

doi.org/10.62665/cried-978-85-8413-486-1\_007

# CULTURE ITALIANE DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA- DOTTRINE E PRASSI. 1990- 2020

**ANGELO GAUDIO**

Università di Udine

E-mail: [angelo.gaudio@uniud.it](mailto:angelo.gaudio@uniud.it)

**CRISTIANO CORSINI**

Università di Roma 3

E-mail: [cristiano.corsini@uniroma3.it](mailto:cristiano.corsini@uniroma3.it)

**I**l principio secondo il quale il servizio scolastico debba essere oggetto di valutazione venne affermato nella risoluzione della camera dei deputati approvata dalla camera dei deputati il 27 luglio 1988 proposta da Giancarlo Tesini (mozione Tesini n. 1-00175), sottoscritta da tutti i gruppi della maggioranza (DC PSI PSDI PRI PLI) che prevedeva l'attivazione di un sistema di valutazione dei risultati, in modo che non solo si possa misurare l'efficacia dell'«investimento-scuola», ma, conseguentemente, si possa intervenire, nei casi in cui sia necessario, per porre in essere gli eventuali correttivi.

Lo stesso intervento del parlamentare democristiano alludeva peraltro a un linguaggio che non era tanto quello delle odierne retoriche del capitale umano quanto quello della concertazione governo sindacati. Il principio della necessità di un servizio nazionale di valutazione emerse nella conferenza nazionale sulla scuola (Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990) durante il ministero del ministro Sergio Mattarella, poi Presidente della repubblica dal 2015 ad oggi. I pedagogisti accademici di riferimento erano i cattolici Luciano Corradini, ordinario di pedagogia dell'Università di Roma Tre e Luciano Pazzaglia, ordinario di Storia della pedagogia dell'università cattolica del S. Cuore, mentre le relazioni di quadro furono affidate a un giurista come Sabino Cassese, che poi sarà uno degli ispiratori del regolamento sull'autonomia scolastica e a un sociologo non accademico come Giuseppe De Rita, il cui ruolo appare di particolare rilievo perché al CENSIS da lui fondatore diretto fu affidata la realizza-

zione di indagini preliminari ai lavori della conferenza che avevano sia aspetti di ricognizione comparativa sia proposte di massima sui meccanismi istituzionali da approntare.

Come era successo in varie precedenti occasioni la scelta dell'esperto appare strettamente connessa alle conclusioni che il committente politico, in relazione allo status non accademico appare una questione del rapporto fra tecnica politica ed amministrazione nel caso della politica scolastica come politica pubblica.

Da una attenta lettura di tali documenti emerge anche la relativa continuità culturale tra l'ultima stagione della cosiddetta repubblica dei partiti e la cosiddetta seconda repubblica in ambito scolastico anche se appare problematico affermare che esista una cultura del riformismo scolastico condivisa anche perché appare problematico il rapporto tra la cultura politica della seconda repubblica, soprattutto nella sua componente di centro destra, e la cultura della Costituzione che è stata, pur nelle sue lentezze e problematicità, una cultura del welfare socialdemocratico. Nel discorso politico giuridico italiano sull'autonomia scolastica si intrecciano due matrici culturali diverse, il new public management di matrice neoliberale e la cultura politica cattolica che ha visto nel concetto di scuola autonoma lo strumento retorico per sostenere la piena legittimazione delle scuole non statali nell'ambito del sistema nazionale di istruzione e ha usato l'istituto giuridico della parità per dare piena legittimità al loro finanziamento statale senza bisogno di passare per una revisione dell'art. 33.

I dirigenti scolastici appaiono qualcosa di più dei precedenti presidi e direttori didattici, sono significativamente meglio retribuiti ma al tempo stesso meno del resto dei dirigenti pubblici e hanno poteri significativamente minori dei loro colleghi di molti altri stati

Da quegli stessi documenti emerge in embrione la questione delle caratteristiche della autorità indipendente preposta alla valu-

tazione che poneva un problema culturale di passaggio da una cultura amministrativa dell'adempimento a una cultura manageriale della performance che rendeva necessario un nuovo tipo di dirigente e soprattutto un nuovo tipo di ispettore e di funzionario. Ad oggi ci pare di poter affermare che una parte dei nuovi dirigenti abbia tali caratteristiche mentre non pensiamo di poterlo affermare per i livelli superiori dell'amministrazione. Nel complesso ad oggi il sistema nazionale di istruzione non è una organizzazione che apprende.

Espressione più significativa dell'autonomia delle scuole è stata il POF (Piano dell'Offerta Formativa) poi PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) che ha portato a una esplicita relativa diversificazione dei contenuti e dei metodi di valutazione e di insegnamento pur con effetti di quasi mercato molto variabili in relazione alle caratteristiche della geografia umana e scolastica dei diversi territori

Ulteriori intrecci di articolazioni sono connessi alle dinamiche demografiche, in genere negative a all'aumento della presenza di studenti di origine non italiana nonché di studenti con disabilità e più di recente anche di studenti con DSA (Disturbi specifici di apprendimento).

