



Prometeo legato alla colonna con Atlante che regge il cielo, VI secolo a.C.

il giogo

98

Collana diretta da Luca Grecchi

«ὄπου γὰρ ἰσχὺς συζυγοῦσι καὶ δίκη,
ποία ξυωρίς τῶνδε καρτερωτέρα;».

«Infatti, dove forza e giustizia sono allo stesso giogo,
quale coppia è più valorosa di questi?».

Eschilo, *Frammento* 267-268.

«τὸν πάθει μάθος
θέντα κυρίως ἔχειν».

«Solo il vero sapere ha
potenza sul dolore».

Eschilo, *Agamennone*, 177-178.

«ξυμφέρει
σωφρονεῖν ὑπὸ στένει».

«È utile recuperare sapienza nel dolore».

Eschilo, *Eumenidi*, 520.

«Καί μὴν σύ γ' οὔπω σωφρονεῖν ἐπίστασαι».

«Eppure tu ancora non sai esser saggio».

Eschilo, *Prometeo incatenato*, 982.

Koiné *Periodico culturale*

Anno XXV – NN° 1-4 Gennaio-Dicembre 2018

Reg. Trib. di Pistoia n° 2/93 del 16/2/93. *Direttore responsabile:* CARMINE FIORILLO.

Direttori: Luca Grecchi – Carmine Fiorillo

*Ci rivolgiamo a lettori che vogliono imparare qualcosa di nuovo,
che dunque vogliono pure pensare da sé.*

KARL MARX

HANNO CONTRIBUITO E RESO POSSIBILE LA PUBBLICAZIONE
DI QUESTO NUMERO DI *KOINÉ*

Eros Barone, Alberto Giovanni Biuso, Salvatore A. Bravo
Olivia Campana, Francisco Canepa, Giovanni Carosotti,
Stella Maria Congiu, Lucrezia Fava, Arianna Fermani,
Carmine Fiorillo, Luca Grecchi, Silvia Gullino, Rossella Latempa,
Claudio Lucchini, Romano Luperini, Fernanda Mazzoli,
Alessandro Monchietto, Giancarlo Paciello, Alessandro Pallassini,
Ilaria Rabatti, Lucio Russo, Emilia Savi, Franco Toscani, Lorenzo Varaldo

ISBN 978-88-7588-248-8

editrice
© 2018 *petite plaisance*

Associazione culturale senza fini di lucro

Via di Valdibrana 311 – 51100 Pistoia
Tel.: 0573-480013

www.petiteplaisance.it
e-mail: info@petiteplaisance.it

*Chi non spera quello
che non sembra sperabile
non potrà scoprirne la realtà,
poiché lo avrà fatto diventare,
con il suo non sperarlo,
qualcosa che non può essere trovato
e a cui non porta nessuna strada.*

ERACLITO

In copertina:

Marc Chagall, *L'Acrobata (The Acrobat)*, 1914.

Per Marc Chagall l'acrobata è *utopia* che cerca – da una prospettiva inusuale –
un nuovo equilibrio, su un filo teso sull'orlo di un mondo alla rovescia.

Per una scuola
vera
e buona

Contributi di:

Eros Barone, Alberto Giovanni Biuso, Salvatore A. Bravo,
Giovanni Carosotti, Lucrezia Fava, Arianna Fermani,
Luca Grecchi, Silvia Gullino, Rossella Latempa,
Claudio Lucchini, Romano Luperini, Fernanda Mazzoli,
Alessandro Pallassini, Lucio Russo,
Franco Toscani, Lorenzo Varaldo



petite plaisance

Rossella Latempa

L'ossessione valutativa

Tra gli strumenti di legittimazione del nuovo contesto politico-culturale all'interno del quale va collocata e reinterpretata l'azione della Scuola oggi, il "congegno della valutazione" rappresenta sicuramente quello dominante: un dispositivo capace di penetrare nelle menti di chiunque graviti attorno all'universo educativo¹ con i suoi criteri e le sue forme di controllo e adesione volontarie.

Cosa significa *valutare*, oggi, a scuola? Possiamo ancora pensare che la valutazione sia semplicemente quell'atto *dovuto*, che da sempre nella storia di quest'istituzione, ha accompagnato – in maniera più o meno imperfetta – l'evoluzione dei processi di formazione? O, piuttosto, valutare è diventato un'attitudine culturale, una sorta di "riflesso incondizionato", un lento incorporamento di un "nuovo ordine delle cose", al quale non ci si può più sottrarre? Fino a *dove*, fino a *cosa* si può arrivare a valutare nella scuola?

Senza addentrarci nell'esplorazione dei meccanismi di soggettivazione e di governo generati dal dispositivo valutativo – per i quali si rimanda alla numerosa e lucida letteratura di riferimento² – proveremo, qui, a rispondere a questi interrogativi prendendo spunto dalle vicende delle politiche scolastiche recenti, di cui nella prima parte del contributo è stato fornito un quadro interpretativo generale. Tenteremo, inoltre, di mostrare quanto invadente, eccessiva e totalizzante sia diventata la valutazione *nella* e *della* Scuola, capace di occupare ambiti via via più ampi e personali.

