



## **Forum professionalità secondaria di secondo grado**

### *La Valutazione: un problema culturale e professionale*

*2 luglio 2020*

Interventi di:

Roberto Villa

Diana Imperatore

Maurizio Muraglia

## **Progettazione e valutazione: alcune riflessioni**

Roberto Villa

### **Cosa non va**

Un'analisi quanto più concreta possibile dei processi valutativi nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado passa necessariamente per una preliminare osservazione delle prassi che più comunemente vengono seguite, nonché dalla rilevazione delle criticità che ne derivano.

Anzitutto, continua ad esistere una sostanziale discrepanza tra quanto viene dichiarato (nei PTOF e nelle programmazioni delle aree disciplinari o individuali) e quanto, invece, si realizza nella quotidianità dei consigli di classe: alle annunciate intenzioni di considerare la valutazione come occasione di verifica del buon funzionamento del processo di insegnamento e apprendimento e non soltanto come momento classificatorio o di giudizio sommativo, fanno seguito, in genere, percorsi modulari estremamente rigidi e caratterizzati da un ciclo di spiegazione e verifica che comprime i tempi di studio, generando ansie e frustrazioni (sia tra gli studenti che ambiscono a valutazioni molto alte, sia in chi annaspa per raggiungere gli obiettivi minimi), ma anche meccanismi di approccio allo studio piuttosto cristallizzati, poco critici e – se mai – mnemonici. Ciò si deve a numerose ragioni, tra le altre: la richiesta di un “numero congruo” di valutazioni, la pressione delle famiglie per applicare giudizi “oggettivi”.

In secondo luogo, non è infrequente trovare nei piani di miglioramento degli istituti superiori le prove parallele come strumento attraverso il quale analizzare i percorsi didattici e rimodularli, come se partire dalla “coda” del percorso di insegnamento e apprendimento aiutasse a rivederne i cardini, ma soprattutto come se tutte le classi di una scuola potessero essere valutate a partire da un criterio univoco che rischia di appiattare i giudizi e neutralizzare le soggettività degli studenti e delle classi stesse.

Inoltre, la costante e progressiva tendenza ad accumulare progetti poco integrati nelle programmazioni disciplinari e poco orientati a favorire buone pratiche di collegialità all'interno dei consigli di classe (permangono le materie come blocchi granitici o compartimenti stagni dai limiti pressoché invalicabili), si riflette in una modalità valutativa che si presenta nuova, ma che in realtà riproduce valutazione sommativa basata su griglie o rubriche restrittive. Il caso dei progetti proposti nell'ambito del PCTO (percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, ex alternanza scuola-lavoro) è in tal senso emblematico: i *project work* proposti soprattutto nei licei prevedono la valutazione di un “prodotto finale” che si basa su una rubrica zeppa di descrittori che attestano il grado di competenze raggiunto su 4 livelli, poi trasformati

in un voto numerico da inserire in una delle discipline coinvolte. Un passo avanti per farne poi due indietro.

### **Cosa può funzionare**

Se la valutazione dev'essere, come credo, una strategia *in itinere* e in costante evoluzione per ricalibrare e rimodulare il percorso di apprendimento delineato in fase di progettazione, allora conviene che questa valutazione sia per lo più diagnostica. Le rare volte in cui viene adottata, la valutazione diagnostica è relegata a un momento iniziale, incipit dell'unità di apprendimento o didattica proposta. Fare una "diagnosi" dei bisogni degli studenti e cogliere le trasformazioni nel loro modo di vivere la scuola, invece, è utile anche e forse soprattutto *in fieri*. Per questo occorrerebbe immaginare più momenti di valutazione diagnostica per raccogliere preziosi elementi al fine di tracciare un profilo dello studente, rilevando i punti di forza da consolidare e valorizzare insieme alle aree di miglioramento su cui ancora conviene lavorare per raggiungere obiettivi formativi.

Dalla valutazione diagnostica è possibile cogliere dati e aspetti che sfuggono a prima vista, inclinazioni e passioni personali degli studenti incluse. Dall'analisi degli elementi desumibili dalle attività di valutazione diagnostica è possibile dunque far discendere l'ipotesi di personalizzare il percorso degli alunni, non tanto in termini di obiettivi, ma in relazione ad alcuni contenuti (per esempio, l'analisi del sonetto non deve per forza essere fatta a partire da Shakespeare, che pure è bene conoscere, ma può prendere le mosse da testi contemporanei: può esserci, insomma, un margine di scelta individuale dello studente tra una rosa di letture selezionate dall'insegnante). Il tema della personalizzazione si è posto in maniera ancora più decisa nel corso dell'emergenza sanitaria e con il contestuale ricorso alla didattica a distanza: la differenza delle situazioni personali degli studenti ha imposto al docente attento l'adozione di misure atte a consentire a ciascuno di esprimersi al massimo delle proprie potenzialità nonostante le difficoltà. Soprattutto, la personalizzazione delle attività o dei contenuti proposti ha avuto e può avere – anche in condizioni "normali" – risvolti positivi sulla motivazione dei discenti.

