapeutica” è strettamente associato al programma di “educazione di precisione”, in termini di logica culturale con cui opera.”*

Così si esprimono nel loro recente lavoro dedicato alla “*Precision education governance and the high risks of fabrication of future-oriented learning human kinds*” gli studiosi [Daniel Nehring](#) e [Kristiina Brunila](#).

Valutare algoritmicamente e con sempre maggiore accuratezza statistica **il rischio individuale di insuccesso/drop-out**, o progettare interventi di **supporto personalizzato in maniera adattiva**, per concentrare le risorse sulle situazioni ritenute più urgenti, sono tra le prospettive più promettenti e attuali dell’uso dei Big Data nel campo dell’educazione a livello globale.

Difficile non rintracciare in tale quadro gli sviluppi recenti delle politiche italiane di **contrasto alla dispersione implicita** e **anticipazione del rischio** fondate sull’uso dei **test INVALSI**. **Difficile pensare che ne resteremo fuori.**

[1] L. Galliano, Professore Emerito Università di Padova, in *Tecnologie e valutazione: bio-bibliografia di un intreccio* pag. 112 : “L’adozione di dispositivi di Learning Analytics negli ambienti formativi per migliorarle pratiche di insegnamento e apprendimento significa che c’è bisogno di utilizzare i dati nelle decisioni educative, anche se i report, gli standard, i modelli di analisi, sono stati a lungo utilizzati (e percepiti) come sistemi di valutazione delle scuole, delle università, dei docenti, e quindi più associati a criteri di accountability che non di supporto alle decisioni degli operatori e degli studenti per l’*improvement* continuo delle loro pratiche.”

## **Su Tutor e orientatori, prego, non diamo i numeri. Perchè oltre al “merito” ... c'è anche il metodo.**

(di GIOVANNI CERIANI, 06-06-2023)

Egregio Ministro dell'Istruzione e del Merito,

come docenti della Scuola della Repubblica, ci sentiamo di invitarLa ad una maggiore cautela e sobrietà nel leggere i dati finali sull'adesione al nuovo profilo di Tutor-Orientatore, rispetto ai toni trionfalistici a cui con sorpresa stiamo assistendo in queste prime ore. Una maggiore prudenza ed onestà intellettuale nel leggere numeri che a nostro avviso non possono essere interpretati così entusiasticamente ed enfaticamente come invece apprendiamo da certa stampa e lanci di agenzie. Non ravvediamo né i margini (quantitativi) per parlare di “risposta eccezionale giunta dalla comunità scolastica tutta e dai docenti in particolare”, né i termini (qualitativi) per celebrare una enfatica “dimostrazione di voler ricoprire un ruolo da protagonisti del cambiamento della scuola”, come Lei ha così assertivamente dichiarato. Tantomeno ci pare opportuno parlare di “Scuola, boom di tutor” (Il Mattino, Il Messaggero), “Valditara: docente tutor, record di adesioni” (Corriere della Sera), fino al “Boom di adesioni al progetto tutor: oltre 52000 docenti. Valditara zittisce i gufi: un successo” (Il Secolo d'Italia).

**Ci aspetteremmo maggiore cautela, visto che, al contrario, noi per primi, impegnati in questi mesi in un minuzioso lavoro di problematizzazione della misura e di sensibilizzazione sui rischi ad essa connessi, non ci permetteremmo di salutare la restante non-partecipazione (circa 80% aventi diritto) come una grande vittoria del fronte degli scettici, dei “protestatari”, dei “gufi”.**

E non lo facciamo perché fin da subito abbiamo riconosciuto la complessità del problema e pure la confusione che si è creata attorno a questa misura: sia nella sua costruzione normativa e poi, più ancora, nella sua implementazione (anche mediatica) successiva. Confusione e continui aggiustamenti, tra spostamenti di scadenze, rivisitazione di mansioni, ruoli e impegno annuale, nonché messaggi altalenanti su compensi economici (lordo, netto, mensile, annuale, di base, straordinario, etc.) e altri bonus: uno per tutti la dichiarazione sul tanto sbandierato quanto inverosimile punteggio per la mobilità. Su ogni singolo passaggio c'è stata una qualche modifica (di fatto o di.. “racconto”) a riprova di un assestamento continuo, volto da un lato a coprire e limare le piccole magagne quotidiane e, dall'altro, a tenere ben alta la bandiera della “grande rivoluzione del merito”.

