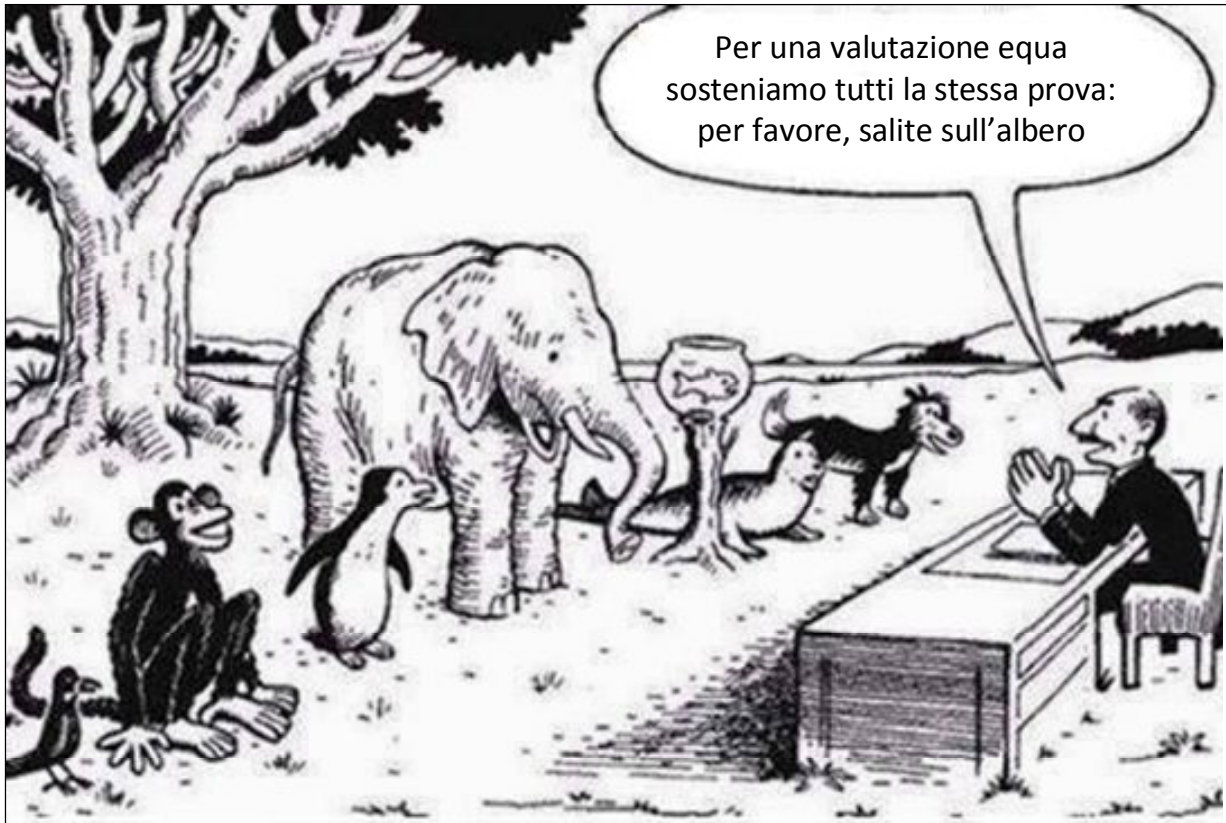


Movimento di **C**ooperazione **E**ducativa

LA VALUTAZIONE

Maggio 2014



LA VALUTAZIONE NEL SISTEMA EDUCATIVO

Chiunque è un genio, ma se giudicate un pesce dalla sua abilità di salire su un albero, passerà tutta la sua vita credendo che sia uno stupido.

A. Einstein

Indice

PRESENTAZIONE..... pag. 5

SEZ. I IL FUTURO CHE ABBIAMO ALLE SPALLE

Le Invarianti 1- 8 - 10 bis - 19 di Célestin Freinet pag. 6
in "Oeuvres pédagogiques", C. Freinet, Seuil-Paris-1994-vol. 2
(traduzione di Alain Goussot)

Il piano di lavoro e la comunità educante pag. 7
Bruno Ciari in "Le nuove Tecniche Didattiche", B. Ciari, Edizioni dell'Asino, Roma, 2012

Valutazione e programmazione pag. 8
Silvana Mosca in "La Valutazione" - QUADERNO CE n.14/1980

La valutazione oggi, alla luce di una tradizione consolidata ma scarsamente valorizzata pag. 9
Giancarlo Cavinato, relazione all'Assemblea MCE, Firenze, 2005

Sul ritorno dei voti in decimi pag. 12
Segreteria Nazionale MCE 2009, Editoriale di Cooperazione Educativa n.2/2009

A chi serve il 7 in condotta? pag. 13
Rosangela Pesenti, 2008

Valutare come e perché pag. 14
Giancarlo Cavinato, Cooperazione Educativa n.2/2009

Valutare in Lingua/la Lingua pag. 20
Nerina Vretenar, Scuole Estive MCE, San Felice del Benaco, 2009

"Ti ho beccato..." pag. 21
Cinzia Mion, Cooperazione Educativa n.2/2009

Terreni impervi pag. 26
Simonetta Fasoli, Cooperazione Educativa n.2/2009

Mi farò venire un'idea pag. 27
Fernanda Goffetti, Cooperazione Educativa n.2/2009

L'avanzare del nulla pag. 31
Beatrice Bramini Cooperazione Educativa n.2/2009

Riconoscere, valutare, valorizzare pag. 33
Segreteria Nazionale 2010



Un moderno sistema di formazione e valutazione per una scuola di qualità Giancarlo Cavinato. Relazione al convegno Modena, settembre 2011	pag. 35
I neuroni specchio, l'apprendistato cognitivo e le competenze Cinzia Mion, in Rivista dell'istruzione, Maggioli, 2010	pag. 40
Io non so dare un voto Marta Gatti, "Gli asini", n. 18/2013	pag. 44
A proposito di qualità Cristina Contri, 2014	pag. 46
Oltre le discipline: criteri per la costruzione del curricolo unitario Simonetta Fasoli. Relazione al convegno di studi Misuriamoci con le Indicazioni, Mestre, ottobre 2013	pag. 48
Tabella comparativa delle leggi sulla Valutazione Giancarlo Cavinato	pag. 52

SEZ II LA VALUTAZIONE DI SISTEMA DELLE SCUOLE

La valutazione: un tema cruciale, un impegno condiviso Documento interassociativo A.I.M.C. – C.I.D.I. – F.N.I.S.M. - LEGAMBIENTE Scuola e Formazione - M.C.E. – Proteo Fare Sapere - C.G.D. – U.D.S., febbraio 2013	pag. 54
Chi ha paura della valutazione nelle scuole? Paolo Sestito (commissario straordinario Invalsi), in www.lavoce.info , 2013	pag. 57
La valutazione delle scuole. Una voce di "agenda" o un impegno? Franco De Anna, Politiche educative, 15/01/2013.	pag. 60
Contributo del MCE al dibattito sul Sistema Nazionale di Valutazione Graziella Conte, M. Cristina Martin, settembre 2013	pag. 65
La valutazione nella conoscenza, per la qualità e i diritti Gianna Fracassi, relazione introduttiva al convegno FLC-CGIL e Proteo Faresapere, Roma, ottobre 2013	pag. 67
La funzione della valutazione in una scuola di qualità M. Cristina Martin, 2014	pag. 71
Scuola Media, Valutazione ed esame di stato Segreteria Nazionale 2010	pag. 76



SEZ III DALLE GIORNATE DI STUDIO 2013 MCE

- 1^a Giornata di studio sul tema Valutazione 2013 pag. 79
Report gruppo valutazione apprendenti,
Report gruppo valutazione di sistema.
Roma, 25 aprile, Sede nazionale
- 2^a Giornata di studio Quale valutazione, per quale progetto di scuola? pag. 88

Contributi di Cinzia Mion e Clotilde Pontecorvo.
Report plenaria e sintesi dei lavori di gruppo
Roma, 7 settembre 2013 . ISSR- via Nomentana, 56
- Sei meno sei più... sei zero non ci sei più pag. 97
Nerina Vretenar- CE n.1 2014
- Pratiche sensate di resistenza all'epidemia valutativa pag. 101
F. Lorenzoni e R. Passoni, Rivista Gli Asini n.8/ 2013

APPENDICE

- DPR 122/2009 Regolamento Valutazione alunni pag. 106
- DPR 80/2013 Regolamento Sistema Valutazione in materia di istruzione e formazione pag. 117

BIBLIOGRAFIA

pag. 123



PRESENTAZIONE

Questo dossier intende ripercorrere una storia della pedagogia della valutazione in Italia in quanto profondamente intrecciata con la storia del Movimento di cooperazione educativa.

Per il M.C.E. valutare ha il significato di attribuire valore ai soggetti nella loro interezza e complessità.

Nell'articolare i molti materiali che abbiamo raccolto abbiamo quindi seguito un filo cronologico perché ci pareva che permettesse di ritrovare il senso di pratiche e proposte e permettesse di far riemergere quanto nel tempo era sbiadito nella memoria istituzionale ma anche associativa.

La prima sezione ("Il futuro che abbiamo alle spalle") muove dalle Invarianti Freinet. La pubblicazione delle Invarianti ha aperto forse per la prima volta all'attenzione, più che alle nozioni, ai contenuti delle discipline, a modelli di comportamento stereotipi (omologazione e selezione erano i meccanismi scolastici in vigore ovunque), alla centralità dei soggetti nel processo educativo e all'interazione di una pluralità di variabili.

Bruno Ciari ha chiamato in causa il contesto sociale e ha presentato il gruppo classe come un luogo sociale da promuovere e valorizzare.

L'intervento di Silvana Mosca al convegno MCE di Torino sulla valutazione del 1977 connette questa lunga tradizione con il portato 'rivoluzionario' della legge 517 e della valutazione formativa.

Segue una selezione di citazioni e contributi che conducono a cercare insieme risposte e proposte rispetto all'involuzione profonda indotta nelle pratiche valutative e nella didattica quotidiana dal sistema delle norme e degli interventi dei ministeri e dei governi dal 2001 ad oggi.

La seconda sezione si apre con il documento interassociativo in risposta al Regolamento sul sistema nazionale di valutazione dell'agosto 2012 del min. Profumo attuativo delle norme del min. Gelmini. A seguire una varietà di contributi nati dal dibattito MCE e contributi esterni in merito alla valutazione di sistema.

La terza sezione documenta le giornate di studio del 2013 sulla valutazione raccogliendo interventi, contributi e sintesi dei lavori di gruppo (sugli apprendimenti dei soggetti e sulla condizione di lavoro nella scuola di oggi).

Conclusioni: proposte sensate del MCE.

In appendice sono raccolti i regolamenti ministeriali degli ultimi anni.



Sezione I

IL FUTURO CHE ABBIAMO ALLE SPALLE

LES INVARIANTS PEDAGOGIQUES - Célestin Freinet

Invariante 1: il bambino è della stessa natura dell'adulto

È come un albero che non ha ancora compiuto la sua crescita ma che si nutre, cresce e si difende esattamente come l'albero adulto. Il bambino si nutre, sente, soffre, cerca e si difende esattamente come voi, ma soltanto con dei ritmi diversi che gli vengono dalla sua debolezza organica, dalla sua ignoranza, dalla sua inesperienza, e anche dal suo incommensurabile potenziale di vita, spesso pericolosamente danneggiato negli adulti. Il bambino agisce e reagisce di conseguenza e vive esattamente secondo gli stessi vostri principi. Non c'è tra voi e lui una differenza di natura ma soltanto una differenza di grado. Di conseguenza: prima di giudicare un bambino o di sanzionarlo, fatevi soltanto la domanda: 'se fossi al posto suo, come potrei reagire? E come agivamo quando eravamo come lui?'

Invariante 8 : Nessuno ama girare a vuoto , agire come un robot cioè fare degli atti, piegarsi a dei pensieri che sono iscritti in meccanismi ai quali non si partecipa.

Se un bambino gira i pedali di una bicicletta immobile, si stancherà presto, mentre andrebbe alla fine del mondo con una bicicletta che si muove realmente. Si vedrà, nei capitoli che seguono, dove può portare il semaforo verde che ci apre la via verso il lavoro vivo e l'azione. Dovremmo fare qui il processo di tutti gli esercizi scolastici che funzionano a vuoto, per nulla o comunque per degli scopi che non sono i nostri.

Semaforo rosso per gli esercizi diversi che non hanno altro scopo che di coprirsi eventualmente d'inchiostro rosso. Semaforo rosso per i compiti di scrittura di cui il solo lettore sarà il maestro e che non rispondono a nessun imperativi naturali di espressione e di comunicazione. Ma dovremmo per la maggior parte del tempo considerare i semafori gialli e lampeggianti. Nella condizioni attuali del lavoro scolastico, sarà per molto tempo difficile sostituire il lavoro scolastico con delle attività motivate che sono la ragion d'essere della nostra pedagogia. Saremmo allora obbligati di accomodarci molto spesso di ciò che è , di adattarlo al meglio possibile alle nostre tecniche e di creare , in questo insieme condannato, degli elementi di libertà e di progresso. Uno degli elementi al quale, contrariamente a ciò che pretendono gli psicologi, non diamo il semaforo verde ma un semplice giallo e lampeggiante, è il gioco, che non è una attività naturale ma un semplice ersatz [surrogato] del lavoro.

Invariante 10bis: Ogni individuo vuole riuscire. La bocciatura è inibitrice, distruttrice dell'andatura e dell'entusiasmo.

Insistiamo particolarmente su questo invariante poiché la tecnica della scuola tradizionale è la bocciatura. I primi della classe riescono , certo, perché hanno delle attitudini particolari ma anche perché



hanno sempre buoni voti, dei “bene” e “ottimo”, e superano gli esami. Ma la scuola schiaccia gli altri sotto una valanga di bocciature: eccesso di rosso nei compiti, note negative, “da rifare”, quaderni tenuti male...Le osservazioni lasciano raramente al bambino il conforto di un successo. Si scoraggia e cerca altre vie- da rimproverare - altri successi. Fate sempre riuscire i vostri bambini. Il tono dell'insegnante ne sarà di colpo notevolmente riabilitato. Ma, vi diranno genitori ed educatori, non si può per quanto sia mettere un buon voto ad un lavoro insufficiente, o congratulare un allievo per un quaderno tenuto male. Certo, ma possiamo praticare una pedagogia che permette ai bambini di riuscire, di presentare dei lavori fatti con amore, di realizzare dei dipinti o delle ceramiche che sono dei capolavori, di fare delle conferenze applaudite dagli uditori. E' tutta la formula della scuola che bisogna cambiare, e il ruolo anche dell'educatore che, invece di essere un censore esclusivo, saprà promuovere il suo ruolo eminente di aiuto.

Invariante 19: I voti e le classificazioni sono sempre un errore.

Il voto è una valutazione da parte di un adulto del lavoro del bambino. Sarebbe valida se fosse oggettivo e giusto. Può esserlo, per lo meno parzialmente, quando si tratta di acquisizioni semplici, della tecnica delle quattro operazioni, per esempio. Ma per il lavoro più complesso dove l'intelligenza, la comprensione, le nozioni stesse del comportamento entrano in linea di conto, ogni misurazione sistematica è deficitaria. Non occorre essere sorpreso se, a questo livello, i voti possono variare dal semplice al doppio secondo gli esaminatori, ciò non impedisce di usare in modo imperturbabile dei mezzi e dei quarti come se si trattasse di un cronometro.

Che dire allora delle classificazioni stabilite sulla base di questi voti falsi? E come decidere che un tale allievo passi davanti a quello che lo segue solo per qualche centesimo di punto? Si tratta della più falsa delle matematiche, la più disumana delle statistiche. Professori e genitori ci tengono tuttavia perché, nei dati attuali della scuola, con dei bambini che non hanno voglia di lavorare, i voti e le classificazioni rimangono ancora il mezzo più efficace di sanzione e di emulazione. Ma questo mezzo ha una contropartita molto pericolosa:

-Come si tratta di valutare, con un minimo di errori, ci si attiene in pedagogia a ciò che è misurabile. Un esercizio, un calcolo, un problema, la ripetizione di un corso, tutto ciò può effettivamente produrre un voto accettabile. Ma la comprensione, le funzioni d'intelligenza, la creazione, l'invenzione, il senso artistico, scientifico, storico non possono essere valutati. Quindi, sono ridotti al minimo a scuola, soppressi dalla competizione. Entrano solo scarsamente negli esami e i concorsi. Ecco la situazione attuale:

- dando ai bambini il gusto e il bisogno di lavorare
- creando una sana emulazione per la competizione cooperativa e sociale
- mettendo a fuoco un sistema di grafiche e di brevetti che sostituiranno un giorno prossimo l'uso abusivo dei voti e delle classificazioni

IL PIANO DI LAVORO E LA COMUNITÀ EDUCANTE – Bruno Ciari

Ciari inserisce il discorso sulla valutazione in un capitolo intitolato “Il sorgere della comunità scolastica”. Se ne può dedurre come egli veda una correlazione tra l'intervento valutativo e la qualità del gruppo classe (la comunità in evoluzione) caratterizzata dal modo in cui si organizza, dal clima affettivo che si instaura tra i componenti, dal modo in cui il “maestro” svolge la sua funzione. Differenzia le modalità di valutazione tra cicli nel rispetto delle età dei ragazzi e propone l'uso di strumenti di autovalutazione, ma sempre da inserirsi in un clima comprensivo e non competitivo.



Se vogliamo educare, dobbiamo dar vita ad una comunità...Le attività normali, anche se soddisfano fondamentali bisogni, tendono a trasformarsi in routine, se non sono vivificate da obiettivi concreti e non troppo remoti che mettano in moto l'entusiasmo e lo slancio dei ragazzi. Occorre sempre che ci sia da lottare per qualcosa, e non per qualcosa di semplice e facile...Nulla cementa la comunità meglio delle lotte comuni per finalità pienamente condivise. Pp 49-50

...la disciplina e le relative norme siano il risultato della vita di classe, delle occupazioni, della organizzazione che via via si definisce... p 54

Il maestro nella classe che abbiamo cercato di descrivere è il direttore delle attività comuni e individuali, è l'organizzatore e l'animatore. Egli respinge l'illusione di un facile ordine, derivante dall'imposizione esterna, e ancor più rifugge dal verbalismo. P.55

La valutazione è un momento ineliminabile del di ogni processo educativo, si concretizza diversamente nei vari cicli. GIÀ IN PRIMA, QUASI SUBITO, LA VALUTAZIONE CESSA DI ESSERE PREROGATIVA DEL MAESTRO. Si guardi la scelta del testo o del disegno da stampare o riprodurre; qui gioca subito il giudizio, il gusto dei ragazzi tutti. Si stabilisce un'opinione pubblica, un'approvazione, o disapprovazione sociale, che ha grandissima importanza, pur non essendo esente da pericoli. Si può dare il caso, per esempio, riguardo ai testi, che sulla scia di una composizione ben riuscita e di un successo conseguito attraverso un racconto di carattere comico, si determini e si cristallizzi un gusto definito: solo i racconti comici di quel tipo saranno valutati positivamente. In queste situazioni, il maestro deve intervenire senza indugio per impedire o sbloccare cristallizzazioni del tipo suddetto, che sarebbero di ostacolo allo sviluppo espressivo. P 63.

Nel ciclo superiore, si comincia a sentire la necessità di più precisi criteri di valutazione. Giunge il momento di dare alla valutazione una forma più distaccata e oggettiva. Come esprimere in termini precisi e oggettivi la valutazione?Attraverso i voti da uno a dieci, come è tradizione? Non è questo il problema di fondo, basta che la valutazione rispetti diversi e importantissimi presupposti:...avere sempre un carattere sociale... Si tratta di riflettere sul lavoro svolto, di mettere in luce i pregi e le manchevolezze, di valutarlo consapevolmente...dovrebbe avvenire sempre con l'assenso e la partecipazione dell'interessato, possibilmente dovrebbe sfociare nell'autovalutazione... deve tendere ad essere globale.. si dovrebbe compilare un grafico che comprenda le diverse materie o attività e le relative valutazioni ottenute, in modo che, da un confronto col grafico precedente, risultino i progressi e i regressi.. Il grafico ha valore come base per i piani di lavoro che il ragazzo elaborerà in futuro, e costituirà per lui uno stimolo a superarsi.... Si può dire: non è questo uno strumento che può suscitare antagonismi, compiacimenti o frustrazioni? Rispondiamo che se adottato con criteri e in un clima comunitario quali noi abbiamo cercato di delineare, lo strumento proposto non presenta i pericoli paventati.

VALUTAZIONE E PROGRAMMAZIONE - Silvana Mosca

Nel 1977, con la Legge 517 si apre un grande dibattito sulla Valutazione scolastica. La nuova legge rispecchia un'ottica che da sempre è stata assunta nel MCE, fin dai tempi di Freinet, e cioè che il momento valutativo è parte integrante della progettazione didattica. A Torino l'anno seguente viene organizzato un convegno sul tema della Valutazione scolastica. I materiali e le relazioni furono raccolti e pubblicati in un QUADERNO di Cooperazione Educativa.

Di seguito presentiamo alcuni interventi estrapolati dal testo che esplicitavano e rilanciavano le concezioni storiche del MCE in materia di Valutazione. Allo stesso tempo evidenziavano la spinta alla ricerca per affrontare i problemi della valutazione dell'organizzazione generale della scuola, intesa, nel suo complesso, come servizio sociale da gestire in interazione con il territorio. Si affermava infatti che la Valutazione è "una



lettura dell'esperienza" condotta con metodo scientifico, nello spirito innovativo da sempre presente nel movimento.

Il rapporto tra valutazione e programmazione era in una certa misura già presente in Freinet e nei suoi amici italiani, Tamagnini, Pettini, Ciari e altri, negli anni in cui sorgevano la CTS (anni 50). Freinet, Pettini e altri parlavano di "Piani di lavoro", e di "Strumenti di controllo" o "Grafici settimanali" che servivano appunto, a controllare il lavoro, pianificato nelle sue linee generali all'inizio dell'anno e poi formulato di settimana in settimana nei suoi aspetti particolari. Freinet aveva colto il nesso tra progettazione del lavoro e controllo di esso come nesso fondamentale per affrontare il problema della valutazione nella scuola. Aveva poi risolto il problema eliminando i voti ("nella scuola di Vence non ci sono veri voti, né medie, né classifiche") sostituendo ad essi l'autocontrollo e l'autovalutazione di ciascun alunno e della comunità classe, secondo la concezione tipica della scuola attiva....

...oggi la valutazione è intesa come qualcosa di più vasto che non un giudizio sul singolo alunno anzi è qualcosa di diverso: è una griglia relativa alla scuola intera che inserisce al suo interno, tra le altre, la valutazione individuale...

La Valutazione è fare il punto non tanto sul livello raggiunto da ciascuno, ma sul rapporto tra il livello raggiunto e le condizioni di cui questo si è realizzato. Entrano in gioco le condizioni strutturali della scuola: ambiente (spazi, laboratori, ecc), materiali didattici, organizzazione dei gruppi classe, organizzazione dei docenti e di eventuali esperti esterni, distribuzione della attività nel tempo (sia annuale che giornaliero), scelte contenutistiche e metodologiche, obiettivi.

In sintesi la valutazione va rapportata all'organizzazione della scuola nel suo insieme, anche al fine di migliorarla se questa non conduce ai risultati voluti." Pp5-6

Tutte le qualificazioni alla valutazione argomentate da Silvana Mosca in questa sezione del Quaderno Mce riassumono bene il punto di vista sistemico e non sanzionatorio o selettivo che il Mce dava e dà a questo importantissimo momento dell'azione didattico-educativa.

Sta all'interno della programmazione, è solo una fase, parlarne isolatamente significa trascurare il suo scopo: scopo educativo e formativo.

È da intendersi come verifica della programmazione,

è un processo e non un prodotto

può far variare la formulazione o il grado degli obiettivi, può far cambiare i metodi, gli strumenti,

è lettura dell'esperienza per capire cosa sta avvenendo nella relazione educativa

è conoscenza, apre, stimola al cambiamento

è fare il punto al termine di un percorso, richiama alle responsabilità

LA VALUTAZIONE OGGI ALLA LUCE DI UNA TRADIZIONE CONSOLIDATA MA SCARSAMENTE VALORIZZATA - Giancarlo Cavinato

"Non separare la scuola dalla vita" (C. Freinet)

Il "naturale" nell'apprendimento consiste nel fare una scuola 'aperta sulla vita', nei due sensi (uscire nell'ambiente circostante per osservarlo, analizzarlo, partecipare, intervenire nella comunità locale, nelle associazioni, nelle amministrazioni- ed. alla cittadinanza; far entrare la vita nella scuola, accogliendo le apportazioni dei bambini/e, i loro interessi, bisogni, desideri, piaceri, problemi, assumendoli nella loro interezza)



Il “naturale” consiste nel centrare la scuola nel bisogno di attività autentica del bambino e dell’adolescente, come lo è quella che si esercita al di fuori della scuola (apprendere attraverso l’azione, un’azione che include atti fisici e atti mentali, che si esercitano su oggetti molto diversi, individui, simboli, pensieri,...)

Il “naturale” è, ancora, la progressiva instaurazione dei metodi naturali di apprendimento, così come si costituiscono fin dai primi anni (deambulazione, linguaggio,...) e successivamente fino a tutte le attività umane: andare in bicicletta, fare attività sportive, competenze professionali,...

Si impara a camminare camminando, a parlare parlando,...

In che cosa tali metodi sono naturali? Nel fatto che si fondano sulla grande intuizione di Freinet, l’esperienza per tentativi, funzione dell’esercizio motivato dalla vita in un contesto umano normale. E’ la grande legge, la TECNICA DI VITA, sia del bambino che dell’adulto, alla base della ricerca scientifica, l’emergere della vita nonostante i dogmatismi, che funziona in base alle ipotesi degli individui. ‘Tutto, nel corso della vita, procede per tentativi sperimentali’ (Freinet), che permettono il funzionamento e favoriscono lo sviluppo naturale dell’intelligenza.

Questa impostazione presuppone una SCUOLA DELLA RICERCA.

L’attualità delle ipotesi di Freinet

Il tatonnement mobilita meccanismi cognitivi e altresì neurofisiologici, il che consente di accostare l’ipotesi di Freinet agli apporti attuali delle neuroscienze, della psicologia cognitiva e culturale, delle scienze dell’educazione.

Gli apprendimenti avvengono non soltanto per imitazione, per associazioni, attraverso meccanismi stimolo-risposta, per condizionamento operativo, per rinforzo, per tentativi ed errori: queste spiegazioni non sono totalizzanti, ma singoli aspetti del problema dell’apprendimento- e della valutazione- non separabili dall’aspetto fondamentale, la pratica sperimentale dei soggetti in ricerca.

Sottomessi a una molteplicità di stimoli provenienti dal loro ambiente fisico e sociale, gli esseri umani elaborano delle risposte a partire dalle loro reazioni interiori.

Queste sono dovute all’operato della loro intelligenza, che tratta tutte le informazioni, in base a propri percorsi interni, tramite la complessità interattiva dei processi cognitivi, non meccanici, che funzionano in modo naturale, trasformando le informazioni in conoscenze compatte, utilizzabili, trasferibili, evolutive.

Tale trasformazione permanente, in quanto in essa consiste l’atto dell’apprendere, implica un’attività costante, cosciente o inconscia, del cervello. Essa richiede TEMPO di elaborazione (‘ogni apprendimento avviene nel tempo’, Freinet, 12° principio dell’apprendimento, ‘Saggio di psicologia sensibile’). Non risposte simultanee, immediate.

L’attività mentale dell’apprendere consta di tre momenti o fasi:

- ☐ una raccolta di informazioni
- ☐ un trattamento cognitivo (fase dell’elaborazione delle conoscenze)
- ☐ una duplice ‘uscita’, esterna (decisione di agire: tramite forme di espressione/comunicazione, o di verifica nell’uso, di applicazione) ed interna (memorizzazione, interpretazione,..)

Questa schematizzazione, compatibilmente con quanto di essa sembra irrigidire la “mobile varietà della vita” (Musil), è importante per analizzare i diversi itinerari naturali di apprendimento: itinerari comuni a tutti gli individui e itinerari particolari, specifici di ciascuno, itinerari personalizzati (non nel senso morattiano).



Analisi che può opportunamente essere condotta tramite quell'approccio che A. De La Garanderie definisce il dialogo pedagogico con l'alunno; nello spirito dell'11° principio dell'apprendimento di Freinet: "l'individuo è il più adatto a fornire dei feed-back relativi al proprio apprendimento".

Tale dialogo consente ai bambini di esplorare le proprie strategie personali, di riflettere sui propri percorsi, di vedere anticipate azioni successive: si traduce quindi in una co-costruzione che avviene nello spazio della relazione (lo strumento in cui depositare le acquisizioni può essere quello che la pedagogia istituzionale denomina 'monografia', diario del procedere delle relazioni plurali, secondo l'ottica interazionista che caratterizza l'impianto attuale delle scienze sociali e umane: ogni aspetto della personalità non è a se stante, ma prodotto di relazioni).

Le concezioni psicologiche attuali dell'apprendimento tendono a evidenziare le diversità di modalità (le intelligenze plurali, la modularità,...) dipendenti dal modo in cui le informazioni catturate sono analizzate e utilizzate, dalle sue conoscenze, dalle procedure di trattamento dei dati, così come dalle caratteristiche della situazione (dagli stimoli alla base dei tentativi sperimentali, dalle offerte culturali e ambientali,...), non certo le uniformità, per di più standardizzabili e misurabili.

Ogni itinerario di apprendimento è quindi molto specifico, anche se si inserisce in processi più generali e comuni quali la percezione, la memorizzazione, la comprensione, l'inferenza, la memorizzazione,...

Si deve allora rivendicare la pluralità dei percorsi che conferma l'intuizione di Freinet sulla PERSONALIZZAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI (che non è la personalizzazione dei destini e delle scelte).

Strumenti interattivi come il dialogo o la monografia (o, come la chiama Marianella Sclavi, la 'storia sociale' del bambino) possono consentire di mettere in atto una valut/azione come azione di dare valore con l'obiettivo di una ricostruzione dinamica del "punto di vista del bambino" sull'esperienza scolastica, tratto vitale per il successo scolastico in quanto "si propone di conoscere per trasformare; mettendo in atto una 'indagine etnografica' insegnanti e scuola trasformano se stessi e i rapporti con i bambini. L'indagine etnografica copre le esperienze del bambino in tutti gli ambiti significativi della sua vita quotidiana: famiglia, gioco, ed altri ambienti significativi oltre alla scuola.

Lo scopo è rendere il bambino protagonista dell'apprendimento accogliendolo e rispettandolo non solo in quanto 'studente' (un ruolo), ma in quanto persona a tutto tondo che nelle esperienze scolastiche trasferisce e trasforma abitudini relazionali e percettivo-valutative e interessi da lui appresi ed elaborati altrove" (M. Sclavi, 'La valutazione etnografica nella scuola e l'arte dell'ascoltare/osservare').

Scriva P. Zanelli in C.E.: '...porre in atto iniziative di valutazione con l'obiettivo di promuovere la crescita dei bambini nei servizi educativi...non una valutazione come "controllo esterno" ma come processo di ricerca attraverso cui gli operatori possono leggere e dare senso alla propria pratica'.

L'atmosfera della classe

Il discorso non è completo senza considerare l'altra grande variabile dell'apprendimento, il gruppo, la classe, complemento indispensabile nella co-costruzione di conoscenze. Nella classe Freinet i due aspetti, individuo e gruppo cooperativo, sono inseparabili e interdipendenti: non si dà dossier personale dell'alunno senza il suo risvolto in una serie di documentazioni della vita e delle attività della classe (ricerche, libri di vita, dossier, monografie,...): Gli stessi brevetti che in Freinet costituiscono un accertamento di competenze (ben diverso dal portfolio in quanto inserito in una 'pedagogia del lavoro' rivolta a tutti) sono organicamente connessi ai piani di lavoro del singolo e della classe, sono obiettivi ben evidenti agli alunni.

Si apprende e si costruiscono significati in gruppo: la documentazione quindi non può tralasciare tale aspetto, che l'atomizzazione indotta dalla legge 53 tende a sminuire sostituendo il gruppo di riferimento con una varietà di gruppi 'opzionali'.



E' il gruppo classe a garantire stabilità, continuità, durata, coesione, competenza socio-relazionale.

Un recente articolo di Repubblica mette in evidenza l'inefficacia e la parzialità ai fini di una valutazione complessa delle prove di verifica e dei test per i motivi suddetti: 'il quoziente di intelligenza misurato da queste prove conta assai meno della capacità di comprendere gli altri, capirne le emozioni, distinguerne i sentimenti e anticiparne le reazioni: la cosiddetta "intelligenza sociale". Il grande cervello di cui andiamo tanto fieri si sarebbe evoluto proprio in relazione all'esigenza di sviluppare questo tipo di competenza intellettuale, che facilita la vita di gruppo e la capacità di cooperare a cui i nostri antenati ominidi dovettero gran parte del loro vantaggio sulle altre specie animali' (C. Di Giorgio, Repubblica 24/09).

'Le relazioni' scrive Oury 'sono educative'.

Lo sguardo quindi deve puntare anche sul clima, sul procedere dell'organizzazione e dell'autonomia, sulla soluzione di compiti comuni.

SUL RITORNO DEI VOTI IN DECIMI - Segreteria nazionale MCE 2009

Fine del primo quadrimestre nelle scuole della repubblica. Valanga d'insufficienze, anche nel comportamento. La legge 169/08 e la circolare 10 del 23 gennaio hanno modificato, seppur in modo incompleto, la valutazione: il regolamento è in corso di stesura, ma il MIUR vuole fare in fretta per dare il via all'annunciato cambiamento epocale. Si vuol far credere che il voto in decimi renda "più chiara e trasparente la valutazione; è anche un'opportunità per valorizzare la valutazione in funzione del miglioramento dei livelli d'apprendimento" (Circ. 10 del 23/01/2009) e sarà un deterrente contro aggressività e bullismo nella scuola. Il voto, elevato ad un ruolo taumaturgico, saprà risolvere i problemi educativi e le comunicazioni tra scuola e famiglia!

In molte scuole primarie e secondarie di I grado si è cercato di "ridurre il danno" dei provvedimenti ministeriali: ciascun voto è stato accompagnato da un giudizio sintetico o analitico o da indicatori di apprendimento. E, su indicazioni del Ministero, non è stato utilizzato per la religione cattolica e per il comportamento nella primaria...

I genitori in cerca di trasparenza si trovano ora di fronte un documento variopinto, con voti e/o giudizi, diversi da scuola a scuola: l'unica evidenza ci sembra la confusione generata dalla fretta di decidere senza ascoltare o coinvolgere gli insegnanti, che da trent'anni, lavorano per una valutazione formativa, legata alla programmazione e non solo come misurazione di performance.

La valutazione per gli educatori è un atto di riflessione autentica sulle azioni didattiche, sul complesso processo di insegnamento/apprendimento, sulla non neutra organizzazione degli ambienti di apprendimento, su come si possano attivare apprendimenti cognitivi e comportamentali che promuovano l'esercizio effettivo del diritto di cittadinanza.

La valutazione è un atto collettivo con cui gli educatori cercano di esprimere il processo di crescita di una persona, l'alunno, unico con le sue abilità e le sue potenzialità, con i suoi stili di comportamento e apprendimento, con i fattori facilitanti e con le difficoltà di cui è portatore, in un intreccio singolare e originale con la sua famiglia, la sua comunità, la sua storia.

Un punto spinoso è la valutazione del comportamento: era stato espulso e poi è riapparso nei documenti, ma con quale significato? Il comportamento dipende da modelli culturali, dai generi di appartenenza, da fattori psicologici e sociali che esulano totalmente da misurazioni quantitative, tanto più in una società multiculturale come la nostra. Il ritorno al voto numerico in condotta non ci sembra uno



strumento educativo utile alla prevenzione del bullismo, come si vorrebbe far credere, ma riporta la scuola a funzioni di controllo e omologazione.

Inoltre non può essere ignorato che la forma scelta (voto-giudizio) per rappresentare il contenuto (la valutazione del processo di apprendimento) non è neutra, ma fa riferimento ad una specifica concezione di società e di bambino. Per quanto convenzionali, i simboli scelti si portano dietro un'idea di valutazione sommativa e/o formativa.

Di valutazione si è parlato in televisione più che nei luoghi appropriati: l'argomento è stato affrontato con opinionisti, giornalisti, persone della strada, tranne che con insegnanti. Lo stesso Ministro, che dice di voler riconoscere la loro competenza e professionalità, non ha ritenuto opportuno consultarli per decidere di uno degli atti più delicati e determinanti dell'atto educativo.

Molto si è parlato di voti o giudizi, forse troppo. In realtà si ha la sensazione che dietro le quinte di questo argomento reso spettacolo, si nascondano giochi più grandi che passano in sordina: anche tra i banchi di scuola, si vanno affermando modelli e valori di una società esclusiva ed escludente.

Il punto cruciale dal quale ripartire non è quello finale (la valutazione), ma il pensiero di una scuola capace di assolvere la propria mission costituzionale, quella di garantire il diritto individuale all'istruzione. Per il Movimento di Cooperazione Educativa la valutazione è da intendersi come lettura dell'esperienza educativa e va svolta a più voci e da più punti di vista, per poter continuare ad osservare e a stimolare la costruzione attiva di conoscenze, promuovendo forme di riflessione e di autovalutazione.

Non siamo tra quelli che propongono una scuola ferma allo status quo. La scuola è in crisi, e la sua crisi rispecchia la crisi dei legami sociali. Tuttavia proprio questo maldestro tentativo di rovesciare i banchi ci sta offrendo l'opportunità di riflettere, di rimettere in moto un confronto e di fare proposte. La nostra valutazione sulle norme imposte alla scuola è fermamente negativo.

Vogliamo ribadire che oggi la valutazione ha grande rilievo nel determinare autostima, acquisizione di competenze per la vita, metacognizione, orientamento. Questo compito educativo è affidato alla collegialità dei docenti, e garantito dall'interlocuzione con famiglie e servizi educativi del territorio, nell'ambito di un patto formativo da costruire in maniera condivisa con tutti i soggetti. Infatti il cambiamento esige azioni comuni. Cerchiamo soluzioni sostenibili anche se non definitive; vogliamo contribuire a relativizzare il problema (sempre insoluto) della valutazione, formulare nuove ipotesi, affinché la ricerca e la riflessione educativa possa sempre rinnovarsi adeguandosi ai bisogni educativi degli allievi.

A CHI SERVE IL 7 IN CONDOTTA? - Rosangela Pesenti

Penso che da un dettaglio si possa capire l'insieme di cui è fondamento (così è ad esempio il DNA per l'essere umano "in carne ed ossa") e spesso un particolare che catalizza l'attenzione può essere considerato un sintomo di un processo più complesso e dalle implicazioni più antiche.

La divisa, lungi dall'essere una tipologia di abbigliamento utile, al quale si richiamano quelli che ne interpretano la funzione protettiva per i bambini che si sporcano molto (ma allora va bene un grembiule qualsiasi, perfino fatto da sé esercitando abilità dimenticate) è un abito che disciplina il corpo perché ignorando le specificità individuali esalta l'adesione a un modello, tanto che nell'esercito le differenze gerarchiche sono segnalate da piccoli accessori fortemente simbolici e, ma questo è il mio gusto, francamente ridicoli.

Considero perciò la proposta del grembiule-divisa come il sintomo della nemmeno tanto strisciante reintroduzione della disciplina come strumento della relazione tra adulti e minori, non a caso è stata affiancata al decreto di reintroduzione del 7 in condotta come motivo per la bocciatura.

Molti, insegnanti ma anche genitori e perfino studenti, trovano che possa essere un'arma efficace per arginare gli episodi di bullismo, periodicamente utilizzati soprattutto dai media per costruire un'immagine di



“emergenza scuola” francamente distorta, che serve a cancellare la ben più vasta realtà di buone pratiche condivise a fronte delle solite risorse inadeguate (per usare un eufemismo) che sono invece la vera emergenza.

I giovani che prevaricano compagni di classe socialmente più deboli non fanno altro che applicare pedissequamente, e con gli strumenti ancora rozzi che hanno a disposizione, quello che gli adulti insegnano con ogni mezzo: la legittimità della gerarchia sociale per la quale si chiede a gran voce di ristabilire il criterio della meritocrazia come se fosse la quintessenza dell’oggettività.

Vogliamo la meritocrazia?

Va bene ma che almeno sia vera e non solo nella scuola, ma soprattutto dopo, nel mondo del lavoro, perché questa favola l’hanno già raccontata.

Non credo infatti che il ritorno delle relazioni di nonnismo dentro i gruppi giovanili, delle forme violente verbali o perfino fisiche nelle relazioni tra i generi, delle forme di persecuzione nei confronti di chi è affetto da una forma di handicap o di un disagio psicologico anche temporaneo, del razzismo nei confronti dei migranti derivino dall’esibizione della violenza ampiamente utilizzata da cinema e TV, queste forniscono semmai la tipologia dei modi, ma non ci sarebbe imitazione se non passasse dal mondo degli adulti un messaggio ben più profondo.

Che cos’è infatti questa meritocrazia che invocano i benpensanti, cioè quegli stessi che esprimono indignazione nei confronti del bullismo invocando gli strumenti della repressione a partire dal 7 in condotta, se non un sistema di regole che definendo i passaggi dell’apprendimento in modo rigido certifica una condizione in modo irreversibile e soprattutto definisce gli sbarramenti che impediscono l’accesso di tutti a quei privilegi che la condizione porta con sé?

A me pare che si stia perdendo la congruenza tra mezzo e fine, tra strumenti e mete, oppure mezzi e strumenti sono perfettamente congruenti con finalità non del tutto dichiarabili.

Le pratiche della collettività scolastica hanno accumulato quella buona dose di esperienza che consente spesso una buona soluzione e il superamento di accadimenti traumatici, anche con una mediazione educativa quasi sempre largamente condivisa, ma ormai nella fatica generale vanno oscurandosi i principi sui quali migliaia di insegnanti hanno costruito negli anni buone relazioni educative e una dignitosa didattica con la collaborazione di allievi e allieve facendo della scuola un luogo civiltà.

Il primo è che la cultura non può essere usata come un’arma per offendere, sottomettere, discriminare, mortificare umiliare ecc. né può essere piegata a pratiche normalmente considerate delinquenziali come il ricatto e soffre nel suo sviluppo e capacità attrattiva anche quando viene piegata a motivazioni di puro opportunismo e/o piccola meschinità del tipo “studia perché il diploma serve”, “cerca di avere il massimo dei voti” e altre simili.

Il secondo è che l’apprendimento richiede una buona motivazione, vale a dire che la conoscenza deve suscitare interesse curiosità passione e presentarsi con quelle caratteristiche di utilità non meschina che consentono alla persona, ragazze e ragazzi bambini e bambine di allargare la propria visione del mondo, le proprie mappe concettuali, di star bene con se stessi e con gli altri.

Da questo deriva che il modo dell’apprendimento deve garantire un equilibrio sostenibile tra fatica e piacere. Ma soprattutto la parte della fatica deve essere giustificata e francamente come facciamo a convincere che studiare serve, quando perfino i grandi del passato non hanno goduto di una vita facile e addirittura oggi i padroni dei media e del potere politico difendono con tracotanza i loro imbrogli furberie meschinità per non dire peggio?

Oggi noi abbiamo una situazione di questo tipo: in quarant’anni la sia pur lenta e faticosa applicazione del dettato costituzionale ha aperto l’accesso alla scuola, prima i gradi inferiori e poi via via quelli superiori fino all’università, alla gran massa della popolazione da sempre esclusa, ma la scuola è rimasta nella sua struttura quella di un tempo e nel frattempo gli insegnanti sono stati socialmente delegittimati nella loro funzione ed emarginati sul piano sociale, mentre la fatica di adattare quelle strutture



vecchie a un mondo nuovo, senza vedere riconosciuto il proprio lavoro, ha demotivato molti e convinto al piccolo opportunismo altri.

Invitare gli insegnanti ad usare il voto in condotta come arma repressiva significa ridurli a secondini da quella funzione tutto sommato ancora dignitosa di babysitteraggio sociale delle giovani generazioni, parcheggiate in attesa che ogni famiglia collochi poi i suoi rampolli secondo le proprie possibilità e conoscenze, a cui sono già ridotti oggi.

Se dobbiamo insegnare ad agire per paura e non per senso morale si prepara un futuro ben triste per questo paese.

Ma io spero che insegnanti e alunni facciano allegra creativa e tenace resistenza a questa offesa alla dignità della professione

VALUTARE COME, PERCHÉ - Giancarlo Cavinato

“Quando si insegna a un bambino si cambia il futuro del mondo”

Maria Montessori

Il problema della valutazione diviene oggetto di grande attenzione nel mondo della scuola dalla seconda metà degli anni '60, quando, a seguito dell'attività di maestri di cooperazione educativa e della denuncia che investe una scuola selettiva e sanzionatoria, ci si comincia a interrogare sulle ragioni dell'insuccesso scolastico. Nel contempo emerge una serie di dati conoscitivi prima di dominio solo di alcuni ricercatori (Petter, Laporta, Tornatore, Visalberghi...).

I lavori di Jean Piaget e di Lev Vygotskji sulla formazione dei concetti e sui livelli di maturazione dei bambini e dei ragazzi portano a individuare in fasi precise dell'infanzia e dell'adolescenza il superamento di mentalità e forme di ragionamento preesistenti: in particolare sono ritenuti decisivi momenti quali l'uscita dall'egocentrismo, il decentramento del punto di vista, il passaggio da un pensiero senso-motorio concreto a un pensiero via via più formalizzato, la conquista del pensiero ipotetico-deduttivo e della reversibilità dei procedimenti, il passaggio da una morale eteronoma a un giudizio autonomo, l'evolversi delle forme di categorizzazione, la conquista del pensiero causale, la reciproca proficua interazione fra operazioni del pensiero e forme del linguaggio.

Tali scoperte evidenziano l'inefficacia delle sanzioni e delle misurazioni numeriche di quelli che, ormai è chiaro, sono livelli, processi e non esecuzioni meccaniche che funzionano per stimolo-risposta come nella vecchia psicologia associazionistica in cui il voto era corrispondente alla capacità di memoria, di attenzione, di associazione di dati, alla ripetizione passiva di quanto si riteneva assimilato e conquistato una volta per tutte.

La mente non funziona così: la psicologia dello sviluppo ha mostrato che le conquiste sono spesso incerte, labili, e che occorrono esperienze significative, stimoli adeguati, ampliamento progressivo del campo di applicazione perché l'esperienza ripetuta produca atti consapevoli e perché si ottenga la stabilità e la trasferibilità dei concetti.

La mente lavora per atti di memorizzazione, evocazione, riflessione, in forme diverse secondo il peculiare stile di elaborazione e apprendimento di ognuno. Il che spiega perché ad alcuni è più ostica la matematica, ad altri sono antipatiche le poesie, c'è chi è visivo e chi è uditivo, chi è 'programmatico' e chi è 'strategico', globale, analitico, ideativo, intuitivo, impulsivo, riflessivo.... Ma se l'insegnante ha uno stile diverso o opposto a una parte dei suoi alunni, e coincidente con lo stile di altri, come potrà regolarsi nella valutazione numerica? Si creerà una scala di compensazione?

L'apprendimento è diverso nei diversi soggetti in relazione al prevalere di forme di intelligenza rispetto ad altre forme di intelligenza (concreta-operativa, formale, musicale, socio-relazionale, logica,.... Gardner ne ha individuate nove)



Molte conoscenze e performances relative fanno i conti con le rappresentazioni mentali corrispondenti e sottostanti, spesso resistenti e coerenti fra loro ben al di là delle e oltre acquisizioni più recenti. Tanto a maggior ragione se il sistema di nozioni è fragile perché procede 'a isole': lo evidenziava Guido Petter negli anni '60 quanto precario fosse un sistema conoscitivo non legato coerentemente nelle sue parti, e tentava di suggerire la costruzione di 'catene di perché' che conducessero gli alunni, attraverso l'esplicitazione di loro nuclei di pensiero, a tracciare sentieri di significati nei diversi ambiti conoscitivi e significativamente indicava il compito del maestro nel far scaturire domande, interrogativi, più che nel fornire risposte.

Vygotskij, a differenza di Piaget, con il socio-costruttivismo ha evidenziato l'importanza, nella fase della concettualizzazione, dell'interazione con i pari.

Si evidenzia l'importanza di un 'tatonnement' concreto, utile a sviluppare il pensiero astratto. Tale 'tatonnement' o 'apprendistato cognitivo' può essere valutato negli stessi termini e con gli stessi voti numerici impiegati per classificare i risultati nelle prove nei compiti nelle interrogazioni?

La 'zona di sviluppo prossimale' indagata da Vygotskij nelle sue ricerche è definita come distanza fra il livello effettivo di sviluppo di un soggetto e il livello di sviluppo potenziale così come viene procedendo nel corso di attività di soluzione di problemi sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci ('assistenza'). Essa cioè comprende funzioni non ancora mature nel bambino, che vengono opportunamente stimolate e guidate.

Un approccio di questo tipo è profondamente diverso dallo schema antico lezione-studio individuale- ripetizione- voto.

L'attenzione dell'educatore si viene cioè spostando da quello che il bambino/ragazzo sa fare o dimostra di poter fare da solo a quello che potrebbe fare se aiutato dall'insegnante o dai compagni; è in questa area di sviluppo prossimale che si colloca la proposta formativa della scuola. In effetti si sono prodotte molte esperienze di 'anticipazione' nella presentazione di concetti e problemi anche complessi in cui la circolarità, la permeazione reciproca, la co-costruzione, agiscono opportunamente da stimoli al superamento di visioni più ristrette.

Malfermoni nel gruppo lingua M.C.E. fece molte proposte relative al potenziamento di forme di nominalizzazione: il singolo parlante o scrivente non impiegherebbe spontaneamente termini come 'riparazione' o 'esaurimento'; ma in una situazione problematica in cui occorre essere il più sintetici e nello stesso tempo comunicativi possibile, un gruppo di alunni opera come mente collettiva alla ricerca di definizioni economiche. Sta al gruppo che riceve il messaggio tentare di compiere il percorso inverso, 'smontando' il termine astratto, ipotizzandone il significato possibile, verificandone l'adeguatezza e l'efficacia. Solo un lavoro di discussione consente di esplorare dimensioni di questo tipo.

Certo occorre alla base la condivisione, da parte di diversi docenti, di una visione sistemica dei quadri concettuali ed epistemologici delle discipline; la convinzione che attivamente gli alunni potranno accorgersi che, in un sistema, spostando delle parti se ne modificano altre, perché vige un principio di interazione, di selezione, di combinatorietà; che né la lingua né la matematica sono meccanismi puramente assemblativi. E' quantificabile con i voti così come si davano negli anni '60 il procedere nella rete conoscitiva secondo tali rappresentazioni?

Analogamente, condurre gruppi di alunni a forme argomentative efficaci è possibile grazie a un paziente lavoro di registrazione, di trascrizione, di restituzione agli alunni del pensato e del detto. Ma lo sforzo di nominalizzare, il procedere faticoso ad andirivieni dell'argomentare, sono traducibili in numeri individuali? Solo l'esecuzione formalmente corretta è considerabile indice di 'eccellenza'?

La mente è connettiva, non isolazionista, lavora più sulle relazioni che riesce a stabilire e che hanno una durata nel tempo che su singoli dati o elementi di conoscenza che, per evitare sovraccarichi di nozioni, vengono via via eliminati o immagazzinati in memoria profonda, e non sempre sono automaticamente



recuperabili. Compito della scuola è aiutare a istituire relazioni, collegamenti, a porre 'buone' domande, più che rinforzare la tendenza a esaurire tutto in risposte automatiche e a se stanti.

Molti lavori ed esperienze sottolineano il carattere profondamente formativo di un'autovalutazione che rafforza le attività metacognitive dei soggetti; i voti sono 'muti', non inducono una riflessione.