La valutazione diagnostica può dunque consentire ai consigli di classe di allontanarsi dalla centralità (o addirittura, in alcuni casi, dalla "dittatura") del voto numerico. Uno degli esempi virtuosi che mi è capitato di sperimentare è avvenuto in fase preparatoria agli esami di Stato, quando mi sono occupato, insieme ad alcuni colleghi del consiglio di classe di una quinta del liceo linguistico, di stilare i giudizi di ammissione senza ricorrere ai descrittori pre-impostati del registro elettronico e ragionando collegialmente sul profilo dello studente al di là della media dei voti conseguita o del numero dei crediti ottenuti. Tale profilo è risultato utile al presidente della commissione d'esame, che ha potuto così raccogliere informazioni qualitative sul candidato che si accingeva a svolgere il colloquio orale.

Pur nella consapevolezza che eliminare il voto numerico nella scuola secondaria di secondo grado significherebbe andare incontro a una serie di “effetti collaterali”, la descrizione estesa e approfondita degli studenti, costruita nel corso del tempo e grazie a una serie di attività diagnostiche o formative, può e probabilmente deve essere implementata. Se non è possibile, insomma, eliminare la classificazione numerica, che almeno si proceda a osservare sistematicamente il percorso degli alunni, attuando una sorta di “moratoria” del voto, da assegnare solo alla fine di un ciclo di attività e realizzato quanto più possibile in compresenza o comunque in sinergia tra insegnanti.

Nel tentativo di entrare nella concretezza delle situazioni che si vivono quotidianamente a scuola, si potrebbe pensare a un’attività “diaristica”: periodicamente (ogni settimana / mese / trimestre) gli insegnanti, alternandosi tra loro, potrebbero assegnare agli alunni o a gruppi di alunni il compito a casa di riflettere per iscritto (sfruttando eventuali lingue straniere studiate) su ciò che si è imparato a scuola, anche in termini di percorso di vita e non esclusivamente in ottica contenutistica. In questo modo si raccoglierebbero indicazioni da condividere poi nel corso delle riunioni del consiglio di classe. Nel tempo si potrebbero invitare gli alunni ad aggiungere frammenti di riflessioni: rispetto ai ragionamenti condivisi nelle pagine di diario scritte nei periodi precedenti, si potrebbe chiedere se ci sono state modifiche nell’approccio allo studio o alla socialità. Non dev’essere un tema o, meglio, può esserlo ma senza una traccia eccessivamente definita (per evitare il rischio del questionario a risposta chiusa) e soprattutto senza valutazione, che spetta invece ai docenti riuniti collegialmente per identificare il buon funzionamento del percorso tracciato e per ricostruirlo in caso di rilievi negativi.

### **Cosa ha funzionato**

Sempre per restare su aspetti concreti, nella scuola dove insegno ho sperimentato, insieme a un paio di colleghi, la partecipazione a due iniziative organizzate dalla Biblioteca “Di Vittorio” della Cgil di Bergamo e da Proteo Fare Sapere Bergamo: la prima sulla deportazione operaia durante la Seconda guerra mondiale; la seconda sul Porrajmos, lo sterminio delle popolazioni gitane. In queste occasioni gli studenti sono entrati in contatto con temi poco studiati anche dalla letteratura specifica, hanno ascoltato esperti e si sono cimentati in attività non orientate a ottenere una valutazione, ma centrate sulla creatività e lo sviluppo di competenze critiche. Nel primo caso hanno costruito materiale didattico in lingua straniera da presentare a studenti più giovani (della secondaria di primo grado) per presentare i contenuti relativi alla deportazione operaia; nel secondo, hanno realizzato un video-racconto, incarnando l’esperienza di una giovane donna rom deportata nel periodo nazista. Le due esperienze hanno consentito ai discenti di acquisire competenze umane e di cittadinanza ancor prima che contenuti o abilità specifiche. In entrambi i casi, il tema è stato discusso nel corso dell’esame di Stato con discreta proprietà.