**E difatti i numeri che leggiamo oggi mostrano ben altro che un'adesione di massa a questa presunta o pretesa “rivoluzione”. Poco più di 50 mila adesioni per poco meno di 50 mila posti, a fronte poi di una platea potenziale cinque volte maggiore (insomma un misero 20% a fronte dei circa 250 mila docenti totali delle scuole superiori), non è certamente quel trionfo che si sta per celebrare, né tantomeno un convinto e massivo lasciapassare della generalità del corpo docenti a questo “nuovo che avanza”.**

Chiamiamolo, più onestamente, “minimo sindacale” (oggi “minimo ministeriale”), anche perché seguendo alcune interviste da giornali di settore, emerge pure come tanti “aderenti” non l'abbiano fatto perché spinti da una chiara convinzione, ma spesso (ed al contrario) l'abbiano fatto accompagnati da timori, senso di confusione e mancanza di chiarezza su punti nevralgici come mansioni, formazione, vincoli vari, compenso e il famoso dilemma (specchietto?) del punteggio. Insomma, una partecipazione minima e pure a tratti confusa: altrochè l'adesione convinta e di massa che si vuole sbandierare.

Ma non solo. Infatti siffatta consigliata prudenza nella lettura dei dati potrebbe pure trasformarsi in una più aperta denuncia e sconfessione, se solo la collegassimo – come incautamente fa il

Ministro – a tutta la retorica e pomposità con cui è stata in questi mesi presentata, raccontata ed accompagnata.

Se questa adesione, se questi numeri, dovevano essere la “prova del nove”, cioè la dimostrazione del valore, del consenso e del sostegno “di popolo” (cioè dei docenti tutti) alla “Grande Rivoluzione del Merito”, ci pare lecito concludere che il risultato attuale è ben misero e minoritario: appunto un mero “minimo sindacale”, oggi “minimo ministeriale”.

Insomma, diciamo pure che questi dati sono deludenti, sconsolanti ma a tratti pure sconcertanti. **Sì, proprio sconcertanti e preoccupanti perché in tal caso, sarebbero il sintomo di un male ben più grave ed esteso, ossia il sintomo di una sostanziale, maggioritaria e generalizzata insensibilità della scuola e dei docenti ai temi, spesso drammi, proprio del disagio e dell'abbandono scolastico, e di qui una analoga ostilità e rigetto dei principi della personalizzazione e dell'inclusione.**

Ma è proprio così? E' mai possibile che sia così?

No, ovviamente non lo è. E lo dimostra la stessa quotidianità scolastica di migliaia di docenti impegnati in innumerevoli pratiche di personalizzazione didattica e inclusione scolastica, a partire dai tanti docenti di sostegno a tal scopo quotidianamente dedicati, per arrivare ai docenti di materia impegnati anch'essi quotidianamente nell'edificazione e valorizzazione della scuola di tutti e di ciascuno. Sono tutti docenti e attori impegnati in questa grande azione pedagogica volta ad ammodernare (innovare?) la scuola e gli approcci didattici pur nel rispetto dei principi costituzionali e nel mandato educativo che la Costituzione assegna.

**Possibile che tutti questi docenti, i tre quarti di questi docenti, la maggioranza di questi docenti, non abbia colto il valore ed il senso della “rivoluzione” in atto? Oppure vi è uno scarto tra pomposità della narrazione generale e la specificità e innumerevoli criticità della misura adottata?**

Forse, consigliamo il Ministro, meglio perseguire questa seconda ipotesi interpretativa. Ed allora lasciamo stare proclami e slogan e cerchiamo di affrontare la complessità dei problemi e la pertinenza delle critiche diffuse. Anche perché noi per primi, docenti della nuova e presunta “scuola del merito e della personalizzazione”, avremmo suggerito ben altre soluzioni pratiche, dal basso e condivise per accompagnare e implementare questo “merito” e questa “personalizzazione”.

