

L'esperienza didattica e l'entusiasmo di una dirigente:

AnnaMaria Gilberti

per radicare negli ordinamenti scolastici

la valutazione e lo sviluppo della qualità

Intervista di Fabio Trazza



L'Intervista,
pubblicata qui integralmente,
è stata pubblicata divisa
in due parti nei precedenti
numeri 45 e 46.

Ragioni dell'Intervista

Quest'intervista nasce dal desiderio di riflettere sul percorso della cultura della valutazione nella scuola lombarda, a conclusione dell'esperienza di chi, l'ispettrice Gilberti, per prima, ha saputo innestarla nel vivo dell'esperienza didattica di tante scuole ed istituti della Lombardia.

E vuole anche essere una testimonianza di affetto e di riconoscenza, a nome delle scuole testimoni del suo entusiasmo, alla sua intraprendenza organizzativa.

AnnaMaria Gilberti, laureata in Fisica nel 1969, consegue le abilitazioni all'insegnamento in Fisica (1971), Matematica ed Osservazioni Scientifiche (1971) e in Matematica (1975). Da giovanissima docente nelle scuole superiori di Monza, concorre al ruolo di Ispettrice, divenendo Dirigente di II fascia del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Compie il suo servizio scolastico, sino all'attuale pensionamento, con l'incarico di Dirigente Tecnico e Dirigente dell'Ufficio III - Ordinamenti presso la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia.

A Lei rivolgiamo alcune domande

● Quando è iniziato nella scuola italiana l'interesse per la valutazione?

● La domanda, penso, volutamente generica richiede per la risposta in premessa un richiamo generale al significato etimologico dello stesso termine valutare.

Dal latino *valitus* (participio passato) significa "avere prezzo", cioè *valere*; da qui "dare prezzo", *stimare*. Il concetto, che ne deriva, è la stretta connessione tra giudizio, stima e misura.

A Locarno nel 1927 la Conferenza internazionale del movimento della scuola attiva (*New Education - L'éducation nouvelle*) propone un'indagine internazionale sugli esami per raccogliere dati comparabili sugli esami e dimostrare la non oggettività dei correttori.

Un riferimento d'origine per le indagini internazionali può essere considerato il progetto della *Carnegie Foundation*: dal 1931 al 1938 si realizza *The International Examination Inquiry*, per comparare sistemi scolastici diversi attraverso test e prove standardizzate con la ricerca di valutazione oggettiva per superare giudizi e voti arbitrari. (*Partecipano Stati Uniti, Inghilterra, Scozia, Francia, Germania, Svizzera, Finlandia, Svezia e Norvegia*)

Poi, dal 1961, dall'Istituto dell'educazione di Amburgo dell'UNESCO si attiva l'IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, che realizza il prototipo d'indagine sperimentale ad ideazione di Benjamin Bloom (Chicago 1959-61), coinvolgendo 12.000 studenti tredicenni in prove di comprensione della lettura, matematica, scienze e geografia.

È importante ricordare che il primo testo di docimologia italiano è del 1968: "Didattica e Docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola" di Mario Gattullo, Ed. Armando, Roma.

Nel testo viene presentato il modello docimologico del controllo scolastico. L'autore definisce la valutazione come un "processo di controllo" suddivisibile in tre differenti fasi:

- la determinazione dell'oggetto,
- la misurazione,
- la valutazione.

Di esse vengono definite le procedure e gli strumenti utilizzabili all'interno del contesto scolastico (dalla *Presentazione* a cura della casa Editrice).

Conosco il prof. Gattullo nel 1969 al primo corso di docimologia che tiene a Milano e ... comincio a studiare il problema in contesto accademico, anche se, ripensandoci, per me il primo impatto con la valutazione fu quando mi posi il problema che sarei stata valutata nell'esame di idoneità per il passaggio in seconda elementare (avendo saltata la classe prima) nel 1952.

