

Temi commentati da Scuola 7

LUGLIO 2022

Settimana del 4 luglio 2022

Il futuro parte dalla scuola

1. *Dopo gli esami di maturità. E ora, che ne sarà di noi? (Guglielmo RISPOLI)*
2. *PNRR per la scuola. I primi 500 milioni di euro per combattere la dispersione (Ornella CAMPO - Giorgio CAVADI)*
3. *Educazione civica e cultura della democrazia. Obiettivi comuni europei dell'educazione alla cittadinanza (Nilde MALONI)*
4. *Esami di Stato e valutazione finale. Tra elementi oggettivi, effetti distorsivi e tipologie di variabili (Angela GADDUCCI)*

1. Dopo gli esami di maturità. E ora, che ne sarà di noi?



Guglielmo RISPOLI

03/07/2022

È già solo un ricordo la crescita di ansia e di adrenalina delle notti del 21 e 22 giugno e delle albe del 22 e del 23... Oggi c'è l'esame, la prova orale, cosa sarà di me? ce la farò anche questa volta? L'esame di Stato della fine del 2° ciclo di Istruzione segna una tappa importante nella vita di tanti studenti e studentesse. È stato così anche per tanti di noi nati negli anni quaranta, cinquanta, sessanta, settanta, ottanta... È ancora uguale la sensazione? Le emozioni quasi storiche di un momento pieno di liturgia continuano a ripetersi quasi come se vivessimo in un solco "cult"? E poi...

L'esame per me, l'esame per loro...

Gli anni trascorsi nell'edificio, quelle scale, quei corridoi, le aule apparentemente uguali o forse sì, davvero uguali, molto diverse dalla scuola colorata e frequentata all'infanzia, alla primaria e perfino alla secondaria di primo grado...

Le scale d'inverno e in primavera. Le scale all'entrata: un esodo lento e mesto. Le scale all'uscita: grida e sorrisi verso la felicità, qualcuno grida alla libertà. Così ogni giorno, anche il sabato per i cinque ultimi anni.

Stamattina ero nervoso. Papà mi ha guardato orgoglioso e sicuro... "Vai che è solo un esame... Vedrai, vedrai..."

Mamma, invece: "Stai sereno figlio mio, stai calmo, hai studiato e le cose le conosci bene, devi solo partire con calma piano piano, non accelerare..." E poi un ultimo tentativo: "Vuoi che ti accompagni?"

Mi giro e la guardo tra il severo e il preoccupato, mi abbraccia con gli occhi lucidi... Ed io temo, davvero, che all'ultimo momento, me la troverò alle spalle mentre rispondo a qualche domanda. Ma era così per loro anche 25 anni fa? Chissà.

So solo che vado a fare il colloquio per questo famoso e pluricommentato Esame di Stato. Non so se lo farò per lo Stato Italiano... So che faccio l'esame per me ed anche per loro, sì anche per loro, papà tranquillo, mamma emozionata, anche troppo.

Io, forse già maturo, perché so che entrambi, a modo loro, mi vogliono bene con uguale intensità... e credo di non sbagliarmi nel pensare che forse da domani la mia vita non sarà più facile perché ho superato l'esame di maturità...

Quelle scale per l'ultima volta...

Arrivo apparentemente scanzonato, camicia stirata da mamma che io tento di sgualcire un po', motorino di Claudio che me lo ha prestato per l'occasione. Lo lascio nel cortile e vado a ripercorre le scale in salita, probabilmente, no... sicuramente, per l'ultima volta...

Vittoria è lì. Mi guarda incrociando volutamente le mie emozioni, mi reggo forte, lei sa che mi fa emozionare, gli amici più cari, quelli di qualche grande filone.

Mi abbracciano come se avessimo già vinto la Champions League, ma il bello deve ancora venire...

Salgo le scale disinvolto e mi sento un nodo alla gola, non ho la cravatta, non è il Covid, ma il nodo stringe e credo che dovrò bere un sorso d'acqua...

Sento voci, mi giro ed i miei amici del Tecnico e dell'Alberghiero, dello Scientifico di fronte sono laggiù a guardarmi, vicino a Vittorio c'è anche Mariella che a 15 anni mi ha fatto impazzire.

Il nodo un po' si scioglie, non è l'esame, forse non è la paura delle domande toste su filosofia, letteratura, inglese o chissà cosa... forse è la parte di Federico più grande di me che già mi aspetta ed io non l'ho capito ancora.

Concentrazione e basta

Sono seduto e raccolto, come una riserva in panchina. Mi sembra che aspettino me per tirare il rigore decisivo: "e se lo sbaglierò?"

Per concentrarmi penso alla griglia di valutazione della prova orale, ce l'hanno spiegata ma mi sono applicato poco, non riesco a vedere nessuno dei miei compagni in quella ragnatela che sembra più una prigione o una trappola che un modo di capire cosa è un ragazzo della mia età, fosse anche bravo o meno bravo...

Quasi quasi non li invidio i miei cari prof. a usare un modo così millimetrico di misurare tanti ragazzi per tanti anni quando poi... bah!

Vedo Michele trincerato nel suo ripetere quasi "pretesco" le cose che sa meglio, lavora sul movimento velocissimo a labbra chiuse e serrate che si dischiudono quando è costretto a ricordare parole con la **c** e con la **f**... un ritmo nervoso e consapevole.

Guardo Laura che sorride disinvolta con le mani che fa scivolare continuamente tra i suoi capelli da destra e da sinistra.

Antonio per la prima volta con un libro in mano che tenta di imparare o ripetere quello che avrà fatto forse dieci volte in cinque anni... Mi scappa una risata che moltiplica la mia emozione nella grande "sala degli esami".

La professoressa Ranieri, 60 anni, sobria e colta, mi sorride; il presidente (non so chi sia), con la camicia mezza fuori e mezza dentro la cintura dei pantaloni neri sopra vistose scarpe gialle, mi guarda severo per un istante per rientrare con un sorriso isterico a guardare e digitare sul suo cellulare come sembra abbia fatto per giorni... forse lavora gratis... mi alzo e mi appoggio alla parete, tra un po' tocca a me....

Colloquio, tabella e competenze

"Marcellini, Federico Marcellini". Tocca a me, ora che hanno declamato il mio cognome meritevole di un adesivo su una scatola di formaggio fuso ed il mio nome che continua a seminare rispetto per la sua origine tedesca... «forza e potenza nell'assicurare il controllo e la pace...».

Questa volta mi alzo quasi freddo ed incredulo, mi avvicino e senza accorgermi firmo e mi siedo, uno sguardo all'innamorato del dispositivo digitale per incrociare lo sguardo della professoressa Ranieri, poi è coma profondo... mi alzo e mi metto sul lato, quasi mi seggo a terra.