Le differenze di genere possono essere rappresentate con gli stessi numeri? Le sfumature, gli approcci diversi, le relazioni di cura, le gerarchie, il diverso stare, muoversi, interagire, apprendere di maschi e femmine trovano analoghe sfumature sensibilità attenzioni in numeri di per sé 'neutri'?

Lo stesso concetto di 'errore' è stato profondamente rivisto ed è oggi considerato strategia euristica del soggetto, indizio di processi di pensiero, tentativo di modellizzazione in base a regolarità osservate (il bambino che dice 'piangiuto'); compito dell'insegnante è tenerne conto, osservarlo, puntare a una modificazione cognitiva nel corso di interazioni significative con altri (Domenico Parisi parlava relativamente alla lingua di 'inadeguatezze' dovute a una non compiuta estensione dell'enciclopedia personale dei soggetti, che viene via via modificandosi ed espandendosi se non è bloccata e irrigidita da premature sanzioni che, nella loro definitività, impediscono di ripercorrere a ritroso il processo di pensiero e di ristrutturarlo; a riprova si cita l'introduzione di un nuovo termine in una mappa di significati che, proprio perché la mente è interconnessa, e funziona per connessioni, non si limita all'incameramento di un nuovo termine ma, a seguito di ciò, modifica e sposta tutti gli altri significati presenti nella mappa).

E... le 'misconcezioni' di cui parlano Giordan e altri ricercatori? (i fraintendimenti, le traslitterazioni di significati, le ambiguità,...); e i copioni, gli script, i frames? E le crisi conoscitive, le ristrutturazioni? Tutta una serie di modellizzazioni dei processi di pensiero vengono volutamente ignorati o cancellati: un colpo di spugna sulla conoscenza dell'infanzia che è stata storia del riconoscimento dei bisogni e dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

...Non dimentichiamo l'effetto Pigmalione, i rischi di conformismo e assuefazione a un modello unico, 'plagio' di cui parlano Rosenthal e Jacobson.

Una valutazione formativa

A seguito di tali ricerche pedagogisti quali De Bartolomeis, Visalberghi, Laporta, Vertecchi, Maragliano, Dominici sono venuti introducendo, a sostituzione della vecchia valutazione numerica sommativa una concezione e una pratica di valutazione formativa che è stata codificata con la legge 517/77 che ha abrogato voti e pagelle, sostituiti, nella scuola dell'obbligo, da una scheda di valutazione e da giudizi analitici (nelle discipline) e globali (relativamente ad aspetti motivazionali, comportamentali, e di maturazione complessiva del soggetto). Una valutazione che, accanto al giudizio sulla singola prestazione, si avvale di una serie di strumenti di rilevazione - osservazioni sistematiche, prove di verifica, conversazioni, fascicoli documentari, dossiers, monografie - valutazione diagnostica, in itinere o intermedia - per approdare alla valutazione finale. Formativa tale procedura lo è in quanto segue e accompagna i processi, non si limita a registrare risultati; e in quanto è continuamente ridefinibile e spinge l'insegnante a tentare strategie diverse, a rivedere la propria azione educativa, la propria programmazione, a giustificare successi e insuccessi. In questo senso si iscrive in una pedagogia dell'esito formativo, del successo e non della classificazione notarile dei risultati degli alunni.

Nella 517 infatti la valutazione è operazione coerente con la programmazione (in precedenza non prevista né richiesta); scomparendo l'una, scomparirà anche l'altra?

Nella 517 diversi punti segnalano un profondo cambiamento avvenuto nella scuola: si ammettono le classi aperte in cui gli insegnanti possono interscambiarsi e osservare sotto differenti profili gli alunni, arricchendone esperienze e conoscenze, cosa che solo più adulti diversi possono consentire. Si consente la formazione di biblioteche di classe in sostituzione del libro di testo unico per tutti, e conseguentemente una



pedagogia e una didattica di ricerca, non di ripetizione passiva di un sapere preconfezionato uguale per tutti.

Si inseriscono alunni disabili nelle classi comuni: per giudizio unanime tale inserimento ha comportato - nella scuola elementare - una profonda revisione e modifica della didattica, divenuta più 'a misura di' per tutti gli alunni, non solo per i disabili: una didattica più operativa e corporea, in vista di una formazione globale dei soggetti e non più solo cognitiva. Ma - piccolo particolare - tali alunni non sono definibili con numeri, le loro prestazioni non sono esattamente quelle 'scolastiche'. E' su questo aspetto che la valutazione formativa ha dato i suoi frutti migliori, fornendo opportunità diversificate a tutti gli alunni, registrandone i cambiamenti significativi e le permanenze dolorose.

Oggi la realtà nelle scuole si è venuta via via diversificando e complessificando, con l'introduzione di alunni stranieri che non conoscono la lingua (pur essendo dotati in altri ambiti di ottime competenze, ma difficilmente rilevabili e definibili). É evidente che gli stessi voti non possono descrivere e definire livelli di presenza e competenza così diversi. Senza contare le molte sfaccettature di una realtà che ha bisogno di strumenti flessibili, articolati, di confronto, di valorizzazione, di stimolo (mentre la maestra unica con chi si confronterà? Con chi programmerà? A chi chiederà consiglio?).

Analogamente i consigli di classe nella scuola secondaria di primo grado rischiano di trasformarsi nella dettatura di un elenco arido di voti senza più discussione: non si può certo interferire sul 4 detto da una collega, mentre sui giudizi si dibatte e si cerca di raggiungere un equilibrio.

La valutazione numerica reintrodotta dal decreto-legge n.137 semplifica riduce e banalizza gli sforzi compiuti dalla scuola in 30 anni di esperienza di valutazione formativa. Toglie strumenti, toglie spazi di discussione e di confronto. Come ha scritto Marco Rossi Doria, 'il solo fatto che 140-000 gruppi di docenti, tra loro diversi, in ogni luogo d'Italia, abbiano speso due ore a settimana tutte le settimane, per 18 anni, a confrontarsi tra pari sul fare concreto con i bambini è un valore immenso'.

Si toglie altresì alle famiglie la fatica ma anche la possibilità di capire, di elaborare assieme alla scuola pensiero educativo, di riflettere sulle strategie migliori: il voto è il voto, non c'è nulla da capire e da elaborare.

I tre strumenti che modificano radicalmente il volto della scuola - la proposta di legge dell'on. Aprea, 'norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti' (in cui la professione docente è articolata in tre distinti livelli, docente iniziale, docente ordinario e docente esperto, si sopprime la RSU e si attribuiscono nuovi poteri ai dirigenti scolastici), la legge n. 133 del 6 agosto 2008 (che converte in legge il decreto del 25 giugno sulla semplificazione la competitività e le misure per la funzione pubblica), e il decreto-legge n. 137 'disposizioni urgenti per la scuola e l'Università'- sono ben organiche e coerenti tra loro e vanno lette interrelandole. Solo così si evidenzia il danno enorme che ciascuna misura - che presa a sé può anche risultare inoffensiva - in relazione alle altre determina, distruggendo la funzione stessa assegnata dalla Costituzione alla scuola pubblica.

Significativamente, in tutti e tre i documenti ricorre il termine, con valenza pressoché magica, 'semplificazione'.

'La pedagogia e la didattica...sono avvertite come discipline "di sinistra" non tanto e non solo per il tentativo di sostituire alla semplificazione autoritaria orientamenti più aperti... [ma] perché complicano l'atteggiamento educativo, aggiungono scrupoli culturali ed esitazioni psicologiche... La nostalgia [molto diffusa] della maestra unica è la nostalgia di un'età dell'oro [irreale, ma seducente]...nella quale il principio autoritario era molto aiutato da una percezione dell'ordine di facile applicazione, nella quale il somaro era il somaro, l'operaio operaio e il dottore dottore.'



La valutazione delle competenze di base

Alcuni possibili 'errori' (o scelte) che si potranno proporre (riproporre) grazie alle 'essenzializzazioni' in atto:

- utilizzare la valutazione esclusivamente come forma di classificazione/etichettatura degli alunni;
- utilizzare la valutazione per giudicare globalmente un soggetto;
- utilizzare o associare la valutazione a una forma di castigo o sanzione per comportamenti inadeguati;
- identificare la valutazione con forme di misurazione dei risultati;
- rischio di agire in base a una concezione prestabilita non percependo o ignorando dei fatti importanti, soprattutto quando questi contraddicono convinzioni iniziali;
- emettere giudizi complessivi su informazioni parziali;
- sostituire una valutazione informale o intuitiva (basata su impressioni) con una valutazione formale (basata su fatti evidenti). L'effetto perverso di tale errore è il suo non utilizzare la valutazione come strumento di cambiamento e di miglioramento, quindi di successo formativo, limitandosi a ratificare gli insuccessi. Si cerca così di far coincidere la valutazione formale con quella informale, a scapito dell'assunzione di un complesso di elementi, di una processualità.

Il progetto e lo sviluppo di una valutazione delle competenze di base (le 8 macrocompetenze per la cittadinanza poste lo scorso anno dal ministro Fioroni) come apprendimenti imprescindibili per una vita degna di essere vissuta sono la questione decisiva. Su queste competenze, nell'Istituto comprensivo 'Carlo Goldoni' di Martellago (VE), abbiamo lavorato lo scorso anno risalendo per ognuna gli ordini di scuola e cercando di collegarle in verticale andando a vedere cosa significa 'imparare ad imparare' o 'comunicare' o 'progettare', ecc., nella scuola dell'infanzia, al termine del primo biennio di scuola primaria (anche qui: il vecchio 'primo ciclo' era funzionale alle tappe di sviluppo descritte dagli psicologi dell'età evolutiva; ma con Moratti si è iniziato a voler stravolgere le fasi del ciclo di vita mettendo mano ad anticipi, revisioni dei periodi,...), al termine del secondo triennio della primaria, al termine della secondaria di primo grado.

Il rischio di sostituire una valutazione formale-formativa con una valutazione informale-impressionistica nella fluidità e insieme nella rigidità che si viene a costituire è alto, così come è alto il rischio di utilizzare strumenti di raccolta dei dati poco sensibili alla natura di questo tipo di apprendimenti o il rischio di sostituire la valutazione delle competenze con la valutazione dei livelli di padronanza dei contenuti (valutazione sommativa).

Perché si possa avere una valutazione realistica delle competenze di base occorrono almeno due condizioni:

- una adeguata metodologia di valutazione;
- dei criteri di valutazione condivisi e chiari per gli operatori e per gli utenti.

La valutazione di competenze richiede una diagnostica attraverso una raccolta di informazioni con previa definizione dei criteri di valutazione considerati indicatori validi di ciascuna competenza, così da produrre dei profili di competenza.

Tali criteri di valutazione esprimono i comportamenti, le operazioni che devono manifestare gli alunni nello sviluppare alcuni compiti o nel seguire delle strategie.

La seconda condizione consiste nel determinare compiti e proposte che consentiranno agli alunni di acquisire e manifestare le capacità da valutare.

Tali due condizioni sono preliminari a ogni processo di raccolta di informazioni dal momento che, mancando tali condizioni, il processo di documentazione può essere tecnicamente corretto ma senza un orientamento, dal momento che non si sa cosa si deve cercare, né dove cercarlo.



Il concetto di compito si riferisce al modo peculiare in cui le attività educative vengono via via poste in sequenza e proposte agli alunni in modo che essi ne ricavano delle esperienze utili. Solo il fatto che tali attività risultano significative, istituiscono una comunità di pratiche e di ricerca, può motivare a sforzarsi di affrontarle in forma non segmentarla, 'tanto per fare'.

I compiti configurano situazioni-problema che ogni alunno deve cercare di risolvere utilizzando contenuti e conoscenze scolastiche ed esperienze significative e interagendo con gli altri.

Il risultato nella risoluzione del compito dipende dal livello raggiunto nello sviluppo di capacità ma anche in quel margine di chance in più offerta dall'appoggio ('scaffolding') e dalla curiosità suscitata da un insegnante abile stimolatore con la presentazione di domande, problemi, situazioni aperte, divertenti, vissute come sfide (es.: storie 'problematiche' da risolvere con strategie diverse a puntate, basate su un soggetto e su personaggi che si sviluppano nel tempo come una trama filmica o narrativa).

Un compito o situazione-problema è caratterizzato da:
la chiarezza di scopi e obiettivi da conseguire;
la possibilità di un controllo progressivo nella risoluzione del compito, così che chi sta operando realizzi una autovalutazione durante il percorso
la articolazione di diverse sotto-procedure e operazioni elementari.

Ogni compito di questo tipo implica la produzione di qualche prodotto che abbia validità anche al di là dello specifico apprendimento ottenuto (ad esempio realizzare dei calcoli per valutare la quantità di panini e bibite da predisporre necessari all'accoglienza di una classe in visita può essere un compito con uno scopo e un significato. Gli stessi calcoli isolati da un contesto e senza altro scopo che apprendere una tecnica sono puro esercizio accademico).

La realizzazione di consegne, compiti, e dei relativi prodotti possono essere una delle fonti di informazione più importanti nella valutazione di competenze di base.

...E la ministro pensa di cavarsela scrivendo che anche le competenze vengono certificate con votazione decimale?!

NOTE

¹ Perticari P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996

² Rossi Doria M., *Appunti Storici*, in *Cooperazione Educativa* n. 2/2009, Trento, Edizioni Erickson

³ Serra M., *Il mondo facile della politica format*, in *La Repubblica* del 24/09/2008

VALUTARE IN LINGUA/ LA LINGUA - Nerina Vretenar

"Ci sono tante grammatiche quanti sono i grammatici, e anche di più"
Erasmus da Rotterdam, 'Elogio della follia'

- Nell'apprendimento linguistico, a differenza che in altri ambiti disciplinari, gioca poco la volontà di apprendere del soggetto (lo SVILUPPO LINGUISTICO e gli INPUT SOCIO-CULTURALI non dipendono da atti di volontà)
- Fra tutti gli apprendimenti scolastici, quello linguistico è quello in cui la scuola gioca e interviene solo in piccola percentuale (ruolo dei condizionamenti socio-culturali)
- L'apprendimento linguistico è progressivo e circolare, non è lineare e cumulativo
- L'apprendimento dipende dal contesto e dal clima di classe



- L'apprendimento è frutto di maturazione e di costruzione progressiva, non di modelli esterni (ogni nuovo termine non è un'etichetta che si aggiunge, ma comporta una ristrutturazione complessiva del sistema)
- Il linguaggio è legato alla maturazione del pensiero e alle capacità logiche. Un bambino che ha un pensiero semplice e poco 'maturo' non possiede un pensiero ipotetico complesso, fatto di 'forse', 'perché', 'anche se', 'perciò',...
- La concezione della NORMA e dell'ERRORE da parte dell'insegnante è determinante per definire il modo di accompagnare, che non vuol dire correggere
- La concezione della LINGUA da parte dell'insegnante è determinante (quale idea di lingua parlata e lingua scritta e della loro interazione reciproca, quale idea di modello o di stimoli...), cfr. le 10 tesi per l'ed. linguistica democratica
- Si lavora non su apprendimenti normativi ma sulla COSTRUZIONE DI COMPETENZE che non sono confrontabili perché qualitativamente diverse; COMPETENZE IMPLICITE CHE VENGONO VIA VIA SVILUPPANDOSI ED ESPLICITANDOSI SE IL SOGGETTO SI SENTE IN GRADO DI VALUTARE EFFETTI E FUNZIONI DELLA COMUNICAZIONE
- L'apprendimento è socio-costruttivo, il significato non è conquista e possesso solo del singolo ma viene convenzionato nella comunità linguistica e si gioca nel contesto
- Il significato non è nel testo ma nella testa di chi lo costruisce (ruolo delle rappresentazioni mentali). 'Superior stabat lector longaque inferior' - Italo Calvino
- Il piano del testo si conquista entro i 18 anni su base di opportuni stimoli (R. Simone)

"TI HO BECCATO..." - Cinzia Mion

Motivazione - senso - apprendimento in una valutazione dinamica

Eric Berne, fondatore dell'approccio psicoterapeutico chiamato Analisi Transazionale, tra i giochi della vita, consistenti in transazioni complementari per ottenere un risultato ben prevedibile, annovera tra gli altri giochi anche quello, definito con un'espressione eloquente, ti ho beccato, figlio di puttana...

Mi è venuto subito in mente il suo libro "A che gioco giochiamo" sentendo recentemente un'insegnante della scuola secondaria sfogarsi dicendo: sono d'accordo con la Gelmini che finalmente ha ripristinato tutti i voti negativi e quelli di condotta... finalmente potremo punire tutti i maleducati, i tronfi, gli spocchiosi, che ci mancano di rispetto e non hanno voglia di fare niente.

Sarebbe interessante approfondire la teoria dei giochi di Berne ma non è questa la sede.

Dirò soltanto che il tornaconto personale di chi gioca a fare il beccatore è la vendetta.

So bene che non occorre scomodare Berne per capire ciò, ma vuoi mettere l'effetto che fa denominare questo gioco con l'espressione che ha usato l'autore in questione, se si vogliono descrivere gli umori di tutti quelli che hanno salutato con malcelata soddisfazione, o addirittura con enfasi, il ripristino del sistema numerico decimale per valutare anche gli alunni dai sei anni ai tredici?

In questi giorni, duole dirlo, alcuni hanno abbondantemente utilizzato tutta la gamma dei voti negativi ed hanno infierito con i 5 in condotta, andando ben oltre le indicazioni della circolare ministeriale che ne regolamentava l'assegnazione!

Quest'ultima infatti prevede che, prima dell'assegnazione di questa grave insufficienza in comportamento, siano stati presi provvedimenti disciplinari altrettanto gravi. Si parla per esempio della sospensione per 15 giorni, comunque prevista per azioni fortemente deprecabili.



Potere e potenza

Dai racconti che trapelano invece dai consigli di classe si viene a sapere che non si è assolutamente rispettata questa condizione e che qualche volta alcuni docenti hanno addirittura giubilato nell'usare sia i voti molto negativi (leggi 4 e anche 3) di questa scala decimale numerica sia il famigerato 5 in condotta, senza spesso rendersi conto che la valenza sadica nell'educazione, purtroppo presente, va invece controllata. Per riconoscerla e controllarla ci vuole però una formazione, personale e professionale, spesso avversata dagli stessi docenti che presumono di auto-formarsi ma non si sa bene come...

A rinforzare questa spinta appare anche l'impotenza che diventa un po' alla volta la più grande fornitrice di aggressività repressa, immaginabile solo conoscendo quanto questa sia frutto di frustrazione. Invece di reagire cercando di dotarsi di strategie alternative, analizzando la propria dotazione di strumenti metodologico-didattici e autointerrogandosi rispetto alla propria autentica motivazione all'insegnamento, che fra l'altro gli allievi colgono benissimo, questo tipo di docente si trincerava dietro l'uso del potere sull'altro, ignorando la necessità di costruire la propria potenza, intesa come ricchezza personale e professionale.

Ai tempi del ministro Moratti ricordo ancora con un certo malessere la faccia adunca di un beccatore, docente della scuola secondaria in pensione - con evidenti conti in sospeso con i suoi ex-studenti - presidente di una associazione di docenti filogovernativa, che in una audizione alla Commissione Cultura della Camera, dove io ero presente in rappresentanza dell'A.N.DI.S., dopo aver elogiato la riforma Moratti, definendola "finalmente selettiva e meritocratica", ebbe a sollevare un rimprovero perché non era stata coraggiosa fino in fondo in quanto aveva previsto la bocciatura solo ogni due anni e non invece ogni anno...

Formazione ed autoformazione

Facendo riferimento nuovamente alla problematica dell'autoformazione ritengo che esistano posizioni differenziate: c'è chi afferma di essere in grado di auto-formarsi non per un atteggiamento ideologico ma solo per scansare il profilarsi di una formazione in servizio, che io considero sacrosanta ma che spesso viene aborrita con le argomentazioni più amene, altri invece per una motivazione molto più sottile ed interessante anche se spesso inconsapevole. Questa motivazione ha a che fare con la fantasmatica di formazione perché ci sono ricerche psicosociali che affermano che nella vita sociale, come pure nelle attività culturali e produttive - e la formazione è una di queste - non c'è momento in cui non si facciano sentire i moti dell'inconscio.

Accenno anche al ruolo degli insegnanti e degli allievi nella relazione educativa, con la rappresentazione dell'autorità che si staglia nello sfondo dell'immaginario dell'insegnante, all'interno della quale si gioca il rapporto di dominazione e sottomissione.

R.Kaes nel suo saggio "Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare" illustra in modo molto suggestivo, come succede spesso attraverso le metafore della psicoanalisi, alcuni fantasmi di formazione.

Il termine fantasma, secondo il modello che stiamo prendendo in considerazione, sta ad indicare un desiderio inconscio, in questo caso soggiacente alla dinamica della passione formativa. La conoscenza di se stessi, che sopra ho definito formazione personale, dovrebbe permettere di dare un'occhiata al proprio mondo interno perché, anche se spesso la sua conoscenza non oltrepassa la soglia della consapevolezza, comunque agisce ed influenza il nostro atteggiamento e comportamento in quanto formatori.

I fantasmi sono infatti rappresentazioni mentali delle pulsioni ed è difficile poter accedere alla loro individuazione: può accadere solo indirettamente e in modo deduttivo a proposito delle domande che nella pratica della formazione si presentano intorno al desiderio di formare..



Renzo Carli, citando Kaes, dice: “La passione che anima le attività di formazione al di là di ogni dottrina e di ogni ideologia , è da attribuirsi al fatto che il desiderio di formare è un’emanazione della pulsione di vita: si tratta di creare la vita e di mantenerla. Ma insieme alla pulsione di vita ed in lotta con essa sono costantemente all’opera le pulsioni distruttive. Il desiderio di dare la vita si intreccia con il desiderio di distruggere l’essere in formazione che sfugge al formatore, che ferisce il suo narcisismo, resistendogli, non piegandosi a diventare l’oggetto ideale desiderato. Questa ambivalenza marca profondamente gli atteggiamenti degli insegnanti proprio in quanto formatori.”

L’ambivalenza, che contraddistingue ogni sentire umano, di fronte allo scacco, induce perciò alla deformazione: risposta istintiva al posto di una adeguata rielaborazione, come richiederebbe invece il ruolo ricoperto.

Tengo a sottolineare che non si tratta di sollecitare un bisogno di terapia o di analisi individuale ma di intravedere nella percezione psicoanalitica una chiave di lettura estremamente interessante per cogliere e disambiguare ciò che spesso si nasconde dietro l’elusione della messa in discussione del proprio apparato difensivo.

Fantasmatica di formazione

Ritornando ai fantasmi di formazione, ritengo molto interessante almeno citare i più significativi di quelli individuati da Kaes: quello appunto dell’autoformazione, quello della madre onnipotente o fallica, quello del padre uterino e quello della formazione speculare o dell’altro conforme. Dell’autoformazione abbiamo già parlato, essa caratterizza i soggetti che in fondo rifiutano la formazione come processo: danno per scontato che sia già data, o hanno la convinzione che possa ridursi ad un’unica perpetua auto mutazione che avviene spontaneamente. A livello più profondo ciò costituisce il diniego di ogni dipendenza da qualsiasi figura generatrice e beneficio di un potere auto generatore che garantisce, inoltre, di non essere mai esposti alla sofferenza della separazione dalla “madre” o di essere messi alla prova dalla legge “paterna”.

A livello più razionale e consapevole, ed usando una argomentazione piuttosto qualunque i docenti che pretendono di auto formarsi pensano di avere una preparazione media sufficiente, per la remunerazione che ricevono, e questa diventa una formula immediatamente assolutoria.

La seconda fantasmatica, che fra un po’ con il ripristino della figura del docente unico correrà il rischio di diventare più frequente - e lo è già da parte di quei docenti che si vantano di essere pronti e senz’altro bravissimi ad espletare tutti i compiti che ciò comporterà - è quella della grande madre fallica, onnipotente e castratrice, che si caratterizza nel ripudio, attraverso l’esclusione, o il rigetto, del riferimento alla figura simbolica del padre differenziatore. Anche il sapere può essere identificato come un grande elemento differenziatore che interrompe, nella tematica della formazione, la dipendenza simbiotica da un unico modello teorico di riferimento di cui è portatrice la grande madre formatrice. Infatti il vero sapere ci accosta a modelli teorici diversi che aprono la mente e permettono di sopportare la rottura emancipatrice, attraverso il confronto che attenua sempre il rischio, insieme alla dipendenza, del settarismo e della chiusura sul desiderio della madre stessa.

Il sapere plurimo, declinato attraverso il confronto tra diversi punti di vista, diventa la salvezza rispetto al pericolo di farsi divorare dalla madre fallica e dall’angoscia della rottura.

La fantasmatica del padre uterino è caratterizzata da un ideale di bontà incondizionata ed inestinguibile, di sollecitudine totalmente comprensiva. Accompagna i soggetti in formazione con dolcezza e tenerezza ma impedisce loro di nascere e di crescere. Il formatore buono lotta così contro le sue tendenze aggressive proiettandole sulla madre onnipotente di cui invidia la potenza e teme la capacità di distruzione : quest’ultima sarà rappresentata dall’istituzione formativa, in questo caso la scuola, con le sue regole coercitive, in altre parole educastratrice.



L'ultimo fantasma è quello della formazione speculare, si tratta del desiderio di formare l'altro conforme a se stessi. I formatori speculari non si accontentano mai: nelle proprie creature riescono ad intravedere solo un'eco di se stessi, la qual cosa li porta a ricercare sempre altrove qualcuno da formare, finalmente conforme.

Quante maestre "uniche" ho visto nella mia lunga carriera scolastica, nell'epoca anteriore alla riforma dell'organizzazione modulare, essere portatrici di questa fantasmatica: riconoscevo nei corridoi i loro allievi, soprattutto le allieve, dai loro modi di atteggiarsi!

La modalità corretta di predisporre a formare è quella di accettare di incontrare il proprio mondo interno e la parzialità del proprio punto di vista e di sapere che il confronto con l'alterità, il pensiero diverso, è essenziale.

Bisognerebbe che tutti si rendessero conto che, dietro al decreto Gelmini, non c'è solo un'esigenza di risparmiare e quindi di tagliare ma c'è proprio un disegno ideologico innanzitutto di scremare le eccellenze, attraverso il ripristino della scala di valutazione numerica decimale, gabbato per valorizzazione del merito, ma anche di trattenere i soggetti all'interno di un disegno formativo di inibizione dell'emancipazione e di agevolazione della sottomissione e quindi della sudditanza.

Valutazione formativa

Le argomentazioni sul tema psicoanalitico della fantasmatica fanno capire che la professione docente non è il lavoro di semplice trasmissione di saperi codificati, verificata attraverso il controllo sanzionatorio di una valutazione sommativa che misura lo scarto tra saperi insegnati e restituzione da parte degli allievi.

In questo modello di insegnamento/apprendimento, ispezionato attraverso una modalità riesumata di recente dal cambio del sistema di valutazione, l'attribuzione del successo o dell'insuccesso viene riferita alle capacità o incapacità dell'alunno o al suo elevato o scarso impegno, non viene messo in gioco l'atteggiamento del docente e men che meno la sua modalità relazionale.

Ciò accentua le differenze dovute alle diverse provenienze sociali degli alunni.

Dall'anno 1977, con la Legge 517, la vecchia valutazione sommativa, su scala numerica decimale, ripristinata oggi dal decreto Gelmini, era stata sostituita dal concetto di valutazione formativa e da una scheda di valutazione con dei giudizi al posto delle storiche pagelle.

Faticosamente durante tutti questi anni i docenti, almeno quelli sensibili al disagio di non apprendere indotto dall'insuccesso scolastico, di cui erano portatori molti ragazzini, attraverso l'applicazione di questa forma di valutazione, hanno accompagnato i processi di insegnamento-apprendimento nel loro svolgersi, offrendo possibilità immediata di aiuto per superare le difficoltà. Le osservazioni continue e le verifiche informali aiutano infatti il docente ad interrogarsi sulla efficacia della propria prassi metodologica, per un auto aggiustamento successivo e la ricerca di una strategia diversa, più operativa e laboratoriale, comunque difforme.

In questo modo la responsabilità non viene ascritta solo all'allievo ma siamo di fronte all'assunzione di una co-responsabilità e di un'autovalutazione dell'insegnante che così verifica lo stato della sua preparazione culturale, psicologica, disciplinare, didattica ed anche relazionale.

Se vogliamo fare autocritica, come si conviene sempre quando si intende ottimizzare il sistema, non tutti i docenti della scuola primaria hanno applicato veramente questo tipo di valutazione - per svariati motivi che magari in altra sede proverò ad analizzare- ma di sicuro pochissimi della scuola secondaria di primo grado. Il motivo è presto detto: io ho incontrato nella mia attività di formazione interi collegi di questo ordine di scuola che, ancora nei primi anni del 2000, non ne avevano mai sentito parlare per cui ascrivo la responsabilità a quei dirigenti che, ammalati dall'idea della managerialità del loro ruolo, hanno



completamente svalutato il compito di leadership educativa e psicopedagogica ed hanno omesso di informarsi loro su questa valenza del loro compito ma soprattutto di guidare ed accompagnare i loro docenti ad applicare la L.517 in modo corretto.

Si è trattato di un periodo di ebbrezza, caratterizzato dal management organizzativo aziendale, che per fortuna oggi si è sgonfiato un po' dando il giusto rilievo anche all'aspetto psicopedagogico della funzione dirigenziale.

La sfida europea e la valutazione autentica

L'accento che le raccomandazioni del Parlamento europeo pongono sulle competenze per l'apprendimento permanente e l'invito agli Stati membri a sviluppare strategie per assicurare l'acquisizione di tali competenze, ha fatto emergere l'importanza della cosiddetta valutazione autentica.

Si tratta, come afferma Bianca Maria Varisco, di far riferimento a compiti non artificiali, formali o a-contestuali, ma reali, riscontrabili anche nella vita di tutti i giorni, ovvero riferiti a contesti specifici e a situazioni realistiche. Pertanto si chiameranno autentiche le prove e le pratiche valutative che saranno più significative per l'alunno chiamato ad apprendere e a mettersi alla prova in quanto potrà in esse ravvisare un senso e quindi sentirsi più motivato.

Traccia interessante, o almeno bussola orientativa, per avviare una progettazione per competenze risultano essere le otto competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Penso che sarebbe molto difficile regolare l'acquisizione di tali competenze attraverso i voti numerici...

Le ricerche sulla valutazione parlano anche di valutazione dinamica (new assesment) che ha un diretto legame con la zona di sviluppo prossimale di vygoskiana memoria, che consiste nel rilevare, quindi valutare, come dato importante da parte del docente facilitatore dell'apprendimento, quanto l'alunno potrebbe apprendere se sostenuto attraverso un opportuno scaffolding.

Anche il passaggio all'autovalutazione, che rimane ovviamente l'obiettivo educativo finale di tutto il processo valutativo, deve essere preso in considerazione.

Alla fine tutte queste argomentazioni intendono sottolineare l'infelice trovata di ripristinare l'anacronistico sistema valutativo vecchio di trent'anni quando le ricerche in questa tematica psicopedagogica sono andate nel tempo in tutt'altra direzione.

Oggi comunque, dopo aver intercettato la protesta nei confronti del decreto Gelmini da parte dei docenti illuminati e coscienziosi della scuola dell'obbligo, sensibili alla valutazione formativa, attenta al processo di apprendimento- per poter farsi carico dell'autentica crescita di tutti e rifiutare il significato punitivo e sanzionatorio della valutazione solo sommativa, confusa spesso con la misurazione- mi sono resa conto, non senza una grande delusione e sofferenza che purtroppo nelle nostre scuole circolano ancora troppi beccatori frustrati che fino a ieri si sono mimetizzati ma che ora, sentendosi legittimati, sono usciti allo scoperto.

Incomincia allora ad affiorare in me la convinzione che per l'accesso alla professione docente bisognerebbe fare anche un esame attitudinale per rilevare, per esempio, la disponibilità a mettersi in gioco ed in discussione, a scandagliare, per quanto possibile il proprio mondo interno e la capacità di elaborare e controllare la propria pulsione sadica che, come si sa, è presente in ognuno di noi ma che bisogna imparare a percepire e riconoscere.



Per una scuola che forma e non addestra

È un dato di fatto che attorno alle questioni della valutazione si concentrino parecchi dei temi sensibili che riguardano la scuola nelle sue diverse accezioni (sistema pubblico di educazione/istruzione, luogo culturale di elaborazione psicopedagogica, punto di sintesi in cui trovano senso e collocazione aspettative, bisogni, diritti). E' altrettanto evidente che proprio sul terreno della valutazione si stiano registrando, a livello politico-istituzionale, iniziative e provvedimenti destinati a segnare pesantemente il clima attorno e dentro la scuola.

Mentre scriviamo, è già passato al vaglio dei decisori politici il Regolamento che disciplina le modalità e i criteri di valutazione cui devono attenersi le istituzioni scolastiche, con gli effetti che spesso accompagnano gli interventi di questa natura: ricondurre le questioni sottese alla materia (in questo caso, la valutazione) nell'alveo "normalizzatore" delle fasi applicative, stemperandone così, nelle routines che rischiano presto di stabilirsi, la carica di problematicità.

Ebbene, se questo è vero, la prioritaria operazione politico-culturale che si impone è proprio quella di contrastare l'ovvietà dei processi innescati, utilizzando le energie che in questi mesi hanno mobilitato le scuole reali per affrontare la contingenza degli appuntamenti ineludibili (bisogna pur valutare...è un dovere degli insegnanti e della scuola...è un diritto degli allievi e delle allieve essere valutati/e) per tornare a parlare di valutazione, a elaborare, a informare.

Partendo da dove? Dallo smascheramento di un'operazione politica connessa ad altri pesanti interventi che hanno investito gli assetti del nostro sistema scolastico, con particolare virulenza sulla scuola primaria. Si è giocato, insomma, su due versanti: il contenitore e i contenuti. Tra questi, la valutazione ha assunto una funzione certamente strategica, accompagnata da un'accorta "campagna della comunicazione", che ha da subito cercato di far leva su un clima sociale e culturale certamente diffuso e ampiamente rappresentato, connotato da istanze di individualismo competitivo, punti di rottura di modelli sociali solidaristici, antiche e nuove forme di esclusione.

Che sulla valutazione (sulla sua funzione, sui modi e le forme che può assumere) si giochi una carta decisiva rispetto alla funzione sociale della scuola è un fatto suffragato anche dal suo disegno evolutivo all'interno degli assetti scolastici: a prescindere da considerazioni di merito che esulano da questo scritto, emerge con evidenza il parallelismo tra la carica di democraticità della scuola e l'affermazione di modalità valutative sempre più lontane da funzioni sanzionatorie e sempre più vicine a funzioni emancipative. Il superamento della votazione in decimi nella scuola primaria e media a favore di modelli qualitativo/descrittivi sta dentro questo processo; reciprocamente, il reinserimento dei voti segnala un'intenzione di restaurazione mascherata da una supposta "oggettività" e da un rassicurante ritorno al "buon tempo antico".

La strategia di contrasto rispetto a questa operazione va ricollocata perciò nel cuore della questione, in quell'idea di società inclusiva, e di scuola inclusiva, che si va a colpire. Le domande di fondo sono: la scuola deve formare o deve addestrare? l'apprendimento è un processo da avvalorare o una somma di prestazioni cognitivo-comportamentali da classificare? Per quanto ci riguarda, non c'è dubbio che la risposta sia la prima voce del dilemma. Ma non basta fermarsi a questa pur essenziale affermazione di principio. E' necessario pensare ad un'architettura istituzionale coerente con essa, che però non sia immaginata come l'ennesima risoluzione confezionata nelle segrete stanze, per quanto (e non è questo il caso attuale...) "illuminata": bisogna reinserire le questioni della valutazione in un percorso virtuoso, coinvolgendo gli attori del sistema a partire dai suoi luoghi reali, dalle istituzioni scolastiche che nell'autonomia didattica, organizzativa e di sperimentazione/ricerca possono trovare cornici culturali, oltre



che normative, adeguate. La valutazione è un momento significativo del percorso di insegnamento-apprendimento che non può riduttivamente essere identificato con l'atto della misurazione o della certificazione. Restituire la complessità, elaborare strumenti di descrizione qualitativa dei processi, assumere forme di comunicazione capaci di discriminare l'accertamento dei livelli di conoscenze/abilità raggiunti rispetto agli elementi e alle variabili di contesto che sostengono il processo: questo è l'impegno che aspetta gli operatori della scuola, ciascuno per la sua parte. In questa prospettiva, assume un ruolo strategico una politica della formazione iniziale e della formazione in servizio, nella consapevolezza che la costruzione di una cultura della valutazione richiede un ripensamento continuo e sistematico delle pratiche, dell'impianto metodologico-didattico, della gestione e valorizzazione degli spazi e dei tempi scolastici, mentre respinge scorciatoie burocratico-amministrative e sommari atti di giustizialismo legittimati dal sistema decimale dei voti.

C'è un ultimo punto dirimente, nell'economia di questo discorso che non pretende certo di essere esaustivo: alla radice di tanto "accanimento terapeutico" nei confronti della valutazione didattica c'è anche una mancata chiarificazione circa il suo nesso con gli elementi della cosiddetta "valutazione di sistema". Chi pensasse che i dati raccolti dalle valutazioni degli apprendimenti e "trattati" a livello regionale e/o nazionale possano essere immediatamente significativi ai fini della valutazione di sistema, e insomma utilizzabili per una lettura del sistema-scuola sotto il profilo del rapporto costi/benefici e dei suoi punti di criticità farebbe un'operazione metodologicamente assai discutibile. La complessità dei processi formativi, per l'incidenza di varianti che agiscono e retroagiscono e che spesso sono collocate al di fuori del sistema scolastico, vieta di pensare in modo lineare il rapporto tra l'erogazione del servizio, la prestazione didattica e il risultato di apprendimento. In altri termini, per individuare forme di "rendicontazione sociale" che permettano agli attori del sistema di scambiarsi informazioni, raccogliere dati ed elementi utili a intervenire con azioni compensative sui vari snodi del sistema stesso, sarà necessario elaborare altri strumenti e prevedere altri percorsi, in un'ottica di condivisione, di trasparenza negli scopi e non di mero controllo/verifica fattuale.

Solo dopo aver fatto chiarezza su questo passaggio politico-culturale decisivo, sarà possibile restituire alla valutazione la sua intatta valenza pedagogico-didattica, perché sia, come deve essere, momento professionale di costruzione cooperativa, di crescita per chi insegna non meno che per chi apprende: perché valutando si impara.

MI FARÒ VENIRE UN'IDEA - Fernanda Goffetti

I voti nella scuola primaria

Sappiamo bene tutti quanti che l'attuale Ministro dell'Istruzione vuole ricostruire il sistema scolastico a partire da zero, uno zero che ha arbitrariamente fissato a quarant'anni fa: lo ha dichiarato lei stessa in varie interviste. Non sbaglio dunque ad appellare Ministro, al maschile, questa donna, che del resto immagino non si ponga questioni di linguaggio gender correct, perché quarant'anni fa sofisticati distinguo di linguaggio non erano nell'uso. Quarant'anni fa era il 1968 e lunga è la lista delle cancellazioni che Gelmini deve affrontare; si potrebbe pensare che abbia la propensione a cominciare da quelle stupide (grembiuli, maestro unico, comportamento...) ma invece è stata formata e informata benissimo dalla sua compagnia di governanti, quelli che mettono a fuoco gli argomenti su cui tutti sentono di avere qualcosa da dire, argomenti che toccano il cuore e la nostalgia, che portano a galla i sentimenti semplici, lasciando del tutto inattivi i neuroni. E' un'operazione che riesce sempre, non so se in tutto il mondo ma in Italia sicuramente sì. E infatti molti sono contenti, le mamme anche intenerite, al pensiero di rivedere le



scolaresche in grembiule, con una loro unica maestra - anzi maestria - e che a Franti sia dato 5 in condotta, così impara a ridere.

L'operazione è riuscita anche con me, solo che invece di portare a galla tenerezza, nostalgia e gratitudine per il ripristino dei bei tempi, mi ha riconsegnato lo sdegno con cui allora (sono entrata in ruolo alle elementari nel 1973 e nel 1968 ancora frequentavo le magistrali) guardavo a certe norme o consuetudini della scuola. Ho sentito gradualmente l'indignazione crescere per mesi, e non sono stata zitta, ma ciò che ho trovato del tutto insopportabile è stato il ritorno al voto, alle pagelle.

Io non voglio dare il voto a bambini e bambine. Isolo solo rifiuto - totale, assoluto - da tutti i pensieri che ho sui "cambiamenti" che si stanno introducendo nella scuola; estrarre il solo sentimento di sdegno per il voto da tutte le considerazioni e analisi che faccio alla mattina, guardando i giornali.

E trovo le ragioni dentro di me, non direttamente supportate da parole di altri, i sapienti e gli studiosi cui mi "ispiro", ma certo si parla avendo come podio la pila di libri letti su un argomento, più o meno alta a seconda di quanto si è studiato e questo oggi non ha nessuna importanza, perché la gente è stata convinta a credere che ogni opinione siccome rispettabile è di uguale valore, ogni pensiero è vero perché l'hai pensato, ogni sensazione è vera perché l'hai provata.

Lascio da parte tutte, e sono tante, le ragioni pedagogiche e culturali che rendono ai miei occhi ridicolo il dare voti nel 2009 e ragiono sul pezzetto di realtà in cui lavoro, ogni giorno. Dentro ci sono bambini e bambini precisi (nome, cognome, corpo e cervello), genitori (e anche loro nome e cognome, storie...). Faccio l'appello:

Bambino AA. Serio, impegnatissimo, la sua famiglia viene da lontano e sono qui proprio per fare studiare lui, al meglio. Quando davo "il giudizio" (che già anche quelle 5 parole mi facevano abbastanza schifo) scrivevo sulla pagella distinto e ottimo, perché ottimo e distinto sono il suo modo di lavorare e imparare tutte le materie. Se gli devo dare un voto-numero, in italiano non gli posso dare 9 - 10, perché non è vero e lo sa anche lui.

Bambina BB. Bella, brava, viziata e tiranna. Lei non fa nessuna fatica, sono ricchi e colti da generazioni, ma si annoia perché arriva a capire mezz'ora prima degli altri e sciattamente conclude i lavori. Tutti giusti, s'intende, da numero 10 (anzi dieci: bisogna scrivere le parole per evitare le frodi) ma il suo rapporto con le materie scolastiche è flebile.

Bambino CC, l'hanno mandato a scuola a 5 anni e comunque il suo destino sono le Olimpiadi e fa cinque allenamenti alla settimana. Lui è molto intelligente, ma sta in questa classe di bambini bravissimi - e più grandi di lui - per cui fa fatica doppia.

E poi ce n'è uno che quando facciamo gli esperimenti di scienze, bicarbonato con l'aceto, crede che la lezione si chiami "Pozioni"; uno dice che la materia scolastica più importante è "discussioni", una ha fatto la prima "in London", e uno sa soltanto i pezzetti di storia contemporanea su cui abbiamo indagato (che non è neanche "contenuto" obbligatorio) e praticamente nient'altro.

Insomma, sono bambini e bambine interessanti, che vanno raccontati e ancor prima osservati e ascoltati. Un voto li racconta poco; anche ai genitori che pensano che il numero è facile da capire, il bambino è uguale a quel numero e smettono di vederlo e di chiedersi "Ma com'è questo figlio? Come pensa? Pensa?". Io non sono malcontenta quando i genitori mi dicono che le mie descrizioni non sono chiare, o quando non sono d'accordo, perché allora stiamo a ragionare sul bambino o bambina fino a chiarirci, a darci un racconto condiviso - ma anche dissonante - e poi loro vanno a casa e guardano il bambino davvero per verificare le parole intercorse fra noi. In conclusione poi è proprio vero che ogni bambino e bambina "Fa quel che può. Quel che non può non fa" come stava inciso sul timbro del maestro Manzi.

Per un po' ho pensato che ci sarebbe stato un forte dissenso delle scuole, che le autorevoli voci della pedagogia e psicologia dell'età evolutiva avrebbero gridato allo scandalo, che i genitori sarebbero



insorti e ho voluto anch'io fare la mia parte. Quello che avrei voluto davvero fare era l'obiezione di coscienza; mi dicevo che se la possono fare i medici e i farmacisti rispetto a talune pratiche esistenti o a medicinali commercializzati, di certo la potevo fare anch'io. Invece no; l'avvocato mi ha spiegato che la possibilità di dichiarare obiezione deve già essere prevista nella legge e che quella dei farmacisti è una scelta che riguarda solo loro, possono decidere di vendere o non vendere alcuni farmaci in "botteghe" di loro proprietà. Non era neanche impossibile, visto che nelle scritture di Gelmini non è neanche previsto che qualcuno possa disobbedire e quindi non sono contemplate sanzioni o punizioni. La questione era che l'avrei dovuta fare da sola, nessuna collega mi avrebbe accompagnata in questa opzione, e anche se non sono indifferente all'audacia, mi pareva che l'avventura in solitaria potesse assumere tinte patetiche, difficili da far capire a bambini e bambine e alle loro famiglie. Allora, insieme ad alcune altre vecchie maestre, diversamente attestate nella protesta, abbiamo percorso tutto il cammino della democrazia: richiesta al Dirigente di poter discutere la faccenda in Collegio Docenti; proposta al collegio di chiedere una ricercazione sulla valutazione, in modo da studiare e ragionare prima di dare i numeri. La discussione non è neanche partita, l'idea brillante dello studiare non è stata presa in considerazione, nemmeno raccolte alcune - modeste - provocazioni lanciate dal gruppetto di renitenti, rapidamente rintuzzato perché "altre sono le cose importanti". Il passo successivo è stato ovviamente cercare di coinvolgere individualmente almeno le maestre della primaria; e poi solo quelle della scuola. Insomma, in cerchi concentrici sempre più stretti ci siamo ritrovate a discutere fra insegnanti delle 5 classi a Tempo Pieno, un paio del tempo normale - ma che non avevano tempo di venire alle riunioni - vale a dire 10 maestre più due, l'insegnante d'Inglese (che spiritosamente ha adattato l'operazione pagella alle varie classi e team in cui lavora) e quella di Religione; a lei abbiamo offerto la nostra solidarietà affinché non si sentisse discriminata (loro non danno voti ma giudizi), ma lei non era convinta che fossimo serie. Non lo eravamo infatti: dopo estenuanti trattative e discussioni, ipotesi e ritrattazioni, avevamo raggiunto, insieme all'accordo, la consapevolezza che non si trattava certo di un grande gesto eroico, ma di uno sberleffo all'autoritaria ministra e questo ci ha alleggerito l'umore.

Sarebbe interessante raccontare le "estenuanti trattative" che hanno posto a confronto sostanzialmente due generazioni di insegnanti: le vecchie come me, che per tutta la vita hanno protestato per i diritti a scuola e fuori (nel '74, appena finito con i Decreti Delegati andavamo casa per casa con i volantini per il referendum sul divorzio, per dirne una) e quelle, non poi tanto giovani, che non hanno mai avuto occasione di "esporsi" pubblicamente in prima persona, di assumere e sostenere posizioni individuali, di avere confronti e conflitti su temi "caldi" fra colleghe, ma soprattutto con il dirigente.

Abbiamo dunque concordato che ciascuna sottoscrivesse una "Dichiarazione di obbedienza dissociata" così come diffusa dal CIDI in cui ciascuna di noi afferma il suo totale disaccordo sui voti e però, trattandosi di una legge, li usiamo e di inviarle tutte insieme via fax al dirigente proprio quando avremmo ricevuto i genitori e di mettere in pagella - non si può proprio chiamarla diversamente - numeri a ventaglio accompagnati dalle diciture consuete: sette/nove Distinto, ad esempio. Li abbiamo diversificati a seconda dei bambini/e, delle classi e delle materie perchè già si erano sentiti giudizi di "obsolete forme di proteste" sull'ipotesi di dare il voto unico.

Abbiamo dato i voti e non eravamo capaci; qualcuna di noi non li aveva mai dati, qualcuna proprio all'inizio della carriera aveva portato per le piazze le lenzuola della dote con scritte contro i voti; nessuno adesso ci ha aggiornato, formato, informato. Non abbiamo neanche mai sentito dire da nessuno, oltre alla Ministra, che i voti sono cosa buona per i bambini e le bambine. A dire il vero c'è un preoccupante silenzio dei Soloni della pedagogia, quelli che una volta al mese spiegano sulla stampa le colpe della scuola e le miserie delle insegnanti (mi piacerebbe fare l'appello!).



Essendo la prima volta che usiamo i dieci numeri, abbiamo dovuto agire con creatività, anche perché fino a qui, su quaderni e prove di verifica, non ci sono stati voti - la legge non c'era all'inizio d'anno e nemmeno ora lo richiede - e così abbiamo dato a ciascuno un "ventaglio" di voti, quelli che effettivamente, se li avessimo dati, avrebbe potuto avere: ad esempio sex-nove (io a scrivere sex mi sono divertita tantissimo), con l'aggiunta di una parola per farsi capire meglio, ad esempio: Distinto. Ma naturalmente lo stesso "ventaglio" può avere un'altra parola, tipo Buono.

Abbiamo mandato il consueto avviso ai genitori per il ritiro della pagella ma poi, a sorpresa, li abbiamo riuniti tutti insieme, cosa che avviene solo nelle grandi occasioni. Credevamo di aver fatto tutta la cospirazione in gran segreto, ma alla fine delle lezioni, un po' prima che cominciasse l'assemblea, uscendo dalle classi abbiamo trovato il Dirigente e la televisione locale. Chi abbia informato entrambi dell'iniziativa non si è mai venuto a sapere, comunque gli operatori avevano il permesso del dirigente ad intervistare e riprendere. Noi non eravamo molto soddisfatte, ma abbiamo rilasciato alcune dichiarazioni esplicative.

I genitori erano circa duecento; non sembravano entusiasti, ma ci hanno ascoltato - soltanto uno a metà del mio ragionamento si è alzato e se ne è andato -, ci hanno fatto delle domande, alcuni hanno espresso solidarietà. La discussione è continuata nelle classi, tutti hanno avuto il loro documento di valutazione, il dirigente le sue dichiarazioni di obbedienza dissociata; nessuno si è opposto o si è lamentato. Tranne uno: della mia classe. Non era presente all'assemblea (a dire il vero in quattro anni non ho mai parlato con lui, ma sempre con sua moglie) e non ha ritenuto di discutere la cosa con me e la mia collega: ha telefonato al dirigente, ingiungendogli di farci compilare un'altra pagella nel modo giusto, perché lui l'altra non l'avrebbe firmata. Aveva delle ragioni, ma io non avevo torto; il dirigente non ha neanche tentato di farci compilare un unico documento diverso dagli altri, ma ha cercato con ogni mezzo di scongiurare il seguito, la temutissima "ispezione" che noi dissidenti avevamo anche messo in conto ed eravamo disposte ad affrontare perché avrebbe reso più visibile la protesta. Riassumo: dopo varie schermaglie - sempre protagonisti genitore e dirigente, non noi maestre - siamo state convocate dal Dirigente Provinciale; è stata la prima volta nella nostra carriera. Il genitore è stato contattato telefonicamente dal provveditore, che ha chiesto e ottenuto di inserire il dispositivo viva-voce. La telefonata è durata un'ora e non riporterò quello che è stato detto, perché ho sempre tutelato la privacy delle famiglie - tutte le maestre lo fanno, non raccontano pubblicamente fatti e detti dei genitori - e perché sono rimasta colpita dalla pacatezza e dalla paziente capacità di ascolto del dirigente provinciale. Io invece, dopo un'ora di ascolto silenzioso, di pazienza non ne avevo quasi più e quando è stato affermato che non si deve fare politica a scuola - che è poi la stessa cosa che di tanto in tanto mi dice il dirigente - l'ho persa del tutto, ho preso la parola e ho fatto alcune dichiarazioni ovvie, ma costante sfondo del mio lavoro nella scuola:

- che tutti facciamo politica quando facciamo delle scelte e soprattutto quando le dichiariamo; la fa anche chi non dice niente, fa finta di niente; si chiama la politica dello struzzo. Io mi richiamo al significato originale del far politica e non intendo essere ricacciata fuori dalla polis;
- che mi ci era voluto coraggio ad oppormi ad una norma che ritengo iniqua, che sapevo fin dall'inizio che non tutti sarebbero stati contenti e che ero disposta ad assumermi i rischi relativi;
- che non è la prima volta che disobbedisco e se non l'avessimo fatto, in tante e in tanti, non godremmo di diritti che abbiamo (e non so fino a quando);
- che quando si è passati da voto a giudizio nel 1978 non è stato per un gentile piacere dell'allora Ministro, ma perché c'erano state fermissime richieste;
- che comunque io e la mia collega insieme facciamo 70 anni di insegnamento e sappiamo quel che facciamo.

