

Qualche nota in merito al rapporto INVALSI 2019 dal punto di vista dell'economia dell'istruzione

Roberto Fini

Memorabile quell'anno...

Correva l'anno del Signore 2007. A settembre di quell'anno accaddero due eventi memorabili (per la verità ce ne furono molti di più, ma lasciate che il vostro economista citi solo quelli di sua pertinenza...). Il primo ha a che fare con la crisi finanziaria: le cronache (non solo quelle economiche) raccontarono la "corsa agli sportelli" dei clienti della Northern Rock, una delle banche inglesi più esposte in titoli derivati; di simili cose non se ne vedevano più da un pezzo, almeno nei "Paesi avanzati"; l'opinione pubblica mondiale ne fu scossa, ma solo un anno dopo, con il fallimento della Lehman Brother's, ci si rese conto di avere di fronte una crisi sistemica. Pensate che nelle prossime pagine parleremo della crisi, giusto? Sbagliato! Ci interessa l'altro avvenimento di quel settembre 2007. Molto più "piccolo" e che certamente non ebbe gli onori della cronaca come il primo: con l'inizio dell'anno scolastico venne pubblicato il *quaderno bianco sulla scuola*¹, a cura del Ministro dell'Istruzione e di quello dell'Economia.

Già il fatto che due ministri² firmassero congiuntamente un rapporto di ricerca costituiva una novità di qualche rilevanza. E poi era la prima volta che la scuola veniva indagata con i metodi tipici dell'economia dell'istruzione in una ricerca di ampio respiro. E, in effetti, oltre a dirigenti di primo livello del MIUR, il rapporto era stato curato da alcuni degli economisti più importanti nell'ambito dell'analisi economica dell'istruzione³.

In qualche modo, il rapporto si inseriva autorevolmente in quella che il ministro Fioroni aveva definito la "strategia del cacciavite": a quanto ricorda il vostro autore, G. Fioroni è stato uno dei pochi ministri a non voler firmare l'ennesima legge di "riforma" della scuola, ma operare sul preesistente con piccoli (e per la verità non solo piccoli) tagli o modifiche⁴.

La scuola italiana ai tempi del cacciavite

Si trattava di capire le ragioni per cui nei test PISA l'Italia risultava indietro rispetto ad altri paesi con strutture formative simili alla nostra: comprenderne le ragioni ed operare per risalire la china. Un obiettivo certo non facile da raggiungere, ma da qualche parte si doveva pur iniziare: il quaderno bianco forniva un'indicazione riguardo ad una possibile via da seguire, molto poco

¹ L'intero rapporto è scaricabile all'URL

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/quaderno_bianco.pdf

² Il ministro per l'economia era T. Padoa-Schioppa, mentre il MIUR era guidato da G. Fioroni. Il premier del governo era Prodi.

³ Solo per citarne un paio: D. Checchi dell'Università di Milano (Statale) e P. Cipollone di Bankitalia e che di lì a poco sarebbe stato nominato presidente INVALSI

⁴ L'esperienza ministeriale di Fioroni durò poco: il governo Prodi nel 2008 si dimise e si andò ad elezioni anticipate che ribaltarono il tavolo. Fioroni rimase parlamentare fino al 2018, quando fu sconfitto nel bagno di sangue delle elezioni politiche del 2018.

battuta in Italia. Su questo piano c'era moltissimo da fare. E bisognava farlo scontando un'arretratezza culturale e pochi strumenti di analisi: già parlare di capitale umano significava mettere insieme il diavolo (capitale) con l'acquasanta (la componente umana) e, se non era una bestemmia poco ci mancava. Ma poi invadere con metodi econometrici il terreno presidiato da pedagogisti faceva pensare agli economisti dell'istruzione come novelli san Giorgio alle prese con il drago.

Il rapporto che venne partorito si serviva come benchmark dei test PISA riguardanti il nostro Paese. Inevitabilmente: l'INVALSI era ancora una creatura in fasce e già abbondantemente contestata. Valutare le competenze scolastiche acquisite con dei "test"? *Horribile dictu!* La Cultura (si noti, prego, il maiuscolo...) è ben altro! E come si fa a contestare una simile affermazione? Senonché i test del PISA avevano uno scopo più modesto: individuavano tre competenze chiave (poi diventate quattro), senza le quali non si è in grado di partecipare alla vita della società come cittadini consapevoli. E probabilmente non si è neppure granché competitivi sul mercato del lavoro.