De Rita offriva una lucida proposta frutto del patrimonio di analisi e proposte che la cultura della programmazione scolastica maturata negli ambienti della SVIMEZ (Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel MEZZogiorno) del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) e del CENSIS fin dai primi anni Sessanta (Gaudio 2018). L'analisi della efficacia e della efficienza del sistema scolastico deve cioè far riferimento ad una pluralità di indicatori e ad una pluralità di fonti informative, che diano conto dei diversi aspetti della vita scolastica, attraverso l'analisi del contesto (l'ambiente, i livelli di partenza) e delle risorse immesse (umane, finanziarie, strutturali),

l'esame dei processi, la verifica dei prodotti finali. Va evitato pertanto il pericolo di ridurre la valutazione del sistema a test o rilevazioni statistiche unilaterali che non tengono conto dei livelli di partenza, dell'ambiente, delle risorse esistenti, delle innovazioni introdotte, ecc. Si avrebbe una serie di dati del tutto decontestualizzati e pertanto poco utili sia per la comprensione della realtà sia per la decisione politica. Va poi sottolineato che il SNV (Sistema Nazionale di Valutazione) non deve perseguire obiettivi di carattere fiscale o di valutazione del singolo insegnante o dei singoli alunni (Conferenza, 153)

La trasformazione del CEDE in INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione) secondo quanto previsto dalla legge Bassanini (Legge 59/1997, art. 21, cc.9 e 10) è avvenuta a norma del DL 20 luglio 1999, n. 258 affermava che l'ente "valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso ed analiticamente, ove opportuno anche per singola istituzione scolastica, inquadrando la valutazione nazionale nel contesto internazionale; studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa; conduce attività di valutazione sulla soddisfazione dell'utenza; fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione per la realizzazione di autonome iniziative di valutazione e supporto alle singole istituzioni scolastiche anche mediante la predisposizione di archivi informatici liberamente consultabili; valuta gli effetti degli esiti applicativi delle iniziative legislative che riguardano la scuola; valuta gli esiti dei progetti e delle iniziative di innovazione promossi in ambito nazionale; assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca internazionale in campo valutativo e nei settori connessi dell'innovazione organizzativa e didattica."

Secondo i modelli di new public management si doveva passare dalla logica del governo burocratico alla legge del governo attraverso

so la misurazione delle performance per cui alla autonomia doveva corrispondere la valutazione. Il 2 dicembre 2000 Il Consiglio dei Ministri nominava ha proceduto alla nomina degli organi: Benedetto Vertecchi e consiglieri di Amministrazione e Consiglieri Giorgio Allulli, Bruno Dente, Pietro Lucisano, Michele Pellerrey. Una sorta di Ulivo pedagogico che vedeva due accademici della scuola di Visalberghi, un autorevole studioso salesiano, un giurista formatosi in Cattolica e un ricercatore proveniente dal Censis. Primi significativi risultati erano nel 2000 la Partecipazione dell'Italia alla prima indagine OCSE-PISA e nel 2001 la partecipazione dell'Italia alla prima indagine IEA-PIRLS. 2003 Partecipazione dell'Italia all'indagine IEA-TIMSS 2003. Dal 2001-02 vi sono state Prove INVALSI campionarie in matematica in V primaria e III secondaria di I grado. Dal 2002-03 Prove INVALSI campionarie in matematica, italiano e scienze in quarta primaria, prima secondaria di primo grado e in matematica e italiano in prima e terza secondaria di secondo grado. Nel 2004 si ha la Istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione. Nel volgere di pochi anni, le prove diventano da campionarie e facoltative a censuarie e obbligatorie. Nel 2007-08 si assiste all'introduzione della Prova nazionale nell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di I grado.

Dal 2007 al 2011 è prima commissario e poi presidente dell'Invalsi Piero Cipollone, economista proveniente dalla BANCA d'Italia. Circostanza che senza dubbio porta una accentuazione della retorica pro-global e specularmente una opposizione di principio da parte degli ambienti del sindacalismo autonomo di sinistra Cobas e Unicobas e di associazioni che si richiamano ad una lettura della costituzione in chiave polemica coi governi di centrodestra. Al contrario il richiamo ai risultati delle prove come prova della crisi della scuola e quindi alla necessità di una sua riforma diventa un leit mo-

tive caratteristico da parte di economisti della Bocconi come Boeri Pietro Ichino anche in sedi giornalistiche come vari quotidiani e siti come lavoce.info, analogamente a quanto veniva facendo in quegli stessi anni il loro collega Roberto Perotti per l'Università. L'INVALSI ad oggi si presenta come una tecnostuttura con sua cultura ben inserita nella comunità tecno-scientifica di riferimento senza peraltro un dialogo con la cultura delle scuole e soprattutto con un rapporto con il decisore politico che è reso di fatto sbilanciato dalla molto maggiore instabilità dell'autorità politica a cui dovrebbe rispondere.

