

OPPIinformazioni, 112 (2012)

Antonella Kubler<sup>1</sup>

## Il valore aggiunto, non solo un algoritmo

«La scuola può fare la differenza nella vita delle persone». Così esordisce la sottosegretaria all'istruzione Elena Ugolini al convegno tenutosi a Bologna il 23 e 24 marzo 2012, intitolato *Il valore aggiunto della scuola: cos'è, come si misura, come si arricchisce*.

«Il valore aggiunto sta nei docenti: questo se la scuola è luogo di valore aggiunto anche per loro, cioè luogo di crescita umana e professionale». Interessante punto di vista, peccato che negli ultimi decenni ben poco si sia portato avanti da parte istituzionale perché ciò si realizzasse, ma ne riparleremo.

Convieni alla scuola — questa la tesi del convegno — avere uno specchio per osservarsi dall'esterno, mantenendo chiaro che questo non potrà mai esaurire ciò che accade in classe; un buon sistema di valutazione che svolga funzione di regolazione dei processi e introduca momenti di riflessione didattica appare comunque un prerequisito per riposizionare l'istituzione scuola agli occhi della comunità sociale. Ridefinire un patto di reciproca fiducia che rimetta al centro dell'attenzione una scuola pubblica di qualità, e che sappia dimostrarla: insomma, una cultura della valutazione che chiarisca e renda noto ciò che facciamo, senza perderne il senso.

Prime domande: chi opera nella scuola vuole davvero superare certe abitudini e certe pigrizie, porsi con trasparenza rispetto a ciò che all'interno già viene svolto? Cosa avviene a scuola? Qual è il «valore aggiunto» della scuola nella formazione degli allievi?

Come insegnante, mi interessa cercare risposte a questi interrogativi, che in fondo rappresentano l'orizzonte motivazionale del mio lavoro: me li pongo quando preparo le lezioni, quando predispongo le verifiche per controllare che cosa è stato trattenuto, e quando mi trovo — dubbiosa — ad attribuire le valutazioni. Mi ritrovo a chiedermi quanto di ciò che pure sia stato compreso e studiato rimarrà come ricchezza personale dei miei allievi. Secondo quanto auspicava Quintiliano, che del magister aveva l'ottima stoffa, l'insegnante dovrebbe dire ogni giorno cose che, dopo averle ascoltate, gli allievi possano portare con sé<sup>2</sup>. Ecco, forse, il vero valore aggiunto secondo noi lavoratori della scuola: quella percezione — non sempre precisata — che certe nostre parole vadano oltre le nozioni e i programmi, per guadagnarsi una sopravvivenza nelle singole esistenze degli allievi, quasi ad accompagnarli ancora con ciò che di più prezioso riteniamo di poter donare loro.

Si può avere verifica di ciò? A volte sì, a volte no. Ancora una volta, ci affidiamo alle percezioni; inoltre, diciamola tutta, non ci interessa nemmeno tanto verificare questo tipo di fenomeno che appartiene al delicato ambito dell'animo umano, perché il «valore aggiunto» lo riconosciamo già nella consegna incondizionata di quella parte di noi e nella relazione di stima che si crea con gli studenti. Probabilmente, dunque, quello su cui spaziano le nostre aspettative professionali e umane è in gran parte un piano ideale, quasi utopico: questo piano del pensiero ci piace, siamo in fondo degli idealisti. Se non lo fossimo, del resto, chi resisterebbe ai «colpi del destino» rappresentati dagli interventi incoerenti, spesso contraddittori, improvvidi, velleitari e allo stesso tempo irrealistici a cui veniamo sottoposti da decenni, mantenendo tuttavia la testa alta e la capacità di guardare oltre?

Facciamo avanzare di un passaggio il ragionamento: questo piano ideale, che rappresenta la nostra forza individuale, può (e vuole?) dialogare con la comunità? C'è scambio di informazioni tra quello che realmente e in profondità operiamo ogni giorno nel nostro lavoro e la società che ci giudica dall'esterno in base a parametri sempre più tecnico-pratici? La società ci comprende? E noi comprendiamo le sue istanze rinnovate, siamo disposti ad ascoltarle per trovare obiettivi comuni senza snaturare i nostri obiettivi tradizionali? Riconoscerei notevole debolezza in questo anello della catena: tante volte questo anello non tiene, tante volte non c'è.