Non ci saremmo certo sottratti, ma anzi avremmo offerto proposte e indicazioni ben precise, urgenti e funzionali, a partire dal potenziamento delle figure e di organi già oggi esistenti. *In primis*, valorizzando il ruolo dei Consigli di classe e riconoscendo il gran lavoro dei coordinatori di classe: un lavoro di coordinamento, conciliazione continua di sensibilità e valutazioni spesso discordanti e a tratti inconciliabili, ed infine ma appunto di regolazione ed armonizzazione della *migliore* personalizzazione didattica *possibile*.

In secondo luogo, ma sempre per perseguire una efficace personalizzazione didattica, indicheremmo come inevitabile e improrogabile l'intervento per l'eliminazione delle classi pollaio, ossia ambienti-di-apprendimento refrattari per “costituzione fisica” ad interventi modellati sulle caratteristiche, gli stili e i ritmi di apprendimento di ciascuno.

Per non parlare in terzo luogo delle tante figure che già oggi si occupano da un lato di orientamento (vedi i referenti pcto e orientatori in entrata ed uscita) e dall'altro di inclusione (vedi tutti i docenti di sostegno). Questi ultimi sono una risorsa immensa per ideare, disegnare e concretizzare percorsi di personalizzazione. Ma non dimentichiamo nemmeno il famoso personale Covid, ricco di giovani docenti che tanto si sono spesi e tanto hanno giovato alla scuola nella fase pandemica per il recupero di conoscenze disciplinari e la riattivazione di una normalità scolastica.

Tutte proposte che sarebbero emerse dall'interno delle dinamiche attuali, a partire dalle criticità attuali e senza stravolgimenti di *governance* e di ruoli, sia garantendo e mantenendo la pienezza della funzione docente e della scuola, sia arricchendo dall'interno le figure già esistenti, riconoscendone il valore e lo sforzo già presente ed operante.

Ci saremmo pure aspettati, ad un decennio dalla Legge 170 del 2010, una discussione pubblica per tirare le somme, fare un bilancio, riflettere su usi e abusi della sua quotidianità didattica, poste le innumerevoli vulnerabilità che la pratica ha mostrato, tra utilizzo riduttivamente burocratico e standardizzato ad opera di docenti oberati da troppe incombenze e pressioni formali, e utilizzo più spregiudicato ed "individualista" da parte di studenti e genitori, sempre più spesso e con sempre più insistenza ripiegati su se stessi, in un gioco di specchi (e richieste di facilitazione) che poco ha a che fare con le "zone di sviluppo prossimale", totem e asticella ineliminabile di una vera e sana personalizzazione.

**Perché poi, ed infine, è proprio di questo che si sta parlando: ossia a quale idea (e pratica) di personalizzazione ci stiamo affidando? Alla vera personalizzazione didattica come elevazione e valorizzazione di tutti, all'interno di un impianto scolastico che promuove e tutela la trasmissione del sapere: per tutti e ciascuno? Oppure ad una personalizzazione come "cavallo di Troia" per veicolare (e rinfocolare) le sempre più pressanti istanze e pretese (anche mediatiche) di continuo alleggerimento, facilitazione, e financo delegittimazione del ruolo, del lavoro e della professionalità dei docenti, della loro autorevolezza e competenza?**

Perché appunto, è proprio questa malintesa (e mal praticata) personalizzazione ad essere sullo sfondo di gran parte delle critiche e delle ostilità che oggi suscita questa figura del tutor: un tutor che, nel mentre viene a "costituirsi come consigliere delle famiglie", rischia di esporsi – ed esporre la scuola tutta (a cominciare dai consigli di classe) – ad una possibile pressione esterna, che può di volta in volta intensificarsi in termini di interferenza, pretesa, comando, come la cronaca scolastica mostra con sempre maggiore frequenza ed intensità (fino alle casistiche di violenza aperta nei confronti di singoli docenti).

Per concludere, gentile Ministro, ci risparmi i toni trionfalistici. Per amore della scuola e della scuola della Repubblica pure. **Perché, forzata per forzata, i dati non dimostrano un'adesione plebiscitaria e di massa alla grande rivoluzione del merito e della personalizzazione, ma eventualmente proprio il suo contrario.** Quindi rimaniamo su un più onesto e cauto riconoscimento di un "minimo sindacale" (oggi "minimo ministeriale") e piuttosto iniziamo a ragionare, pubblicamente, collettivamente, apertamente, nel merito delle critiche che sono emerse in questi mesi e che possono fungere da ricco patrimonio di idee e proposte per una vera rivoluzione della scuola di tutti e di ciascuno.