Vado via e sento una voce che mi assomiglia: lui, Federico, è rimasto lì, con i gomiti leggermente attaccati alla scrivania e lo sguardo in alto verso i capelli dei tre prof centrali.

Io, Marcellini, mi sono disgiunto e di lato vedo questo ragazzo che quasi come un adulto consapevole argomenta, tenta quasi di coinvolgere, emoziona a tratti, così come, a tratti, dà un leggero sguardo all'informatico ignoto per riprendere declamando, sottolineando, evidenziando. A volte si rilassa appoggiandosi ai braccioli, poi ondeggia e - facendo finta di prestare attenzione ad una richiesta di precisazione - si regala un attimo di pausa con la schiena che accarezza la spalliera della sedia in faggio.

Sorride Federico, accarezza un anello che non c'è sul suo anulare sinistro, sistema il collo della camicia ben stirata (tre volte) dalla mamma. Per un attimo gioca a interpretare papà Roberto e poi rientra in un eloquio mai sentito. Sicuramente non è un formaggio, né una crema da spalmare.

Forse, forse, forse, Federico ha solo fatto finta, quella tabella del Ministero se l'è studiata per recitare un ruolo che io stesso non conoscevo... 45 minuti intensi, quasi un'ora e la prof.ssa Ranieri sveglia il laconico prof. Artigli e dice: "Presidente, Marcellini ha finito? ha qualche domanda, possiamo lasciarlo andare?"

La stanza si riempie di me, del mio cognome che avevo quasi dimenticato vista la grande narrazione *del* Federico e, nel silenzio, sibila un piccolo colpo di tosse dell'interrotto navigatore delle chat che annuisce "Siii, va bbene, può andare".

I pensieri di Federico

Come Diego Armando, Federico si è inventato una performance insospettabile. Si alzano tutti a salutarlo ed abbracciarlo mentre il prof. Corini sorride e dà una breve dignità allo storico momento: "Ragazzi andate fuori, qui dobbiamo continuare a interrogare".

Federico lo guarda e scambia un sorriso quasi complice, io ancora disgiunto capisco che gli sta anche dicendo: "Guardi prof. che non è la Questura, questa è una scuola, era un colloquio non un'interrogazione".

Faccio fatica a ricongiungermi con me stesso

Scende lentamente barcollando, Mariella non esita e lo abbraccia prima di ritornare accanto al suo bellissimo Virgilio. Vittoria esita ed ha gli occhi lucidi. Federico scende le scale della scuola stile liberty ed è quasi preso in braccio dai suoi tanti amici che intonano un coro da curva sud, subito ripresi dai fedeli *bidelli*, amici di complicità e autentici maestri della nostra vita di adolescenti poco consapevoli solo cinque anni fa di ciò che ci aspettava, integratori della funzione materna e paterna nella scuola italiana.

Sono di nuovo con lui e capisco adesso che Marcellini Federico ha giocato la sua carta, io non so quello che so, so che tante cose le ho studiate bene e capite, so che tante cose le ho studiate male, poco o non le ho capite, ma oggi mi gioco me stesso perché devo pure valere qualcosa.

Il voto totale: gratta e vinci... ora o mai più!

Qualcuno comincia a fare i conti: 11/15 al compito di italiano, 7/10 alla seconda prova, poi il curriculum e l'ammissione, allora se all'orale ti danno... Marcellini trema e pensa alla mamma, Federico sorride.

Si guarda indietro vede di nuovo la scala, si inumidisce le dita e tocca il primo scalino, si gira ed esce dalla scuola, forse, forse, forse, lui, il voto, quello SUO, lo conosce da sempre ed è...

Come aveva previsto ed intuito: la mamma ed il papà sono fuori, uguali a come li aveva lasciati... La mamma piange e lo abbraccia, lo guarda lo riabbraccia e piange quasi in un ritmo che ha qualcosa di simmetrico. Il papà resta di lato e lo aspetta, Federico fa un passo verso di lui, il papà lo stringe a sé, lo prende sotto l'arco del suo braccio e gli sussurra: "Lo vuoi un caffè freddo? Poi ti lascio ai tuoi amici e vado al lavoro". Federico annuisce e segue il papà nel Bar degli Studenti mentre la mamma è già pronta a dare e vendere interviste alle televisioni di tutto il mondo sul formidabile successo di Marcellini Federico in una prova mai avvenuta così come la racconta lei.

Forse ho il papà più bravo del Mondo...

Federico gira il caffè con lentezza: è vero, ne aveva bisogno. Appena terminata la prova orale aveva lasciato la tensione e quasi era pronto a dormire per tre giorni.

Federico alza lo sguardo e vede - negli occhi del papà - il suo esame di ventotto anni fa, vede la sua vita, l'Università lasciata, l'amore per la mamma, la ricerca di un primo lavoro, poi il secondo, poi quelle passeggiate il sabato mattina sul lungomare con un bambino di diciotto mesi con il carrello e tanti giochi. E ancora lo rivede fuori dal cancello della scuola dell'infanzia e primaria, poi quella volta in ospedale, poi l'allenamento a calcetto... lui c'è stato ogni volta che ha potuto... ed ancora è lì, sobrio, leggero, attento e pronto a fare, in silenzio, la sua parte.

Ora è il papà ad alzare lo sguardo, a guardare i capelli del figlio, apre le dita ed a mo' di rastrello le passa tra i folti capelli ricci di Federico. È orgoglioso ed innamorato del figlio che lascia il bancone e lo abbraccia forte, poi è richiamato dai compagni...

"Ciao papà!" "

"A stasera Federico".

"Sta attento alla mamma, dille di tornare a casa che fa caldo..."

La fresca fontana che ci parla del nostro futuro

"Ragazzi mi raccomando le bottiglie, facciamo le persone perbene...". Laura, aspirante magistrato, ci saluta e sale sulla moto col fratellone che è venuto a prenderla. Sono le due di notte e Marcellini è ancora per strada, la camicia inzuppata d'acqua, per i vari tuffi più o meno leciti nella fresca fontana di Piazza della Repubblica.

"Cosa farai adesso Federico? Hai sempre in mente di fare i test a Medicina o ti iscrivi ad Ingegneria? Tu sei un grande e lo sai..."

"Antonio, io un grande? Ma se non ho mai preso otto ad un compito di nessuna materia!"

"Ragazzi - interrompe Giacomo - vi ricordate quel film "Notte prima degli esami" e quella specie di continuo, come si chiamava...?"

"... Asp... Cosa ne sarà di noi" gridano in coro Valentina, Vittoria e Giulio.

"Che ne sarà di noi? Che ne sarà di te?" replica Antonio guardando Federico.

Federico sorride, si toglie la maglia la inzuppa e versa l'acqua in testa ad Antonio esclamando: "la vita è un'immersione".