Proprio in questa terra di nessuno si colloca, credo, la possibilità di cercare modi per fornire un rendiconto il più vicino possibile alla realtà di ciò che la scuola è e offre oggi, nonché di delinearne le aree di potenziale sviluppo.

<sup>1</sup> Antonella Kubler è docente di Italiano e Latino al Liceo scientifico «Wiligelmo» di Modena; coinvolta da anni nella ricerca OPPI, di cui è socia dal 30 aprile 2010, si interessa in particolare per la scuola superiore degli strumenti e delle pratiche recentemente introdotti, quali la didattica per competenze, la certificazione per livelli, il sistema nazionale di valutazione.

<sup>2</sup> «Ipse aliquid immo multa cotidie dicat, quae secum auditores referant» (QUINTILIANO, *Institutio oratoria*, II 2,8).

Le nuove domande sono: quali sono i reali livelli di apprendimento che si conseguono? Come possiamo misurare la qualità del nostro lavoro, l'effetto sugli studenti? Il termine «valore aggiunto» è entrato tecnicamente nella legislazione scolastica<sup>3</sup> come misura per valutare la qualità di una scuola tenendo conto anche dei fattori di contesto non controllati dalla scuola stessa: al di là della situazione socio-economica, al di là delle appartenenze, c'è uno spazio per il nostro lavoro che può garantire una maggiore equità dell'istruzione.

Come fare queste rilevazioni, tenendo conto che, se si utilizzano solo i dati cosiddetti «grezzi», le prestazioni degli studenti ci informano soprattutto circa le loro caratteristiche, la loro condizione socio-economica, ma poco sulla qualità della scuola?

Avvalendosi delle prove standardizzate, poiché sono comparabili tra loro, si parte dal punteggio conseguito (apprendimenti), sottraendovi via via punti relativi alla preparazione iniziale dello studente (livello dello studente), ai fattori strutturali (livello della scuola), alle caratteristiche individuali (ancora livello dello studente), ai fattori di contesto (livello territoriale): quello che rimane rappresenta una indicazione dell'incidenza che la scuola ha prodotto sui risultati di quell'allievo. Il valore aggiunto, essendo un concetto algebrico, potrebbe anche essere negativo: in quel caso la scuola avrebbe risultati meno buoni rispetto a quelli che potrebbe offrire in quel dato il contesto. Si capisce anche che, con questo tipo di rilevazione, la consueta posizione privilegiata di certi ordini di scuole superiori come i licei non è più scontata: la collocazione migliore sul diagramma apparterrà a quelle scuole — di qualsiasi tipologia — che sappiano sfruttare al meglio le proprie risorse interne e potenziare quelle dei loro allievi rispetto ai livelli di partenza.

Insomma, l'algoritmo va interpretato. E poi utilizzato. Roberto Ricci, Responsabile dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema scolastico (INVALSI), indica alcuni modi per utilizzare la rilevazione a livello di sistema: calcolare la differenza tra il punteggio medio grezzo di una scuola e quello medio del territorio; oppure misurare i progressi medi che gli allievi realizzano in un determinato arco di tempo (guadagni cognitivi); o la differenza media tra i punteggi osservati e i punteggi attesi in relazione alle caratteristiche degli allievi (condizione socio-economico-culturale, attitudini, ecc.); se ora è presto per farlo, in futuro si potrà anche osservare il guadagno cognitivo medio rispetto ai fattori di contesto.

Ma che cosa può succederci con tutti questi calcoli?

Nulla, sostiene Ricci, se non un servizio migliore per la scuola: ottenere utili elementi di misurazione su cui confrontarsi per ridurre le disuguaglianze, per fornire linee guida al governo del sistema. Un passo oltre, dunque: dove possiamo spingerci, quale l'espansione delle nostre potenzialità? Individuare l'area potenziale di sviluppo, capire se c'è e qual è.