Perché oltre al "merito", a noi interessa anche il "metodo".



## SCUOLA: AL BANDO HANNO RISPOSTO 52 MILA PROF Cercasi docente, tutor e orientatore, di buona volontà che guadagni poco

LUCIANA CIMINO

■ «A dispetto delle previsioni negative di taluni, l'importante novità introdotta dal ministero ha riscosso un diffuso consenso. Giuseppe Valditarra, ministro dell'Istruzione e del Merito (Mim) ieri ha usato toni soddisfatti quando ha comunicato i numeri delle adesioni al contestato progetto del «docente tutor» e del «docente orientatore». Su 2.734 istituzioni scolastiche interessate dalla riforma che istituisce il docente tutor e il docente orientatore - si è letto in una nota del ministero - ben 2.728 (pari al 99,8% del totale) hanno inoltrato la richiesta: si tratta complessivamente di 52.176 tutor e 4.252 docenti orientatori. «È stato l'obiettivo minimo prefissato in 37.708 tutor e 2.753 docenti orientatori da avviare alla formazione - ha aggiunto il ministero - si è raggiunto infatti ben il 138% di partecipazione di docenti tutor e il 154% di docenti orientatori».

Nel comunicato del ministero la crisi di vocazioni tra i docenti della scuola italiana a diventare «docente tutor» o «orientatore», tramite un corso, ieri sembrava essere stata dunque superata. In un convegno a Milano il ministro si è soffermato sugli obiettivi del progetto. La riuscita del bando risponderebbe a un progetto di scuola che, a suo avviso, risponde «alla sfida della personalizzazione che è al centro del modello didattico. Una personalizzazione che può essere potenziata proprio con un insegnante che svolga funzioni di coordinamento con formazione anche psico-pedagogica particolare».

Un mese fa il ministero è stato costretto a prolungare di un mese la scadenza del bando e ad aggiungere in corsa prove di vantaggi sui punteggi. È stato anche commissionato un spot per la prima serata in televisione. Nel frattempo, a certificare la contrarietà degli insegnanti, è arrivato anche un sondaggio pubblicato sulla rivista online «Tecnica della Scuola» lo scorso 29 maggio: l'87,6% dei docenti intervistati ha sostenuto che non avrebbe presentato la candidatura. Uno degli elementi discussi in questa iniziativa è stato il modesto corrispettivo economico. Secondo i calcoli dei sindacati ci sarebbero 7,34 euro l'ora (per un totale medio di 230 ore) per il «docente tutor» e 5,16 euro per l'«orientatore» (per 150 ore). E i fondi sono stanziati solo per quest'anno. Lo stesso ministero ha parlato di «misura sperimentale». Lo abbiamo raccontato su *Il Manifesto* del 12 maggio scorso.

L'orientamento critico diffuso tra gli insegnanti è stato confermato dal dissenso espresso da alcuni colleghi docenti. Da Padova a Verona fino a Empoli o Roma. In alcuni casi è stata dichiarata pubblicamente l'intenzione di rifiutare un ruolo che avrebbe danneggiato il «gruppo classe» e gerarchizzato gli insegnanti



foto LaPresse

### La resistenza degli insegnanti: «Vedremo quanti aderiranno a settembre»

I sindacati della scuola hanno letto i numeri del ministero diversamente e hanno criticato la cornice ideologica in cui si inserisce il progetto. «Sono dati aggregati - ha spiegato Carlo Salmaso dei Cobas di Padova, la città da cui è partita la protesta degli insegnanti - Aspettiamo i dati degli uffici scolastici regionali per capire

quanto che ha condotto quando si è reso conto della resistenza dei docenti - ha sostenuto Graziamaria Pistorino (Fic-Cgil) - Noi ribadiamo, ancora una volta, la nostra contrarietà ad una operazione che mostra evidenti incongruenze sia dal punto di vista pedagogico e professionale, oltre che da quello economico e contrattuale».