Dal 2008-09 vennero introdotte le Prove INVALSI in matematica e italiano in seconda e quinta primaria (a partire dal 2008-09 (a partire dal 2009-10 anche nella III secondaria di I grado (a partire dal 2010-11), II secondaria di II grado, a partire dal 2008-09 si prevedono le Prove anche in quinta secondaria di secondo grado, collegate all'esame di Stato, sulla base di modelli da predisporre. Il legame tra tali prove e l'esame di Stato, di cui peraltro non fanno parte, appare concettualmente problematico.

Un momento di forte visibilità del discorso sulla valutazione nel discorso politico complessivo, senza peraltro effetti significativi se non la delegittimazione del potere contrattuale del sindacato, è stato la lettera della di Draghi e Trichet inviata dalla commissione Europea e dalla BCE al governo italiano del 5 agosto 2011 nella quale veniva auspicato, ma forse sarebbe meglio dire ingiunto, che "Negli organismi pubblici dovrebbe diventare sistematico l'uso di indicatori di performance (soprattutto nei sistemi sanitario, giudiziario e dell'istruzione). " Non risulta che in ambito scolastico tale auspicio abbia avuto effetti normativi o anche solo amministrativi, esistono prassi obbligatorie di autovalutazione non prive di una valenza pedagogica, ma tanto i dirigenti, quanto i dirigenti appaiono di fatto restii a forme di valutazione con effetti economici o giuridici anche

alla luce della forte diminuzione del contingente di dirigenti tecnici in servizio. Col DPR 28 marzo 2013 n.80 veniva emanato il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione, mentre nel 2013-14 sarebbe stata eliminata la Prova INVALSI in prima secondaria di primo grado. Col 2014-15 -15 si è avuto l'avvio del Sistema Nazionale di Valutazione delle scuole.

## **LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE**

A norma del D.M. n°9 DEL 27.01.2010. al compimento dell'obbligo dopo esser già state certificate al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di secondo grado, introducendo nell'ordinamento almeno in senso formale la certificazione delle competenze, che risponde a requisiti OCSE e UE, poi rafforzata da una specifica raccomandazione europea del 2018 prevede una ulteriore certificazione in coincidenza con l'esame di stato conclusivo della secondaria di secondo grado. La conseguenza linguistica dal lato positivo è stata quella di un ritorno ai fondamentali, senza peraltro che la competenza valutativa sia patrimonio comune né dei docenti, né, non di rado, nemmeno dei dirigenti. Caricaturale ma diffusa la credenza che le competenze siano altro rispetto alle conoscenze ma invece la capacità di utilizzare le conoscenze in situazioni specifiche. I contenuti delle prove INVALSI hanno sono di tipo eclettico rispetto al modello OCSE, includendo almeno per l'ambito linguistico parti di tradizionale grammatica e lessico. Deve essere sottolineato come il modello organizzativo sia diverso perché si tratta di prove censuarie e non campionarie, con l'importante eccezione di studenti con disabilità. L'osservazione del mercato editoriale e delle prassi diffuse portano a constatare come in molte situazioni le prove INVALSI siano state percepite come una materia cui dedicare una specifica



materia o disciplina scolastica così come le prassi di rilevazione e di restituzione alle scuole che appaiono oggi problematiche.

I risultati delle prove appaiono sostanzialmente stabili a livello nazionale e soprattutto non pare diminuito il divario territoriale. Non semplice affermare quanto questo dipenda da fattori esterni, lavoro minorile, minore attenzione delle famiglie peggiori condizioni di alimentazione e salute e quanto invece dipenda dal mancato svilupparsi da una cultura diffusa del miglioramento incrementale. Le vicende del reclutamento e della formazione iniziale degli insegnanti, soprattutto della scuola secondaria, hanno fatto sì che la diffusione di una cultura della valutazione sia ad oggi alquanto problematica e diseguale. La stessa verifica dei contenuti della normativa nelle prove scritte non sempre stata presente, sebbene le avvertenze generali siano parte di programmi per tutte le classi di concorso, i candidati in realtà hanno quasi sempre una qualche esperienza di insegnamento e dunque apprendono in situazione i contenuti realmente insegnati attraverso i libri di testo e il loro uso in aula, mentre l'insieme delle routine amministrative scelte in parte forma telematica, registro elettronico, fornisce loro una socializzazione ad una cultura scolastica relativamente distante da quella che hanno vissuto come studenti.