● Certamente la "Scuola Attiva" fu una sorta di palestra per il rinnovamento pedagogico anche in Italia. Sarebbe sufficiente ricordare l'insegnamento di Lamberto Borghi, che, di ritorno dall'America dopo la seconda guerra mondiale, contribuì alla diffusione del pensiero di Dewey. Il suo insegnamento contribuì alla formazione di una schiera di pedagogisti, anche accademici — si pensi al ruolo di Egle Becchi nell'Università degli Studi di Milano —, che avrebbero trovato negli anni '60-70 il clima più favorevole per una discussione critica dell'impianto educativo italiano. Ma, tralasciando ogni considerazione sull'epoca, che, come in una ventata, tese a smantellare un rigido centralismo di programmi didattici e un formalistico sistema di valutazione di docenti e studenti, c'è mai stato uno specifico clima, che abbia favorito lo sviluppo dell'attenzione per i temi della qualità? E a quando lo si può far risalire?

● Certamente sì, a partire dall'Intesa tra Confindustria, IRI e MPI del 1992 con l'avvio dei Progetti per la Qualità e l'estensione nelle scuole della Certificazione dei Sistemi di gestione per la qualità.

La prima scuola certificata fu l'IPSLA di Bergamo nel 1997.

● Qual è la differenza tra la cultura nazionale della valutazione e la pratica attuale?

● Se per cultura nazionale della valutazione intendo l'istituzione formale dell'Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo d'istruzione e formazione professionale e, per pratica attuale, il comportamento medio della scuola italiana e dei suoi soggetti, il discorso sarebbe complesso e richiederebbe molti distinguo tra percezione della problematica (1997), organizzazione sperimentale dell'attuale Rilevazione nazionale degli apprendimenti (2001), stato di diffusione, compartecipazione, ...

Mi limito ad una considerazione.

Il dibattito, che si è originato fin dalle prime prove, ha indubbiamente attirato l'attenzione generale anche di soggetti non implicati e ha sviluppato riflessioni generalizzate anche di elevato livello.

Si è arrivati alla necessità di riconoscere funzioni specifiche nella scuola e formarle.

● Dai dati emerge che la Lombardia è territorio privilegiato per la cultura della valutazione.

Già nel Settecento Milano vide una riforma delle proprie Scuole Palatine, la cui scrittura fu affidata dall'autorità imperiale a Giuseppe Parini, che avrebbe esercitato non solo un influsso benefico nell'architettura dei piani di studio, ma avrebbe anche fatto nascere una nuova tensione morale, tramandata per tutto l'Ottocento e, a Milano, ristudiata ancora nel Novecento a cura di Mario Fubini e del suo allievo Sergio Antonielli.

C'è quindi una ragione storica, per il riordino riformatore del sistema scolastico, al cui interno far germogliare una nuova cultura della valutazione.

Ma c'è anche una ragione organizzativa?

● Certamente, se pensiamo che a circa ottanta anni dopo il periodo pariniano le tensioni per l'unificazione italiana posero in

primo piano la riforma del ginnasio e il problema dei libri di testo e il clima di studi statistici all'epoca dell'Unità d'Italia fu assai favorevole, per occuparsi di dati quantitativi di stima.

In questa epoca emerge l'attenzione sul controllo delle scuole.

Le scuole elementari erano presiedute in ogni provincia da un regio Ispettore assistito da un Consiglio Provinciale e da regi Ispettori circondariali in base alla Legge Casati del Regno di Sardegna del 13 novembre 1859.

In Lombardia, inoltre, precisamente a Locate, già dal 1843, la principessa Cristina Trivulzio di Belgioioso che aveva aperto (in aggiunta all'asilo del 1840) scuole elementari e due superiori si assicurava personalmente che tutto si svolgesse nel modo migliore e di tanto in tanto effettuava in queste scuole delle periodiche visite,

allo scopo di controllare sia maestri sia allievi e di incitarli nel progredire nei loro studi.

Fece, inoltre, in modo che alla fine di ogni anno scolastico vi fosse un esame di tutte le scuole, che terminava con la distribuzione dei premi, con doni, dati dai maestri ai loro scolari, e con un grande pranzo, che si teneva all'interno del palazzo Trivulzio, al quale erano invitati anche gli studenti più meritevoli, insieme alle varie autorità e a persone illustri, che ella stessa invitava.

