

Come noto l'attività dell'INVALSI genera discussioni e confronti assai aspri che attraversano schieramenti politici e culturali variamente orientati, ma spesso accumulati da ostilità marcate verso le iniziative e i compiti dell'Istituto.

Ciò mi obbliga a porre in testa alle considerazioni che seguono un preliminare chiarimento degli assunti dai quali parto nell'analizzare esiti, dati, ricerche dell'INVALSI.

1. Considero “le prove INVALSI” per ciò che esse dichiarano: “rilevazioni dei livelli di apprendimento” attraverso prove standard, cui è sottoposto l'universo degli studenti per la seconda e la quinta classe della primaria e per il secondo anno della secondaria superiore. Tali prove NON sono valutazione degli studenti.
2. INVALSI, accanto alle precedenti, formula prove con il medesimo carattere in connessione con gli Esami di Stato alla fine della secondaria di primo grado e (dall'anno prossimo) alla fine della Secondaria di secondo grado. Tali prove “concorrono” alla formazione del giudizio finale in uscita dagli Esami di Stato. Prove nazionali eguali sono coerenti con l'istituto dell'Esame di Stato e del “valore legale” del titolo di studio. Personalmente sono per l'abolizione, ma finché esistono tali istituti, la “prova nazionale” è coerente con essi.
3. Le prove sono costruite da INVALSI attraverso l'apporto di un nutrito gruppo di esperti (circa 200) appartenenti al mondo della scuola, dell'Università e della ricerca valutativa. La formulazione delle prove utilizza i medesimi riferimenti di contenuto del lavoro dei docenti dei diversi livelli scolari (Indicazioni nazionali e programmi) ⁽¹⁾. Le prove distribuite sull'universo degli studenti (nelle ultime rilevazioni coinvolti circa 2.300.000 studenti) sono precedute da un *pretest* di controllo e usano un campione di classi con somministrazione controllata da esterni.
4. Come ogni attività di ricerca, anche quella valutativa sviluppata dall'INVALSI è costituita da un lavoro permanente di approfondimento, correzione, miglioramento sia di tecniche che di prodotti. Fondamentale dunque l'esercizio di l'impegno critico e la disponibilità alla “falsificazione”.
5. I dati e le informazioni che si ricavano dalle rilevazioni INVALSI hanno sostanzialmente due interlocutori fondamentali:
 - il primo è il decisore politico e amministrativo, per quale le informazioni “di sistema” hanno la funzione di supportarne la razionalità decisoria, indicando le necessità e le opportunità nella definizione ed applicazione della politica pubblica dell'istruzione. (p.es. se si riscontra una debolezza generale nell'insegnamento/apprendimento della Matematica, individuare scelte di politica pubblica per potenziarlo)
 - Il secondo, a livello *micro*, è la singola scuola e il suo corpo docente. I dati delle rilevazioni hanno (possono avere) un forte carattere diagnostico, sia per aspetti organizzativi (formazione delle classi p.es.) sia per aspetti didattici (su quali parti dei quadri disciplinari di riferimento occorre intervenire per migliorare insegnamento/apprendimento). Tra tali interlocutori fondamentali se ne possono individuare altri e intermedi (p.es. le politiche scolastiche delle Regioni che, come si sa, hanno competenze rilevanti nella politica dell'istruzione: dagli insediamenti territoriali, al diritto allo studio, alla formazione professionale...).(2)

Le disuguaglianze

I dati utilizzati per queste note si riferiscono alle rilevazioni delle classi campione (dunque con somministrazione controllata da osservatori “terzi”) e interessano perciò in modo significativo la dimensione del “sistema”. Il riferimento è dunque all'interesse generale di politica dell'istruzione. L'impegno diagnostico a livello micro (scuola-classi) dovrà esercitarsi utilizzando la restituzione che l'INVALSI opera alle singole Istituzioni scolastiche.

⁽¹⁾ Per ogni approfondimento sui caratteri delle prove, sulla loro costruzione, sui riferimenti si veda il “Rapporto Tecnico 2017” reperibile on line sul sito dell'INVALSI

⁽²⁾ I dati e gli esiti commentati di seguito sono ricavati dal Rapporto generale sulle “Rilevazioni Nazionali degli apprendimenti 2016/17” pubblicato da INVALSI e disponibile on line sul relativo sito.

Il “panorama sistemico” quale si disegna dai dati e dalle informazioni del rapporto nazionale è caratterizzato da una pluralità di “dislocazioni e faglie”, disuguaglianze di risultati e condizioni, alcune con profondità tale da porre ragionevolmente in dubbio che si possa/debba utilizzare il termine “sistema” nel suo significato appropriato.

Ma soprattutto tali faglie e dislocazioni hanno profondità tale da falsificare il valore di fattore di emancipazione, di eguaglianza, di promozione sociale e culturale generale che l’istruzione e il diritto di cittadinanza ad essa collegato, come da Costituzione, dovrebbe esercitare e si vorrebbe realizzare.

Da questo punto di vista l’attività dell’INVALSI rappresenta un contributo fondamentale per la lotta contro le disuguaglianze (NdR. Lotta di classe?)

Le disuguaglianze territoriali

Nelle tabelle successive sono sintetizzate le distribuzioni dei risultati delle prove di italiano e matematica per i diversi livelli scolari.

Si riportano i raffronti tra i diversi comparti territoriali e il dato nazionale posto uguale a 200 per i punteggi e a 40 come unità di *deviazione standard*.⁽³⁾

La lettura dei dati dei punteggi e il confronto con le deviazioni standard consentono di apprezzare la grande variabilità dei risultati e la eventuale significatività di tali differenze.

Vengono riportati anche i valori massimo e minimo dei risultati regionali come ulteriore indicatore di tale dispersione.