Sì ma la Vita, quella vera, è un'altra cosa...

Fine maggio 2024, isola di Linosa, tra le case colorate un ragazzo abbronzato gira veloce in bicicletta, salutato da tutti e sorride alla bellissima Iselin venuta apposta per lui da Bergen in Norvegia. Federico vira e si ferma sul breve pontile e dall'aliscafo scendono Antonio, Giacomo, Giulio, Michele, Laura, Valentina e Vittoria. Giro dell'isola e nel tardo pomeriggio tutti sul barcone del pescatore greco Mathias si va al largo a sistemare reti e nasse di media grandezza.

«Come ti trovi qui Federico?» gli chiede Antonio.

«Vivo tra i paesani ed i pescatori, la gente, i bambini, gli anziani... Ogni tanto mi fermo e scrivo: tra un mese uscirà in Norvegia il mio primo libro di racconti 'Tra Cielo e Mare'».

Vittoria è curiosa: «E la scuola? Tutto lo studio che hai fatto? Il voto abbastanza alto che hai avuto dopo quell'orale... le idee sul tuo futuro universitario?»

Federico dà una pacca sulla spalla di Mathias e si ferma: «La scuola è solo un pezzo più o meno grande, più o meno piccolo del nostro viaggio... la Vita, quella vera, è un'altra cosa e purtroppo a scuola la Vita l'abbiamo incrociata poche volte».

Un rumore nell'acqua, come un salto, un tuffo. Poi altri salti: un delfino, due, tre... delfini che giocano nel blu con la striatura rossastra del cielo al tramonto. Gli occhi dei giovani si perdono nell'aria frizzante di Natura e di Vita. In tanti alzano la testa e già, in alto c'è la Luna, forse la loro Luna. Il giro è largo e lentamente si ritorna verso quel gruppo di luci delle case dell'isola. Federico bacia Iselin e guarda il crescere della bella storia d'amore tra Valentina e Vittoria, le prime a venire a Linosa l'anno prima.

Ora il vento è sul loro viso e la Luna è affiancata da Venere. «Ma allora gli anni di scuola sono inutili, sono brutti?» chiede Laura. Federico sorride mentre accende un sigaro per Mathias: «La scuola è bella e sarebbe completamente bella se tutti capissero che è solo un passaggio della vita».

Che ne sarà di noi...

Laura si tocca il naso e poi la fronte. Vola a Giurisprudenza: un esame dietro l'altro e forse farà davvero il magistrato. «Senti, Laura, io la penso così: ognuno diventa quello che è, solo un po' più grande, meno giovane, più forte per un po' di anni, con qualche problema o tic in più e qualche cosa che saprà fare meglio, però l'importante è che sia vivo e che continui ad essere quella persona speciale che ciascuno di noi già è a due anni e forse anche prima».

Quasi piange Laura, ma si trattiene e Federico l'abbraccia. «La scuola dovrebbe accompagnarci, perché quando si comincia nessuno sa quello che diventeremo. Ti ricordi la prof.ssa Ranieri? Lei sì che è stata formidabile: ha accompagnato tanti di noi e tanti altri, perciò era sempre serena e positiva».

Ora solo il rumore del vecchio motore, e lo sciabordio a prua... la grossa barca scivola sull'acqua e va verso un paese di persone semplici ed ancora vere. Federico, mano sulla spalla di Iselin, guarda le onde sotto la prua e poi gira lo sguardo verso gli occhi umidi di Antonio che, intanto, forse, ci sta facendo un pensiero, a...

2. PNRR per la scuola. I primi 500 milioni di euro per combattere la dispersione



Ornella CAMPO



Giorgio CAVADI

03/07/2022

Preceduto da una breve dichiarazione del Ministro Bianchi[1], un assolato pomeriggio d'estate ha portato in dono alle scuole italiane – con il Decreto 170 del 24 giugno 2022 – una prima tranche di 500 milioni di euro dei 1,5 miliardi destinati a scuole secondarie di I e II grado. L'obiettivo è quello di attuare azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica in attuazione della linea di investimento 1.4[2].

Come dichiarato dal Ministro, "I primi 500 milioni serviranno a finanziare progetti in 3.198 scuole con studentesse e studenti nella fascia 12-18 anni. Sono risorse che assegniamo direttamente alle istituzioni scolastiche, sulla base di precisi indicatori relativi alla dispersione e al contesto socio-economico".

Le scuole che ne beneficiano

Allegato al Decreto il lunghissimo elenco di 102 pagine delle scuole beneficiarie e i rispettivi finanziamenti; mentre sul sito del Ministero dell'istruzione è pubblicata anche la tabella di riparto delle somme per regione[3].

L'ingente assegnazione di fondi nel complesso e per le singole scuole, ha scatenato una serie di commenti, richieste di chiarimenti, rumors e fraintendimenti che non accennano a sopirsi, e che stanno coinvolgendo anche alcune sigle sindacali. Le prime domande: perché la maggior parte delle scuole assegnatarie sono, per esempio, in regioni come la Sicilia? Perché sono prevalentemente del secondo ciclo d'istruzione? perché non sono stati assegnati fondi a scuole che operano in territori notoriamente in sofferenza per gli alti indici di dispersione scolastica? Inoltre, dalle dichiarazioni rilasciate e da varie fonti raccolte, appare chiaro che i Dirigenti scolastici delle scuole assegnatarie non abbiano fatto richieste e che siano totalmente estranei ai criteri di riparto.

L'oggettività del dato e la "pesatura" degli stessi che hanno fatto individuare le scuole beneficiarie rimandano ad una sorta di black list di istituzioni scolastiche in grave sofferenza selezionate rispetto a indicatori e percentuali statistiche espressamente richiamate in premessa del dispositivo e nell'articolo 1 del Decreto.

Dai dati ISTAT i primi criteri di ripartizione dei fondi

I criteri di ripartizione dei fondi, come espressamente dichiarato all'art. 1 del decreto, non lasciano dubbi ad interpretazioni di alcun genere, considerate le fonti attendibili di riferimento dichiarate e facilmente rintracciabili.

La ripartizione regionale tiene conto dei criteri e dei pesi ponderali relativi, calcolati sugli ultimi dati ISTAT disponibili:

- tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione nella fascia di età 18-24 anni (indice ELET – Early Leavers from Education and Training), che incide al 65%;
- numero di studentesse e studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado della regione di riferimento: che incide al 20%;
- tasso di presenza della popolazione straniera: che incide al 5%;
- tasso di popolazione priva di diploma di scuola secondaria nella fascia d'età tra i 25 e i 64 anni: che incide al 5%;
- tasso di famiglie con cinque o più componenti: che incide al 5%.