IL MITO DELL'OGGETTIVITÀ

Valutare è ben più di un'operazione di carattere tecnico-oggettivo. Quella della valutazione è diventata progressivamente una nuova *cultura*, un sistema di valori morali che si nutre di pratiche, simboli e lessico specifico e fa leva su principi etici: qualità, responsabilizzazione, merito, talento, trasparenza. Una

¹ A partire dai genitori e dai vari «stakeholder», passando per gli studenti, fino a insegnanti e dirigenti scolastici. Tutti i soggetti coinvolti, a vario titolo, nell'azione educativa sono oggi soggetti attivi delle pratiche di valutazione.

² V. PINTO, *Valutare e punire*, Cronopio, 2012; AA.VV., *All'indice. Critica e cultura della valutazione*, a cura di A. DAL LAGO, «Aut Aut» 360/2013; M. CONTE, *Il professore immaginato e la valutazione come causa finale*, «Rivista di Studi Sociali sull'immaginario», Anno III, numero 4, dicembre 2014; A. BACCINI et AL., *Costi e benefici della valutazione della ricerca e della didattica*, *Paradoxa* 7 (2), 49-61, 2013; A. DEL REY, *La tirannia della valutazione*, Eleuthera, 2018; B. VIDAILLET, *Valutatemi!*, Novalogos 2018.

cultura alla quale è difficile sottrarsi, una volta inserita nella realtà di riferimento - la scuola, nel nostro caso - che retro-agisce con potere sordo su azioni e relazioni, in un ambiente fatto di norme, indicatori e *benchmark* rispetto ai quali adeguare i propri comportamenti e le proprie scelte. Non esiste valutazione senza una *cultura* della valutazione, ossia senza un "incorporamento" attivo da parte di chi vi è sottoposto. Spogliare la valutazione dal suo aspetto apparentemente oggettivo è il punto di partenza del nostro breve percorso. Non c'è nulla di scientifico o neutro nello scomporre e quantificare in comportamenti oggettivi (le fantomatiche «competenze») il processo di apprendimento e la relazione educativa: per quanto si tenti di osservare attraverso la lente dell'efficacia e dell'efficienza il mondo dell'istruzione, *valutare* non è assimilabile a *misurare*. *Valutare* significa esprimere un giudizio di valore su un compito, una prestazione-azione, a seguito di un intervento; significa attribuire valore ad un'osservazione (sistematica o estemporanea) confrontata ad una o più aspettative. L'atto del valutare è ancorato a parametri decisi da una comunità (di lavoro, di ricerca) oltre che ad elementi idiosincratici e personali del singolo valutatore. La valutazione è sempre un esercizio interpretativo, e valutare - nella scuola - non può che significare confrontare posizioni, vedute, abiti mentali diversi, mirando a raggiungere la massima condivisione ed equanimità possibile di giudizio: il che non significa oggettività.³ *Misurare*, d'altro canto, significa attribuire valore numerico ad una proprietà (grandezza fisica) confrontata con uno standard assunto come riferimento, ad essa omogeneo. La misura è indiretta se non riferita direttamente alla proprietà che interessa, ma ad un'altra, legata ad essa da una relazione funzionale (legge fisica). Confondere misura e valutazione è un falso epistemologico-ideologico. Nelle scienze sociali o nell'economia si assume che dati numerici rielaborati sulla base di precisi modelli matematici⁴ (che ipotizzano un legame tra dati e proprietà osservate) diano indicazioni quantitative da cui trarre informazioni e/o correlazioni. Tuttavia, al crescere della complessità ogni modello matematico offre descrizioni sempre meno dettagliate ed affidabili, che rendono necessario rinunciare alle pretese di controllabilità e riproducibilità delle stime effettuate. Il ricorso a strumenti algoritmici, a modellizzazioni o parametrizzazioni è oggi un tema di grande attualità, negli ambiti più disparati: in campo finanziario, giuridico, etico-legale, oltre che educativo. Da più parti si pone l'accento sugli usi impropri, in alcuni casi fraudolenti, dei cosiddetti *Big Data*,⁵ oltre che sull'enorme potere persuasivo e

³ G. ISRAEL, *Prove Invalsi, e dalli con il termometro*, ROARS <https://www.roars.it/online/prove-invalsi-e-dalli-con-il-termometro/>.

⁴ E. ROGORA, *Valutare e scegliere, il ruolo della matematica*, *Lettera matematica PRISTEM*, 87 (4), pp. 4-7. Disponibile on line, http://matematica.unibocconi.it/sites/default/files/LM87_Rogora.pdf; G. ISRAEL, *Modelli matematici. Introduzione alla matematica applicata*, GEM Edizioni, 2009.

⁵ C. O'NEIL, *Armi di distruzione Matematica*, Bompiani, 2018; C.S. CALUDE and G. LONGO, *The deluge of spurious correlations*, in *Foundations of Science*, p. 3, 2016; J. Muller, *The tyranny of metrics*, Penguin Books, 2018.