Ed altro di più specifico. Il genitore ha rimandato la sua presa di posizione al secondo quadrimestre.



lo e la mia collega però ci siamo rifiutate di promettere a genitore, dirigente e provveditore che nel secondo quadrimestre daremo il voto semplice: vedremo come si evolveranno i fatti, i regolamenti e stabiliremo insieme alle altre cosa fare.

Dal giorno della convocazione (17 febbraio) non ne abbiamo più saputo niente.

Cosa accadrà in seguito non lo so io e credo nessun'altro; ripetere tale e quale la protesta – minuscola, dopotutto - del primo quadrimestre? Dare dieci e lode a tutti, come le maestre di Bologna?

Una conclusione a questo sconclusionato scritto non c'è, io spero che ci siano dei movimenti, ma mi sembra che l'attesa si stia prolungando un po' troppo. Mi tocca pensare che anche alle maestre piacciono i voti e che l'onda anomala si sia arenata in qualche spiaggia lontana; quanto a me, come dicono gli scolari, cerco di farmi venire un'idea prima della prossima pagella.

L'AVANZARE DEL NULLA - Beatrice Bramini

Lo svuotamento di significato dell'azione valutativa

Nel 1977 nella scuola elementare italiana si verificava una profonda rivoluzione culturale: con la legge 517 veniva abolito il voto insieme alla tradizionale pagella e veniva introdotto il giudizio analitico sui processi di apprendimento nella nuova scheda di valutazione.

Ricordo molto bene come in quegli anni la ricerca pedagogica insistesse sull'importanza di guardare alla didattica come ad un processo a due facce in cui insegnamento e apprendimento costituivano momenti di necessaria reciprocità.

In quest'ottica anche il momento della valutazione cambiava radicalmente di significato e diventava uno strumento di controllo sui procedimenti messi in atto dall'insegnante e nello stesso tempo sul percorso di apprendimento compiuto dall'alunno.

Infatti l'abolizione del voto rispondeva all'esigenza di fare della valutazione un momento costruttivo per la didattica in cui il controllo delle fasi di acquisizione delle competenze dovesse essere monitorato e continuamente riorganizzato.

Il percorso didattico predisposto dall'insegnante si era nutrito in quegli anni di apporti pedagogici importanti: la pedagogia dell'ascolto, l'importanza della motivazione, l'accesso al sapere attraverso la pluralità dei linguaggi, la centralità dell'esperienza percettiva nella formazione del pensiero astratto...

Sulla base di questi nuovi approcci noi maestre e maestri sperimentavamo e mettevamo a punto i nostri percorsi di insegnamento-apprendimento. La valutazione in itinere costituiva parte integrante di quel percorso. Essa doveva essere scandita a partire da una reale rilevazione delle competenze iniziali del bambino (le preconoscenze, le sue ipotesi, i suoi tentativi spontanei di rappresentazione del mondo e di codifica del sapere).

Ricordo come fosse forte in quegli anni l'interesse per i bambini che facevano fatica a progredire nel loro percorso di apprendimento. Delle difficoltà dei ragazzi si iniziò a discutere in team per capirne le eventuali cause e proporre strategie alternative: si cominciavano a improntare percorsi didattici tesi ad utilizzare diversi linguaggi espressivi, a migliorare gli aspetti relazionali nel gruppo, a potenziare l'autostima del bambino in difficoltà valorizzandone le capacità tradizionalmente poco considerate dalla scuola (abilità pratiche, motorie, di empatia, di affabulazione...)

Si capì che durante tutto il percorso di apprendimento l'aspetto valutativo poteva e doveva avere una doppia funzione: monitorare i reali progressi dell'alunno e riorientare il lavoro didattico.

A titolo esemplificativo cercherò di formulare un giudizio analitico- tipo di primo quadrimestre su un ipotetico alunno di quegli anni di una classe prima:



Giovanni si è inserito senza difficoltà nel gruppo, imparando facilmente a relazionarsi con i compagni e le insegnanti in modo positivo. Si esprime oralmente con un linguaggio essenziale, chiaro e diretto. Sta conquistando gradualmente le competenze di letto-scrittura, manifestando impegno e partecipazione costanti alle attività proposte. Possiede uno spiccato interesse per le attività grafico-pittoriche nelle quali riesce ad esprimersi con creatività e crescente padronanza tecnica. Nelle attività logico-matematiche è in grado di formulare ipotesi, suggerire soluzioni, creare relazioni tra quantità diverse. Manifesta un autentico interesse per la vita degli animali.

Sta acquisendo gradualmente maggiore scioltezza e disinvoltura nelle abilità motorie attraverso i giochi di gruppo che ama molto. Anche nelle attività musicali appare più interessato e disinvolto nel riprodurre semplici ritmi e nel partecipare a canti collettivi.

Il percorso generale sin qui svolto ha dato risultati pienamente soddisfacenti.

L'elaborazione dei giudizi analitici individuali costituiva un momento significativo di confronto pedagogico-didattico tra noi insegnanti del team.

Cercando insieme le parole adatte a descrivere il percorso dell' alunno confrontavamo le nostre osservazioni circa le sue inclinazioni individuali, le sue difficoltà, le eventuali reazioni emotive di fronte a determinate situazioni...Si discuteva molto sulla natura delle difficoltà mostrate dall'alunno alla ricerca di nuove strategie di intervento.

Personalmente sono convinta che durante l'elaborazione delle schede di valutazione tra noi insegnanti del team si creasse un autentico momento di confronto e di progettazione del lavoro didattico. Sono entrata di ruolo nel 1983 ed ero insegnante unica in una quinta. Ho compilato la mia prima scheda di valutazione in stretta collaborazione con la collega di sostegno che veniva quasi quotidianamente nella classe dove erano inseriti due bambini con ritardi di apprendimento.

La cultura della condivisione didattica caratterizzava tutti noi giovani insegnanti che ci eravamo preparati a superare il concorso in quegli anni.

Negli anni successivi ho insegnato in un tempo pieno e ugualmente, pur con differenze di stile nella conduzione del gruppo-classe, durante la valutazione del lavoro dei bambini, ci si confrontava con la collega contitolare: eravamo molto attente a non cadere nel famoso "effetto alone" nel formulare i nostri giudizi. A questo proposito era sempre molto interessante scoprire come un bambino che appariva insicuro ad una di noi poteva presentarsi all'altra come abile e risolutivo. Si cominciava a parlare di stili di apprendimento e dei diversi canali della conoscenza...

Poi quest'incantesimo piano piano finì. Dapprima con l'introduzione di una nuova scheda di valutazione in cui venivano esplicitati gli indicatori interni alle aree disciplinari e nella quale gli insegnanti erano tenuti a formulare solo un giudizio sintetico (insufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo). In seguito furono eliminati anche gli indicatori e reintrodotti i nomi delle materie "toutcourt" con relativo giudizio sintetico. Questo progressivo impoverimento fu attribuito al fatto che nella scheda precedente, troppo aperta ad un linguaggio discorsivo e narrativo, si potesse cadere in inopportuni psicologismi. Forse questo rischio c'era ma vi si sarebbe potuto ovviare con piani di aggiornamento adeguatamente organizzati sull'argomento.

Sta di fatto che questo processo di svuotamento di significato dell'azione valutativa non si è ancora arrestato. Quest'anno con l'attuale Ministro Gelmini si è addirittura retrocessi all'epoca della scuola autoritaria e classista delle pagelle con il voto numerico.

È interessante notare come molto spesso il voto sia utilizzato in modo fortemente arbitrario e poco scientifico negli ordini di scuola in cui ha continuato imperterritamente ad esistere.



A titolo esemplificativo voglio raccontare come mi sia capitato spesso di constatare che per molti insegnanti di scuola superiore valutare significa essenzialmente distinguere in una classe i bravi dai non bravi.

La professoressa di lettere di mio figlio, che frequenta un liceo scientifico, mi spiegava che la scelta delle interrogazioni programmate era finalizzata ad evitare che si cogliesse in castagna un bravo il quale in questo modo si ritrovava con la media abbassata.

Probabilmente in un liceo si pensa che ormai i giochi son fatti: che un ragazzo non può più imparare a studiare se ancora non lo sa fare o ad esprimersi correttamente se nella sua famiglia non circola cultura... più si sale nell'ordine di scuola, più la funzione docente sembra avere un ruolo poco incisivo nei processi di apprendimento

Valutare per un professore sembra spesso essere un'operazione di mera attribuzione di punteggio: il voto espresso in numeri dice solo a quale delle due uniche categorie appartengano gli studenti: se hai sette e otto sei bravo, altrimenti non lo sei.

Vogliamo forse reintrodurre anche nella fascia di studenti in piena età evolutiva questa forma di stigmatizzazione delle competenze?

Sembra che tutti gli studi sulle intelligenze multiple, gli stili di apprendimento e persino le indicazioni "morattiane" sull'insegnamento personalizzato non siano mai esistite. Le sole categorie conosciute dall'attuale pseudocultura cosiddetta meritocratica tesa ad individuare le tanto sbandierate eccellenze continuano desolatamente ad essere: bravo-non bravo.

Se poi quel presunto bravo sia un prepotente teppistello, un furbo individualista, un disadattato sociale incapace di instaurare relazioni costruttive in un gruppo, tutto questo può al massimo interessare il voto di condotta (ammesso che in questo settore valutativo si osservi altro che un ubbidiente e opportunistico atteggiamento conformistico). Il voto di condotta poi sarà essenzialmente di carattere sanzionatorio ma non rientrerà molto probabilmente a far parte degli elementi utili all'elaborazione di un percorso educativo condiviso dai docenti di quel gruppo.

La reintroduzione del voto numerico nella scuola elementare ci riporta indietro di molti anni in un'epoca in cui la didattica era trasmissiva, autoritaria, classista e la valutazione un atto meramente arbitrario e soggettivo.

Ecco il motivo del fondato timore che assieme alla reintroduzione del voto si cancellino con un tratto di spugna i valori pedagogico - didattici che ne avevano sancito il superamento. Non si tratta dunque di un aspetto meramente formale: la cultura della valutazione come momento costruttivo perderà inevitabilmente forza per far riemergere una pigra idea retrograda che "chi nasce quadro non diventa tondo" e che tanto i bravi imparano comunque... (sottintendendo che gli altri non impareranno mai).

È questa la qualità e la serietà che si vuole restituire alla scuola?

RICONOSCERE, VALUTARE, VALORIZZARE - Segreteria Nazionale MCE 2010

La recente presentazione, da parte del MIUR, di due documenti che attivano in via sperimentale percorsi di valutazione (nel duplice senso della valutazione della professionalità docente e della valutazione di sistema) riporta la questione al centro del dibattito e ci suggerisce l'opportunità di farne argomento di riflessione.



Preliminarmente, è utile affermare che siamo favorevoli a quei percorsi, costruiti nella condivisione, con gli insegnanti e il mondo della scuola e non sulla testa degli insegnanti e della scuola, che permettono di far crescere una cultura della valutazione.

La valutazione, infatti, può essere uno strumento di concreto esercizio di responsabilità, nel significato più ampio di rendicontazione; può assumere la funzione di autoregolazione dei processi innescati nella scuola dell'autonomia; infine, al livello di valutazione di sistema, concorre alla "tenuta" nazionale del sistema di istruzione, componendo l'azione delle scuole autonome con l'istanza di unitarietà.

Detto questo, si tratta di delineare quali dovrebbero essere, a nostro avviso, i tratti qualificanti per promuovere cultura della valutazione. Una prima condizione è la distinzione tra le diverse dimensioni: valutazione di sistema, valutazione degli apprendimenti e per gli apprendimenti, valutazione della prestazione professionale.

Decisivo passaggio di metodo: ci permette infatti di sostenere che tra una dimensione e l'altra intercorrono certamente relazioni, ma si interpongono anche le variabili per cui le risultanze dell'una non sono immediatamente spendibili come elemento di lettura per l'altra. Chiunque abbia una sufficiente cognizione dei fenomeni educativi sa che tra la prestazione dell'insegnamento nella sua intrinseca qualità e il processo dell'apprendimento non c'è una diretta e univoca correlazione; lo stesso vale per il rapporto tra l'erogazione complessiva del servizio, in termini di funzionalità e di efficacia, e la qualità degli esiti formativi. Da questo punto di vista, ci sembra che i percorsi sperimentali presentati nei due documenti MIUR vadano nella direzione opposta rispetto a questa consapevolezza metodologica, che è anche orientamento per una corretta politica.

Fatta questa distinzione, ci sembra che la valutazione di sistema debba fondamentalmente soddisfare due esigenze:

- 1) fornire elementi attendibili per una governance che non sia meramente classificatoria-sanzionatoria, ma sia guidata da una conoscenza attendibile dei punti di "sofferenza" del sistema per poter intervenire con idonei interventi perequativi di riequilibrio (risorse materiali e professionali, politiche della formazione);
- 2) favorire nelle scuole, singolarmente e in rete, sistematiche esperienze di autoanalisi e di autovalutazione, da integrare con le modalità di valutazione esterna.

Ancora più complessa e delicata la questione della valutazione della professionalità docente. Intanto, ci piacerebbe che fosse più esplicita la connessione tra valutazione e valorizzazione, ricostruendo (o forse costruendo per la prima volta) la filiera di senso che parta dal riconoscimento della funzione pubblica che svolgono i docenti e tutti coloro che operano nella scuola, per arrivare a ragionare in termini di riconoscimento (che cosa e perché riconoscere, con quali strumenti, con quali modalità e con quali rilevanze sul versante giuridico e contrattuale).

Inoltre, è forse maturo il tempo per promuovere un confronto "pubblico", aperto e serrato sull'abusata quanto ambigua nozione di "merito" e di "merito-crazia". Attorno a questo nodo si concentrano, infatti, fantasmi del passato e del presente, intenzioni "giustizialiste" neanche tanto larvate (è di questi giorni la polemica del ministro Gelmini sull'egualitarismo sessantottino, madre a suo dire di tutti i mali della Scuola e dell'Università...).

Per quanto ci riguarda, siamo ancorati alla dicitura dei "capaci e meritevoli" di cui parla la Carta costituzionale (art. 34) inserendola in un preciso contesto di emancipazione sociale e di garanzia dei diritti.

Parlare di "merito" e di "premio" in una temperie sociale e culturale come quella che da mille segnali avvertiamo, con i venti di un neoindividualismo che spezza i vincoli di solidarietà, significa innescare anche nelle scuole processi di competizione sregolata, in base all'assunto niente affatto dimostrato che possa essere questa un fattore efficace di auto miglioramento e sviluppo professionale.

Riteniamo che, come per gli alunni, anche per le scuole e i docenti, valutazione debba fare rima con formazione: sulla formazione iniziale, come sulla formazione in servizio degli insegnanti non si dice mai nulla,



e anche i documenti ministeriali di cui parliamo non ne fanno esplicito riferimento. Eppure, il mestiere di maestro si basa su una necessità di aggiornamento e riflessione sull'educare che è lo strumento principe per il miglioramento dell'azione educativa. Per questo il Movimento di cooperazione educativa chiede che la formazione in servizio sia obbligatoria e riconosciuta, con gli appositi dispositivi normativi e contrattuali, in quanto fattore decisivo di sviluppo professionale e di qualità complessiva del sistema.

Insomma, valutazione, sì, parliamone: ma senza scorciatoie semplificatrici (come quelle che intravediamo nelle sperimentazioni predisposte dal Ministero) e con punti fermi di prospettiva.

Il primo, riguarda il perseguimento della qualità per l'intero sistema dell'istruzione, nell'ottica della sua capacità di garantire il diritto di tutt* a crescere e apprendere: non poche scuole di qualità per pochi, ma tutte per tutti.

Il secondo, la messa a punto di un progetto complessivo che investa la questione-docente come questione centrale della scuola; talmente essenziale da non prestarsi a riduttive tecniche di classificazione (con metodi, stando al documento in parola, assai discutibili...) quasi a separare in modo manicheo buoni e cattivi, nella ricerca di improbabili eccellenze dai contorni incerti. Piuttosto valorizziamo, sosteniamo con politiche scolastiche costruttive e non punitive, i tanti, tantissimi insegnanti sufficientemente buoni che ogni giorno "fanno scuola" e così fanno la scuola, nell'ordinaria fatica che procede nonostante i Brunetta e le Gelmini di turno.

UN MODERNO SISTEMA DI FORMAZIONE E VALUTAZIONE PER UNA SCUOLA DI QUALITÀ - Giancarlo Cavinato

UN SISTEMA INTERCONNESSO

Apprendimento organizzativo avviene quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione, quando, cioè, informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione fissandole nella memoria dell'organizzazione, codificandole in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce. Se questa codificazione non avviene gli individui avranno imparato, ma non le organizzazioni.
(P. Romei)

Un'istituzione educativa, per funzionare oggi, deve poter prevedere di istituire rapporti tali per cui nessuno possa riuscire ad ottenere risultati positivi individualmente, se non grazie al successo dell'intero gruppo (INTERDIPENDENZA SOCIALE)

L'interdipendenza positiva richiede un impegno e un lavoro coordinati.

L'impegno di ogni componente diviene indispensabile al clima e al successo formativo del gruppo e ogni componente contribuisce allo sforzo comune con le sue risorse, il ruolo che riveste e la sua responsabilità.

Il che vale sia con gruppi di minori che fra gli adulti.

Se il gruppo funziona in modo coeso, non dovrebbero esserci persone che si vivono come totalmente autonome e indipendenti nelle scelte e negli obiettivi del loro operato.

Né persone che, per il loro lavoro, poggiano sul lavoro altrui.

L'interdipendenza positiva si struttura in due modalità:

interdipendenza degli obiettivi, connessi in un percorso evolutivo e a cerchi concentrici

rafforzamento degli obiettivi attraverso l'interdipendenza di ruoli, risorse, identità, funzioni, valutazione.



L'interdipendenza di obiettivi si instaura quando tutti i componenti si propongono di raggiungere analoghe finalità.

Perché questo avvenga è necessaria una ricerca di condivisione.

Gli obiettivi vanno concordati: di qui la forma del CONTRATTO educativo.

Obiettivi cognitivi e obiettivi sociali vanno letti e perseguiti come assolutamente coesistenti e connessi, condizionandosi gli uni con gli altri.

Accanto ad obiettivi di routine (per consolidare apprendimenti, stabilizzare norme di vita comune, attivare conoscenze che i soggetti possiedono e che vanno estese e sedimentate), non possono non esserci, pena la burocratizzazione dell'istituzione, obiettivi creativi e divergenti.

LA SCUOLA, OGGI

- Si sono create le condizioni per impedire che la COLLEGIALITA' DOCENTE possa espletarsi in forme di interdipendenza e di condivisione di procedure: ognuno per sé cerca di salvare alcune condizioni operative, non c'è una progettazione condivisa, è congelata l'elaborazione sulle indicazioni curricolari, lo spezzettamento e la scomparsa di forme di interazione e compresenza/ contemporaneità hanno ributtato gli insegnanti nelle situazioni degli anni sessanta.

Quale valutazione di sistema si può attuare in tale situazione?

Anche la valutazione degli alunni è tornata a forme isolazioniste e non interattive fra diverse componenti e punti di vista.: una valutazione non come valorizzazione ma come sanzione, positiva o negativa che sia, che non prevede un reintervento.

QUALE FORMAZIONE

Una FORMAZIONE DOCENTI che si impigni sulle OTTO MACROCOMPETENZE trasversali di Lisbona e sui dati delle prove PISA (che propongono il superamento di una prospettiva strettamente scolastica per prendere in considerazione la capacità di servirsi delle conoscenze per affrontare i compiti e le sfide della vita quotidiana in una concezione dinamica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita) non è avvenuta, eppure si continua a dare per scontato che sia questa la bussola e il punto di riferimento delle istituzioni scolastiche.

Es. competenza di lettura. Capacità di comprendere e utilizzare testi scritti e di riflettere sui loro contenuti al fine di raggiungere propri obiettivi.

Per progettare e valutare i docenti dovrebbero poter mettere in atto, con tempi e forme di interazione adeguate, che richiedono di incrociare più punti di vista, SITUAZIONI AUTENTICHE, che tengano conto di:

GLI OSTACOLI COGNITIVI

Brousseau (teoria delle situazioni didattiche) : un ostacolo è un'idea che, al momento della formazione di un concetto, è stata efficace per affrontare dei problemi precedenti, ma che si rivela debole o inutile quando si tenta di applicarla a un problema nuovo. Visto il successo ottenuto si tende a conservare l'idea, il che costituisce una barriera verso successivi apprendimenti. L'ostacolo-errore crea un conflitto in quanto va contro le certezze dell'allievo, ne mette in dubbio i modelli. Eppure l'ostacolo sarebbe condizione necessaria per la costruzione di conoscenze. Spesso è così anche per gli adulti, di qui la difficoltà ad accogliere nuovi modelli e proposte.

Per leggere tali aspetti bisognerebbe poter incrociare più osservazioni.



IL CONTRATTO DIDATTICO

D'Amore: si tratta dei rapporti, spesso inconsapevoli, in classe tra insegnante e allievi, dell'insieme dei comportamenti dell'insegnante attesi dall'allievo e l'insieme dei comportamenti dell'allievo attesi dall'insegnante. Grazie al contratto si possono interpretare vari fenomeni che riguardano le prestazioni degli allievi, ad es. in matematica i problemi tipo 'l'età del capitano'.

LE 'MISCONCEZIONI'

Gardner. concezioni errate, fraintendimenti, presenti negli alunni ad es. in ambiti quali la fisica, l'economia, la geografia, importanti da conoscere per la teoria costruttivistica dell'apprendimento. L'individuo interpreta le proprie esperienze e costruisce teorie rispetto al mondo reale.

Quando si commette un errore, non necessariamente si tratta di mancanza di conoscenze. Le misconcezioni coesistono accanto a nuove conoscenze acquisite. Misconcezioni possono essere originate anche da erronee interpretazioni dei messaggi dell'insegnante (es. con angoli: confusione ampiezza angolo-lunghezza degli archi in cui è racchiuso).

IMMAGINI E RAPPRESENTAZIONI MENTALI

Un'immagine è una rappresentazione soggettiva, uditiva, visiva, o di altre modalità sensoriali prodotta da sollecitazioni esterne, più o meno cosciente ma involontaria. I soggetti si costruiscono un'immagine di un concetto che credono stabile e definitiva, ma a un certo punto della loro storia cognitiva ricevono informazioni non contemplate dall'immagine che possiedono. Devono quindi adeguare l'immagine, ampliarla: importante quindi l'ampliamento percettivo e delle rappresentazioni.

ATTEGGIAMENTI ED EMOZIONI VERSO LE CONOSCENZE

Spesso all'origine di problemi di apprendimento vi sono cause profonde, legate alle emozioni rispetto all'ambiente scolastico e alle discipline, che devono poter essere rese consapevoli e controllate. Ma per tener conto di tali problematiche fondamentali per l'insegnamento/apprendimento bisogna conoscerle, essere formati a sfruttarle didatticamente, dividerne l'importanza, non rifiutandole a priori.

C'è quindi bisogno di una scuola che le possa contenere, oggi ben lungi dall'esserci.

Un BUON MODELLO potrebbe ispirarsi alla proposta del filosofo francese Pierre Lévy sugli 'ALBERI DELLE CONOSCENZE', il cui presupposto è che nessuno conosce tutto, ma tutti conoscono qualcosa: un sistema solidale e cooperativo può quindi connettere e far circolare le competenze, le rappresentazioni, le modellizzazioni di ciascuno sui punti essenziali citati.

Si tratta di instaurare, anche attraverso lo strumento virtuale, un sistema aperto di comunicazione che permetta di individuare e valorizzare le diverse conoscenze delle persone, costruendo una cartografia dinamica delle conoscenze alla cui base sta un'idea di INTELLIGENZA COLLETTIVA. L'etica dell'intelligenza collettiva, dice Lévy, consiste nel riconoscere alle persone l'insieme delle loro qualità umane e fare in modo che possano dividerle con altri per farne beneficiare la comunità. L'individuo al servizio della comunità si attiva se ha la possibilità di esprimersi liberamente, se è coinvolto direttamente. Si tratta di passare dalla logica dei SAPERI SUBITI (e inerti) a quella dei SAPERI SCELTI (cfr. il piano di lavoro di freinetiana memoria).

È un approccio connessionistico e non lineare che ricalca le caratteristiche della mente evidenziata dalle ricerche in neuroscienze.



Le conoscenze di un gruppo (docente, in questo caso, ma anche discente) vengono mappate formando una rappresentazione visiva a forma di albero mostrando le risorse di conoscenza dei gruppi. La circolazione di conoscenze incentiva l'autoorganizzazione del gruppo.

IL RIDUZIONISMO E IL 'TRADIMENTO DELLE PAROLE'

Occorre rompere la divaricazione fra due modelli, due modalità.

È diverso pensare a:

SCUOLA MINIMA	SCUOLA ESSENZIALE
Tempi ridotti	Tempi distesi
Insegnante unico/prevalente	Pluralità e specializzazione figure docenti
Didattica breve	Tempi di ciascuno
Nozioni	Saperi essenziali
Decifrazione di sillabe parole frasi testi	Apprendimento del piacere della lettura , dell'amore per la lettura
Pensierini, dettati, temi	Dal parlare allo scrivere (di sé; degli altri; del mondo; invenzione di mondi); apprendistato della scrittura
	Pedagogia della narrazione: raccontare
Grammatica	Riflessione linguistica
Copia di modelli	Disegnare, dipingere
Ginnastica	Motricità; insegnare a muoversi, controllo corporeo dello spazio
	Fare teatro
	Fare musica assieme
Contare, far di conto (quattro operazioni), problemi	Logica, numerare, basi di calcolo, 'sistema' delle quattro operazioni, estensione del campo dei numeri, impostazione prealgebraica dei problemi, probabilità e statistica, geometrie
Storia geografia scienze	Primi strumenti per guardare il mondo e per costruire modelli interpretativi dei fenomeni naturali, ambientali, sociali e dei processi storici



Disciplina (condotta) Voti numerici (creazione di gerarchie)	Imparare a vivere assieme e ad essere un gruppo (esperienza della qualità delle relazioni umane) Patto formativo Senso del bene comune Valutazione formativa Autovalutazione
---	---

Per poter tornare a progettare valutazioni significative e sistemiche bisogna ripristinare le condizioni preesistenti: si avrà il coraggio di farlo?

LA VALUTAZIONE DOCENTE

Il PROGETTO VALORIZZA presuppone competenze professionali alte che non ci si è minimamente curati di costruire e che sono lasciate al caso e a singole sensibilità docenti: le competenze per la vita, le macrocompetenze di Lisbona, una didattica costruzionistica e laboratoriale, una riflessività sulle proprie pratiche per imparare ad imparare dalla pratica.

Si suggeriscono agli insegnanti attraverso i questionari autovalutativi possessi di dimensioni- la ricerca-azione, l'organizzazione del lavoro di gruppo, l'introduzione e la promozione di elementi di innovazione, le relazioni con attori esterni, la diversificazione dei metodi di insegnamento adeguandoli ai bisogni formativi degli alunni, modalità di verifica efficaci ed eque,...: si induce alla falsificazione delle risposte attraverso un effetto alone.

Sarebbe interessante la raccolta di interviste e autointerviste di gruppo mettendo in evidenza le risorse a disposizione autentiche e diversi punti di vista su cui confrontarsi.

Ma per poter valutare competenze interattive bisogna che ci sia interattività.

Le stesse funzioni strumentali su cui si è puntato non possono lavorare in solitario, devono avere gruppi di riferimento, se no sono solo tappabuchi di carenze istituzionali per affrontare emergenze (handicap, stranieri, dislessia e DSA, disagio,...): manca una riflessione pedagogica e una progettualità. L'illusione di scremare e selezionare i migliori è, appunto, un'illusione: si creano nuovi corpi separati. Un altro esempio sconcertante è costituito dalla batteria di test funzionali alla 'preselezione' dei futuri dirigenti scolastici in un periodo di grande emergenza educativa sociale economica e di grande complessità oltre che di sottrazione alla scuola di tutte le possibili risorse umane e strutturali.

Come evidenzia Cinzia Mion, l'intento neanche nascosto è di veicolare un'idea di sapere mnemonico e trasmissivo e di meccanicismo aziendalistico.

Nessuno stimolo a pensare al mandato affidato a un dirigente in termini di responsabilità.

LO SFONDO SOCIALE

Ed è proprio l'assenza di responsabilità e di etica il punto dolente dell'oggi. Al familismo amorale si aggiunge una fuga della famiglia dai propri compiti di costruzione valoriale e di apertura al mondo. Si riscontra, ad esempio, una sempre maggiore presenza di nonni in sostituzione di compiti genitoriali carenti e distratti. O un ricorso frequente ad esperti, terapeuti, psicologi, neuropsichiatri in sostituzione di una didattica inclusiva quanto mai carente in molte situazioni. Occorre, con un dialogo educativo il cui mandato risiede nel corpo docente e nel dirigente, ma anche nelle istituzioni, condurre a una deprivatizzazione e a una riflessione sui valori condivisibili. Attribuendo ai genitori non compiti di 'spinta' all'emergere dei propri figli ma compiti di RICONOSCITORI SOCIALI dei processi in atto.



I NEURONI SPECCHIO, L'APPRENDISTATO COGNITIVO E LE COMPETENZE - Cinzia Mion

L'argomento che mi accingo ad affrontare è quello avente per tema la diatriba tra la necessità di sostenere a scuola l'insegnamento delle competenze oppure l'induzione al rinnovato trionfo del "disciplinarismo", com'è deducibile dalla lettura delle indicazioni recentemente emanate sugli obiettivi specifici di apprendimento dei licei.

Con il presente testo desidero dare un contributo al confronto che negli ultimi tempi si è piuttosto acceso soprattutto ad opera del professor Israel, consigliere del Ministro in carica, che ha polemizzato con vari studiosi che hanno osato contraddire o mettere in discussione la sua posizione

(mi ha colpito la veemenza con cui ad un certo punto della sua risposta a Gentili egli afferma "Con quale diritto il pedagogismo delle competenze, la didattica cognitivista, le teorie olistiche, le strampalate teorie di Edgar Morin sull'insegnamento della complessità, e via discorrendo, possono sottrarsi a un giudizio dopo aver dominato incontrastati per anni e anni e addirittura pretendono di continuare a pontificare la loro scolastica come se nulla fosse?")

Mi viene in mente che forse lui pensa di aver costituito con le sue "riflessioni" un nuovo paradigma cultural-scientifico che spazzerà via quello della complessità, oppure semplicemente vorrà ridare vigore a quello della linearità, nostalgicamente riesumato per acchiappare splendide certezze...

Secondo il mio modesto avviso comprendere il senso dei testi che si leggono, scrivere un testo pertinente, chiaro, plausibile, efficace, incisivo in relazione agli scopi prefissati, saper utilizzare il problem posing, oltre che padroneggiare il problem solving, paradigma essenziale per sviluppare lo spirito scientifico, sono competenze che la scuola deve saper insegnare e non è vero che derivano automaticamente dall'insegnamento delle discipline.

Sono d'accordo che sia difficile "misurare" le competenze (mancando l'unità di misura) ma si potrebbe valutarne la differente padronanza se solo separassimo il concetto di misurazione da quello di valutazione e contemporaneamente abbandonassimo la fantasia illusoria dell'oggettività.

Vorrei invece provare ad inoltrarmi nel terreno difficile dell'opportunità che la scuola italiana programmi ed insegni le competenze ma soprattutto cercherò di affrontare il problema della necessità ineludibile di trasformare la metodologia e la didattica se si vogliono cogliere questi obiettivi.

Eviterò con cura le secche della definizione del termine competenza ma mi appoggerò prima di tutto a Philippe Perrenoud, professore all'Università di Ginevra, che dice che l'approccio per competenze richiede lo sviluppo di schemi logici di mobilitazione intenzionale delle conoscenze. Tali schemi logici si acquisiscono non con la semplice assimilazione di conoscenze, (su cui qualcuno pensa poi di avviare delle abilità e quindi far scaturire la famosa competenza) ma attraverso la pratica. La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze, in tempo reale, messe al servizio di un'azione efficace. La formazione di competenze richiede una piccola "rivoluzione culturale" al fine di passare da una logica dell'insegnamento ad una dell'allenamento, sulla base di un postulato semplice: le competenze si costruiscono esercitandosi, sulla base di situazioni d'insieme complesse.

SI TRATTA DI APPRENDERE A FARE CIÒ CHE NON SI SA FARE FACENDOLO.

L'approccio per competenze non rifiuta né i contenuti né le discipline, ma mette l'accento sulla loro messa in opera.

Il problema è, come sottolinea bene Perrenoud, che la scuola continua a concepire gli apprendimenti in termini di saperi perché è ciò che padroneggia meglio. Inoltre è più facile valutare le conoscenze di un allievo piuttosto che le sue competenze perché, per cogliere queste ultime, è necessario osservare ogni discente mentre è alle prese con compiti complessi, e ciò richiede più tempo oltre che la possibilità di



esporsi alla contestazione. Risulta infatti molto più semplice e lineare la cosiddetta media aritmetica, calcolata sulle misurazioni delle verifiche.

D'altro canto bisogna sapere, dice ancora Perrenoud, che esistono sempre numerosi "ben pensanti" pronti ad attaccare, nel nome della cultura, qualsiasi tentativo di allontanarsi dalle pedagogie del sapere; la messa in atto di dispositivi di costruzione di competenze è presentata infatti da questi personaggi come una specie di pegno da pagare per un nuovo abbassamento del livello culturale. In altri termini questa didattica di sicuro non permette la scremazione delle eccellenze ma "rischia" di porsi come sostegno al "successo formativo" per il maggior numero di allievi (aspetto che il professor Israel definisce nel suo blog sciagurata ideologia).

L'apprendistato cognitivo e le competenze

Le argomentazioni di P.Perrenoud mi permettono di introdurre una metodologia chiamata apprendistato cognitivo, messa a punto da ricercatori americani appartenenti all'approccio socioculturale, approccio diffuso in Italia dai professori Clotilde Pontecorvo, A.Maria Ajello e Piero Boscolo, molto noti a generazioni di studenti ed insegnanti, interessati alle modalità con cui la mente umana co-costruisce ed organizza la conoscenza.

L'importanza e il favore che vengono attribuiti a tale metodologia dipende dalla consapevolezza che gli studenti non vedono nella pratica pedagogica tradizionale i processi impegnati dagli esperti e insegnanti per acquisire conoscenze ma soprattutto per applicarle nelle questioni reali e così non sviluppano buone competenze. In altre parole gli studenti quando devono affrontare un compito o risolvere un problema non riescono ad usare le conoscenze o le risorse disponibili perché spesso queste non sono state da loro veramente comprese ed integrate.

I risultati delle indagini OCSE-PISA verificano infatti che i ragazzi italiani posseggono le conoscenze ma constatano anche che non le sanno mobilitare per poter affrontare in modo adeguato le richieste dei quesiti problematici.

Tale informazione dovrebbe rendere i docenti italiani molto curiosi ed attenti, nei confronti delle metodologie di insegnamento che la saggistica internazionale offre a proposito di tale argomento, e molto inclini invece ad una autocritica, nei confronti delle metodologie da loro utilizzate.

Ritornando comunque al tema fin qui trattato gli autori delle ricerche sull'approccio che stiamo esaminando - Collins, A; Brown, J.S; Newman, S.E.- affermano che l'apprendistato cognitivo mutua dall'apprendistato tradizionale le quattro fasi fondamentali:

- 1) l'apprendista osserva la competenza esperta al lavoro e poi la imita (modeling);
- 2) il maestro assiste il principiante, ne agevola il lavoro, interviene secondo le necessità, dirige l'attenzione su un aspetto, fornisce feedback,(coaching);
- 3) il maestro fornisce un sostegno in termini di stimoli e di risorse, reimposta il lavoro (scaffolding);
- 4) il maestro diminuisce progressivamente il supporto fornito (fading) per lasciare via via maggiore autonomia e un crescente spazio di responsabilità a chi apprende;

Nell'apprendistato cognitivo a queste strategie di base se ne affiancano altre che danno maggior rilievo ai processi cognitivi e alle strategie meta cognitive, strategie che qui di seguito proverò a riassumere:

- 1) si incoraggiano gli studenti a verbalizzare (pensare a voce alta) mentre realizzano l'esperienza e cercano di simulare ciò che ha fatto precedentemente il docente come modello;
- 2) li si induce a confrontare i propri problemi con quelli di un esperto, facendo così emergere le conoscenze tacite (facilitazione procedurale);
- 3) li si spinge ad esplorare, porre e risolvere i problemi in forma nuova.

Per incoraggiare così l'apprendimento delle competenze si utilizzano soprattutto due strategie:



-incoraggiare la riflessione sulle differenze tra la prestazione del novizio e quella dell'esperto, utilizzando quella che Collins chiama "replica a livello astratto";

- sviluppare un dialogo tra chi fa e chi critica in modo che gli studenti possano gradualmente interiorizzare, attraverso la discussione e l'alternanza nei ruoli di studente e insegnante, la soluzione dei problemi in gruppo.

In questo modo anche lo studente più debole si mette alla prova cimentandosi in contesti non minacciosi per il Sé e sperimentando progressivamente la propria autoefficacia. Così egli inoltre è condotto ad assumere in proprio la regolazione dei suoi processi cognitivi, sperimentando in questo modo l'automonitoraggio e l'autocorrezione.

All'interno del paradigma della cultura della complessità e della multilogica conseguente, a proposito della diatriba tra fautori delle discipline e fautori delle competenze, è ovvio che non si utilizzerà la logica binaria "o" queste "o" quelle, ma che i saperi disciplinari dovranno essere continuamente coniugati con la modalità dell'apprendistato, in tempo reale, in modo che risulti chiaro al discente il senso di ciò che ha imparato, in altre parole il valore formativo del proprio percorso operativo.

C'è da aggiungere che nell'apprendistato cognitivo la classe è una comunità che apprende, concettualizzazione che appare anche nelle "Indicazioni per il curricolo".

Tutti insegnanti ed allievi assicurano una responsabilità congiunta di apprendere ed insegnare reciprocamente.

Credo che risulti chiaro inoltre che questo metodo si iscrive, a pieno titolo, all'interno del suddetto approccio socioculturale vygotskiano.

Tre modelli di apprendistato cognitivo

Nel saggio dei tre ricercatori statunitensi sono presi in considerazione, con esaustive esemplificazioni, tre modelli di apprendistato cognitivo:

l'Insegnamento Reciproco della Lettura di Palincsar e Brown;

la Facilitazione Procedurale alla Scrittura di Bereiter e Scardamalia;

il metodo di Schoenfeld per insegnare la soluzione dei problemi di matematica.

Per assicurare la basilare competenza della comprensione del testo scritto, trasversale a tutte le discipline, nella nostra cultura ancora fondamentalmente alfabetica, i ricercatori Brown e Palincsar, sempre nell'ambito dell'apprendistato cognitivo, propongono l'insegnamento reciproco della lettura, suddividendo l'attività del docente in quattro capacità strategiche che il docente verbalizza mentre sceglie ed esplicita.

Si tratta di:

-formulare domande sul testo letto per verificare se si è afferrato il senso (automonitoraggio)

-riassumere, attività complessa che consiste nella processazione del testo (suddivisione in sequenze) scegliendo poi le sequenze senza le quali il senso del testo si perderebbe;

-chiarire le difficoltà che il testo contiene, restringendo le zone e focalizzandosi sul significato di parole e di frasi (disambiguare il significato è strategia di lettori esperti). Sappiamo tutti che gli studenti se incontrano una frase ambigua o la saltano o la imparano a memoria...Accorgersi, fermarsi, interrogarsi ed eventualmente chiedere aiuto è una strategia metacognitiva che va incoraggiata;

-fare previsioni, consiste nell'ipotizzare ciò che l'autore del testo può aver scritto subito dopo.

L'inclusione della previsione esplicita come la lettura competente implichi sviluppare aspettative per poi valutarle in relazione al testo che segue.

Si tratta di una metodologia che trascina gli studenti in un insieme di attività che li aiuta a formare un modello nuovo di lettura dove la comprensione del testo è fondamentale e dove il docente modella le strategie esperte in un contesto problematico e condiviso direttamente, con gli studenti i quali, a turno,



dopo l'esempio dell'esperto, si metteranno alla prova sotto la guida di tutti gli altri e del docente stesso. La tecnica di fornire lo scaffolding è importante per la riuscita dell'insegnamento reciproco perché fornisce agli studenti soltanto il sostegno di cui hanno bisogno e non di più.

Non è questa la sede per affrontare anche gli altri due esempi di apprendistato cognitivo, rimando perciò al saggio "I contesti sociali dell'apprendimento" a cura di C. Pontecorvo, A. M. Ajello e C. Zucchermaglio. I contesti sociali sono infatti i modi attraverso i quali si organizza l'attività conoscitiva come attività situata dove non sono presenti solo rappresentazioni mentali ma forme di conoscenza socialmente distribuite e processi di interazione sociale.

I neuroni specchio

I neuroni specchio - favolosa scoperta dei neuroscienziati italiani Rizzolatti e Gallese - che in questo contributo io metto in relazione con l'organizzazione interattiva dell'ambiente di apprendimento, secondo me giustificano e spiegano il collegamento tra l'apprendistato cognitivo e l'acquisizione delle competenze. Mi chiedo se tale connessione, e lo chiedo agli esperti in materia, viene spiegata scientificamente proprio dal sistema dei neuroni mirror, attraverso il nesso percezione-simulazione.

In altre parole la modalità interattiva dell'apprendimento sottolineata da Vygotskij, a livello socioculturale, viene confermata dalle neuroscienze?

Dice Gallese che i neuroni specchio sono le basi neurofisiologiche della intersoggettività. Gli stessi circuiti neurali attivati nel soggetto che esegue azioni, esprime emozioni e prova sensazioni vengono automaticamente attivati anche nel soggetto che osserva queste azioni, emozioni e sensazioni. Questa attivazione condivisa suggerisce un meccanismo funzionale di simulazione incarnata che costituisce la base biologica per la comprensione della mente altrui.

"Grazie alla simulazione incarnata ho la capacità di riconoscere in quello che vedo qualcosa con cui" risuono", di cui mi approprio esperienzialmente, che posso fare mio. Il significato delle esperienze altrui è compreso non in virtù di una spiegazione, ma grazie ad una comprensione diretta, per così dire dall'interno" E poi "Mentre assistiamo al comportamento intenzionale degli altri esperiamo uno specifico stato fenomenico di "consonanza intenzionale" che genera una quantità particolare con gli altri individui, prodotta dal collassamento delle intenzioni altrui in quelle dell'osservatore. Ciò costituisce un'importante componente dell'empatia"

V. Gallese : "Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale"

Nell'apprendistato cognitivo abbiamo detto che il docente esplicita i processi del suo pensiero (pensando a voce alta), sia quelli cognitivi che quelli meta cognitivi, mentre cerca e trova il senso, o la polisemia, dei testi che propone attraverso la sua lettura; mentre imposta la procedura pertinente e complessa di un testo scritto; mentre trova il bandolo nella traduzione dei testi di greco o di latino; mentre esplicita le connessioni e i processi soggiacenti al ragionamento matematico o geometrico nella esplorazione delle varie situazioni problematiche, ponendosi come modello dotato di expertise, sollecitando la simulazione.

Risulta pertanto ovvio che sono i docenti che per primi devono padroneggiare i processi mentali che stanno sollecitando, processi che invece spesso rimangono taciti e non espressi perché affidati a procedure automatizzate.

D'altro canto sono i docenti universitari disciplinaristi che devono conoscere ed insegnare ai futuri docenti la loro disciplina, scorporandone i processi mentali implicati per poi renderli evidenti.

Successivamente a turno saranno gli allievi ad essere messi alla prova con la medesima prassi, naturalmente su compiti diversificati ma simili, finché l'abitudine ad esternare processi cognitivi e



metacognitivi sarà consolidata e finché la competenza, che sappiamo si acquisisce “facendo”, quando ancora non si sa fare, un po’ alla volta si rafforzerà anche di fronte all’imprevisto.

Da notare che tutti, allievi e docente, insegnano, man mano che le competenze affiorano.

Si parla infatti di insegnamento reciproco.

L’aspetto che piacerà meno ai fautori della scuola selettiva e classista, costruita sui vecchi parametri gentiliani- che al tempo di Gentile però aveva una giustificazione- è che in questo modo le competenze verranno acquisite anche dai soggetti più fragili.

Verificare operativamente che si sta apprendendo è infatti la più forte molla motivazionale.

IO NON SO DARE UN VOTO - Marta Gatti

Di mestiere faccio la maestra. Mi piace la parola “mestiere”, che è diversa da “lavoro”, perché penso che fare la maestra abbia a che fare con l’arte/l’artigianato e l’uso delle mani. Impari con l’esperienza a modellare una relazione educativa che permetta ai protagonisti dell’apprendimento di stare bene a scuola. Impari con l’esperienza l’arte di insegnare attraverso la pratica e l’uso costante del fare.

Il tema della valutazione mi ha sempre messa a disagio professionalmente e personalmente. Se penso alle richieste dei parametri ufficiali, sento di non saper valutare!

Io e la mia collega abbiamo da sempre condiviso un modo “alternativo” di valutare.

Cercherò di raccontare la nostra pratica suddividendola nei diversi aspetti e allegando alcuni documenti da noi prodotti per cercare di essere più chiare.

Per valutare il lavoro del bambino

Non so dare un voto, fatico a essere oggettiva. Quando mi trovo a correggere un lavoro dei bambini/e sento che una gran parte di me si rifiuta di rendere “definitivo” il risultato della prova.

Ho davanti a me non un foglio, ma il bambino/a che l’ha compilato. Correggo, metto i puntini per far capire loro dove hanno sbagliato perché ci tengo che correggano insieme a me il lavoro, intervengo poco con la penna per non infierire sull’errore. Poi alla fine li riguardo tutti, i fogli. E adesso cosa scrivo come valutazione? Loro, i bambini/e, hanno imparato a dare valore a quello che penso.

Per dare una valutazione al lavoro del bambino/a, nei primi due anni della scuola primaria, utilizziamo da sempre quelli che adesso si chiamano Emoticons: faccine sorridenti con o senza corona oppure un semplice “OK”. In questo modo vogliamo comunicare l’aspetto metacognitivo della valutazione: il sorriso trasmette la contentezza dell’essere riuscito/a ad imparare una cosa nuova.

Anche di fronte a un lavoro pieno di errori scriviamo OK perché il lavoro è stato fatto e fino in fondo. Solo di fronte ad un compito eseguito male, con poca cura e di fretta diamo un giudizio negativo (una faccina triste o arrabbiata) perché è su questo che vogliamo intervenire: l’attenzione e la cura di ciò che faccio deve sempre essere presente.

Dalla terza in poi oltre al sorriso inseriamo quella che chiamiamo “la frazione eseguita”: se, ad esempio, un compito ha 20 parti da eseguire, segnaliamo quante parti GIUSTE su 20 sono state eseguite. Quindi la valutazione potrà essere 15/20 se il bambino/a ha risposto correttamente a 15 parti. Anche in questo semplice modo, vogliamo far passare la valorizzazione per ciò che il bambino/a sa e non per quello che non sa.

Tabuliamo tutti i risultati in tabelle che poi incolliamo sui nostri registri. Ci rifiutiamo di compilare caselline anonime con voti numerici. I nostri tabulati ci dicono che errori ha fatto il bambino/a, li riportiamo uno a uno e li teniamo sotto controllo. Siamo convinte che la valutazione serve al bambino/a per controllare a che punto è con il suo apprendimento e a noi per modulare l’azione didattica. Nient’altro.



L'autovalutazione

Alla fine di ogni quadrimestre, ogni bambino/a compila un documento di autovalutazione. Nelle prime classi ci interessa capire qual è il suo rapporto con la scuola, la mensa, le maestre, i compagni/e. Nelle classi superiori aggiungiamo anche richieste di valutazione sul proprio apprendimento nelle diverse discipline.

Ci interessa questo momento della valutazione perché è importante per noi che di pari passo alle acquisizioni, il bambino/a impari anche a dare un valore al proprio apprendimento, alle difficoltà che incontra, ai successi conquistati. Chiediamo loro anche, alla fine dell'anno scolastico, quali sono i motivi per cui sentono di meritare la promozione alla classe successiva. Dalle risposte dei bambini/e capiamo quali sono state le attività da loro preferite, quali quelle che non sono piaciute, quali i conflitti non emersi tra di loro, scopriamo se ci sono dei disagi nella relazione con noi.

Mano a mano che gli anni passano, la loro valutazione diventa sempre più realistica e imparano ad "ascoltarsi" per riconoscersi e darsi il giusto valore. È questo, a mio parere, il compito educativo della scuola.

I voti decimali

L'introduzione dei voti numerici in decimali alla scuola primaria non ha scatenato ovunque reazioni di indignazione e rifiuto. In tantissime scuole, ricordo, non erano ancora usciti i regolamenti attuativi ma nei primi Collegi docenti di ottobre già si deliberava sulla scala numerica da adottare. Penso che questo sia dovuto a una pratica valutativa che, seppur utilizzasse giudizi e non numeri, aveva già incorporato geneticamente il concetto di misura della produzione e non quello della valutazione del percorso evolutivo del bambino/a.

Il passo quindi è stato breve e indolore. In effetti usare 5 aggettivi (insufficiente, sufficiente, buono....) o 5 numeri è la stessa cosa se i significati attribuiti sono uguali. Ecco perché noi, da sempre, ci siamo rifiutate di scrivere nella scheda di valutazione ministeriale una parola o un numero per raccontare un bambino/a.

Cosa facciamo quindi?

Chi lavora nella scuola sa che la valutazione è in stretta relazione con le pratiche di insegnamento. Per fare una valutazione "diversa" abbiamo avuto la necessità di modificare la struttura della Programmazione annuale.

Ci eravamo un po' stancate di una programmazione che elencava obiettivi in modo asettico e ripetitivo. Abbiamo pensato di elaborare un documento che "partisse da noi" e che non servisse solo per espletare un dovere di servizio. La nostra Programmazione quindi è composta da una tabella suddivisa in "strumenti utilizzati" (cioè le attività che prevediamo di fare in classe) e "abilità da conseguire" e cioè a che cosa serve al bambino/a quell'attività che facciamo in classe. Cerchiamo di essere il più dettagliate possibile perché il documento sia un reale strumento di lavoro durante l'anno.

Quando arriva il momento della valutazione quadrimestrale, trasformiamo la Programmazione in quello che abbiamo chiamato Documento di osservazione del percorso didattico educativo. È una relazione che stiliamo per ogni bambino/a della classe in cui raccontiamo per ogni "strumento utilizzato" quali sono state le "abilità conseguite" da lui/lei.

In forma narrativa perché vogliamo che emerga non "una fotografia" dei risultati ottenuti dall'alunno/a ma "un video" di quello che fa, di come è, di quello che noi pensiamo sia, di quello che dimostra di essere.

Sulla scheda ministeriale invece abbiamo scelto di mettere un voto unico, uguale per tutti/e : di solito un otto nel primo quadrimestre e un nove nel secondo, per sottolineare che tutti/e hanno fatto un passo avanti nella loro crescita scolastica. Negli organi collegiali presentiamo una dichiarazione in cui motiviamo la nostra scelta e che presentiamo anche all'assemblea con i genitori.