Si ricorda che in Italia secondo quanto riporta il cosiddetto indice ELET (Early leavers from education and training) la percentuale di giovani nella fascia di età 18-24 anni che abbandona precocemente l'istruzione e la formazione (cioè che, come titolo di studio, si ferma più o meno alla terza media) nel 2019 è stata del 13,5%, e pur avendo registrato un calo di un altro punto percentuale rispetto al 2018 (quando era al 14,5%) e di quasi sei punti rispetto a un decennio fa (nel 2009 era al 19,1%), resta ben lontana dal parametro di riferimento previsto dall'Unione Europea per il 2020 (10%). Inoltre i divari territoriali che puntualmente si registrano tra le regioni d'Italia, sul capitolo istruzione non solo si confermano ma si amplificano ulteriormente. Se, infatti, nel Nord-Est l'obiettivo europeo si può dire raggiunto (l'indice ELET si ferma al 9,6%) al Sud la media schizza al 16,7%. Nel complesso, i maschi hanno più probabilità delle ragazze di abbandonare la scuola prima del tempo (il 15,4% contro l'11,3%).

Tasso di fragilità e numero di studenti

Successivamente, la ripartizione delle risorse fra le istituzioni scolastiche statali selezionate in base ai dati ISTAT è avvenuta:

- per una quota del 70%, considerando il tasso di fragilità degli apprendimenti, la cosiddetta "dispersione implicita" (percentuale di studenti che in entrambe le materie, italiano e matematica, ha conseguito un risultato molto basso), calcolato dall'Invalsi;
- per una quota del 30%, considerando il numero di studentesse e studenti iscritti nell'istituzione scolastica.

Questo quadro delinea chiaramente i criteri che hanno generato l'elenco di scuole allegato al decreto e dovrebbe fugare un po' i tanti dubbi espressi sulla materia.

Da non trascurare, infine, che alle istituzioni scolastiche statali secondarie di primo e secondo grado delle regioni del Mezzogiorno è assegnata una quota complessiva di risorse pari al 51,16%, scelta dettata dai divari territoriali già ampiamente riscontrati tra le regioni d'Italia.

Un'attenta riflessione sui criteri di riparto, aiuterà certamente le scuole destinatarie del finanziamento ad avere maggiore consapevolezza delle criticità emerse ed effettuare una diagnosi corretta e indicativa della situazione di partenza, indispensabile non solo per ipotizzare percorsi di miglioramento e scelte strategiche, ma anche per individuare risultati attesi in termini di traguardi da raggiungere nel medio e lungo termine.

Azioni in rete e raccordi con il territorio

Dal Decreto appare in tutta evidenza che i fondi sono stati assegnati alle Istituzioni scolastiche per interventi da realizzarsi attraverso reti di scuole. Non a caso è esplicitamente richiamato l'art. 7 del 275/1999[4].

Sono auspicate anche azioni "di raccordo con le risorse del territorio", con attori successivamente identificati nell'art. 3: "Le istituzioni scolastiche beneficiarie, nel rispetto dell'autonomia scolastica e dei milestone e target del PNRR e della relativa normativa, promuovono attività di co-progettazione e cooperazione fra la scuola e la comunità locale, valorizzando la sinergia con le risorse territoriali sia istituzionali (servizi sociali e sanitari, del lavoro, della giustizia minorile, di orientamento e formazione professionale, etc.) che del volontariato e del terzo settore, per migliorare l'inclusione e l'accesso al diritto allo studio a tutti, attraverso la progettazione e la realizzazione di opportunità di potenziamento delle competenze anche all'esterno della scuola, che dovranno essere valorizzate con una piena integrazione del percorso curricolare con le attività extracurricolari e con la valutazione degli apprendimenti".

Un compito gravoso affidato alle scuole che implica un'assunzione di responsabilità nell'ottica dell'attuazione del sistema formativo integrato di non semplice realizzazione.

Le responsabilità e i rischi dell'autonomia

Il Decreto n. 170/2022 interpella direttamente e con forza l'autonomia scolastica, considerato che, da un perimetro di intervento tracciato dagli artt. 2, 3, 4 e 5 (a partire da azioni consolidate, come lo scambio di buone pratiche o di "gemellaggi") si lascia ampia libertà progettuale alle reti di scuole per conseguire i risultati di cui all'art. 2, con tutti i rischi di possibili scelte sbagliate.

Se l'autonomia è sperimentazione, innovazione e ricerca è anche responsabilità, rendicontazione e accountability. Fa pensare, quindi, che investimenti di così vasta portata non prevedano un'attenta analisi del dato di partenza e una rendicontazione puntuale sugli incrementi dei dati verso il superamento delle criticità.

Considerata l'incidenza pari al 70% dei risultati Invalsi e dell'8% della percentuale di dispersione implicita rilevata non sarebbe peregrino chiedersi quante scuole in questi anni abbiano avviato una riflessione seria, al loro interno, sulla qualità e quantità di studenti posizionati al livello 1 e 2 delle rilevazioni nazionali standardizzate. Inoltre, in quanti contesti scolastici si ha contezza della varianza interna fra classi, dell'effetto scuola, del posizionamento della propria scuola rispetto alle istituzioni scolastiche con il medesimo indicatore socio-economico e culturale (ESCS)? Quante scuole sono in grado di quantificare la percentuale di dispersione implicita?

I detrattori dell'INVALSI dovranno prendere atto che il governo italiano ha deciso di affidare alle scuole del paese un capitale di così vaste proporzioni, fidandosi dei numeri e degli esiti della ricerca del nostro Istituto Nazionale di Valutazione a partire dal concetto/fenomeno della dispersione implicita[5].

L'importanza di una regia nazionale

Gli interventi finanziati dal PNRR, interpellano direttamente le comunità professionali a partire dai docenti e dai dirigenti di scuole dove determinati fenomeni (dispersione e alta concentrazione di studenti nei livelli più bassi delle prove INVALSI) possono essere letti nella loro rilevanza diacronica di medio-lungo periodo. Ciò implica che la rendicontazione vada oltre gli aspetti di natura puramente amministrativo-contabile, potendo costituire la base di partenza per una diversa attenzione nella progettazione con riferimento al modello dello schema Priorità-Traguardi-Obiettivi del RAV e del conseguente Piano di Miglioramento.

Occorre che le scuole costituiscano piste di lavoro condivise con protocolli attuativi comuni, sulla base, però, di indicazioni e monitoraggi da parte di task force nazionali e regionali alle quali deve essere affidata la regia dell'operazione complessiva. Le scuole vanno supportate e sostenute in tutte le fasi del percorso di miglioramento.

