



ROARS

Return On Academic Research

[HOME](#)
[CHI SIAMO](#)
[ARGOMENTI](#)
[IDEE](#)
[APPROFONDIMENTI](#)
[SEGUICI](#)
[ROARS IN ENGLISH](#)
[SOSTIENICI](#)


Home > Scuola > INVALSI > Il piano per la scuola del Sud: arriva il commissariamento INVALSI

[Scuola](#)
[INVALSI](#)
[Valutazione](#)

Il piano per la scuola del Sud: arriva il commissariamento INVALSI

Di **Rossella Latempa** - 27 Febbraio 2020  0

 Mi piace 39



 [Commenti](#)

"Il test Invalsi ti dice quanta febbre hai, [e] quando si ha la febbre non è certo colpa del termometro. Finora ci siamo limitati a descrivere il problema [...] adesso è il momento di affrontarlo, cambiando approccio". **Con** queste parole la vice ministra all'istruzione Ascani ha illustrato il recente **"piano di intervento per la riduzione dei divari in istruzione"**, rivolto alle *scuole in difficoltà* delle regioni meridionali. Dopo 10 anni di termometro INVALSI, finalmente arriva la cura per le scuole del Sud. In cosa consisterà? E a quali scuole verrà somministrata? In prima analisi, ci si concentrerà sulle scuole *"in difficoltà"* o *"forte difficoltà"*, ovvero quelle i cui studenti non superano il test INVALSI (di terza media, grado 8) **con** un dato livello di adeguatezza, stabilito dall'INVALSI. Per queste scuole è previsto un piano di "risanamento", formulato sulla base di un repertorio di pratiche, il cui impatto sarà misurato dall'INVALSI. A tali interventi – di tipo curricolare, didattico e organizzativo – potranno essere affiancate risorse erogate dalla impresa sociale **Con i bambini** nel cui comitato di indirizzo, a dispetto del candore evocato dal nome, siedono fondazioni bancarie, governo, e EIEF (ente di ricerca fondato da Banca d'Italia e popolato da economisti bocconiani). Il piano per le scuole meridionali si presenta come un vero e proprio "commissariamento" dei curricoli scolastici di quegli istituti definiti *inefficaci* sulla base dei risultati nei test INVALSI. Al di là delle questioni tecniche, approfondite in questo post, si tratta di un passo politico di enorme rilevanza: l'intervento (compassionevole) per le scuole del Sud avvicina il sistema scolastico italiano a quelli in

cui il destino delle scuole è vincolato all'esito di test standardizzati. L'iniquità scolastica, riflesso di una profonda e strutturale disuguaglianza sociale, si riduce ad "set di caratteristiche" di contesto. Su queste non si interviene: ai tempi della tecnocrazia INVALSI i divari territoriali delle competenze si combattono affidandosi ai miracoli del benchmarking e della "filantropia bancaria". Singolare che il "piano di intervento per la riduzione dei divari di istruzione" della vice-ministra Ascani appaia lontano se non estraneo alle misure sulla scuola contenute nel più ampio [Piano per il Sud 2030](#), presentato dal presidente del consiglio e dai ministri Azzolina e Provenzano.

Il 14 Febbraio scorso Il Presidente del Consiglio Conte e i Ministri Azzolina e Provenzano [hanno presentato](#) in una scuola calabrese il Piano del governo per il SUD, in cui l'istruzione sembra avrà un ruolo centrale. Tra i vari punti, richiamati durante la presentazione, spiccano la riduzione dei "divari territoriali nelle competenze" e il "contrasto alla dispersione scolastica", che la ministra Azzolina ha precisato essere "sia esplicita che implicita". Legittimando la (tautologica) definizione INVALSI, per la neoministra la scuola – specie al Sud – si troverebbe dinanzi non solo il dramma dei ragazzi che abbandonano il percorso, ma anche quelli che l'INVALSI ha definito [dispersi impliciti](#), ovvero tutti quegli studenti che, pur terminando gli studi, non raggiungono "gli standard di adeguatezza". Ovviamente, definiti dall'INVALSI.