### **Invertendo le logiche: dalla pratica alla teoria**

Le riflessioni di cui sopra integrano una visione della valutazione ben lontana da quella presuntamente oggettiva che si vorrebbe perseguire nella scuola “della misurazione” che sta venendo avanti negli ultimi anni. Sembra che tutto quanto può essere ascritto alla sfera dell’oggettività sia valido, mentre forse potrebbe valere la pena, nella massima trasparenza, arrendersi all’unicità e alla peculiarità del “soggettivo”, che se concepito e valutato, appunto, con consapevolezza, può risultare più utile ed efficace non solo nel processo di assegnazione di un voto, ma anche nella costruzione di una relazione dinamica ma serena tra docenti e alunni, tra insegnamento e apprendimento.

## **Un breve contributo – sintesi di un anno particolare**

Diana Imperatore

Nei giorni scorsi sono stati portati a termine gli esami di Stato conclusivi del corso di studi di istruzione secondaria superiore e dal punto di vista dell'attribuzione del "credito scolastico" ci siamo trovati di fronte ad una "quarta" modifica a partire dalla sua introduzione con la Legge n. 425 del 10 dicembre 1997 (Berlinguer).

Il credito scolastico nasce come "credito per l'andamento degli studi", attribuito "a ogni alunno che ne sia meritevole" dal consiglio di classe nello scrutinio finale di ciascuno degli ultimi tre anni della scuola secondaria superiore. Tale credito non poteva essere superiore a 20 punti suddivisi, in base alla tabella allegata al D.P.R. 23 luglio 1998 n. 323, in un massimo di 6 punti per il terzo e il quarto anno e un massimo di 8 punti per il quinto anno.

Il D.P.R. 23 luglio 1998 n. 323 indicava inoltre che il credito scolastico "esprime la valutazione del grado di preparazione complessiva raggiunta da ciascun alunno nell'anno scolastico in corso, con riguardo al profitto e tenendo in considerazione anche l'assiduità della frequenza scolastica, ivi compresa, per gli istituti ove è previsto, la frequenza dell'area di progetto, l'interesse e l'impegno nella partecipazione al dialogo: educativo, alle attività complementari ed integrative ed eventuali crediti formativi."

Pertanto, al momento della sua introduzione, nell'ambito di una riforma dell'esame di Stato, il credito scolastico nell'ottica di una valutazione del grado di preparazione al termine di ciascuno degli ultimi tre anni, aveva un peso pari ad un quinto del voto del diploma espresso in centesimi.

Una prima modifica è avvenuta per effetto della Legge 11 gennaio 2007 n. 1 (Fioroni), per la quale "ciascun candidato può far valere un credito scolastico massimo di 25 punti", pari ad un quarto del voto del diploma espresso in centesimi; la prima "sostituzione" tabella dei crediti avvenne per effetto del D.M. n. 42/2007 (massimo 8 punti per il terzo e quarto anno e massimo 9 punti per il quinto anno).

Dall'anno scolastico 2018/2019, a seguito della modifica della composizione dell'Esame di Stato (Decreto Legislativo 62/2017), cambia ulteriormente la quantificazione del credito scolastico maturato dagli studenti nel secondo biennio e nell'ultimo anno del corso di studi, acquisendo un peso decisamente maggiore rispetto alla precedente normativa:

ogni candidato parte già con un punteggio che può arrivare fino al 40% del voto del diploma espresso in centesimi ( il credito viene infatti elevato da un massimo di venticinque punti su cento a un massimo di quaranta punti su cento).

E' evidente quindi che, in conseguenza dell' evoluzione normativa, si è determinata una rilevanza sempre maggiore del credito scolastico sul voto finale dell'Esame di Stato.

E' importante sottolineare che, a volte, la valutazione delle prove di Esame non rispecchia le "aspettative" suggerite dal credito scolastico, e talvolta per alcuni allievi è impossibile conseguire il diploma con la votazione massima a causa di punti di credito non conseguiti nel corso del triennio.

Questa "discrepanza" induce ad una riflessione sulla attuale cultura docimologica in voga nella Scuola Secondaria di secondo grado, soprattutto in virtù di quanto attualmente sia determinante il credito scolastico nella determinazione del voto finale dell'Esame di Stato.

Durante l'anno scolastico in vigore ci siamo trovati di fronte ad un'ulteriore modifica, per quanto temporanea, nell'attribuzione del credito scolastico.

Infatti, a causa dell'emergenza COVID-19, il MIUR, con l' Ordinanza Ministeriale n.10 del 16 maggio 2020 concernente gli esami di Stato nel secondo ciclo di istruzione, ha predisposto la conversione in 60mi dei crediti assegnati in 40mi nel 3° e 4° anno; la conversione del credito scolastico da un massimo di 40 punti ad un massimo di 60 ha avuto come conseguenza l'acuirsi delle preesistenti problematiche.