La regia dell'Unità di missione del PNRR

Il Decreto n. 170/2022 prevede già al comma 8 dell'art. 2 che le attività di coordinamento e di monitoraggio sull'attuazione delle misure vengano demandate all'Unità di missione del Piano nazionale di ripresa e resilienza presso il Ministero dell'istruzione. Il medesimo comma rinvia all'emanazione di "tutte le indicazioni per l'attuazione, per il raggiungimento di milestone e target entro le scadenze fissate dal PNRR, per il monitoraggio, la rendicontazione e il controllo dei singoli interventi".

Non crediamo che risulti sufficiente una formale check list di indicazioni, da impartire una tantum, nella fase iniziale, e da un semplice monitoraggio, nella fase finale. Non si possono evitare in questa maniera i rischi di inadempimenti, ritardi, difformità, già previsti, tra l'altro, dalla stessa legge 29 luglio 2021, n. 108 (Governance del PNRR)[6].

Non è pensabile che un intervento economico di tale portata non venga accompagnato da modifiche strutturali del nostro sistema scolastico di un certo livello. Sarebbe facile oltretutto semplicistico, per non dire intellettualmente poco corretto, scaricare sulle Istituzioni scolastiche le responsabilità degli esiti puntando sui poteri "taumaturgici" dell'autonomia.

Dalle singole istituzioni scolastiche non possiamo pretendere che siano superate tutte le criticità, anche quelle fortemente radicate. Il sistema scuola è stato per troppo tempo abbandonato a logiche formali, una fascia ampia di popolazione è stata lasciata troppo a lungo ai margini a causa di politiche scolastiche e sociali poco incisive e poco attente ai risultati.

Una visione integrata

Le azioni delle scuole, per poter incidere realmente sugli esiti di apprendimento e sulla riduzione dei divari territoriali necessitano anche di interventi legislativi orientati, ad esempio, alla rimodulazione delle norme sulla formazione delle classi[7], di interventi risolutivi sull'edilizia scolastica per la creazione di ambienti di apprendimento confortevoli. Le nuove politiche sull'edilizia devono abbandonare la retorica dell'innovazione e del benessere scolastico, per affrontare subito la questione degli edifici obsoleti non in grado di garantire la sicurezza negli ambienti di lavoro.

Un cambiamento di tale portata deve avere alla base la "riqualificazione professionale" di tutto il personale della scuola (dirigenti, docenti, amministrativi e tecnici). Si possono rendere, per esempio, obbligatorie attività di aggiornamento mirate ai temi dell'insuccesso e del contrasto alla dispersione scolastica nella logica di "un approccio globale e integrato che valorizzi la motivazione e i talenti di ogni discente all'interno e all'esterno della scuola, in raccordo con le

risorse del territorio, il miglioramento dell'approccio inclusivo della didattica curricolare ed extracurricolare delle istituzioni scolastiche in un'ottica di personalizzazione dell'apprendimento" come recita lo stesso articolo 2 del Decreto 170/2022.

Non si possono fornire solo interventi episodici su un corpo affetto da patologie croniche: non può guarire senza che siano aggredite le cause scatenanti. Il piano terapeutico deve muoversi nella direzione di una visione olistica e di sistema.

Una lettera aperta al Ministro Bianchi

Mentre scriviamo è stata appena pubblicata una lettera aperta rivolta al Ministro Bianchi dal Gruppo di Lavoro nominato dal M.I. con DM del 7 marzo 2022 n. 57 e istituito per elaborare le indicazioni di contrasto alla dispersione scolastica. Il documento, che muove molti e precisi rilievi all'impianto del Decreto 170/2022, se da un lato è destinato a rinfocolare le polemiche sull'intera azione del Ministro, dall'altro è auspicabile che possa essere utilizzato come contributo fondamentale per redigere le indicazioni operative rivolte alle scuole, necessarie per una gestione omogenea ed efficace dei fondi del PNRR.

[1] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/pnrr-1-5-miliardi-per-il-piano-contro-la-dispersione-scolastica-il-ministro-bianchi-ha-firmato-il-decreto-con-i-primi-500-milioni-per-interventi-sulla> "In questi giorni ho firmato la prima tranche di risorse del Piano contro la dispersione scolastica e per il superamento dei divari territoriali che andrà avanti fino al 2026. Abbiamo 1,5 miliardi a disposizione".

[2] "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nel I e II ciclo della scuola secondaria e alla lotta alla dispersione scolastica" nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU.

[3] Rinvenibile al medesimo link.

[4] D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59 all'art. 7 comma 5, così recita: "Gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che intendano parteciparvi e prevedono iniziative per favorire la partecipazione alla rete delle istituzioni scolastiche che presentano situazioni di difficoltà."

[5] Il concetto di dispersione implicita venne introdotto da uno studio di Roberto Ricci, attuale presidente dell'INVALSI, per indicare una quota non trascurabile di studenti che terminano il loro percorso scolastico senza raggiungere i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola.

Vedi: https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf.

[6] Art. 12 comma 3 D.L. 31 maggio 2021, n. 77, convertito in legge 29 luglio 2021, n. 108 "Nel caso in cui l'inadempimento, il ritardo, l'inerzia o la difformità di cui al comma 1 sia ascrivibile a un soggetto attuatore diverso dalle regioni, dalle province autonome di Trento e di Bolzano, dalle città metropolitane, dalle province o dai comuni, all'assegnazione del termine non superiore a trenta giorni e al successivo esercizio del potere sostitutivo con le stesse modalità previste dal secondo periodo del comma 1 provvede direttamente il Ministro competente. Lo stesso Ministro provvede analogamente nel caso in cui la richiesta di esercizio dei poteri sostitutivi provenga, per qualunque ragione, direttamente da un soggetto attuatore, ivi compresi le regioni, le province autonome di Trento e di Bolzano, le città metropolitane, le province e i comuni".

[7] non ha alcun senso parlare di apprendimenti e interventi personalizzati e individualizzati con i gruppi-classe formati sulla base dei criteri del DPR 81/2009!

3. Educazione civica e cultura della democrazia. Obiettivi comuni europei dell'educazione alla cittadinanza



Nilde MALONI

03/07/2022

La scuola italiana si appresta a rispondere al monitoraggio sull'insegnamento trasversale dell'educazione civica[1]. Due anni di sperimentazione della legge 92/2019 nelle scuole del primo e del secondo ciclo, che hanno coinciso con gli anni scolastici più difficili e tormentati dall'inizio del terzo millennio (e non solo), segnati sicuramente dai pesanti costi sociali ed economici provocati dalla pandemia da Covid19, e da crisi politiche che stanno modificando gli equilibri geopolitici che hanno accelerato tutti i processi di transizione in fieri, da quella energetica a quella digitale.

Una competenza per vivere la complessità

La solidarietà come postulato dalla complessità, l'evidenza del comune destino del messaggio ecumenico "nessuno si salva da solo"[2] tentano di ridisegnare e aggiornare la cultura della democrazia, conquistata nel XX secolo. Da una parte le crisi planetarie ribadiscono l'interdipendenza e la cooperazione necessaria nello scenario del VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity), dall'altra evidenziano gli squilibri tra i Paesi facendo pensare a soluzioni immediate di tipo sovranista.