Il ritardo e l'inefficacia della scuola del Sud sembrano ormai saldamente e (pseudo)scientificamente fondati sui dati sintetizzati nell'esito numerico dei test. Non paiono correlati, o fanno poca notizia, una serie di altri elementi quali [la scomparsa di funzioni pubbliche](#) "ancillari" ma indispensabili, il [degrado edilizio e delle infrastrutture](#), la mancanza di [sicurezza o sorveglianza](#); men che meno la disoccupazione diffusa, la disuguaglianza di reddito, la segregazione o il sovraffollamento nelle classi delle scuole meridionali.

Il regime delle valutazioni standardizzate ha inghiottito il discorso sulla scuola pubblica, nutrito da ipocrisia politica e sociale: si sente dire oggi che il test è uno ["strumento di equità"](#), si condividono l'idea che possa essere necessario raccogliere ["dati per tutti, per non lasciare indietro nessuno"](#) o l'insensata convinzione che le certificazioni INVALSI siano a vantaggio ["dei ceti più modesti"](#).

Dai primi test campionari e volontari del 2004 [\[1\]](#) alla valutazione di massa di circa [2,5 milioni di studenti](#) dai 7 ai 18 anni del 2019, l'istituto INVALSI si è progressivamente accreditato presso i vertici ministeriali (meno presso l'opinione pubblica) come **ente capace**

di definire lo standard di apprendimento degli studenti italiani, grazie a un supporto mediatico e politico pressoché assoluti (e al partenariato con l'Organizzazione per lo Sviluppo e la Cooperazione internazionale (OCSE)).

Difficile dunque che la scuola a cui si rivolge il Piano per il Sud possa sottrarsi ad una simile logica. Al contrario, il Piano per il Sud sembra offrire un punto di svolta politica molto rilevante, in tema di istruzione, che merita un'analisi più approfondita.

Il Piano per la riduzione dei divari delle regioni del Sud

Per comprendere la "svolta" a cui si fa riferimento, occorre fare qualche passo indietro, fino al 21 Gennaio scorso, giorno in cui la vice ministra Anna Ascani ha presentato il "[Piano di intervento per la riduzione dei divari in istruzione](#)", rivolto alle *scuole in difficoltà* delle regioni Calabria, Campania, Puglia, Sardegna e Sicilia. Nel giorno della presentazione, Ascani [dichiarava al Messaggero](#):

*"dobbiamo uscire dalla polemica della valutazione e utilizzarlo [il test INVALSI] come **termometro: il test Invalsi ti dice quanta febbre hai, per capire come intervenire. Quando si ha la febbre non è certo colpa del termometro. Finora non è mai stato utilizzato come strumento per individuare le difficoltà e migliorare la situazione, ci siamo limitati a descrivere il problema invece adesso è il momento di affrontarlo, cambiando approccio**".*

Per continuare poi affermando:

*"**possiamo intervenire con puntualità**: ad esempio in Campania 210 scuole medie su 599 sono in difficoltà, vale a dire il 35%, e altre 52 sono in grave difficoltà, pari a quasi il 9%. Nel 44% delle scuole medie campane, quindi, una parte degli studenti non ha raggiunto i livelli di competenza adeguati. Dobbiamo intervenire per cambiare gli esiti dei test Invalsi".*

Tra tutte le metafore del test come strumento di misura – una costante del decennio di "invalsiizzazione" della scuola italiana (2008-2019) – quella del termometro si è rivelata sicuramente la più inossidabile, come con acume [Giorgio Israel](#) aveva già scritto tempo fa. Dunque non è questo ciò che colpisce. Colpiscono, piuttosto, la promessa di intervento puntuale e la precisione numerica da tiratore scelto (il 44%, il 52 delle scuole medie campane), insieme all'avvertimento del "cambieremo approccio".