Una cultura della valutazione per riconoscere la qualità del lavoro scolastico e progettare piani di miglioramento sulla criticità: non graduatorie per competere, ma ricerca all'interno degli istituti per apprendere dal confronto.

Tutti questi calcoli non ci piacciono, diciamocelo: a noi, testimoni della gratuità e paladini degli alti ideali, suona riduttivo misurare gli effetti del nostro lavoro in calcoli algebrici. Questa informazione del dato non ci è familiare, anzi, ci suscita diffidenza. Per goderne i vantaggi occorrerebbe indubbiamente acquisire un po' di sensibilità verso di essa: non certo per costruire tabelle — lasciamolo fare ai rilevatori! —, ma per sapervi leggere le informazioni che ci servono, per imparare a discutere su dati osservabili all'interno dei nostri gruppi disciplinari e di progetto.

Cosa possiamo capire dalle prove, quali i processi sottesi? Siamo disposti ad avvicinarci alla descrizione senza una sensazione riduttiva?

«Il valore aggiunto non può essere solo un algoritmo», precisa il dirigente tecnico del Ministero, Giancarlo Cerini. Siamo alla ricerca di una «valutazione mite», poiché in ambito educativo tutti i riduzionismi sono pericolosi: se vogliamo capire di più rispetto ai numeri, non possiamo far mancare la dimensione riflessiva. Ma non contrapponiamo gli aspetti quantitativi e quelli qualitativi, impariamo piuttosto a farli parlare tra loro; gli strumenti docimologici sono al nostro servizio. «Valutare per decidere, per governare, per gestire», suggerisce, «per non andare solo secondo l'intuizione».

Un esempio. Il modello olandese portato da Jaap Scheerens, docente di Organizzazione e Management dell'educazione all'Università di Tweente, evidenzia che nei Paesi Bassi le scuole dotate di rendicontazione interna risultano a più alto livello di coerenza, coesione e consenso; in più, che la rendicontazione esterna, cioè la valutazione a livello nazionale, funziona meglio per le scuole nelle quali viene già attuata quella interna. Certo, si parla di un sistema scolastico in cui tra istituti c'è reale concorrenza, in cui quindi la selezione tra una scuola e l'altra è all'ordine del giorno nell'opinione pubblica; non intendendo in questa sede giudicare un sistema molto differente dal nostro, vorremmo limitarci a riflettere se si può dire onestamente che il nostro sistema oggi offra a tutti le garanzie di inclusività e di pari opportunità che nobilmente si prefigge. Non possiamo negare che sul nostro territorio nazionale la differenziazione tra le proposte didattiche sia così accentuata da rischiare di fare venir meno il valore unificante della scuola pubblica. Non pare inopportuno delineare quadri di riferimento da cui non si prescinda, che tengano ferme lingua, tradizioni, rapporto con l'Europa.

---

<sup>3</sup> L'espressione è presente nella legislazione scolastica italiana sulla valutazione (legge 176/2007): la misura del valore aggiunto è uno degli strumenti adottati per valutare la qualità di una scuola, l'effetto che produce sui risultati degli studenti.



E non potrebbero proprio gli stimoli forniti da prove nazionali sulla preparazione degli studenti, uguali su tutto il territorio nazionale, favorire una maggiore convergenza?

Tra le obiezioni a un sistema che valuti le scuole italiane attraverso prove standardizzate, si individua il problema di evitare la pratica dell'addestramento ai test, che i docenti di lingue straniere conoscono già da tempo in virtù delle certificazioni con valore europeo: addirittura si adottano in alcuni casi testi in funzione delle prove, caricando la spesa delle famiglie e distorcendo gli obiettivi didattici. Lo stesso potrebbe accadere con le prove standardizzate del sistema nazionale. Solo se noi lo vorremo, però, nell'ambito della nostra libertà/capacità critica/professionalità di insegnanti: siamo noi, nel Collegio dei docenti, a deliberare le adozioni dei libri di testo, così come a noi soltanto attengono le scelte didattiche. Non lasciandoci fuorviare dalla pratica del cosiddetto teaching to test, che riduce al superamento delle prove gli obiettivi del nostro ben più ampio e profondo lavoro nelle classi, ricordiamoci che la rosa degli strumenti per la valutazione è articolata ed è tutta a nostra disposizione. Come la scelta delle pratiche didattiche e di quelle di lavoro in équipe, grazie alle quali abbiamo la possibilità di mettere a punto le strategie comuni più efficaci.