Tab.1 Punteggio di italiano -classe II primaria

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	204	39
Nord Est	200	40
Centro	202	41
Sud	198	41
Sud Isole	192	39
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Umbria 206 più basso Calabria 188

Tab.2 Punteggio di Matematica – classe II primaria

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	205	39
Nord Est	200	38
Centro	201	40
Sud	197	41
Sud Isole	193	41
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Piemonte 207 più basso Calabria 183

Tab.3 Punteggio di Italiano – Classe V primaria

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	206	39
Nord Est	202	38
Centro	202	39
Sud	194	41
Sud Isole	192	41
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Umbria 209 Punteggio più basso Calabria 184

Tab.4 Punteggio di Matematica – classe V primaria

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	204	38
Nord Est	203	38
Centro	202	39
Sud	197	41
Sud Isole	191	43
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Molise 210 Punteggio più basso Calabria 181

Tab.5 Punteggio Italiano Classe III sec. I° grado

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	206	38
Nord Est	208	35
Centro	202	37
Sud	194	41
Sud Isole	187	48
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Valle d’Aosta 212

Punteggio più basso Sicilia 183

Tab.6 Punteggio Matematica Classe III sec I° grado

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	208	37
Nord Est	211	35
Centro	203	36
Sud	190	41
Sud Isole	184	44
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Trento 214

Punteggio più basso Sicilia 181

Tab.7 Punteggio Italiano Classe II sec. di II° Grado

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	208	37
Nord Est	208	37
Centro	202	40
Sud	196	40
Sud Isole	184	42
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Trento 215 Punteggio più basso Sardegna 177

Tab. 8 Punteggio matematica -Classe II sec. di II° grado

RIPARTIZIONE GEOGRAFICA	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Nord-ovest	211	39
Nord Est	214	39
Centro	203	40
Sud	190	37
Sud Isole	179	34
ITALIA	200	40

Punteggio più alto Veneto 218 Punteggio più basso Sardegna 174

⁽³⁾ Per ulteriori approfondimenti nel rapporto nazionale INVALSI sono riportati anche i dati regionali.

I dati si commentano da soli, ma sottolineo in particolare

- La significatività delle differenze territoriali Nord-Sud nei risultati della Terza Media sia in Italiano che Matematica e in quelli del secondo anno della Superiore: in Italiano differenze al limite della significatività e per Matematica non solo significative ma particolarmente accentuate. Si osservi il dato di Matematica: la differenza tra il max registrato nel Veneto (218) e il min rilevato in Sardegna (174) supera l'unità di deviazione standard.
- L'evidenza che nelle aggregazioni territoriali a più basso risultato è anche più elevata la variabilità interna tra Regioni. *Se assumiamo la variabilità come indicatore di equità (omogeneità del servizio al diritto di cittadinanza) si può affermare che laddove i risultati sono peggiori, il sistema è anche meno equo.*
- La variabilità interna agli aggregati territoriali è testimoniata anche da buoni risultati in controtendenza ottenuti da alcune Regioni, appartenenti anche al Sud o Sud e Isole (si vedano Molise, Basilicata). In generale vi è da segnalare i buoni risultati in Regioni a piccola media dimensione (si aggiungano a quelle citate per il Sud, le Marche e l'Umbria per il Centro. Si veda oltre in proposito per il dimensionamento locale delle politiche scolastiche)

E' appena il caso di sottolineare che ci si riferisce per tutte le rilevazioni a "istruzione dell'obbligo".

E dunque ad una almeno tendenziale e programmatica "piattaforma sociale" di eguaglianza di istruzione. Dati alla mano evidentemente non realizzata. Lo testimonia (per chi ancora non lo sapesse o avesse dubbi o illusioni) INVALSI ⁽⁴⁾

Digressione didattica-pedagogica

I dati sopra riportati, nella loro essenzialità aprono una rilevante questione politico-sistemica, che verrà ripresa più oltre.

Sono disponibili, anche a tale livello di aggregazione, alcune notazioni che possono assumere significato diagnostico anche sul piano più direttamente connesso a questioni di apprendimento/insegnamento.

Si tratta dei livelli di difficoltà/complessità riscontrate nelle risposte ai gruppi di item che componevano le prove somministrate. Se ne riportano le correlazioni nelle tabelle successive.

Tavola 3.1: Risultati della prova di Italiano di II primaria per sezione – Italia

Sezione	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Comprensione testo narrativo	213,07	42,56
Esercizi linguistici	225,79	34,83

Tavola 3.3: Risultati della prova di Italiano di V primaria per sezione - Italia

Sezione	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Comprensione testo narrativo	172,45	63,85
Comprensione testo espositivo	214,22	43,13
Grammatica	189,79	55,32

Tavola 3.2: Risultati della prova di Matematica di II primaria per ambito - Italia

Ambito	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Numeri	198,96	50,41
Spazio e figure	183,04	58,55
Dati e previsioni	200,20	48,35

Tavola 3.4: Risultati della prova di Matematica di V primaria per ambito – Italia

Ambito	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Numeri	190,91	54,96
Spazio e figure	194,25	52,59
Dati e previsioni	174,04	62,74
Relazioni e funzioni	208,22	45,22

⁽⁴⁾ si vedano in proposito di F. De Anna "La scuola di classe" in Claudio Cereda "Pensieri in Libertà"

<http://www.ceredaaudio.it/wp/?p=7364> e anche F.De Anna "La nostra è ancora una scuola di classe?" in "Pavone Risorse".http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/scuola_di_classe.htm

Tavola 3.5: Risultati della prova di Italiano di III secondaria di primo grado per sezione - Italia

Sezione	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Comprensione testo narrativo	187,55	68,89
Comprensione testo espositivo - argomentativo	191,84	60,09
Grammatica	195,71	50,72