Sulla stessa linea il Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

#### **DA RICORDARE TRA GLI ALTRI L'ARTICOLO 1 COMMA 8 CHE PREVEDE CHE**

I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione, come previsto dall'articolo

45 del decreto del Presidente della Repubblica, 31 agosto 1999, n. 394, e sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani.

Dall'anno scolastico 2019-20 aver sostenuto le prove INVALSI a prescindere dal risultato ottenuto, dell'ultimo anno della secondaria di secondo grado sono diventate requisito di accesso all'esame di maturità. A seguito dell'emergenza covid 2021 22 le prove invalsi non sono state requisiti di accesso per la partecipazione all'esame di maturità. La prova di lingua inglese dichiara di rispettare il b2 secondo il QCER Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue ma non ha valore certificativo.

Nel caso delle ammissioni all'università tale livello è infatti richiesto come requisito solo nel caso di corsi ambito linguistico o di corsi di studio erogati in lingua inglese, mentre negli altri casi è parte dei curricula delle lauree triennali e magistrali. Nei recenti concorsi a cattedre per insegnanti solo la capacità di comprensione è stata verificata in una parte delle prove scritte.

## **TRA LE DELEGHE CONTENUTE NELLA LEGGE 107 2015 APPARE TUTTORA IN SOSPESO**

l'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali, tenuto conto dei diversi livelli di competenza istituzionale.

Come è noto la questione dei livelli essenziali delle prestazioni (LEP) è di particolare delicatezza anche in relazione al possibile processo di autonomia differenziata in materia di competenze regionali in materia di gestione delle istituzioni scolastiche, ferma restando la riserva allo stato centrale in materia di Norme generali sull'istruzione secondo quanto previsto dall'articolo della Costituzione.

Il discorso pubblico periodicamente porta a usare come sinonimi termini come dispersione implicita, analfabetismo funzionale con effetti di delegittimazione discorsiva il cui prevalente effetto pratico appare la persistente limitazione delle risorse fatta salva la recentissima immissione nel sistema in una logica emergenziale nell'ambito del PNRR piano nazionale di ripresa e resilienza.

La loro efficacia è molto più certa nell'ambito degli interventi edilizi mentre appare più incerta nell'ambito delle dotazioni tecnologiche, se non supportata da rilevanti interventi formativi destinati al personale.

## **CRISTIANO CORSINI**

### **LE SOMMINISTRAZIONI INVALSI OGGI: FINI, POTENZIALITÀ E LIMITI**

A venti anni dalla prima edizione, le prove INVALSI oggi indubbiamente assunto un ruolo ben riconoscibile all'interno del sistema scolastico italiano. Se inizialmente i dati raccolti erano prevalentemente discussi e analizzati da pochi addetti ai lavori, negli ultimi anni la pubblicazione del Rapporto INVALSI, che si tiene regolarmente nel mese di luglio in luoghi istituzionali (Senato o Camera), rappresenta una delle notizie riportate dai più importanti organi d'informazione, mentre il dibattito sugli esiti delle prove impegna talk show maggiormente seguiti.

Il discorso non cambia se dal livello mediatico ci spostiamo alle realtà scolastiche. Va considerato che nel corso delle prime edizioni i risultati alle prove interessavano marginalmente dirigenti, docenti, popolazione studentesca e famiglie se non nel breve periodo in cui agli esiti era stato riconosciuto un peso sugli Esami di Stato. Oggi, sebbene le prove non incidano sugli Esami di Stato, all'interno dei contesti scolastici esse sembrano assumere un ruolo assai più rile-

vante che in passato. Questo fenomeno è presumibilmente legato ad alcune scelte effettuate nel corso degli ultimi anni.

In primo luogo, all'interno del sistema di *accountability* varato col DPR 80/2013, i risultati alle prove rappresentano esiti da tenere obbligatoriamente in considerazione da parte dei diversi istituti, un dato che va rendicontato non solo all'amministrazione centrale, ma anche a famiglie e portatori di interesse. Le azioni didattiche e organizzative progettate a partire dai Rapporti di Autovalutazione (RAV) ed esplicitate nei Piani di Miglioramento trovano nelle prove un elemento concreto di verifica empirica. Inoltre, gli esiti alle prove rappresentano un elemento che guida le famiglie alla scelta dell'istituto. Va considerato che già nel 2008 alle prove era stato affidato il compito di rilevare il Valore Aggiunto, ovvero l'impatto che ciascuna scuola ha sullo sviluppo degli apprendimenti dei suoi studenti e delle sue studentesse al netto dell'influenza esercitata da variabili legate al retroterra sociale, economico e culturale che caratterizza le diverse popolazioni studentesche. Questa scelta, sebbene non abbia avuto conseguenze rilevanti sul piano scientifico (il Valore Aggiunto, attualmente definito Effetto Scuola dall'INVALSI, è un indicatore ancora in attesa di una compiuta validazione), ha comportato un cambiamento radicale nella somministrazione, che è passata da essere campionaria a censuaria in modo da poter fornire a ogni istituto una misura di "efficacia".