Per dare senso a queste affermazioni, proviamo ad entrare nel merito dei documenti.

I protagonisti del Piano: INVALSI e Fondazioni Bancarie

La presentazione del progetto ha visto protagonisti il Ministero dell'istruzione, l'INVALSI e l'ex Ministro Profumo, in qualità di Presidente [dell'Associazione Fondazioni e Casse di Risparmio Italiane](#).

In estrema sintesi si tratta di un'azione congiunta, su due fronti:

1) **interventi di tipo curricolare-didattico e organizzativo** in alcune scuole delle regioni meridionali, individuate dall'INVALSI sulla base degli esiti ai test degli studenti di terza media (grado 8) come scuole "in difficoltà", più o meno grave;

2) impiego di **nuovi strumenti informativi** – un “cruscotto” che integrerà dati, azioni e risultati – e **risorse a tema**, a cui accedere tramite bandi, erogate dall’impresa sociale “**Con i Bambini**”, una società i cui indirizzi sono espressione di **Fondazioni di origine bancaria, Governo, Terzo Settore, INAPP**, istituto per l’analisi delle politiche pubbliche e **IEIF** – un istituto di ricerca della Banca d’Italia.

Ci concentreremo sul primo di questi due fronti. Non perché ritenuto il solo preoccupante, ma perché traducendosi esso – nei fatti – in **un aggiustamento “necessario e monitorato” del curriculum scolastico degli istituti “inefficaci”, inciderà immediatamente sulle pratiche quotidiane, sulle scelte didattiche, sulle relazioni interne tra lavoratori, sulla libertà di insegnamento delle scuole del Sud. Tutti questi aspetti eserciteranno in maniera differente il proprio peso sulla definizione del tipo di formazione ritenuta “desiderabile” per gli studenti meridionali**, in particolare per quegli studenti “in difficoltà”, ossia in condizione di svantaggio economico-sociale.

Il secondo punto, almeno altrettanto serio, si comprende se inserito all’interno di un preciso quadro di politiche neoliberali (vedi ad es. [qui](#) e [qui](#)) e di un ormai consolidato pensiero “anti-pubblico”^[2], apparentemente democratico (vedi enfasi sulla riduzione dei divari, sull’idea di uguaglianza di opportunità), ma autenticamente conservatore. In linea con quanto già accaduto e denunciato nel mondo angloamericano, il Piano per le scuole del Sud fa spazio a quella “cultura della filantropia”^[3] bancaria (vedi figura precedente) che contribuisce a sabotare l’idea che la scuola debba essere una **primaria responsabilità dello Stato**, concedendo a fondazioni varie enormi detrazioni fiscali in cambio di denaro investito nelle scuole. Uno scenario *“moralmente e politicamente irresponsabile, che rappresenta una forma di generosità ostile che serve ad estendere il potere [del privato] sulle scuole, dando l’illusione di arricchire così la vita pubblica”*^[4].

Il piano di salvataggio INVALSI delle scuole meridionali

Come verranno individuate le scuole del Sud in difficoltà? Cosa significa “in difficoltà”? Quali sono i parametri che verranno presi in considerazione? Come si pensa di intervenire?

A queste ed altre domande tentano di rispondere la sintesi del piano e il documento tecnico INVALSI, che alleghiamo in calce al commento.

Anticipando i dettagli, potremmo dire che:

a) **per definizione dell’INVALSI, sono in difficoltà quelle scuole** (in prima analisi, scuole secondarie di primo grado, ovvero scuole medie) **i cui studenti non superano il test INVALSI con un dato livello di adeguatezza, stabilito dall’INVALSI.**

b) **Per queste scuole è previsto un piano di interventi di miglioramento**, formulato sulla base di indicatori elaborati dall’INVALSI e un repertorio di pratiche sistematizzato **dall’INDIRE**, il cui impatto in termini di risultati attesi è misurato dall’INVALSI.

Ogni scuola potrà svolgerlo in piena “autonomia”.