Tavola 3.6: Risultati della prova di Matematica di III secondaria di primo grado per ambito - Italia

Ambito	Media	Percentuale media risposte corrette
Numeri	190,09	44,03
Spazio e figure	188,99	47,69
Dati e previsioni	183,95	63,59
Relazioni e funzioni	188,56	48,67

Tavola 3.7: Risultati della prova di Italiano di II secondaria di secondo grado per sezione - Italia

Sezione	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Comprensione testo argomentativo A	141,21	73,92
Comprensione testo espositivo argomentativo	188,59	55,09
Comprensione testo poetico	197,64	51,15
Comprensione testo argomentativo D	186,70	56,36
Grammatica	199,34	49,53

Tavola 3.8: Risultati della prova di Matematica di II secondaria di secondo grado per ambito - Italia

Ambito	Difficoltà media	Percentuale media risposte corrette
Numeri	199,45	49,78
Spazio e figure	214,72	41,02
Dati e previsioni	192,14	53,94
Relazioni e funzioni	205,28	46,30

Naturalmente i dati precedenti richiedono approcci analitici più che prudenti: non sono possibili correlazioni “longitudinali” che individuino forze o debolezze che si ripetano o confermino come “caratteristiche” dei programmi o delle indicazioni di apprendimento/insegnamento. Si tratta ovviamente di prove diverse somministrate a studenti diversi...

Il campo analitico è quello specifico del confronto tra i dati della singola scuola e delle diverse classi. E' esercizio che appartiene ai docenti, singolarmente e soprattutto collettivamente come “ricerca diagnostica” sul proprio lavoro. A tale analisi più appropriata si rimanda, sottolineandone l'importanza

Pure, senza alcuna pretesa di determinismi o causalità consolidate, si possono muovere considerazioni ipotetico-diagnostiche.

Per esempio nel convalidarsi da un livello scolare all'altro di alcune difficoltà di risposta agli item delle prove di Italiano relativi alla “grammatica” (E si tratta, come è noto, di materia che ha una storia di grande discussione teorica, ma anche di meno apprezzabili permanenze “pragmatiche” nel fare scuola quotidiano).

Ma, altro esempio, di “debolezze” che paiono confermarsi/accentuarsi per quanto riguarda la geometria, e l'ambito “relazioni e funzioni” nell'insegnamento/apprendimento della Matematica. Comunque tali dati consentirebbero almeno l'avvio di confronti più approfonditi e mirati relativamente proprio alle scelte didattiche e di insegnamento, anche riportando le discussioni tra scuole di pensiero o su relative “indicazioni” nazionali, alla concretezza dei dati di realtà e dei risultati.

Le disuguaglianze tra indirizzi della secondaria superiore

La realizzazione della affermazione “l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita” (Cost. art. 34) si concretizzò, dal punto di vista istituzionale (altra cosa, come vediamo qui, sono i risultati reali) con la “unificazione” della Scuola Media (1963, oltre cinquantacinque fa). Il prolungamento dell'istruzione obbligatoria ai 16 anni di età, è avvenuta invece trasferendo tale obbligo entro il/i contenitori pre esistenti dell'istruzione secondaria superiore. Utilizzando cioè il vecchio *hardware*.

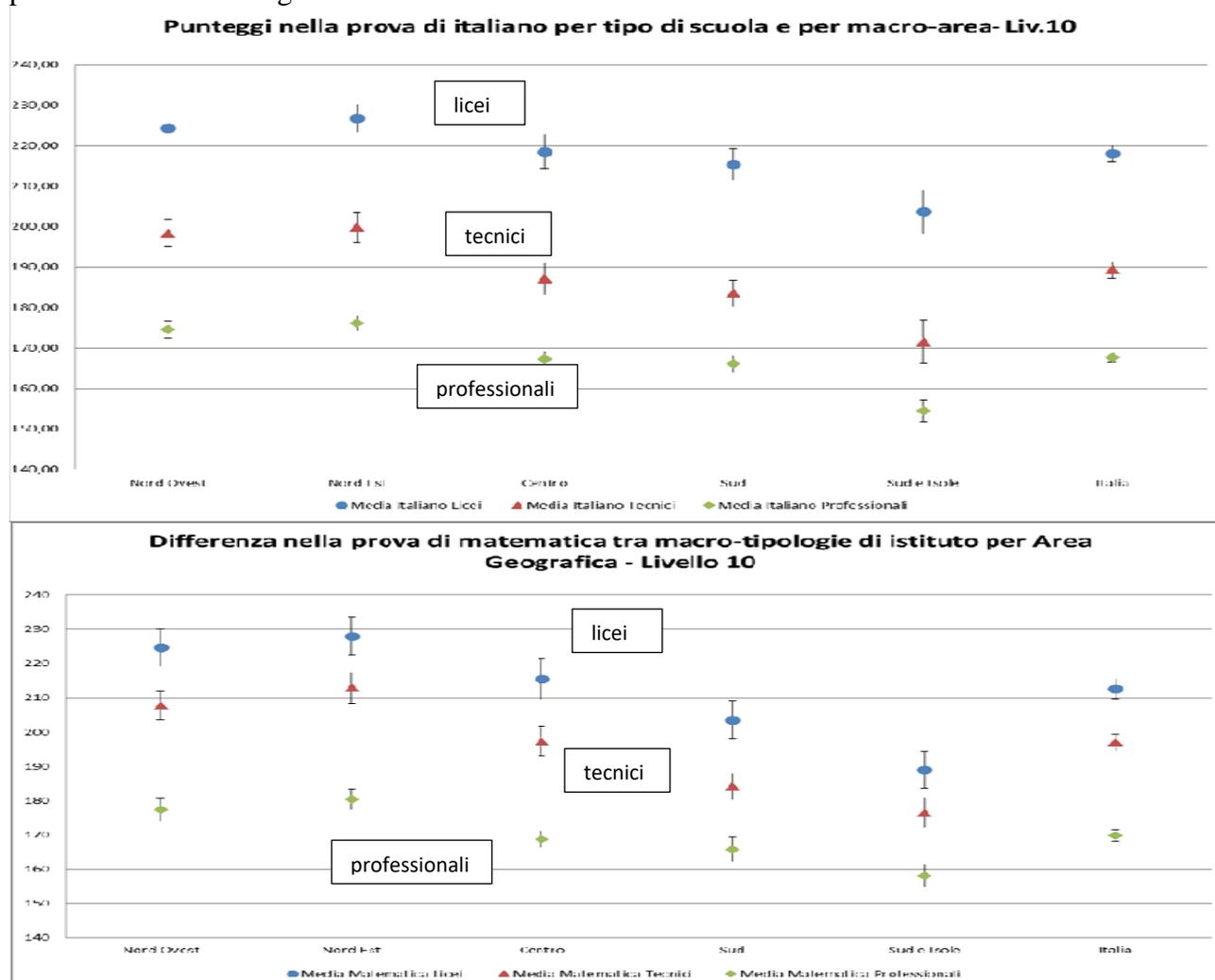
Nessuna unificazione istituzionale, qualche “ritocco manutentivo” in termini di indicazioni e programmi, fortemente caratterizzato da affermazioni di intenzioni e raccomandazioni.