I genitori e la valutazione

I genitori richiedono un capitolo a parte. Come tutti sappiamo, noi della scuola primaria, costruiamo con i genitori un rapporto che dura 5 anni. Le mamme e i papà si avvicinano alla scuola primaria con tanti desideri e aspettative. La loro bambina/o passa da una scuola accogliente e formativa, quella dell'infanzia, ad un grado scolastico in cui vengono fatte richieste anche di tipo disciplinare. Le aspettative sono tante, le preoccupazioni pure.

Non solo, ma la scuola primaria si affaccia alla scuola secondaria di primo grado e tante sono le differenze che contraddistinguono questi due segmenti scolastici.

Ecco perché i genitori partono con un pensiero divergente, aperto alle novità e anche alle idee creative perché riconoscono lo star bene a scuola dei loro figli/e e poi poco alla volta in terza, quarta e quinta, sentendo avvicinarsi la "scuola che seleziona", convergono sempre di più su posizioni di chiusura e uniformità.

Ecco perché nelle nostre assemblee con loro, diamo tantissimo spazio a questo aspetto, alla spiegazione del pensiero pedagogico che supporta le nostre scelte didattiche. Dobbiamo costruire con loro un rapporto di fiducia.

Nell'assemblea che precede la valutazione, prepariamo una verifica sull'andamento generale della classe sia dal punto di vista delle relazioni che quello dell'apprendimento perché ognuno di loro possa inserire il percorso del "proprio" bambino/a all'interno di quello generale della classe.

Molti sono entusiasti del nostro documento e ci dicono: "Quello che ho letto è proprio Giulia! La riconosco in tutti i suoi aspetti. Un voto non avrebbe saputo raccontare tutte queste cose!" Altri invece ritengono che la mancanza del voto impedisca al bambino/a di assumersi le proprie responsabilità: "Tanto Marta e Carmen non mi danno il voto..."

Quest'ultimo aspetto è quello più difficile da affrontare. Quello che i genitori attribuiscono al pensiero-bambino in realtà è una loro proiezione. I bambini/e non hanno bisogno del voto per lavorare e per impegnarsi. Un bambino/a che non si fa coinvolgere nell'apprendimento, è un bambino/a a cui non manca il voto ma il supporto psicologico che gli permette di dare spazio ai suoi interessi e alla sua curiosità. L'intervento quindi è un altro, io credo. Noi continuiamo a pensare che ciò che facciamo possa liberare le persone, noi per prime, da una dannosa semplificazione della realtà umana.

Dobbiamo sottolineare però che risulta sempre più difficile utilizzare pratiche educative "altre" nel contesto normativo in cui si trova la scuola statale oggi, dove la valutazione Invalsi, il merito, la velocità di produzione, la riduzione dell'attenzione alla persona diventano ostacoli da superare che richiedono motivazione e convinzione forti e determinate. Quello che abbiamo raccontato è il nostro modo di resistere ad un pensiero dominante che vorrebbe affrontare l'apprendimento attraverso la sola sintesi finale.

A PROPOSITO DI QUALITÀ - Cristina Contri

Ogni anno a scuola ritorna la proposta di confrontarsi in merito alla certificazione della qualità, ritorna in occasione della verifica ispettiva, quando molte insegnanti si propongono di discuterne il senso, poi passano i mesi e si arriva all'anno dopo, quando si riparte con le stesse intenzioni.

Io penso che, se le cose vanno male, una certificazione di qualità non possa dare un grande aiuto. In certi casi, al contrario, potrebbe anche distrarre dal problema vero e portare fuori strada. Però non vorrei limitarmi a dire qualcosa contro la certificazione della qualità.

Dopo l'interclasse di mercoledì ho pensato che questa discussione non dovrebbe essere più rimandata. Ho cominciato così a riflettere tra me e me. Ho provato a tenere a bada i pregiudizi, che non nego, ho provato ad assumere uno sguardo il più possibile dall'alto, ma restando pur sempre dentro, e ho cercato di mettere in



fila quelli che per me sono i cardini di una scuola di qualità. Sono convinta che per far funzionare una complessità come quella scolastica siano fondamentali una serie di strumenti, tra cui moduli da compilare e protocolli da seguire, di cui non potremmo fare a meno, ma sono anche convinta che la qualità vera risieda altrove.

Mi sono chiesta come dovrebbe essere una scuola qualificata, cercando anche di pensare al termine qualità in maniera più autentica di quello che, dopo l'avvento delle certificazioni, questa parola ci evoca.

Mi sono data alcune risposte.

Inizialmente ho avuto l'istinto di scrivere una lettera indirizzata a qualche giornalista attento alla scuola, poi ho deciso di condividere questi pensieri con chi lavora con me, perché più che denunciare l'affanno della scuola di oggi, io vorrei che la scuola che ancora resiste non si perdesse, e che non ci perdessimo noi.

Com'è una scuola di qualità?

Prima di tutto una scuola di qualità è una scuola organizzata.

Non sono contro l'organizzazione, ho studiato, amato, e cerco di praticare la pedagogia istituzionale, come ho imparato da Andrea Canevaro e poi dal Movimento di Cooperazione Educativa, in cui milito da 20 anni. La pedagogia istituzionale fa dell'organizzazione il perno delle sue proposte. La libera espressione, a cui io cerco di educare, è possibile solo là dove esistono regole. Ma organizzare un contesto educativo vuol dire tessere la tela complicata delle relazioni umane, trovare dei mediatori, degli organizzatori, non vuol dire protocollare i percorsi. Con Andrea Canevaro abbiamo spesso sorriso commentando come i suoi pensieri e studi sullo sfondo integratore fossero diventati una ricetta da applicare. In fondo è stato come protocollare un'idea che invece, per poter essere attuata, ha bisogno proprio di non essere inserita in uno schema. Uso questo esempio per dire che ci sono troppi aspetti del nostro lavoro che, per fortuna, non si possono protocollare, perché il nostro è un lavoro artigianale, e se noi pensiamo a qualche artigiano che abbiamo conosciuto, ci rendiamo conto di questa parentela tra l'insegnamento e l'artigianato. Mio nonno era un falegname, e anche mio padre. Mio padre poi ha comperato le macchine e una parte del suo lavoro è stato anche, in un certo senso, protocollato; ma mio nonno fabbricava dei mobili, erano dei pezzi unici, e io me lo ricordo quando su dei fogli di compensato disegnava quello che poi avrebbe costruito. Se qualcuno gli avesse chiesto di scrivere la procedura che seguiva, lui avrebbe risposto che ogni volta era diverso, che magari poteva insegnarti, facendo, con le mani, infatti non aveva una fabbrica, ma un laboratorio. C'era un'arte nel suo lavoro. Anche nell'insegnare c'è un'arte.

Una scuola di qualità, per me, è quella che permette all'arte di insegnare di sopravvivere. Quella che non chiede ad un lavoro artigianale, un laboratorio, di diventare industria, protocollo.

Una scuola di qualità è una scuola in cui circolano passione e desiderio. La passione di insegnare io la intravedo spesso, in brevi e frettolose conversazioni tra maestre, la mattina presto prima di cominciare le lezioni, quando qualcuna ha voglia di raccontarti il lavoro che sta facendo, quello che non trova spazio in nessun modulo. Vedo la passione, tradotta in atmosfera, quando nelle aule sento il brusio dei bambini al lavoro, quel brusio bello di chi pensa e produce insieme. Sento il desiderio e la passione quando si programma davvero, quando cioè riusciamo, o possiamo, far circolare la creatività e il sapere: si pensa, si scrive, si disegna, si incolla, si colora, ci si scambia un libro, un film, un articolo di giornale, una riflessione. E si studia. Perché in una scuola di qualità si studia, tutti, alunni e insegnanti.

Una scuola di qualità è quella in cui la maggior parte delle energie sono spese per costruire un clima, un contesto, fatto di spazi e di relazioni che sono già da soli educativi. Un proverbio africano dice che per educare un bambino ci vuole un intero villaggio, ecco, la scuola di qualità è un villaggio educativo, un villaggio creato apposta per educare, che ha bisogno di un pensiero pedagogico forte, un pensiero che tenga assieme tutti gli aspetti di qualità vera, dentro la quale potrebbe anche entrare la certificazione, purché sia chiaro che non risiede lì la qualità della scuola.



Una scuola di qualità è una scuola esteticamente bella, accogliente, pulita, calda e sicura.

La nostra scuola avrebbe bisogno di manutenzione, di pulizia straordinaria, di un riscaldamento adeguato. Avrebbe bisogno di arredi più belli, arredi che aiutino a far sì che chi entra, naturalmente, abbassi il tono della voce, chi entra, naturalmente, sia attento. Perché questo fa il bello: educa.

La scuola di qualità è una scuola curata da tutti. Se vogliamo educare al senso di comunità dobbiamo accogliere i bambini e le bambine in ambienti curati. Non serve fare progetti di educazione alla cittadinanza se non siamo capaci di mostrare come si tengono i luoghi comuni. Lo sanno tutti che l'esempio è un grande educatore.

La qualità nella scuola la fanno gli insegnanti. Non c'è dubbio che una scuola di qualità è quella con dei bravi insegnanti. E gli insegnanti, proprio come i bambini, possono diventare più bravi se sono motivati, ascoltati, rispettati. Da troppo tempo ormai, nel nostro paese, la scuola va avanti con insegnanti precari, poco pagati, poco formati; insegnanti costantemente accusati dall'opinione pubblica, a volte tormentati anche dalla stessa istituzione che dovrebbe invece, almeno lei, incoraggiare. Circola, sotto traccia, l'idea che i docenti siano dei fannulloni. Qualche politico avrà contribuito a rafforzare questa idea, ma non ne è l'artefice. Io credo che esistano bravi insegnanti e insegnanti pessimi, ma non sta qui il problema. Se una scuola vuole essere di qualità, tale qualità la deve trovare dentro di sé, e i docenti non possono che essere il motore di questa qualità.

OLTRE LE DISCIPLINE: CRITERI PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO UNITARIO - Simonetta Fasoli

Questo incontro di studio, molto opportunamente costruito attorno alle Indicazioni nazionali per il curricolo che dall'anno in corso si innestano a pieno regime nel lavoro quotidiano delle scuole, è l'occasione per rivisitare con pensieri "antichi e nuovi" questioni su cui da molto tempo noi tutt* che siamo qui ci stiamo in varie forme misurando (nella riflessione, nella ricerca e nelle pratiche).

Nuovo, o almeno rinnovato, è il contesto di riferimento. Le Indicazioni, infatti, non sono solo un testo normativo, che va considerato nei suoi risvolti di prescrittività, ma un documento di ampio impianto culturale, dichiaratamente aperto, che interpella, anzi postula, l'apporto critico-costruttivo degli insegnanti e in generale di tutti gli operatori della scuola.

Alla luce di questa premessa, mi avvio ad entrare nel merito della tematica che mi è stata affidata: cruciale, come del resto tutte le altre di cui ci occupiamo oggi; controversa e accidentata, ma appassionante. Per osservare subito che, in questo nuovo contesto, possiamo finalmente parlare di "curricolo" riferendoci al curricolo "di scuola" (cfr. Documento di lavoro del Comitato scientifico nazionale, punto 1, 2° capoverso), fuori dal perimetro delle pedagogie di stato di cui abbiamo visto in anni recenti discutibili tentativi. Con le "Indicazioni per il curricolo", viene consegnata alle scuole la piena responsabilità pedagogico-culturale della progettazione curricolare, in effettiva attuazione di quella "autonomia didattica, di sperimentazione e ricerca" già sancita dal DPR n. 275/99 (Regolamento dell'autonomia); ciò avviene certamente in un quadro nazionale saldamente presidiato dalla cornice e dagli elementi di contenuto del testo. Siamo comunque al definitivo superamento della logica del "Programma".

"Curricolo", dunque, ma non basta: curricolo unitario. Un'istanza, in questa specificazione, cui molti di noi hanno lavorato, riflettuto, messo alla prova pratiche e confronti professionali tutt'altro che scontati. Ma forse per la prima volta, proprio nel quadro culturale e negli assetti didattico-organizzativi prefigurati dalle Indicazioni, sembra possibile provare a costruire un percorso di insegnamento/apprendimento improntato a criteri di continuità, progressività, unitarietà.

Due mi sembrano, essenzialmente, i fattori che sostengono questa opportunità: il primo, intrinseco al testo, riguarda la coerenza che, come uno sfondo integratore, lo attraversa, dalla parte introduttiva (una sorta di



“Premessa”) alle sezioni che trattano i diversi segmenti del percorso formativo di base, tutti leggibili all'interno di un'impostazione che coniuga elementi di specificità con tratti comuni, istanze di identità con visione evolutiva. L'altro fattore, che è “a lato” delle Indicazioni, ma spesso richiamato nel testo, è costituito dalla generalizzazione degli Istituti comprensivi: condizione necessaria, anche se non sufficiente, per “fare” continuità. Dirò di più: soltanto a questa condizione, l'istituzione dei “Comprensivi” si emancipa dalla matrice organizzativistico-burocratica, e dal “peccato originale” di un provvedimento ispirato a puri criteri di economie di scala e di tagli.

I fattori che ho appena sinteticamente richiamato attestano, tuttavia, solo una potenzialità: essa va esplorata ed accompagnata da un lavoro culturale e professionale che arriva al “cuore” della ricerca pedagogica, dell'elaborazione metodologica. Non ci si può addentrare nell'impresa se non affrontando la questione delle discipline. In altri termini, solo un ripensamento deciso dell'impianto pedagogico-disciplinare, che sotto vari “nomi” e dispositivi attraversa l'intera struttura delle Indicazioni, crea le condizioni per costruire un curricolo unitario. Da questo punto di vista, il documento presenta qualche oscillazione che certo non aiuta. La stessa scelta di non riferirsi, già a partire dalla Scuola primaria, ad “ambiti disciplinari” ma a “discipline”(per quanto correttamente esplicitata nel documento come stimolo alla capacità didattico-organizzativa delle scuole autonome e degli insegnanti di individuare liberamente connessioni e trasversalità) mi sembra esposta al rischio di ricadere precocemente in nuovi disciplinarismi e di incoraggiare metodologie didattiche che frammentano l'approccio ai saperi. Riteniamo che, per portare fino in fondo le premesse promettenti di un impianto coerente come questo, sia indispensabile andare oltre le discipline.

Ma qui bisogna fare qualche precisazione. Nella prospettiva di un curricolo unitario, le discipline non sono “corpi separati di conoscenze”, ma campi di esplorazione-descrizione-interpretazione della realtà. Sistemi di narrazione del mondo, certo definiti da oggetti, linguaggi, metodologie di ricerca (quello che in sintesi costituisce lo statuto epistemologico), ma come strutture aperte. Lo statuto disciplinare, nel tessuto connettivo che definisce l'unità del sapere, richiede nella Scuola di base, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, una competente mediazione didattica che forza i limiti e i paradigmi escludenti, che rompe i confini delle discipline mostrandone la funzione ermeneutica piuttosto che quella argomentativa.

Le discipline, siano esse organizzate per ambiti, per aree o per affinità metodologiche, restano, in questa fascia di scolarità, pretesti formativi. Esse sono costruite per scoprire e far scoprire all'interno dello stesso percorso di indagine la loro sostanziale parzialità rispetto alla totalità del mondo, all'unitarietà dell'esperienza, all'unicità articolata del soggetto che conosce e apprende.

Un criterio di fondo su cui costruire i curricoli lungo l'intero percorso scolastico della Scuola di base così come viene delineata nelle Indicazioni può riguardare il “sapere” come campo di intersezione tra il vissuto dell'esperienza immediata, intriso (come argomenta una letteratura accreditata) di pre-cognizioni, e le domande, le interpretazioni, le congetture che l'esperienza sollecita.

Da questo punto di vista, il bambino che fin nella fascia della Scuola dell'infanzia si interroga e cerca risposte sui fenomeni del mondo (non necessariamente “naturali”, ma anche culturali, “affettivi” e relazionali) opera di fatto un distanziamento dall'immediatezza, che rende possibile quel domandare, il quale sta già dentro un campo di sapere. E le sue ipotesi di soluzione non sono, come in modo “adultocentrico” crediamo, fughe pittoresche nel mondo della fantasia autoreferenziale, ma segnali di un percorso di comprensione che va incontro al mondo.

Se queste considerazioni sono condivisibili, va radicalmente ripensata e messa in questione la contrapposizione semplicistica tra “vissuti” e “saperi” che ha determinato steccati infondati tra i successivi percorsi formativi, creando fratture laddove avrebbe dovuto esserci progressività e sviluppo (che non significa eliminazione della discontinuità...).

Tuttavia, il “sapere” di cui stiamo ragionando non è ancora un sapere disciplinare, pur essendone il fondamento. Dunque, un'ulteriore pista di lavoro per i docenti può attenersi alle condizioni di passaggio dal



sapere così inteso al sapere disciplinare. Campi di esperienza, ambiti, aree e singole "materie di studio" sono, infatti, organizzatori di didattica che traggono senso da esigenze funzionali all'insegnamento/apprendimento: non altrettanto si può dire dei saperi e della loro traduzione in corpi disciplinari. In tale passaggio, è compito dell'insegnante, nella mediazione didattica che gli compete, far uscire l'appassionato interrogare/interrogarsi del bambino anche all'interno del gruppo dei pari, dal cerchio necessario ma limitante di una ricerca contingente, per proporre un "archivio storico" delle risposte che sono state date nel tempo e nello spazio, depositando cultura, e che hanno preso corpo in sistemi formalizzati, benchè aperti, definiti "discipline" dagli addetti ai lavori.

In questo modo la disciplina non è la parola definitiva ed esaustiva che cade su quei porsi domande e in qualche modo ne decreta la fine relegandolo in un preteso pre-disciplinare: è piuttosto la scoperta che esistono tanti "racconti sul mondo" quanti sono gli sguardi da cui si guarda e che nessuno è più "vero" e "importante" degli altri, perchè dall'uno o dall'altro si può uscire e sconfinare senza che il raccontare venga meno. Relativizzare le discipline non vuol dire decostruirle: proprio questo approccio fa riconoscere che, come nessuno sguardo può stare al posto dell'altro senza diventare perciò stesso l'altro, così ogni sapere disciplinare ha il suo insostituibile punto di vista.

Accettando questo assunto, i campi di esperienza possono fornire importanti apporti pedagogicodidattici e gli ambiti disciplinari permanere in tutto il percorso curricolare della Scuola di base, e anche oltre, se in un caso e nell'altro le opzioni dei docenti sono suffragate da un'azione professionale di mediazione didattica consapevole dei presupposti teorici su cui si fonda.

È opportuno sottolineare che, in questa prospettiva, non si parte dal grado zero. Pur riconoscendo alle Indicazioni tutto il potenziale innovativo con il merito di voler portare a sistema l'intero percorso 3-14 anni, ponendo le premesse per una continuità che intercetti il Biennio, vanno richiamati importanti antecedenti, a partire da quell'idea centrale delle "discipline come educazione" che dà il titolo alla IV Parte della Premessa ai Programmi del '79 per la Scuola media: in particolare vi si afferma che "nella loro differenziata specificità le discipline sono dunque strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti (...)". Impostazione che sarà ripresa e consolidata, nelle rispettive specificità pedagogiche, dai Programmi dell'85 (Scuola elementare) e dagli Orientamenti del '91 (Scuola dell'Infanzia).

Andare oltre le discipline, nel senso che si è cercato di puntualizzare, comporta significative implicazioni che investono il concreto "fare scuola" nelle prassi quotidiane, suggerendo l'idea di un insegnante che, lavorando sui confini, sul tessuto connettivo dell'impianto disciplinare, esplora piste di ricerca, attraverso la contaminazione dei codici simbolici che arricchiscono il bagaglio culturale e professionale. Sulle stesse linee di confine, così come si contaminano linguaggi e oggetti, si possono praticare quelle forme di cooperazione che non sono solo uno sfondo valoriale in cui molt* di noi si riconoscono, ma un passaggio ineludibile della scuola che vogliamo. La continuità "verticale" si intreccia con quella "orizzontale", che attraversa modalità organizzative, ambienti di apprendimento, soggetti e territori più o meno estesi, più o meno vicini, in cui operiamo.

Il punto di approdo, ma anche il criterio portante, del curricolo unitario si colloca nella stessa trasversalità, chiave di volta della progettazione inter-trans-disciplinare. Essa richiama la nozione di competenza, che in modo esplicito o sotteso attraversa l'intera impalcatura delle Indicazioni. Non è questa la sede per una disamina puntuale su una nozione così complessa e per molti aspetti controversa. Mi preme sottolineare, nell'economia di questo contributo, come sia presente nel documento, a partire dal "Profilo delle competenze" riguardante la terminalità del percorso scolastico, che costituisce una significativa novità introdotta nel testo rispetto alla versione del 2007. È interessante osservare come la prima parte di esso sia interamente declinata in termini di competenze trasversali, per poi descrivere competenze relative ad ambiti

disciplinari, tornando infine a dimensioni metacognitive e affettivo-relazionali, con riferimento al “pieno esercizio della cittadinanza”.

È utile suggerire alle scuole ed agli operatori che si “misurano” con le Indicazioni di valorizzare questa parte, capovolgendo in qualche modo le modalità consuete di praticare la progettazione educativo-didattica: se si parte dal Profilo terminale, saldamente ancorandosi alle “finalità generali”, per una volta non evanescenti né generiche, si può più facilmente evitare di incagliarsi negli aspetti di dettaglio che ancora, a mio parere, appesantiscono la trama del documento, e si può rendere più ricco di motivazioni professionali il percorso sui “traguardi di sviluppo delle competenze” e sugli “obiettivi specifici di apprendimento” che declinano ulteriormente il lavoro progettuale, anche nei loro aspetti prescrittivi.

Se poi consideriamo la competenza nel suo senso più lato, al di fuori delle definizioni formalizzate che si rintracciano nei documenti di riferimento italiani ed europei (Cfr. “Quadro delle competenze chiave”, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006), troviamo interessanti piste di ricerca e di lavoro, che incrociano la stessa nozione di trasversalità.

In una prima accezione, la competenza fa riferimento alla capacità di padroneggiare e di utilizzare conoscenze (ad una stessa competenza possono concorrere diversi contenuti disciplinari). In una seconda, essa si riferisce alle operazioni mentali capaci di trasferire la loro valenza in diversi campi e contesti, attivando altre conoscenze e competenze, a partire da una specifica competenza disciplinare. In entrambi i casi, il nesso disciplinare-trasversale è evidente. Mi sembra che in particolare la seconda accezione, sinteticamente richiamata, possa essere un utile criterio per la costruzione di un curriculum verticale che attraversi e oltrepassi le discipline. Qual è infatti il valore aggiunto, in termini di formatività, di un curriculum orientato a questo tipo di trasversalità? Quali possibilità apre? In primo luogo, la possibilità di spostare l'asse del processo di insegnamento - apprendimento dai contenuti parcellizzati alle operazioni cognitive sottese, attivate nell'intero percorso formativo: condizione essenziale per costruire una continuità, non puramente formale né episodica. In secondo luogo, la possibilità di attivare, riconoscere, apprezzare i modi soggettivi di “combinare” i contenuti organizzandoli intorno al problem solving, alla ri-contestualizzazione delle competenze. In questa prospettiva quelle forme di pensiero cosiddetto “divergente” spesso sanzionate perché non leggibili alla luce di standard predefiniti, trovano un campo di espressione, di osservabilità e riconoscimento: sono insomma una risorsa per l'apprendimento cooperativo.

Continuità, dunque, curriculum unitario come istanze che non si radicano solo nell'impianto pedagogico, negli assetti organizzativi, ma soprattutto nell'idea stessa di una scuola che a partire dal “cuore” del curriculum opera per qualificare gli esiti, per presidiare i diritti, per garantirne l'esercizio pieno ed effettivo, a partire dai soggetti più deboli. Non è un caso che il primo provvedimento, sia pure amministrativo, che ha messo a tema la “continuità educativa” riguardasse gli alunni “portatori di handicap” (oggi diremmo, con linguaggio attualizzato e comprensivo di diversi fenomeni, portatori di “bisogni educativi speciali”...). E' precisamente la C.M. n. 1 del 4 gennaio 1988 che prevedeva, tra l'altro, modalità organizzative allora decisamente innovative (come l'accompagnamento del bambino da parte degli insegnanti di sostegno “a ponte” da un grado all'altro di scuola, realizzando un vero e proprio scambio professionale, nella prospettiva del “curriculum verticale”...). Questo ben quattro anni prima della legge-quadro, la L. 104/1992, che riguardava il “progetto di vita” delle persone handicappate, in un'ottica più complessiva, privilegiando, almeno nelle intenzioni e nello spirito del legislatore, forme di continuità verticale e orizzontale. È il caso di dire, a questo proposito, che per più versi abbiamo “un grande futuro alle nostre spalle”...ed è verso quello che dobbiamo andare per essere davvero innovativi.



TABELLA COMPARATIVA - LEGGI SULLA VALUTAZIONE – Giancarlo Cavinato

Prima della LEGGE 517	la LEGGE 517/1977 valutazione diagnostica formativa	Oggi con LEGGE 169/2008
Voti da 1 a 10 in pagella	Sostituzione con i giudizi analitici	Ritorno al voto numerico
A volte scritti in cifre, a volte in lettere	1996: la scheda viene modificata con un modello più funzionale, con gli indicatori essenziali per ogni disciplina, per tener conto dei progressi compiuti dal punto di partenza. La classificazione cambia, in termini indicanti il livello di prestazione: (ottimo, distinto, buono..) o in lettere e crocette (a,b,c..)	Voti nelle discipline e in comportamento, possibilità di non ammissione all'anno successivo anche con un insufficienza alla secondaria
I voti assegnati ad ogni materia e c'è il voto in condotta	I giudizi analitici per le discipline si appoggiano a degli indicatori in base alla struttura della disciplina e alla programmazione concordata collegialmente	E' richiesto di attribuire in modo analitico un giudizio globale. Cosa significa?
I voti, se negativi, comportano il "rimando" a settembre o la bocciatura	Nella scuola elementare già da diversi anni si è scelto di non bocciare; vengono soppressi gli esami intermedi; nella scuola media si boccia in misura meno rilevante.	Sistema dei recuperi alla superiori: bocciature alla secondaria di primo grado.
<p>Titolare dell'attribuzione del voto è l'insegnante di classe(elementari) o di materia/disciplina (altri ordini di scuola)</p> <p>Vi sono esami al termine della seconda elementare, della 5^a, l'esame di ammissione alle medie, l'esame di licenza media Si avvia un lungo e faticoso processo di continuità educativa che prevede una miglior conoscenza dell'alunno e delle sue difficoltà e potenzialità; gli anni finali non costituiscono più sbarramenti ma tappe intermedie</p>	<p>Detentore di ammissione alla classe successiva è una struttura collegiale: il consiglio di interclasse o di classe; si relaziona con argomenti frutto di osservazioni sistematiche il percorso di ciascun alunno e si presentano le strategie adoperate per far fronte allo svantaggio o al sottorendimento; il concetto di inadeguatezza sostituisce quello di errore</p>	<p>Docente prevalente alla primaria, consiglio di classe alla secondaria</p>

<p>Vi sono esami al termine della seconda elementare, della 5^a, l'esame di ammissione alle medie, l'esame di licenza media</p>	<p>Si avvia un lungo e faticoso processo di continuità educativa che prevede una miglior conoscenza dell'alunno e delle sue difficoltà e potenzialità; gli anni finali non costituiscono più sbarramenti ma tappe intermedie</p>	
<p>I voti sono assegnati ai compiti scritti e alle interrogazioni orali: non sono previste altre forme.</p>	<p>I giudizi sono legati a una valutazione del percorso; dei livelli di maturazione, dei tentativi, degli sforzi compiuti, al processo di apprendimento, con una lettura evolutiva e non statica dei risultati.</p>	<p>Biennializzazione delle valutazioni ai fini del passaggio (legge 59/2004, Moratti) Esami al termine del primo ciclo e certificazione delle competenze con voto in numeri</p>
<p>L'insegnante non si confronta con nessuno e non è tenuto a raccogliere documentazioni.</p>	<p>Si lavora collegialmente in base a precise ipotesi e non ci si limita a ratificare l'insuccesso</p>	<p>Si conferma la programmazione, ma in molti casi potrà essere pensata individualmente. Si demotiva la collegialità</p>
<p>Non esiste programmazione né scelta di obiettivi e finalità. La didattica è trasmissiva, gli apprendimenti "passano" attraverso lezioni frontali</p>	<p>Si raccoglie documentazione, si somministrano prove d'ingresso per accertare le competenze possedute. Sui dati di queste e sulla raccolta di informazioni si costruisce la programmazione. La didattica deve adeguarsi al contesto della classe, farsi duttile ed elastica, pronta a una costante revisione della programmazione e ridefinizione degli obiettivi: una didattica di ricerca, di coinvolgimento di costruzione di motivazioni e conoscenze più che di nozioni. L'insegnante è stimolo e regista. Anche rispetto alla costruzione del clima della classe e al controllo delle dinamiche</p>	<p>Didattica essenziale, semplice, classi numerose, abolizione delle compresenze. Fare osservazioni sistematiche è praticamente impossibile</p>

SEZ II

LA VALUTAZIONE DI SISTEMA DELLE SCUOLE

Dopo l'approvazione nell'agosto 2012 del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione del Consiglio dei Ministri e la successiva uscita del parere del CNPI, il MCE si è ritrovato insieme ad altre associazioni pedagogiche e professionali in un incontro a carattere informale per un confronto intorno al tema della Valutazione nella e della scuola, alla luce degli orientamenti che si stavano profilando nelle sedi di governo.

Da più parti si espresse preoccupazione per il modo in cui si stava affrontando a livello istituzionale il tema della valutazione. Si avvertiva la necessità di confrontarsi e di costruire insieme consapevolezza, di avere un quadro chiaro delle questioni di fondo che riguardavano la cultura della Valutazione degli orientamenti presenti nei decreti e nei regolamenti istituzionali. Consapevoli di quanto fortemente essa condizionasse l'approccio alla didattica e le prospettive educative della scuola. In quell'occasione si manifestò in particolare preoccupazione per i contenuti dello Schema di Regolamento, il quale era stato senza procedere a consultazioni in sede istituzionale né delle associazioni professionali né delle OOSS.

Il 20 novembre 2012 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (C.N.P.I.) si era espresso sullo schema di DPR rilevandovi: a) scarso o nullo il coinvolgimento delle IIS nelle diverse fasi del processo di valutazione; b) inadeguati gli investimenti e i compiti affidati ai tre soggetti cardine: INVALSI- INDIRE- CORPO ISPETTIVO; c) non presenti i riferimenti al rapporto con le istituzioni del territorio; d) non presente alcun riferimento alla Scuola dell'infanzia.

Durante la discussione si sottolineò come fosse totalmente assente un'esplicita e articolata dichiarazione delle finalità del sistema di valutazione.

Non si trattava di dare al Regolamento un cappello teorico, ma di indicare e orientare la finalità della valutazione del sistema dell'istruzione e dell'educazione, anche per tentare di condizionare gli esiti tenendo in debito conto una maggiore aderenza al dettato costituzionale. Quale l'idea di Scuola che questo Paese intende promuovere e garantire ai cittadini italiani? Raffrontando i documenti sui vari sistemi di valutazione scolastica dei Paesi europei emergeva con evidenza che solo nel nostro caso non si dava rilievo e valore alle finalità della scuola.

La discussione ci ha portato ad elaborare un documento comune che è stato diffuso nell'ambito delle riviste e dei siti di vari soggetti attivi nel mondo dell'educazione.

LA VALUTAZIONE: UN TEMA CRUCIALE, UN IMPEGNO CONDIVISO

Documento interassociativo

La "Valutazione" è tema strategico nell'ambito delle politiche di sviluppo sociale, educativo ed economico del nostro paese. Un tema che troppo spesso viene agitato in modo strumentale ed ideologico. La valutazione è invece una funzione necessaria per la tenuta di un contesto di carattere nazionale, unitario, per superare la deriva del localismo e il rischio di una connotazione ideologica e di parte delle scuole. E' altresì necessaria per valorizzare l'autonomia scolastica, per sostenerne la capacità progettuale,



l'elaborazione curriculare, l'interazione con il territorio, per sostenerne il progetto formativo. La valutazione è, infine, il processo attraverso il quale ogni soggetto sociale e istituzionale coinvolto nei percorsi formativi assume la propria responsabilità e ne risponde. Spesso si dice "valutazione" per intendere "meritocrazia e premialità". Una vera e propria "trappola" culturale che comporta l'adesione al presupposto secondo cui la valutazione consiste essenzialmente nell'ordinare in classifiche per individuare e premiare selettivamente i migliori. La validità di tale presupposto non trova conforto alcuno nelle acquisizioni della letteratura scientifica in merito che, semmai, ne dimostrano l'inefficacia e l'inopportunità.

E' inoltre illusorio ritenere che l'introduzione di un apparato tecnico valutativo riesca in modo quasi taumaturgico ad attivare processi di miglioramento del sistema di istruzione e formazione senza bisogno di intervenire sugli altri elementi portanti del sistema stesso, quali la valorizzazione professionale, la riforma degli organi di governo della scuola e, più in generale, la destinazione di qualificanti investimenti finanziari.

La valutazione di sistema è atto politico e ne derivano indicazioni di governo del sistema stesso. Comporta una tipologia di rendicontazione che deve attuarsi attraverso la partecipazione attiva dei diversi soggetti coinvolti, in ogni fase del processo. E' in ogni caso opportuno si connoti per il carattere sperimentale, di ricerca-azione. Non può ridursi a mere e/o singole rilevazioni, bensì deve dispiegarsi in termini di multifattorialità e complessità. Inoltre il supporto tecnico e scientifico ai processi valutativi dev'essere garantito da un ente terzo.

VALUTARE PERCHÉ? PER QUALE SCUOLA?

L'esplicitazione dell'idea di scuola alla quale si intende fare riferimento è premessa ineludibile per la costruzione di un sistema di valutazione nazionale.

Eguaglianza formale e sostanziale, capacità del sistema educativo di coniugare il diritto di tutti allo studio con la qualità dell'istruzione, valorizzazione dei meritevoli come stabilito dalla Costituzione, rappresentano principi inderogabili che tutto il Paese dovrebbe tenere ben presenti per elaborare un'idea condivisa di scuola. Altrimenti, come accade nello schema di regolamento sul sistema nazionale di valutazione proposto dall'attuale Governo, la scuola che si vorrebbe valutare rimane una realtà indeterminata e neutra.

Il Paese ha bisogno di una scuola che sappia esplicitare e comunicare a che cosa serve oggi studiare. Che sia in contatto con gli interessi, le culture, i linguaggi e i modi di apprendere delle giovani generazioni. Che costruisca gli strumenti della cittadinanza attiva, oltre alle competenze necessarie per entrare nel mondo del lavoro e avvii il percorso di disponibilità ad imparare per tutto il corso della vita.

La valutazione è innanzitutto valorizzazione, riconoscimento sociale della funzione della scuola, di cui si avverte l'esigenza per dare forza e sostanza ad un patto intergenerazionale che promuova crescita, coesione sociale, sviluppo democratico.

Le associazioni firmatarie auspicano che si dia vita anche in Italia ad una consultazione nazionale sulla scuola, articolata nei territori, i cui esiti vengano riportati e discussi in Parlamento. Tale consultazione dovrebbe sistematicamente essere riproposta, come struttura portante di una periodica rendicontazione sociale, attraverso la quale, ai diversi livelli, gli esiti dei processi valutativi vengono comunicati ed utilizzati per la formulazione di prospettive e piani di miglioramento.

Pensiamo ad un processo da attivarsi in tempi rapidi, con scadenze certe, attraverso il quale enucleare anche gli elementi portanti dei provvedimenti normativi necessari a istituire un sistema nazionale di valutazione.



VALUTARE CHE COSA?

Abbiamo bisogno di un sistema di valutazione coordinato e articolato su più livelli che tenga insieme in modo articolato e coerente:

la verifica costante degli interventi diretti e indiretti dei decisori politici e istituzionali sul sistema educativo;
la valutazione di sistema: il contesto, le politiche, i macroprocessi, gli esiti. Precondizione della valutazione di sistema è una chiara definizione dei livelli essenziali di qualità nel sistema nazionale di istruzione e formazione;

la valutazione delle scuole come dialettica tra valutazione esterna ed autovalutazione, contesto di dialogo e di condivisione, nei diversi ambiti di responsabilità, delle esperienze e degli interessi dei diversi soggetti che agiscono nella scuola dell'autonomia: non solo operatori della scuola, genitori e studenti, ma anche enti locali e realtà associative del territorio; momento di conoscenza e di progettazione dei correttivi necessari.

In tema di valutazione e autovalutazione è necessario, pertanto, prendere in seria considerazione e valorizzare le esperienze in atto o realizzate da ricercatori, Università ed Enti di ricerca. A livello di scuola occorre puntare sul ruolo cruciale della rendicontazione sociale, che assume importanza determinante nell'ambito di un patto pedagogico con gli Enti locali, le famiglie, l'associazionismo, il mondo del lavoro. L'autovalutazione non può tradursi nell'ennesimo adempimento burocratico che grava sulle scuole, né essere appannaggio del solo Dirigente Scolastico;

la valutazione formativa degli alunni. Su questo terreno urge una riflessione. Dopo un iniziale apprezzamento di genitori e docenti per il ritorno al voto, ora si registra la delusione delle famiglie, dei docenti, degli alunni. La valutazione formativa è parte essenziale della responsabilità educativa e della professionalità docente. I ragazzi ne hanno diritto e ne avvertono il bisogno. Su questo versante è necessaria una valutazione improntata a narrazione e cooperazione che guardi ai singoli e alle loro specificità ed esigenze in una dimensione coevolutiva. Le prove nazionali inserite negli esami conclusivi pesano in modo distortivo ed esagerato su quelli che sono gli esiti di un percorso individuale che deve invece poter essere adeguatamente riconosciuto e valorizzato secondo l'idea di una valutazione che precede, accompagna e conclude un determinato percorso didattico-formativo;

La valutazione/valorizzazione degli operatori della scuola – docenti, personale ATA e dirigenti scolastici – dovrà essere necessariamente contemplata in un quadro di valorizzazione della professionalità che trova nel CCNL l'unico luogo possibile di definizione.

VALUTARE COME?

Abbiamo bisogno di un sistema di valutazione condiviso, sostenuto da un patto tra tutti i soggetti coinvolti. E' questo un elemento dal forte valore politico. L'aura di neutralità tecnica da cui è avvolto il dibattito su questo tema opacizza strumentalmente la vera natura di qualsiasi processo valutativo: atto esplicitamente politico, che non va negato né nascosto. Al contrario, è necessario esplicitare i valori e gli obiettivi che indirizzano la valutazione, la cui definizione deve essere pubblica e democratica, ed è necessaria un'assunzione di responsabilità politica da parte dei soggetti deputati a tale ruolo. Infatti, il senso e l'efficacia di un sistema di valutazione si fondano sul coinvolgimento attivo di tutti gli operatori, sulla valorizzazione e sull'esercizio responsabile del loro ruolo sociale e professionale.

Ogni processo di valutazione, ai diversi livelli (quindi con strumenti diversificati ad hoc), deve essere accompagnato dalla disponibilità e dall'impegno (anche economico) a realizzare interventi di promozione della qualità e orientati al miglioramento.

Va abbandonata la prassi di considerare le prove Invalsi come l'unico strumento per procedere alla valutazione tout court del sistema scolastico, degli istituti, dei docenti. Le prove Invalsi standardizzate



possono rappresentare un utile strumento per una rilevazione nazionale degli apprendimenti. Non c'è, però, alcun bisogno di svolgere questo tipo di rilevazioni su base censuaria, come stanno a dimostrare le rilevazioni internazionali. Inoltre, una valutazione di sistema non può concentrarsi solo su una rilevazione degli "output" del sistema di istruzione, ma deve occuparsi anche dei processi che determinano quegli esiti.

LA PROPOSTA

Le associazioni firmatarie offrono questo documento a tutti i soggetti interessati a condividere e sottoscrivere un impegno per promuovere nel nostro Paese un sistema di valutazione funzionale alla piena attuazione del diritto all'istruzione, che responsabilizzi i livelli istituzionali e i decisori politici, che attivi il coinvolgimento di tutti i soggetti che interagiscono con il sistema, che supporti le scuole nei processi di miglioramento.

L'auspicio era che non si partisse da zero e si desse conto di ciò che di buono le scuole hanno prodotto in tema di valutazione. Ci sembrava utile individuare materiali e documentazione a supporto di una idea di valutazione che fosse in grado di far cambiare direzione alla proposta del decreto e ci sembrava più che mai opportuno continuare a tenere alto il livello dell'attenzione su questo tema, attraverso eventi e iniziative che avrebbero diffuso e allargato il dibattito..

Nonostante la fine anticipata della legislatura l'iter della proposta andò avanti, e a dispetto delle critiche di associazioni professionali, della FLC e delle osservazioni del CNPI, la Commissione del Senato nel marzo del 2013 ha approvato il Regolamento sulla Valutazione.

Associazioni firmatarie : A.I.M.C. – C.I.D.I. – F.N.I.S.M. - LEGAMBIENTE Scuola e Formazione - M.C.E. – Proteo Fare Sapere - C.G.D. – U.D.S., febbraio 2013

CHI HA PAURA DELLA VALUTAZIONE NELLE SCUOLE? - Paolo Sestito

Un documento di alcune associazioni contesta l'impianto e l'utilizzo delle prove Invalsi.

Soprattutto negli esami di fine ciclo scolastico. Il rischio è di riaprire il vaso di Pandora delle contrapposizioni preconcepite che ha bloccato il mondo della scuola italiana negli ultimi venti anni.

VALUTAZIONE A RISCHIO

Il documento di alcune associazioni vicine al mondo della scuola - Aimc-Cidi-Fnism - Legambiente Scuola e Formazione - Mce - Proteo Fare Sapere - Per la Scuola della Repubblica - Cgd-Uds - ribadisce una serie di principi senz'altro validi e condivisibili, ma rischia di rappresentare un passo indietro nel dibattito sulla valutazione del sistema educativo in Italia e nella difficile opera della sua effettiva costruzione. Due sono i pericoli che vedo e che mi portano a contestarne l'anima complessiva. (1)

Il primo pericolo è sotteso nell'obiettivo, più o meno implicito nel documento, di contestare l'emanazione definitiva del regolamento sul sistema nazionale di valutazione. Quel regolamento senz'altro andrà meglio precisato nella prassi applicativa futura, tuttavia ha il grosso pregio di rappresentare uno storico compromesso tra fautori dell'autovalutazione e fautori della valutazione esterna delle scuole, tra chi pensava si debbano guardare solo gli esiti formativi (da qualcuno ulteriormente circoscritti ai soli risultati nelle prove Invalsi, magari senza tener conto delle diverse condizioni di contesto delle singole scuole) e chi pensava che alle scuole si debba chiedere di dar conto solo dei processi posti in essere, come se i risultati formativi, che anche da quei processi sono determinati, fossero irrilevanti. Il rischio è oggi di riaprire un vaso



di Pandora di contrapposizioni, ideologiche e preconcepite, che han diviso, e bloccato, il mondo della scuola italiana negli ultimi quindici-venti anni.

Il secondo rischio è che dal sacrosanto principio dei limiti della valutazione e dalla corretta sottolineatura delle diversità tra i suoi vari aspetti – valutazione delle prassi educative, del sistema, delle scuole, degli alunni e degli operatori del settore, troppo spesso confuse tra loro e ridotte all’uso delle rilevazioni degli apprendimenti condotte su base universale dall’Invalsi – discenda il rigetto dei passi in avanti che anche con l’uso di quelle rilevazioni si stanno già facendo.

I RILIEVI DEL DOCUMENTO

Il documento parte dalla contestazione di un approccio alla valutazione come mera creazione di graduatorie per premiare i più meritevoli: si sottolinea che, oltre all’identificazione della presenza o dell’assenza di un particolare merito, altre cose sarebbero necessarie, non ultimo un maggior volume di risorse al comparto scuola. Subito dopo si enfatizza come si debbano distinguere i vari aspetti della valutazione e si sottolinea la sua inevitabile “politicità”, che richiede di definire in via preliminare, e non per implicita iniziativa di qualche tecnostruttura, un’idea di “buona scuola”. Si passa poi a contestare l’idea che le rilevazioni degli apprendimenti debbano essere, in alcuni gradi, universali, ritenendo in particolare esagerato e distorsivo il ruolo da esse svolto nell’esame conclusivo del I ciclo. In quanto focalizzate sugli esiti formativi e non sui processi messi in atto all’interno della scuola, si contesta poi che le rilevazioni possano essere considerate come esaustive dei fenomeni da osservare. Si auspica infine una terzietà dell’ente che si occupa di valutazione e un più forte ruolo del Parlamento (in alternativa al Governo).

UNO SPECCHIO PER LE SCUOLE

Molti dei passaggi sono condivisibili. Ma in cosa l’attività dell’Invalsi degli ultimi anni può essere tacciata di essere portatrice d’una reductio della valutazione alla premialità? Basti ricordare che l’Invalsi non crea e non pubblica league tables. Sta lavorando sul concetto di valore aggiunto, per poter dire a tutte le scuole, indipendentemente quindi dalle condizioni di favore o di sfavore in cui operano, quanto possano ritenersi soddisfatte. E da subito ha cercato di approssimare tale concetto restituendo alle scuole informazioni non solo sul livello degli apprendimenti dei propri alunni, ma anche sul confronto con quelli di scuole con alunni dal background familiare simile.

In futuro l’Invalsi progetta di utilizzare quelle stime anche per identificare le scuole “problematiche”, intese come quelle che operano in contesti difficili e che raggiungono risultati, in termini di apprendimenti, particolarmente insoddisfacenti. È a questo scopo che si chiedono informazioni sul background familiare degli alunni, non certo per schedare i bambini.

Il fine non è perciò “premiare” (le altre), ma meglio aiutare chi è in difficoltà. Certo, tra identificare chi debba essere aiutato e aiutare concretamente ce ne corre. Non basta guardare, dal centro, agli apprendimenti degli alunni o a questo o quell’indicatore: servono risorse e servono riflessioni aggiuntive, innanzitutto all’interno della singola scuola, sul cosa concretamente fare in quella specifica situazione. Ma la sperimentazione sul come passare a una fase di miglioramento all’interno di ogni singola scuola non è proprio l’idea alla base del progetto Vales? (2) Non è proprio lì che si chiarisce come l’attenzione agli esiti formativi non esaurisca la valutazione delle scuole? E anziché sottolineare quel che è per molti aspetti ovvio – ovverossia che valutare richiede di avere un’idea di “buona scuola”, ampia, condivisa e non partigiana, ma al tempo stesso sufficientemente precisa – perché il documento non si esprime sull’abbozzo di tale idea che è stata pubblicamente avanzata in Vales? Proprio perché il fine non è di fare graduatorie, l’Invalsi pone l’enfasi sulla restituzione alle scuole delle informazioni sugli apprendimenti per innescare in ciascuna scuola



la riflessione su se stessi. Si dovrebbe far di più e di meglio? Sono d'accordo, ma è quanto si sta cercando di fare, pur in un quadro di risorse alquanto limitate: da quest'anno si sono restituiti dati che in media sono più veritieri (perché corretti dalla presenza del cosiddetto cheating), hanno maggiori dettagli (perché si guardano i vari sottoambiti delle prove), sottolineano gli aspetti di equità interna alla singola scuola (oltre al confronto con i benchmark esterni) e coinvolgono potenzialmente un maggior numero di soggetti, tra cui anche il presidente del consiglio d'istituto, ovvero sia un genitore. (3)

Dal prossimo anno scolastico, l'obiettivo è restituire i dati prima (entro il 1° settembre) e, più gradualmente, dare un ancoraggio dei risultati della singola scuola nel tempo: utilizzando le informazioni sui risultati degli alunni nei gradi precedenti, si cercherà di dare informazioni alle scuole sul punto di partenza dei propri alunni. Soprattutto, si cercherà di sostenere l'uso delle rilevazioni Invalsi a fini di ricerca didattica: evitando di dare indicazioni che non spettano al centro (e tantomeno all'Invalsi), si vuole creare una sorta di repository delle esperienze esistenti. Come si potrebbe mai procedere in questa direzione se le rilevazioni cessassero di essere universali? Certo, se il fine fosse solo quello di conoscere cosa avviene nella media di un sistema sarebbe meglio procedere su una base campionaria, con costi minori e un maggiore possibilità di tenere sotto controllo la qualità delle operazioni di rilevazione. A partire dall'anno scolastico 2013-14 l'Invalsi ha in animo di seguire questo approccio in alcuni gradi scolastici non coperti dalle attuali rilevazioni universali e per alcuni altri ambiti disciplinari, in primis le scienze naturali e l'inglese, testando anche l'uso del computer come mezzo tecnico.

Ma per dare a ciascuna singola scuola uno specchio in cui guardarsi, non si può sostituire lo specchio con una fotografia, anche se ben nitida, del sistema nel suo complesso.

LE PROVE NEGLI ESAMI FINALI

Un inciso specifico riguarda l'uso delle prove Invalsi all'interno dell'esame conclusivo del I ciclo. Si possono contestare il disegno complessivo di quell'esame e le modalità con cui le prove Invalsi vi furono introdotte, senza che nel primo anno l'Istituto avesse avuto il tempo di produrre con sufficiente anticipo un quadro di riferimento. Ma davvero è così oppressivo per i singoli studenti che le prove Invalsi contino ai fini dello scrutinio? (4) Nell'assegnare un limitato peso alle prove standardizzate nell'esame conclusivo di tutto un ciclo scolastico non vi è nulla di sbagliato: la prova può garantire una maggiore omogeneità nelle valutazioni degli alunni ed evitare derive quali quelle di cui ogni anno puntualmente si discute in occasione degli esami di maturità; se ben fatta, può fungere da segnale culturale per il sistema nel suo complesso, aiutando a superare quei residui di nozionismo tuttora troppo diffusi.

Proprio per evitare di ripetere errori e fughe in avanti sperimentate in passato, l'Invalsi intende chiarire in modo trasparente, e in attuazione d'una direttiva ministeriale anch'essa pubblica, modalità e contenuti della prova per l'anno conclusivo del II ciclo d'istruzione. Per l'anno scolastico in corso, ci si limiterà a un'attività di pre-test in un campione di classi. Per le scuole non campionate che vogliono aderire all'iniziativa c'è comunque la possibilità di sperimentarne un sottoinsieme. Prima, però, verrà pubblicato il quadro di riferimento che sottosta alle prove medesime.

Quanto ai contenuti, la prova è circoscritta alla rilevazione delle competenze degli studenti negli ambiti della comprensione della lettura e della matematica e non contiene elementi di differenziazione tra i diversi indirizzi di studio. Sulla base dei risultati ottenuti, si provvederà poi a condurre una prima prova su base universale nell'anno scolastico 2013-14, quando si sperimenterà, in un campione di scuole, anche la conduzione della prova tramite computer. Già a partire dall'anno scolastico 2013-14 l'Istituto inoltre immagina di testare elementi di differenziazione tra i diversi indirizzi di studio e una graduale estensione ad altri settori disciplinari.

In prospettiva, l'Invalsi immagina di poter definire prove standardizzate che coprano tre ambiti disciplinari di base, con elementi di differenziazione tra indirizzi di studio, per italiano, matematica e inglese. Al singolo studente sarebbe data anche la possibilità di mettersi alla prova all'interno d'una rosa di altre



discipline specialistiche. Tutte le prove verrebbero svolte su computer, con selezione delle singole domande da una più ampia banca di quesiti.

Tale struttura di prove potrebbe dare elementi valutativi ricomprendibili all'interno dell'esame di Stato conclusivo del II ciclo e fornire indicazioni per l'orientamento nei successivi studi universitari. Anche per questo motivo, le prove verrebbero utilmente collocate già nella prima metà dell'anno scolastico e non al suo termine. Un loro eventuale utilizzo all'interno dell'esame di Stato, che comunque dovrebbe passare per un intervento di riforma che non spetta all'Invalsi, sarebbe perciò fattibile solo a partire dall'anno scolastico 2014-15, che è l'anno di entrata a pieno regime della riforma del II ciclo.