Resta aperta anche la questione didattica e l'allineamento alla visione neoliberale di scuola del governo che questo provvedimento sui «tutor» rappresenta. «Viene portato avanti l'allineamento tra scuola e impresa, scaricando sull'istruzione le responsabilità delle politiche del lavoro», sintetizza Giovanni Certiani, docente delle superiori e membro della Gilda Verona. Per Rossella Latempa, insegnante di matematica e fisica e membro della redazione di Roars (Return On Academic Research), l'introduzione di queste figure che dovranno gestire gruppi composti da 30 a 50 studenti, porterà «gerarchizzazione del corpo docente, violazione del consiglio di classe, svuotamento del ruolo dell'insegnante, disaggregazione del gruppo classe in un'ottica individualista».



UNIVERSITÀ LIBERA, UNIVERSITÀ DEL FUTURO  
SCUOLA LIBERA, SCUOLA DEL FUTURO

## SCUOLA E UNIVERSITÀ 0.0

### INCONTRO DI STUDIO

3 aprile 2023 18:00-20:30  
Salone ex Liceo Marchesi  
Viale Arcella 23, Padova – Fermata tram Arcella

**INTRODUZIONE AI LAVORI**  
Prof. Mino Conte (Filosofia dell'educazione, Università di Padova)

**PIANO SCUOLA 4.0, PROBLEMATIZZAZIONE DELL'IMPLICITO**  
Prof.ssa Martina Bastianello (docente di Filosofia, Liceo artistico "P. Salvatico")

**DOVE STA ANDANDO L'UNIVERSITÀ?**  
Prof. Giulio Peruzzi (Storia della Fisica, Università di Padova)

**DISCUSSIONE APERTA**  
Dalle ore 17:45 sarà possibile accedere al Salone Ex Marchesi per procedere alla registrazione e ottenere il riconoscimento dell'attività formativa.

**Documentazione:** versione integrale dei testi presentati, bibliografia critica di riferimento, Manifesto di "Università Libera" e "Scuola Libera". Il materiale è reperibile nel sito [www.universitadelfuturo.it](http://www.universitadelfuturo.it)

L'iniziativa è patrocinata dal CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto  
Via Marangoni 2/3n, 41 - Padova  
Il CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE  
(DM 982006 - DM 1700018)

**CESP**  
Centro Studi per la Scuola Pubblica - VENETO

UNIVERSITÀ LIBERA, UNIVERSITÀ DEL FUTURO  
SCUOLA LIBERA, SCUOLA DEL FUTURO

## SCUOLA E UNIVERSITÀ 0.0

### FORMAZIONE O FORMATTAZIONE?

14 aprile 2023 17:30-20:00  
Salone ex Liceo Marchesi - Casa di Quartiere Arcella  
Viale Arcella 23, Padova – Fermata tram Arcella

**INTRODUCE E MODERA**  
Prof. Luca Illeratti (docente di Filosofia Teoretica, Università di Padova)

**IL PROFILO DEL DOCENTE E DELLO STUDENTE NELLA SCUOLA E NELL'UNIVERSITÀ DEL FUTURO**  
Intervengono: Emanuele Zinato, Università di Padova, docente di Didattica della Letteratura; Morena Marsilio, docente di Lingua e Letteratura Italiana presso il Liceo "G. Galilei"; Marcello Chilardi, Università di Padova, docente di Estetica; Emanuele Caon, docente di Italiano, Storia e Geografia presso I.C. "Beato Arnaldo"

**DISCUSSIONE APERTA**  
Dalle ore 17:15 sarà possibile accedere al Salone Ex Marchesi per procedere alla registrazione e ottenere il riconoscimento dell'attività formativa.

L'iniziativa è patrocinata dal CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto  
Via Marangoni 2/3n, 41 - Padova  
Il CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE  
(DM 982006 - DM 1700018)

**CESP**  
Centro Studi per la Scuola Pubblica - VENETO

Università Libera, Università del futuro  
Scuola Libera, Scuola del futuro

## RIPENSARE L'INSEGNAMENTO

27 NOVEMBRE 2023  
15:30-18:30  
LICEO SCIENTIFICO E. CURIEL

**INTRODUZIONE AI LAVORI**  
Mino Conte, docente di filosofia dell'educazione, Università di Padova  
Martina Bastianello, docente di filosofia, scuola secondaria