Nuovi indicatori

Innanzitutto, ricordiamo che in uscita dalla terza media (grado 8) i test INVALSI hanno assunto [\[5\]](#) valore certificativo individuale con attribuzione di un livello da 1 a 5 allo studente x in ciascuna disciplina oggetto del test. Lo standard di adeguatezza è fissato dall'INVALSI al livello 3. Si considerano quindi inadeguati quegli apprendimenti a cui sono associati livelli 1 e 2. Sulla costruzione dei livelli, è possibile farsi un'idea leggendo [qui](#).

Per individuare le scuole del Sud in difficoltà, basta quindi definire un **nuovo indicatore**, detto **indicatore di difficoltà, DIFF** [\[6\]](#), che sostanzialmente conti gli allievi di livelli 1 e 2.

e un secondo, ad esso collegato, detto **indicatore TREND**, che indicherà quale scuola migliora e quale peggiora:

Sulla base dell'indicatore DIFF è facile dividere le scuole in due gruppi: **scuole in difficoltà e scuole in forte difficoltà**.

Identikit delle scuole “scarse”

Costituito il campione di scuole su cui concentrarsi, l'INVALSI innanzitutto osserva che le scuole *in difficoltà* o *forte difficoltà* sono caratterizzate rispettivamente dalla **quasi totalità o totalità di studenti** con **condizioni socio economiche sfavorevoli** (indicatore ESCS basso).

Le disuguaglianze materiali e quelle culturali, come qualunque insegnante sensato avrebbe intuito e come la letteratura scientifica di riferimento conferma da sempre, sembrano andare di pari passo. Lo (ri)confermano anche i dati dell'INVALSI.

L'INVALSI, poi, ritiene utile stimare le **correlazioni tra la percentuale di allievi che non superano il livello di adeguatezza ai suoi test** (indicatore DIFF) e i seguenti fattori:

- **i dati dei rapporti di autovalutazione** delle scuole (RAV: ESITI degli studenti, i PROCESSI messi in atto..)
- i dati delle **assenze degli studenti**, della **composizione del corpo insegnante** e dei **finanziamenti europei** dello Stato e delle Regioni (PON e POR).

Questo per ciascuna delle regioni meridionali.

In altre parole, INVALSI prova a stimare statisticamente quali di quei fattori incidono negativamente o positivamente sulla percentuale di allievi che non superano la soglia stabilita nei test. Questo dovrebbe dare un'indicazione “fondata sui dati”, su quali siano gli interventi più efficaci.

Cosa si scopre? Per punti:

1) Le scuole “scarse” sanno di esserlo e si autovalutano di conseguenza

Per quel che riguarda la relazione tra percentuale di esiti inadeguati ed elementi descrittivi dei Rapporti di Autovalutazione, l'INVALSI scopre che le scuole hanno svolto diligentemente le loro diagnosi, ovvero si sono auto-valutate in maniera coerente ai risultati raggiunti nei test INVALSI.

Nella sintesi del piano si legge infatti che:

*“in sostanza **le scuole hanno una chiara percezione delle difficoltà in cui versano** e più la loro percezione corrisponde ad una autovalutazione di difficoltà **più tendono ad investire negli esiti degli studenti al fine di ottenere**”*

un incremento nei risultati.”[7]

Le scuole, quindi, sembrano (ri)conoscere benissimo le condizioni di lavoro e le difficoltà oggettive in cui versano. La loro tendenza diventa allora quella di “investire negli esiti degli studenti per ottenere un incremento dei risultati” [8].