Nel complesso, tali scelte implicano che per scuole e docenti l'ottenimento di buoni punteggi alle prove INVALSI ha maggiori possibilità di divenire un obiettivo da raggiungere, ovvero un fine da perseguire in modo da non sfigurare in un mercato dell'istruzione che nel corso degli anni si è fatto sempre più competitivo. Questa tendenza a concepire le prove come fine piuttosto che come mezzo da impiegare per ragionare sui processi interessa anche studentesse, studenti e famiglie e, benché rappresenti un chiaro segnale di un

modo disfunzionale di concepire la valutazione, è indubbiamente un fattore che può rendere i test più rilevanti rispetto a prima.

Un secondo fattore è legato alla scelta, effettuata recentemente (a partire dal 2018), di impiegare le prove come strumento di misurazione delle competenze individuali in grado di rilasciare ufficialmente un certificato. Sebbene le prove INVALSI non incidano sugli esiti all'Esame di Stato, dalla scuola secondaria di I grado esse rilasciano un badge che certifica il livello raggiunto nella "competenza" rilevata attraverso le prove. Come esplicitato dal Presidente dell'Istituto, Roberto Ricci in un'intervista a ItaliaOggi del 14/03/2023, "nel caso dei maturandi, se vanno bene riceveranno per ogni singola prova un badge elettronico da poter utilizzare nel mondo del lavoro" e delle "certificazioni linguistiche" per l'università.

Alle prove INVALSI sono conferite dunque tempo diverse finalità. In primo luogo, esse agiscono come strumento di valutazione di sistema, fornendo dati di assoluto interesse sulla diffusione all'interno della popolazione di conoscenze e abilità negli ambiti disciplinari oggetto di rilevazione (Italiano, Matematica, Inglese). In secondo luogo, esse informano (obbligatoriamente) i processi autovalutativi e rendicontativi di ciascun istituto. In terzo luogo, le prove vengono usate per attestare il posizionamento di ciascuno studente e ciascuna studentessa rispetto a livelli di apprendimento che, secondo l'INVALSI, rappresentano la traduzione operativa dei Traguardi per lo sviluppo di competenze posti dalle Indicazioni nazionali in uscita dal I ciclo d'istruzione. Vediamo nel dettaglio quali effetti ha avuto la scelta, operata dal ministero, di assegnare alle prove queste tre ambiziose finalità, senza omettere di rilevare che anche solo il possesso di larvali rudimenti pedagogici, didattici e docimologici avrebbe sconsigliato di attribuire a un unico strumento di misura diversi scopi.

## **1 DAL CAMPIONE ALLA POPOLAZIONE: LA COMPROMISSIONE DELLA VALIDITÀ DI CONTENUTO DELLE PROVE.**

In questo paragrafo osserveremo come il passaggio dalla somministrazione campionaria alla somministrazione censuaria abbia compromesso la validità di contenuto degli stessi strumenti di misura. Allo scopo, verranno sinteticamente restituiti i risultati di alcune analisi della validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura somministrate dal 2010 al 2017. Le analisi si fermano al 2017 perché a partire dall'anno successivo l'INVALSI non pubblica più le prove somministrate nella scuola secondaria e dunque non è possibile svolgere a partire da quella data ulteriori valutazioni della validità di contenuto degli strumenti.

Secondo Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2007) uno strumento di misurazione ha validità di contenuto se copre adeguatamente gli obiettivi oggetto di misurazione. Per approntare una prova valida secondo il contenuto è necessario formulare gli interrogativi che seguono. I) Abbiamo definito con chiarezza gli obiettivi della prova? II) Ciascun quesito fa riferimento a uno specifico obiettivo? III) Ciascun obiettivo è rappresentato da più quesiti?