Ma non è di queste argomentazioni che vogliamo parlare. Ci si consenta, però, a questo proposito una cattiveria non gratuita: che qualcuno abbia un'opinione negativa sulla possibilità di valutare delle competenze può essere legittimo; come può essere legittimo dubitare della validità di farlo con dei "test". Ma che simili argomentazioni provengano dal (variegato) mondo della scuola, magari proprio da docenti che usano forme di valutazione che poco o nulla permettono davvero di misurare, allora significa che c'è qualcosa che non va.

Valutare la scuola

Dicevamo dei risultati del quaderno bianco. Non c'era da aspettarsi grandi novità, ma qualche approfondimento sui perché le cose andavano come andavano: ce la misero tutta gli autori del rapporto e qualcosa di buono uscì fuori. Certo, il PISA era un'indagine campionaria e dunque si poteva legittimamente dubitare di risultati che non riguardavano l'universo.

Per di più, veniva detto dai rumorosi (e apparentemente numerosi) contestatori del PISA i "test" somministrati agli studenti di ogni Paese provenivano dalla loro versione inglese e dunque poco adatti alle caratteristiche di ciascuno dei Paesi che partecipavano all'indagine. E poi, *horresco referens*, l'OCSE non è l'organizzazione dei Paesi ad economia di mercato? Non è che i cattivi capitalisti misurano ciò che vogliono misurare?

Dai tempi del quaderno bianco molta acqua è passata sotto i ponti: la crisi economica (per l'Italia ormai più che decennale) ha fatto passare in secondo piano molte delle argomentazioni del rapporto. Quisquiglie come lo spread, il debito, la deflazione, hanno spostato in subordine i temi dei risultati che andavano emergendo dalle indagini PISA e che il rapporto ministeriale analizzava. Ma le cose sono andate avanti: INVALSI, nel 2007 neonato dalla salute gracile e bruttino (almeno agli occhi di molti), è cresciuto di pari passo con la consapevolezza che misurare le competenze-chiave non è solo operazione legittima, ma è anche necessaria. Ovviamente non è sufficiente, ma questa è un'altra storia.

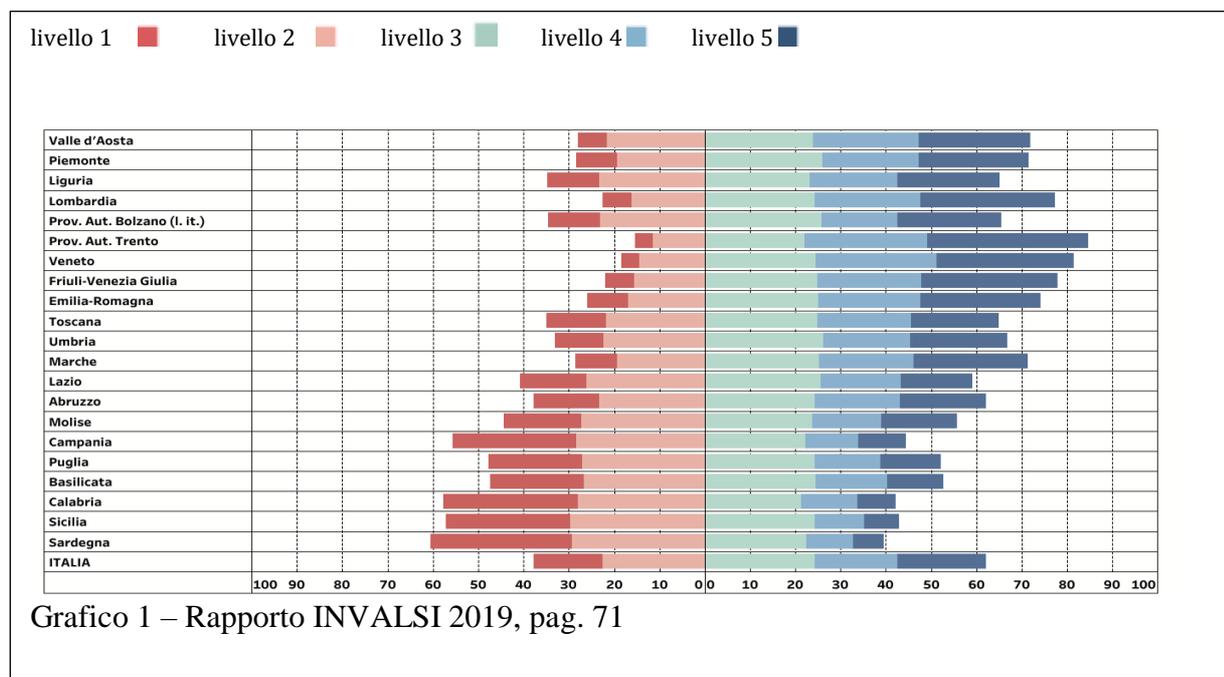
INVALSI 2019: una nuova stagione (forse...)