In altre parole, la pressione, crescente nel tempo, esercitata sui lavoratori della scuola, sta funzionando benissimo, agendo gerarchicamente a tutti i livelli. Ricordiamo che gli esiti dei test INVALSI sono diventati un punto centrale della reputazione e professionalità scolastiche: dai dirigenti scolastici, la cui retribuzione di risultato è agganciata agli esiti dei test, agli insegnanti che “gareggiano” tra una sezione e l’altra, in funzione dei risultati, per finire alle famiglie e agli studenti, bollati singolarmente da un livello numerico INVALSI. Come dire: **il modello che INVALSI ha costruito sta funzionando, in tutta la sua autoreferenzialità.**

Se si assume e si convincono le scuole che la loro qualità dipende dai risultati ai test INVALSI, imponendo l’adozione di un protocollo di “autoanalisi” (RAV) costruito sulla base di indicatori elaborati dall’INVALSI, allora le scuole si (auto)valuteranno coerentemente a quel protocollo, e la loro finalità/priorità convergeranno automaticamente sull’incremento dei risultati ai test INVALSI.

2) Strutture e attrezzature scolastiche, finanziamenti europei, non fanno la differenza

L’impatto dei finanziamenti europei e delle strutture e attrezzature scolastiche non sembrano essere di particolare incidenza sugli esiti ai test.

3) Se gli studenti si assentano, i loro risultati peggiorano, se gli insegnanti sono più “esperti” i risultati migliorano

Interessanti, perché sorprendentemente prevedibili, sono le stime della correlazione tra il numero di assenze degli studenti, la composizione del corpo insegnante e la percentuale di allievi al di sotto della soglia ritenuta di adeguatezza nei test.

L’analisi statistica dell’INVALSI, dettagliata in decine di pagine di rapporto tecnico, permette infatti di ricavare:

a) **“l’importanza di un’azione che cerchi di contrastare l’assenteismo degli studenti” [9]**, ovvero più gli studenti si assentano, peggiori sono i risultati ai test; inoltre esiste (!) una correlazione tra il numero di assenze e lo stato socioeconomico degli studenti: maggiore il primo, più basso il secondo (più svantaggio).

b) **“emerge [...] un dato piuttosto scontato, ossia che la presenza di personale esperto (fascia alta) determina una riduzione della quota di allievi in difficoltà” [10].**

Quest’ ultima affermazione, nella sua ordinarietà, merita una sottolineatura.

L’appellativo di “esperto”, associato ad un insegnante con lunga anzianità e che quindi operi presumibilmente in un contesto che conosce da tempo, ci riporta sul piano reale e concreto, squarciando la cortina narrativo – statistica. **Persino all’interno di una cornice concettuale di qualità misurata da un indicatore di livello al test, emerge con chiarezza una profonda e antica verità: che la “saggezza” professionale e l’impegno continuo degli insegnanti fanno la differenza.** Saggezza intesa come capacità di comprendere intimamente, di essere parte viva di un ambiente di povertà e disagio diffusi; come spinta che incide sul vuoto sociale e affettivo. L’importanza dell’esperienza degli insegnanti e della presenza in classe degli studenti, in relazione ininterrotta tra loro, ci ricordano – in fondo – che la scuola reale funziona quando insegna a diventare “qualcos’altro”, attraverso un processo di rottura e di interruzione generato in un ambiente collettivo [11]. Questa verità, la distillano (fin)anche i risultati dei test INVALSI.

Gli interventi del Piano (per migliorare i risultati ai test INVALSI)

Una volta individuate le scuole del Sud in difficoltà e stabilito il modello di analisi, bisogna definire gli interventi e valutarne numericamente l’impatto. Ricordiamo le basi del modello.

"Postulato": la qualità di una scuola è misurabile attraverso gli esiti dei test INVALSI;

"Corollario": sono in difficoltà le scuole che non raggiungono buoni risultati ai test INVALSI, ovvero risultati al di sopra del "livello 3" di adeguatezza, stabilito e misurato dall'INVALSI.

Nella sintesi del piano si rassicurano le scuole meridionali: esse non verranno lasciate sole.