di indirizzo politico-mediatico dei risultati delle elaborazioni numeriche applicate a sistemi complessi. Il pericolo è che si realizzi quella che C. Anderson, ex editore del *Wired Magazine*, già 10 anni fa chiamava provocatoriamente *fine della teoria*. Nell'editoriale del 2008 dal titolo *Fine della teoria: il diluvio di dati rende obsoleto il metodo scientifico*,⁶ Anderson esponeva una preoccupante intuizione: quella in base alla quale tramite algoritmi e modelli matematici che esplorano enormi *database* contenenti ogni tipo di informazione, si possano trarre inferenze e spiegazioni su fenomeni reali anche di grande complessità, senza più la necessità di procedere in modo ipotetico-deduttivo, e quindi scientifico. «*Con dati a sufficienza, i numeri parlano da soli*» affermava, e non c'è più bisogno di alcuna teoria. Parafrasando Anderson rispetto al tema su cui intendiamo focalizzarci – ossia quello della valutazione in campo educativo – potremmo dire che oggi sembra non esserci più bisogno di alcuna congettura o interpretazione, di alcun giudizio umano o professionale. L'importante è avere dati a sufficienza, oltre che modelli e indicatori statistici: allora la valutazione potrà, in un certo senso, “sorgere” dai dati stessi, a garanzia della massima efficienza ed oggettività. È questa l'illusione neopositivista che intreccia valutazione e dati: proprio attraverso la valutazione – che prende il posto del giudizio – si compie la *fine della teoria*, oltre che la fine delle relazioni autentiche, educative o lavorative che siano.

Oggi l'idea che opportuni indicatori numerici possano descrivere ogni tipo di sistema o istituzione umana è data quasi per scontata. Ancor più se si tratta di sistemi o istituzioni pubblici, per i quali, almeno dagli anni Ottanta, la crisi dello stato sociale e la scure dei tagli lineari hanno contribuito a radicare il mito del *value for money*, ossia del rapporto costi/benefici, dell'efficienza e rendicontazione della spesa. In tempi di crisi e austerità il senso comune impone di «scaldarsi con la legna che si ha», come ha affermato di recente il Ministro Bussetti,⁷ intervistato sul tema dei finanziamenti all'Istruzione pubblica stanziati dall'attuale «governo del cambiamento» Lega-Cinque stelle. Non ci si può permettere il lusso di sprecare denaro pubblico attraverso servizi inefficienti, compresi i servizi di istruzione e formazione.

⁶ C. ANDERSON, *The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete*, 23/16/2008, *Wired Magazine* <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>.

⁷ Dichiarazione del Ministro Bussetti riportata in un'intervista del 24 Ottobre 2018 dal *Corriere della Sera*: https://www.corriere.it/scuola/secondaria/18_ottobre_24/i-prof-veneto-lombardia-assunti-regione-un-opportunita-040bf63a-d780-11e8-9629-6aae524f65ea.shtml.

L'IMBRACATURA ORTOPEDICA DELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA

Il governo dei numeri,⁸ degli indici e degli indicatori ha definitivamente colonizzato anche la scena educativa, ingegnerizzata e regolata in base al principio di congruità mezzi / risultati. La logica del *management by objectives*, la gestione per obiettivi quantificabili e rendicontabili, ha pervaso l'istruzione pubblica imponendo l'oggettivazione di ogni azione e attività, da sottoporre a criteri di misura e di valutazione costi / benefici. Il senso stesso dell'istruzione pubblica, dall'infanzia all'Università, è cambiato: da *funzione-istituzione* votata all'interesse generale è diventata un *investimento* del singolo - *servizio* alle famiglie. Concepita in questi termini, essa va monitorata e ottimizzata. Chiunque abbia a che fare oggi con la scuola (e, con diversi ambiti, acronimi e terminologie, con l'Università) da insegnante, genitore o studente, non può non essere coinvolto - in parte o completamente - in quel groviglio di procedure, pratiche e attività che riguardano la valutazione scolastica. Impossibile ignorare cosa siano i test INVALSI, la valutazione / certificazione delle competenze degli studenti, l'autovalutazione d'istituto (il cosiddetto Rapporto di Autovalutazione), il *bonus* al merito dei docenti, la valutazione per obiettivi manageriali dei dirigenti scolastici, le classifiche più o meno ufficiali di Eduscopio⁹ (Fondazione Agnelli) o del portale ministeriale «Scuola in chiaro». L'imponente impalcatura valutativa che imbriglia le istituzioni scolastiche, le cui basi poggiano nella lontana Conferenza nazionale sulla scuola del 1990,¹⁰ in cui si tracciarono le due direttrici della futura evoluzione del sistema di istruzione italiano - autonomia e valutazione, appunto - prende corpo con il ministero Profumo e il Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80 / 2013), per poi subire l'impennata definitiva con i ministeri Giannini-Fedeli.¹¹ È proprio la valutazione il principio-base di

⁸ A. SUPPIOT, *La gouvernance par les nombres*, Dialogue from the Foundation Hugot of the College de France, 2012-2014, <https://www.college-de-france.fr/site/en-alain-supiot/Governance-by-Numbers-Introduction.htm>.

⁹ *Eduscopio: confronto, scelgo, studio* è un progetto gestito dalla FONDAZIONE AGNELLI che raccoglie informazioni e dati su oltre 6000 scuole allo scopo di «valutare gli esiti successivi della formazione secondaria – i risultati universitari e lavorativi dei diplomati – per trarne delle indicazioni di qualità sull'offerta formativa delle scuole da cui essi provengono». <https://eduscopio.it/il-progetto>. Per approfondimenti e critica si leggano i contributi seguenti: G. TASSINARI, *Il feticismo delle classifiche*, ROARS, 2016 <http://www.roars.it/online/il-feticismo-delle-classifiche-la-fondazione-agnelli-colpisce-ancora/>; G. TASSINARI, *Le scuole non sono un mercato*, ROARS 2016 <https://www.roars.it/online/le-scuole-non-sono-un-mercato-una-risposta-a-gavosto/>.

¹⁰ D. PREVITALI, *Il Sistema Nazionale di Valutazione, una rilettura*, in UTET Università, Ed. 2018, p. 5.