In realtà la popolazione scolastica viene suddivisa per indirizzi, anche all'interno del medesimo Istituto, fin dalla prima classe.

Scale di valori e gerarchie sociali, esplicite e implicite; modelli professionali docenti; enciclopedie del sapere e *enciclopedie delle classi di concorso*; substrati organizzativi dei curricula e dei processi

di insegnamento; vincoli di programmi e indicazioni didattiche; *teleologia* degli indirizzi... Un insieme di variabili che si mantengono sostanzialmente operative pur entro affermazioni istituzionali apparentemente innovative, come l’etichetta “biennio dell’obbligo”.

L’effetto del “nuovo” *software* (o che tale si vorrebbe) installato sul vecchio *hardware* è quello presentato nelle immagini successive



Anche un semplice sguardo di insieme consente di individuare problematiche essenziali rispetto alla istanza di diritto all’istruzione obbligatoria ed al valore di eguaglianza sociale e civile che essa dovrebbe interpretare.

- L’andamento dei risultati sia per Matematica che per Italiano, nella loro distribuzione geografica è sostanzialmente parallelo: quelli delle aree geografiche del Nord sono sempre superiori alla media nazionale; quelli del Centro sono sempre superiori, ma più allineati alla media nazionale; quelli del Sud e del Sud e isole sono sempre al di sotto, ed in modo marcato.
- L’andamento discendente dei diagrammi si conferma anche nella ripartizione per i tre indirizzi considerati: Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali. Ma i tre diagrammi corrispondenti sono sostanzialmente paralleli. I risultati dei Licei sono sempre superiori a quelli dei Tecnici, a loro volta superiori a quelli dei Professionali e con differenze più che consistenti. Si osservi anche che i risultati dei Tecnici del Nord e Sud e del Centro sono allineati e/o superiori a quelli dei Licei del Sud - Sud e Isole.
- Il biennio dell’obbligo non si presenta dunque come una “piattaforma sociale” unificata, ma è attraversato da due dislocazioni che si sommano e rinforzano: quella delle differenze territoriali e quella “tradizionale” legata alla sostanziale selezione e ripartizione secondo gli indirizzi di

secondaria superiore. Contraddicendo nei fatti molte affermazioni e intenzioni che *ornano* le dichiarazioni di politica dell'istruzione.

Interessante anche l'analisi dei dati della Tab. 9 che confermano le differenze complessive dei risultati nazionali tra i diversi indirizzi, ma anche l'articolazione di tali differenze per genere, che sembra confermare alcuni "stereotipi" della cultura nazionale: le studentesse superiori ai compagni per l'Italiano; gli studenti superiori alle compagne per Matematica.

Stereotipi che, essendo radicati nella cultura tradizionale, operano sia dal lato della "domanda" che dal lato dell'offerta di istruzione. Anche in tale caso la scuola sembra confermare e riprodurre tali stereotipi, piuttosto che modificarli, *in particolare nella istruzione liceale* per quanto riguarda la Matematica.

Tab.9 Punteggi medi per genere e tipo di scuola superiore

TIPO DI SCUOLA	ITALIANO			MATEMATICA		
	M	F	F-M	M	F	M-F
LICEI	216	219	3	226	205	21
ISTITUTI TECNICI	186	196	10	200	191	9
ISTITUTI PROFESSIONALI	162	174	12	173	167	6

Le disuguaglianze socio economiche

La ricerca internazionale è ricca di indagini sulla correlazione tra risultati scolastici e condizioni socio economiche di provenienza degli studenti. Talmente cospicua la mole di tali studi che i loro esiti "divulgati" rischiano spesso di essere utilizzati come "alibi" di politiche scolastiche che si rassegnano agli effetti di tali correlazioni o, al meglio, provvedono ad abbassare l'asticella dei risultati. (E lo chiamano promuovere il "successo scolastico").

Nei dati presentati dall'INVALSI si tiene conto di tali fattori attraverso l'indice della condizione socio economico familiare dello studente (indice ESCS).

Nella Tab.10 si riporta il valore mediano dell'indice ESCS per indirizzi di scuola superiore

Nella Tab. 11 si riporta la correlazione tra i risultati di Italiano e Matematica misurati in V Primaria e in II Superiore, con i "quartili" di ESCS di provenienza.