Finalmente disponiamo di risultati che non riguardano più solo un campione, per quanto significativamente stratificato: le ultime due indagini INVALSI (2018 e 2019) riguardano l'universo della popolazione studentesca per gradi scolastici considerati significativi (gradi 2, 5, 8, 10 e 13): gli obiettivi raggiunti dagli studenti delle coorti di età corrispondenti vengono misurati (si sì: "misurati") in italiano, matematica, inglese.

Come ampiamente riportato dai media che dell'ultimo rapporto INVALSI hanno dato ampia (e, in molti casi, superficiale copertura), i risultati di una parte delle coorti studentesche indagate sono a

dir poco deludenti e in qualche significativo caso drammatici: dopo 150 (centocinquanta!) anni di scuola unitaria se non centralistica, le differenze regionali, e persino fra scuole dello stesso territorio, sono enormi e sintetizzabili nella conclusione che A. Visalberghi⁵ traeva dalle sue riflessioni sul sistema scolastico italiano nel 1987 (2019-1987=32 anni!): *se vuoi istruirti devi nascere al nord*.

Per fornire qualche elemento di comparazione prendiamo il dato relativo alle competenze in matematica così come risultano dal rapporto INVALSI 2019.



Vivere a nord o sud del 44° parallelo

Quello che emerge dal grafico è cristallino Per parafrasare e meglio articolare il buon Visalberghi: se vuoi imparare la matematica...

... molto bene devi frequentare le scuole di Trento, della Lombardia, del Friuli V.G., dell'Emilia-Romagna o del Veneto⁶;

... bene quelle di Valle d'Aosta, Piemonte e Marche⁷;

... abbastanza bene quelle di Liguria, Bolzano, Toscana, Umbria, Lazio e Abruzzo⁸;

... "benino" quelle del Molise, Puglia e Basilicata⁹;

... se non la vuoi imparare ci sono la Campania, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna¹⁰.

E, si badi, per ovvio trascinarsi sociale: se vuoi guarire devi nascere al nord; se vuoi un'occupazione decente devi nascere al nord; se vuoi città passabilmente vivibili devi nascere al nord. E via enumerando aspetti significativi della qualità della vita: se hai avuto la ventura di nascere o vivere al di sopra del 44° parallelo nord (per gli ignoranti in geografia corrispondente al

⁵ Che morirà, destino dei precursori, solo pochi mesi prima dell'uscita del quaderno bianco.

⁶ Con percentuali che raggiungono i livelli 3, 4, 5 superiori al 70% degli studenti

⁷ Con percentuali di risultati dal 3 al 5 intorno al 70%

⁸ Con percentuali di risultati dal 3 al 5 intorno o superiori al 60% (che è anche, più o meno, la media nazionale)

⁹ Con percentuali di risultati da 3 al 5 intorno al 50%

¹⁰ Con percentuali di risultati dal 3 al 5 di poco superiori al 40% (con la triste eccezione della Sardegna che non arriva neppure al 40%)

crinale settentrionale dell'Appennino tosco-emiliano), hai una ragionevole speranza di vivere, *coeteris paribus*, in modo decente, se non proprio buono. Se invece nasci a sud del 44° parallelo, beh allora...

Nel caso qualcuno voglia ancora evocare il carattere di eguaglianza garantito da una scuola centralistica, a questo punto dovrebbe avere, non diremo qualche ripensamento, ma almeno porsi qualche interrogativo.

Com'era quella dell'eguaglianza sostanziale?

Sia ben chiaro: il dato nulla ci dice riguardo alla correttezza delle valutazioni dell'una o dell'altra macroarea. Quel che possiamo ricavare dal dato è che, da *qualche parte* (nelle valutazioni delle scuole o in quelle del PISA), c'è qualcosa che non va. Ovviamente possiamo attribuire l'errore al PISA, ma se trovassimo altre evidenze riguardanti il basso livello raggiunto dagli studenti di una parte del nostro Paese, allora dovremmo porci qualche domanda supplementare.

La domanda è: come è possibile che studenti dotati di competenze disciplinari analoghe presentino valutazioni così diverse a seconda la latitudine in cui vivono? Dovete ammettere che è un bel problema! Uno di quelli che dovrebbe sollecitare schiere di scienziati, pedagogisti, docimologi, psicologi, sociologi e persino economisti, ad un succulento programma di ricerca.