Non posso tacere che un buon risultato dal punto di vista organizzativo lo ha dato l'istituzione del *Dipartimento della Valutazione e dello Sviluppo della Qualità* della Direzione regionale per la Lombardia nella fase di sperimentazione (2000), divenuta successivamente *Area Valutazione della Qualità del sistema scolastico* (2001), poi *Servizio per la valutazione* (2008), confluito infine nell'*Ufficio Ordinamenti* (2010), il tutto grazie alla fiducia e all'illuminato sostegno, offertomi dai Direttori Generali, che si sono succeduti — Francesco de Sanctis, Mario Dutto e Giuseppe Colosio — e alla grande disponibilità di dirigenti scolastici, universitari e docenti, nonché collaboratori amministrativi dell'USRLO, che hanno creduto con entusiasmo nella scommessa, prodigando impegno, che continua al di là del mio pensionamento.

Fondamentale è sempre stata la partecipazione alle fasi di sviluppo nazionale, garantendo — alla base l'informazione opportuna — e al centro l'apporto di critiche costruttive, emergenti con l'esplicitazione anticipata dei problemi con, però, previsione di possibili soluzioni.

Riguardando a distanza il percorso effettuato, positiva fu l'intuizione, avuta nel 2004, d'invitare i Dirigenti Scolastici a designare nel Collegio Docenti un *Referente d'istituto per la valutazione* e a iniziare territorialmente la sensibilizzazione con incontri e seminari di formazione provinciali ed interprovinciali fino al 2009.

● L'introduzione di questa nuova figura, designata nel Collegio Docenti, ha reso capillare nella scuola lombarda l'attenzione ai temi della valutazione. La crescita quantitativa di tale attenzione è indiscutibile e diviene un esempio per tutte le altre Regioni d'Italia, ma si può anche dire che, contemporaneamente, si sia sviluppato un rapporto tra la crescita quantitativa e quella qualitativa delle scuole lombarde?

● C'è una stretta connessione.

La questione qualitativa orienta l'indagine quantitativa e dall'elaborazione dei dati quantitativi emergono domande qualitative.

Tutto ciò è documentato nelle indagini internazionali e, nel nostro piccolo, nel quasi quotidiano dibattito in *ForUVA*, iniziativa di consulenza e supporto, rivolta a docenti delle scuole lombarde sui temi della valutazione e della qualità del sistema scolastico. *ForUVA* è l'ambiente interattivo, organizzato nel 2005 ed esteso dal 2006 ai docenti referenti per la valutazione, in cui scambiare esperienze d'approccio alla valutazione interna ed esterna alla scuola, effettuare formazione col fine ultimo di ricondurre ad unitarietà la molteplicità delle iniziative valutative in atto.

● Ogni qual volta si parla di valutare un qualsiasi sistema, diviene d'obbligo riflettere sull'attendibilità e sulla terzietà dell'organismo di controllo.

Esiste anche per la scuola questo problema dell'indipendenza del monitoraggio?

● Fin dalle citate prime indagini del 1927 nei contesti internazionali questo problema fu avvertito ed esplicitato, tanto che il confronto si estese alla considerazione dell'istituzione di organismi indipendenti.

Se si ricorda, la tematica fu d'interesse nazionale, quando Ciampi, già Presidente del *Competitiveness Advisory Group* dell'Unione Europea, Presidente dell'*Interim Committee* del Fondo monetario internazionale, credo alla fine degli anni novanta o inizio del 2000, sollevò la questione, relativamente alla Banca d'Italia, dell'indipendenza per l'organo di controllo, sottolineando che la completa indipendenza dei soggetti implicati rischia d'altra parte la non sufficiente conoscenza.

Ben altro è il dilemma dell'indipendenza politica ed autonomia finanziaria.

● Quale confronto può stabilirsi, sulla base dei progetti internazionali, tra le dimensioni internazionale, nazionale, regionale?

● Premesso che allo stato attuale l'esperienza, pur molto importante, non è ancora sufficientemente generalizzata e sviluppata da poter parlare di dimensione regionale, come ricaduta i dati internazionali delle principali indagini finora hanno coinvolto un numero di studenti troppo poco significativo per un confronto regionale.

Dai dati però disponibili (pare dovrebbe essere noto in autunno il rapporto particolareggiato) dell'ultima indagine OCSE PISA 2009, ciò avverrà per la prima volta non solo a livello internazionale e nazionale, ma anche regionale rispetto la literacy della lingua madre (per noi, quindi, l'italiano), della matematica e delle scienze (riguardanti cioè sia le conoscenze di scienze sia quelle sulle scienze) per la popolazione dei quindicenni.