Tab.10 Valore mediano indice ESCS per tipo di scuola superiore

Tipo di scuola	Valore mediano ESCS
Licei	0.47
Istituti Tecnici	-0.14
Istituti Professionali	-0.60

Tab.11 Punteggi medi in italiano e matematica per quartili di ESCS

QUARTILI	V PRIMARIA		II SEC. SUP.	
	ITA.	MAT.	ITA.	MAT.
1°	184.1	185.1	185.3	185.4
2°	198.7	198.4	196.9	196.6
3°	204.7	204.2	204.9	204.7
4°	216.7	214.6	213.9	213.7

Anche in tale caso il commento ai dati acquista un valore "tranchant".

- La discriminazione per provenienza socio economica correlata agli indirizzi di secondaria superiore (*si ricordi che stiamo osservando dati del biennio dell'obbligo*) è ampiamente rappresentata dalla distribuzione dell'indice stesso. Tale discriminazione "strutturale" si sovrappone, rinforza e alimenta una "gerarchia" culturale-sociale riconosciuta e predicata, spesso a prescindere da tale correlazione. La "superiorità" dell'istruzione liceale è in molti casi e per molti opinionisti assunta come valore "intrinseco".
- La correlazione tra risultati delle prove INVALSI e quartili di ESCS di provenienza sia per la primaria che per il biennio della superiore, mostra una differenza di punteggio tra il primo e il quarto quartile di 32.6 e di 29.5 rispettivamente per Italiano e Matematica nella primaria. Le differenze sono rispettivamente 28.6 e 28.3 nella secondaria superiore (obbligo). Si confrontino i dati con quelli di Tabelle 3 e 4, e Tab.7 e 8, e si ricaverà una rappresentazione della variabilità dei risultati legata a condizioni socio economiche e familiari degli studenti

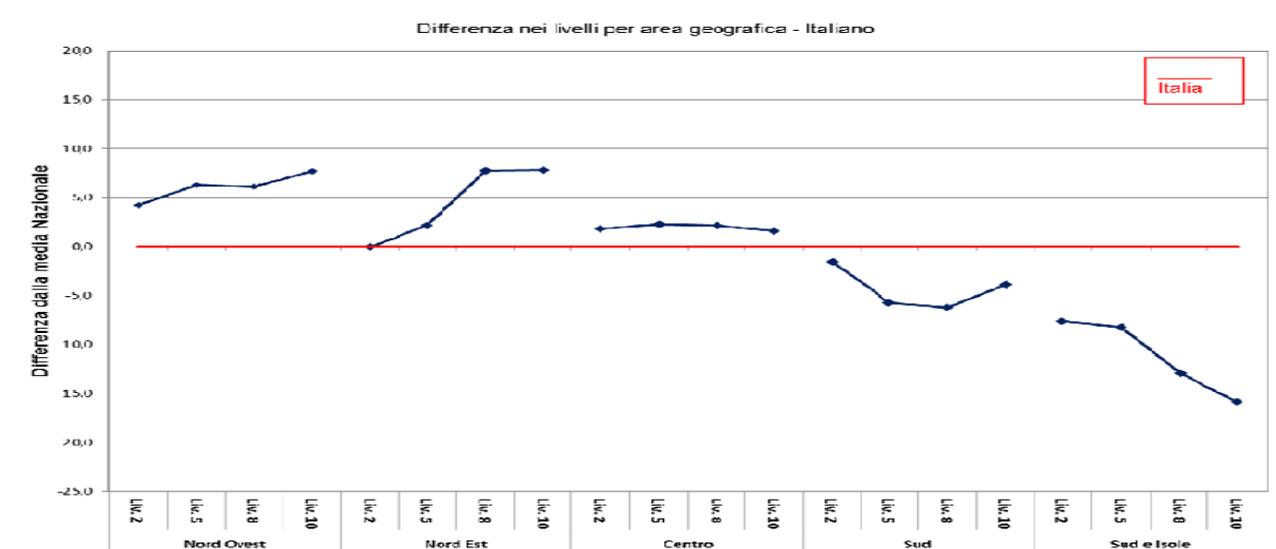
Tutto ciò rende assai opache e problematiche le affermazioni del "diritto all'istruzione", ma anche alcuni "collegati", come la valorizzazione del merito o il sostegno ai capaci e meritevoli (Cost.34)

Il funzionamento del "sistema"

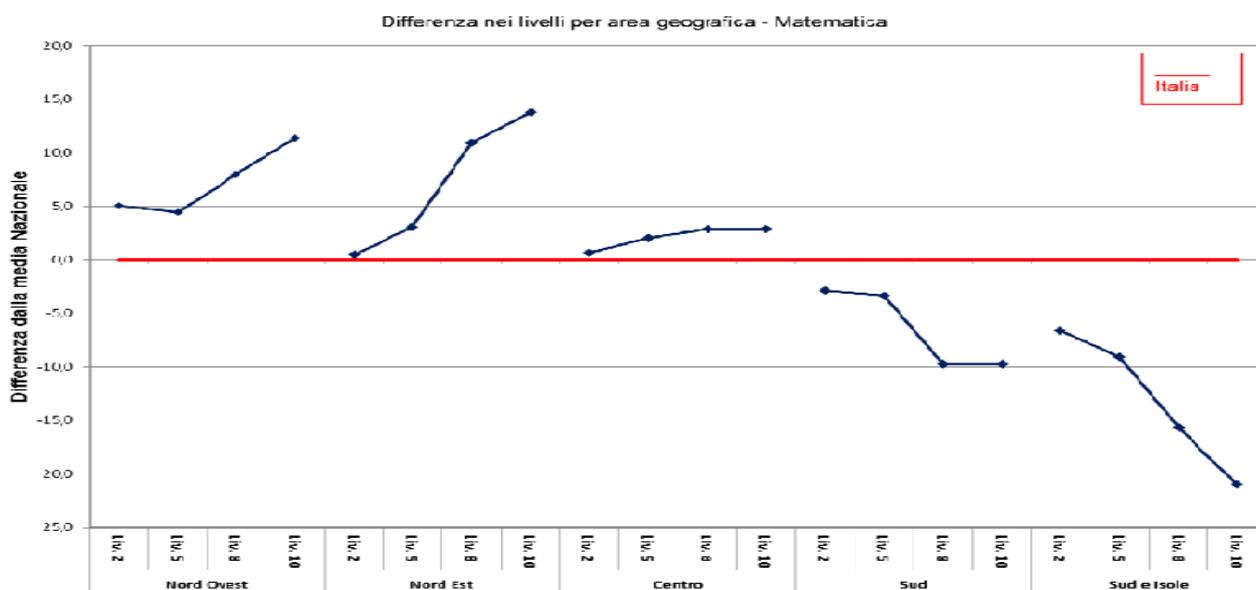
Come affermato in premessa, le dislocazioni e faglie che attraversano i risultati delle prove INVALSI e che sono state rappresentate, negli elementi fondamentali, nei punti precedenti, mettono in discussione radicalmente lo stesso significato del termine “sistema”. E dunque sia le scelte di politica pubblica dell’istruzione (il decisore politico...), sia il funzionamento operativo della “macchina” amministrativa e giuridica. (il decisore amministrativo) che dovrebbero assicurare unità e coerenza al sistema stesso.