A suo tempo, il quaderno bianco aveva tentato una risposta, o quanto meno con esso si era abbozzato l'ordine dei problemi. Poi era intervenuta la crisi dei derivati, poi la recessione, poi lo spread, ecc. Nel frattempo, il governo Prodi aveva tirato le cuoia, lasciando campo libero ad una nuova maggioranza. Insomma, c'erano ben altre gatte da pelare e forse nessuno aveva un gran desiderio di prendere in mano i problemi già sollevati dal rapporto commissionato da Fioroni. Visalberghi forniva anche qualche cifra (pensare che non aveva alle spalle né il PISA né l'INVALSI, né le riflessioni contenute nel quaderno bianco): il divario nord-sud per le competenze in italiano-matematica-scienze era all'incirca del 25%, che diventava un 35% medio alla fine del ciclo delle scuole superiori. Vi tornano come numeri? Se date uno sguardo ai dati del rapporto INVALSI 2019 potrete verificare facilmente che non molto è cambiato.

Dunque, c'è da chiedersi perché, tuttora, devi avere la fortuna di nascere al di sopra del 44° parallelo per garantirti un'istruzione di buona qualità. E, per favore, non sottovalutate la locuzione *coeteris paribus*: nelle regioni del nord anche chi sta peggio sta in molti casi meglio di chi sta meglio nelle regioni del sud. Questo perché la dotazione di capitale sociale sembra essere in correlazione diretta con le variabili significative che differenziano i diversi territori, ivi comprese le variabili riguardanti la scolarità.

Quale sia la causa e quale sia l'effetto di queste correlazioni chi scrive non è in grado di dire. Ma forse più che di una correlazione causale si tratta di una interdipendenza: le une influenzano le altre in un circolo che può essere di volta in volta virtuoso oppure vizioso. Certo è che le politiche scolastiche sono cosa troppo seria da lasciarla in mano (soltanto) alla scuola. Se si pensa che si tratti di un affare "interno" al sistema scolastico e a chi ci vive "dentro" si rischia di credere alla favola di quel tal barone di Munchausen, il quale per uscire dalle sabbie mobili in cui era finito... si tirò per i capelli.

Essere "larghi di maniche"?

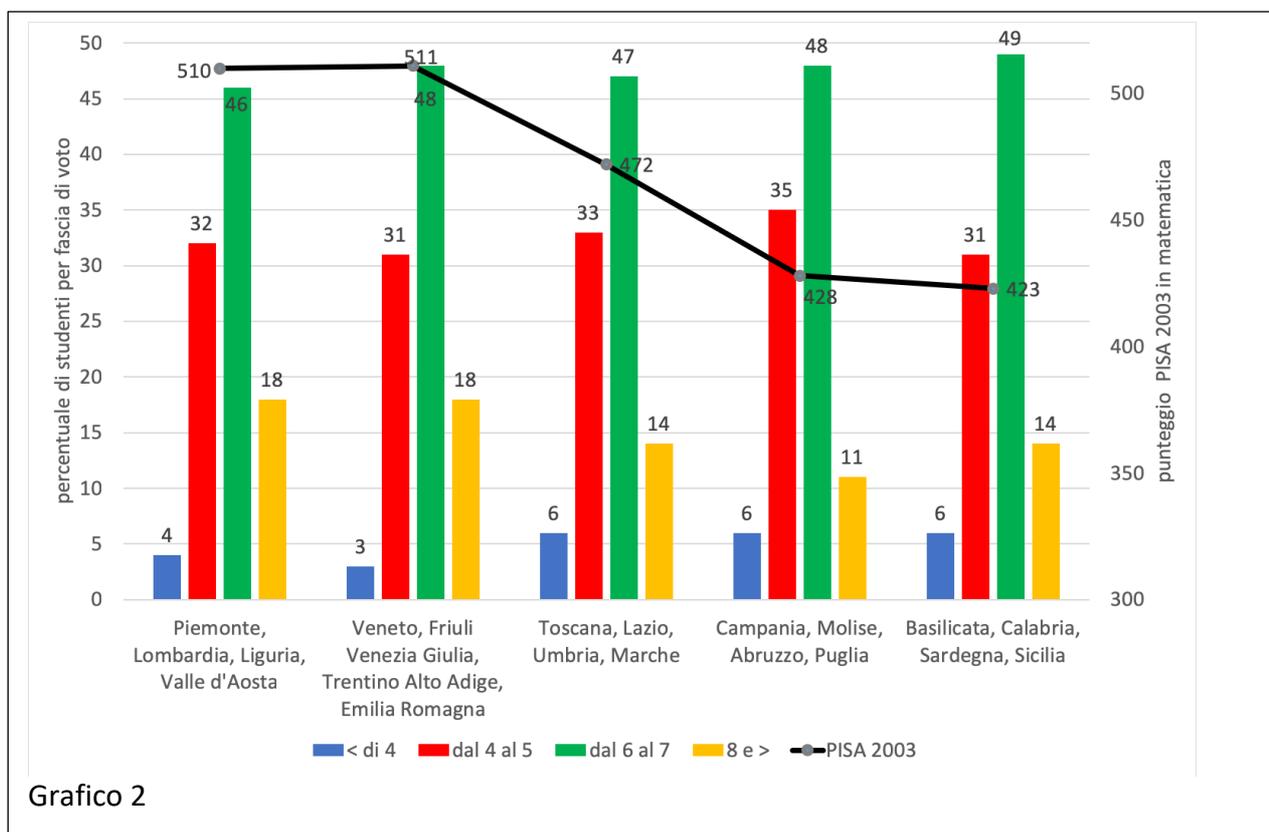
No, il problema è più generale, ma siccome è ragionevole ricercarne le cause anche nella scuola, allora non è certo fuori luogo cominciare l'analisi da lì, atteso che compito dell'istruzione formale è fornire competenze che vengono individuate esogenamente dal sistema sociale. Anche su questo punto ci si perdoni l'uso di uno strumento concettuale tipico degli economisti: una variabile esogena è tale quando è necessario, opportuno o utile considerare come data. Non che si