In questo contesto, all'insegnamento dell'educazione civica sembra essere stato affidato il difficile compito di tenere insieme, connettere, unificare le otto competenze chiave di cittadinanza nella competenza, al singolare, di vivere la complessità e tentare di governarla. Una sorta di corredo di salvataggio per restare in piedi quando il mare è in tempesta e per individuare la terra d'approdo.

La bussola valoriale dell'apprendimento permanente

Cambiamenti così radicali e profondi nella vita delle persone chiamano in causa, infatti, la formazione di chi dovrà gestirli in un futuro prossimo. La responsabilità affidata alla scuola non riguarda, però, solo l'aggiornamento doveroso dei curricula scolastici con i nuovi saperi. Un'operazione meramente quantitativa e di stile giustappositivo dei saperi necessari per affrontare i cambiamenti in atto finirebbe per aggravare il disorientamento etico del cittadino in generale, dei giovani in particolare. Per questo motivo l'apprendimento permanente, a partire da quello iniziale e formale affidato alla scuola, non può essere privo di una bussola valoriale immediatamente verificabile e valutabile nei comportamenti quotidiani di ciascuno di noi. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica può assumere un valore strategico per la formazione delle competenze chiave di cittadinanza che, forse, va ripreso e approfondito per dare senso e contenuti nuovi all'integrazione delle Linee Guida in vigore.

Cittadini competenti

Cosa significa, oggi, essere cittadini competenti? Significa avere competenze per vivere nel proprio contesto nazionale? In quello europeo? In quello della mondializzazione? E in che senso possiamo parlare di competenze del cittadino del mondo, se una guerra in territorio europeo non può essere considerata "regionale" rispetto ad altre pure in corso, ma in altri continenti? Quali aspetti di questa guerra interrogano i singoli Stati prima e poi l'Unione Europea sull'appartenenza a quel "blocco occidentale" che sembrava messa definitivamente in mora dal fenomeno della globalizzazione economica? E questo blocco coincide realmente con l'appartenenza a società democratiche?

Il cambiamento epocale è reso evidente dallo stato di allerta di tutti gli organismi sovranazionali nati nel secolo breve, che hanno faticosamente costruito strumenti di difesa e di tutela dei diritti umani (ora non più separabili da quelli del pianeta), ritenuti dei punti fermi nelle nostre democrazie rappresentative; uno stato di allerta anche per le Carte Costituzionali dei singoli Paesi.

È interessante, allora, e utile alla riflessione degli educatori, esaminare alcuni documenti indispensabili per arricchire il dibattito su quale insegnamento dell'educazione civica sia necessario e, soprattutto, tener conto del problema rilevato già nel 2016: occorre "una chiara focalizzazione e comprensione degli obiettivi comuni nell'educazione alla cittadinanza"[3].

Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia

Il Consiglio d'Europa, organismo che promuove e tutela i diritti umani, la democrazia e il primato del diritto, presenta il "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia" come frutto del lavoro pluriennale di esperti, approvato dai Ministri dell'Educazione dell'UE nel 2016, pubblicato poi in un volume nel 2018[4]: "È opinione comune che la democrazia sia una forma di governo esercitata dal popolo o in suo nome e che non possa funzionare senza istituzioni che assicurino elezioni regolari, libere e giuste, il principio di maggioranza e la responsabilità del governo. Tuttavia, queste istituzioni non possono funzionare se i cittadini stessi non sono attivi e impegnati a proteggere i valori e gli atteggiamenti democratici. L'educazione ha un ruolo centrale in questo senso e il Quadro di riferimento intende sostenere i sistemi educativi nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella valutazione delle competenze per una cultura della democrazia e fornisce un orientamento coerente all'ampia gamma di approcci utilizzati".

Le 20 competenze incluse nel modello

<p>Valori:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizzare la dignità umana e i diritti umani ▪ Valorizzare la diversità culturale ▪ Valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto 	<p>Atteggiamenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apertura all'alterità culturale, visioni del mondo e pratiche. ▪ Rispetto ▪ Senso civico ▪ Responsabilità ▪ Autoefficacia ▪ Tolleranza dell'ambiguità
<p>Abilità:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abilità di Apprendimento autonomo ▪ Abilità di pensiero analitico e critico ▪ Abilità di ascolto e osservazione ▪ Empatia ▪ Flessibilità e adattabilità ▪ Abilità linguistiche, comunicative e plurilingui ▪ Abilità di cooperazione ▪ Abilità di risoluzione dei conflitti 	<p>Conoscenze e comprensioni critiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoscenza e comprensione critica del sé ▪ Conoscenza e comprensione critica della lingua e della comunicazione ▪ Conoscenza e comprensione critica del mondo: politica, diritto, diritti umani, cultura, culture, religioni, storia, media, economia, ambiente, sostenibilità

Il Quadro offre a chi si occupa di insegnamento alcune importanti indicazioni a partire dai rischi più evidenti a livello di mancata coesione sociale e di equità, anche all'interno della stessa comunità classe.

Crisi della democrazia rappresentativa

"Gli attuali livelli democratici vanno ben oltre la democrazia rappresentativa classica, nella quale il ruolo chiave dei cittadini consiste nel delegare tramite il voto la responsabilità ai loro rappresentanti. Essi hanno piuttosto la forma della democrazia partecipativa, nella quale le istituzioni pubbliche rispettano i principi del buon governo e i cittadini possono legittimamente partecipare a tutte le fasi del ciclo delle politiche pubbliche"[5].

In altre parole, uno degli obiettivi chiave dell'insegnamento dell'educazione civica sta nel costruire la competenza di cittadinanza *attiva e partecipe*. Se dovessimo assistere ad un calo ulteriore e progressivo della partecipazione al voto da parte dei cittadini come fenomeno nazionale, europeo ed internazionale non entrerebbero in crisi soltanto le istituzioni democratiche rappresentative ma la stessa sostanziale democrazia costruita su questi pilastri:

sovranità del popolo; governo basato sul consenso dei cittadini; regola della maggioranza; diritti delle minoranze; garanzia dei diritti umani fondamentali; elezioni libere ed eque; uguaglianza davanti alla legge; procedure legali certe; esistenza di limiti costituzionali al governo; pluralismo sociale, economico e politico, compreso il riconoscimento delle organizzazioni indipendenti della società civile; valori della cooperazione, della concorrenza leale e del compromesso.

Intolleranza nei confronti delle minoranze

L'aumento dell'odio, dell'intolleranza e dei pregiudizi nei confronti di gruppi etnici minoritari e delle diversità è un pericolo sempre in agguato.