In collaborazione con **l'INDIRE** (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) si presenterà loro un "repertorio" di interventi da mettere in atto, che riguardano l'organizzazione scolastica, la formazione dei docenti e le loro scelte metodologico/didattiche. Tra questi, la vale la pena citare:

A – Condivisione buone pratiche:

ovvero, il contesto conta, è vero. Ma bisogna "impegnarsi forte" (cit.). Come si spiega altrimenti che nonostante le condizioni ci sono scuole *"che sanno cosa fare per ottenere buoni risultati"*? Sarà importante allora cooperare in maniera virtuosa tra scuole vicine, per innalzare i risultati nei test.

B- La cura della didattica:

ovvero, "accompagnare" la formazione su metodologie e strategie che migliorino gli esiti dei test: una sorta di spinta gentile (INVALSI "nudging") verso la formazione e le strategie più efficaci ad innalzare i livelli dei test.

C- Miglioramento delle competenze:

ovvero, non forziamo la didattica solo sugli esiti dei test sfinendo gli studenti con gli addestramenti, lavoriamo anche sulle loro *non cognitive skills*, sulle loro motivazioni, magari *misurandole*. Sappiamo bene che volere è potere.

D- Sostegno all'autonomia e ai docenti:

ovvero, l'**abile rovesciamento degli opposti**. Come esaltare l'autonomia e il sostegno, ma solo all'interno del "recinto" prestabilito di definizioni, nessi e finalità. In quel recinto, i docenti motivati (che per varie ragioni non vedono le staccionate che li circondano) vanno incentivati.

E- La rimozione degli ostacoli:

ovvero il richiamo del principio costituzionale di universalità dei diritti per sostenere interventi di "monitoraggio, controllo e regolazione" delle azioni scolastiche, connettendo il raggiungimento dei risultati (come se ce ne fosse ancora bisogno) alla valutazione delle scuole e dei dirigenti scolastici.

La valutazione d'impatto fatta dall'INVALSI

Come si intraprenderanno le azioni del repertorio a livello di singola scuola? Si dice:

*"Quello che dovrà guidare nell'individuazione delle azioni e che sarà determinante per le scelte delle scuole e dei territori è, dunque, **la stima d'impatto delle politiche d'intervento sul valore medio regionale in ciascuna delle discipline oggetto di osservazione**"^[12]*

In sostanza è l'INVALSI a stimare l'impatto, **misurabile anche in un solo anno**, – e dunque indirizzare – le politiche di "risanamento", per ogni regione meridionale

In perfetta coerenza con il culto dell'empirismo dei dati e dei "risultati", con cui oggi si giudica una qualsiasi scelta – nella logica costi/benefici – , la decisione di un dato percorso educativo o di una particolare attività scolastica non dipendono più dal giudizio collettivo e immanente, dall'incontro e dalla perpetua dialettica[13] tra ragazzi e insegnanti, insegnanti e colleghi. L'istruzione, depurata dalla sua irriducibile componente politico-morale (cosa è opportuno? perché?), intrinsecamente "rischiosa", deve diventare una pratica "basata sui fatti"[14]: gli interventi si cercano nel repertorio e si scelgono in funzione del loro impatto previsionale. **È il paradosso dell'autonomia scolastica commissariata dalla tecnocrazia INVALSI.**

Il "vero" impatto sulle scuole del SUD e i possibili scenari

Giunti a questo punto, si comprende la logica e l'impianto del piano per il superamento dei divari, che inizierà per le scuole del sud, per poi prevedibilmente [estendersi altrove](#).

Nessun investimento pubblico straordinario a sostegno della scuola meridionale, dunque, se è questo ciò che qualcuno aveva immaginato. Mentre nella vicina Francia, ad esempio, Emmanuel Macron disegna politiche sulla cd. "education prioritaire" per fronteggiare le disuguaglianze e la dispersione scolastica che prevedono – tra l'altro – la riduzione del numero di allievi per classe (il [dedoublement](#), 12 alunni) associata ad un supporto di tipo pedagogico – didattico per gli insegnanti delle zone più svantaggiate, o il [finanziamento straordinario](#) delle mense scolastiche, **in Italia ci si affida alle banche e ai miracoli del benchmarking.**