Tanto al primo che al secondo sono rivolte le domande essenziali che emergono dai dati: quale definizione del “valore pubblico” dell’istruzione si interpreta sia nelle strategie che nel “comando operativo”? Quale rapporto tra le strategie messe in campo, i loro risultati e il “valore pubblico” dichiarato? Quale efficacia ed efficienza nella implementazione di quelle strategie, e quale controllo dei risultati?⁽⁵⁾

Anche per le risposte a tali domande uno sguardo ai dati può essere utile. Nei grafici successivi sono stati collegati i risultati ricavati da INVALSI sui diversi ordini di scuola dalla primaria (livello 2 e 5) alla Media (livello 8) alla superiore (livello 10) coinvolti nelle rilevazioni, per aggregazioni territoriali. I valori sono raffrontati come differenze dal riferimento nazionale (posto = 0).



⁽⁵⁾ Si dà grande risalto alla “matrice orizzontale” della valutazione (obbiettivi, implementazione, risultati, effetti...). Si trascura e *pour cause* (si guardi ai protagonisti), la “matrice verticale” che risale dai risultati alle strategie, alle scelte di politica pubblica... e cerca le cause sia dei successi che degli insuccessi... passo fondamentale per qualunque impresa di miglioramento.



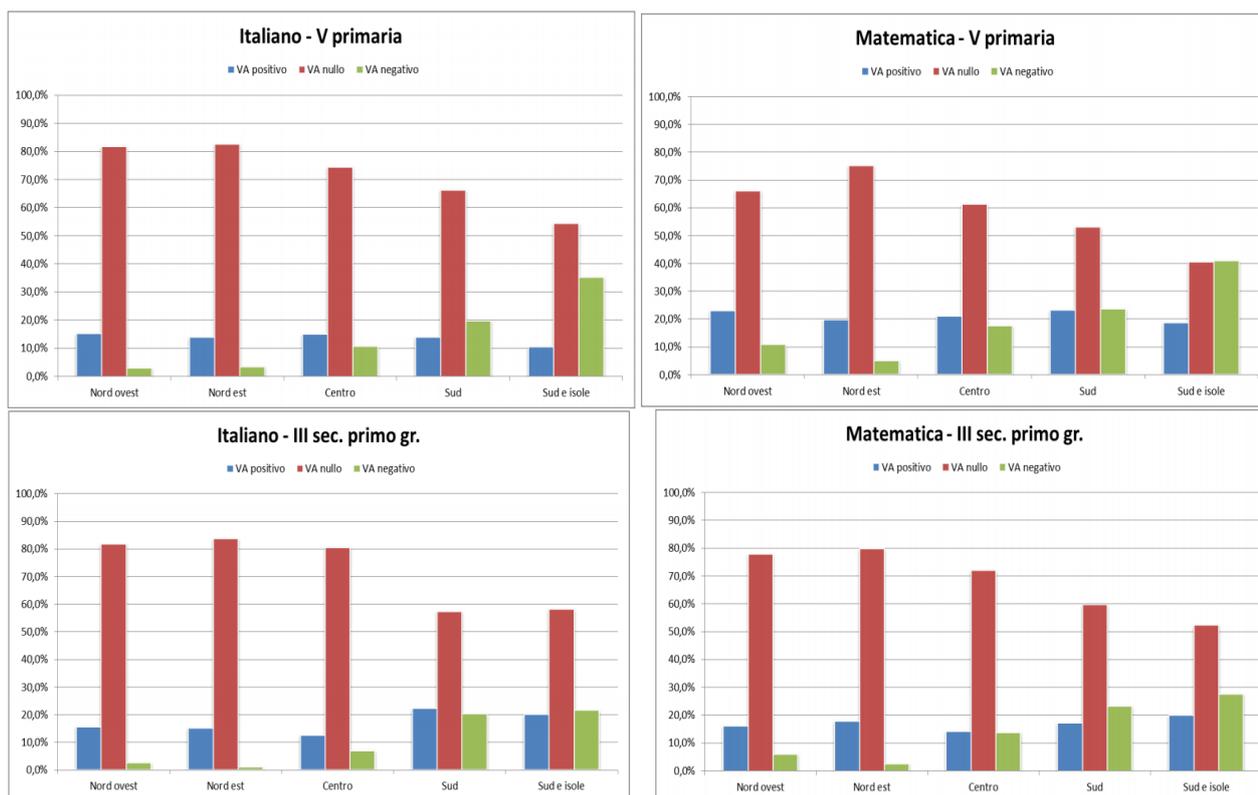
Come è facile riscontrare sinteticamente i differenziali positivi di valore rispetto al dato nazionale, nel passaggio dalla primaria alla secondaria crescono in modo rilevante per il NORD, crescono/si mantengono per il Centro, hanno una caduta nettissima per il Sud e Sud.Isole. Se dovessimo esprimerci drasticamente: *nel proseguo del percorso scolastico dalla primaria alla secondaria, i dati già negativi del SUD rispetto al raffronto nazionale peggiorano. E dunque peggiorano le disuguaglianze.* (piccola eccezione nel Sud per Matematica nel passaggio al biennio. Da approfondire)