(1) Per un'esposizione più ampia di quanto qui sostenuto, si veda l'intervista per Le voci della scuola, reperibile anche sul sito dell'Invalsi (http://www.invalsi.it/download/interviste/Intervista_Paolo_Sestito.pdf).

(2) Il progetto Vales è un progetto del Miur a cui partecipano 300 scuole: a un primo percorso di valutazione (autovalutazione e valutazione da parte di un team di valutatori esterni) segue una successiva definizione e implementazione di interventi di miglioramento. Nel progetto l'Invalsi sta definendo, con un intento sperimentale, gli strumenti del percorso valutativo. Si veda

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/Logiche_gen_progetto_VALEs.pdf.

(3) Per maggiori dettagli si veda il materiale esposto in http://www.komedia.it/invalsi/guida_invalsi.html.

(4) L'esame conclusivo del primo ciclo comprende un'ampia congerie di prove, tutte concentrate in pochi giorni e tutte aventi lo stesso peso giusto perché nelle norme impropriamente si parla di media e non di media ponderata.

Il voto delle prove Invalsi va da 4 a 10 e pesano per un sesto o un settimo del totale. Solo in casi estremi portano a bocciature (possibili se e solo se l'alunno ha una insufficienza anche in tutte le altre prove), però sono destinate a non essere completate col massimo dei voti da tutti gli alunni, perché si tratta di distinguere le eccellenze (i 10 o i 9) dai bravi.

LA VALUTAZIONE DELLE SCUOLE: UNA VOCE DI "AGENDA" O UN IMPEGNO? - Franco De Anna

La valutazione delle scuole: una voce di "agenda" o un impegno?

L'autonomia delle scuole: transizione incompiuta

Le catene invisibili: "the entangled school"

"Non si può non valutare" è affermazione quasi ovvia; speculare a quella che "tutti siamo sempre valutati". Ci valutano i nostri padri, i nostri figli, i nostri amanti... Più spesso nessuno di costoro utilizza "criteri oggettivi". Ma molto spesso ci azzeccano.

Troppi i miei interventi sul tema, con il rischio di venire a uggia (per esempio: "Della faticosa-costruzione del sistema di valutazione: VALES e altro"). Ma la provocazione di quanto contenuto nella "Legge di stabilità" (!?) che prevede (dal 2014) di riformare il "finanziamento ordinario" delle scuole premiando le "migliori" è francamente irresistibile. Provoca qualche pentimento in chi, come me, si è sempre schierato per sviluppare la valutazione e congiuntamente rischia di avvalorare le resistenze più regressive di chi ne nega "a priori" la necessità.

Difficile, in poche righe, riassumere la complessità e problematicità del tema. Ci provo attraverso alcune affermazioni lasciando al lettore il compito di connetterle e svilupparne le implicazioni.

"Non si può non valutare" è affermazione quasi ovvia; speculare a quella che "tutti siamo sempre valutati". Ci valutano i nostri padri, i nostri figli, i nostri amanti... Più spesso nessuno di costoro utilizza "criteri oggettivi". Ma molto spesso ci azzeccano. (... se supponessi che un'amante potenziale utilizza "protocolli oggettivi" la mia reazione sarebbe, con tutto rispetto, quella di Santa Maria Goretti "piuttosto la morte").



Perciò ci si può nascondere dietro giaculatorie o scongiuri, ma la realtà è che la valutazione presiede al più comune agire umano (altra cosa sono gli strumenti e i protocolli che si utilizzano e la loro “accettabilità” sociale).

La valutazione è sempre esito di due processi collegati: la misurazione e la elaborazione del giudizio. Un itinerario che inizia con l’esame dei “dati” (i “fatti”); li raccoglie e interpreta facendoli diventare “informazioni”; assembla queste ultime in termini significativi trasformandole in “sintomi”; infine, su questa base, elabora “diagnosi”. Si tratta del tipico “percorso inferenziale” che anima la stessa indagine scientifica. La valutazione, lungo tale itinerario, ha sempre una dimensione di “ricerca”.

Naturalmente in relazione agli oggetti di valutazione (organizzazioni, persone, performances...) il rapporto tra “misurazione” ed “elaborazione del giudizio” individua specifici mix combinatori, situandosi in modo pertinente nel percorso che collega i due termini.

Ma deve essere chiaro che “la misurazione” non sostituisce “l’elaborazione del giudizio”, per quanto accurata o “oggettiva” possa essere. Anche quando si ponga grande cura (e spesso complessità) nell’elaborare strumenti e scale di misura, per essere significativi essi devono sempre riferirsi a un “quadro di valori” riconosciuti che dia senso (il giudizio) alle scale stesse.

Semmai occorre essere avvertiti del fatto che la tentazione di ricondurre la valutazione alla mera “misurazione” ha spesso il significato di allontanare la “pena” e la fatica che occorre nella elaborazione del giudizio e nella “assegnazione di valore”. Uno (spesso complicato) insieme di strumenti standardizzati sembra “automatizzare” l’esito valutativo e fornire a esso una aura oggettiva, e così “tranquillizza” il valutatore (più raramente il valutato).

Come dico sempre: meglio strumenti semplici e pensieri complessi (i primi potranno sempre essere migliorati); perché il contrario (strumenti complessi e pensieri rudimentali) è foriero di fallimenti e non si presta ad alcun miglioramento.

Naturalmente la combinazione dei due ingredienti è assolutamente specifica e diversa se si tratta della attività valutativa che accompagna la vita quotidiana (in genere non necessita di “protocolli espliciti”, vedi battutaccia da “Cielo sulla palude”) o se sia riferita a organizzazioni più o meno complesse che rappresentano, rispetto alla prima, ambiti “artefattuali” e collettivi, che invocano “misurazione”, “standard”, necessità di “comparazione estesa”, dunque “protocolli espliciti e condivisi”. La costruzione (impegno di ricerca...) di un protocollo valutativo, (strumenti di misura, procedure di costruzione del giudizio, “valutatori” che applichino i primi e elaborino il secondo) pertinente ai diversi oggetti di valutazione (organizzazione, persone nell’organizzazione, prodotti e esiti) ha sempre un costo. La sua costruzione ed implementazione va dunque decisa in relazione alla misura del bilanciamento tra il miglioramento del “rendimento” (risparmio di risorse e/o miglioramento dei prodotti) prodotto dalla valutazione e il costo della implementazione di un protocollo assennato.

Il cuoco di un comune ristorante procede direttamente a valutare il prodotto della sua attività (assaggia l’arrosto, corregge il condimento...). Ma non ha una diretta convenienza a costruire un “protocollo valutativo” standard e tanto meno di ricorrere ad assessor esterni. Se lo fa (affidandosi agli esperti della guida del Gambero Rosso o a quella Michelin p.es.) mira ad un salto di qualità “economico” della sua impresa (una diversa composizione di costi e benefici... e probabilmente un’altra categoria di “prezzi”).

È invece indubbio, fuor di metafora, che la produzione su grande scala di servizi pubblici renda “necessaria” la valutazione. Per diversi ordini di ragioni.

In primo luogo per la dimensione economica dei costi e la quantità delle risorse pubbliche mobilitate che sono a carico della collettività (la fiscalità generale). Produttività ed efficacia sono in tale caso congiuntamente parametri economici e imperativi etici (la cittadinanza).



In secondo luogo perché spesso i contenuti di servizi pubblici alla cittadinanza, erogati in chiave universalistica (si pensi alla sanità), sono fortemente influenzati dalla innovazione tecnico-scientifica (si pensi alle tecnologie di analisi e diagnosi mediche e a quelle di cura). E parimenti alle variazioni relative alle caratteristiche della popolazione cui sono rivolti (si pensi alla composizione per classi di età). Dunque occorre (almeno) valutare le alternative di composizione dei servizi.

In terzo luogo tali servizi in particolare quelli che tendenzialmente coprono l'universo delle generazioni di riferimento (come nel caso della scuola) sono prodotti da apparati di grandissime dimensioni, sia per risorse impegnate sia per numero di protagonisti. Devono dunque assicurare almeno uno standard "uguale" di prestazioni (diritti di cittadinanza) in condizioni operative assai diversificate. La valutazione è una "condizione di garanzia" per la cittadinanza, che non può essere semplicemente "surrogata" dal mero e formale attributo di "pubblico" assegnata al servizio. E ciò è particolarmente vero per il nostro Paese e per i modelli organizzativi ed operativi che storicamente caratterizzano l'organizzazione dei servizi entro i parametri della Pubblica Amministrazione che sono spesso lontani da sensibilità economiche (efficacia, efficienza e produttività. Ne accennavo in un precedente intervento "L'autonomia scolastica: una transizione incompiuta").

Se sono vere tutte queste affermazioni che vorrei fossero considerate "premesse" del ragionamento, quale è la "priorità" che si pone alla valutazione? Io non ho dubbi: si tratta di sottoporre a valutazione le politiche pubbliche corrispondenti alla erogazione dei servizi.

Mi scuso per alcune semplificazioni "di scuola": la valutazione delle politiche pubbliche si esercita attraverso una "matrice" che comprende (almeno) cinque livelli.

Valutazione dei bisogni ai quali una politica pubblica deve rispondere

Valutazione della "teoria" (interpretazione, priorità, individuazione degli strumenti) che è sottesa al programma di politica pubblica

Valutazione del processo e della implementazione del programma

Valutazione dell'impatto e degli effetti

Valutazione di efficienza nella esecuzione del programma

Questo repertorio valutativo ha una caratteristica fondamentale: i dati raccolti su ciascun livello (con metodologie varie e che hanno una loro "autonomia" tecnico scientifica) danno informazioni pienamente interpretabili solo riferendosi al livello gerarchicamente superiore. E su tale passaggio gerarchico la strumentazione tecnica trova i limiti della sua validità e applicabilità "oggettiva" e reclama al contrario l'impegno interpretativo.

La valutazione dell'efficienza, per esempio, diviene pienamente significativa solo se si riconduca alla valutazione di effetti e impatti, altrimenti i dati sono "muti" o hanno semplice significato "istantaneo" a valore predittivo nullo, pur nella loro consistenza e autonomia. La valutazione di impatto e degli effetti non ha orientamenti se non si risale al programma ed alla sua teoria. In assenza di esplorazione sulle condizioni di implementazione dei programmi le sole misure di effetto/impatto non danno conto del fatto che ciò che può parere "oggettivo" come il nesso risorse-risultati è spesso invece inquinato e contraddetto da processi opportunistici (e a volte li alimenta).

In assenza di una effettiva "propensione all'investimento" (dal lato della domanda) l'offerta differenziale di risorse produce, nella scuola come in altri campi, "cattedrali nel deserto".

Potrei proseguire nella esemplificazione, ma la lascio volentieri al lettore. Proviamo a farci tali domande nel caso specifico delle affermazioni di "politica pubblica" contenute nella legge di stabilità e ricordate in apertura: dal 2014 nel finanziamento pubblico per il funzionamento delle scuole si darà di più alle scuole migliori.



A quale “bisogno” intende rispondere tale politica? Potremmo, per puro esercizio, contemplare due ipotesi (ma il decisore politico dovrebbe esplicitarle, per fondare un protocollo valutativo). La prima individua tale bisogno nel miglioramento delle performances di risultato (responsabilità delle singole scuole). La seconda individua tale bisogno nella necessità di migliorare le procedure di finanziamento pubblico (responsabilità del decisore politico e amministrativo). Non si tratta di “bisogni” contraddittori, ma neppure equivalenti.

Secondo passo rispetto alla scala a cinque gradini proposta: quale teoria muove la strategia pubblica? Una prima risposta potrebbe essere: la distribuzione di risorse “premiali” costituisce un incentivo a migliorare le performances. Una seconda risposta potrebbe essere: avendo individuato degli standard di prestazione che corrispondono a garanzie di effettiva erogazione di servizi “uguali” corrispondenti a diritti di cittadinanza, il finanziatore pubblico deve ottimizzare il rapporto tra prestazioni reali ottenute e quantità di risorse erogate.

A prescindere da opinioni specifiche in merito, si tratta evidentemente di teorie non equivalenti anche se non contraddittorie. Ciò che le può unificare è una condizione operativa a monte: il servizio reale è erogato attraverso una pluralità di “produttori” autonomi. Dunque il finanziatore pubblico sarebbe tenuto sia ad incentivare le migliori performances, sia a ottimizzare i costi di prestazioni standard (realizzando un risparmio relativo di spesa pubblica).

Chiedo ai lettori (e al decisore politico e amministrativo) se siamo di fronte a condizioni che diano validità alla formulazione di tali “teorie” della politica pubblica proposta, prima ancora di considerare l’accordo o il disaccordo (politico) con essa... In verità stiamo parlando di finanziamento ordinario, e non di premialità, e la differenza è fondamentale.

E ciò, a prescindere da valutazioni specifiche sulla effettiva capacità di istituti premiali (e quali?) di incentivare le performances. (Personalmente sono persuaso dei grandi rischi connessi ad una concezione meccanicistica e riduttiva del rapporto miglioramento-incentivi economici; invito ad analizzare i guasti che tale “determinismo” ha prodotto nel mondo dell’impresa e della finanza: la prevalenza dell’immediato interesse dei manager e l’accorciamento dell’orizzonte, non solo temporale, della produttività e delle convenienze collettive).

Ma, nella scuola, siamo anche in completa assenza di un repertorio assennato di standard di risultato (cui dovrebbe corrispondere il plafond del finanziamento ordinario) da proporre alla pluralità dei produttori autonomi. Anzi da oltre dieci anni si stanno corrodendo le condizioni di operatività autonoma delle scuole e non vi è traccia di definizione di Livelli Essenziali di Prestazione. (Pure previsti come competenza esclusiva dello Stato in Costituzione).

Sotto il profilo squisitamente “tecnico” potremmo indicare tre possibilità “teoriche”: 1) il finanziatore pubblico è “committente” di un “prodotto” con caratteri standard definiti, ad una pluralità di produttori autonomi e indipendenti; 2) Il finanziatore pubblico si rivolge ad una “comunità” di produttori autonomi legati da un sistema di governance del servizio pubblico (lo Stato è provider); 3) il finanziatore pubblico è il “produttore” (e dunque non solo regolatore, ma decisore in dettaglio) del servizio, vincolando strettamente l’autonomia dei produttori.

Possiamo personalmente (e politicamente) scegliere tra questi modelli, ma è evidente che ciascuno di essi promuove protocolli e strategie valutative assai differenti. Ma, e qui è il vero problema, in ogni caso a partire dal fatto che il focus della valutazione è costituito dalla valutazione della strategia pubblica (le tre ipotesi promuoveranno protocolli diversi) e deve offrire protocolli soddisfacenti per ciascuno dei gradini della matrice indicata, che sono tra loro correlati in termini di reciproca significazione.

Il limite della nostra esperienza odierna è che (nel silenzio o nella confusione di quale sia la scelta strategica) stiamo esplorando solamente i due ultimi gradini della scala.. Un limite culturale e scientifico che



si fa particolarmente insopportabile quanto più si unisca a giaculatorie sul merito o sull'eccellenza. Tale limite compromette alla radice ogni confronto sulla diagnostica.

Non che lo impedisca, ma lo lascia in preda a contraddizioni irrisolvibili. Tutte le ipotesi interpretative sono abilitate ad alimentare polemiche e scontri, e a mantenere vuoto lo spazio tra impostazioni tecniche dei protocolli valutativi e determinazione di senso delle politiche pubbliche che dovrebbero giustificarli ed alimentarli. (Il dibattito pubblico sulla valutazione nella scuola è esemplare di ciò).

E gli effetti di tale vuoto cominciano ad essere evidenti non solo nella scuola. Dopo un ventennio di predicazioni sulla moltiplicazione dei nodi decisionali, sul policentrismo istituzionale (vedi anche l'autonomia scolastica), sulla necessità di governance (di governo misto), stiamo vivendo una fase che sembra rilanciare non quest'ultima, ma la necessità, più antica, di government.

È una istanza alimentata dalla pochezza della politica-politicata, dunque la sua apparente "saggezza" (chi mai in astratto negherebbe la necessità di riconoscere il merito?) è alimentata da una sconfitta.

Non posso fare a meno di chiedermi, a fronte di tali contraddizioni, dove stia e a chi sia dedicata la "sapienza" dei tecnici" e la loro (supposta) indipendenza scientifica. Quello che emerge infatti è una ipotesi di valutazione che procede da un "valutatore" centrale che si sottrae allo stesso protocollo che propone, e la cui sola esplorazione estesa (la valutazione della politica pubblica) darebbe invece senso compiuto all'intero sistema valutativo.

Viene invece presentata come innovativa la scelta di esprimere la valutazione "solo" al livello degli ultimi gradini due gradini della scala: la valutazione di impatto e la valutazione di efficacia ed efficienza. Si ignora la necessità "scientifica" di "risalire" la matrice valutativa fino alla fonte delle politiche pubbliche e delle loro strategie.

Una opinione che ha trovato il conforto di analoga e certo più autorevole presa di posizione di Sabino Cassese sulla medesima parte della Legge di stabilità estesa alla valutazione universitaria.

Ma, a parte la correttezza "politica", c'è anche qui la contraddizione tecnica: non si riesce neppure a valutare assennatamente l'ultimo gradino della scala di valutazione (l'efficacia e l'efficienza delle prestazioni) se non si dispone di una declaratoria di standard che il pubblico deve assicurare ai cittadini, e se quest'ultimo viene sostituito da una semplice declaratoria di "prestazioni formali" dovute, secondo il puro principio di legittimità amministrativa.

Vorrei, per concludere, esplicitare ulteriormente lo spunto polemico: il bersaglio non sono tanto i "politici" (posso comprendere che la loro "sapienza" non si misuri direttamente con il contenuto tecnico-scientifico dei protocolli valutativi); quanto la burocrazia ministeriale, che "media" da sempre la realizzazione delle "strategie". Per quante "agende" si possano ragionevolmente compilare quella mediazione operativa è in grado di mandare fuori bersaglio, e addirittura capovolgerne gli obiettivi di fondo, ogni scelta politica. Chi ha materialmente scritto quel passo della Legge di Stabilità è consapevole di avere fornito ennesimo spunto a chi si oppone pregiudizialmente alla valutazione di sistema? Il sospetto che ne sia un occulto alleato è molto fondato: prima o poi la questione di "valutare il valutatore" va pure messa in conto. E allora... (si dia uno sguardo ai protocolli valutativi dei dirigenti ministeriali: sarebbe istruttivo...)

Ma c'è un terzo bersaglio, ed è costituito dai "tecnici". I dati, le informazioni e le diagnosi per risalire dalle esperienze sperimentali di valutazione a livello delle scuole, alle indicazioni di "politica pubblica" sono disponibili. Cito solo la storia pluriennale dei progetti europei (PON) e il più recente progetto VSQ, per tacere delle tantissime esperienze autonome delle scuole. Dunque si possono e devono usare per falsificare alcune scelte politiche e "teorie strategiche" che le hanno ispirate, a partire dalla semplificata e meccanicistica interpretazione del rapporto tra risorse economiche, incentivi finanziari, miglioramento e qualità dei risultati, che invece viene riproposta nella Legge di Stabilità.

Continuo a ritenere che in questo consista il ruolo fondamentale della ricerca.

Ogni tanto ho la tentazione di dirmi "ho deciso di smettere...". Poi penso per esempio all'amico Tiriticco e al suo instancabile impegno e... mi rollo un'altra sigaretta.



IL CONTRIBUTO DEL MCE AL DIBATTITO SUL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE - Graziella Conte e Maria Cristina Martin

È giusta l'esigenza di monitorare l'efficacia di alcuni insegnamenti, è un servizio dovuto alla collettività. Restituendo alle scuole informazioni sul livello degli apprendimenti dei propri alunni si dovrebbe innescare un meccanismo virtuoso in cui tutti i soggetti responsabili dei percorsi formativi partecipano nella ricerca di soluzioni e interventi per migliorare ciò che non funziona o funziona parzialmente.

Occorre però a nostro avviso che le rilevazioni sugli apprendimenti fornite dall'Invalsi siano sottoposte ad analisi e riflessioni che sappiano andare in profondità e non ci si fermi al semplice dato. Riteniamo che a scuola debba essere previsto per i docenti il giusto tempo da dedicare alla discussione, alla critica, all'analisi dei risultati delle prove Invalsi e anche delle premesse che le sottendono. È importante chiedersi se c'è relazione e conformità tra il tipo di prova, e il proprio intervento didattico, riscontrare i limiti, le parzialità e/o le possibilità dei test Invalsi, rispetto al lavoro che ciascuno sviluppa quotidianamente con la propria classe. Bisognerebbe adottare un approccio critico - non un attacco ideologico alla prova in sé - mettere in discussione la pretesa che una batteria di test possa essere effettivamente lo strumento unico ed universale per valutare i livelli di apprendimento.

Si dovrebbe impedire che gli interventi migliorativi della scuola vengano "dettati" dall'esterno e che la scuola sia valutata buona o cattiva attraverso risultati di punteggi nei test. Un'idea di qualità pericolosamente piegata sulla quantità produce una scuola che agisce attraverso progetti marginali invece di interrogarsi sui bisogni e le richieste degli apprendenti e della comunità di appartenenza.

Sarebbe grave e pericoloso se i docenti si mostrassero impermeabili a queste novità facendogli posto senza valutarne la sostanza e il peso.

Preoccupante è il fiorire di testi che propongono test sul modello Invalsi o manuali di preparazione agli stessi. Sembrerebbe che le attività di addestramento alla prova abbiano un notevole spazio di interesse da parte degli editori, i quali certamente rispondono anche a una domanda, approfittando della stanchezza o "pigrizia" di troppi insegnanti, dell'ansia di molti dirigenti di mostrare i successi raggiunti dalla propria scuola e del disorientamento di molti genitori.

Già il solo fatto di proporre le prove Invalsi a maggio, ad anno scolastico finito, induce a percepirle nel senso comune come una sorta di mini esame. Nel lavoro scolastico regolarmente durante l'anno si propongono addestramenti finalizzati ad affrontare quella prova, ma va rimarcato che gli obiettivi dell'apprendimento della Lingua e della Matematica non coincidono con il superamento di prove e, pertanto, il programma di insegnamento non deve coincidere con il test. Può essere opportuno addestrare gli studenti a sottoporsi ai test attraverso una o più simulate, ma certamente non è questa la strada per la formazione linguistica e matematica.

C'è insomma un travisamento dello scopo per cui viene fatto il rilevamento delle abilità linguistiche e matematiche: non per ricavare informazioni che consentano una retroazione positiva a vantaggio di tutti i responsabili del percorso educativo e dell'istruzione (che possono in tal modo individuare il modo di migliorarlo e renderlo efficace per tutti gli apprendenti), ma sistema di indizi e indicazioni per "giudicare" strategie e metodi dei docenti.

Se aggiungiamo che è stata introdotta, al termine della scuola media, una Prova nazionale, chiamata a ragione test Invalsi, che concorre con un certo peso all'esito dell'esame, non possiamo non sottolineare che l'intenzione di fare dei dati degli esami Invalsi un patrimonio di informazioni utili da investire per monitorare e ragionare sull'efficacia del sistema scolastico appare tradita.



Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, precisano che è necessario promuovere "una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove". Il bisogno di precisarlo ci dice qualcosa?

Tornando alla rilevazione e alla comunicazione dei risultati della valutazione esterna che riteniamo utile a rendere le scuole meno autoreferenziali, si auspica venga realizzata in modo affidabile e imparziale e soprattutto ci si aspetta che laddove si riscontrino carenze e inefficienze si offrano alle scuole risorse aggiuntive e interventi di sostegno, uno fra tutti la formazione in servizio dei docenti.

Per far questo, però, si rende necessaria e opportuna una terzietà dei valutatori che mal si coniuga con il fatto che a somministrare le prove siano gli insegnanti della scuola; quegli stessi che poi inseriscono i dati dei test degli alunni nel sistema predisposto dall'Invalsi.

Un regolamento per il Sistema Nazionale di valutazione deve essere il più condiviso possibile e indipendente da organi di governo. In tal caso sarà anche più credibile e più autorevole.

Inoltre si deve impedire che i risultati della valutazione "etichettino", strumentalizzino procedure, chiudano discussioni e domande, semplifichino ciò che semplice non è come un processo d'apprendimento. Bisogna palesare che non sono neutri, anche se presentati come frutto della scientificità e della razionalità indiscutibile. I dati sono informazioni importantissime e si deve pretendere che vengano "amministrati" in modo democratico affinché non si operino scelte che vadano verso una direzione, imposta a chi magari non la condivide, che non risponde all'interesse collettivo ben presente nel testo costituzionale.

Per ultimo, ma non per importanza, non si può non rilevare che manca una definizione chiara dei livelli essenziali di qualità nel settore istruzione e formazione. Ci si dice cosa e come fare ma non il perché. A che cosa serve oggi studiare? Quali gli obiettivi essenziali per tutti gli studenti affinché la scuola possa dire di aver svolto il suo mandato costituzionale?

I livelli essenziali di qualità/prestazione vanno riferiti alla responsabilità della scuola, non alle prestazioni previste per gli alunni: azioni di qualità che la scuola deve garantire per la cura e la formazione dei soggetti in evoluzione, per tutelare l'accesso ai processi di conoscenza a tutti; strumenti di organizzazione dei servizi educativi e modalità di gestione dei processi di insegnamento/apprendimento per una scuola inclusiva.

Il Movimento di Cooperazione Educativa ritiene che a livello della classe, della scuola tutta, la Valutazione Formativa - così come l'ha codificata la legge 517 del 1977 abolendo i voti e sostituendoli con giudizi analitici e globali - sia il migliore tra gli strumenti a disposizione dei docenti per garantire una buona didattica. Uno strumento che segue e accompagna i processi dell'apprendimento, non si limita a registrare risultati; e in quanto è continuamente ridefinibile e spinge l'insegnante a tentare strategie diverse, a rivedere la propria azione educativa, la propria programmazione, a giustificare successi e insuccessi. La Valutazione Formativa dà una lettura evolutiva del processo di apprendimento, degli sforzi compiuti e dei tentativi di superamento dei problemi: un'ottica che si sposta dalla "valutazione dell'apprendimento" alla "valutazione per l'apprendimento" (Castoldi).

Dal punto di vista della valutazione di sistema, il Movimento di Cooperazione Educativa ritiene che il Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione pur facendo riferimento all'autovalutazione delle singole scuole, sembra attribuirle un peso minore rispetto al "sistema a tre gambe": l'autoanalisi di ogni scuola dovrebbe essere il fulcro di tutta la dinamica di sistema. La singola istituzione scolastica autonoma dovrebbe avere un suo ruolo codificato, non solo gli ispettori, l'Indire, l'Invalsi. Sarebbe un vero spostamento di asse pensare a un sistema a 4 gambe, in cui la valutazione potrebbe davvero assolvere al suo compito di orientare le azioni degli operatori del settore, coinvolgendoli anziché privilegiare aspetti facilmente leggibili come sanzionatori.

Risulterebbe quanto mai necessario restituire alla scuola compiti e valenza di ricerca-azione: per poter valutare bisogna esser messi in condizione di sperimentare e di incrociare più punti di vista, in una dimensione di interdipendenza e collegialità.



LA VALUTAZIONE NELLA CONOSCENZA, PER LA QUALITÀ E I DIRITTI - Gianna Fracassi

Siamo qui per affrontare un tema importantissimo: la valutazione. Il sistema nazionale di valutazione.

È un tema che per la FLC non rappresenta semplicemente un aspetto tecnico, risolvibile con una discussione tra esperti sugli indicatori da utilizzare.

Ne vogliamo invece discutere con più soggetti, anche con chi non la pensa come noi, perché la valutazione è un tema di interesse generale.

Perché valutare significa dare valore a ciò che si sottopone alla verifica.

Ci troviamo invece di fronte ad un atto formale, il Regolamento, che a nostro parere è gravemente carente su molti aspetti e non si tratta di aspetti secondari.

Il primo punto sul quale il Regolamento è carente riguarda la sua genesi: come è nato.

È stato licenziato in fretta, senza la comunità professionale della scuola e le organizzazioni sindacali, ma nemmeno le istituzioni fossero rilevanti nella sua costruzione. Addirittura una stessa commissione parlamentare (tra l'altro di un Parlamento che se ne stava andando) non ha potuto esprimersi. I rilievi che il CNPI ha portato a quell'atto sono stati ignorati. Sappiamo che per il precedente governo il CNPI aveva scarso valore, tant'è che, in spregio delle norme, ha pensato di poterne fare a meno e non lo ha prorogato.

Ma l'idea che questo organo collegiale di rappresentanza della scuola, un comparto così importante, potesse essere cancellato, mentre per esempio continua ad esistere il Cun e lo Cnam, risponde solo ad una impostazione autoritaria che alla lunga è perdente. Prova ne è che ieri il Tar su nostro ricorso ha messo in mora l'amministrazione e ha nominato un commissario ad acta.

Il secondo punto: quali sono gli obiettivi le finalità generali di un sistema di valutazione.

Anche su questo non c'è chiarezza. E questo è grave.

Abbiamo sentito poco fa Martha Nussbaum ricordare che prima si dovrebbero avere chiari gli obiettivi del sistema che si vuole valutare e poi si dovrebbero impostare le modalità di misurazione.

Si è fatto esattamente il contrario. È importante fare questa discussione?

Si. È importante non solo per il sindacato, non solo per il personale della scuola, è importante per il nostro paese. Perché quando si parla di obiettivi del SNV, si parla di quale scuola vogliamo.

Il Sistema Nazionale di Valutazione non è neutro rispetto a cosa ci attendiamo e a che cosa valutiamo. C'era un'idea molto precisa di scuola dietro sul concetto di valutazione selettiva che ha accompagnato il quinquennio appena terminato... è l'idea di una scuola "essenzializzata", autoritaria, molto selettiva e poco inclusiva. Per questo tipo di scuola va benissimo un SNV che mette in competizione le scuole fra di loro, piuttosto che farle cooperare o metterle in rete, un sistema che mette il personale in competizione individualistica invece che stimolare consapevolezza e cooperazione. La presunta modernità di questi ex ministri, e dei tanti che sono stati complici a vario titolo di questa deriva, ha fatto rima con meno diritti.

Noi abbiamo un'altra idea di scuola.

Scuola come luogo di educazione al pensiero critico, di approccio alla diversità dei punti di vista, di interazioni tra vissuti, storie e identità diverse; capace di lavorare in una dimensione europea e nella prospettiva di un'identità più grande; luogo che promuove lo sviluppo umano, che tende all'autonomia organizzativa e personale, che funziona come laboratorio di convivenza ed educa così alla democrazia; che promuove davvero lo sviluppo umano delle persone che la frequentano e che vi lavorano che costruisce competenze e conoscenze per entrare nel mondo del lavoro, nello studio e per essere cittadini consapevoli. In una parola, la scuola che prepara alla vita (come ci ricordava poco fa Nussbaum). È la scuola - e lo diciamo orgogliosamente - della nostra Costituzione.

Se è questa l'idea, se è questa la complessità che si deve valutare, non ci siamo.



C'è innanzitutto una grande confusione. Una confusione, di fondo, che è necessario sciogliere; cioè si sono messe insieme cose che insieme non possono stare: la valutazione formativa degli alunni (con l'inserimento dei test di apprendimento negli esami finali del primo e forse anche del secondo ciclo), la valutazione della prestazione di lavoro (nello specifico del regolamento, dei dirigenti), la valutazione di scuola e la valutazione di sistema.

Per giunta con una idea produttivista, fondata solo sugli esiti di apprendimento, che non considera i processi, né altri indicatori. Un'idea che nei fatti porta ad altro: ad usare quegli esiti per riconoscere le scuole "migliori" o i docenti "meritevoli", come se questo producesse automaticamente la diffusione e l'estensione della qualità nella scuola.

Noi pensiamo, invece, a una valutazione orientata prioritariamente alla qualità della scuola di tutti. Non abbiamo bisogno di conflittualità e di concorrenza tra le scuole, che anzi sono dannose, bensì di una valutazione seria. Ovvero capace di produrre consapevolezza sul funzionamento del modello di scuola proposto attraverso la quale individuare gli elementi di conoscenza utili per gli interventi di sistema. Da una valutazione siffatta trarranno effetti benefici anche le esperienze di eccellenza.

Per queste ragioni crediamo che il Regolamento sia francamente inadeguato all'obiettivo.

La FLC come sindacato confederale chiede e vuole un sistema nazionale di valutazione, perché l'innalzamento della qualità dell'offerta formativa è un obiettivo centrale, come quello della qualità dei servizi pubblici, per il Paese, per i cittadini di questo Paese e ovviamente per tutti i lavoratori.

La nostra proposta si basa su di una pluralità di indicatori che definiscono un sistema di valutazione di qualità. Vanno individuati gli elementi di contesto che incidono maggiormente e debbono essere misurati (e misurabili) anch'essi. Ad esempio indicatori quali: stato dell'edilizia scolastica (l'ambiente scuola); i laboratori se presenti e il loro stato; l'attrezzatura didattica e multimediale; il livello sociale e di studio delle famiglie; valutazioni e test di ingresso; stabilità del personale, docente in particolare, ma non solo; risorse; tassi di dispersione; formazione del personale; ed anche la cosiddetta "qualità culturale" del territorio.

Quindi, oltre al contesto, vanno rilevate le risorse, i processi e i risultati ottenuti, sia immediati sia di medio e lungo periodo.

I test, a campione e non su base censuaria, devono tornare alla loro funzione originaria: fornire dati e medie nazionali ai quali le scuole devono far riferimento per acquisire consapevolezza e cercare il miglioramento della didattica e dell'organizzazione di scuola. Devono quindi stare fuori dai processi della valutazione formativa, dagli esami finali come da quelli del primo e del secondo ciclo.

È possibile anche su questo tema dei test provare a fare una operazione di buon senso. Possiamo dare uno sguardo non superficiale alle esperienze che ci sono fuori di noi per limitare questa deriva? Possiamo.

La scorsa settimana c'è stato uno sciopero nazionale in Inghilterra e 200 letterati e accademici hanno scritto una lettera al Times, per denunciare tra l'altro che: "La competizione tra i ragazzi attraverso un incessante uso di test dai risultati definitivi alimenta un crescente senso di fallimento nella maggioranza degli allievi". "La spinta verso sempre maggiori risultati nei test nazionali porta inevitabilmente a un tipo di insegnamento appiattito sui test che restringe notevolmente la gamma delle esperienze didattiche." Possiamo trarre qualche valutazione dalle esperienze fallite degli altri paesi anche su questo passaggio. La funzione dell'Invalsi non è solo quella della produzione dei test, deve servire anche a dare ai decisori politici questo tipo di indicazione sviluppando prioritariamente l'esperienza di valutazione qualitativa e mi permetto di ricordare che occorrerebbe dare anche serenità al personale precario di quell'ente, attivandone la stabilizzazione.



La valutazione deve servire a declinare l'idea di scuola condivisa nelle situazioni concrete e nei contesti differenti, secondo un'idea unitaria e non divisiva. Deve servire a rafforzare l'autonomia scolastica, una conquista culturale da cui non è consentito tornare indietro.

Il SVN quindi non può essere uno strumento per imporre dall'alto un modello di scuola non condiviso. E, in primis, il SNV ha come compito la valutazione di quello che i decisori politici, tutti, dal livello nazionale a quello regionale o locale, mettono in campo.

Siamo in una situazione difficile lo sappiamo bene e abbiamo apprezzato il segnale che alcuni provvedimenti contengono: la nostra è una grande organizzazione e ha il compito di criticare, di denunciare, di mobilitare, di mettere in campo tutto quello che si deve mettere in campo, ma deve anche avere l'onestà intellettuale di vedere le differenze, di distinguere, e in tema di precariato e di stabilizzazione dei posti abbiamo riscontrato un impegno, un primo segnale. La situazione è difficile ma ci dobbiamo anche chiedere se non sia necessario proprio nei momenti difficili avere più coraggio.

Il nostro paese ha dati terribili sulla disoccupazione giovanile, sui giovani che non lavorano e non studiano, sui livelli di dispersione scolastica - mi permetta su questo una chiosa: è una idea ben strana pensare che la lotta alla dispersione scolastica la si fa fuori dalla scuola, attraverso l'intervento delle associazioni del privato sociale.

Quella non è lotta alla dispersione, una volta si chiamava doposcuola e lo avevamo superato attraverso l'introduzione del tempo pieno e del tempo prolungato), sul fatto che abbiamo un drammatico problema rispetto agli altri paesi in termini di numero di laureati e diplomati.

Bisogna avere il coraggio di fare delle scelte, perché le scelte che si possono fare oggi produrranno i loro effetti nei prossimi anni e decenni e perché occorre decidere se l'istruzione e la formazione sono rilevanti rispetto al modo in cui vogliamo portare il paese fuori dalla crisi economica e direi anche democratica.

Qualche giorno fa sono stati diffusi i dati del programma PIAAC che analizza il livello di competenze fondamentali della popolazione tra i 16 e i 65 anni in 24 paesi. Le competenze prese in considerazione dal programma sono quelle fondamentali per la crescita individuale, la partecipazione economica e l'inclusione sociale (literacy) e quelle per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta (numeracy). Competenze sulle quali, ci dicono i dati PIAAC, gli adulti italiani sono ben al di sotto della media degli altri paesi.

È un dato molto preoccupante di analfabetismo funzionale. Devo dire, Signora Ministro, che in altri momenti chi sedeva al suo posto avrebbe utilizzato questi dati per ribadire il solito ritornello del "dagli alla scuola", Lei non l'ha fatto. Anzi: Lei ha difeso la scuola e lo apprezziamo molto. Ma c'è chi lo ha fatto, c'è chi ha tentato di scaricare tutto sulla scuola o meglio su chi vi lavora. E non è accettabile.

Francamente, siamo sorpresi della sorpresa con la quale sono stati accolti questi dati.

Ma se i dati del censimento 2001, quindi stiamo parlando non di 50 anni fa, ci dicevano che tra gli occupati, quasi dieci milioni di persone non arrivava oltre la licenza media (di cui oltre due milioni con la licenza elementare) un milione e mezzo con la qualifica e meno di 10 milioni tra diplomati e laureati, forse il problema è quello di dare più scuola. E forse i tagli dissennati di questi anni potrebbero peggiorare questo quadro in prospettiva.

Certo, la situazione è sicuramente cambiata in questi dieci anni. Ma purtroppo i segnali che citavo sulla dispersione e gli studi anche recenti tra cui quello dell'ex Ministro De Mauro sull'analfabetismo funzionale, ci indicano una strada.

Tutto questo ci induce a dire che è assolutamente necessario pensare ad alcune misure coraggiose che devono andare nella direzione di innalzare i livelli di istruzione.

E vogliamo sottolineare che alla luce di quanto abbiamo detto non possiamo pensare come invece sta accadendo di abbassare i livelli di istruzione.



Ma come si può pensare di introdurre norme che nascondono, peraltro neanche tanto bene, l'idea di ampliare l'apprendistato a partire dal primo anno della scuola secondaria (abbassando contestualmente l'obbligo scolastico)?! Come dobbiamo interpretare l'emendamento proposto dal relatore della commissione cultura della Camera che recita "far conoscere il valore educativo e formativo dei percorsi in apprendistato, attraverso periodi di formazione in azienda degli studenti della scuola secondaria superiore, a partire dal primo biennio."

Il rapporto tra scuola e lavoro è già regolato attraverso i percorsi in alternanza.

Cosa è questo se non un modo per tornare all'idea che meno scuola è meglio, o che con la cultura non si mangia di tremontiana memoria?

Noi pensiamo che la scelta coraggiosa che vada fatta vada esattamente nella direzione opposta.

Come CGIL, nel Piano del Lavoro, abbiamo fatto una proposta: innalzare l'obbligo fino al termine della scuola secondaria, con un percorso che parte dai tre anni dalla scuola dell'infanzia. Crediamo fermamente che in questo momento si debba avviare un percorso di lavoro forte per innalzare i livelli di istruzione. Se dobbiamo scommettere su qualcosa in questa fase di crisi, deve essere nelle intelligenze e nel futuro dei nostri ragazzi e delle nostre ragazze: come fu fatto 50 anni fa con l'introduzione della scuola media unica. Forse le nostre condizioni di partenza erano peggiori allora, ma l'innalzamento dei livelli di istruzione dette una spinta al nostro paese dal punto di vista economico e anche di partecipazione democratica. E un segnale va dato anche rispetto alla complessità della società sul versante dell'accompagnamento della vita adulta attraverso percorsi seri di educazione permanente perché i saperi si aggiornano e non basta avere internet per

comprendere, occorre avere gli strumenti, le competenze, una alfabetizzazione funzionale aggiornata.

Faccio questo riferimento perché proprio non c'è piaciuto il riferimento all'insegnante mentore contenuto nella nota di aggiornamento del DEF, così come non c'è piaciuta l'idea della valutazione della performance individuale: non funziona, non è adatta ad una istituzione come la scuola. Ma posso estendere questa valutazione anche ad altri settori dove il livello cooperativo e collegiale è molto forte e pensare di introdurla di nuovo è veramente avvilente, tanto più dopo vero e proprio il fallimento delle sperimentazioni dell'ex ministro Gelmini che andavano esattamente in quella direzione.

Sì, bisogna cambiare e avere coraggio.

Pensare, anche in relazione a cosa e a come si valuta, che il nostro compito ognuno per i propri livelli di responsabilità, è riflettere a quella che dovrà essere la scuola nei prossimi anni e introdurre quelle scelte che non parlino solo all'emergenza, ma alla prospettiva. Perché emergenza non fa rima con scuola né con istruzione, dobbiamo avere un pensiero lungo: lo dobbiamo a tutti a tutte, anche ai tanti bambini e bambine che arrivano nel nostro paese, approdano con i barconi nelle nostre coste, pensando di trovare una opportunità di futuro. Futuro che sarebbe stato dovuto anche quei

bambini e a quelle bambine che invece hanno trovato la morte. Dobbiamo costruire una prospettiva. E in questo senso vorremmo fare la nostra parte come sindacato a partire da quella che il cuore del nostro lavoro, vale a dire la contrattazione. È tempo di cessare la pleora di interventi della legge sul contratto, ve ne sono molti anche nel decreto 104. Non va bene. E la conferma del blocco dei contratti contenuta nella bozza di legge di stabilità, noi non l'accettiamo.

Anche attraverso il contratto che si dà una prima risposta ad una idea di qualità del lavoro delle persone che ha una immediata conseguenza sulla qualità dei sistemi.

Pensare che si possa far cassa sulla spalle dei lavoratori pubblici, svaluta la funzione sociale di questi lavoratori e quindi anche dei sistemi dove essi operano. Occorrono invece delle risposte in primis di natura



economica e poi sui carichi di lavoro appesantiti dai tagli e da continui interventi innovativi dello stesso Ministero, che hanno però un carattere univoco, risorse non ce ne sono scarichiamo sulle spalle di chi lavora tutta la responsabilità di problemi complessi che andrebbero al contrario presi in carico. Un esempio: la vicenda dei Bisogni educativi speciali.

Ho allargato la mia riflessione ma torno e, di questo discuteremo con lei, al tema della valutazione. Credo di aver dato il senso del nostro impegno su questo tema, un impegno serio, fatto di riflessioni approfondite, vorremmo davvero avere l'occasione, vera, per dare il nostro contributo, per cambiare e per migliorare una impostazione di cui vediamo drammaticamente i limiti e il respiro corto.

Ecco diceva Nussbaum: Questo sarebbe il buon modo per fare le cose. Mentre penso che il cattivo modo - il quale è molto più comune nel mondo oggi - è semplicemente di lasciare che siano i risultati dei test a guidare le politiche, senza realmente pensare a ciò che veramente una democrazia dovrebbe cercare di realizzare.

Io credo che abbiamo la possibilità di evitare che tutto ciò avvenga, in ossequio ai principi fondamentali che tengono insieme un paese, contenuti nella carta costituzionale. In una parola, il cuore vivo della nostra democrazia.

LA FUNZIONE DELLA VALUTAZIONE IN UNA SCUOLA DI QUALITÀ - Maria Cristina Martin

“La conoscenza si sviluppa in forme diverse da persona a persona in relazione all'età, alle condizioni, ai contesti di vita e di lavoro. Non è il dato finale di attività intenzionali, nell'ambito di strutture preposte allo scopo. È l'esito, costantemente mutevole, di un'elaborazione sia di saperi volutamente trasmessi e accolti, sia di idee, informazioni, abilità acquisite in via informale o attraverso l'esperienza. È il risultato di itinerari non lineari, nel corso dei quali, si costruisce e ricostruisce un personale modo di porsi di fronte alla realtà, si assumono riferimenti di valore, nascono legami di appartenenza, si definisce un'identità legata a condizioni e valutazioni di carattere sociale, storico, di genere, di classe, civile, etnico e culturale”¹.

Il “prodotto” della scuola non è l'alunno, ma è il percorso di formazione fatto di azioni progettate per la crescita personale e culturale e per l'apprendimento di ciascun soggetto.

Valutare l'alunno per valutare la scuola diventa una strada pericolosa e poco produttiva, perché non mira a costruire una qualità “vera” della scuola ma mistifica la visione della scuola da parte dell'opinione pubblica: la valutazione è un atto importante e complesso a cui va dato un valore costruttivo e propositivo.

La valutazione della qualità della scuola è uno strumento fondamentale di articolazione delle politiche educative e di connessione tra il sistema scolastico nazionale e le unità scolastiche autonome che lo costituiscono, in una struttura decentrata pensata per sviluppare maggiore qualità attraverso l'utilizzazione ottimale delle risorse a disposizione.

In quest'ottica, un sistema di valutazione nazionale può costituire un elemento facilitatore per l'unitarietà del sistema formativo, se organizzato tenendo conto del protagonismo di tutti i soggetti e coniugando i diversi livelli coinvolti: i decisori politici e istituzionali, le istituzioni scolastiche, gli operatori della scuola.

Ma per costruire un sistema di valutazione nazionale diventa fondamentale esplicitare l'idea di scuola che ne sta alla base. E a tutt'oggi manca invece una definizione chiara dei livelli essenziali di qualità nel settore istruzione e formazione. Livelli essenziali non riferiti alle prestazioni degli alunni, ma ai servizi erogati

¹ S. Meghnagi, Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia, Feltrinelli, Milano, 2005



dalla scuola, ossia le azioni di qualità che la scuola deve garantire per la cura e la formazione dei soggetti in evoluzione, per tutelare l'accesso di tutti ai processi della conoscenza.

In assenza della definizione delle mansioni richieste alla scuola, alle singole istituzioni scolastiche si dice dall'alto cosa e come fare ma non il perché o qual è l'impianto pedagogico e culturale di riferimento. Da ciò si evince un intento che non è quello di "leggere" le singole realtà per capire lo stato di salute dell'ecosistema scolastico, ma piuttosto una volontà sanzionatoria che riconduce le responsabilità degli insuccessi ai singoli docenti o alle singole scuole, sottraendo l'intero apparato da una visione sistemica che metterebbe in risalto, invece, l'interdipendenza tra i soggetti coinvolti nel "servizio" scuola.

Più che stigmatizzare rapporti causa-effetto conta, dunque, cogliere la complessità delle connessioni per agire ai diversi livelli di responsabilità: un modello valutativo volto a fornire elementi di studio critico del sistema diventa allora un dispositivo di analisi che può individuare cosa valutare, organizzando i campi d'indagine, i fattori di qualità e orientando la descrizione della scuola verso l'impostazione della pianificazione degli interventi.

L'autonomia ha di fatto aumentato il ruolo progettuale e la responsabilità delle scuole e ciò ha messo in evidenza l'importanza della valutazione del sistema scolastico nel suo insieme e nelle singole parti costitutive.

Questo ha però aperto una grossa questione, con la necessità di individuare le forme più valide e opportune per monitorare i processi e rilevare le prestazioni indispensabili per:

- garantire l'unitarietà del sistema formativo;
- assicurare la possibilità che tutti gli studenti del paese possano valersi dello stesso livello di qualità dell'istruzione;
- impedire la cristallizzazione di situazioni di sostanziale non equità dell'offerta formativa;
- pianificare interventi di politiche pubbliche perequative per la rimozione delle disparità.

Risulta quindi importante una corretta cultura e gestione delle pratiche valutative perché il "servizio" scolastico possa migliorare ed adeguarsi costantemente alle richieste formative della società, senza snaturare le proprie specifiche finalità e seguendo una logica partecipativa e negoziale.

E risulta ancor più necessario inserire la valutazione in una visione reticolare multi-prospettica, in cui l'atto del valutare perde ogni senso e significato se avulso da altri fattori, altrettanto fondamentali, quali la legiferazione, la regolamentazione, l'attribuzione di risorse adeguate, la progettazione, la formazione dei docenti...

Occorre restituire alla scuola compiti e valenza di ricerca-azione: per poter valutare bisogna esser messi in condizione di sperimentare e di incrociare più punti di vista, ridando corpo all'interdipendenza e alla collegialità all'interno della comunità educante.

E non sembra secondario ribadire che valutare in modo rigoroso e serio significa separare il concetto di misurazione da quello di valutazione, abbandonando la pretesa illusoria dell'oggettività della misurazione, poiché - soprattutto in educazione - non tutto può essere tradotto in un numero, né ingabbiato in una scala a intervalli regolari.

Una valutazione non inserita in un contesto più complessivo di analisi della realtà scolastica ha prodotto negli ultimi anni nell'immaginario sociale l'idea di scuola come struttura costosa ed inutile. L'uso improprio dei dati per confrontare le scuole, le regioni e territori ha distorto il significato e il valore delle rilevazioni internazionali. Se non si riescono a costruire nessi logici ed operativi tra i sistemi valutativi esterni e i singoli istituti, il rischio è quello di non modificare l'offerta formativa, ma di finalizzare l'insegnamento all'adeguamento alle richieste esterne.



Una buona strategia valutativa, invece, coglie il legame inevitabile tra contesto, risorse, processi ed esiti e mette in pratica strategie consapevoli per governarli. Favorisce l'analisi delle dinamiche dell'offerta formativa territoriale, il consolidamento di un sistema di tutela del diritto allo studio, la garanzia dell'integrazione tra le diverse filiere formative e la diffusione della cooperazione tra le diverse istituzioni scolastiche e tra i diversi livelli del sistema-scuola. Non è il giudizio finale sulle singole componenti, ma un monitoraggio continuo, un'ispezione sistematica che aiuti la scuola a leggersi e a capirsi.

La scuola non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflettere su se stessa: i ballerini che praticano la loro arte alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi?²

Da dove partire, allora? Ancora una volta dalle singole scuole.

L'autovalutazione delle singole istituzioni scolastiche si fonda sull'autoanalisi che permette di costruire una rappresentazione della scuola e del suo operato. Essa non ha lo scopo di assolverla o di condannarla, ma di aiutarla a conoscersi e di offrire una cornice di senso all'azione, fornendo una preziosa possibilità di descrizione e narrazione dei punti di forza e dei punti di debolezza, procedendo attraverso azioni condivise che non hanno la pretesa di essere esaustive:

- la definizione degli obiettivi del piano formativo dell'istituto in termini verificabili;
- la definizione degli indicatori di istituto (integrativi di quelli previsti dai piani educativi nazionali) necessari a monitorare a breve, medio e lungo termine i risultati raggiunti col piano programmato;
- la raccolta dei dati oggettivi relativi alla scuola;
- l'autosomministrazione (censuaria o a campione) di un pacchetto di strumenti quantitativi e qualitativi per le rilevazioni degli elementi previsti dagli indicatori;
- l'elaborazione e l'interpretazione degli elementi raccolti;
- l'utilizzazione dei fattori emersi per la riformulazione coerente del piano formativo.

Più che verificare le prestazioni degli alunni o il grado di soddisfazione dei genitori, sarebbe auspicabile monitorare con particolare attenzione alcuni ambiti: l'area dell'identità culturale, educativa e didattica, della continuità e dell'orientamento, della valutazione, dell'organizzazione e della ricerca.

L'autovalutazione è attività di garanzia della qualità: accanto al Piano dell'Offerta Formativa di istituto che assicura la progettualità della scuola, alla carta dei servizi che attesta la responsabilità pubblica, l'autoanalisi manifesta l'impegno della scuola a trovare le soluzioni migliorative e rispondenti alla realtà concreta in cui è operante la scuola.