tratti di qualcosa che proviene da un mondo iperurano: delle sue caratteristiche si può discutere e persino contestarne il valore o l'importanza ma, per favore, non ignorarla.

Ora: qualcuno può dubitare che saper leggere un avviso di raccomandata da ritirare in posta, oppure saper calcolare quanto occorre pagare se un bene di un dato prezzo è scontato del 22%, possano essere competenze da ignorare? Ovviamente il mondo è più complesso e le persone si troveranno in molti casi a confrontarsi con ben altro, ma saper leggere, scrivere e far di conto (letteralmente) sono pur sempre competenze di base indispensabili. E sono competenza che da tempo immemorabile le società hanno appaltato alla scuola.

Se la scuola non è in grado di assolvere bene a questi compiti, allora senza inutili ipocrisie è bene che la scuola stessa cominci ad interrogarsi. Scoprirà che non tutto è attribuibile, nel bene e nel male, a sé stessa e che su certi terreni Davide non può sconfiggere Golia. Ma chiedersi se per caso qualche responsabilità e qualche merito non siano esogeni ma endogeni non può far male.

Questa linea di ragionamento ci autorizza a tornare a quanto osservato dagli autori del quaderno bianco più volte evocato. Osservate con attenzione il grafico che segue, che è una riproduzione dei dati presentati nel quaderno a pag. 82 e successive. È molto istruttivo, anche se vale la pena di osservare che si riferisce ai dati PISA 2003 in matematica: le cose potrebbero essere cambiate in modo sostanziale. Forse...



Il grafico presenta per ogni macroarea geografica il valore percentuale della valutazione conseguita in matematica nell'ultima pagella nel 2003 per fasce di voto (barre verticali, valori misurati sull'asse Y di sinistra) e il punteggio medio del PISA 2003 in matematica (linea continua, misurata sull'asse Y di destra).

I valori di distribuzione dei voti fra le macroaree sono sostanzialmente omogenei, specie considerando le due fasce intermedie, quelle che segnano il passaggio tra l'insufficienza e la sufficienza. Il dato del PISA riflette le differenze territoriali che da sempre affliggono la scuola italiana: anche su questo *nihil sub sole novi*.

Ma è il combinato disposto dei due dati che dovrebbe preoccupare. Come spiega il quaderno (pag. 81, n. 173): “in altre parole, il livello di competenza matematica di un ragazzo del Nord che ha avuto 4 in pagella è uguale a quello di un ragazzo del Centro che ha avuto 6 e superiore a quello di uno studente del Sud che ha avuto 7”.

Cosa succede a non risolvere i problemi?

I problemi hanno questa maligna abitudine: tendono a riproporsi e forse anche ad aggravarsi se nessuno cerca di risolverli. I temi forti sollevati nelle pagine del quaderno meritavano un ben altro trattamento: sia pure gradualmente, potevano (e dovevano) essere affrontati e, persino, risolti. Non c'era solo il problema delle diverse valutazioni che le scuole di ogni territorio davano in merito alle diverse competenze. Certo, questo non era secondario perché coinvolgeva questioni di equità e di trasparenza valutativa. In tutte le indagini PISA l'Italia ne usciva, più o meno, con le ossa rotte: si trattava di un'emergenza sociale che andava, e va, affrontata con tutta la serietà possibile. Qualcosa è stato anche fatto, ma si poteva certamente fare di più. Il problema dei problemi, quello che condensa in sé molte altre questioni sono i bassi risultati nazionali nelle indagini PISA e, più di recente, INVALSI. Ma il risultato aggregato dice poco: come mai l'Italia più di altri Paesi presenta risultati così differenti su base regionale, con un nord a livelli di eccellenza o quasi, un centro che galleggia e un sud che cola a picco?