Poiché, come ovvio, non si può ricorrere sensatamente al richiamo di variabili antropologiche ⁽⁶⁾, gli elementi posti in discussione sono: 1) l'appropriatezza della strategia pubblica per colmare differenze consolidate 2) tutti gli elementi di gestione coerente ed efficace di tale strategia 3) i caratteri e la cultura amministrativa in opera in tali contesti 3) i caratteri, la qualità, l'appropriatezza delle organizzazioni che hanno la responsabilità finale della produzione del servizio di istruzione (le scuole autonome, la loro cultura organizzativa e la loro organizzazione reale).

Per una analisi seria e non *giustificativa*, l'itinerario della ricerca delle cause, dalla "strategia di sistema" alla "operatività" della singola organizzazione "produttiva" va esplorato interamente. Non si tratta naturalmente di *distribuzione eguale di responsabilità*, posto che ovviamente vi sono in primo piano quelle delle strategie di sistema; ma, proprio per questo, neppure di "scaricare" o non affrontare cause collocate anche a livello *micro*.

Nel rapporto INVALSI si offre una analisi del cosiddetto "valore aggiunto". Si tratta di "depurare" i dati dei risultati delle prove dall'effetto stimato di variabili considerate "fattori esogeni" come il contesto sociale individuale degli studenti, il contesto sociale complessivo, la preparazione precedente degli studenti, per stimare il contributo specifico dato dalla singola scuola nella sua operatività. Certamente si tratta di "stime". E tuttavia si consideri che la metodologia applicata per depurare i fattori esogeni è la medesima per tutte le scuole; dunque sono comunque utili i "confronti". Sono presentati nei diagrammi successivi che rappresentano il Valore Aggiunto delle scuole per comparto geografico, per materie di rilevazione e per livelli scolari. Le scuole sono raggruppate per Valore Aggiunto Positivo, Valore Aggiunto Nullo, Valore Aggiunto Negativo.

⁽⁶⁾ Per la verità qualcuno tenta tale strada avanzando interpretazioni per le quali prove standard come quelle INVALSI male si accordano con la "fantasia argomentativa" della cultura meridionale. Lasciamo volentieri tale argomentazione che è di carattere "razzista" anche per chi la utilizza come "rivendicazione di superiorità".



Come si può apprezzare con uno sguardo complessivo, il Valore Aggiunto Positivo ha una distribuzione che, rispetto alle disuguaglianze trattate precedentemente può risultare confortante con dati positivi anche per le ripartizioni del Sud. La medesima considerazione può farsi per il Valore Aggiunto Nullo. I dati del Sud sono più bassi rispetto al Centro Nord.

Preoccupante invece, e a rinforzo delle analisi sulle disuguaglianze, il dato relativo alla presenza di scuole con Valore Aggiunto Negativo nei comparti del Sud con rilevanza superiore a quelle delle altre ripartizioni territoriali.

Si confermano dunque le considerazioni relative alla necessità di estendere comunque l'analisi delle cause sull'intero arco della "organizzazione del sistema", dalle strategie generali di politica pubblica alla gestione operativa delle singole unità scolastiche. La realtà descritta è il prodotto di un intreccio di fattori e variabili che si funzionalizzano, rinforzano o si neutralizzano reciprocamente, e con tale intreccio complesso occorre misurarsi, anche quando tali variabili non sembrano avere effetto immediato. Si guardi per esempio ai dati successivi

Alunni anticipatari - II scuola primaria - per area geografica % sul totale iscritti					
Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Sud-isole	Italia
0,3	0,2	0,7	3,5	4,0	1,6

Il Sud ha quasi dieci volte anticipatari rispetto al Nord. *E non si tratta certo dell'effetto di alte motivazioni rispetto all'istruzione.* I cittadini delle diverse ripartizioni geografiche utilizzano con tutta evidenza il medesimo dispositivo giuridico-amministrativo che consente loro di iscrivere i propri figli in anticipo alla scuola primaria. Ma è del tutto evidente che tale "eguaglianza giuridica" sottende una disuguaglianza reale costituita dalla carenza locale di scuole per l'infanzia. Si rimedia con l'anticipo. Il problema è dunque di politica scolastica locale.

Provvisorie conclusioni

1. Molti dei dati qui presentati attendono commenti e analisi più approfondite e tale considerazione sarebbe ancora più vera se guardassimo al rapporto complessivo dell'INVALSI.

Ma credo, al di là di considerazioni di spazio e di opportunità, che lasciare il compito alla analisi dettagliata dei singoli o dei gruppi di docenti, sia necessario. Gli insegnanti sono la più consistente aggregazione di lavoro intellettuale del Paese, e la funzione fondamentale degli intellettuali è quella di costruire e riprodurre senso.

L'invito a tale impegno analitico, affrancandosi dall'*opinionismo*, anche autorevole, che

rielabora giudizi a prescindere dai dati mi pare abbia, soprattutto rispetto a argomenti come la valutazione, il senso del richiamo ad un “valore professionale”. Lasciamo agli *opinion makers* il diletto dell'approssimazione: più saremo capaci di analisi attenta, più potremo allontanare il fastidio dei loro pronunciamenti.