Più in generale, l'emergenza COVID - 19, la didattica a distanza, la "gestione" dell' Esame di Stato hanno in realtà posto l'attenzione su problematiche già esistenti che inducono ad una più ampia riflessione sulla attuale cultura pedagogica e valutativa nella scuola secondaria di secondo grado.

Un' importante riflessione sul credito scolastico riguarda la sua eventuale "integrazione" nello scrutinio finale dell'ultimo anno.

Quando fu introdotto il credito scolastico con Legge n. 425 del 10 dicembre 1997, con l'articolo 5, comma 1, della medesima legge, venne stabilita anche la possibilità di una sua eventuale integrazione (rispettando il limite massimo del credito conseguibile in ciascun anno scolastico), nell'ultimo anno, "a compensazione di situazioni di svantaggio, riscontrate negli anni precedenti in relazione a situazioni familiari o personali dell'alunno, che possano considerarsi pienamente superate."

Siffatta possibilità di integrazione del credito scolastico fu confermata anche nella successiva normativa sul credito scolastico regolata dalla Legge 11 gennaio 2007, n. 1.

La possibilità di integrazione sul credito scolastico non è prevista dalla normativa vigente sugli esami di stato regolata dal Decreto Legislativo 62/2017 e neppure dalle successive ordinanze sugli esami di Stato nel secondo ciclo di istruzione (O.M. n. 205 dell' 11 marzo 2019 e O. M. n.10 del 16 maggio 2020).

Alla luce delle situazioni di svantaggio, talvolta drammatiche, vissute dai nostri alunni, anche a causa dell'emergenza sanitaria, è indispensabile che tale possibilità di "integrazione" sia ripristinata.

Più in generale, affinché le nostre scuole continuino ad essere presidio di socialità e democrazia, è fondamentale una riflessione di ampio respiro sull'attuale impianto normativo del credito scolastico e sulla cultura valutativa nella scuola secondaria di secondo grado.

## **Valutazione formativa: il problema è culturale**

Maurizio Muraglia

Il tema della valutazione formativa è solo in apparenza un tema didattico. In realtà è un tema culturale ed antropologico perché riguarda gli atteggiamenti della società nei confronti delle logiche di risultato, produttività, efficienza, competizione. La partita che si gioca a scuola è un sottosistema di una partita più ampia che riguarda il ruolo assegnato alla scuola dai sistemi produttivi e dalla politica che di essi è interprete. Per emanciparsi dalla gabbia del neoliberismo pedagogico che condiziona da più di dieci anni il tema della valutazione, occorrerebbe partire dai bisogni reali dei ragazzi, reali in quanto non adulterati dalle attese (private) della famiglia e dalle attese (pubbliche) di un sistema centrato su raffronti e classificazioni di prestazioni. Occorre resettare tutta la riflessione sulla valutazione e ripartire dagli alunni e dai loro bisogni reali.

La valutazione per i ragazzi è prima di tutto un'esperienza umana. Di crescita nell'autostima e nella conoscenza delle proprie capacità. In quanto umana è un'esperienza culturale, che per essere veramente formativa hanno bisogno di *viverla con i docenti e non riceverla dai docenti*. Per questo dobbiamo parlare di cultura valutativa piuttosto che di riforme ordinamentali. Certo il legislatore può metterci il suo nell'incentivare o disincentivare una cultura valutativa del processo e della relazione educativa. Esempio: mantenere i voti nel primo ciclo disincentiva la cultura della valutazione formativa. Il sistema dei crediti per la maturità, desunti dalle medie dei voti, fa lo stesso. Il legislatore è un armonizzatore del sistema socioeconomico dominante e del senso comune dell'uomo della strada e da molti anni mostra di essere del tutto indifferente alle elaborazioni del mondo scientifico e del mondo professionale.

È vero, dunque, che il legislatore riflette la cultura dominante, che è cultura dell'efficienza, del prodotto e della competizione. Per questo è inutile invocare interventi legislativi, visto che al legislatore nulla di diverso può essere richiesto da quel che gli detta la sua agenda di ricercatore del doppio consenso di cui si è parlato. E comunque va anche detto che quando in materia di valutazione il legislatore si trattiene al di qua di derive sommative e quantitative, è la stessa scuola spesso ad appassionarsi a punteggi e medie aritmetiche. Occorre allora intervenire, per così dire *dal basso*, sulla cultura valutativa degli insegnanti, attraverso percorsi formativi che consentano di elaborare modalità alternative, descrittive e narrative, di valutazione degli apprendimenti.