A dispetto di quanto l'indigeribile retorica progressista pretende di farci credere, definendo il progetto

"un Piano assolutamente orizzontale, non calato dall'alto o eterodiretto, ma che punta ad una programmazione davvero partecipata tra la scuola, l'Amministrazione e le diverse organizzazioni ed istituzioni coinvolte"[15],

il Piano per la scuola del SUD altro non è, nei fatti, che un "commissariamento" dei curricoli delle scuole definite inefficaci. Attualmente solo quelle meridionali. Commissariamento fondato sugli standard nominali (i livelli degli esiti dei test) definiti da un ente esterno, l'INVALSI, che si assume anche il compito di monitorare l'impatto degli interventi che le scuole saranno obbligate a mettere in atto, collegandolo con l'impianto valutativo di sistema e delle professionalità coinvolte.

Si tratta di un passo politico di straordinaria rilevanza, configurabile come un attacco senza precedenti a quell'autonomia delle scuole tanto celebrata, nonché alla libertà di insegnamento, entrambe costituzionalmente garantite. Domandiamoci infatti:

- cosa ne sarà, nelle scuole definite inefficaci, della libera scelta professionale, collegiale e individuale di percorsi didattici e metodologici?
- Quali pressioni saranno trasferite gerarchicamente a dirigenti, colleghi docenti e studenti affinché la loro scuola catalogata come "in difficoltà" adotti determinate pratiche ritenute "più efficaci" (repertorio)?
- Quali scenari, in previsione, sono delineabili per quelle scuole che non raggiungeranno il livello di adeguatezza stabilito? Cosa accadrà ai lavoratori di quegli istituti che non aumenteranno il loro "valore aggiunto"?

Il piano di superamento dei divari, scritto per le scuole del Sud, sembra spostare le nostre politiche scolastiche in tema di valutazione su un terreno diverso, e ben più allarmante. L'impianto appare per certi versi analogo a quello – ben noto e studiato da

oltre 30 anni dalla letteratura critica internazionale – di quei sistemi scolastici in cui il destino degli istituti e degli insegnanti è vincolato all'esito di test di livello. Le riforme che da Reagan ("A Nation at risk", 1983) a Bush (con il "No child left behind act", 2002) a Obama ("Race to the top", 2012) hanno guidato le politiche educative americane sono state infatti fondate sulla logica della quantificazione dei risultati e su un impianto di incentivi e sanzioni. Esse, scrive [Sonia D. Horsford](#), (Columbia University, New York, 2013)[16]

*"non solo ignorano la letteratura ben consolidata della ricerca educativa sui **fattori strutturali** che riproducono da disuguaglianza e il disagio; ma sono implementate in nome dell'equità e del successo formativo"*

ovvero a colpi di una propaganda nutrita da parole d'ordine come "equity" e "achievement gap" .

Ci sarebbe da chiedersi come si possa anche solo pensare di associare concetti come l'equità, l'uguaglianza di opportunità e la lotta alla dispersione degli studenti "a rischio" al superamento di un test, continua la prof.ssa Horsford, visto che il termine "a rischio", negli Stati Uniti, in particolare, non è altro che un *proxy* – una categoria – che indica l'appartenenza a comunità di minoranza, a particolari gruppi etnici (Black e Latino), o condizioni di estrema povertà o segregazione. Su quel "set" di caratteristiche immutabili e date per acquisite, le politiche pubbliche di fatto non intervengono, addossando proprio alle scuole pubbliche, colpevolizzate e delegittimate, il peso delle iniquità sociali.