Ancora: si teme che la valutazione esterna risponda a un gioco di potere, parli troppo il linguaggio dell'economia. Ancora, il problema può essere rovesciato: ce la fa la scuola — si domanda provocatoriamente Damiano Previtoli, dirigente scolastico e docente all'università cattolica — a ridare vigore al proprio linguaggio, quello che mette al centro parole come «benessere, integrazione, opportunità», senza sottrarsi al dialogo con la società dell'economico? Le scuole e i loro dirigenti riescono a prendere in mano le proprie risorse interne e a potenziarle? È realistico pensare a una percezione della scuola e degli insegnanti come a un valore sociale aggiunto, dal momento che producono servizi educativi per gli immigrati, per i disabili, offrendo un sostegno migliore di tante altre istituzioni? Insomma, si prendano in mano le redini della nostra carrozza-carrozzone, invece di lasciarle sempre a chi ci governa da fuori.

Ai dirigenti scolastici non fa sconti nemmeno Ricci, sostenendo con chiarezza che, se proprio loro non guidano il processo, il sistema non funziona: la raccolta dei dati, in particolare di quelli cosiddetti «longitudinali» che segnalano la differenza incrementale degli apprendimenti nel tempo per ogni alunno (e la loro sintesi per scuola e classe), richiede per la sua complessità un sistema istituzionalmente condiviso.

I dirigenti prima e i docenti poi sono chiamati dunque ad acquisire sensibilità nei confronti dei dati e dei modelli per far funzionare questa, che si può ben definire una vera e propria «infrastruttura immateriale»: una grande opera, insomma, a vantaggio di un Paese che deve riguadagnare in crescita anche nel campo dell'istruzione.

Verrebbero da segnalare in proposito le contraddizioni con cui si è proceduto finora nella riorganizzazione della scuola superiore, in cui la logica dei tagli ha prevalso sul buon funzionamento del sistema: si pensi al tetto obbligatorio delle diciotto ore di cattedra a scapito della continuità didattica, un esempio fra i tanti.

Noi insegnanti siamo diffidenti verso le novità anche per amara esperienza. La scuola superiore non è per noi oggi, nel complesso, quel luogo di «valore aggiunto», cioè di crescita umana e professionale, che si auspicava al convegno; è troppo spesso luogo di adempimenti burocratici e di solitudine didattica, di corse contro il tempo per conquistare spazi di confronto professionale e per svolgere i programmi in classi sempre più numerose e problematiche che richiederebbero supporti specifici.

Da qui credo che occorra ripartire, da un problema che non nasce dentro le scuole, ma vi si è riversato in questi decenni, e ha cause istituzionali che vanno rimandate come informazione al Ministero.

Per una valutazione complessiva del sistema, se si vogliono prendere in considerazione tutte le variabili; per una riflessione costruttiva su ciò che si chiede e ciò che si toglie a chi vi opera; per riprogettare la scuola pubblica come spazio aperto di costruzione culturale per il Paese, occorre che chi si occupa del sistema scuola tenga conto anche di ciò.

In questo caso sarebbe più facile cooperare: se nel concetto ampio di «valore aggiunto» fossero compresi anche il tempo riconosciuto per la formazione professionale e lo spazio-lavoro per condividerla, allora potremmo riappropriarci di categorie come la fiducia e l'appartenenza verso il sistema di cui facciamo parte, e collaborare per una crescita nella credibilità sociale anche attraverso una sana cultura della valutazione.