¹¹ La recente normativa scolastica (DPR 80/2013 e L. 107/2015 con decreti delegati successivi) ridisegna l'insieme delle pratiche di valutazione nella scuola, istituendo una catena gerarchica di procedure di controllo e ottimizzazione ricorsiva che tocca tutti: gli studenti, valutati e oggi anche «certificati» in maniera standardizzata dall'istituto INVALSI, il dirigente scolastico, valutato dal superiore gerarchico dell'amministrazione regionale sulla base di obiettivi quantificati, gli insegnanti, per i quali oltre al bonus merito, istituito dalla Buona Scuola, esiste il costante confronto collegiale (e dirigenziale) basato sugli esiti dei test standardizzati e delle prove di verifica parallele disciplinari. L'organizzazione scolastica subisce il ciclo della performance su base

quel documento-matrice ideale della recente legge 107/2015: «La Buona scuola: facciamo crescere il paese».¹² La valutazione è il *fil rouge* che ne collega i 212 commi, afferma Castoldi - professore di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Torino, in un commento alla riforma,¹³ continuando con un' ammonizione, che suona quasi come una resa dei conti:

il messaggio inviato al mondo scolastico risulta molto chiaro e difficilmente trascurabile: è finito il tempo in cui il merito non trova cittadinanza nella scuola, se non attraverso proclami e ingiunzioni retoriche; il paradosso di una scuola che parla e predica il merito nei confronti dei propri allievi, ma si guarda bene dal praticarlo al proprio interno deve essere superato. [...] la scuola è nata per valutare, ma è arrivato il momento che venga anch'essa valutata; una scuola più responsabile, come comunità ma anche come singoli attori, ecco il messaggio che risuona dietro la legge di riforma.

Le parole di Castoldi, con il loro tono quasi minatorio, trovano riscontro concreto nella realtà scolastica quotidiana, a tre anni dalla *Buona Scuola*. Cosa significa fare scuola oggi, nell'epoca «del merito e della responsabilizzazione»? E come ha influito l'ossessione valutativa sulle soggettività di insegnanti e studenti, sulle loro relazioni reciproche?

Dal punto di vista dell'insegnamento, si è assistito ad un progressivo appiattimento, ad una lenta miniaturizzazione del ruolo del docente e del suo *status* giuridico. Triturato dalla logica del risultato, espresso in termini di livelli di competenze raggiunte dagli studenti,¹⁴ l'insegnamento è diventato una sorta di procedura dal carattere tecnico – dunque anaffettivo – che a partire da un ambiente (identificato da opportuni indicatori di contesto: sociale, territoriale, culturale) mira ad ottenere precisi risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*).¹⁵ La logica è quella del cosiddetto modello CIPP:¹⁶ Contesto, input, processi, prodotti, che dalle teorie americane dell'organizzazione di processi

triennale che, come ogni servizio pubblico (Legge Brunetta per la Pubblica Amministrazione, 2009), interessa ora anche il servizio scolastico. Ciclo la cui gestione e messa in atto, vista l'attuale ripartizione di risorse – umane e finanziarie – è in capo all'istituto di valutazione INVALSI, ormai centro regolatore di ogni attività educativa.

¹² <https://labuonascuola.gov.it/>.

¹³ M. CASTOLDI, *La valutazione nella Buona Scuola*, 2015. <http://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/VALUTAZIONE%20CASTOLDI.pdf>

¹⁴ Il mantra delle competenze e la loro introduzione come «unità di misura», metro standard delle prestazioni degli studenti da valutare a seguito di precisi «interventi» di insegnamento (intesi quasi in una logica di causa-effetto) è stato ampiamente affrontato da G. CAROSOTTI nel saggio che precede: cfr., *infra* p. 189, *L'ideologia della Buona Scuola*.

¹⁵ R. LATEMPA, *Insegnare nell'era dell'innovazione didattica*, in AA. VV., *Aprire le porte: per una scuola inclusiva, ecologica e cooperativa*, a cura di P. BEVILACQUA, Castelvechchi, 2018.

¹⁶ Il modello CIPP è alla base dei progetti di valutazione di sistema dell'INVALSI, http://www.invalsi.it/valsis/docs/07-10/Presentazione_QdrValSiS.pdf.

aziendali degli anni Sessanta è via via filtrata nelle politiche pubbliche di tutta Europa diventando la matrice a partire da cui progettare interi curricula educativi. Oggi un insegnante *meritevole* sa che dovrà dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi formativi in tempi prefissati; trovare motivazioni per quelli non portati a compimento, giustificare ogni scelta in termini di metodo e percorso attraverso schede preventive, per poi rendicontare in quelle consuntive. L'insegnante è concepito come operatore tra gli operatori, «agente razionale», progettista-*designer* di *learning opportunities*.

Dal punto di vista dell'apprendimento, gli studenti diventano esecutori ossessivi e affannati di proposte didattiche pre-allestite: i test standardizzati INVALSI da un lato – dall'anno scorso anche computerizzati e con tanto di simulazioni disponibili¹⁷ – e le «verifiche interne per competenze» preparate dagli insegnanti, dall'altro. Queste ultime crescono a ritmo serrato, sia per effetto dell'ansia da prestazione indotta dalla competizione collegiale tra docenti a caccia di bonus stipendiali accessori¹⁸ o di qualche incarico nello «staff dirigenziale» – che per effetto della fisiologica compressione del tempo-scuola a vantaggio di attività extrascolastiche di varia natura.¹⁹ Il tutto, a detrimento di quel dialogo e quella relazione educativa lenti, continui e progressivi: gli unici processi realmente capaci di «dare conto» di una crescita umana e culturale.