Come dice Luisa Bartoli, si tratta di mettere in atto un approccio situato alla valutazione, perché la comprensione di un processo formativo della sua qualità non può essere separata dal contesto ambientale, culturale, relazionale, istituzionale entro cui avviene.

È un approccio multi-prospettico alla qualità perché sono diversi i punti di vista coinvolti, gli attori e i tipi di strumentazione utilizzati.

È un approccio partecipato alla valutazione per consolidare l'identità culturale della comunità scolastica attraverso la co-costruzione di "pezzi" di cultura condivisa.

È un approccio rigoroso che consente una "riflessione armata"³, attraverso l'impiego di dispositivi di raffinamento dei dati sulle pratiche professionali rispetto alla ricerca-azione.

² E. W. Eisner, *The educational imagination: on the Design and Evaluation of School Programs*, New York, Mac Millan, 1979

³ J. P. Pourtois, *La ricerca azione in pedagogia*, in E. Becchi-B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984

È un approccio pragmatico alla valutazione per produrre miglioramento nel contesto professionale, ossia regolazioni dei comportamenti professionali ed organizzativi.

È un approccio formativo alla valutazione che innesca un circuito ricorsivo tra teoria e pratica, attraverso procedure osservative utili a prendere le distanze dall'esperienza reale⁴.

Le reticenze che si riscontrano verso forme rigide e puramente formali di autoanalisi derivano da una pericolosa propensione - terminologica o sostanziale - verso una concezione e una pratica manageriale e aziendalista dell'organizzazione scolastica, che può far perdere di vista la specificità istituzionale, pubblica, culturale ed educativa della scuola, tesa a valorizzare le potenzialità di ciascun apprendente.

Tale concezione spesso svuota il concetto di autonomia scolastica, facendo prevalere forme di competitività che accentua la conflittualità fra le scuole del territorio, piuttosto che l'esercizio consapevole della responsabilità e della cooperazione, per perseguire e ribadire il mandato istituzionale e pubblico delle scuole.

Il sistema scolastico pubblico è un'organizzazione a legame debole, non può essere assimilabile ad un'impresa; trattare oggetti così diversi con gli stessi strumenti concettuali non è corretto e può essere dannoso.

La scuola - afferma Alberto Alberti - non può riprodurre tout court un'azienda, ma segue una sua curvatura speciale, definita da determinate specificità:

- gli obiettivi (la scuola non persegue profitti e il manager dispone di uno spazio di autonomia e creatività differente da quello industriale e deve favorire reali forme di partecipazione del corpo docente),
- le tecnologie (nella scuola la principale è ancora l'azione del docente),
- la formazione del dirigente che non è nettamente differenziata da quella dei docenti,
- le relazioni verso l'esterno (per la scuola molto elevate, per cui assumono un alto contenuto politico),
- la visione del mondo (l'orizzonte di riferimento dell'impresa è confinato nell'ambito economico settoriale e si proietta in un futuro immediato e non lontano, mentre la scuola ha una visione del mondo più ampia che fa riferimento a politiche nazionali e internazionali proiettate verso un futuro anche lontano)⁵.

La scuola è un sistema aperto, esposto all'imprevedibilità e all'incertezza, ma contemporaneamente soggetto a criteri di razionalità per determinare fini e processi. Pertanto risulta fondamentale il trattamento organizzativo dell'incertezza, poiché le sue componenti interagiscono in forma reticolare e non lineare.

Un'analisi comparata di diversi studi sull'efficacia delle scuole⁶, indica l'esistenza di una concezione condivisa internazionalmente rispetto a "ciò che funziona" in educazione e individua come discriminanti alcuni fattori che poco hanno a che vedere con la concezione aziendalistica: una scuola efficace non è orientata al prodotto, ma a sostenere la pratica didattica e il processo di insegnamento/apprendimento.

Come afferma Bruno Losito, la valutazione è una riflessione organizzata e sistematica, diretta da domande e fondata su dati, il cui obiettivo è quello di verificare se e in quale misura gli obiettivi che guidano

⁴ Cfr. L. Bartoli, La valutazione di sistema. Un approccio plurale e riflessivo, relazione all'interno del Corso di formazione "Istruzioni per una valutazione di qualità", organizzato da FLC e Proteo FareSapere, Mantova, 4/5/2011

⁵ Cfr. A. Alberti, Il Dirigente e il futuro della scuola pubblica, Anicia, Roma, 2011

⁶ J. Scheerens - R. J. Bosker, The Foundations of Educational Effectiveness, Pergamon Press, Oxford, 1997



l'intervento educativo e didattico siano o meno effettivamente conseguiti e quali condizioni questo richieda. È, quindi, uno strumento indispensabile per dare un fondamento ai processi decisionali e per orientarli. Quanto più un insegnante è responsabile delle scelte didattiche che compie all'interno della propria classe, tanto più ha bisogno di valutarne gli effetti. Quanto più una scuola è autonoma nelle proprie scelte educative, didattiche e organizzative, tanto più deve valutarne le implicazioni e gli effetti. In entrambi i casi, la valutazione è uno strumento per cercare di migliorare la qualità degli interventi educativi e didattici⁷.

È inutile nascondere che l'autovalutazione, essendo un processo di cambiamento, deve affrontare varie forme di resistenza opposte ai cambiamenti proposti all'interno delle organizzazioni come la scuola.

Sono, quindi, necessarie alcune condizioni esterne ed interne affinché l'autovalutazione possa essere considerata uno strumento utile e non una forma più o meno celata di controllo maldestro e superficiale, volto a mascherare l'assenza di una politica scolastica che investa nel sistema formativo delegando alle singole volontà la responsabilità dei conseguenti insuccessi.

I processi autovalutativi riconoscono la necessità di consulenze esterne, se queste assumono una funzione di accompagnamento e di supporto metodologico. Il compito della valutazione esterna non consiste nell'esprimere valutazioni di merito sull'organizzazione interna, né nel suggerire risoluzioni ai problemi, bensì nel supportare un percorso di autodiagnosi metodologicamente corretto e socialmente partecipato.

Il progetto pilota "Quality Evaluation of School Education" promosso dalla Commissione Europea⁸, riprendendo gli esiti del progetto ESSE (Effective School Self-Evaluation Project), promosso dal SICI (Standing International Conference of Inspectorates)⁹, ha individuato alcune condizioni esterne necessarie per lo sviluppo di processi di autovalutazione efficaci:

- la disponibilità di tecniche, di strumenti e di linee guida per l'autovalutazione;
- un sostegno metodologico;
- la circolazione delle esperienze tra le scuole partecipanti;
- il confronto diretto tra le scuole;
- il monitoraggio dei processi di autovalutazione;
- la presenza di un "amico critico" in ognuna delle scuole partecipanti al progetto.

L'indagine del SICI e il Progetto pilota europeo hanno evidenziato la natura collaborativa dei processi di autovalutazione. La concretizzazione delle attività e l'interpretazione dei dati raccolti sono diverse in base ai punti di vista e alle convinzioni dei soggetti coinvolti. Se autovalutare è sostanzialmente un processo di interpretazione per attribuire significati ai fattori emersi dall'analisi, è importante costruire un'interpretazione condivisa e accettata, attraverso un processo di confronto e di negoziazione¹⁰.

E nonostante queste ricerche siano state fatte prima dell'introduzione dell'autonomia in Italia, non sembra che tali indicazioni siano state recepite dai decisori politici per consentire alle scuole autonome di utilizzare l'autovalutazione come uno strumento fondamentale per il miglioramento costante della qualità delle singole scuole.

⁷ B. Losito, Autovalutazione d'Istituto per Cittadinanza e Costituzione, for.idire.it/offerta_lo/docu/testuale.pdf

⁸ Una presentazione del progetto è pubblicata sul sito dell'Invasi, all'indirizzo http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/ppe/base_ppe.htm

⁹ <http://www.siciinspectorates.eu>

¹⁰ Cfr. B. Losito, Autovalutazione d'Istituto per Cittadinanza e Costituzione, già cit.



Anche l'esperienza realizzata nel 2010 da alcune scuole abruzzesi che hanno costituito la rete MODUS (Modello Organizzativo Didattico Unitario per le Scuole)¹¹ conferma la necessità del coinvolgimento dal basso delle scuole, dei protagonisti della didattica quotidiana. Il progetto ha previsto un modello valutativo flessibile, elaborato in maniera sinergica nel tentativo di costruire condivisione su una questione cruciale come quella dell'autovalutazione. La proposta è nata per "far sentire necessario" un sistema di autovalutazione che contribuisca a ripensare il concetto di qualità della scuola: la ricerca, la sperimentazione, il confronto e la condivisione sono quanto la comunità scolastica, articolata nelle sue diverse componenti, può praticare per offrire un servizio adeguato alle necessità sociali.

Le comunità di professionisti sono continuamente impegnate in ciò che Goodman chiama «costruzione del mondo». Attraverso innumerevoli atti di attenzione e disattenzione, denominazione, costruzione di senso, definizione dei confini e controllo, esse costruiscono e ricostruiscono i mondi associati alla loro conoscenza e competenza professionale. [...] Quando le comunità di professionisti si trovano a rispondere a situazioni professionali inedite attraverso una conversazione riflessiva con esse, ridefiniscono una parte del loro mondo pratico e, nel fare ciò, rivelano il processo tacito di costruzione del mondo che costituisce il fondamento della loro pratica¹².

La valutazione a scuola prende in esame il come si costruisce il mondo, con tutte le sue sfaccettature e complessità e non può essere semplificata, isolata o considerata come unico strumento per determinare la qualità del servizio. La difficoltà sta nella necessità di inserirla in un orizzonte di senso che determina la consapevolezza dell'azione da parte degli operatori della conoscenza che costituiscono la comunità professionale della scuola. Per essere consapevoli il percorso autovalutativo non può essere sbilanciato all'esterno: deve essere partecipato e condiviso. La fatica, quindi, sta nel costruire insieme strumenti che ogni comunità scolastica può adottare per capire, modellare e aggiornare la propria azione educativa.

SCUOLA MEDIA, VALUTAZIONE ED ESAME DI STATO: PARLIAMONE Segreteria nazionale M.C.E 2010

Si parla troppo poco della Scuola Media per una serie di ragioni che varrebbe la pena in altra sede analizzare. Resta il fatto che questo fondamentale segmento del sistema scolastico, chiave di volta della scolarizzazione di massa a partire dalla sua istituzione (1962), sembra fare fatica a raccogliere attorno a sé attenzione e interesse da parte non solo degli addetti ai lavori ma anche dagli attori sociali.

Mentre la Scuola Elementare (Primaria), nelle sue diverse componenti, ha saputo mantenere fino ad ora un buon livello di vigilanza e di capacità reattiva rispetto ai provvedimenti che negli anni più recenti si sono abbattuti sul suo assetto pedagogico e organizzativo, con effetti problematici o addirittura devastanti, non altrettanto si può affermare della Scuola Media (Secondaria di 1° grado). Eppure l'evoluzione normativa e culturale che l'ha contrassegnata, soprattutto a partire dagli anni Settanta, mostra con evidenza un'ispirazione unitaria e una specifica intenzionalità volta alla funzione emancipatrice della scuola di base. Cornici che non di rado hanno fatto da sfondo a pratiche pedagogiche attente alle didattiche compensative, alle strategie di contrasto dell'esclusione e della dispersione delle fasce sociali più deboli.

¹¹ I materiali relativi al progetto sono consultabili sul sito della scuola capofila:

http://www.marthone.gov.it/MODUS/output_MODUS.pdf

¹² D. Schon, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: CA, Jossey-Bass Inc., 1987



Su questo percorso, certamente non generalizzato e non ugualmente diffuso sui tanti e diversi contesti in cui operano le nostre scuole, si è esercitata la volontà, all'insegna del punto e a capo, che sembra animare la politica scolastica attuale.

A cominciare dalla gestione delle risorse professionali, con il riportare tutte le cattedre a orario pieno (18 ore settimanali) di insegnamento frontale e la conseguente soppressione di ore di completamento destinate a interventi individualizzati e a specifiche attività di recupero/approfondimento.

Tolte le compresenze non c'è più lo spazio per laboratori intesi come luoghi di apprendimento cooperativo e rimangono, quando ci sono, delle aule di scienze o informatica per addestramenti vari. Diminuire le risorse, processo destinato a intensificarsi nei prossimi anni, sta provocando altri danni. Due su tutti: la mancata progettazione di vere e proprie attività alternative all'insegnamento della religione cattolica, prima sospesa da ogni scuola come possibilità costituzionalmente garantita e poi risolta con avvio di ore straordinarie di studio assistito.

Inoltre, sul lungo periodo il mancato turn over degli insegnanti produrrà un invecchiamento del personale docente: e senza giovani generazioni (di alunni e di insegnanti) la motivazione e l'efficacia dell'apprendimento diminuiscono, si perdono.

A poco valgono le nuove tecnologie: la lavagna multimediale, di cui tanto bene si parla, può innovare la didattica nelle mani di un gruppo classe organizzato in forma cooperativa e laboratoriale. Senza una relazione educativa attenta e pronta, potrebbe rappresentare l'ingresso di una maxi "televisione"... in classe rispetto alla quale l'insegnante si ritaglia il ruolo di somministratore di programmi predigeriti...

Ma gli effetti più penalizzanti sulla qualità dei processi formativi sembrano riguardare la valutazione didattica, campo nel quale tutta la scuola di base è stata di fatto stravolta: nelle sue modalità di lavoro, nelle sue finalità, negli assetti profondi.

L'introduzione della votazione numerico-decimale, che ha prodotto veri paradossi pedagogici nella Scuola Elementare, ha non meno pesantemente segnato la Scuola Media, azzerando decenni di elaborazione professionale e di pratiche centrate su principi consolidati: la valenza formativa delle discipline; l'attenzione ai processi come indicatori attendibili dell'apprendimento significativo e infine la centralità della valutazione formativa come strategia di una scuola orientante e non selettiva. L'introduzione del voto in tutti i campi, dalle discipline al comportamento, ha segnato una regressione e una forma di autoritarismo destinati ad avere effetti di lungo periodo, ponendo ai margini del sistema scolastico gli alunni e le alunne provenienti da contesti culturali per un verso o per l'altro fragili, perdenti.

Questa evoluzione/involuzione, che a noi sembra di forte rilevanza rispetto alle funzioni sociali e alle finalità che la Costituzione assegna alla scuola, trova il pieno compimento nelle disposizioni che regolano per il terzo anno consecutivo il nuovo Esame di Stato, che conclude il primo ciclo di istruzione.

Riteniamo che vada detto con chiarezza: con questo Esame l'impianto pedagogico-culturale della Scuola Media che noi abbiamo conosciuto è di fatto smantellato. Gli obiettivi formativi che con limpida linea ispiratrice, a nostro avviso tuttora valida, rintracciamo nei Nuovi programmi del 1979, e che neanche le Indicazioni Nazionali erano riuscite a svuotare del tutto, sono in buona sostanza sconfessati. Se leggiamo per così dire "a ritroso" le procedure di valutazione e ammissione all'esame, le modalità con cui si determina l'esito finale, vediamo che esse gettano una luce "nuova" (anzi, verrebbe da dire "antica"...) sull'intero percorso del triennio.

Un sistema valutativo che opera sommatorie di voti decimali, frantumando saperi e prestazioni disciplinari in una sequenza di numeri dietro i quali è davvero difficile rintracciare una coerente premessa docimologica.

E' davvero stravagante che le indicazioni normative (ultima nel tempo, la C.M. n. 49 del 20 maggio 2010) continuino a parlare di "competenze trasversali" e di "colloquio pluridisciplinare", a fronte di modalità che danno spazio unicamente alle singole discipline, alle singole valutazioni.



In una trama così rigida e preordinata, l'inserimento della prova nazionale INVALSI, che concorre al pari delle altre prove alla valutazione finale, porta alle estreme conseguenze l'azione di cui stiamo parlando, confermando il carattere sanzionatorio e selettivo dell'Esame.

In coerenza con l'assetto della Scuola Media, così come costruito negli interventi normativi richiamati in apertura, con le sue finalità formativo-orientative, gli Esami di Licenza media (così nella dizione precedente) sono stati per gli alunni in uscita momenti significativi, utili a promuovere in molti casi una più chiara e realistica conoscenza di sé, una capacità di portare a sintesi e connettere conoscenze ed esperienze didattiche.

Basta rileggere il D.M. 26 agosto 1981, che ha a suo tempo introdotto significative indicazioni per lo svolgimento delle prove, in coerenza con l'evoluzione culturale e normativa della Scuola Media, con attenzione alla pluridisciplinarietà e alla valutazione del processo globale di maturazione. Un testo di riferimento che ha sostenuto le migliori pratiche delle scuole e l'azione professionale degli insegnanti, valorizzandone la dimensione collegiale.

Si dirà che un "Esame di Stato" deve avere precisi connotati. Osserviamo, al riguardo, che non ci sembra la risposta migliore a questa esigenza un percorso che assimila questi agli Esami di secondaria superiore; vale la pena ricordare, per inciso, che non ci troviamo con la Scuola Media alla fine dell'obbligo scolastico, che come sappiamo è stata collocata due anni più tardi. Ma sull'elevamento dell'obbligo scolastico sembra gravare, da parte di chi ha responsabilità di governo, un silenzio che è più vicino alla rimozione.

Destruutturazione e rimozione: come si vede, tutto torna...



Sezione III

Dalle giornate di studio 2013 MCE

1° Seminario MCE sulla Valutazione Roma, 25 aprile 2013

A partire dal documento prodotto insieme alle altre Associazioni, e tenendo conto dell'approvazione del Regolamento che istituiva e disciplinava il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) per le scuole, la Segreteria nazionale ha proposto una giornata di studio per raccogliere riflessioni, contributi e valutazioni critiche da proporre al dibattito pubblico sul tema VALUTAZIONE. Dai lavori, articolati in momenti di scambio in plenaria e in sottogruppi, sono scaturite le restituzioni riportate di seguito

Sottogruppo 1 VALUTAZIONE APPRENDIMENTI RUOLO DELLE PROVE INVALSI NEL SISTEMA DI VALUTAZIONE NAZIONALE

Nell'incontro svoltosi il 25 aprile a Roma, in cui erano presenti insegnanti di diversi ordini di scuola, sono emerse posizioni differenti riguardo all'atteggiamento e alla considerazione che ciascuno aveva elaborato non tanto sulla prova Invalsi in sé, ma soprattutto sul ruolo che questa ha assunto e andrà assumendo, all'interno del sistema scolastico complessivo, viste anche le indicazioni dell'ultimo Regolamento sul sistema di valutazione delle scuole, licenziato dal Miur.

Il confronto tra insegnanti appartenenti ad ordini scolastici diversi dunque, si è rilevata come sempre una ricchezza: da una parte ha infatti permesso a ciascuno dei presenti, di cogliere aspetti nuovi, osservando lo stesso processo, (la struttura della prova ministeriale), con gli occhi di qualcun altro, (gli insegnanti e, indirettamente attraverso di loro, gli alunni stessi, ciascuno con caratteristiche e problematiche specifiche, legate all'appartenenza ad un determinato ciclo scolastico); dall'altra però ha anche fatto registrare interessanti e significative convergenze, determinate probabilmente da un approccio comune e da una affine idea di scuola, che resiste e attraversa trasversalmente i cicli e le discipline (segno dunque, che c'è un patrimonio ancora condiviso all'interno del movimento, nonostante la difficoltà della fase che si sta attraversando).

Vediamo dunque, più nel dettaglio, i termini della discussione, che potremmo forse intitolare:
Le prove invalsi, il sistema di valutazione: quale scuola; quale didattica?

I. LE PROVE INVALSI E LA PRASSI DIDATTICA QUOTIDIANA

Naturalmente, la relazione e la conformità tra il tipo di prova, e il proprio intervento didattico, è stato il punto su cui si sono soffermati diversi interventi.



Ciò che molti dei presenti hanno sottolineato in proposito, è stata in primo luogo, la limitatezza e la parzialità dei test Invalsi, rispetto al lavoro didattico che ciascuno sviluppa quotidianamente con la propria classe. Non un attacco alla prova in sé, dunque, ma alla pretesa che essa possa essere effettivamente lo strumento unico ed universale per valutare i livelli di apprendimento.

1). Cos'è dunque, che rimarrebbe fuori, che, secondo i docenti, non viene tenuto in considerazione, né reso visibile dalla strutturazione dei test, così come vengono somministrati?

A. Tutti i presenti, hanno fatto riferimento a come e quanto, nell'orientare ed indirizzare il proprio intervento didattico, sia importante il ruolo del contesto, l'analisi del punto di partenza di ciascun alunno e della classe nel suo complesso: tutti elementi che spingono il docente a puntare sul raggiungimento di alcuni obiettivi, piuttosto che altri, in base alle necessità, alle potenzialità e alle possibilità di ognuno.

Questo atteggiamento didattico, di cura e considerazione della situazione complessiva ed individuale degli alunni, comporta naturalmente che i risultati ottenuti alla fine di un percorso, possano essere diversi non solo da classe a classe, ma anche all'interno della stessa: risultati disomogenei dunque, non sempre vanno interpretati come assenza di lavoro, carenza di progettazione, mancanza di applicazione e capacità da parte del gruppo classe, (alunni più insegnanti), quanto piuttosto come il risultato di quella didattica individualizzata, orientata alla valorizzazione di ciascuno, su cui pure tanto insiste il Ministero anche nelle ultime Indicazioni Nazionali. Di fronte dunque a differenze macroscopiche, (presenza di alunni con sistemi linguistici diversi, di studenti con certificate difficoltà di apprendimento – DSA, EES-), così come davanti a diversità più sfaccettate, ma ugualmente evidenti, (differenze di contesto sociale, di scuola di provenienza e quindi metodo di lavoro ecc...), la prova Invalsi si presenta nell'opinione di molti, come uno strumento rigido e parziale, che rischia, nella sua pur comprensibile istanza di omogeneizzare e livellare alcuni standard didattici, di vanificare e rendere invisibile tutto quel lavoro, quei progressi, quei passaggi, che caratterizzano il percorso didattico di molti alunni, insieme ai loro insegnanti.

1.1 Nello specifico, di fronte alle situazioni di evidente debolezza scolastica, come interviene e come valuta la prova?

Questa riflessione, si è posta proprio in seguito a diversi racconti dei presenti riguardo al momento della somministrazione: in questa fase infatti, alcuni comportamenti indicati in modo chiaro dal Ministero (concedere ai ragazzi dsa, dei minuti in più per svolgere i test, quando nel loro piano individualizzato, la dilatazione del tempo a disposizione è solo uno dei possibili strumenti compensativi, spesso non utile se praticato all'interno della stessa giornata; far uscire dall'aula i ragazzi affiancati dal sostegno, per i quali non è prevista alcuna attività o prova differenziata da parte del Ministero, la cui elaborazione viene eventualmente delegata al docente che lavora sull'alunno), risultano del tutto insufficienti a salvaguardare l'integrità e quindi la dignità del percorso di apprendimento ed inclusione degli alunni più svantaggiati. Tale linea di condotta dunque, mette alla fine in seria difficoltà l'etica didattica dei docenti stessi, i quali, si trovano effettivamente ad organizzare ed operare in classi di fatto differenziate, in cui non sono tutelate le prerogative degli studenti più deboli né, quindi, rese effettivamente visibili le loro capacità degli studenti più deboli.

B. Sempre in risposta alla prima domanda, (rapporto tra prove e didattica effettivamente praticata), c'è un discorso ulteriore che è emerso, che amplia i ragionamenti fatti fin qui in una prospettiva più generale e complessiva e che riguarda più da vicino i contenuti e la qualità stessa dell'insegnamento.



Così come viene raccontata nelle parole e nelle esperienze di alcuni insegnanti presenti infatti, la didattica di anni di elementari, di medie e di superiori, non è fatta soltanto di comprensione puntuale del testo, che è pure un'abilità importante, su cui tutti i docenti lavorano. Molti dei presenti infatti, hanno raccontato come spesso, sia per raggiungere questo obiettivo, ma anche per superarlo, facendo sviluppare dalla comprensione altre capacità, organizzino il lavoro di lettura in modo articolato, (ad esempio in gruppo), insistendo sulla lettura espressiva, sull'ascolto, sull'interazione che si sviluppa dal confronto delle interpretazioni. Da esperienze di questo tipo possono svilupparsi lavori teatrali, laboratori di scrittura, approcci interdisciplinari per cui si affiancano ai testi musiche ed immagini, da raccogliere in piccole mostre esposte a lezione aperta: tutte attività insomma, in cui i ragazzi prendono vita, in cui i testi diventano per loro un'esperienza reale, la conoscenza dei pensieri degli altri qualcosa che spinge a costruirsi di propri, per potersi esprimere, per poter esserci; ed i brani e la comprensione di nuove parole, possono essere lo strumento per legarsi ad una forma, un suono, un colore, connettendo tra loro i saperi.

Come proprio gli insegnanti e gli alunni sanno, poiché lo sperimentano in prima personalmente, in una classe questi percorsi significano gruppo, significa impegno, motivazione, valorizzazione dell'apporto di ciascuno...: dove e in che modo questi aspetti, vengono valorizzati nel test Invalsi? Quale posto occupano nel Regolamento di valutazione delle scuole? Queste sono domande che molti dei presenti si sono posti e che hanno animato la nostra discussione. Proprio dai vari interventi, emerge quello che potrebbe sembrare un apparente paradosso: sono gli stessi insegnanti che praticano questo tipo di attività, che vorrebbero che esse fossero visibili, considerate, confrontabili, diventando un patrimonio condiviso e circolante attraverso le scuole. Ma su questo, sembra proprio essere la direzione delle Indicazioni, la prassi ufficiale della Valutazione a non essere in grado di rispondere in maniera adeguata: in quanto si tratta di esperienze non rigidamente formalizzabili, caratterizzate da risultati complessi, di non immediata schematizzazione, piuttosto che studiare un modo per renderli leggibili, sembra si preferisca lasciare che questi percorsi rimangano invisibili, non inseribili tra ciò che fa sì che una scuola funzioni, anche quando permettono di raggiungere importanti risultati didattici.

E infatti qui, non si tratta più solo del superamento dei test: è possibilissimo infatti, che diversi alunni con questo tipo di esperienza didattica, riescano senza grosse difficoltà a superare la prova Invalsi; si tratta piuttosto, di come giustificare agli occhi di chi lavora e si impegna in questo diverso tipo di didattica (alunni, insegnanti, famiglie), il fatto che tutto ciò di cui i ragazzi hanno fatto esperienza ed hanno acquisito, e che gli servirà nella vita, (stare in gruppo, sapersi esprimere, ascoltare, immaginare), rimanga fuori da ciò che invece viene richiesto, per dimostrare di essere una scuola attiva e vincente nelle graduatorie ufficiali. Le conseguenze di questo orientamento valutativo semplificatorio spinto all'estremo infatti, possono essere abbastanza prevedibili: molti dei presenti raccontano proprio di come, nelle loro scuole, molti colleghi, spinti dalla pressione della buona prestazione, utilizzino ormai molto del loro tempo per esercitare i ragazzi a rispondere sistematicamente alle prove Invalsi, con l'idea appunto che, un po' come per i quiz della patente, a forza di esercitarsi, si capisca come sfuggire al distrattore e a non farsi "imbrogliare".

II. UNA... DIDATTICA INVALSI?

2. Proprio l'ultima osservazione del punto precedente, è interessante ed importante per introdurre un'altra riflessione che ha investito il confronto e la discussione, e che arriva dritta ad un altro aspetto della questione analizzata: una volta osservato che molto di ciò che effettivamente si pratica, non rientra nel meccanismo delle prove, è giusto chiedersi quale tipo di didattica presuppongono i Test Invalsi?

Tra i presenti, concentrati soprattutto sull'analisi della prova di italiano, chi ha partecipato ad una ricerca specifica sull'argomento, fa notare come, da diversi parametri, sia emerso come, saper rispondere ai



quesiti invalsi, presupponga una didattica laboratoriale. In realtà essi presuppongono attività per lo sviluppo della competenza pragmatico-testuale, desunta dai traguardi descritti nelle Indicazioni Nazionali. Quindi non il “teaching test” o l’allenamento alle prove proposto dall’editoria specifica. Un’analisi critica sulle difficoltà emerse nella soluzione delle prove ha messo in evidenza alcuni aspetti riguardanti la comprensione/interpretazione del testo quali:

- la ricostruzione di significati di una o più parti del testo;
- la valutazione di nessi logici causali e concatenazione degli eventi;
- l’interpretazione corretta del messaggio globale del testo
- la capacità di operare inferenze
- la capacità di estrapolare informazione su dati espliciti e impliciti
- gli aspetti riguardanti la semantica

Si può discutere sul fatto che le prove siano lo strumento più adeguato a valutare questo tipo di competenza, ma resta il fatto che se la capacità di comprensione è un processo dinamico, interattivo tra il testo e il lettore, esso presuppone attività laboratoriali che abbiano questa finalità e che purtroppo non sono così diffuse in tutto il territorio nazionale. Percorsi di autovalutazione nelle scuole possono aprire spazi di riflessione su 1. Analisi dei dati 2. Analisi delle difficoltà 3. Dalla dimensione critica dell’errore... all’autovalutazione riflessiva delle strategie adottate 4. Dall’analisi di metodologie e strumenti... all’individuazione di percorsi migliorativi della didattica delle competenze linguistiche.

L’osservazione, scatena una vivace discussione, importante perché mette in gioco da vicino esattamente la didattica e la prassi dei presenti, che in maggioranza non concordano con questa considerazione, partendo proprio dall’osservazione precedente sugli eserciziari e l’ora specifica dedicata all’Invalsi Per comprendere le posizioni, e l’importanza delle affermazioni emerse, occorre ripercorrere i ragionamenti dall’inizio e seguirli nel loro svolgersi, perché spesso gli interventi si sono legati l’un l’altro accogliendo e proseguendo spunti.

Alcuni docenti, procedendo nel loro ragionamento, hanno fatto notare come, l’esistenza stessa di un libro e di un’ora specifica dedicata all’Invalsi, faccia apparire in modo evidente un paradosso: avendo bisogno di strumenti ed addestramento specifico, sembrerebbe infatti che, il processo di comprensione di un testo, e quindi le domande che a questo rivolgo, siano diverse, se elaborate in chiave Invalsi, da quelle che vengono poste nel quotidiano lavoro di decodifica e comprensione dei brani, che da sempre molti insegnanti svolgono, (attraverso la lettura distesa di libri di narrativa, di articoli di giornale, di spiegazione del manuale). C’è una verità in questa riflessione? Davvero si tratta di operazioni differenti?

Proprio dal confronto delle posizioni, e di nuovo delle pratiche, emerge un punto importante: la verità del paradosso consisterebbe nel fatto che, ciò che effettivamente rende differente la modalità di lavoro su un brano suggerita dalle Prove da quella quotidiana, è semplicemente – e non è poco- la decontestualizzazione cui il testo è sottoposto quando è presentato durante i Test: negli eserciziari Invalsi infatti, si susseguono frammenti di testi di narrativa, regolativi, espositivi, di attualità, un po’ come in qualsiasi libro di antologia, ma senza che ci sia un’illustrazione, una spiegazione, qualcosa che introduca lo studente a ciò su cui dovrà esercitare la sua attenzione ed il suo ragionamento. In questa chiave quindi, gli alunni sono come spinti a porsi meno domande di contesto, e ad essere più pronti, veloci, dinamici, nel rispondere a domande di tipo puntuale. Inoltre, data la predominanza di domande a risposta chiusa, la cui oggettività deve risultare stringente e inoppugnabile, rimane fuori tutto il lavoro di interpretazione e rielaborazione del testo, per sua natura meno riducibile a risposte rigidamente obbligate, ma non per questo meno importante o valutabile. A riguardo, è interessante riflettere sulla testimonianza di una docente che ricorda come, nell’Invalsi di due anni fa, fossero poste in forma di risposta chiusa, con distrattori tra loro



molto simili, anche domande come “Che titolo daresti a questo brano”, o “Qual è l’intenzione che ha spinto l’autore a scrivere questo testo?”, quesiti complessi, il cui valore sta proprio nel fatto di essere maggiormente aperti, ed in cui spesso una risposta non è oggettivamente più vera di un’altra, (specialmente se quelle proposte sono tra loro molto somiglianti), ma ha bisogno di uno spazio, un sistema di interpretazione e quindi di valutazione più sottile.

Le osservazioni di molti portano quindi quasi a pensare che, il livello di interpretazione di un testo richiesto dall’Invalsi, compri l’operazione di decodifica verso una qualità denotativa, di primo livello, necessaria certo, ma non l’unica, a volte utile proprio se utilizzata per poi spingersi oltre, (un po’ come può essere necessario saper far bene la parafrasi di un testo poetico per poter poi lavorare sulla sua interpretazione).

Naturalmente, e questo fanno notare alcuni, non tutti gli insegnanti lavorano sul testo in modo attento, insieme analitico e sintetico: per questi, l’Invalsi potrebbe servire da prima sollecitazione, ma certo, indirizzando una didattica evidentemente carente, verso un approccio ulteriormente parziale, che rischia spesso di diventare meccanico e quindi, alla fine, tranquillizzante, per tutti coloro che, alla fine, non vogliono mai chiedere alla scuola qualcosa di più.

ARGOMENTI TRATTATI	OSSERVAZIONI EMERSE NELLA DISCUSSIONE
CONFRONTO TRA LE PROVE ED IL PROPRIO INTERVENTO DIDATTICO QUOTIDIANO	<p>Parzialità, limitatezza rispetto a</p> <ul style="list-style-type: none"> ● elementi di contesto, (diversità dei punti di partenza, tra classi e scuole, ma anche all’interno di una stessa classe, legate a differenze linguistiche, economiche, di percorso) ● specifiche difficoltà di apprendimento (alunni DSA, EES, stranieri; alunni con sostegno, per cui non sono previste condizioni di svolgimento realmente includenti) ● varietà e ricchezza del tipo di intervento didattico effettivamente praticato all’interno di un percorso scolastico, (lavoro sul testo organizzato come attività di gruppo, attraverso percorsi teatrali, interdisciplinari, laboratori di scrittura e lettura, ecc... percorsi attraverso la Prova nazionale non osservabili, né confrontabili, ed i cui stessi risultati rischiano di rimanere invisibili e perdere quindi di importanza all’interno della didattica complessiva).
CONFRONTO E RIFLESSIONE SULLA DIDATTICA EFFETTIVAMENTE PRESUPPOSTA DALLE PROVE	<p>In cosa si differenzia l’approccio al testo presupposto dai test, tanto da spingere alcuni docenti ad investire in eserciziari e una specifica ora Invalsi, come se si trattasse di qualcosa di diverso dal normale lavoro di decodifica ed interpretazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● decontestualizzazione del brano ● predominanza della comprensione puntuale, analitica rispetto a quella complessiva ed interpretativa ● concentrazione sul meccanismo dei distrattori <p>RISCHI NELL’ENFATIZZARE QUESTO TIPO DI APPROCCIO AL TESTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● privilegiare una didattica del testo che spinga a porsi poche domande di contesto, e a concentrarsi su un allenamento individuale e ripetitivo di lavoro sul brano ● privilegiare la comprensione puntuale, specifica, a scapito di quella interpretativa; diminuire lo spazio e l’importanza della rielaborazione libera del testo; scoraggiare il lavoro interdisciplinare

<p>COME RENDERE VISIBILI, CONFRONTABILI, VALUTABILI ESPERIENZE CON OBIETTIVI E RISULTATI DIDATTICI DIVERSI?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Importanza che tutto il lavoro svolto abbia un ruolo nella valutazione della scuola, altrimenti si rischia di perdere le esperienze più ricche e complesse, a fronte di quelle più facilmente quantificabili e formalizzabili, (invece, anche attraverso le altre si raggiungono risultati, spesso importanti in termini di qualità del lavoro e di inclusione raggiunta); ● il rischio potrebbe essere proprio quello di entrare in un'ottica solamente valutativa, in cui il traguardo delle scuole diventa rientrare nei parametri nazionali, che sono quelli imposti dall'Ente di Valutazione: ma non dovrebbero essere anche gli insegnanti ad indicare all'Ente, quali potrebbero essere questi parametri, per non venire tutti schiacciati da una semplificazione da un lato banalizzante, dall'altra sccludente? Quale spazio può e deve rimanere di espressione ed autonomia delle singole scuole, all'interno di un sistema di comunicazione e scambio tra Istituti?
<p>COME VALUTARE UNA SCUOLA CUI VENGONO TOLTE SEMPRE PIÙ RISORSE?</p>	<p>Non solo come valutare, ma anche: come sottoporre la scuola ad un processo di riorganizzazione, non solo semplificato, ma anche senza investimenti? Cosa si sta chiedendo veramente agli insegnanti? Costruire una scuola di qualità od una scuola specchio per le allodole, che sia almeno formalmente rispondente ai criteri europei, per non incorrere in procedure di multe e controlli, subendo però di fatto i dettami europei, senza produrre ragionamenti propri, ed anzi accelerando sui tagli a personale e risorse?</p>

Sottogruppo 2
AUTOVALUTAZIONE DELLE SCUOLE E
VALUTAZIONE DI SISTEMA

Indicatori problematicità socio-culturale (da M. G. Contini)

a) GLOBALIZZAZIONE DEI MERCATI che produce

- flessibilità
- instabilità di posti di lavoro
- insicurezza
- competitività

b) GLOBALIZZAZIONE DELL'INFORMAZIONE che comporta

- velocità delle immagini; spottizzazione della realtà
- sensazione che tutto sfugga
- frammentarietà
- instabilità, mancanza di dati certi
- rischio di isolamento



- sproporzione fra esperienza mediata e immediata
- al vecchio binomio alfabetizzati/non alfabetizzati si aggiunge quello utenti/ non utenti di media telematici
- c) PRESENZA DI SOGGETTI ETNIE E CULTURE DIVERSE
 - rischi di intolleranza
 - discriminazione
 - ricerca di capri espiatori
- d) MODIFICA DELL'ASSETTO DELLE CONOSCENZE
 - un sapere compartimentato a livelli 'alti', irraggiungibile
 - settorializzazione delle conoscenze
 - perdita del diritto alla conoscenza da parte del soggetto (spossessamento del sapere)
 - volgarizzazione mediatica a livelli 'bassi'
 - Morin: necessità di una 'democrazia cognitiva'
- e) RAPPRESENTAZIONE CONDIZIONATA DELLA REALTA'
 - violenza nella TV- nel cinema
 - non possibilità di accesso alle fonti di selezione e gerarchizzazione dei saperi
 - accelerazione cumulativa degli eventi (ogni 4-5 anni si produce un raddoppiamento delle conoscenze)
 - spettacolarizzazione, pubblicizzazione ('grande fratello')
 - modifica nei modelli sociali (maschile-femminile, pubblico-privato,..)
 - senso di irraggiungibilità di una parte di vantaggi e conoscenze da parte del soggetto (corsa affannosa ad 'essere come...')
- f) CONDIZIONI DELL'INFANZIA-ADOLESCENZA
 - bambini consumatori troppo 'pieni' di tutto
 - solitudine
 - frammentazione dell'esperienza quotidiana
 - bambini sfruttati, bulli e teppisti, razzisti,...
 - pressanti attese sociali
 - non tolleranza delle frustrazioni
 - non capacità di esprimere emozioni

Le istituzioni scolastiche sono parte del sistema sociale di valutazione e non puramente interlocutrici.

La bisogno di formazione va letto in riferimento non solo e non tanto alle famiglie, ma alla comunità di appartenenza. La scuola ha perduto il monopolio del processo formativo, costituito sempre più da fattori informali accanto a quelli formali: compito della scuola coordinare le iniziative e le opportunità formative espresse dal territorio, per l'educazione dei cittadini. Dal capitale grezzo deve riuscire a produrre capitale sociale umano (risultante dalle competenze presenti nel territorio).

La scuola deve interpretare il territorio per capire in chi risiede la committenza.

Deve agire nel senso dell'autenticità, non del 'far finta' e dell'accomodare, anche a costo di conflitti. In questo modo può operare contro la consuetudine e il controllo sociale, la coazione all'uniformità, l'interdipendenza negativa.

Il riferimento è il gruppo docente in contesto di apprendimento come comunità professionale che interagisce con altre comunità, nel quadro di un'idea di scuola come casa comune che comprende tutto il personale docente e ATA. In questo modo si può costruire una cultura organizzativa e una identità di istituto.

I nuclei su cui ci siamo soffermati:



- cosa significa, per noi, 'valutazione di sistema'?
- ruolo del sistema di Valutazione esterno al sistema scuola efficace a condizione che...;
- i LEP (LIVELLI ESSENZIALI DI PRESTAZIONE) intesi come riferiti alla responsabilità della scuola, non alle prestazioni previste per gli alunni;
- presidio di diritti cfr. Costituzione, azioni di qualità che la scuola deve garantire per la cura e la formazione dei soggetti in evoluzione, per tutelare l'accesso ai processi di conoscenza a tutti; si deve prevedere una formazione dei docenti coerente con i LEP e un Piano Annuale riferito ad essi (organizzazione dei servizi educativi e modalità di gestione dei processi di insegnamento/apprendimento = prestazione didattica per una scuola inclusiva).

Una Legge Quadro sulla valutazione deve definire indicatori di qualità della scuola come servizio pubblico.

LA QUALITÀ DIDATTICA DI UN ISTITUTO:

- capacità di cooperare la dotazione essenziale di competenze professionali
- la garanzia di continuità di servizio e curricolare con un organico stabile di istituto, organici flessibili con possibili scambi di docenti di diversi ordini di scolarità

Sul piano normativo al regolamento deve corrispondere una LEGGE QUADRO sullo STATO GIURIDICO, in assenza della quale il regolamento è inerte, e una REVISIONE DEGLI ORGANI COLLEGIALI non in direzione manageriale ed economicistica. Il regolamento ha senso se correlato a tale nuovo quadro normativo che definisca gli indicatori (così da fissare delle linee orientative e da far fronte alla nuova complessità sociale)

- LE PROVE INVALSI hanno valore se a monte viene esplicitata l'idea di BAMBINO/A , RAGAZZO/A; di SCUOLA; di EDUCAZIONE in relazione agli indicatori di problematicità e se su tali idee viene organizzata una FORMAZIONE adeguata; compito dell'Invalsi è definire i criteri tecnico scientifici, ma in tale quadro di senso
- PROCEDURA DI RILEVAZIONE CON METODO A CAMPIONE, NON CENSUARIO (in quanto il metodo a campionatura è idoneo a fornire ogni dato a livello di sistema, utile per i decisori politici e per chi ha responsabilità di governo complessivo del sistema stesso)
- UN CURRICOLO VERTICALE alla base del sistema
- DEMOCRAZIA INTERNA AL SISTEMA a tutti i livelli, non l'attuale dirigismo
- SVILUPPO DEL SENSO DI INTERDIPENDENZA per tutti gli operatori e i soggetti coinvolti (non un sistema 'a isole' e autoreferenziale fondato su una malintesa autonomia); interdipendenza significa condivisione di procedure, stili, dialogo educativo, uniformità di atteggiamenti in vista del successo formativo
- LE RETI FRA SCUOLE come strumenti per creare nessi, non in mera funzione difensiva, per uno scambio e una diffusione di pratiche, una condivisione sui punti di qualità che contraddistinguono il contesto formativo; non pensarsi come singola scuola a se stante. Un nucleo di valutazione di rete può essere una modalità utile di interazione fra scuole e sistema di valutazione. Dotarsi di strumenti comuni di autoanalisi/autovalutazione può consentire di condividere un piano di miglioramento che agisca sulle criticità individuate e consenta un impiego efficace di risorse non soffocando il ruolo delle singole istituzioni ma valorizzandolo in quanto espressione di un punto di vista esperto
- IL BILANCIO SOCIALE: QUALI SONO I 'RICONOSCITORI SOCIALI', quali sinergie e azioni sono state messe in campo, quali azioni di qualità la scuola è chiamata a garantire (la rendicontazione è di necessità narrativa, un 'conto' nel senso di racconto, e su di essa intervengono più voci e più sguardi; occorre distinguerla dalla rendicontazione puramente quantitativa espressa in termini di rapporto costi-benefici, che va pure formulata, ma non esaurisce tutte le dimensioni in cui si dispiega l'azione della scuola, la quale richiede analisi di tipo qualitativo).
- LA NECESSARIA TERZIETA': I TRE LIVELLI la restituzione al Parlamento delle competenze di governo della scuola: il ruolo del Parlamento è di stimolo al governo e di fare da interfaccia con gli organismi sociali



interlocutori; indica le modalità di valutazione al Ministero che a sua volta in funzione di un'idea di scuola assegna all'Invalsi la competenza tecnico- scientifica che non è neutrale ma riferita a un'idea di scuola. Occorre ridefinire i confini fra questi diversi piani.

Il Ministero riceve il mandato sociale dal Parlamento, (luogo deputato a interpretare la funzione sociale della scuola e a tradurla in termini di iniziative legislative).

- RUOLO CENTRALE DELLA SCUOLA nel definire i criteri di valutazione (art. 6 REGOLAMENTO VALUTAZIONE: valorizzare l'autovalutazione e l'autoanalisi come fulcro di tutta la dinamica di sistema); anche la scuola ha un suo ruolo, non solo gli ispettori, l'Indire, l'Invalsi

- Restituire alla scuola compiti e valenza di ricerca-azione: per poter valutare bisogna esser messi in condizione di sperimentare e di incrociare più punti di vista (autovalutazione dei docenti è condizione per l'autovalutazione degli alunni; è questo il senso dell'interdipendenza e della collegialità le cui condizioni vanno restituite)

Occorre quindi rivedere la formazione iniziale e in servizio in coerenza con un lavoro nelle scuole sui LEP.(UNA FORMAZIONE OBBLIGATORIA (decontrattualizzando la formazione che deve divenire obbligo di legge e fare parte integrante dello stato giuridico) sui quadri disciplinari e sulla loro continua attualizzazione alla luce delle nuove ricerche e scoperte e dei sempre mobili confini fra saperi)

La formazione collegiale deve consentire:

- di supportare la stesura di un protocollo fra docenti e con gli alunni, stesura di un codice etico deontologico
- la lettura degli elementi di contesto e di processo superando la riduzione della valutazione agli esiti
- di supportare le condizioni affinché i LEP siano applicabili nelle diverse scuole
- la progettazione comune condivisa in orario uguale per tutti i docenti (revisione stato giuridico, con i relativi istituti contrattuali da prevedere nel CCNL).

- AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO condotta da tutte le componenti sugli elementi di complessità: osservazione dei modi di funzionamento della scuola rispetto ad alcune dimensioni individuate per raccogliere elementi utili all'analisi sfruttando la varietà di competenze dei diversi gruppi di operatori che intervengono nella scuola.

- ascolto a campione su alcune domande (es.: ai bambini sul loro star bene a scuola,...); non solo test, costruire questionari ad hoc
- individuazione di punti di debolezza, di difficoltà
- messa a punto di strategie da adottare (ad es. quelle offerte dalla pedagogia istituzionale: diari, monografie, consigli, ...)
- proposte di miglioramento (analisi di pratica)

L'autoanalisi è il primo gradino della prestazione. Per passare all'autovalutazione è necessario operare delle sintesi attraverso protocolli. E' un percorso lungo, almeno triennale (work in progress che consente di passare dal POF al documento di autovalutazione di istituto)

- Un istituto dovrebbe potersi attrezzare per il successo formativo tramite :

- opportunità di esplicitare le basi teoriche dell'apprendimento
- interventi di ricerca-azione (su aspetti che coniugano metodologia e didattica; su aspetti organizzativi)
- tutoraggio alunni e situazioni
- impiego degli insegnanti negli ultimi anni di carriera per la trasmissione di buone pratiche e il tutoraggio di équipes docenti
- Occorre ribadire con forza che le risorse attribuite alle scuole sono totalmente inadeguate con conseguente fallimento di ogni ipotesi innovativa e migliorativa: con quali interlocutori?

· documentazione

- RUOLO DELLE ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI

- Si richiama la ricerca del gruppo Progett/azione saperi del MCE: materiali e documenti prodotti nel periodo 2001-2006 (la triangolazione, il curriculum verticale;...)

per il gruppo G.Cavinato, S. Fasoli



2° Seminario

Quale valutazione, per quale progetto di scuola?

Roma, 7 settembre 2013

Interventi

Cinzia Mion

Valutare è, anzitutto, valorizzare (dare valore).

Una corretta azione valutativa è uno strumento potente contro la dispersione scolastica.

Ripercorrendo la storia della valutazione nella scuola italiana negli ultimi cinquanta anni si possono rintracciare alcuni passaggi importanti che hanno segnato l'evoluzione, come pure in alcuni casi purtroppo l'involuzione, della cultura pedagogica democratica finalizzata a fornire una formazione scolastica attenta e rispettosa delle istanze dei soggetti che apprendono.

Sono stati momenti particolarmente significativi: la riforma della scuola media unica (1962) e l'irruzione della scuola di massa la quale evidenzia l'inadeguatezza del corpo docente di allora, calibrato su una scuola elitaria, che si traduce nel fenomeno delle bocciature di massa (drammatico il suicidio di Ciriaco Saldutto a Torino, figlio di emigranti calabresi, dopo la bocciatura).

Nasce così la critica sociopolitica di don Milani e la sua 'scuola' a Barbiana

Le rivendicazioni del Movimento studentesco denunciavano come la didattica e la valutazione scolastica emarginasse le classi più deboli (i figli degli operai e dei contadini), per le quali, nel rispetto della Costituzione, si invocava l'attuazione del diritto allo studio.

Dall'analisi del fenomeno selezione si ricavò allora la convinzione che fosse meglio non valutare: per sensibilizzare l'opinione pubblica si fece ricorso al voto unico nella primaria, al voto di gruppo alle superiori o all'Università. Nelle situazioni in cui erano presenti insegnanti del Movimento di cooperazione educativa al voto unico erano associate discussioni nella classe, con i genitori, restituzione sui livelli di maturazione tramite profili scritti allegati alla pagella. Si insisteva su una visione a 'tutto tondo' della personalità dell'alunno, assunto nella sua interezza.

Tutti ricordiamo il maestro Alberto Manzi e il timbro all'indomani dell'emanazione della scheda di valutazione sostitutiva delle pagelle: 'Fa quel che può, quel che non può non fa'.

Molto importanti, ai fini del superamento dell'atteggiamento a-valutativo, sono stati gli studi docimologici, in particolare quelli di Mario Gattullo sulla misurazione e sulla valutazione degli esiti del percorso di apprendimento. La nuova 'scienza' dell'educazione, la docimologia, partendo dal fatto che le prove tradizionali venivano misurate e giudicate in modo soggettivo e nella maggior parte dei casi sostanzialmente arbitrario, indicava la necessità dell'utilizzo di prove oggettive per formulare stimoli altamente rappresentativi della richiesta e poter comparare tutte le variabili intervenienti in modo oggettivo, vale a dire prescindendo da fenomeni di alone, dando a tutti i risultati un peso comparabile.

Si trattava quindi di prove oggettive validate e attendibili, non finalizzate a selezionare i bravi dai meno bravi: uno strumento che si voleva diagnostico in relazione al quale innestare un insegnamento adeguato ed individualizzato. In questa prospettiva è necessario definire bene gli scopi dell'apprendimento intellettuale che si vogliono accertare attraverso il controllo dei risultati scolastici. Occorre esplicitare se si tratta di acquisizioni o di abilità (conoscenze dichiarative o procedurali), di comprensione, interpretazione, estrapolazione (conseguenze, corollari, implicazioni, correlazioni, ecc.), di applicazione; procedere all'analisi degli elementi costitutivi, dei rapporti fra di loro, delle premesse strutturali di fondo, per giungere ad una



sintesi dimostrata, l'unica che consente di elaborare una interpretazione di fatti a cui far seguire un progetto o un piano di lavoro.

La misurazione è uno degli elementi del processo, precede la valutazione e non coincide con essa. Viene svolta sulla base di protocolli che prevedono:

- la creazione degli 'stimoli' a seconda di cosa si vuole accertare e poi misurare;
- la registrazione fedele delle risposte date agli stimoli;
- la lettura/ interpretazione delle risposte.