Certo, si possono evocare molte cause socio-economiche: poco sviluppo, la criminalità organizzata, la scarsa dotazione di capitale sociale, ecc. Ma non è che stiamo parlando di comode foglie di fico? Non che non esistano i problemi citati, ma forse conviene guardare anche nella scatola nera di un sistema scolastico nel quale ogni territorio, ogni città e persino ogni istituto, va per proprio conto.

Altrimenti come spiegare le evidenti differenze di comportamento valutativo che il quaderno aveva rilevato? Se dal 2007 ad oggi le cose non sono cambiate, allora questo potrebbe spiegare le persistenti differenze fra i due nord (est e ovest), fra questi e un centro abbastanza omogeneo ma appiattito su dati medi e due o tre sud (sud continentale, isole e con qualche segnale di differenziazione la Puglia).

Se guardiamo il dato dal punto di vista dei risultati negativi (livelli 1 e 2) le cose ovviamente non cambiano nell'aggregato, ma occorre purtroppo osservare che le regioni con i risultati peggiori raggiungono questi primati negativi essenzialmente “grazie” alla densità percentuale del livello 1. Cioè, mentre il livello 2 è raggiunto (grosso modo) da una percentuale analoga di studenti, quello che fa la differenza è l'alta percentuale di studenti che si situano al livello 1. Cioè: se non conosci la matematica (ma proprio non sai quanto fa $2+2$) è perché sei nato al di sotto del 40° parallelo nord...

Ma c'è di peggio: i risultati del grado 10 ricalcano quanto accade nei gradi scolastici precedenti e non migliorano in modo significativo se si considera il grado 13, quello di uscita dalla scuola secondaria di secondo grado. Il che significa che probabilmente una parte degli studenti che si iscrivono all'università ha competenze (matematiche) non superiori a quelle di uno studente con diploma di scuola secondaria di primo grado: una Caporetto!

L'efficacia degli interventi

Possiamo porci la domanda: ma questi ragazzi non potevano essere fermati prima? Non riuscire a raggiungere risultati anche solo passabilmente accettabili non avrebbe dovuto comportare provvedimenti come bocciature o debiti. Se si esaminassero le carriere di questi studenti, probabilmente si scoprirebbe che la scuola aveva almeno in parte individuato le carenze in termini di competenze degli studenti: con ogni probabilità quel 42% di studenti del grado 13 che si situano (a livello medio italiano) al di sotto del livello 3, avranno avuto percorsi accidentati nel corso della

loro carriera scolastica, ma con altrettanta evidenza si può affermare che bocciature e debiti non rappresentano presidi adeguati (di per sé) a migliorare le performances.

Nel caso qualcuno voglia ancora evocare il carattere di eguaglianza garantito da una scuola centralistica, a questo punto dovrebbe avere, non diremo qualche ripensamento, ma almeno porsi qualche interrogativo.

Sia ben chiaro: il dato nulla ci dice riguardo alla correttezza delle valutazioni dell'una o dell'altra macroarea. Quel che possiamo ricavare dal dato è che, da *qualche parte* (nelle valutazioni delle scuole o in quelle del PISA), c'è qualcosa che non va. Ovviamente possiamo attribuire l'errore al PISA, ma se trovassimo altre evidenze riguardanti il basso livello raggiunto dagli studenti di una parte del nostro Paese, allora dovremmo porci qualche domanda supplementare.

La domanda è: come è possibile che studenti dotati di competenze disciplinari analoghe presentino valutazioni così diverse a seconda la latitudine in cui vivono? Dovete ammettere che è un bel problema! Uno di quelli che dovrebbe sollecitare schiere di scienziati, pedagogisti, docimologi, psicologi, sociologi e persino economisti, ad un succulento programma di ricerca.

A suo tempo, il quaderno bianco aveva tentato una risposta, o quanto meno con esso si era abbozzato l'ordine dei problemi. Poi era intervenuta la crisi dei derivati, poi la recessione, poi lo spread, ecc. Nel frattempo, il governo Prodi aveva tirato le cuoia, lasciando campo libero ad una nuova maggioranza. Insomma, c'erano ben altre gatte da pelare e forse nessuno aveva un gran desiderio di prendere in mano i problemi già sollevati dal rapporto commissionato da Fioroni.