Da un punto di vista dell'attività collegiale e collettiva, i quasi vent'anni di destrutturazione della scuola pubblica – dall'autonomia di Berlinguer (1999) alla *Buona Scuola* (2015) – hanno definitivamente archiviato la stagione dei Decreti delegati degli anni Settanta in nome dell'efficientismo e del decisionismo immediati, gerarchizzando le comunità scolastiche, trasformate in gigantesche strutture piramidali minuziosamente monitorate da un Ente Esterno: l'INVALSI. Queste nuove strutture – con dirigenti plenipotenziari al vertice, *staff* dai compiti differenziati a livello intermedio e semplici docenti alla base – gigantesche anche in termini numerici,²⁰ si autogovernano e concorrono sul *territorio*

¹⁷ Proprio sul sito istituzionale dell'Istituto (ove non bastassero le decine e decine di esempi dei libri scolastici) sono presenti vari esempi di prove con cui prepararsi ad affrontare i test veri e propri. Ad es. https://INVALSI-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=esempi_prove_grado_10.

¹⁸ La legge 107 (comma 129) istituisce il *bonus* per gli insegnanti meritevoli: un salario accessorio assegnato dal dirigente scolastico ai docenti che rispettano i criteri per la valorizzazione del merito stabiliti da un eterogeneo Comitato di Valutazione, costituito – per le scuole secondarie superiori – da un docente eletto dal Consiglio di Istituto, due docenti eletti dal Collegio docenti, un alunno, un genitore e un dirigente tecnico o scolastico esterno. Per una rilettura critica del dispositivo introdotto dalla Buona Scuola di veda R. Puleo in *Merito tra dono e debito*, 2015 <https://www.sinistrainrete.info/societa/10219-renata-puleo-merito-fra-dono-e-debito.html>.

¹⁹ Dall'alternanza alle varie attività di ampliamento dell'offerta formativa: progetti, eventi, orientamento.

²⁰ Dagli anni 2000 è partita in Italia una corsa agli accorpamenti scolastici, allo scopo di risparmiare sul numero di dirigenti o direttori amministrativi, generando dei veri e propri mostri amministrativi. Basti pensare che sui circa 42 mila plessi disseminati sul territorio italiano, oggi

(parola chiave della Neolingua²¹ della scuola neoliberale) con strutture analoghe, nella competizione per risorse sia umane («utenti»: famiglie e studenti o i nuovi docenti dagli «ambiti territoriali») ²² che materiali (finanziamenti europei attribuiti tramite bandi PON, ²³ Programma Operativo Nazionale). A partire dal 2014 gli istituti scolastici sono ufficialmente entrati tra gli enti pubblici sottoposti al cosiddetto *ciclo della performance*.²⁴ Autovalutazione, miglioramento e rendicontazione sociale, questo il trittico di procedure che ciascun istituto dovrà «evadere» su base triennale. Punto di partenza, il macchinoso, oltre che eterodiretto - in quanto gestito nella forma, nei contenuti e nelle modalità di compilazione dall'istituto di valutazione INVALSI - rapporto di autovalutazione, denominato RAV.²⁵ In base al format INVALSI, gli istituti dovranno descriversi in termini di organizzazione, gestione, esiti degli studenti (sia a breve che a lungo termine), rapporti con il territorio ed altro. Per ciascun ambito, il dirigente scolastico, coadiuvato da un Nucleo Interno di Valutazione, dovrà attri-

si contano poco più di 8000 scuole. http://www.repubblica.it/cronaca/2018/08/05/news/accorpare_piu_plessi_per_ridurre_il_numero_di_dirigenti_scolastici_i_presidi_contro_il_piano_del_ministro_bussetti-203467174/.

²¹ LUIGI MATT, *Le imposture della Buona Scuola*, intervento nel dibattito sull'Appello per la Scuola pubblica, di cui G. CAROSOTTI e chi scrive sono co-autori in https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/744-le-imposture-della-buona-scuola-il-dibattito-sull-appello-sulla-scuola-pubblica-5.html.

²² Gli «ambiti territoriali», insieme alla «chiamata diretta» erano i due strumenti principali che la Buona Scuola intendeva fornire ai dirigenti scolastici per selezionare progressivamente e discrezionalmente, senza ricorso a graduatorie con liste di insegnanti costruite in base a punteggi di anzianità, i docenti del proprio istituto. Tali strumenti non sono mai entrati effettivamente a regime e con il recente rinnovo (dopo 10 anni di attesa) del contratto degli insegnanti sono stati archiviati. <https://ilmanifesto.it/buona-scuola-addio-firma-miur-sindacati-stop-chiamata-diretta/>.

²³ R. LATEMPA, *Destrutturare sinapsi cerebrali, emozioni e giudizio di sé*, ROARS <https://www.roars.it/online/destrutturare-le-sinapsi-cerebrali-le-emozioni-e-il-giudizio-su-di-se-dei-docenti-ce-lo-chiede-europeanization-dellistruzione/>.