**LA SCUOLA NEL VORTICE DELL'INNOVAZIONE**  
Andrea Celega, docente di filosofia, scuola secondaria

**DEMOCRAZIA E COLLEGIALITÀ ALL'UNIVERSITÀ**  
*come lavorare a prendere la parola e creare spazi di intervento?*  
Intervengono / docenti dell'Università di Padova  
Fabio Sanguonari, docente di Biologia marina  
Giorgio Moro, università libera università del futuro  
Anita Meris, docente di letteratura italiana

**DEMOCRAZIA E COLLEGIALITÀ A SCUOLA**  
*come lavorare a prendere la parola e creare spazi di intervento?*  
Intervengono / docenti della scuola secondaria  
Elio Carri, docente di italiano e lettere  
Francesco Fiori ebneri, docente di matematica e fisica  
Carlo Salmasi, ex docente di matematica e rappresentante Cesp

**DISCUSSIONE A SEGUIRE**

Documentazione: materiali relativi all'incontro, Manifesto di "Università Libera" e "Scuola Libera". Il materiale sarà reperibile nel sito [www.universitadelfuturo.it](http://www.universitadelfuturo.it)

L'iniziativa è patrocinata dal CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto  
Via Marangoni 2/3n, 41 - Padova  
Il CESP è riconosciuto dal MIUR come ENTE FORMATORE  
(DM 982006 - DM 1700018)

**CESP**  
Centro Studi per la Scuola Pubblica - VENETO

Parte dello stesso ciclo di iniziative:

- 3 aprile 2023 Scuola e Università 0.0 - Incontro di studio
- 14 aprile 2023 Scuola e Università 0.0 - Formazione o formattazione?
- 27 novembre 2023 Scuola e Università 0.0 - Ripensare l'insegnamento

I materiali relativi alle tre sessioni sono disponibili agli indirizzi

<https://cesp-cobas-veneto.eu/2023/04/05/scuola-e-universita-0-0/>

<https://cesp-cobas-veneto.eu/2023/04/05/2-incontro-di-aggiornamento-scuola-e-universita-0-0/>

<https://cesp-cobas-veneto.eu/2023/11/04/ripensare-linsegnamento/>



## CESP edizioni

Centro Studi per la Scuola Pubblica del Veneto

Via Monsignor Fortin 44 – Padova

mail: [cesp@cesp-cobas-veneto.eu](mailto:cesp@cesp-cobas-veneto.eu)

pec: [cesp-pd@pec.it](mailto:cesp-pd@pec.it)

sito: [www.cesp-cobas-veneto.eu](http://www.cesp-cobas-veneto.eu)

In questi anni, oltre a promuovere dibattiti, presentazioni di libri, rassegne cinematografiche e spettacoli teatrali, ha sviluppato decine di convegni sul territorio.