Che fare?

Ora, sommessamente, osiamo avanzare un'ipotesi che provi a spiegare le cause di una così evidente schizofrenia docimologica. Lo facciamo davvero in punta di piedi, perché riteniamo che i problemi seri non hanno soluzioni facili: chi indica facili scorciatoie, riforme epocali, soluzioni definitive o è un simpatico buontempone oppure è in malafede. In entrambi i casi, magari con un diverso carico di simpatia, è meglio non prestare troppa fede verso quello che dice.

Poiché un pezzo del problema è ragionevolmente endogeno rispetto alla scuola, fermiamoci a questo. E riprendiamo quanto sollevato dal quaderno bianco a proposito delle valutazioni differenti legate al territorio: nessuno può negare che si tratti di un elemento di stretta pertinenza dei docenti che, in virtù dell'autonomia delle singole scuole ed invocando la libertà di insegnamento (entrambi principi sacrosanti ma, forse, nati con altre finalità; ma non fateci dire delle cattiverie), hanno il compito di valutare le competenze raggiunte dagli studenti. Ribadiamo la domanda: perché mai valutazioni (voti, nel caso qualcuno non capisca di che si tratta) così differenti? E perché così generosi al sud e così risicati al nord? Gli studenti del mezzogiorno sono così bravi in matematica anche se non sanno risolvere i test PISA?

Tutto è possibile, ovviamente. Ma le scarse competenze matematiche degli studenti del sud sono ora certificate anche da INVALSI 2019:

- a. stiamo allevando una classe di asini e...
- b. ... non lo sappiamo?

A controllare il grafico 1 sembrerebbe di dover rispondere sì relativamente al primo punto e in riferimento a quanto contenuto nel grafico 2 sembrerebbe che anche su questo aspetto la risposta non possa essere granché incoraggiante. Se è così *sospiri, pianti ed alti lai* non servono a molto. Piuttosto serve ragionare sulle cause di queste così marcate differenze di valutazione. Che, si badi, non sono solo fra un territorio ed un altro: le indagini PISA e INVALSI dimostrano che sono anche fra una scuola ed un'altra dello stesso territorio e persino tra una classe ed un'altra della stessa scuola! Magari per qualcuno non è chiaro, ma tutto questo ha a che fare con una cosa che si chiama equità (quella vera).

Ed ha a che fare con una parte fondamentale del mestiere di docente: valutare e valutare bene, con l'attenzione dovuta ad un aspetto fondamentale della vita di uno studente è un dovere deontologico nei confronti suoi e della famiglia. Ma lo è anche nei confronti della società che ha il diritto di aspettarsi segnali univoci e affidabili riguardo alle competenze raggiunte.

Dunque, il giudizio valutativo espresso (in termini numerici o in altro modo) è di fondamentale importanza. Chiediamoci: è espresso sempre con attenzione? Prima che vi inalberiate contro chi scrive sappiate che è un problema comune: il fatto che ne parli chi insegna all'università non lo mette al riparo da errori. Anzi: forse il problema di una valutazione attenta e il più possibile precisa è più pressante e di difficile soluzione in ambito accademico che nei gradi scolastici precedenti. Ma questa è solo *captatio benevolentiae*.

Se chiedete a ciascun docente se in coscienza si sente di dire se valuta "bene" o "male" vi sentirete rispondere come vi aspettate: "certo, non escludo di aver fatto qualche errore, ma nel complesso sono equilibrato ed attento". Comprensibile. Anche perché stiamo parlando di gente consapevole dell'importanza della sua valutazione nei confronti di studenti e famiglie: prima di stabilire la sua personale scala di valutazione, ci avrà pensato su mille volte.

Ma, c'è un ma: le indagini PISA ci dicono che una volta depurati i dati da altre variabili, gli studenti con più alto status economico-sociale ricevono voti più alti di altri studenti loro pari per quanto riguarda le performances ma con uno status inferiore. No: non si tratta nostalgia dei chierici verso la "scuola di classe" su questo siamo tutti, nel complesso, vaccinati.

Forse c'è una particolare forma di effetto alone: gli psicologi ci informano che l'effetto alone è un particolare bias cognitivo per cui la percezione di una caratteristica di un individuo viene associata ed influenzata da altre caratteristiche dello stesso individuo. Esempi tipici: bello & intelligente, brutto & sporco, ecc.