Dunque tali procedure prevedono una didattica di stimoli, non di modelli precostituiti.

I voti in tale ottica vengono considerati vere e proprie unità di misura di una scala perfetta, con intervalli tra loro perfettamente uguali.

Esprimere la valutazione in voti numerici spinge a ritenere che ci sia oggettività nel giudizio. Ma il giudizio è arbitrario e molto spesso alterato da effetti di natura psicologica: l'effetto alone, l'effetto Pigmalione, l'effetto di contrasto, l'effetto di stereotipia.

E' nell'ambito di questo quadro di riferimento che si approfondiscono le riflessioni concernenti la funzione diagnostico- formativa della valutazione degli apprendimenti e quella di accertamento della qualità di tutto il processo che consente di promuovere realmente l'apprendimento per tutti gli allievi.

E' con la legge 517/1977 che si formalizzano, attraverso la pratica della valutazione formativa, gli strumenti in grado di accompagnare i processi di insegnamento/apprendimento nel loro svolgersi. Viene introdotta la scheda di valutazione in cui si riportano i giudizi, in luogo dei voti. Si entra nel merito del processo qualitativo che riguarda il singolo alunno e si cerca di restituirne l'autenticità. Le osservazioni sistematiche registrate regolarmente possono favorire nei docenti un approccio nuovo verso la didattica e la relazione educativa.

La valutazione nella scuola dell'obbligo nell'ambito di tale normativa non viene fatta per classificare ma per offrire possibilità immediata di aiuto per superare le difficoltà. In caso di insuccesso induce un'autointerrogazione da parte del docente sul proprio metodo, sulla propria prassi didattica, per un autoaggiustamento ed un'analisi accurata delle possibili cause.

La valutazione formativa costituisce perciò l'autovalutazione del docente e della propria preparazione professionale (culturale, psicologica, didattica, disciplinare).

Nel 2004 sotto l'amministrazione Moratti si tentò di introdurre il Portfolio delle competenze. La motivazione ufficiale era la necessità di personalizzare ancora di più la valutazione anche per favorire l'orientamento. Si prevedeva, con tale riforma, di coinvolgere gli alunni e le famiglie strizzando l'occhio a un familismo italiano sempre presente. Con la fine del ministero Moratti il tutto venne archiviato.

Nel 2008 Gelmini reintrodusse il voto in decimi, integrati da un giudizio analitico nella scuola primaria; senza giudizio analitico nella scuola secondaria di primo grado, con un voto di peso anche per il comportamento, azzerando un percorso- la scheda di valutazione trentennale.

Adesso si parla di Bisogni Educativi Speciali. Il solo fatto di affermare che esistono differenti bisogni educativi confligge con l'idea di scuola meritocratica, con i 'talenti' e le 'eccellenze', su cui si è particolarmente insistito nell'ultimo decennio. La didattica richiesta per intervenire sui BES correttamente deve essere inclusiva, contraddistinta da strategie differenziate ed adeguate ai complessi contesti educativi. La didattica è responsabilità del/la docente il/la quale però può affidarsi a tutte le competenze importantissime da utilizzare e da sfruttare che sono dislocate nella classe: competenze e saperi insiti in tutti i soggetti. Le stesse Indicazioni nazionali per il curricolo dicono- tra le righe- che la classe è una comunità che apprende. Vygotskij ha evidenziato l'importanza dell'interazione fra pari nella fase della concettualizzazione. Anche le recenti indagini sui neuroni specchio ci dicono che gli esseri umani sono 'programmati' per l'interattività, le relazioni cooperative. L'interazione è la condizione fondamentale per un efficace processo d'apprendimento, va costruita e favorita. All'opposto l'uso dei voti numerici crea gerarchie di profitto che non favoriscono per



niente la motivazione ad apprendere dagli altri. Se dunque nel gruppo classe circola collaborazione., si rinforzano le tendenze a manifestare empatia e pro socialità, qualità relazionali presenti in tutti i bambini; purtroppo siamo noi adulti che, attraverso l'intervento della motivazione estrinseca dei castighi e dei premi spesso impediamo che vengano potenziate. Le pratiche cooperative sono la risposta ai bisogni di educazione e di apprendimenti differenziati. Il voto numerico, che è stato accettato senza leggerne le conseguenze e le contraddizioni, è una forma di valutazione che favorisce l'isolazionismo, che non prevede un reintervento perché fissa in modo rigido una situazione. Accade addirittura che la verifica, che avrebbe tutt'altro scopo, venga accompagnata dal voto trascritto sotto. Eppure perfino nelle Indicazioni si parla di recupero dell'errore.

E la legge del 2008 non impone di attribuire i voti a ogni produzione.

C'è da chiedersi oggi fino a che punto possiamo intervenire, opporci alla competitività tra i genitori e i ragazzi, e- capite le ragioni che hanno trovato molti disponibili a ritornare ai voti numerici- tentare di aiutare a costruire consapevolezza degli scopi della valutazione, la quale può, a seconda dell'approccio, essere uno strumento per creare gerarchie, o per contribuire a far evolvere tutto il sistema scolastico che, non dimentichiamolo, è scuola dell'obbligo 6-16 anni.

Clotilde Pontecorvo

Solo la scuola può fare la valutazione.

Una scuola in cui si pratichino procedure condivise e che avverta la necessità di raggiungere il successo formativo per tutto il sistema oltre che per i singoli componenti.

Gli studi di Mario Gattullo sono risultati determinanti anche per la mia pratica, fin dall'inizio della mia esperienza come docente.

Ho iniziato la mia carriera universitaria insegnando docimologia al Magistero di Roma.

Ricordo una collaborazione a una ricerca, nei primi anni settanta, in cui si utilizzarono prove oggettive strutturate che consentirono di scoprire come nel nostro Paese ci fossero grandi differenze tra i tipi di scuola oltre che tra il nord e il sud. Come si può comprendere, fu importantissimo poter rilevare quel risultato perché ciò ebbe conseguenze sul piano dei valori e degli orientamenti pedagogici. Quindi le prove oggettive a determinate condizioni possono essere strumenti conoscitivi molto utili.

E' utile fare misurazioni di tipo più oggettivo, non tanto e non solo per valutare, ma per ricavare conoscenze utili alla gestione dei processi. La misurazione non va confusa con la valutazione.

Purtroppo attraverso il voto numerico accade che tout court la misurazione (quale, poi?) diventi valutazione. Interessante è a questo proposito l'affermazione di Pietro Cipollone che, riferendosi all'INVALSI, di cui è stato il presidente, sostiene che 'il suo lavoro (dell'INVALSI) consiste nel produrre numeri e informazioni, ma che tuttavia questi si devono fermare sulla porta d'ingresso della scuola' ('La sfida della valutazione', a cura di N. Bottani e D. Checchi, Il Mulino, Bologna, 2012).

Tale affermazione rafforza l'idea che questo ente è, o dovrebbe essere, strumento a servizio della scuola per offrirle dati da analizzare e non per 'valutarla'. E' paradossale che ce lo ricordi proprio chi lo ha presieduto. Inoltre l'Invalsi ha nel suo acronimo proprio il termine valutazione., Il suo lavoro di indagine è impostato correttamente se si procede a misurazioni generali e non della singola classe o della singola scuola, poiché esso consente al docente di collocare le risposte dentro a un quadro generale.

Nicoletta Lanciano insieme a Stefania Pozio hanno condotto una ricerca sui dati Ocse Pisa dai quali emergeva che dai questionari italiani e greci risultava il più alto numero di domande a cui non viene data risposta. A seguito di una serie di interviste ai soggetti che non avevano risposto, attraverso una tecnica, quella del 'pensiero ad alta voce' -una tecnica psicologica che consente di studiare le ragioni di ciascuno più a fondo- è risultato che i soggetti non avevano compreso le consegne. C'è un'alta correlazione tra la capacità di



leggere e di capire i testi dei quesiti e il rendimento nell'ambito delle discipline non prettamente linguistiche. Ecco quindi un esempio dell'utilità dell'impiego di prove oggettive.

A mio parere servono a fare dei confronti, a scoprire fenomeni non immediatamente evidenti e a verificare ipotesi di correlazione tra variabili.

In Germania per esempio, dove hanno avuto risultati simili ai nostri, hanno fatto un lavoro di riflessione molto efficace sulle prove. Un uso corretto risponde al bisogno di capire, analizzare, ricercare. I dati non devono essere usati per mettere in competizione le scuole, come mi sembra di aver capito stia accadendo in Italia.

Un'indicazione ai docenti nel merito dell'uso delle prove oggettive potrebbe essere quella di provare a costruirle da se stessi, inserendole nell'ambito della propria programmazione didattica per la verifica. Ovviamente le prove oggettive proposte su larga scala richiedono strumenti che devono essere verificati e convalidati, occorre quindi una preparazione con competenze apposite che consentono di identificare in anticipo le deviazioni che potrebbero deformare o ostacolare l'analisi dei risultati.

Costruirsi prove oggettive di classe, di ciclo, di livello, di scuole, è un esercizio utile. Non bisogna accettare pedissequamente ciò che viene proposto dall'esterno dell'ambiente scolastico, ma analizzare i materiali, stravolgerli se è il caso, approfondirne gli aspetti di fondo. E' un esercizio intellettuale importante, perché costringe a pensare a domande diverse, a strategie alternative.

Nella scuola secondaria le prove oggettive eliminerebbero l'ossessione dell'interrogazione.

L'interrogazione è assolutamente inattendibile ai fini di una valutazione oggettiva; semmai andrebbe studiata e analizzata come momento di comunicazione, da cui ricavare informazioni sulle capacità di esposizione, di ascolto, di argomentazione, di comprensione reciproca.

Per la stessa ragione ho studiato la conversazione.

La conversazione è uno strumento concettuale per elaborare che si viene facendo congiuntamente. Anche la conversazione quotidiana tra una madre e un figlio a tavola ci dice qualcosa sulla capacità di concettualizzare¹³.

Ma nessuno penserebbe mai di studiarla per valutare; la sua osservazione serve per capire come gli interlocutori si mettono d'accordo, come l'uno assume ciò che l'altro gli comunica. L'assunzione non è una valutazione. In gruppo la conversazione dà la capacità di ascoltare l'altro e interpretarlo. Il discorso è un oggetto sociale e non può essere oggetto di valutazione di un interlocutore sull'altro. Così come il parlato, anche il silenzio si situa in un preciso contesto della comunicazione: si tace per consentire all'altro di dire quello che pensa. L'interrogazione è in un certo senso un momento di conversazione, non si può prescindere dalla interazione tra gli interlocutori. Gli strumenti di valutazione che adoperano l'oralità, il discorso, fanno entrare in campo altre variabili, le interferenze sociali, le presupposizioni, i non detti, che non possiamo non considerare. E' un problema, questo della comunicazione, che non ha, per esempio, il linguaggio musicale: si ascolta l'esecuzione e si capisce se è una prova immediata ed evidente. Nella scuola dovremmo forse inventare modalità simili.

Con i bambini più piccoli è sufficiente l'osservazione: si fa la motricità, si lavora a livello musicale, e la capacità, la competenza che si vuole verificare è evidente e non è influenzata da altri fattori.

Il problema quindi è l'insegnante e il suo modo di porsi di fronte all'allievo e al compito.

Nodi affrontati nel dibattito

¹³ Clotilde Pontecorvo si è occupata, in una ricerca che ha coinvolto famiglie italiane, americane e francesi, di come la conversazione tra i genitori e i figli a pranzo o a cena sia l'avvio alla costruzione di una trama sociale. Intorno alla tavola il gruppo familiare sperimenta la trasmissione dei modelli educativi dagli adulti ai ragazzi e la costruzione della comunità. (Pontecorvo C., Arcidiacono F., 'Famiglie all'italiana. Parlare a tavola', Milano, Raffaello Cortina, 2007)



Le prove oggettive non vanno demonizzate (Vittoria Gallina)

In Italia noi facciamo delle cose in modo paternalistico e confusionario. Il modo in cui si è deciso di valutare la qualità dell'istruzione è probabilmente un esempio di un percorso mal predisposto, burocratico; ma c'è da chiedersi perché l'oggettività ci spaventa.

I test comunque misurano parzialmente i livelli e la qualità delle competenze, ma offrono dati importantissimi e certamente è utile avere dei dati che consentano di apprezzare il sistema scolastico nazionale. Nel momento successivo bisognerebbe allargare l'indagine, usando altri approcci, per vedere cosa c'è intorno e capire i processi oltre che tabulare i risultati.

Affrontare delle indagini tipo quelle OCSE-PISA ha un costo molto alto.

Ci sono poi problemi di fondo che richiedono di indagare le forme della nostra cultura della formazione. Ci arriva per via burocratica, dall'alto, una proposta di valutazione di sistema e questo ci fa discutere, ma avere una visione dei punti di forza e dei punti critici della nostra scuola costituirebbe una svolta per il nostro paese.

Limiti delle prove oggettive: il caso dei test d'ingresso per la formazione delle classi

Tra le prove oggettive più diffuse nelle scuole ci sono i test di ingresso sia a inizio anno che nei passaggi di ordine di scuola. Vengono somministrati per avere elementi da cui partire per costruire la programmazione. Bisogna però ricordare che una programmazione va comunque adeguata a quel preciso contesto, pertanto bisognerebbe analizzare le risposte ai test ma parallelamente osservare ciò che permette di identificare i bisogni formativi di quel gruppo, determinare gli obiettivi e definire i contenuti. Se invece, come spesso accade, non vengono proposti in funzione di un orientamento didattico ma per creare gerarchie di livelli, magari finalizzate alla formazione delle classi, ecco che perdono di valore e possono inficiare la sostanziale parità di opportunità.

Le prove oggettive hanno dei limiti, offrono informazioni troppo rigide. Non consentono di individuare il potenziale, la zona di sviluppo prossimale. Forniscono dei dati sui quali poi l'insegnante ha il compito di andare a fondo, interpretare, correlare, e finalmente esprimere la valutazione, che è comunque sempre riferita a criteri. I criteri per la valutazione devono essere espliciti e condivisi. E' necessario tener conto della media e del punto di partenza della classe.

La misurazione non deve in ogni caso coincidere con la valutazione. Purtroppo invece avviene perché in questo modo si semplificano le operazioni e si passa attraverso scorciatoie comode.

Prove non verbali

Si può pensare a una valutazione che non passi soltanto attraverso prove linguistiche? Sia le interrogazioni che i test usano prevalentemente se non soltanto le parole. Ma nel percorso di apprendimento, diceva Bruner, c'è il livello dell'esperienza, il livello operativo, il livello iconico e simbolico e poi c'è il piano dell'elaborazione della concettualizzazione che viene rappresentato dal linguaggio verbale. Se ci interessa il processo dovremmo poter capire a quale livello avviene l'incagliamento, la non comprensione.

Forse bisognerebbe scardinare il concetto (e la prassi) che è possibile esprimere e realizzare soltanto attraverso la parola il compito da valutare, attraverso la pronuncia, la lettura ad alta voce, la scrittura. E i dislessici, gli alunni stranieri che non hanno competenze linguistiche di pari livello? E i non uditivi? Si dà per scontato che tutti debbano essere arrivati ad un livello di categorizzazione/simbolizzazione e di riflessione che si manifesti attraverso il linguaggio, e un livello formale di linguaggio, non colloquiale-familiare.



Non si prende in considerazione tutto quello che viene manifestato attraverso il fare e la rappresentazione iconica. Non si può ignorare che c'è un momento di valutazione che si viene facendo mentre l'esperienza dell'apprendimento è nel suo svolgimento. Coinvolgendo i ragazzi in una performance, in una attività operativa, si può osservare molto. E' un intervento di 'aggiustamento' della direzione che l'insegnante può attuare in tempo reale: non ha senso aspettare di vedere se un determinato passaggio è stato compreso,

Lo si constata attraverso il fare concreto. Non si diceva forse un tempo che la valutazione è 'lettura dell'esperienza'?

L'obiettivo è riuscire a far crescere nei ragazzi la consapevolezza di ciò che stanno acquisendo senza essere noi ossessionati dalla valutazione. Purtroppo la valutazione sommativa (mai del tutto uscita dal panorama scolastico italiano) ha prodotto e continua a produrre un approccio alla didattica, sia per i ragazzi che da parte dei docenti, che allontana dalla cura dei processi.

L'intervento non dovrebbe costituire un premio o un castigo, ma un momento per fornire e stimolare riflessività e consapevolezza.

In alternativa ai test?

Il caso della Finlandia. In Finlandia non si applicano i test esterni per la valutazione ma i docenti monitorano i percorsi costruendo essi stessi gli strumenti di valutazione in base agli obiettivi dei curricoli. Per far ciò sono stati appositamente formati, anche perché il sistema scolastico si affida totalmente alle loro competenze affinché vengano raggiunti gli obiettivi. Il problema della valutazione è affrontato proprio nei termini della valutazione formativa: gli alunni non vengono respinti in quanto il risultato positivo del percorso scolastico deve essere raggiunto da tutti: non c'è un'intenzione di scrematura. Il raggiungimento degli esiti è responsabilità della comunità dei docenti che in un modo o nell'altro devono provvedere a far recuperare le difficoltà e a far superare a tutti gli studenti i vari livelli di scuola che comunque sono obbligatori fino all'Università.

Esiste, va detto, una modalità di funzionamento di sistema che noi non riusciamo forse a concepire, per nostre caratteristiche culturali. Se in una scuola è presente un insegnante che ha saputo trovare strategie più efficaci per affrontare e far superare le difficoltà di apprendimento di alcuni studenti, egli viene naturalmente incaricato di accogliere nella propria classe quegli studenti che in un'altra scuola, anche geograficamente lontana, quelle stesse difficoltà non erano riusciti a superare. C'è, insomma, una specie di compensazione delle competenze tra i docenti, che li vede di fatto in competizione, che mette al centro l'interesse degli studenti. Qui la valutazione formativa è centrale perché diventa realmente un 'pezzo' serio della didattica.

(v. 'La scuola perfetta', LynNell Hancock, in Internazionale 948 11 maggio 2011:

Puntando su qualità ed equità, la Finlandia ha creato un sistema d'istruzione modello. Negli ultimi dieci anni le competenze degli studenti finlandesi in lettura, matematica e scienze sono migliorate in modo significativo. Il merito è in gran parte di una classe di insegnanti che si impegna a tirare fuori il meglio dagli alunni, costi quel che costi. 62000 docenti dalla Lapponia a Turku che dopo una dura selezione (superata solo dal 10% dei candidati) seguono corsi di specializzazione post laurea per l'insegnamento. Molte scuole sono così piccole che gli insegnanti conoscono per nome tutti gli studenti. Se un metodo didattico non funziona, i docenti si confrontano tra loro per trovare un'alternativa. Circa il 30% degli alunni riceve una forma di assistenza speciale durante i primi nove anni di scuola. La popolazione della Finlandia è sempre meno omogenea dal punto di vista etnico, c'è una forte immigrazione. 'Noi cerchiamo di seguire gli studenti più fragili. E' la nostra vocazione'. Ai test Pisa la Finlandia è ai primi posti. Ma 'se ci si concentra solo sulle statistiche si perde di vista l'aspetto umano'. Ma anche lo stato interviene: nel 1963 il parlamento finlandese



decise di puntare sull'istruzione pubblica come fattore chiave della ripresa economica. La scuola pubblica si basa su un sistema di scuole polivalenti dai 7 ai 16 anni. Insegnanti di tutto il paese hanno contribuito a elaborare un programma nazionale che forniva solo linee guida. Nel 1979 è stato introdotto come requisito per diventare insegnanti un quinto anno di specializzazione universitaria in teoria e pratica a spese dello stato. Gli insegnanti godono dello stesso status sociale di medici e avvocati: stipendi alti, autonomia e rispetto'. 'Ogni bambino ha diritto a un'ottima scuola pubblica. Se vogliamo essere competitivi, dobbiamo garantire a tutti un'istruzione di qualità'. A metà degli anni ottanta un'ultima serie di misure ha eliminato ogni residuo di verticismo, le politiche di istruzione sono state trasferite ai consigli comunali, il programma nazionale è stato condensato in linee guida generali, è stata eliminata la pratica del raggruppamento degli alunni in base alle capacità. Tutti i bambini, a prescindere dalle capacità, devono stare nella stessa classe, avendo però a disposizione insegnanti di sostegno, in modo che nessuno rimanga indietro.).

Inseguendo l'INVALSI: materiale pornografico delle case editrici (Franco Lorenzoni)

Le case editrici corredano i loro testi di appendici che consistono in esercitazioni alle prove Invalsi e producono fascicoli appositi che le famiglie sono 'invitate' ad acquistare. Trovano mercato per molte ragioni, che vanno dalla richiesta di semplificazione alla tendenza a banalizzare (per 'facilitare') qualsiasi cosa nuova venga proposta. Accade infatti che l'amministrazione poco si cura di supportare e accompagnare un progetto a larga scala, come quello dell'Invalsi, con una riflessione seria e approfondita sui bisogni reali che tale attività va a soddisfare. Bisogna denunciare la modalità sempre più diffusa di proporre addestramento ai test Invalsi a causa della quale si sta determinando la nascita di una 'pedagogia Invalsi' che è di fatto la sconfessione dello scopo per cui questo ente è stato istituito: raccogliere e diffondere dati sugli apprendimenti della lingua e della matematica nella scuola di base. Si ha così l'effetto retroattivo che quello che i test dovrebbero verificare (risultati di processi di insegnamento/apprendimento diversi per contesto, alunni, insegnanti, scelte didattiche) divenga l'insegnamento/apprendimento).

Non si può negare che dell'Invalsi ci sia bisogno anche per entrare nel merito di una situazione complessa com'è quella della nostra scuola e del modo in cui è organizzata. Per esempio i ragazzi che hanno compiuto percorsi scolastici di base con esiti non proprio positivi vedono come unica prospettiva di continuità del percorso le scuole professionali. Indagando sui dati di questa preoccupante situazione, che evidenzia una discriminazione alla base e in itinere, forse i test Invalsi qualcosa raccontano. Anche questo è un filone di denuncia. Non si può mantenere il sistema così com'è, con i ragazzi dai percorsi difficili o fuoriescono dal sistema o finiscono nei professionali dove vengono bocciati.

La valutazione oltre la primaria

Nella fascia oltre la primaria il discorso sulla valutazione ha delle sue specificità. Quando è arrivato il voto numerico molti insegnanti hanno cominciato a usare strategie di ammorbidimento del giudizio come gli smile, che sono di derivazione finlandese.

Ma per gli adolescenti questi escamotage non sono sufficienti.

I ragazzi sono competitivi, vogliono sfidarsi, misurarsi tra loro. Si possono proporre le prove oggettive, correggerle insieme ai ragazzi, orientarli a vedere le incongruenze, gli scarti, ma il problema del modo in cui si aspettano di essere valutati rimane. Una valutazione formativa quale quella che si propone per la primaria o per il primo ciclo non è valida per tutte le età. Alcune proposte educative andrebbero modulate tenendo in debito conto tali aspetti. Va considerato comunque che i ragazzi respirano una cultura in cui tutto spinge verso la competizione. Purtroppo restando così le cose non si recupera l'errore in modo costruttivo. Se gli stimoli, i compiti che la scuola propone indicassero strade diverse dalla semplice



esecuzione come nel caso dell'esercizio, forse potrebbe maturare un approccio diverso allo studio e anche all'errore. La nostra scuola è infarcita di esercizi che rendono più evidente lo sbaglio e non l'errore di tipo euristico su cui lavorare. In una proposta didattica basata su situazioni problematiche e non sull'esecuzione passiva di svolgimento di esercizi si incontra l'errore, e su quello si può ragionare, confrontarsi, modificare schemi, recuperare.

La valutazione deve tener conto della lingua (Graziella Conte)

Operare in classi dove si possiedono lingue madri diverse non può non avere una conseguenza notevole sulla valutazione oltre che sulla didattica. I saperi, le cognizioni, i modelli culturali di riferimento, le forme di categorizzazione della realtà insiti nelle lingue sono il materiale di partenza su cui si innesta qualsiasi apprendimento. Lo studente non ancora parlante la lingua del paese ospite, o che ha acquisito un livello essenziale della L2, non si trova in stato di deficit (come appare nello stereotipo generalizzato), vive, bensì, una condizione transitoria: del tutto immersa nel nuovo ambiente di vita, dove tutto parla ai suoi sensi, visivamente, sonoramente e audio-visualmente. Il contesto relazionale è il momento in cui si produce la parola e le si dà il significato veramente condiviso. Sarà cura dell'insegnante renderlo generativo di condivisione. Ci vuole tempo per "sostare" insieme sulle parole, scoprirne il senso, non esaurire con l'ansia valutativa i processi complessi e ricchi di imprevisti che non veicolano certezze, risultati, modelli preconfezionati, schede, ma dubbi e ricerca, piacere di incontrarsi con altri saperi, di convenzionare significati.

Parlare di valutazione richiede di precisare l'idea che abbiamo dei soggetti

È necessario un periodo previo di accordo fra insegnanti su quale immagine dei soggetti in apprendimento si ha in base a cui si hanno aspettative diverse.

Un esempio. L'invariante n. 1 di C. Freinet dice: 'Il bambino ha la stessa nostra natura. E' come un albero che non ha ancora ultimato la sua crescita ma che si nutre, cresce e si difende esattamente come l'albero adulto. Il bambino si nutre, sente, soffre, ricerca e si difende esattamente come voi, solamente con dei ritmi diversi che sono dovuti alla sua debolezza organica, alla sua 'ignoranza', alla sua inesperienza, ma è anche contraddistinto dal suo incommensurabile potenziale di vita, spesso pericolosamente compromesso dagli adulti. Il bambino agisce e reagisce in conseguenza alle stimolazioni cui è sottoposto, e vive esattamente in base agli stessi vostri principi. Fra voi e lui non c'è una differenza di natura ma solo di grado'. (C. Freinet, in 'Oeuvres pédagogiques')

Questa idea di soggetti in evoluzione non sposta forse i termini della valutazione dell'adulto?
Il potenziale di vita non ha bisogno per espandersi di esplorare forme di autovalutazione?

Un'esperienza didattica (Fabrizia Brandoni)

L'esperienza che presento vorrebbe dimostrare come a scuola un grande lavoro può essere tagliato fuori, con la valutazione attraverso i test, escludendo una serie di competenze messe in gioco dai ragazzi mentre fanno esperienza della conoscenza del mondo. E' semplice valutare con gli strumenti di cui si è parlato, purtroppo, però, molti elementi di processo vengono ignorati, non compresi nel risultato. Ciò non ha una conseguenza neutra su tutto il sistema (che può o non può, in quanto sistema, essere attrezzato per coglierli e apprezzarli oppure no), ha una ricaduta sia sui ragazzi che sui genitori, i quali inevitabilmente



apprezzano, del lavoro scolastico, solo quello che produce una visibilità in termini di valutazione. Forse è questa la ragione che induce gli insegnanti a far acquistare i testi che propongono prove analoghe a quelle Invalsi.

Noi abbiamo una responsabilità di orientamento culturale.

L'esperienza è stata realizzata in una scuola secondaria di primo grado di Torino. Si tratta di una loro libera rivisitazione del testo di I. Calvino 'Le città invisibili', a partire dalla lettura della loro città. Ho proposto l'uso e la cura di linguaggi espressivi diversificati, verbali e non verbali: dalla musica all'espressione grafico-pittorica e plastica, al linguaggio motorio e teatrale, alla scrittura. L'obiettivo era quello di consentire loro di esplicitare l'idea di città che si portano dentro e l'immaginaria trasformazione dei luoghi ri-visti e trasfigurati grazie alle suggestioni dei testi dell'autore. I ragazzi hanno fatto i conti con bisogni espressivi nuovi e autentici.

L'avvio del percorso è stato dato da visite guidate nella città, nelle zone di dismissione delle fabbriche, nelle periferie. In seguito ho proposto la lettura del libro, con l'intenzione di favorire il collegamento con l'immaginario. Il testo è complesso, all'inizio non lo capivano. Si lavorava per tentativi e piano piano attraverso la diversificazione delle proposte e degli stimoli si è costruito il livello di comprensione: il corpo, le azioni, la musica, hanno consentito l'entrata nel testo. Ne è nata una passione per la comprensione collettiva a cui ha fatto seguito la produzione di disegni, plastici, testi scritti. Emergono termini inusuali e nuovi per i ragazzi, si ampliano il lessico e la capacità di utilizzare le strutture morfosintattiche più complesse. Si impara soprattutto a riflettere insieme, a precisare, ad andare a fondo senza accontentarsi di un livello superficiale di comprensione. Il livello di analisi e comprensione del testo di Calvino è stato enorme. Interessante, inoltre, come per mimesi abbiano acquisito regole sintattiche molto più raffinate di quelle note, regole che ancora non padroneggiano, ma con cui hanno cominciato a familiarizzare. Ognuno ha espresso tutto quello che poteva. L'esperienza è stata motivante per tutti, anche per coloro che non avevano fino a quel momento avuto risultati positivi. Quelli che al test Invalsi hanno risultati insufficienti. Credo che il fattore creatività abbia dato modo a ciascuno di "esserci". Mi chiedo dunque: perché predisporre tutto un percorso di questo tipo se poi si devono fare i test che richiedono l'impiego di altri criteri per le risposte, se si deve ricevere il voto? Tutte queste potenzialità dove le collochiamo, come le reimpiogliamo? La scuola sa come riprenderle e riutilizzarle in altri ambiti?

Posso dire comunque che, accanto al pensiero divergente che una tale proposta ha favorito, si sono evidenziate anche capacità di analisi, di logica, competenze linguistico-grammaticali. Si possono dunque offrire ai ragazzi opportunità per non chiudersi; proposte che lascino aperte fessure sulle quali lavorare per ampliarle ed entrare veramente in relazione con i soggetti dell'apprendimento, per motivarli sempre maggiormente.

Mi sembra invece che l'Invalsi spinga ad una degenerazione della didattica e delle possibilità di trasformazione e di evoluzione delle pratiche educative.

La valutazione di sistema: disambiguare alcuni concetti (Maria Cristina Martin)

Solo se si dà vita ad un sistema in cui il singolo operatore possa esprimersi in una realtà sistemica e interattiva, è possibile chiedergli ragione del suo operato. Altrimenti il rischio è di scaricare sul singolo le carenze di un sistema di cui non è responsabile. Il problema non è la prova, è il come ci si approccia. Occorre disambiguare i concetti: la scelta di operare in un certo modo per la valutazione di sistema risponde a uno scopo economico? O a uno scopo culturale di innovazione, di cambiamento di pratiche vecchie? Risponde alla necessità di rendicontare i risultati relativi al funzionamento del sistema scolastico? Dobbiamo ricordarci che un certo tipo di cultura pedagogica e scolastica è in minoranza. Il problema è come far sì che migliori la



qualità della scuola intervenendo sulla massa degli operatori, facendo in modo che si sviluppi una passione educativa.

Rispetto alla valutazione va ri-orientata la progettualità. Il POF dovrebbe essere il luogo dell'interazione, dell'interscambio. Interazione di progetti diversi che nascono per rispondere a bisogni educativi diversi, non della stanca ripetitività. Bisognerebbe riuscire ad esplicitarli, i bisogni. Ogni comunità educativa non dovrebbe farsi sconti, ma approfondire l'analisi sapendo che i test danno risultati parziali, fanno capire alcune cose, ma ne tengono fuori molte altre. Ma non si può non dirsi quale servizio educativo minimo è necessario garantire. E non si può non riferirsi a indicatori oggettivi che sono legati al contesto. Un paese che spende per l'istruzione ha il dovere di rendicontare. Il test non è la disciplina, ma uno ma uno screening.

SEI MENO SEI PIU'... SEI ZERO NON CI SEI PIU'... Nerina Vretenar

Valutare, misurare, ordinare, classificare, includere, escludere...

Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi, lui passerà tutta la sua vita a crederci stupido.
Albert Einstein

Che ne è della valutazione formativa?

È la prima domanda che si pone il gruppo nutrito di insegnanti e operatori che sabato 7 settembre, a Roma, riempiono una sala dell'Istituto Statale per Sordi di via Nomentana invitati dall' MCE per una giornata di studio sulla valutazione nella scuola. Come era stato previsto sono così numerosi che non ci sarebbero stati nella sede nazionale del Movimento in via dei Sabelli. Ci sono giovani precari e persone con lunga esperienza, ci sono Maestre e Maestri che hanno lasciato il segno con la loro ricerca appassionata.

La valutazione formativa, dunque. Non si può non convenire sul fatto che la legge 517 è stata una pietra miliare che ha fatto intravedere, nella scuola, la possibilità di ottemperare davvero al dettato costituzionale sull' "istruzione obbligatoria": costruire una Scuola Pubblica dotata di strumenti tali da favorire l'inclusione e la crescita di tutti e di tutte, da non escludere nessuno, da accogliere tutte le diversità.

Quella legge aveva finalmente liberato gli insegnanti dall'obbligo della valutazione numerica indirizzandoli verso la pratica difficile ma importante dell'osservazione. Era quasi un richiamo a spostare l'attenzione dalla banalità meccanica del fermo-immagine sui "risultati raggiunti" alla sapienza generatrice dello sguardo dell'educatore, che mentre è in relazione, mentre interagisce, sa leggere i segnali, tenere in vita la motivazione, ricalibrare gli stimoli scommettendo sulla possibilità reale di ciascuno/a di fare un passo più in là, il suo passo: tutto in tempo reale. Osservare è selezionare, interpretare, raccogliere informazioni per intervenire. Lo sguardo nutre e incoraggia, è vero che "ognuno cresce solo se guardato".

Nessuna accusa di "spontaneismo" poteva essere fatta di fronte a questa richiesta alta rivolta agli/alle insegnanti. La legge parlava di "osservazioni sistematiche", chiamava il docente alla responsabilità di farsi carico di osservare per capire i processi, ad essere consapevole del fatto che del processo fa parte anche l'errore, che non è una "colpa" dell'allievo, sottolineava l'importanza dell'interattività insegnamento-apprendimento.

Non si trattava di eliminare semplicemente la valutazione sommativa giustamente considerata strumento di emarginazione e di selezione ma di proporre una valutazione diversa fondata su una grande professionalità attenta alla qualità delle proposte e delle strategie messe in atto, capace di leggere le esperienze.



Primo non nuocere

Eppure i voti numerici sono tornati, con le conseguenze previste.

Il voto misura, mette in scala, separa, esprime una quantità e non le diverse qualità, favorisce la competizione, non dà informazioni su come preparare un percorso di miglioramento, poiché ascrive solo all'alunno la responsabilità del risultato.

Se è negativo umilia e uccide la motivazione, emargina.

L'introduzione dei voti numerici nella scuola di base va contro, a mio avviso, ad alcuni principi della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia.

Ad esempio: in tutte le decisioni che riguardano i bambini/e (e la decisione sulla modalità della valutazione scolastica è una decisione importante) “ l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente... ” (art. 3)

E ancora: “Gli Stati Parti adottano ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo contro ogni forma di violenza o di oltraggio...” (art. 19) e, per quanto riguarda la scuola, “...la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano...” (art. 28)

E' eccessivo parlare di violenza, oltraggio e dignità? La pagella è un documento ufficiale che attesta pesantemente un'inadeguatezza. Per gli adulti non c'è niente di simile se non nel caso vengano commessi dei reati.

Non si capisce, infine, come tutto questo si accordi con la finalità della Scuola di “.. favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità....” (art.29).

La nostra scuola

Nell'incontro citato, senza che il tema della valutazione fosse mai dimenticato, risultava però spontaneo, da parte di tutti, ribadire e ripuntualizzare la nostra idea di scuola, perché un pensiero in questo senso viene prima delle scelte sul come valutare e ad esse è strettamente legato.

Si ribadiva con forza l'importanza di una didattica basata sull'operatività, sul fare. La rappresentazione iconica e poi simbolica (e il linguaggio è una forma bellissima e complessa di simbolizzazione) vengono dopo, altrimenti risultano avulse dal significato.

Si ribadiva con forza l'idea di scuola come comunità che apprende, comunità in cui ogni membro è una risorsa, in cui una situazione di non giudizio favorisce la partecipazione, attiva il pensiero e quindi migliora i risultati, aiuta a prevenire il disagio.

Si portava l'esempio del teatro, della coralità del costruire una rappresentazione teatrale in cui si cerchi insieme di dare vita a pensieri scoperte ed emozioni e in cui ognuno/a si senta impegnato a dare il meglio per la riuscita dell'opera collettiva compiendo, in questo lavoro, importanti percorsi di apprendimento. Alla fine tutti hanno dato e ciascuno/a ha dato secondo quello che è.

E' valutabile tutto ciò con strumenti di misurazione o piuttosto la verifica del fare teatro la fai facendo teatro?

Ci si lasciava catturare dall'entusiasmo di Fabrizia, una giovane precaria che raccontava un percorso nella secondaria inferiore in cui dallo stimolo offerto dalle “Città invisibili” di Calvino si snodavano percorsi attraverso i territori delle arti figurative, del teatro, della musica, della lettura e della scrittura. Percorsi trasversali in cui importanti conoscenze e abilità venivano conquistate, ma che andavano osservati ed accompagnati, percorsi impossibili da valutare con numeri.



Si sottolineava ancora una volta l'importanza della conversazione, che permette al pensiero di svilupparsi, dell'interazione tra pari che costruisce consapevolezza, del ruolo dell'insegnante che sa porre le domande giuste, non quelle fatte solo per controllare e di cui si sa già la risposta, ma quelle fatte per stimolare il pensiero, il pensiero delle bambine e dei bambini che, se trova spazio di ascolto, non finisce di stupirci.

Si ricordava ancora l'importanza di costruire contesti significativi, perché dentro questi contesti si apprende prima facendo e poi imparando a rappresentare, a simbolizzare, a creare.

Nella scuola, ricordava Clotilde Pontecorvo appassionandosi alla discussione, ci deve essere un fare vero, un fare in contesti reali e significativi. Altro è il fare "per esercitarsi", che è legittimo ma non deve essere la forma prevalente di attività. Altro ancora il fare "per dimostrare che lo sai", ... da maneggiare con cura.

La convinzione era che questa nostra scuola, di più e meglio di una scuola trasmissiva, che divide ed esclude necessariamente alcuni/e, persegue anche i legittimi traguardi di apprendimento. La scommessa è che dentro i percorsi complessi messi in atto avendo in mente la costruzione dell'essere umano vengano anche raggiunti meglio quei traguardi e che le due cose possano e debbano essere tenute insieme, che l'una includa necessariamente l'altra. Nel più c'è il meno.

La responsabilità del dare strumenti è ineludibile, tanto più oggi in cui la complessità della società ha bisogno di essere letta con strumenti adeguati, gli stessi che assicurano poi l'esercizio della cittadinanza. Tra "lettore" ed "elettore" c'è solo la differenza di un fonema....

L'accanimento valutativo, che si esplica nella ricerca di strumenti di valutazione presunti "oggettivi" e comporta, da parte degli esperti, profusione di impegno, e da parte della società, profusione di risorse, andrebbe forse sostituito con un impegno reale a migliorare la scuola per migliorare i risultati raggiunti dagli allievi: curando la formazione degli insegnanti, migliorando gli spazi scolastici, promuovendo le offerte culturali del territorio rivolte all'infanzia.

Sappiamo infatti che ci vogliono alcune condizioni per rendere felice l'esperienza scolastica di un bambino e per promuoverne lo sviluppo: buone condizioni di salute, cure familiari adeguate, qualità della vita di un territorio, che può essere attento o meno ai bisogni dell'infanzia, offrire o meno opportunità sociali e culturali. Poi la qualità dell'offerta formativa della scuola, legata agli insegnanti ma anche alla cura degli spazi e dei tempi scolastici, e all'organizzazione messa in atto.

Sarebbe utile alla scuola un accanimento dei ricercatori che andasse a rilevare l'incidenza di tutti queste condizioni sul successo scolastico, seguito poi da uno sforzo serio per modificare quelle condizioni di partenza.

Sprofondare nel gorgo

Eraldo Affinati, lo scrittore animatore della Città dei Ragazzi, immagino si sarebbe sentito a casa al seminario di via Nomentana, in sintonia con le nostre preoccupazioni e con i nostri disagi.

Tanto più che si occupa soprattutto di adolescenti, persone tra le più fragili della società. Anche lui e si interroga, nell'ultimo suo libro, sui danni che può fare la valutazione cui oggi la scuola è costretta.(1)

"La mancanza di un riscontro positivo, che in una personalità meno fragile della sua non avrebbe costituito un problema, lo ha fatto sprofondare nel gorgo. Stiamo parlando di un ragazzo speciale. Uno che respinge innanzitutto il sistema di valutazione cui viene sottoposto. ... Questa è la cava dei ripetenti. Chi non si fa trovare pronto viene tagliato fuori. Poi c'è il problema del comportamento. Nello schema prefissato gli scolari dovrebbero stare seduti ai banchi dalle otto di mattina fino alle tredici o quattordici. Ognuno reagisce a modo suo: chi sa truccare le carte elaborando sofisticate strategie difensive e chi, privo di tali risorse, manda il tavolo a gambe all'aria...." (pag.12-13)



Valutare non si accorda certo col prendersi cura: “Di fronte alla potenza e alla complessità di un cemento umano e culturale così impegnativo, come si orientano le strategie governative del nostro Paese in materia scolastica? La classe è la sede istituzionale dell’incontro quotidiano tra giovani e adulti. In quale altro luogo l’adolescente intrattiene un rapporto così forte con persone più grandi di lui che non siano membri della sua famiglia? Fra i banche nasce e si forma l’idea che un popolo ha di se stesso: la cosiddetta coscienza nazionale che è in continuo mutamento e cambia faccia di decennio in decennio. Invece di creare i presupposti per facilitare il confronto fra le generazioni, si ha l’impressione che tecnici e politici collaborino fra loro per ostacolarlo.

Le prove Invalsi si fondano sul mito del “giudizio oggettivo” stabilendo traguardi comuni per alunni diversi l’uno dall’altro.... allenarsi a superarle può diventare più importante che conoscere e approfondire.... Non è detto che una risposta sbagliata riveli una scarsa preparazione, o viceversa.

Assai spesso l’intelligenza, come un pesce che evade dalla rete tesa dal pescatore, sfugge alle misurazioni che vorrebbero certificarla.” (pag. 28-29)

E ancora: “Il voto è una spina nel nostro fianco. Chiama in causa il giudizio. Interpella i criteri di valutazione. Convoca la legge che li ha stabiliti. Distribuisce i meriti. Certifica i titoli. Attira tensioni. Esalta e redarguisce. Lusinga e strapazza. Premia e punisce. Elogia e mortifica. E’ il terreno di coltura della competizione, dell’invidia, del rancore, della felicità effimera. Per chi insegna si può trasformare facilmente in un’arma a doppio taglio. Insomma, sotto al voto dovremmo immaginare sempre una scritta: “Maneggiare con cura” (pag. 32-33)

Perché le nostre classi sono “... un bel miscuglio: maschi, femmine, madrelingua diversi, scolarizzati e ipercinetici, dislessici e buoni lettori, bianchi, gialli e neri, intelligenti e scarsi, allegri e tristi, timidi ed estroversi, lucidi e caratteriali. Così non ci si annoia. Ma si fatica tantissimo. E si rischia, perché il voto soffoca lo spirito, spegne la passione, rinfocola l’istituzione: quello basso avvilisce, quello alto illude chi lo riceve.” (pag. 34)

E sono proprio i più deboli che “ancor più di quelli attrezzati” hanno bisogno “di conoscere almeno qualche pagina della nostra tradizione; di gettare uno sguardo, seppure fuggevole, sulla voragine del passato; di imparare a mettere insieme un concetto, dal momento che, superati i diciott’anni, con ogni probabilità non lo faranno più, diretti verso i quartieri bassi.” (pag. 86-87)

Noi vorremmo invece che la scuola fosse incoraggiata a posare lo sguardo sui mille aspetti che la relazione educativa mette in luce.

“La categoria dei giovani cui avrei voluto tributare ossequio s’identificava con quelli pronti a pagare per chi sbaglia. Coloro che, in ogni tempo, si caricano sulle spalle tutti gli altri.... Adolescenti che non fanno notizia.... E’ Alessio, che invece di terminare il compito in classe, va a recuperare Pinuccio, il quale sta ancora davanti alla macchinetta del caffè e rischia di finire non classificato. E’ Luca che restituisce gli occhiali da sole sottratti da Angelo a Claudio quando s’accorge che il gioco si sta trasformando in un affare troppo serio. E’ Roberto che, sapendo di non riuscire a stare attento, viene vicino alla cattedra per non deludere l’insegnante che gli ha dato fiducia.... Sono tutti quegli studenti che, osservando la fragilità dei meno dotati, imparano a riconoscere e apprezzare il proprio privilegio... e prima o poi capiscono che non soltanto i deboli hanno bisogno dei forti, ma anche i sani imparano dai malati, i robusti dai gracili... Quello che apprendono è così prezioso, che non può essere nemmeno comunicato” (pag. 103-104)

Alcuni aggiustamenti urgenti

Il tema della valutazione è complesso, nessuno, nel seminario, sottovalutava l’importanza di avere a disposizione strumenti adeguati, nessuno voleva eludere il problema.



C'era però la convinzione che non sono accettabili strumenti valutativi somministrati come farmaci uguali per tutti che risultano sicuramente dannosi per qualcuno.

E su alcune esigenze c'era una sostanziale convergenza.

Anzitutto l'esigenza di riprendere la riflessione sulla valutazione formativa.

Poi di togliere tout court i voti numerici almeno dalla scuola di base.

Di togliere inoltre i test Invalsi almeno dalla seconda classe della scuola primaria (a sette anni tutto è in fieri, tutto è fluido, tutto è in movimento, fragile e delicato) e di non far rientrare i risultati di quelli di terza secondaria nella valutazione finale.

Infine l'accordo era su una domanda: vedremo, un giorno, di fronte a risultati giudicati insufficienti, che la società risponde con azioni compensative volte a migliorare la qualità delle proposte culturali e il welfare del territorio, la qualità degli spazi scolastici, l'offerta formativa della scuola, la formazione degli insegnanti?

(1) Eraldo Affinati, *Elogio del ripetente*, Mondadori, 2013

PRATICHE SENSATE DI RESISTENZA ALL'EPIDEMIA VALUTATIVA

Franco Lorenzoni e Roberta Passoni

Non dobbiamo mai dimenticare che la scuola, oltre a un luogo di socialità e di apprendimento, ha anche le caratteristiche di una istituzione totale, dove bambini e ragazzi sono sottoposti a frequenti arbitrii da parte di noi insegnanti, praticamente insindacabili.

Ci sono naturalmente coloro che cercano di operare per sviluppare libertà e intelligenza critica e altri che non si accorgono neppure dello spirito di coercizione che permea molti nostri atti. Se ragioniamo sui voti e la valutazione, tuttavia, non dobbiamo mai dimenticare che si tratta degli strumenti più potenti di cui disponiamo noi insegnanti per tenere a bada e addomesticare gli allievi. Strumenti che possono provocare sofferenze e discriminazioni, perché si tratta di oggetti contundenti che a volte feriscono, anche gravemente.

Cattivi apprendimenti o fallimenti precoci, vissuti da bambini o nella prima adolescenza, possono condizionare grandemente il futuro e orientare verso un allontanamento dallo studio e dalla conoscenza, intesa come luogo di crescita e costruzione di libertà e possibilità personali più ampie.

La grande confusione e gli avvoltoi dell'editoria pornografica

All'uscita di scuola tre anni fa una bambina di Giove, alla domanda della mamma che le chiedeva com'era andata, ha risposto: "A ma', nelle prove invalsi non si danno i voti. Quelle sono fatte per vedere se gli insegnanti sanno insegnare".

L'idea che ci siano strumenti per monitorare l'efficacia di alcuni insegnamenti in sé non è sbagliata. Potrebbe anzi essere uno strumento democratico di verifica, limitato ma interessante, particolarmente necessario in un paese in cui più di metà della popolazione non è in grado di decifrare un testo minimamente complesso.

Ma in Italia la trasparenza e la responsabilità verso i propri doveri sociali sono ospiti indesiderati e un'esigenza giusta ha provocato meccanismi perversi.

I nuovi dirigenti entrati in servizio sono stati imbottiti di ore e ore di lezioni sulla valutazione e nelle scuole ormai non si parla d'altro. Proporre le prove invalsi a maggio, poi, le trasforma in una sorta di mini esame e, inesorabilmente, durante l'anno, sempre più ci si prepara a quella prova, che nella percezione collettiva ha completamente cambiato natura. Da monitoraggio di sistema per raccogliere informazioni su



alcune abilità acquisite ad esame su metodi e scelte dei singoli insegnanti, che infatti, a volte, cominciano ad arretrare e a rinunciare a sperimentazioni più innovative, intimoriti dal dovere comunque preparare i loro alunni ai test invalsi.

Le case editrici, straordinario strumento di potere e condizionamento del fare scuola, da buoni avvoltoi si sono gettate a capofitto sul corpo ferito della scuola, sfornando valanghe di manuali di preparazione ai test invalsi, spesso di pessima qualità, per lucrare sulla pigrizia di troppi insegnanti, le crescenti paranoie di molti dirigenti e la confusione di genitori, che ritengono che i loro figli debbano imparare a rispondere a test che trasformano l'apprendere in un'infinita prova teorica a quiz di scuola guida. Vittoria Gallina, esperta di sistemi di valutazione, denuncia a ragione l'oscenità di questa editoria pornografica, che sta invadendo le scuole.

Il pasticcio è ulteriormente dilagato quando è stata introdotta, al termine della scuola media, una Prova nazionale che concorre alla determinazione aritmetica del voto finale, che tutti chiamano a ragione test invalsi, perché proviene dalle stesse stanze.

Quello che doveva essere un tentativo di monitoraggio necessariamente parziale e con evidenti limiti strutturali, perché con i test si possono rilevare solo alcuni apprendimenti, si sta trasformando in un modello di didattica autoritaria e a senso unico, perché, se la prova finale della terza media ha così tanto valore, come non immaginare che le prove invalsi che si fanno in seconda e quinta elementare e in prima media non siano preparatorie a quella?

Ma ormai il danno è fatto e sarà difficile tornare indietro, considerando anche che questo diluvio valutativo è alimentato da una cultura corrente, che rivendica il ritorno al voto nella scuola di base e la presunta nuova severità chiesta ai docenti, come segno di serietà della scuola in nome della meritocrazia, che è uno dei principali luoghi comuni in cui la sinistra ha perso la strada, abbandonando ogni idea della conoscenza come territorio di liberazione personale e collettiva.

Questi esiti perversi sono così evidenti da avere indotto persino coloro che hanno steso le ultime Indicazioni nazionali (divenute legge quest'anno) a precisare che è necessario promuovere "una cultura della valutazione che scoraggi qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove".

A peggiorare ulteriormente le cose può contribuire ora anche un uso perverso del registro elettronico, obbligatorio da quest'anno per legge. In una scuola di Latina, ad esempio, un professore di scuola media lo scorso anno era riuscito a imporre a un collegio di docenti disinformato e remissivo, un'esemplare amplificazione del voto inteso come punizione, facendola passare come obbligatoria, in nome di una malintesa trasparenza. Nell'istante in cui maestri e professori mettevano un voto sul registro elettronico, infatti, arrivava automaticamente un messaggino che informava i genitori del ragazzo dell'esito del compito o dell'interrogazione. La relazione scuola famiglia rischia di trasformarsi così in un vero e proprio accerchiamento in cui il ragazzo viene imprigionato.

Rovesciare la meritocrazia e costruire luoghi del pensare insieme

Va detto con forza che la meritocrazia non ha alcun diritto di ingresso nella scuola di base perché il problema, se vogliamo, è esattamente inverso, perché tutti gli alunni si meritano il massimo impegno da parte di noi insegnanti.

I bambini e i ragazzi che sfuggono, quelli che ci perdiamo per strada per le più diverse ragioni, quelli che non riusciamo ad appassionare alla ricerca e alla conoscenza, forse meritano di meno?

O piuttosto meritano un'attenzione più sottile, che li accolga per come sono e li sostenga nel trovare la loro strada, che magari hanno e abbiamo difficoltà ad immaginare?