2. Le dislocazioni e le faglie che attraversano il sistema di istruzione hanno tale portata generale da mandare fuori bersaglio una serie di costrutti che ritualmente vengono riversati nel confronto sulla scuola. Solo una rapida elencazione: la questione della *meritocrazia* e del *primato del merito*; la questione che è *solo problema di risorse che vanno aumentate*; la questione che il *carattere pubblico del sistema è garantito dal MIUR e dai dispositivi eguali del Diritto Amministrativo*; la questione della *supremazia culturale del sistema dei Licei*; la questione che *tutto dipende dalla deprivazione dei contesti socio economici*; la questione che *il responsabile di tutto sta in Viale Trastevere o nell'ultimo provvedimento legislativo*; la questione che *l'istruzione è un diritto e tanto basta*; la questione che *la scuola non è un servizio ma una istituzione costituzionale*; ma anche alcune banalità sui NEET, sulla disoccupazione giovanile e sui “cervelli in esportazione”... I lettori aggiungano a piacere...
3. Le dislocazioni e le disuguaglianze territoriali, riprodotte e spesso rinforzate nel tempo e nello stesso sviluppo del percorso scolastico, falsificano l'idea che l'unità del sistema sia garantita dal suo “comando” centrale. E' probabilmente vero il contrario. Per porre rimedio a quelle disuguaglianze territoriali e di comparto occorre una politica pubblica diversificata e articolata. E' ben vero che lo stesso Ministero ha proprie articolazioni territoriali e che le stesse scuole hanno prerogative (costituzionali) di autonomia. Ma le articolazioni ministeriali sono in realtà anelli di una catena di comando ad autonomia ridottissima e la stessa autonomia delle istituzioni scolastiche è stata oggetto nell'ultimo quindicennio, di un processo di progressiva mortificazione reale, mistificata da affermazioni formali del contrario. Potenziare l'autonomia come condizione per colmare le disuguaglianze.
4. Per colmare le disuguaglianze (diverso tipo come quelle sommariamente descritte) occorre declinare due costrutti: il primo è la responsabilità diffusa e definita rispetto alle strategie pubbliche messe in opera. Il secondo è la flessibilità operativa declinata nella organizzazione concreta del servizio al diritto di istruzione: risorse, personale, sviluppo organizzativo devono poter essere costantemente adattati agli obiettivi concreti di superamento delle disuguaglianze nella offerta di istruzione.

Le problematiche relative all'obbligo di istruzione sono esemplari in proposito, se non ci si limita a trasferire l'obbligo nel contenitore tradizionale degli indirizzi della Superiore.

Consolidare l'obbligo a 16 anni come una reale “piattaforma sociale” dell'istruzione pubblica richiede di intervenire sulla “unità” effettiva degli insegnamenti fondamentali, (prima della diversificazione degli indirizzi) e sulla articolazione parallela (e non sostitutiva) di una offerta di insegnamenti *complementari ed opzionali* con funzione orientativa e vocazionale.

Calare tale articolazione entro una organizzazione effettivamente unitaria del biennio, significa esplorare flessibilità di impegno del personale, superare la “epistemologia delle classi di concorso”, i contenitori spazio temporali tradizionali del lavoro e della organizzazione della scuola. (Naturalmente se si vuole realizzare l'obiettivo della espansione di tale “piattaforma sociale” in tempi più rapidi del cinquantennio necessario per la Media dell'obbligo)

5. Le faglie territoriali e l'esigenza del loro superamento portano in primo piano la questione di fondo delle *politiche territoriali* dell'istruzione, che ha rilevanze costituzionali. Le competenze concorrenti tra Stato e Regioni e autonomie locali su materie fondamentali dell'istruzione sono state, negli anni che ci separano dalla riforma costituzionale del Titolo V, campo di conflitti, di contrapposizioni, di sostanziali fallimenti operativi.

A fronte di tali risultati spesso oscilliamo tra un “ritorno al centralismo” che sembra apparire consolatorio e garantista, e la rivendicazione di un localismo accentuato che sappia superare le inefficienze della Amministrazione Centrale. In realtà occorre rilanciare un “apprendimento istituzionale” nell'imparare a far funzionare il sistema di “governo misto” che presiede al

sistema reale dell'istruzione. Non c'è Paese sviluppato (anche la centralista Francia) che non usi strumenti di *governance* (di governo misto a plurime titolarità) nella gestione di servizi a forte articolazione territoriale.

6. La sedimentazione di disuguaglianze che attingono anche a differenze di cultura e prassi organizzative, di differenziali di esperienze gestionali e professionali, di “storie”, culture e tradizioni amministrative diverse (si vedano i dati del valore aggiunto), deve essere contrastata sviluppando sistemi organizzati di comunicazione e di scambio tra aree geografiche, settori, ambiti. Occorre sviluppare condizioni per “poter copiare” dalle realtà dove i risultati sono migliori e di poter utilizzare risorse corrispondenti (le reti, prima che espedienti amministrativi sono strumenti per tale impegno. Ma anche in tale caso occorre superare rigidità e protocolli cristallizzati).

Si tenga conto che dei tre fondamentali protagonisti (a riconoscimento costituzionale) del sistema di *governance* dell'istruzione (Stato-Ministero, Regioni-Autonomie locali, Istituzioni Scolastiche autonome) il terzo è il più debole ma è fondamentale per la responsabilità “finale” del sistema. Non ha una forma consolidata di rappresentanza collettiva nel Governo misto (qualche cosa di equivalente all'ANCI per i Comuni). Un versante da esplorare, a cominciare dalle reti di scuole.