²⁴ Il Ciclo della performance, disciplinato dal Decreto Brunetta del 2009 (D. Lgs 150/2009) «si articola in diverse fasi, consistenti nella definizione e nell'assegnazione degli obiettivi, nel collegamento tra gli obiettivi e le risorse, nel monitoraggio costante e nell'attivazione di eventuali interventi correttivi, nella misurazione e valutazione della performance organizzativa e individuale, nell'utilizzo dei sistemi premianti. Il ciclo si conclude con la rendicontazione dei risultati agli organi di indirizzo politico-amministrativo, ai vertici delle amministrazioni, nonché ai competenti organi esterni, ai cittadini, ai soggetti interessati, agli utenti e ai destinatari dei servizi», <https://performance.gov.it/performance>. Con il nuovo regolamento per la valutazione, citato in nota 11, DPR 80/2013, anche la scuola è sottoposta a cicli di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione/bilancio sociale.

²⁵ Sul Rapporto di Autovalutazione diversi sono stati i commenti critici, specie in occasione di alcuni casi recentemente diventati di dominio pubblico, come quello del liceo Visconti di Roma, <https://left.it/2018/02/08/il-liceo-che-si-vanta-di-non-avere-studenti-poveri-o-stranieri-un-fallimento-culturale/>, che pubblicizzava sul portale Scuola in chiaro la sua «clientela selezionata»: nessuno straniero, pochi disabili, abitanti del centro-città. Si veda anche A. BACCINI, *I frutti avvelenati del marketing scolastico*, Rivista il Mulino, 12 Febbraio 2018 https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:4250.

buirsi più o meno gesuiticamente un voto (da 1 a 7) sulla base di precise griglie di valutazione e rispondendo a domande-stimolo, entrambe preconfezionate dall'INVALSI. All'ispettore Paolo Davoli dell'Emilia Romagna, tuttavia, non piace parlare di «voto». L'autovalutazione, sostiene, «è [un processo] creativo» e consiste nel raccontare:

punti di forza e di debolezza [...] attraverso una Rubrica di Valutazione [formulando] un auto-giudizio, utilizzando una scala di possibili situazioni descritte in modo narrativo e sintetizzate con un livello numerico da 1 (situazione molto critica) a 7 (eccellente). È bene ricordare che non si tratta di un voto, ma di un posizionamento argomentato in relazione ai dati della scuola in quell'area, costruita sull'interpretazione dei dati e sulla riflessione che ne è scaturita.²⁶

La retorica ipocrita della *Buona Scuola* non ama parlare di voto, ma di *posizionamento numerico argomentato dai dati*: affermazione surreale frutto del moderno feticismo del Dato, entità pura e perfetta che semplicemente registrata, osservata e argomentata, lascerebbe affiorare luci e ombre della complessa impresa collettiva che è l'educazione umana.

MATEMATIZZAZIONE DELL'ESSERE UMANO

L'ossessione valutativa, oltre a soffocare e imbrigliare in una gabbia di procedure di tipo tecnico burocratico l'attività quotidiana di insegnanti e studenti, sta assumendo recentemente contorni via via più inquietanti, tanto che non sembra eccessivo parlare di valutazione totalitaria:²⁷ una *valutazione assoluta*, perché interessata a cogliere la totalità degli attributi e degli aspetti del soggetto in formazione/prestazione. Non soltanto le sue *performances* cognitive, ma anche quelle emotive: grado di motivazione, efficacia, capacità di gestione dello stress, resilienza. Tutto va valutato, quantificato, matematizzato sulla scorta di una nuova attenzione (torsione) su aspetti di tipo psicologico-interiore del *soggetto competente*.²⁸ La stessa definizione di «competenza», revisionata e aggiornata rispetto alla precedente versione europea del 2006,²⁹ diventa oggi una combinazione di «conoscenze, abilità e atteggiamenti», in base alla nuova

²⁶ P. DAVOLI, *Valutare per migliorare* in AA.VV., *Essere docenti in Emilia Romagna*, volume a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale, 2015-2016, p. 20.

²⁷ R. LATEMPA, *La valutazione totalitaria*, intervento per il convegno dal titolo «La scuola dell'ignoranza», Istituto Schiaparelli Gramsci Milano, Maggio 2018; Atti in pubblicazione.

²⁸ B. DE COUTERE, *Homo competens. Let's talk about competent people in the networked age*, Moodlemoot special edition, 2011.

²⁹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2006/962/CE <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea³⁰ (maggio 2018). Precisamente, per competenze di cittadinanza devono intendersi:

quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.³¹

Tuttavia, continua l'Unione Europea:

le competenze richieste oggi sono cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti.³²

E ancora:

Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti.³³

Sembrano evidenti lo scivolamento e l'enfasi su competenze di tipo psichico-attitudinale, da sviluppare e perfezionare in un contesto sempre più ampio (apprendimento non formale e informale) sia sociale che territoriale, in cui la scuola svolgerebbe il ruolo di agenzia formativa fra tante. Proprio sulle cosiddette *soft skills*, ovvero quelle competenze di tipo non cognitivo, ma socio-emozionale, si stanno concentrando recentemente gli sforzi e le ricerche dell'Istituto di Valutazione del sistema di istruzione italiano, sulla scorta delle recenti indagini dell'Organizzazione per lo Sviluppo e la Cooperazione Economica (OCSE). La Presidente dell'INVALSI, Ajello ha affermato che sono in cantiere nuovi test per la misura delle *soft skills*³⁴ e anche il Ministro Bussetti ha ribadito che «bisogna

³⁰ Raccomandazione del Consiglio del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018/C 189/01, p. 1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

³¹ Raccomandazione 2018, op. cit. p. 14.