Sarà interessante verificare l'incidenza della formazione dei docenti delle quattro regioni *Obiettivo Convergenza* (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia), che hanno goduto di seminari di formazione ad hoc per i docenti del biennio per merito dei finanziamenti PON 2007-2013.

● L'Invalsi certamente ha potuto godere dell'eredità del Cede.

Ma qual è stato il ruolo di quell'eredità?

E in cosa è consistita la novità Invalsi?

● Dal luglio 2000 l'INVALSI (allora INValSI) ha costituito l'evoluzione del CEDE (*Centro Europeo dell'Educazione*), essendo stato istituito nella stessa

sede con sovrapposizione, a parte la presidenza, della struttura sia amministrativa sia tecnica, anche se con compiti attuativi del già istituito Sistema Nazionale di valutazione.

Il CEDE aveva già un'importante tradizione di partecipazione ai consessi della ricerca internazionale in ambito valutativo. Sia sufficiente ricordare i primi lavori del prof. Visalberghi e poi anche del prof. Verrecchi con ricaduta nazionale di diffusione di rapporti importanti.

La novità è consistita nella specificità di compito, sancito istituzionalmente con decreti del Ministro; il primo triennale e poi annualmente con definizione degli ambiti e settori valutativi

- (—scuola;
- sistema scolastico;
- dirigenti;
- apprendimenti degli studenti;
- discipline;
- anni scolastici;
-)

● Da ciò che ci riferisce risalta la sua conoscenza delle problematiche, che stiamo considerando, ed è indubbio che discenda da un'esperienza pluriennale.

Ora, non per sottolineare aspetti anagrafici —d'altra parte, del riferimento alla sua scuola elementare è stata lei stessa responsabile diretta, e si veda la prima parte dell'intervista pubblicata nel precedente nume-

ro)—, ma proprio perché il dibattito sulle competenze nasce da lontano e continua tutt'ora, ci sono state, a suo parere, delle variazioni significative circa il concetto di 'competenze'?

● No, non credo ci siano state delle variazioni significative.

Da quando è iniziato in letteratura lo scrivere di competenze è prevalsa una definizione pragmatica-operazionale. Tale definizione non è stata ben accettata in campo umanistico....

Ecco, forse, il livello di accettazione e di condivisione necessariamente è cambiato.

Certo che, se si pensa che pur essendo un termine utilizzato da Catone in Italia dagli anni '70, fa riflettere che se ne sia dibattuto per la prima volta in ambito di formazione professionale.

Quindi dalla fine degli anni '80 il dibattito approda anche nell'istruzione tecnica e...poi nei licei e negli altri ordini di scuola solo nel nuovo secolo!

Il concetto di "conoscenza agita"

—per utilizzare il termine di Le Boterf— non è ancora padroneggiato in tutti i contesti scolastici. Ciò dipende molto dalla difficoltà di considerare parimenti importanti non solo i saperi teorici, ma quelli operativi, superando la famosa diatriba delle cosiddette due culture, quella umanistica e quella tecnico scientifica.

Il paese di Leonardo e di Galileo ha faticato parecchio a considerare equivalenti l'apprendimento della

bottega leonardesca e la composizione di endecasillabi....

Ora ci sarà da dimostrare che equivalenti non sono....

Ma non vorrei diventare polemica.

● Con quali caratteristiche può essere oggi assunto il dibattito sulle competenze, per poter anche fondare nuovi aspetti della valutazione?

● Forse, oggi in Italia, l'attività stimolata dall'INVALSI a livello nazionale ha contribuito in modo significativo. Il dibattito inoltre si è talmente allargato ed esteso anche nelle scuole del primo ciclo con l'istituzionalizzazione della prova nazionale negli Esami di stato che attorno al tavolo del consiglio di classe si riconosce pari dignità alle competenze dei vari ambiti.

In Lombardia, poi, molti sono i focolai di esperienze di riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze a partire dalla necessità, ad esempio, di unificazione dei modelli di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti, appunto alla fine del primo ciclo di studi.

A Monza nel mese di settembre si inizierà per la prima volta un'analisi comparata dei risultati delle PN di tutti gli studenti di tutte le scuole secondarie di primo grado relative agli ultimi esami. Di ciò si relazionerà in un prossimo numero di questo giornale on line.