La validità di contenuto assume una rilevanza che non andrebbe sottovalutata. Va infatti considerato che, come vedremo, a causa della natura performativa della valutazione (ovvero della sua tendenza a produrre, a ritroso, effetti sui processi oggetto di rilevazione), una parte non irrilevante di docenti, studentesse e studenti tende a curvare insegnamento e apprendimento sul contenuto effettivo degli strumenti di rilevazione. Questo significa che un impoverimento della validità di contenuto rischia di associarsi a un impoverimento nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Prendiamo dunque in considerazione gli obiettivi assegnati alle prove somministrate nel periodo considerato. La prova INVALSI di Italiano ha lo scopo di rilevare, oltre alle conoscenze e competenze grammaticali, la competenza di lettura definita come “comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto” (INVALSI, 2013, p. 4). Approfondendo le dimensioni sottese alla comprensione della lettura, il Quadro di Riferimento INVALSI esplicita che, «per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene» (INVALSI, 2013, p. 6). Questo modello trae chiaramente ispirazione dai *framework* OCSE-PISA e IEA-PIRLS, che definiscono la comprensione della lettura in base alla capacità di individuare informazioni, compiere inferenze e interpretare, riflettere e valutare il testo. Tuttavia, nell'esplicitare i processi sottostanti la comprensione della lettura, il QdR INVALSI richiama esplicitamente i *framework* delle indagini OCSE-PISA e IEA-PIRLS ma sottolinea anche la presenza di due aspetti che non trovano riscontro nei suddetti *framework*: la capacità di comprendere il significato di parole ed espressioni e la capacità di cogliere relazioni di coerenza e coesione testuale. Come sottolinea l'INVALSI, “non a caso si tratta di dimensioni che sono strettamente legate alla semantica e alle strutture sintattiche e testuali di una particolare lingua e che, come tali, possono essere oggetto di valutazione in prove a carattere nazionale ma difficilmente potrebbero esserlo in prove che si rivolgono a studenti che parlano lingue diverse” (INVALSI, 2014, p. 2).

**Tabella 2.** Aspetti della comprensione della lettura valutati in PIRLS, PISA e nelle prove INVALSI di Italiano (INVALSI, 2014).

	Aspetti della comprensione (2013)
IEA-PIRLS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritrovare informazioni date esplicitamente nel testo</li> <li>• Fare inferenze dirette</li> <li>• Interpretare e integrare concetti e informazioni</li> <li>• Analizzare e valutare il contenuto, il linguaggio e gli elementi testuali</li> </ul>
OCSE-PISA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accedere al testo e ritrovare informazioni</li> <li>• Integrare e interpretare le informazioni del testo, per ricostruirne il significato</li> <li>• Riflettere su e valutare il contenuto e/o forma del testo</li> </ul>
INVALSI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole</li> <li>• Individuare informazioni date esplicitamente nel testo</li> <li>• Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale</li> <li>• Cogliere le relazioni di coesione e coerenza testuale</li> <li>• Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse</li> <li>• Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale</li> <li>• Valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali (riflettendo sulla plausibilità delle informazioni, sulla validità delle argomentazioni, sulla efficacia comunicativa, ecc.)</li> </ul>

Nella tabella 2 sono elencati gli aspetti relativi al processo di lettura che “i quesiti presenti nelle prove intendono misurare” (INVALSI, 2011), individuati nel Quadro di Riferimento dall'INVALSI.



**Tabella 2.** Aspetti della comprensione della lettura nelle prove INVALSI di Italiano.

Aspetto 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole.</li> </ul>
Aspetto 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.</li> </ul>
Aspetto 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore.</li> </ul>
Aspetto 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale (organizzazione logica entro e oltre la frase).</li> </ul>
Aspetto 5a	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</li> </ul>
Aspetto 5b	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse.</li> </ul>
Aspetto 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.</li> </ul>
Aspetto 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.</li> </ul>

Come evidenziato nella tabella 3, i quesiti relativi a dimensioni considerate fondamentali nel quadro teorico alla base delle prove, ovvero quelli che hanno l'obiettivo di rilevare abilità di interpretazione, riflessione e valutazione partendo dal testo, non hanno un'adeguata copertura. In nessuna delle prove somministrate tra il 2010 e il 2017 (dal 2018 gli strumenti per la secondaria non vengono pubblicati) abbiamo un numero sufficiente di item (almeno quattro) sui processi di riflessione e valutazione, mentre solo una minoranza di prove rileva adeguatamente il processo n. 6 Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/ o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale.

**Tab. 3.** Distribuzione (valori assoluti) per aspetto e prova dei 1174 quesiti di Comprensione della lettura somministrati dall'Invalsi dal 2010 al 2017.