³² Ivi, p. 3.

³³ Ivi, p. 22.

³⁴ Intervista: *Il ruolo delle prove INVALSI: ne parliamo con Anna Maria Ajello, Presidente dell'INVALSI*, a cura di GIANCARLO CERINI, «newsletter Scuola» 7, 24/9/18.

pensare ad altre forme di valutazione non solo degli apprendimenti, ma delle soft skills, come fanno molti paesi dell'OCSE». ³⁵ A queste dichiarazioni si sommano da un lato, la recente partecipazione di alcune scuole selezionate dall'INVALSI - in maniera assolutamente non condivisa né pubblica - a progetti-pilota OCSE per la misura delle *soft skills* dei bambini dai 6 anni in avanti, ³⁶ dall'altro, la somministrazione, in occasione delle ultime prove INVALSI, di Questionari studente ³⁷ contenenti *items* di tipo psicologico. ³⁸ Proprio quest'ultima vicenda, avvenuta nella primavera scorsa, aveva suscitato un coro di reazioni di sconcerto sia sui *social* che sulla stampa generalista. ³⁹ Si condannava unanimemente quella che a tutti gli effetti sembrava essere una vera e propria schedatura psicologica di massa dei nostri studenti. Quell'episodio, tuttavia, non può essere ritenuto casuale, ma va messo in connessione proprio con le recenti indagini internazionali che si propongono di misurare precise competenze psicologico-attitudinali e che pongono la scuola di fronte all'ultima sfida: occuparsi non solo della formazione culturale e cognitiva degli studenti, ma anche di quegli «aspetti del carattere e dimensioni socio-emozionali recentemente classificate secondo [la tassonomia] delle cinque grandi dimensioni». ⁴⁰ Il riferimento, qui, è alle *Big Five Skills*, ⁴¹ i 5 macro-domini corrispondenti ad altrettanti tratti del carattere umano (estroversione, amicalità, apertura mentale, stabilità emotiva, coscienziosità) che la ricerca psicologica, in particolare dell'età evolutiva, indaga fin dagli anni Sessanta-Ottanta e che di recente l'OCSE intende misurare con

³⁵ https://www.ilmessaggero.it/primopiano/scuola_e_universita/busetti_scuola_invalsi-3961073.html

³⁶ R. LATEMPA, *Psico-OCSE, arrivano le misure del carattere dei bambini*, ROARS <https://www.roars.it/online/psico-ocse-arrivano-le-misure-del-carattere-dei-bambini-e-invalsi-collabora-in-segreto/>.

³⁷ Il Questionario studente è una raccolta di quesiti elaborati dall'INVALSI da somministrare contestualmente ai test standardizzati e serve per inquadrare ciascuno studente in un preciso contesto sociale ed economico. Un esempio di questionario (anno 2017) è presente a questo link: http://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/SNVMS17QST05_V00_2017.pdf.

³⁸ R. LATEMPA, *Mega-Laboratorio INVALSI: la schedatura di massa dei minori italiani* <https://www.roars.it/online/mega-laboratorio-invalsi-la-schedatura-psicologica-di-massa-dei-minori-italiani/>.

³⁹ Per una rassegna delle reazioni suscitate in particolare da uno dei quesiti proposti dall'INVALSI ai bambini di 10 anni si veda: <https://www.roars.it/online/invalsi-e-i-balilla-del-mercato/>.

⁴⁰ G. VITTADINI, Introduzione al volume AA.Vv., *Far crescere la persona: la scuola di fronte al mondo che cambia*, Ed. Sussidiarietà, 2016, p. 5. Proprio G. VITTADINI, insieme alla ricercatrice INVALSI P. FALZETTI, ha partecipato nel marzo scorso ad un seminario ad invito sulla valutazione organizzato dall'Istituto di valutazione. In quella sede erano stati resi noti i quesiti psicologici aggiunti nel Questionario studente che di lì a poco sarebbe stato somministrato. Il link è reperibile qui: <http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/slide%20Falzetti%2013032018%20.pdf>.

⁴¹ Il Modello delle Big Five, o *Five Factor Model*, si basa su cinque dimensioni che propongono una descrizione della personalità, replicabile nelle diverse culture e particolarmente utilizzata nella pratica psicologica, specie a seguito degli studi condotti dagli studiosi Mc CRAE e COSTA, negli anni Ottanta. Tra i tanti, si veda, ad esempio R.R. McCRAE e P.T. COSTA JR., *Validation of the Five-Factor Model of Personality across Instruments and Observers*, "Journal of Personality and Social Psychology", n. 52, 1987.