Nel caso in esame potrebbe essere che i comportamenti di uno studente ricollegabili all'idea di una positiva socializzazione a temi e tempi della scuola influenzano il docente che tende quindi a premiare simili comportamenti in quanto collegati ad una scala di valori che condivide. In altre parole: a parità di performances, uno studente che mostra adesione agli stessi valori del docente viene "premiato" con valutazioni migliori.

Se l'ipotesi dell'effetto alone vi sembra almeno parzialmente convincente, allora testiamone una versione "estesa". Ricordate? Uno dei problemi sui quali stiamo lavorando è la differenza fra le valutazioni del PISA e le differenze territoriali nelle valutazioni scolastiche delle competenze raggiunte in matematica (cfr. ancora il grafico 2). Ricorderete anche che l'elemento più paradossale era dato dal fatto che, laddove i voti appaiono più alti (o comunque non più bassi) il PISA registra livelli di competenze inferiori.

Dovete ammettere che è un bel rompicapo. A meno che non succeda questo: l'idea che hanno i docenti del sud è che i loro studenti, per effetto di un territorio che suppongono meno ricettivo, una volta usciti dalla scuola, dovranno affrontare con ogni probabilità disoccupazione o sotto occupazione. Se così è, "allora togliamo loro qualche castagna dal fuoco"; oppure "già avranno i loro problemi, diamo loro una mano prima finché sono qui".

Che si tratti di un bias cognitivo non c'è dubbio. Qui l'economista deve cedere il passo allo psicologo e tutti voi sapete quanto costi agli economisti lasciare spazio ad altri. Ma d'altra parte, una volta usciti dalla porta, possono sempre rientrare dalla finestra. Sì perché, il risultato di questa empatia del docente con i suoi studenti, che lo porta ad essere "largo di manica" nei voti, si traduce nella perdita di validità del segnale costituito dal voto stesso: "ma allora – penserà un imprenditore in procinto di decidere se assumere quel tal diplomato – il 90/100 che esibisce riflette realisticamente le sue competenze? E quell'altro studente con cui ho parlato ieri e che aveva un voto di diploma pari a 65/100, davvero aveva competenze inferiori?".

Così il povero imprenditore finirà per dover usare strumenti alternativi rispetto alla carriera scolastica o universitaria per valutare quel diplomato o laureato, con il rischio concreto di doversi affidare a sua volta a pregiudizi, impressioni, effetti alone di variegata natura. Quello che doveva essere vantaggioso per lo studente si rivela un insidioso boomerang.

Siamo consapevoli di aver azzardato forse troppo. Ma su alcune questioni ci sembra di poter avanzare qualche ipotesi ragionevole:

- a. gli economisti avrebbero molto da dire riguardo alle performances dei sistemi formativi e scolastici, perché hanno sviluppato strumenti di valutazione di tali performances sofisticati e ben collaudati;
- b. se un sistema scolastico non garantisce equità nel percorso che propone agli studenti, allora rinuncia ad un obiettivo che gli fa perdere legittimità;
- c. l'equità non deve essere intesa soltanto come un fatto formale, ma deve avere un carattere sostanziale e se ci sono prove che il sistema non funziona bene occorre intervenire;
- d. nel caso italiano vi sono due ordini di prove a cui fare riferimento e, in entrambi i casi, si tratta di elementi negativi:
 - d₁. Il sistema scolastico mostra nel complesso risultati non esaltanti nei confronti internazionali, in particolare misura per quanto riguarda competenze "strategiche";
 - d₂. I risultati di indagini come il PISA o INVALSI mostrano una fortissima differenza fra territori; queste differenze in ordine alle performances vanno ben comprese e spiegate, per affrontarle poi con opportuni interventi di cui deve farsi carico il sistema sociale nel suo complesso, non solo la scuola;
- e. Un sistema scolastico deve essere valutato nei suoi risultati da strutture ad esso esterne e secondo criteri che tengano conto della qualità sostanziale dell'offerta; da questo punto di vista aver superato le diffidenze, quasi sempre ideologiche e prive di un reale riscontro, nei confronti di strumenti come quelli approntati da PISA e INVALSI rappresenta un passo in avanti.

In conclusione, ci sia consentito di spezzare una lancia (o almeno un cacciavite...) a favore del più volte citato quaderno bianco: a più di dieci anni dalla sua prima edizione un nuovo rapporto non farebbe male. In fondo un protocollo di ricerca già lo abbiamo e disponiamo di dataset molto più ricchi. Molti degli economisti che hanno contribuito alla sua stesura sono ancora su piazza ed altri sono disponibili. Si sono forse persi diversi anni, ma come diceva uno che di scuola se ne intendeva: non è mai troppo tardi.