PROVA		ASPETTI della Comprensione della lettura								Tot.
classe	anno	1	2	3	4	5a	5b	6	7	
seconda primaria	2010	2	5	3	5	4	2	1	0	22
	2011	4	6	1	1	2	3	1	0	18
	2012	0	4	5	1	7	2	0	0	19
	2013	1	4	4	3	7	1	1	0	21
	2014	3	3	3	2	6	2	1	0	20
	2015	6	4	0	1	8	1	1	0	21
	2016	0	2	2	1	10	3	1	0	19
	2017	2	3	0	1	9	1	1	0	17
quinta primaria	2010	4	15	4	3	4	1	2	0	33
	2011	3	5	5	4	9	4	2	0	32
	2012	3	7	2	3	13	3	1	0	32
	2013	3	7	4	5	6	5	2	0	32
	2014	4	5	1	3	9	6	5	0	33
	2015	1	5	2	7	13	2	2	0	32
	2016	2	6	0	6	12	5	2	0	33
	2017	1	4	2	2	11	7	3	0	30
prima sec. I grado	2010	5	13	3	4	6	2	3	0	36
	2011	3	4	2	8	11	2	3	0	33
	2012	6	7	1	5	12	3	2	0	36
	2013	3	3	7	6	12	1	3	1	36
terza sec. I grado	2010	5	16	3	4	7	2	3	0	40
	2011	4	5	0	5	14	7	3	0	38
	2012	6	9	6	4	7	3	3	0	38
	2013	6	3	2	2	10	6	1	3	33
	2014	9	8	5	3	8	2	3	0	38
	2015	8	3	4	8	3	6	7	0	39
	2016	6	10	0	3	9	5	3	0	36
	2017	5	11	5	3	5	2	2	0	33
seconda sec. II grado	2011	4	8	2	3	7	7	9	1	41
	2012	8	14	5	3	11	4	5	0	50
	2013	5	12	7	4	12	6	7	0	53
	2014	12	8	5	6	8	4	5	2	50
	2015	6	7	6	3	10	7	11	2	52
	2016	8	4	3	6	7	5	6	0	39
	2017	12	3	1	4	8	4	7	0	39
tot.	160	233	105	132	297	126	112	9	1174	

Al contrario di INVALSI, le indagini IEA PIRLS e OCSE Pisa prevedono un adeguato numero di quesiti anche per i processi di interpretazione, di riflessione e di valutazione proprio perché agiscono su campione e non su popolazione. Infatti, contenendo i costi della somministrazione, possono destinare risorse alla valutazione di risposte aperte complesse, necessarie per ottenere informazioni su tali processi, preservando così la validità delle prove. Come evidenziato nella tabella 4, l'OCSE PISA 2009 (che ha la *reading literacy* come ambito principale di studio) presenta una quota di domande a risposta aperta pari al 34,4% del totale. Inoltre, la quota di domande a risposta aperta e complessa raggiunge il 72,7% se si tengono in considerazione le sole domande di riflessione e valutazione del testo. Tra il 2010 e il 2017, su 1174 item di comprensione della lettura, l'INVALSI ha somministrato soltanto 25 quesiti a risposta aperta e complessa (appena il 2% del totale) di comprensione della lettura. Si tratta di una percentuale irrisoria, che spiega l'assenza di un numero adeguato di domande relative ai processi di riflessione e valutazione nelle prove nazionali di comprensione della lettura tratta.

Obiettivo	Tipologia di item	Item	%
Comprensione della lettura (Totale)	Risposta chiusa	75	57,3
	Aperta univoca	11	8,4
	Aperta complessa	45	34,4
	Totale	131	100,0
Accedere alle informazioni e individuarle	Risposta chiusa	18	58,1
	Aperta univoca	10	32,3
	Aperta complessa	3	9,7
	Totale	31	100,1
Integrare e interpretare	Risposta chiusa	48	71,6
	Aperta univoca	1	1,5
	Aperta complessa	18	26,9
	Totale	67	100,0

Obiettivo	Tipologia di item	Item	%
Riflettere e valutare	Risposta chiusa	9	27,3
	Aperta univoca	0	0,0
	Aperta complessa	24	72,7
	Totale	33	100

## 2 DALLA VALUTAZIONE ALL'ACCOUNTABILITY

La scelta di usare le prove INVALSI con finalità di valutazione interna e accountability incide negativamente anche sulla validità del costrutto e delle conseguenze (Corsini, 2023) delle misure. L'INVALSI fornisce a ogni istituto l'Effetto Scuola (ES), ovvero una stima dell'incidenza netta della scuola sul rendimento di studentesse e studenti alle prove. L'ES è frutto di una funzione di produzione educativa che tiene conto del punteggio ottenuto nelle prove svolte nell'ultimo anno, nelle prove precedentemente e di una serie di variabili relative al contesto personale e scolastico. Il problema è che tale indicatore palesa, esattamente come ogni misura del valore aggiunto (Corsini, 2009), carenze nella validità di costrutto, ovvero nella coerenza tra risultati e modello teorico di riferimento. La scelta di incentrare la definizione dell'efficacia sulla base di un test comporta si basa su presupposti piuttosto opinabili. In primo luogo, si dà per scontato che i risultati ai test rappresentino adeguatamente l'obiettivo dell'insegnamento. In secondo luogo, si tende a sottovalutare l'incidenza sui risultati di tutte le variabili di natura socioeconomica non sono state inserite nella funzione di produzione educativa utilizzata. Questa incoerenza tra costrutto teorico (le caratteristiche di una scuola efficace) e i dati raccolti (misure di ES) ha ripercussioni negative dal punto di vista della qualità e dell'equità. Come evidenziato in un lavoro condotto sui dati regionali (Perla, Vinci, Soletti, 2021), le scuole con ES alto mostrano di essere più