specifici studi ai quali anche l'Italia prende parte.⁴² Ma, attenzione: a differenza di quanto ingenuamente potremmo pensare ad una prima lettura, la scuola non è chiamata a risvegliare una formazione culturale attenta alla pienezza della persona umana, in una fase storica dominata da tecnicizzazione e standardizzazione. Al contrario, la nuova ossessione valutativa sembra suggerirci che, poiché «il character è educabile»⁴³ e – come OCSE insegna – «misurabile», bisogna entrare in un nuovo ordine di idee. Di certo non smettere di utilizzare i test standardizzati per le cosiddette *hard skills* (competenze cognitive), ma valutare e monitorare con opportuni strumenti statistici *anche* le *soft skills*. All'orizzonte, sembra affacciarsi un nuovo progetto educativo-sociale: l'idea che la scuola possa contribuire a «fabbricare», fin dalla prima infanzia,⁴⁴ le figure umane adatte alla società della conoscenza. Cittadini il cui «carattere» sia all'altezza degli standard di concorrenza: sani, coscienti, emotivamente stabili e resilienti.⁴⁵ Cittadini educati all'auto-ottimizzazione, auto-imprenditorialità, auto-valorizzazione: perfetti imprenditori di sé, perfette incarnazioni del Nuovo Culto del Capitale Umano. Quella maestosa entità che:

coincide con la razionalità corporea, emotiva, intellettuale dell'«uomo». L'«uomo» in carne e ossa è, a sua volta, considerato il veicolo che trasporta la vita del capitale, non è la causa che lo genera. Il corpo è un tabernacolo del Puro Spirito Capitale, prodotto di un'unità ontologico-antropologica dove la sostanza prima è il capitale, l'unico essere soggetto solo a se stesso. Le forme di vita sono i suoi attributi. In questa gerarchia l'umano è un accessorio del capitale.⁴⁶

La scuola post-moderna, quella della *learning society*, la società dove la formazione è permanente, in ossequio al principio di massima valorizzazione – il *life long learning* –, deve farsi carico di ogni aspetto, di ogni competenza, cognitiva ed emotiva del soggetto, fin dalla più tenera infanzia. Il recente rapporto (2014) del gruppo europeo sull'Educazione e Cura della Prima Infanzia (*Early Childhood Education and Care – ECEC*) ci ricorda, infatti che:

l'apprendimento e l'istruzione non iniziano con scuola dell'obbligo: iniziano dalla nascita. [...] Alta qualità di istruzione e cura nella prima infanzia rappresentano le fondamenta per un apprendimento permanente

⁴² R. LATEMPA, *Psico-Ocse*, op. cit.

⁴³ G. VITTADINI, *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, presentazione pubblica pag. 34 http://www.lazolla.it/wp-content/uploads/2016/10/Vittadini_character.pdf.

⁴⁴ R. LATEMPA, *INVALSI anche all'asilo: il progetto semi segreto per testare qualità e prontezza scolastica a 3-5 anni* <https://www.roars.it/online/INVALSI-anche-allasilo-il-progetto-semi-segreto-INVALSI-vips-per-testare-qualita-e-prontezza-scolastica-a-3-5-anni-di-eta/>.

⁴⁵ R. LATEMPA, *Misurare le soft skills: la scuola come Fabbrica di cittadini di successo*, ROARS <https://www.roars.it/online/misurare-le-soft-skills-la-scuola-come-fabbrica-di-cittadini-di-successo/>.

⁴⁶ R. CICCARELLI, *Capitale Disumano: la vita in alternanza scuola lavoro*, Manifesto Libri 2018, p. 15.

di successo, integrazione sociale, sviluppo personale e, poi, per l'occupabilità di ogni bambino.⁴⁷

Successo, integrazione sociale, occupabilità: sono queste le finalità educative che la scuola deve perseguire nella Nuova Utopia Sociale, a cominciare dall'istruzione dei bambini. *Starting Strong*,⁴⁸ ripete l'OCSE nelle centinaia di pagine di rapporti dedicati all'infanzia, *partiamo alla grande*. D'altronde, il premio Nobel per l'Economia, Prof. J. Heckman ha calcolato che «per ogni dollaro investito in infanzia, il ritorno in investimento è 7 volte maggiore».⁴⁹ Poi cala inesorabilmente, tanto più rapidamente quanto più il contesto socio-economico di provenienza del bambino è svantaggiato. L'educazione svolge un ruolo essenziale nel quadro distopico del nuovo progetto di civilizzazione, che ridisegna la stessa natura umana in termini di investimento: un Uomo-asset, Uomo-bene materiale e psichico, di cui ogni fibra corporea, ogni sinapsi cerebrale vanno messe a valore. Scuola, prima, e Università, poi, hanno il compito di educare e specializzare il soggetto-Capitale-Umano: un individuo ridefinito come vettore produttivo del Capitale, che contribuirà, attraverso la mano invisibile della Concorrenza-Mercato, ad accrescere il «benessere» per se stesso e per l'intera società, secondo l'illusione neoliberale per cui all'aumentare del proprio tornaconto aumenterebbe quello di tutti. La scuola «intesa come Fabbrica del Capitale Umano»,⁵⁰ come «vivaio di servi armati di competenze»⁵¹ è il nuovo scenario con cui dobbiamo fare i conti. È questa la scuola che vogliamo?

⁴⁷ ECEC, *European Quality Framework*, 2014, http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/ecec/ecec-quality-framework_en.pdf, p. 3.

⁴⁸ *Starting Strong* è una serie di rapporti che l'OCSE dal 2001 dedica all'infanzia. L'ultimo, nel 2017 è scaricabile qui: <http://www.oecd.org/education/school/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm>.

⁴⁹ J. HECKMAN, *School skills and synapses*, NBER Working Paper No. 14064 Issued in June 2008.

⁵⁰ P. CIPOLLONE e P. SESTITO, *Il capitale Umano*, Il Mulino, 2010, p. 65.

⁵¹ S. SETTIS, *La pulizia etica della Nuova scuola che insegna il nulla*, 7 Luglio 2018, <http://www.gildapadova.it/web/wp-content/uploads/2018/07/ilfattosettis.pdf>