- 23 febbraio 2024:** *MIGRANTI e SCUOLA – Buone pratiche di accoglienza*
- 27 novembre 2023:** *RIPENSARE L'INSEGNAMENTO*
- 24 ottobre 2023:** *DIDATTICA & Open Source nella Scuola Pubblica*
- 6 ottobre 2023:** *Come le strope*
- 13 maggio 2023:** *Lettori e lettrici per la vita*
- 14 aprile 2023:** *SCUOLA E UNIVERSITA' 0.0 - Secondo incontro*
- 3 aprile 2023:** *SCUOLA E UNIVERSITA' 0.0*
- 1° marzo 2023:** *AMBIENTE, perché ci facciamo del male?!*
- Mercoledì 9 novembre 2022:** *Sapere critico - per una lettura delle novità in materia scolastica introdotte nell'ultimo anno*
- lunedì 11 aprile 2022:** *Educare alle differenze di genere nella scuola pubblica*
- venerdì 25 febbraio 2022:** *Sport vs razzismo - percorsi didattici ed esperienziali di inclusione sociale*
- Venerdì 29 ottobre 2021:** *Stare bene a scuola: libertà di insegnamento, benessere e sicurezza*
- Giovedì 5 dicembre 2019:** *Diritti & Doveri del Personale della Scuola*
- Venerdì 25 ottobre 2019:** *FILOSOFIA PER BAMBINI E RAGAZZI: UNA VERA ALTERNATIVA ALL'I.R.C.*
- 27 febbraio 2019:** *Crisi ambientale, cambiamenti climatici*
- 10 dicembre 2018:** *A scuola di Costituzione*
- 6 Ottobre 2018:** *La scuola va alla guerra*
- 26 aprile 2018:** *L'ora alternativa: come e perché attivarla*
- 9 febbraio 2018:** *Per ripartire dalla scuola: discussione attorno a sette temi*
- 21 novembre 2017:** *Alternanza scuola lavoro: spunti analitici e riflessioni pratiche.*
- 12 ottobre 2017:** *Progetto translanguaging: le competenze dei migranti entrano a scuola*
- 15 marzo 2017:** *Genere, omofobia, identità virtuali, bullismo e cyberbullismo. Quando la scuola riflette (su) i cambiamenti sociali*
- 28 ottobre 2016:** *Contrattazione nazionale e contrattazione d'istituto*
- 29 aprile 2016:** *Chi valuta chi e cosa? La qualità totale applicata alla scuola*
- 4 novembre 2015:** *Legge 107: analisi e prospettive*
- 19 marzo 2015:** *Riforma della scuola. Effetti e appunti. Vogliamo un'altra scuola!*
- 6 dicembre 2014:** *Abbiamo bisogno di una buona scuola: è quella di Renzi?*
- 18 ottobre 2014:** *La Buona scuola di Renzi: spunti analitici e criticità*
- 11 aprile 2014:** *Facciamo il punto sulla contrattazione*
- 13 marzo 2014:** *Qualità e ossessione della misurazione: meritocrazia, competizione, invasi*
- 26 febbraio 2014:** *Discutere di editoria scolastica e didattica nel tempo di Internet 2.0*
- 12 dicembre 2013:** *I BES: opportunità o tentativo di ridurre il sostegno?*
- 28 ottobre 2013:** *La scuola in carcere, il carcere nella scuola*
- 12 aprile 2013:** *Imposizione e misurazione: la didattica negata del sistema nazionale di valutazione*
- 22 ottobre 2012:** *Eventi sismici e sicurezza a scuola*
- 27 aprile 2012:** *La scuola: sostantivo femminile*
- 1 dicembre 2011:** *Non siamo mica polli! Sicurezza a scuola*
- 24 aprile 2011:** *Qualità e ossessione della misurazione*
- 7 aprile 2011:** *Il D. L. Brunetta: gli effetti nella scuola*
- 24 febbraio 2011:** *Il virus della misurazione*
- 24 febbraio 2010:** *Precariato e vite precarie*
- 10 dicembre 2009:** *La scuola è in croce: l'ora di religione nella scuola pubblica*
- 16 ottobre 2009:** *Riforma della scuola superiore*
- 22 aprile 2009:** *La cultura della valutazione*
- 3 aprile 2009:** *Prospettive per gli istituti Tecnici e Professionali*
- 5 marzo 2009:** *Classi più affollate: aspetti didattico/pedagogici e sicurezza/agibilità delle aule*
- 11 dicembre 2008:** *Quale futuro per l'istruzione artistica?*
- 2 ottobre 2008:** *Didattica e maestro unico*
- 17 aprile 2008:** *Uno, due, tre salto il muro e faccio bleh! Una serata per informarsi e dibattere sulla storia del muro "fantasma" della scuola Diego Valeri*
- 14 febbraio 2008:** *L'O.M. 92 e i suoi effetti nei percorsi della scuola secondaria superiore*
- 12 dicembre 2007:** *Bulli & pupe: riflessioni su bullismo e dintorni*
- 26 ottobre 2007:** *Dopo la legge 53/03: dove va la nostra scuola*
- 24 gennaio 2007:** *Sicurezza e benessere a scuola*
- 14 dicembre 2006:** *Conflitto, contrattazione e rappresentanza sindacale*
- 27 ottobre 2006:** *Immigrazione: confronto fra esperienze di accoglienza*
- 30 marzo 2006:** *Immigrazione e integrazione*
- 10 febbraio 2006:** *La legge di iniziativa popolare per una buona scuola per la Repubblica*
- 25 gennaio 2006:** *Sicurezza e benessere a scuola*
- 24 novembre 2005:** *Tra "portfolio" e "tutor": la riforma del ciclo primario*
- 24 ottobre 2005:** *Formazione e mercato del lavoro*
- 16 maggio 2005:** *Pensioni e TFR*
- 16 e 22 marzo 2005:** *Riforma "Moratti" e dintorni*
- 6 dicembre 2004:** *Sicurezza e benessere a scuola*