“selettive” delle scuole con ES basso, che risultano caratterizzate da maggiore eterogeneità di contesto. Un dato che conferma la possibilità, già evidenziata dalla letteratura (Corsini, 2009), che l’Effetto Scuola non individui le scuole più efficaci ma quelle meno inclusive. D’altro canto, come già indicato da Campbell (1979), associare ai test rilevanti conseguenze (come quelle di natura reputazionale per dirigenti e docenti) tende a compromettere la loro validità e a peggiorare la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento oggetto di rilevazione. Questo tende a tradursi in comportamenti opportunistici. Oltre allo *skimming* (selezionare in modo da ben figurare alle prove), segnaliamo il *cheating* (imbrogliare), il *teaching to the test* (addestrare alle prove).

Se davvero l’obiettivo della rilevazione è quello di valutare per migliorare la qualità e l’efficacia delle scuole è necessario osservare e descrivere i processi organizzativi e didattici interni, facendo ricorso a prove più complesse e informative di quelle standardizzate e adottando modelli meno semplicistici rispetto al rozzo induttivismo che contraddistingue il disegno input-output alla base dell’ES (Cree-mers, Kyriakides, 2008). È altresì necessario rivedere profondamente una somministrazione che viene imposta dall’esterno e non consente di rivedere concretamente le prove affrontate né di lavorare nel corso dell’anno sulla base delle indicazioni ricevute (i risultati delle prove arrivano dopo la fine dell’anno scolastico).

### **3 DALLA VALUTAZIONE DI SISTEMA A QUELLA DEGLI APPRENDIMENTI DI STUDENTESSE E STUDENTI**

Attualmente, le prove INVALSI vengono usate per misurare le competenze di singoli studenti. Tuttavia, la competenza è un costrutto complesso e multiforme, dinamico e situato, caratterizzato da

dimensioni cognitive, metacognitive, emotive, sociali ed è del tutto inappropriato ritenere che delle prove standardizzate possano offrire misure sufficienti a valutarle (Baldacci, 2010; Batini, 2016). Le prove INVALSI, come le prove OCSE e IEA, raccolgono informazioni rispetto ad alcune conoscenze e abilità, ma è possibile ritenere che rilevino competenze solo a patto di considerare la competenza la mera somma di uno spettro limitatissimo di qualche conoscenza e qualche abilità. Inoltre, come visto, va considerato che questi strumenti nascono per essere somministrati su gruppi ampi di individui. Quanto più tali gruppi sono estesi, tanto più si riduce il margine d'errore tipico di ogni misurazione. Se però lo scopo è quello di valutare gli apprendimenti di un singolo studente diviene necessario fare ricorso ad altri strumenti in modo da arricchire lo sguardo e la portata informativa della rilevazione.

Nel complesso, possiamo osservare come la scelta di impiegare le prove INVALSI con finalità di natura sommativo-rendicontativa abbia avuto ripercussioni estremamente negative sulle possibilità di un loro impiego formativo e di sviluppo. Si tratta di un nodo che è ben lungi dal poter essere sciolto attraverso scelte di natura meramente docimologica, essendo legato all'evoluzione della politica scolastica descritta nella prima parte del contributo.

#### **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.**

Atti della Conferenza nazionale sulla scuola: Roma, 30 gennaio-3 febbraio 1990, (2020) Caltanissetta Sciascia.

Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori.

Batini F. (2016), *Insegnare e valutare per competenze*, Torino, Loescher.

Campbell D. T. (1979), *Assessing the impact of planned social change*, in "Evaluation and Program Planning", 2, pp. 67-90.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in Education*, Routledge - Taylor and Francis, London-New York.

Corsini C. (2009), *Il valore aggiunto in educazione*, Roma, Nuova Cultura, 2009.

Corsini C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Milano, FrancoAngeli.

Creemers B., Kyriakides L. (2008), *The dynamics of educational effectiveness*, London, Routledge, 2008

INVALSI (2011), *Quadro di Riferimento della Prova di Italiano*.

INVALSI (2013), *Quadro di Riferimento della Prova di Italiano*.

INVALSI (2014), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti. Rapporto tecnico*.

Mattarella S. *Crescere insieme*, L. Pazzaglia ed. (2015) La Scuola Brescia.

Pedagogia oggi V. 21 N. 1 (2023): La valutazione delle e nelle istituzioni formative: storie, problemi e prospettive

Perla L., Vinci V., Soletti P. (2021), *L'impatto delle variabili didattiche e organizzative sull'Effetto-Scuola INVALSI: le risultanze pugliesi*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIV, 26, 2021, pp. 67-87.