Ribadire, quindi, i fondamenti antropologici e storici del concetto di cultura, culture e intercultura è un obiettivo chiave dell'insegnamento di educazione civica che si può tradurre nella competenza linguistico comunicativa e valoriale del dialogo, che spesso richiede anche forti competenze emotive ed empatiche quando sono in gioco conflitti recenti o passati: "Il dialogo interculturale è uno scambio aperto di punti di vista, basato sulla comprensione e il rispetto reciproci, tra persone o gruppi che si percepiscono come aventi differenti riferimenti culturali. Richiede la libertà e la capacità di esprimersi, ma anche la volontà e la capacità di ascoltare le opinioni degli altri (...)"[6].

Il nuovo contesto del digitale e della realtà aumentata rischia di essere un moltiplicatore del fenomeno, a cui occorre rispondere con prontezza nelle nuove modalità comunicative.

Come utilizzare il Quadro

Il Quadro, che trova una prima sintesi proprio nel titolo del documento con cui il Consiglio lo ha diffuso: "Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche culturalmente diverse", sicuramente propone un ulteriore framework sulle competenze chiave di cittadinanza che integra quelli esistenti: EQF 2018, EntreComp sulla competenza imprenditoriale, DigComp su quella digitale, LifeComp 2020 su quella personale, sociale e dell'imparare ad imparare. Può essere utile, per la costruzione del curriculum trasversale di Educazione Civica, approfondire nel Glossario lo spessore semantico e la chiave prospettica dei significati dei termini più importanti all'interno delle singole discipline, ma soprattutto partire da questi per valutare il livello e le pratiche di democrazia partecipativa a scuola.

Sia l'impianto trasversale dell'insegnamento di EC, voluto dalla legge 92/2019, sia le proposte di contenuti e metodologie per la revisione dei curricula delle istituzioni scolastiche delle Linee Guida rispecchiano l'esigenza di fare di questo insegnamento la leva per un approccio ecologico dell'apprendimento che dia valore e centralità a chi apprende nel contesto in cui apprende. In primo piano, dunque, ci sono i comportamenti come risultati evidenti di apprendimento. E precisamente i comportamenti sociali e civici non solo dei nostri studenti, ma di tutte le figure che con loro interagiscono, da quelle professionali degli educatori a quelle dei familiari.

Il punto di partenza per una seria riflessione sugli esiti del "biennio sperimentale" potrebbe coincidere con un'indagine approfondita sulla scuola come contesto *democratico partecipativo*.

[1] Cfr. Nota n. 16706 del 27 giugno 2022 della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione.

[2] Il riferimento è al titolo dell'omelia pronunciata da Papa Francesco in Piazza San Pietro nel marzo 2020, poi ripreso ad Assisi nell'incontro interreligioso di ottobre 2020.

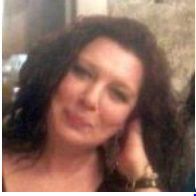
[3] Cfr. Premessa del Segretario Generale del Consiglio d'Europa al "Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia", volume 1, Strasburgo 2018. Il Segretario Generale ribadisce le finalità del Quadro individuate dai ministri dell'educazione dell'UE nel documento "Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche culturalmente diverse" del 2016.

[4] Ibidem.

[5] Ibidem, Glossario, pag. 72.

[6] Ibidem, Glossario, pag. 73.

4. Esami di Stato e valutazione finale. Tra elementi oggettivi, effetti distorsivi e tipologie di variabili



Angela GADDUCCI

03/07/2022

L'esame di Stato, momento conclusivo del percorso scolastico, è predisposto per accertare la raggiunta maturazione delle attitudini e delle capacità dell'alunno e, nei percorsi superiori, il raggiungimento di un profilo anche professionale. L'esame, quindi, chiamando in causa i tratti più significativi e qualificanti dell'offerta formativa, deve opportunamente e adeguatamente registrare la crescita della persona in apprendimento al termine del corso. La valutazione finale costituisce così un importante ambito di riflessione, che deve necessariamente prendere le mosse da una constatazione, rappresentata dal concreto accertamento dei livelli di apprendimento conseguiti dagli alunni.

Non si valutano solo le prestazioni

Tale valutazione, però, non dipende solo dalle concrete prestazioni dell'alunno: anche l'insieme delle relazioni in seno alle quali il ragazzo è maturato ed è cresciuto incide profondamente sui risultati ottenuti. È per questo che la valutazione finale di uno studente non può prescindere né dall'analisi del funzionamento del sistema scuola né da tutte quelle variabili che hanno contribuito al suo sviluppo. Mi riferisco a quei tratti caratteriali (la docilità, la buona volontà, la tenacia), a quei requisiti comportamentali (l'attenzione, l'impegno, l'applicazione, l'ordine, la puntualità nella frequenza, l'accuratezza nella predisposizione dei materiali richiesti, la partecipazione, la collaborazione, la disponibilità al dialogo educativo, il rispetto delle regole della vita di relazione, la capacità di autovalutazione) e a quei connotati della personalità (adattamento sociale, tensione, ansia) che sono essenziali per esprimere una valutazione attendibile e veritiera. Ne consegue che sulla valutazione finale, tesa alla verifica delle competenze acquisite, finisce sempre per influire o un dato comportamentale o un tratto caratteriale o una nota di apprezzamento individuale che, chiamando in causa la persona, si colloca ben oltre l'accertamento stesso delle prove.

Distorsioni valutative

In senso stretto, la valutazione consiste nell'attribuzione di un valore, che per alcune tipologie di prove può essere docimologicamente espresso con un dato oggettivo e confrontabile, per altre entrano in gioco altri fattori. Ad esempio, allorché i docenti si trovano ad attribuire una votazione a prove non strutturate, quali quelle di tipo orale come il colloquio d'esame, possono determinarsi delle *distorsioni valutative*. Può capitare che un'estrema benevolenza induca talvolta un esaminatore sensibile, quando il candidato sia in difficoltà, a prendere su di sé sia le domande che le risposte o ad esprimere valutazioni frutto più di empatia che di motivazioni razionali.

Ma anche durante la correzione di prove strutturate possono esserci elementi di distorsione: nonostante il riferimento a indicatori di valutazione predisposti dalla Commissione per conferire univocità e trasparenza all'attribuzione dei voti, ciascun commissario potrebbe essere indotto dalla personale esperienza e dal proprio bagaglio professionale e valoriale, a mostrare maggiore sensibilità verso alcune caratteristiche delle prove a discapito di altre, per cui il punteggio attribuito da ciascuno degli esaminatori potrebbe dare luogo a valutazioni non concordanti e univoche.