Questo sembra stia accadendo anche nel nostro paese. Dove l'essere uno studente o un istituto in difficoltà diventa ora un (ennesimo) indicatore statistico, sul cui valore numerico si tenta di incidere intervenendo sulle scelte di tipo metodologico-didattico degli insegnanti, focalizzate sull'incremento dei punteggi ai test INVALSI. A tali pratiche, eventualmente, potranno essere affiancati progetti tematici finanziati da fondazioni bancarie. Il programma di superamento del divario scolastico Nord – Sud, presentato sul piano retorico con la stessa enfasi dei rapporti americani citati, fonda le sue politiche sull'idea riduzionista di efficacia/inefficacia misurabili attraverso un unico indicatore: l'esito ai test di Italiano, Matematica e Lingua Inglese.

Difficile, con queste premesse, non interpretare questo progetto come l'ulteriore passo di un'agenda ideologica che rivela la sua totale adesione ad un preciso modello di educazione e di individuo: una "pedagogia del controllo" intrisa di un profondo disprezzo per ogni cultura o sapere non riconducibile ad una misurazione, e un'idea di soggetto che guida ogni sua azione in funzione di un premio di risultato. Il Piano per la scuola del sud è figlio di una precisa idea di scuola, con le sue finalità, la sua logica e le sue prassi. E

quella intende rafforzare.

Per questo **la ministra Azzolina, il ministro Provenzano, le forze sindacali e i dirigenti scolastici**, prima ancora degli insegnanti, dovrebbero rifiutare un simile approccio ad un problema complesso, che esige soluzioni e impegno politico di tutt'altra lungimiranza e spessore.

ALLEGATI

[Sintesi Piano di intervento](#)

[INVALSI_Prime analisi](#)

- [1] Vedi R. Puleo "Valutare senza l'INVALSI si può: muri a secco e colate di cemento", Ed. Anicia, 2018.
- [2] H. Giroux "Educazione e crisi dei valori pubblici", Editrice La Scuola, 2014, pag. 41.
- [3] Ivi., pag. 41
- [4] Ivi, pag.42.
- [5] In conseguenza del decreto 62/2017 delegato della legge 107/15, Buona Scuola.
- [6] La base dati di riferimento prende in considerazione scuole in cui è attiva almeno una classe di terza media negli anni 2017_19 e 2018_2019. I dati dei rapporti di valutazione sono relativi al 2017_2018. Per altri dettagli vedi documento tecnico INVALSI, pag.5.
- [7] Sintesi piano di intervento, pag. 3.
- [8] Tra gli "esiti" del RAV, il risultato nei test è indubbiamente l'indicatore di maggior peso ed evidenza, [per tutte le implicazioni che possiede](#) sulla valutazione dei lavoratori e degli studenti e perché di enorme impatto sull'opinione pubblica e gli stakeholders.
- [9] Documento tecnico INVALSI, regione Campania, pag. 23.
- [10] Documento tecnico INVALSI, regione Campania, pag. 38.
- [11] G. Biesta "The Gift of Teaching", Stud. Philos. Educ. , 2013
- [12] M. T. Stancarone, "Un Piano per contrastare le due velocità della scuola italiana", in newsletter Scuola 7 del 27/01/2020.
- [13] M. Benasayag: "Funzionare o esistere?" ed. Vita e Pensiero, 2018.
- [14] M. Conte "Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata", Libreriauniversitaria.it, Padova, 2017.
- [15] M. T. Stancarone, cit.
- [16] S. D. Horsford, Associate Professor alla Columbia University in *Education Leadership at Teachers College* dirige anche il collettivo *Black Education Research Collective* (BERC), un progetto sulle connessioni dei cd. *Black studies* con le ricerche educative. Un interessante approfondimento è "A Nation of (student) at risk", da cui è tratta la citazione, https://www.researchgate.net/publication/328702130_Horsford_2013_A_nation_of_students_at_risk .



Download as PDF

TAGS @invalsi social dispersione scolastica Divario Nord-Sud invalsi Ministro Azzolina Ministro Provenzano Piano per il Sud Piano superamento divari

LASCIA UN COMMENTO

[Entra per lasciare un commento](#)

Questo sito usa Akismet per ridurre lo spam. [Scopri come i tuoi dati vengono elaborati.](#)