Il problema è la prospettiva di significato in cui ci muoviamo. Per arginare e contrastare la deriva competitiva in cui rischia di affondare la scuola di tutti, va subito detto che alcune esperienze devono essere messe al riparo dell'epidemia valutativa, che sembra aver sommerso ogni spazio.



Ci sono alcune attività che vanno protette, perché bambini e ragazzi si possano sentire liberi di essere come sono, senza essere costretti a confrontarsi con un modello prestabilito che misura le loro prestazioni.

Quando ciascuno racconta qualcosa di sé in cerchio, dalla scuola dell'infanzia in su, fino all'adolescenza, sappiamo bene che il requisito indispensabile perché possa aprirsi agli altri ed esprimersi liberamente, sta nella creazione di un luogo e di un tempo in cui non ci deve essere alcun giudizio da parte dell'insegnante.

La costruzione di questo contesto è straordinariamente importante non solo per parlare di sé e conoscersi meglio, ma anche per discutere di qualsiasi argomento e imparare a porsi domande senza la pretesa di avere rapidamente risposte univoche ed esaustive. In quel caso il ruolo di noi insegnanti è ancora più impegnativo, perché dobbiamo educare ed educarci all'ascolto reciproco. Cioè al considerare sempre le parole e i pensieri di tutti gli altri come un'apertura e una possibilità capace di stupirci, metterci in gioco, insegnarci a guardare le cose da un altro punto di vista.

Costruire giorno dopo giorno la possibilità di elaborare ed esprimere il proprio pensiero sulle cose più diverse, nel tempo riesce a dare a tutti la consapevolezza della dignità del proprio pensare e ragionare, indispensabile per far nascere ed accrescere il desiderio di conoscenza.

Il dialogo euristico, in cui insieme scopriamo qualcosa che nessuno di noi sapeva prima – neppure l'insegnante, naturalmente – dovrebbe essere la base dell'apprendimento di ogni sapere e disciplina, in qualsiasi età. Ed è evidente che in una pratica di questo genere non ha senso alcuna valutazione quantitativa. Si può solo osservare ciò che accade e tutti insieme, giorno dopo giorno, tentare di costruire quell'attenzione reciproca che permetta di accorgerci quando questo delicato organismo che è il pensare insieme prenda vita e funzioni davvero.

È chiaro che per arrivare a compiere conversazioni interessanti si devono vivere esperienze significative, il più possibile concrete e legate alla realtà, come può essere la coltivazione di un piccolo orto, la costruzione di una mostra scientifica, l'esplorazione di un territorio, l'osservazione naturalistica degli animali o del cielo, o un rapporto con l'arte che parta da un corpo a corpo con opere grandi, capaci di suscitare forti emozioni, siano le pitture di Raffaello o di Pollock, o i versi di Omero e di Shakespeare. Ma purtroppo la scuola come laboratorio, in cui conoscenze e problemi si toccano con mano in modo pratico e concreto, intrecciando diversi linguaggi, è ancora fortemente minoritaria, visto che per più del 70% dei docenti la lezione frontale resta la principale modalità di insegnamento.

Un altro ambito in cui è necessario bandire qualsiasi giudizio riguarda l'educazione all'amore per la letteratura e la pratica della lettura come piacere. In un'esperienza interessante che abbiamo sperimentato nella nostra scuola bambine e bambini, abituati dalla prima a prendersi particolare cura di una biblioteca di classe ricca di libri belli e intelligenti, dalla terza hanno cominciato a darsi consigli per la lettura. Nel gruppo, che regolarmente si riuniva per conversare intorno ai libri letti, i bambini si scambiavano consigli sui testi che ciascuno riteneva più adatti a un particolare compagno. L'attenzione ai testi, in questo modo, si intrecciava con l'attenzione verso le particolarità e gli interessi di ciascuno.

Potremmo dire che in questo tipo di attività è fondamentale bandire ogni tipo di valutazione, fondata su parametri esterni, perché è una pratica che tende all'avalorizzazione delle differenze e si nutre della scoperta del carattere e dell'irriducibilità di ciascuno. Fu interessante quando il gruppo, in quinta, si prese carico di aiutare un compagno che si distraeva sempre leggendo, cercando, in un'accesa discussione, quale fosse l'autore più adatto a battagliaire contro la sua propensione all'abbandono della lettura. Vinse Roahl Dahl e fu un successo. Questo per dire che lasciare che ciascuno si costruisca il suo percorso in libertà non vuol dire, da parte del gruppo, non accorgersi e non sostenere chi ha particolari bisogni.

Un modo avalutativo di usare le prove invalsi di matematica (che sono interessanti e stimolanti) l'abbiamo sperimentato in una quinta lo scorso anno. Invece di rispondere a 35 quesiti in 75 minuti a maggio, abbiamo cominciato a frequentare da ottobre i quesiti invalsidegli anni precedenti, ragionando



collettivamente solo su tre domande alla volta, per oltre due ore. La modalità in questo modo era rovesciata. Non si trattava di rispondere il più rapidamente possibile, da soli, ai quesiti posti, ma di ragionare a lungo, insieme, sul perché qualcuno avesse inventato quel quesito. A volte riguardavano argomenti non ancora trattati ed era molto interessante scoprire come ciascuno costruiva strategie ed elaborava proposte, che condivideva in gruppo, per rispondere a quei quesiti o sfuggire ad alcune trappole, perché alcuni bambini rapidamente si sono accorti che i test invalsi sono pieni di trappole. Al tempo stesso, insieme, cercavamo di interpretare il senso di quelle domande e il perché erano state così formulate. Insomma cercavamo di scoprire cosa volevano da noi gli esperti dell'invalsi, ed era interessante per i bambini scoprire che anche il maestro aveva i suoi problemi.

Alla fine davamo un titolo ad ogni quesito e lo collocavamo in una mappa che cresceva, indicandoci le regioni da esplorare. I quesiti in cui molti trovavano difficoltà ci hanno così aiutato a progettare momenti di approfondimento.

Un altro terreno particolarmente favorevole nella ricerca di se stessi e del significato dell'imparare insieme qualcosa a noi l'ha sempre offerto il teatro. Quando facciamo teatro, infatti, come quando cantiamo o facciamo musica insieme, tutti ci accorgiamo subito se qualcosa non va. Non c'è nessuna separazione temporale tra il momento dell'apprendimento e il momento della verifica, perché è nel fare che ci accorgiamo della qualità di ciò che stiamo facendo.

Frequentare territori in cui la valutazione è immediata, corale e piena di senso affranca la scuola dalla iattura dell'arbitrio e della sorte, che inevitabilmente accompagnano ogni compito in classe e ogni interrogazione. Perché nel teatro non si tratta di fortuna, ma di presenza.

Il valore dell'errore

Ci sono poi una serie di apprendimenti che è importante raggiungere tutti ed è giusto che ciascuno sappia a che punto è arrivato.

Se vogliamo insegnare a scrivere correttamente o a leggere un problema comprendendone il senso, l'analisi dell'errore è un elemento fondamentale. Partire dagli errori allora è importante perché l'errore segnala un problema e noi sappiamo che la spinta a correggersi è facilitata, se si hanno chiare le questioni da affrontare.

Un punto fondamentale, in questo caso, sta nel separare l'errore dall'errante. È importante, cioè, che bambini e ragazzi non sentano che nel giudicare l'errore si sta giudicando il loro valore. A scuola, purtroppo, molto spesso si alimenta questa sovrapposizione e questo è il principale motivo per cui bambini e ragazzi tendono ad occultare gli errori e far finta di sapere. Il fine allora diventa superare la prova, il compito, l'interrogazione, cercando di aggirare (e magari alterare) il giudizio dell'insegnante.

Perché i ragazzi comprendano che i loro errori possono essere importanti dobbiamo progettare una didattica per cui la costruzione del sapere è collettiva. Quando diciamo collettiva intendiamo dire che tutti traiamo ispirazione e ci facciamo carico degli errori degli altri.

Se la scommessa è collettiva, allora anche il superamento degli errori può essere una impresa condivisa. In questo clima tutti ci sentiamo sereni e autorizzati a mostrare ciò che non riusciamo a fare, e questo può diventare un momento di approfondimento per tutti.

Per esempio, per imparare a scrivere bene un testo, c'è bisogno di passare attraverso la pratica del testo collettivo, che permette un esercizio continuo di miglioramento della qualità delle frasi, nel senso della loro chiarezza, correttezza e ricchezza lessicale. Non si tratta di stabilire un modello da imitare, ma di comprendere, lavorando insieme, che per rendere bello ed efficace un testo c'è molto lavoro da fare.

Se stiamo molto a lungo a riflettere sui nostri errori e ci aiutiamo a vicenda, possiamo costruire insieme strategie, e i bambini piano piano imparano ad autovalutare il loro lavoro.



Ci sono giornate, allora, in cui diventiamo veri e propri cacciatori di errori, in cui il più bravo non è quello che sbaglia di meno, ma quello che riesce a trovare più errori.

Trovate insieme delle strategie possiamo organizzare momenti, che i nostri bambini hanno voluto chiamare allenamenti, durante i quali ciascuno ha il tempo per allenarsi un po' di più negli apprendimenti in cui si è accorto di avere più bisogno.

Ma per arrivare a questo, bisogna che ciascuno sia consapevole dei punti in cui trova maggiori difficoltà. Ed è esattamente quello che spesso i voti non permettono di fare. Se infatti noi insegnanti prendiamo i compiti e li correggiamo a casa, limitandoci a dare un voto, il bambino spesso si limita a prenderne atto ed è assai difficile che poi rifletta su cosa ha sbagliato. Per questo cambiare il modo di verificare gli apprendimenti è fondamentale ed è assurdo pensare di limitarlo al momento in cui si somministrano prove o si fanno interrogazioni, che spesso sono l'emblema della rinuncia alla ricerca, perché si limitano a verificare se il bambino sa ripetere quello che gli è stato detto.

La cosa più importante e più difficile, per chi si impegna in questo terreno, sta nell'imparare a fare osservazioni sistematiche dei percorsi che ciascuno compie e di trovare i modi per restituire a ciascuno ciò che abbiamo scoperto. In questo modo la valutazione descrive il percorso fatto dai bambini e assolve all'unico compito serio che dovrebbe svolgere, che è quello di orientare. Cioè di aiutare ciascuno a trovare la sua strada, individuando gli ostacoli e, di conseguenza, gli aiuti di cui ha bisogno per percorrerla.

APPENDICE

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 22 giugno 2009, n. 122

Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (09G0130) (GU n. 191 del 19-8-2009)
testo in vigore dal: 20-8-2009

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visti gli articoli 33, 87 e 117 della Costituzione;

Visto l'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni;

Visto il decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, che agli articoli 1, 2 e 3 ha dettato norme in materia di acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», di valutazione del comportamento e degli apprendimenti degli alunni;

Visto in particolare l'articolo 3, comma 5, del predetto decreto, che ha previsto l'emanazione di un regolamento per il coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli studenti, prevedendo eventuali ulteriori modalità applicative delle norme stesse, tenendo conto anche dei disturbi specifici di apprendimento e della disabilità degli alunni;

Visto il testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni;

Vista la legge 10 dicembre 1997, n. 425, recante disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado, come modificata dalla legge 11 gennaio 2007, n. 1;

Visto il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, e successive modificazioni, ed in particolare gli articoli 4, 8 e 11;

Visto il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, relativo alle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione;

Visto il decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, ed in particolare gli articoli 3, comma 3, e 6, concernenti la certificazione dei crediti nei percorsi di alternanza scuola-lavoro;

Visto il decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, concernente norme generali e livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, ed in particolare gli articoli 1, 13;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, ed in particolare l'articolo 1, comma 622, che detta norme in materia di obbligo d'istruzione;



Visto il decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 ottobre 2007, n. 176, e in particolare l'articolo 1, comma 4, concernente il giudizio di ammissione e la prova nazionale per l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione;

Visto il decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, ed in particolare l'articolo 64, concernente le disposizioni in materia di organizzazione scolastica;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, come modificato dal decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323, concernente regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore;

Visto il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, concernente regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ed in particolare gli articoli 4, 6, 8 e 10;

Visto il decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, concernente regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione;

Visto il decreto del Ministro della pubblica istruzione in data 3 ottobre 2007, concernente attività finalizzate al recupero dei debiti formativi, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 279 del 30 novembre 2007;

Visto il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 gennaio 2009, n. 5, concernente criteri e modalità applicative della valutazione del comportamento degli alunni delle scuole secondarie di primo e di secondo grado;

Considerata la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE);

Considerata la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF);

Considerata la decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass);

Considerato l'articolo 24 della Convenzione universale sui diritti delle persone con disabilità;

Sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione nella adunanza plenaria del 17 dicembre 2008;

Vista la preliminare deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 13 marzo 2009;

Udito il parere del Consiglio di Stato espresso dalla sezione consultiva per gli atti normativi nell'adunanza del 6 aprile 2009;

Vista la deliberazione del Consiglio dei Ministri, adottata nella riunione del 28 maggio 2009;

Sulla proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze;

E m a n a
il seguente regolamento:

Art. 1.

Oggetto del regolamento - finalità e caratteri della valutazione

1. Il presente regolamento provvede al coordinamento delle disposizioni concernenti la valutazione degli alunni, tenendo conto anche dei disturbi specifici di apprendimento e della disabilità degli alunni, ed enuclea le modalità applicative della disciplina regolante la materia secondo quanto previsto dall'articolo 3, comma 5, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, di seguito indicato: «decreto-legge».



2. La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. Ogni alunno ha diritto ad una valutazione trasparente e tempestiva, secondo quanto previsto dall'articolo 2, comma 4, terzo periodo, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni.

3. La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo, anche in coerenza con l'obiettivo dell'apprendimento permanente di cui alla «Strategia di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione», adottata dal Consiglio europeo con raccomandazione del 23 e 24 marzo 2000.

4. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell'offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche ai sensi degli articoli 3 e 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

5. Il collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del piano dell'offerta formativa.

6. Al termine dell'anno conclusivo della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dell'adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, e successive modificazioni, nonché al termine del secondo ciclo dell'istruzione, la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno, al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro.

7. Le istituzioni scolastiche assicurano alle famiglie una informazione tempestiva circa il processo di apprendimento e la valutazione degli alunni effettuata nei diversi momenti del percorso scolastico, avvalendosi, nel rispetto delle vigenti disposizioni in materia di riservatezza, anche degli strumenti offerti dalle moderne tecnologie.

8. La valutazione nel primo ciclo dell'istruzione è effettuata secondo quanto previsto dagli articoli 8 e 11 del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e successive modificazioni, dagli articoli 2 e 3 del decreto-legge, nonché dalle disposizioni del presente regolamento.

9. I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani.

Art. 2.

Valutazione degli alunni nel primo ciclo di istruzione

1. La valutazione, periodica e finale, degli apprendimenti è effettuata nella scuola primaria dal docente ovvero collegialmente dai docenti contitolari della classe e, nella scuola secondaria di primo grado, dal consiglio di classe, presieduto dal dirigente scolastico o da suo delegato, con deliberazione assunta, ove necessario, a maggioranza.

2. I voti numerici attribuiti, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge, nella valutazione periodica e finale, sono riportati anche in lettere nei documenti di valutazione degli alunni, adottati



dalle istituzioni scolastiche ai sensi degli articoli 4, comma 4, e 14, comma 2, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275.

3. Nella scuola secondaria di primo grado la valutazione con voto numerico espresso in decimi riguarda anche l'insegnamento dello strumento musicale nei corsi ricondotti ad ordinamento ai sensi dell'articolo 11, comma 9, della legge 3 marzo 1999, n. 124.

4. La valutazione dell'insegnamento della religione cattolica resta disciplinata dall'articolo 309 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, ed e' comunque espressa senza attribuzione di voto numerico, fatte salve eventuali modifiche all'intesa di cui al punto 5 del Protocollo addizionale alla legge 25 marzo 1985, n. 121.

5. I docenti di sostegno, contitolari della classe, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni, avendo come oggetto del proprio giudizio, relativamente agli alunni disabili, i criteri a norma dell'articolo 314, comma 2, del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Qualora un alunno con disabilità sia affidato a più docenti del sostegno, essi si esprimono con un unico voto. Il personale docente esterno e gli esperti di cui si avvale la scuola, che svolgono attività o insegnamenti per l'ampliamento e il potenziamento dell'offerta formativa, ivi compresi i docenti incaricati delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica, forniscono preventivamente ai docenti della classe elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e il profitto raggiunto da ciascun alunno.

6. L'ammissione o la non ammissione alla classe successiva, in sede di scrutinio conclusivo dell'anno scolastico, presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato, e' deliberata secondo le disposizioni di cui agli articoli 2 e 3 del decreto-legge.

7. Nel caso in cui l'ammissione alla classe successiva sia comunque deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, la scuola provvede ad inserire una specifica nota al riguardo nel documento individuale di valutazione di cui al comma 2 ed a trasmettere quest'ultimo alla famiglia dell'alunno.

8. La valutazione del comportamento degli alunni, ai sensi degli articoli 8, comma 1, e 11, comma 2, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni, e dell'articolo 2 del decreto-legge, è espressa:

a) nella scuola primaria dal docente, ovvero collegialmente dai docenti contitolari della classe, attraverso un giudizio, formulato secondo le modalità deliberate dal collegio dei docenti, riportato nel documento di valutazione;

b) nella scuola secondaria di primo grado, con voto numerico espresso collegialmente in decimi ai sensi dell'articolo 2 del decreto-legge; il voto numerico è illustrato con specifica nota e riportato anche in lettere nel documento di valutazione.

9. La valutazione finale degli apprendimenti e del comportamento dell'alunno è riferita a ciascun anno scolastico.

10. Nella scuola secondaria di primo grado, ferma restando la frequenza richiesta dall'articolo 11, comma 1, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni, ai fini della validità dell'anno scolastico e per la valutazione degli alunni, le motivate deroghe in casi eccezionali, previsti dal medesimo comma 1, sono deliberate dal collegio dei docenti a condizione che le assenze complessive non pregiudichino la possibilità di procedere alla valutazione stessa. L'impossibilità di accedere alla valutazione comporta la non ammissione alla classe successiva o all'esame finale del ciclo. Tali circostanze sono oggetto di preliminare accertamento da parte del consiglio di classe e debitamente verbalizzate.



Art. 3.

Esame di Stato conclusivo del primo ciclo dell'istruzione

1. L'ammissione all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo e l'esame medesimo restano disciplinati dall'articolo 11, commi 4-bis e 4-ter, del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, come integrato dall'articolo 1, comma 4, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 ottobre 2007, n. 176.

2. L'ammissione all'esame di Stato, ai sensi dell'articolo 11, comma 4-bis, del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e successive modificazioni, e' disposta, previo accertamento della prescritta frequenza ai fini della validità dell'anno scolastico, nei confronti dell'alunno che ha conseguito una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente e un voto di comportamento non inferiore a sei decimi. Il giudizio di idoneità di cui all'articolo 11, comma 4-bis, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni, è espresso dal consiglio di classe in decimi, considerando il percorso scolastico compiuto dall'allievo nella scuola secondaria di primo grado.

3. L'ammissione dei candidati privatisti è disciplinata dall'articolo 11, comma 6, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni.

4. Alla valutazione conclusiva dell'esame concorre l'esito della prova scritta nazionale di cui all'articolo 11, comma 4-ter, del decreto legislativo n. 59 del 2004, e successive modificazioni. I

testi della prova sono scelti dal Ministro tra quelli predisposti annualmente dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI), ai sensi del predetto comma 4-ter.

5. L'esito dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo è espresso secondo le modalità previste dall'articolo 185, comma 4, del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, come sostituito dall'articolo 3, comma 3-bis, del decreto-legge.

6. All'esito dell'esame di Stato concorrono gli esiti delle prove scritte e orali, ivi compresa la prova di cui al comma 4, e il giudizio di idoneità di cui al comma 2. Il voto finale è costituito dalla media dei voti in decimi ottenuti nelle singole prove e nel giudizio di idoneità arrotondata all'unità superiore per frazione pari o superiore a 0,5.

7. Per i candidati di cui al comma 3, all'esito dell'esame di Stato e all'attribuzione del voto finale concorrono solo gli esiti delle prove scritte e orali, ivi compresa la prova di cui al comma 4.

8. Ai candidati che conseguono il punteggio di dieci decimi può essere assegnata la lode da parte della commissione esaminatrice con decisione assunta all'unanimità.

9. Gli esiti finali degli esami sono resi pubblici mediante affissione all'albo della scuola, ai sensi dell'articolo 96, comma 2, del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196.

Art. 4.

Valutazione degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado

1. La valutazione, periodica e finale, degli apprendimenti è effettuata dal consiglio di classe, formato ai sensi dell'articolo 5 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni, e presieduto dal dirigente scolastico o da suo delegato, con deliberazione assunta, ove necessario, a maggioranza. I docenti di sostegno, contitolari della classe, partecipano alla valutazione di tutti gli alunni, avendo come oggetto del proprio giudizio, relativamente agli alunni disabili, i criteri a norma dell'articolo 314, comma 2, del testo unico di cui al decreto



legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Qualora un alunno con disabilità sia affidato a più docenti del sostegno, essi si esprimono con un unico voto. Il personale docente esterno e gli esperti di cui si avvale la scuola, che svolgono attività o insegnamenti per l'ampliamento e il potenziamento dell'offerta formativa, ivi compresi i docenti incaricati delle attività alternative all'insegnamento della religione cattolica, forniscono preventivamente ai docenti della classe elementi conoscitivi sull'interesse manifestato e il profitto raggiunto da ciascun alunno.

2. La valutazione periodica e finale del comportamento degli alunni è espressa in decimi ai sensi dell'articolo 2 del decreto-legge. Il voto numerico è riportato anche in lettere nel documento di valutazione. La valutazione del comportamento concorre alla determinazione dei crediti scolastici e dei punteggi utili per beneficiare delle provvidenze in materia di diritto allo studio.

3. La valutazione dell'insegnamento della religione cattolica resta disciplinata dall'articolo 309 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, ed è comunque espressa senza attribuzione di voto numerico, fatte salve eventuali modifiche all'intesa di cui al punto 5 del Protocollo addizionale alla legge 25 marzo 1985, n. 121.

4. I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati ai sensi dell'articolo 4, comma 2, del decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77. La valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti relativamente ai percorsi di alternanza scuola-lavoro, ai sensi del predetto decreto legislativo, avvengono secondo le disposizioni di cui all'articolo 6 del medesimo decreto legislativo.

5. Sono ammessi alla classe successiva gli alunni che in sede di scrutinio finale conseguono un voto di comportamento non inferiore a sei decimi e, ai sensi dell'articolo 193, comma 1, secondo periodo, del testo unico di cui al decreto legislativo n. 297 del 1994, una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente. La valutazione finale degli apprendimenti e del comportamento dell'alunno è riferita a ciascun anno scolastico.

6. Nello scrutinio finale il consiglio di classe sospende il giudizio degli alunni che non hanno conseguito la sufficienza in una o più discipline, senza riportare immediatamente un giudizio di non promozione. A conclusione dello scrutinio, l'esito relativo a tutte le discipline è comunicato alle famiglie. A conclusione degli interventi didattici programmati per il recupero delle carenze rilevate, il consiglio di classe, in sede di integrazione dello scrutinio finale, previo accertamento del recupero delle carenze formative da effettuarsi entro la fine del medesimo anno scolastico e comunque non oltre la data di inizio delle lezioni dell'anno scolastico successivo, procede alla verifica dei risultati conseguiti dall'alunno e alla formulazione del giudizio finale che, in caso di esito positivo, comporta l'ammissione alla frequenza della classe successiva e l'attribuzione del credito scolastico.

Art. 5.

Assolvimento dell'obbligo di istruzione

1. L'obbligo di istruzione è assolto secondo quanto previsto dal regolamento adottato con decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, nel quadro del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76, e al decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.



Art. 6.

Ammissione all'esame conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione

1. Gli alunni che, nello scrutinio finale, conseguono una votazione non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline valutate con l'attribuzione di un unico voto secondo l'ordinamento vigente e un voto di comportamento non inferiore a sei decimi sono ammessi all'esame di Stato.
2. Sono ammessi, a domanda, direttamente agli esami di Stato conclusivi del ciclo gli alunni che hanno riportato, nello scrutinio finale della penultima classe, non meno di otto decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline e non meno di otto decimi nel comportamento, che hanno seguito un regolare corso di studi di istruzione secondaria di secondo grado e che hanno riportato una votazione non inferiore a sette decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline e non inferiore a otto decimi nel comportamento negli scrutini finali dei due anni antecedenti il penultimo, senza essere incorsi in ripetenze nei due anni predetti. Le votazioni suddette non si riferiscono all'insegnamento della religione cattolica.
3. In sede di scrutinio finale il consiglio di classe, cui partecipano tutti i docenti della classe, compresi gli insegnanti di educazione fisica, gli insegnanti tecnico-pratici nelle modalità previste dall'articolo 5, commi 1-bis e 4, del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni, i docenti di sostegno, nonché gli insegnanti di religione cattolica limitatamente agli alunni che si avvalgono di quest'ultimo insegnamento, attribuisce il punteggio per il credito scolastico di cui all'articolo 11 del decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323, e successive modificazioni.
4. Gli esiti finali degli esami sono resi pubblici mediante affissione all'albo della scuola, ai sensi dell'articolo 96, comma 2, del decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196.

Art. 7.

Valutazione del comportamento

1. La valutazione del comportamento degli alunni nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, di cui all'articolo 2 del decreto-legge, si propone di favorire l'acquisizione di una coscienza civile basata sulla consapevolezza che la libertà personale si realizza nell'adempimento dei propri doveri, nella conoscenza e nell'esercizio dei propri diritti, nel rispetto dei diritti altrui e delle regole che governano la convivenza civile in generale e la vita scolastica in particolare. Dette regole si ispirano ai principi di cui al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni.
2. La valutazione del comportamento con voto inferiore a sei decimi in sede di scrutinio intermedio o finale è decisa dal consiglio di classe nei confronti dell'alunno cui sia stata precedentemente irrogata una sanzione disciplinare ai sensi dell'articolo 4, comma 1, del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni, e al quale si possa attribuire la responsabilità nei contesti di cui al comma 1 dell'articolo 2 del decreto-legge, dei comportamenti: a) previsti dai commi 9 e 9-bis dell'articolo 4 del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni; b) che violino i doveri di cui ai commi 1, 2 e 5 dell'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni.
3. La valutazione del comportamento con voto inferiore a sei decimi deve essere motivata con riferimento ai casi individuati nel comma 2 e deve essere verbalizzata in sede di scrutinio intermedio e finale.
4. Ciascuna istituzione scolastica può autonomamente determinare, nei limiti delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, anche in sede di elaborazione del piano dell'offerta formativa, iniziative



finalizzate alla promozione e alla valorizzazione dei comportamenti positivi, alla prevenzione di atteggiamenti negativi, al coinvolgimento attivo dei genitori e degli alunni, tenendo conto di quanto previsto dal regolamento di istituto, dal patto educativo di corresponsabilità di cui all'articolo 5-bis del decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, e successive modificazioni, e dalle specifiche esigenze della comunità scolastica e del territorio. In nessun modo le sanzioni sulla condotta possono essere applicate agli alunni che manifestino la propria opinione come previsto dall'articolo 21 della Costituzione della Repubblica italiana.

Art. 8.

Certificazione delle competenze

1. Nel primo ciclo dell'istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazione in decimi, ai sensi dell'articolo 3, commi 1 e 2, del decreto-legge.
2. Per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione vengono utilizzate come parametro di riferimento, ai fini del rilascio della certificazione di cui all'articolo 4 del decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n. 139, le conoscenze, le abilità e le competenze di cui all'allegato del medesimo decreto.
3. La certificazione finale ed intermedia, già individuata dall'accordo del 28 ottobre 2004 sancito in sede di Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, per il riconoscimento dei crediti formativi e delle competenze in esito ai percorsi di istruzione e formazione professionale, è definita dall'articolo 20 del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.
4. La certificazione relativa agli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado è disciplinata dall'articolo 6 della legge 10 dicembre 1997, n. 425, e successive modificazioni.
5. Le certificazioni delle competenze concernenti i diversi gradi e ordini dell'istruzione sono determinate anche sulla base delle indicazioni espresse dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione (INVALSI) e delle principali rilevazioni internazionali.
6. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e ricerca, ai sensi dell'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono adottati i modelli per le certificazioni relative alle competenze acquisite dagli alunni dei diversi gradi e ordini dell'istruzione e si provvede ad armonizzare i modelli stessi alle disposizioni di cui agli articoli 2 e 3 del decreto-legge ed a quelle del presente regolamento.

Art. 9.

Valutazione degli alunni con disabilità

1. La valutazione degli alunni con disabilità certificata nelle forme e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del piano educativo individualizzato previsto dall'articolo 314, comma 4, del testo unico di cui al decreto legislativo n. 297 del 1994, ed è espressa con voto in decimi secondo le modalità e condizioni indicate nei precedenti articoli.
2. Per l'esame conclusivo del primo ciclo sono predisposte, utilizzando le risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, prove di esame differenziate, comprensive della prova a carattere nazionale di cui all'articolo 11, comma 4-ter, del decreto legislativo n. 59 del 2004 e successive modificazioni, corrispondenti agli insegnamenti impartiti, idonee a valutare il progresso



dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali. Le prove sono adattate, ove necessario in relazione al piano educativo individualizzato, a cura dei docenti componenti la commissione. Le prove differenziate hanno valore equivalente a quelle ordinarie ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma di licenza.

3. Le prove dell'esame conclusivo del primo ciclo sono sostenute anche con l'uso di attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico loro necessario, previsti dall'articolo 315, comma 1, lettera b), del testo unico di cui al decreto legislativo n. 297 del 1994. Sui diplomi di licenza è riportato il voto finale in decimi, senza menzione delle modalità di svolgimento e di differenziazione delle prove.

4. Agli alunni con disabilità che non conseguono la licenza è rilasciato un attestato di credito formativo. Tale attestato è titolo per l'iscrizione e per la frequenza delle classi successive, ai soli fini del riconoscimento di crediti formativi validi anche per l'accesso ai percorsi integrati di istruzione e formazione.

5. Gli alunni con disabilità sostengono le prove dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo dell'istruzione secondo le modalità previste dall'articolo 318 del testo unico di cui al decreto legislativo n. 297 del 1994.

6. All'alunno con disabilità che ha svolto un percorso didattico differenziato e non ha conseguito il diploma attestante il superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo, è rilasciato un attestato recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del corso di studi seguito, alle materie di insegnamento comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, alle competenze, conoscenze e capacità anche professionali, acquisite e dei crediti formativi documentati in sede di esame.

Art. 10.

Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)

1. Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.

2. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

Art. 11.

Valutazione degli alunni in ospedale

1. Per gli alunni che frequentano per periodi temporalmente rilevanti corsi di istruzione funzionanti in ospedali o in luoghi di cura, i docenti che impartiscono i relativi insegnamenti trasmettono alla scuola di appartenenza elementi di conoscenza in ordine al percorso formativo individualizzato attuato dai predetti alunni, ai fini della valutazione periodica e finale.

2. Nel caso in cui la frequenza dei corsi di cui al comma 1 abbia una durata prevalente rispetto a quella nella classe di appartenenza, i docenti che hanno impartito gli insegnamenti nei corsi stessi effettuano lo scrutinio previa intesa con la scuola di riferimento, la quale fornisce gli elementi di valutazione eventualmente elaborati dai docenti della classe; analogamente si procede quando l'alunno, ricoverato nel periodo di svolgimento degli esami conclusivi, deve sostenere in ospedale tutte le prove o alcune di esse.



Art. 12.
Province di Trento e di Bolzano

1. Sono fatte salve le competenze attribuite in materia alle regioni a statuto speciale e alle province autonome di Trento e di Bolzano, secondo i rispettivi statuti e le relative norme di attuazione.

Art. 13.
Scuole italiane all'estero

1. Per gli alunni delle scuole italiane all'estero le norme del presente regolamento, ivi comprese quelle relative alla prova scritta nazionale per l'esame di Stato del primo ciclo, sono applicate a decorrere dall'anno scolastico 2009/2010.

Art. 14.
Norme transitorie, finali e abrogazioni

1. Per l'anno scolastico 2008/2009 sono confermate, per l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo, le materie e le prove previste dalle disposizioni ministeriali vigenti.

2. Per l'anno scolastico 2008/2009 lo scrutinio finale per l'ammissione all'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo è effettuato secondo le modalità indicate nell'ordinanza ministeriale n. 40 dell'8 aprile 2009.

3. Per gli alunni di cui all'articolo 6, comma 2, le disposizioni relative al concorso della valutazione del comportamento alla valutazione complessiva si applicano, a regime, dall'anno scolastico 2010/2011. Per l'anno scolastico 2008/2009 il voto di comportamento viene valutato con riferimento esclusivo al penultimo anno di corso; per l'anno scolastico 2009/2010 tale voto viene considerato anche con riferimento alla classe precedente il penultimo anno di corso.

4. I riferimenti alla valutazione del comportamento contenuti nel decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 maggio 2007, n. 42, sono abrogati.

5. E' abrogato l'articolo 304 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, relativo alla valutazione dell'educazione fisica. Il voto di educazione fisica concorre, al pari delle altre discipline, alla valutazione complessiva dell'alunno.

6. E' abrogato il decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca 16 gennaio 2009, n. 5.

7. A decorrere dall'anno scolastico di entrata in vigore della riforma della scuola secondaria di secondo grado, ai fini della validità dell'anno scolastico, compreso quello relativo all'ultimo anno di corso, per procedere alla valutazione finale di ciascuno studente, è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato. Le istituzioni scolastiche possono stabilire, per casi eccezionali, analogamente a quanto previsto per il primo ciclo, motivate e straordinarie deroghe al suddetto limite. Tale deroga è prevista per assenze documentate e continuative, a condizione, comunque, che tali assenze non pregiudichino, a giudizio del consiglio di classe, la possibilità di procedere alla valutazione degli alunni interessati. Il mancato conseguimento del limite minimo di frequenza, comprensivo delle deroghe riconosciute, comporta l'esclusione dallo scrutinio finale e la non ammissione alla classe successiva o all'esame finale di ciclo.

8. Modifiche e integrazioni al presente regolamento possono essere adottate in relazione alla ridefinizione degli assetti ordinamentali, organizzativi e didattici del sistema di istruzione derivanti dalla completa



attuazione dell'articolo 64 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Art. 15.

Clausola di invarianza della spesa

1. Dall'attuazione del presente regolamento non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Art. 16.

Entrata in vigore

1. Il presente decreto entra in vigore il giorno successivo a quello della sua pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. E' fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

28 marzo 2013, n. 80

Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121) (GU n.155 del 4-7-2013)
Vigente al: 19-7-2013

IL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA

Visto l'articolo 87 della Costituzione;

Visto l'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, recante disciplina dell'attività di Governo e ordinamento della Presidenza del Consiglio dei ministri;

Visto il decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, recante proroga di termini previsti da disposizioni legislative e di interventi urgenti in materia tributaria e di sostegno alle imprese e alle famiglie, convertito, con modificazioni, dalla legge 26 febbraio 2011, n. 10, ed in particolare l'articolo 2, comma 4-undevices;

Vista la legge 28 marzo 2003, n. 53, recante delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale;

Vista la legge 27 dicembre 2006, n. 296, recante disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007), ed in particolare l'articolo 1, commi da 612 a 615;

Visto il decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2007-2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 ottobre 2007, n. 176, ed in particolare l'articolo 1, commi 4, lettera b), e 5;

Visto il decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98, recante disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 luglio 2011, n. 111, ed in particolare l'articolo 19, comma 1, che prevede il ripristino dell'Istituto nazionale di documentazione pedagogica, innovazione e ricerca educativa (Indire), quale ente di ricerca con autonomia scientifica, finanziaria, patrimoniale, amministrativa e regolamentare;

Visto il decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, recante disposizioni urgenti in materia di semplificazioni e di sviluppo, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35, ed in particolare l'articolo 51;

Visto il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, recante approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, ed in particolare l'articolo 397;

Visto il decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258, recante riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in fondazione del Museo nazionale della scienza e della tecnica «Leonardo da Vinci», a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59;

Visto il decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, recante istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53;

Visto il decreto legislativo 31 dicembre 2009, n. 213, recante riordino degli enti di ricerca in attuazione dell'articolo 1 della legge 27 settembre 2007, n. 165, ed in particolare l'articolo 17;



Visto il decreto del Presidente della Repubblica 20 gennaio 2009, n. 17, concernente regolamento recante disposizioni di riorganizzazione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, e successive modificazioni, ed in particolare l'articolo 9 che disciplina le modalità di organizzazione e di svolgimento della funzione ispettiva;

Sentite le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative;

Vista la preliminare deliberazione del Consiglio dei ministri, adottata nella riunione del 24 agosto 2012;

Visto il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, reso nell'Adunanza del 20 novembre 2012;

Ritenuto che le proposte emendative del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, condivisibili nelle finalità e nelle linee di fondo, tuttavia non comportano la necessità di apportare

modificazioni all'articolato, già idoneo a soddisfare le esigenze manifestate da tale organo;

Visto il parere della Conferenza unificata di cui all'articolo 9, comma 3, del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, reso nella seduta del 25 ottobre 2012;

Udito il parere del Consiglio di Stato espresso dalla Sezione consultiva per gli atti normativi nell'Adunanza del 20 dicembre 2012;

Vista la nota della Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per i rapporti con il Parlamento - n. 337 del 6 febbraio 2013, con la quale è stato comunicato che l'Ufficio di Presidenza

della VII Commissione della Camera dei deputati ha convenuto di non procedere all'esame dell'Atto n. 536;

Acquisito il parere della 7^a Commissione del Senato reso in data 14 febbraio 2013;

Vista la deliberazione del Consiglio dei ministri, adottata nella riunione dell'8 marzo 2013;

Sulla proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

Emana il seguente regolamento:

Art. 1

Definizioni e soggetti

1. Ai fini del presente regolamento si applicano le seguenti definizioni:

a) S.N.V.: Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, di cui all'articolo 2, comma

4-undecies, del decreto-legge 29 dicembre 2010, n. 225, convertito, con modificazioni, dalla legge 26 febbraio 2011, n. 10;

b) Ministero: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

c) Ministro: Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

2. L'S.N.V. è costituito dai seguenti soggetti:

a) Invalsi: Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e formazione, di cui al decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286;

b) Indire: Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa, di cui all'articolo 19, comma 1, del decreto-legge 6 luglio 2011, n. 98, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 luglio 2011, n. 111;

c) contingente ispettivo: contingente di dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico-ispettiva, appartenenti alla dotazione organica dirigenziale del Ministero, che svolgono l'attività di valutazione nei nuclei di cui all'articolo 6 del presente decreto.

3. Concorrono, altresì, all'attività di valutazione:

a) la conferenza: conferenza per il coordinamento funzionale dell'S.N.V., di cui all'articolo 2, comma 5, del presente decreto;



b) i nuclei di valutazione esterna: nuclei costituiti, ai sensi dell'articolo 6, comma 2, da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti scelti dall'elenco di cui all'articolo 3, comma 1, lettera f).

Art. 2

Obiettivi e organizzazione dell'S.N.V.

1. Ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'S.N.V. valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione in coerenza con quanto previsto dall'articolo 1 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286. Esso si compone dell'Invalsi, che ne assume il coordinamento funzionale, dell'Indire e del contingente ispettivo.

2. L'S.N.V. fornisce i risultati della valutazione di cui al comma 1 ai direttori generali degli uffici scolastici regionali per la valutazione dei dirigenti scolastici ai sensi dell'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e successive modificazioni.

3. Con la direttiva di cui all'articolo 2, comma 3, del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, il Ministro, con periodicità almeno triennale, individua le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione, che costituiscono il riferimento per le funzioni di coordinamento svolte dall'Invalsi, nonché i criteri generali per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo e per la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione. La definizione delle modalità tecnico-scientifiche della valutazione rimane in capo all'Invalsi, sulla base degli standard vigenti in ambito europeo e internazionale.

4. Con riferimento al sistema di istruzione e formazione professionale previsto dal Capo III del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, e ferme restando le competenze dell'Invalsi di cui all'articolo 22 di detto decreto legislativo, le priorità strategiche e le modalità di valutazione ai sensi dell'articolo 6 sono definite secondo i principi del presente regolamento dal Ministro con linee guida adottate d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 9 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali.

5. E' istituita presso l'Invalsi, senza oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica, la conferenza per il coordinamento funzionale dell'S.N.V., composta dal presidente dell'Istituto, che la presiede, dal presidente dell'Indire e dal dirigente tecnico di cui all'articolo 5, comma 3. Ai componenti della conferenza non sono corrisposti compensi o gettoni di presenza; ai rimborsi spese l'Istituto provvede, a decorrere dall'anno 2013, nell'ambito delle risorse allo stesso assegnate a valere sul Fondo di cui all'articolo 7 del decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204. La conferenza adotta, su proposta dell'Invalsi, i protocolli di valutazione, nonché il programma delle visite di cui all'articolo 3, comma 1, lettera b), e formula proposte al Ministro ai fini dell'adozione degli atti di cui ai commi 3 e 4.

Art. 3

Invalsi

1. Ferme restando le attribuzioni previste dall'articolo 17 del decreto legislativo 31 dicembre 2009, n. 213, dal decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, dalla legge 27 dicembre 2006, n. 296, e dal decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 ottobre 2007, n. 176, nonché le competenze già previste da altre disposizioni vigenti alla data di entrata in vigore del presente regolamento, l'Invalsi, nell'ambito dell'S.N.V., in particolare:

a) assicura il coordinamento funzionale dell'S.N.V.;

b) propone i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna, di cui all'articolo 6;



- c) definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'S.N.V. individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- d) mette a disposizione delle singole istituzioni scolastiche strumenti relativi al procedimento di valutazione di cui all'articolo 6 per la realizzazione delle azioni di cui all'articolo 6, comma 1;
- e) definisce gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150;
- f) cura la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna di cui all'articolo 6, comma 2, nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente. A tale fine, sulla base dei criteri generali definiti con direttiva del Ministro, l'Invalsi con propria deliberazione stabilisce, entro sessanta giorni dall'emanazione della direttiva stessa, le modalità di costituzione e gestione di detto elenco; esso cura, altresì, la formazione degli ispettori che partecipano ai citati nuclei;
- g) redige le relazioni al Ministro e i rapporti sul sistema scolastico e formativo, di cui all'articolo 3 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, in modo tale da consentire anche una comparazione su base internazionale;
- h) partecipa alle indagini internazionali e alle altre iniziative in materia di valutazione, in rappresentanza dell'Italia.

Art. 4 Indire

1. L'Indire concorre a realizzare gli obiettivi dell'S.N.V. attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti, autonomamente adottati dalle stesse. A tale fine, cura il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, attivando coerenti progetti di ricerca tesi al miglioramento della didattica, nonché interventi di consulenza e di formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di richieste specifiche delle istituzioni scolastiche.

Art. 5 Contingente ispettivo

1. Il contingente ispettivo concorre a realizzare gli obiettivi dell'S.N.V. partecipando ai nuclei di valutazione di cui all'articolo 6, comma 2. Il numero di dirigenti che ne fanno parte e' individuato, tenuto conto delle altre funzioni assolve da tale categoria di personale, con decreto del Ministro nell'ambito della dotazione organica dei dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico-ispettiva ed e' ripartito tra amministrazione centrale e periferica. I relativi incarichi di funzione dirigenziale non generale sono conferiti dal direttore generale per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica del Ministero e dai direttori generali degli Uffici scolastici regionali, ai sensi dell'articolo 19 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165.

2. I direttori generali di cui al comma 1 rendono conoscibili, anche mediante pubblicazione di apposito avviso sul sito istituzionale del Ministero, il numero e la tipologia dei posti disponibili, acquisiscono le candidature dei dirigenti interessati e le valutano secondo criteri che valorizzino anche la pregressa esperienza nelle attività oggetto degli incarichi. Per la durata dei medesimi incarichi tali dirigenti sono utilizzati in via esclusiva nelle attività di valutazione.



3. Il dirigente che partecipa alla conferenza di cui all'articolo 2, comma 5, in rappresentanza del contingente ispettivo è designato dal direttore generale per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica del Ministero. Il relativo incarico è rinnovabile una sola volta.

Art. 6 Procedimento di valutazione

1. Ai fini dell'articolo 2 il procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche si sviluppa, in modo da valorizzare il ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione, sulla base dei protocolli di valutazione e delle scadenze temporali stabilite dalla conferenza di cui all'articolo 2, comma 5, nelle seguenti fasi, ed è assicurato nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili in base al piano di riparto del Fondo di cui all'articolo 7 del decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204, a decorrere dall'anno 2013:

a) autovalutazione delle istituzioni scolastiche:

1) analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola;

2) elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento;

b) valutazione esterna:

1) individuazione da parte dell'Invalsi delle situazioni da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall'Invalsi medesimo;

2) visite dei nuclei di cui al comma 2, secondo il programma e i protocolli di valutazione adottati dalla conferenza ai sensi dell'articolo 2, comma 5;

3) ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei;

c) azioni di miglioramento:

1) definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali. Tale collaborazione avviene nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili e senza determinare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica;

d) rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche:

1) pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

2. I nuclei di valutazione esterna sono costituiti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti scelti dall'elenco di cui all'articolo 3, comma 1, lettera f). Al dirigente tecnico non spettano compensi, gettoni o indennità comunque denominate per lo svolgimento delle attività di valutazione. L'Invalsi definisce annualmente i compensi per gli esperti impiegati nelle medesime attività, a decorrere dall'anno 2013, entro il limite delle risorse annualmente assegnate in sede di riparto del Fondo di cui all'articolo 7 del decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204.

3. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 51, comma 2, del decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35, le istituzioni scolastiche sono soggette a periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti, predisposte e organizzate dall'Invalsi anche in raccordo alle analoghe iniziative internazionali. Tali rilevazioni sono effettuate su base censuaria nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, prima e terza della



scuola secondaria di primo grado, seconda e ultima della scuola secondaria di secondo grado e comunque entro il limite, a decorrere dall'anno 2013, dell'assegnazione finanziaria disposta a valere sul Fondo di cui all'articolo 7 del decreto legislativo 5 giugno 1998, n. 204.

4. Le azioni di cui al comma 1 sono dirette anche a evidenziare le aree di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche direttamente riconducibili al dirigente scolastico, ai fini della valutazione dei risultati della sua azione dirigenziale, secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e successive modificazioni, e dal contratto collettivo nazionale di lavoro.

5. I piani di miglioramento, con i risultati conseguiti dalle singole istituzioni scolastiche, sono comunicati al direttore generale del competente Ufficio scolastico regionale, che ne tiene conto ai fini della individuazione degli obiettivi da assegnare al dirigente scolastico in sede di conferimento del successivo incarico e della valutazione di cui al comma 4.

Art. 7

Disposizioni particolari per la Regione autonoma Valle d'Aosta e per le province autonome di Trento e di Bolzano.

1. La Regione autonoma Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e di Bolzano realizzano le finalità del presente regolamento nell'ambito delle competenze riconosciute dai rispettivi statuti speciali e dalle relative norme di attuazione, fatto salvo quanto disposto dall'articolo 6, comma 3.

2. Le periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e competenze degli studenti si svolgono sulla base di protocolli con l'Invalsi.

Art. 8

Norme finali e transitorie

1. Sono abrogati:

a) gli articoli 2, commi 2, 3, 4, 5, e 3 del decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258;

b) il decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2000, n. 415, relativo all'organizzazione dell'Indire, e il decreto del Presidente della Repubblica 6 marzo 2001, n. 190, relativo all'organizzazione degli Istituti regionali di ricerca educativa (Irre).

2. Il contingente ispettivo e' determinato nel regolamento di organizzazione del Ministero adottato ai sensi dell'articolo 2 del decreto-legge 6 luglio 2012, n. 95, convertito, con modificazioni, dalla legge 7 agosto 2012, n. 135.

Il presente decreto, munito del sigillo dello Stato, sarà inserito nella Raccolta ufficiale degli atti normativi della Repubblica italiana. È fatto obbligo a chiunque spetti di osservarlo e di farlo osservare.



BIBLIOGRAFIA

- Ajello A. M., La competenza, Bologna, Il Mulino, 2002
- Ausubel D. P., Educazione e processi cognitivi, Milano, Franco Angeli, 1990
- Bachelard G., Epistemologie, P.U.F., Parigi, 1971
- Bateson G., Mente e natura, Milano, Adelphi, 1984
- Becchi E.- Vertecchi B., Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa, Milano, Franco Angeli, 1984
- Berne E., A che gioco giochiamo, Milano, Bompiani, 1967
- Bruner J. S., La mente a più dimensioni, Bari, Laterza, 1986
- Canevaro A., Manuale dell'integrazione, Firenze, La Nuova Italia, 1983
- Carli R., Aggiornamento degli insegnanti: una proposta di intervento psicosociale, Firenze, La Nuova Italia, 1980
- Collins A. Brown J.S., Newman S.E., L'apprendimento cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In I contesti sociali dell'apprendimento, 1994, LED Milano
- De La Garanderie A., I profili pedagogici, Firenze, Nuova Italia, 1989
- De Landsheere G., Introduzione alla ricerca in educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- Fabbri M.D.- Munari A., Strategie del sapere. verso una psicologia culturale, Bari, Dedalo, 1984
- Festinger L., Teoria della dissonanza cognitiva, Milano, Franco Angeli, 1973
- Gardner H., Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento, Trento, Editore Centro Studi Erickson, 2005
- Gentile M., Differenziazione didattica, in Cerini G., Spinosi M., Voci della scuola, Napoli, Tecnodid, 2006
- Gallese V., Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale, Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività in Psicoanalisi, 2007, L III, 1.
- Giordan A., Una didattica per le scienze sperimentali, Roma, Armando Editore, 1981
- Guasti L., Valutazione e innovazione, Novara, De Agostani, 1996
- Iacoboni M., I neuroni specchio. Come capiamo quello che fanno gli altri. Boringhieri, 2008, Torino
- Kaes R., Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare in R.Kaes, D.Anzieu, L.V.Thomas, N.Le Guerinel, J.Filloux, Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia, Roma, Armando Armando, 1981
- Meirieu P., Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Parisi D., La psicolinguistica, Firenze, Le Monnier, 1981
- Perrenoud, P., Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, 2003, Roma
- Perticari P., Attesi imprevisti, Bollati Boringhieri, Torino, 1996
- Petters G., Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget, Firenze, Editrice Universitaria, 1960.
- Piaget J., Il pensiero matematico, Milano, Emme, 1982
- Piaget J., La psychologie de l'intelligence, Parigi, Colin, 1947
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C.(a cura) I contesti sociali dell'apprendimento, 1994, LED.Milano
- Rizzo U. Taffarel L. (a cura di), Le verifiche per la nuova valutazione, Treviso, Tredici, 1994
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Raffaello Cortina Editore, 2006, Milano.
- Rogoff B., Imparando a pensare- l'apprendimento guidato nei contesti culturali, Milano, Raffaello Cortina, 2006
- Rosenthal Robert – Jacobson Lenore, Pigmaliione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi, Milano, Franco Angeli Editore, 1999



Severi V., Insegnamento e apprendimento in difficoltà, Torino, UTET, 1995
Speziale-Bagliacca, Formazione e percezione psicoanalitica, Milano, Feltrinelli, 1980
Varisco B.M., Portfolio, Roma, Carocci, 2004
Von Bertalanffy L., Teoria generale dei sistemi, Torino, Isedi, 1971
Vygotskij L., Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche, Roma - Bari, Laterza, 1990.
Zanelli P., Autovalutazione "perché e "come", in Cooperazione Educativa, Bergamo, Junior, n. 1/2004
Zanelli P., Le parole della qualità, in Bambini, Bergamo, Junior, gennaio 2003