Le distorsioni valutative a scuola (tra le più diffuse, *l'effetto alone*, *l'effetto stereotipia*, *l'effetto Pigmalione*), frutto dell'interferenza di fattori soggettivi irrazionali, rappresentano senza dubbio i principali nemici della docimologia (dal greco *dokimazein* = esaminare) introdotta da H. Pieron[1], proprio per contrastare la soggettività e arbitrarietà delle valutazioni scolastiche.

Valutazione e misurazione a confronto

Relativamente alla funzione valutativa resta, pertanto, insoluta una rilevante questione teorica: come è possibile valutare tratti comportamentali non riconducibili a performances oggettivamente misurabili? L'intervento educativo prevede, infatti, il raggiungimento di un ampio ventaglio di competenze, sia sul piano delle abilità strumentali che su quello dei comportamenti socio-affettivo-relazionali, che non sono riconducibili a prestazioni concretamente misurabili mediante prove strutturate. La complessità e polidimensionalità dell'attività umana, nel suo dipanarsi processuale, è difficilmente contenibile in un numero che in aritmetica costituisce una grandezza corrispondente all'esatta quantità degli oggetti presi in esame.

Un'altra questione da sciogliere è la modalità attraverso cui rappresentare con un dato chiuso (il voto) il processo di apprendimento condotto dallo studente, difficilmente raffigurabile in termini di grandezze aventi carattere di forma, univocità e dimensione quantitativa.

Il processo educativo sfugge alle regole della scienza docimologica perché la valutazione scolastica non si identifica con nessuno dei quattro livelli di rilevazione con i quali Stevens propose di etichettare, codificare, organizzare eventi ed oggetti facenti parte del mondo e dell'esperienza sensibile[2] e che sono riconducibili alle quattro classiche scale di misurazione: *scala nominale*, *scala ordinale*, *scala a intervalli*, *scala di rapporti*.

Oltretutto, il risultato ottenuto con l'attribuzione di un numero (il voto) costituisce un elemento *statico* che risulta utile a contrassegnare un esito, ma non riveste alcuna dimensione prospettica: a fronte dell'estrema flessibilità e dinamicità dell'atto educativo, non presuppone nessuna funzione diagnostico-predittiva, nessuna indicazione di orientamento educativo, nessuna apertura ad un possibile orizzonte formativo.

Quali variabili per determinare i risultati raggiunti

Il voto, quale tradizionale sistema di accertamento del profitto scolastico, è immediatamente comprensibile per la sinteticità espressa dal numero che lo rappresenta, ma preclude una valutazione dei processi di apprendimento da declinare, invece, sulla base di quelle specifiche imprescindibili variabili che, articolandosi in sfumature, sfuggono per la loro approssimazione ai criteri del rigore e della precisione. Si fa riferimento alla personalità dell'alunno con le sue variabili di 'sfondo', a quella dell'insegnante, alle modalità della loro interazione, ai molteplici requisiti del contesto didattico-organizzativo che favoriscono la costruzione di conoscenze e abilità nei destinatari/protagonisti dell'apprendimento.

In altre parole, il risultato di ogni percorso formativo individuale costituisce una variabile (potremmo definirla 'variabile-esito') che di per sé non riveste alcun valore se non in relazione con altre dimensioni da tenere in considerazione. Esistono, infatti, 'variabili indipendenti' proprie del contesto scolastico, rappresentate dai tratti più rilevanti dell'impianto organizzativo-didattico della scuola, e 'variabili assegnate' dal contesto di appartenenza che contribuiscono a determinare vantaggi, svantaggi e condizionamenti rispetto ai preventivati traguardi minimi, comuni e irrinunciabili (variabili-standard).

Le diverse prospettive della valutazione finale

In premessa delle nostre conclusioni, è bene ricordare che il processo formativo si colloca in un contesto socio-culturale-educativo di natura transazionale[3], in quanto implica il rapporto insegnante-alunno regolato da un'ampia gamma di variabili a valenza socio-personale-ambientale. Pertanto, nel tentativo di sciogliere i nodi problematici sopraindicati, si può approdare ad una serie di considerazioni relativamente alla valutazione finale in sede d'esame.

- La valutazione finale viene a connotarsi come una pratica di accertamento di natura *inferenziale*, i cui risultati vanno letti come *funzioni* (nel senso matematico del termine) dove ogni variabile non ha un valore assoluto, ma assume rilevanza solo nel rapporto con altre variabili: il mondo personale del docente, quello dell'alunno, l'ambiente socio-culturale-educativo in cui vivono, le loro norme, la loro scala di valori, la preparazione professionale, le teorie e le esperienze proprie del docente, le esigenze e le aspettative dell'alunno e del suo ambiente socio-familiare.
- La valutazione finale, che scaturisce dalla verifica degli esiti degli alunni, risulta essere, in ultima analisi, una *rilevazione della qualità* dell'intervento organizzativo, educativo e didattico intrapreso per fornire risposte calibrate in termini di educazione, istruzione e formazione: laddove non si provveda a rimuovere e/o

colmare i disavanzi di partenza, la scuola si riduce a svolgere un ruolo passivo, quello di semplice ripetitore di meccanismi sociali.

- La valutazione finale, come "*sintesi di tecnica e atti di intuizione*" – per dirla con Visalberghi – implica anche una misurazione, perché "*la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce*"[4]. Ma misurazione e valutazione, pur essendo fasi di un medesimo processo, non presentano metodiche di rilevazione similari, perché implicano operazioni conseguenti e separate che assolvono a distinte funzioni: mentre la misurazione è un'operazione che si concretizza con l'attribuzione di un punteggio, la valutazione non è una semplice operazione aritmetica, ma si identifica con l'azione interpretativa del punteggio assegnato rispetto a determinati parametri di riferimento, esplicitati sotto forma di indicatori. Affinché una valutazione risulti attendibile deve prendere l'avvio da una rilevazione di dati e contemplare l'implicazione di molteplici fattori interagenti. E l'esame di Stato procede proprio in questo senso: la misurazione dei dati, che comporta l'attribuzione di un punteggio, si completa con una valutazione delle variabili di incidenza e si codifica con un voto.
- La valutazione finale, che dovrebbe rilevare con puntualità e accuratezza il *livello di competenza* raggiunto dal singolo alunno, deve tenere ben presente come la competizione richiamata dal concetto di competenza (competenza e competizione hanno la stessa radice latina = *cum + petere*) rivesta il significato di disputa personale che si concretizza nel misurarsi, nel gareggiare, non con gli altri ma con sé stessi, per superarsi.

[1] H. Pieron, *Esami e docimologia*, Armando, Roma, 1965.

[2] Il riferimento è alla "Teoria delle Scale di Misura" dello psicofisico S.S. Stevens elaborata nel 1946.

[3] J. Dewey, A.F. Bentley, *Conoscenza e transazione*, 1949.

[4] A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, 1955.