Non occorrono quindi nuove leggi. Occorre un sapere professionale capace, anche nella cornice delle leggi attuali, di restare autonomo dalle sollecitazioni delle famiglie e degli stessi ragazzi che dalle famiglie sono condizionati. Un sapere professionale che non si appiattisca

sulle richieste della società, ma sappia orientarle o correggerle se è il caso. I ragazzi chiedono i voti ma non li amano. Ai ragazzi non servono i voti ma la fiducia degli adulti, ed è solo una valutazione formativa, cioè discorsiva, a poter rispondere ai bisogni di autocomprensione (e autovalutazione) degli studenti.

Pensiamo alla didattica a distanza. Cosa se ne fa un ragazzo di una valutazione quantitativa, che ha l'apparenza dell'oggettività, ma è solo il frutto di calcoli effettuati con numeri che sono solo traslitterazioni numeriche di eventi, e in quanto tali sono semanticamente nulli, cioè incapaci di restituire l'evento stesso, la cui fotografia numerica non ha alcun valore formativo. È solo la narrazione del percorso, che può approdare anche ad una descrizione di livello, che forma davvero, e dà ai ragazzi la possibilità di riflettere sui propri punti di forza e debolezza.

Per intraprendere la strada della valutazione formativa occorre sostituire al mito ingannatore dell'oggettività la ricerca di una valutazione intersoggettiva, cioè discussa, cercata insieme, incessantemente negoziata, nella consapevolezza che i soggetti della valutazione non sono solo gli insegnanti ma anche e soprattutto gli alunni stessi, purché siano stati forniti loro criteri di osservazione delle proprie esperienze di apprendimento.

E questi criteri non sono arbitrari, ma desunti (e condivisi nelle comunità professionali) dalle stesse discipline di apprendimento non ridotte a repertori di informazioni, quindi dalle competenze che sollecitano e dalle abilità e dalle conoscenze che concorrono a costruire quelle competenze. In altri termini occorre indagare bene il potenziale produttivo di conoscenza della disciplina che si insegna per comprendere quali sono le priorità del suo apprendimento e in base a queste priorità cercare insieme le padronanze, le soglie, le carenze. Sono decenni che la scienza pedagogica sostiene queste riflessioni. Non solo, ma la valutazione formativa non è un costrutto che spunta come un fungo, è piuttosto l'aria che si respira in un ambiente di apprendimento in cui conta l'esperienza della ricerca e del confronto continuo, ed è la qualità di questo processo che sta sotto l'osservazione di chi insegna e chi impara, ed è proprio questo osservare, descrivere e raccontare che rappresenta il cuore del valutare che forma.

So che può sembrare una palingenesi ma occorre cominciarla. Nella consapevolezza però che nessuno di questi discorsi è nuovo. Tutto viene da lontano e tutto deve fare i conti con le varie stagioni della politica scolastica e della sua capacità di leggere il sistema socio-economico. Il legislatore in ogni caso può fare qualcosa se la spinta dal basso è tale da fargli balenare l'idea di acquisire maggior consenso ascoltando chi la scuola la fa e quindi ne capisce. Ma in questa spinta dal basso ciascuno deve fare la sua parte:

- i **dirigenti**, che devono riscoprirsi leader educativi e non soltanto burocrati che vogliono le carte a posto;
- gli **insegnanti**, che non devono fare i ragionieri ma gli intellettuali;

- le **famiglie** (studenti inclusi), per le quali la scuola deve cominciare a diventare sempre più luogo della formazione e della cittadinanza, piuttosto che luogo della competizione;
- gli **organismi associativi e sindacali**, cui tocca il compito di fare sintesi delle migliori istanze provenienti dalla cosiddetta scuola militante e trasformarle in piattaforme di pressione politica.

E concludo come avevo cominciato cioè con gli allievi. Se si vuole far crescere la cultura della valutazione formativa occorre che questa diventi *oggetto di insegnamento*. Non una nuova disciplina, ma un atteggiamento da assumere per spiegare agli allievi cosa succede quando si impara qualcosa. E questo passa dalla capacità di ricomporre la tradizionale separazione tra insegnamento e valutazione, per la quale *prima* si insegna e *poi* si valuta quel che si appreso, in una logica di prodotto che trova la sua espressione nel voto numerico. *Insegnare la valutazione* vuol dire da un lato smantellare agli occhi degli allievi l'idea banale che il voto sia in grado di dire cosa succede quando si impara qualcosa, dall'altro intraprendere un percorso di ricerca volto ad introdurre una riflessività permanente sul processo stesso dell'apprendere e sui contenuti dell'apprendimento. Di cosa ci stiamo occupando? Come incontriamo questo argomento o come sviluppiamo questa abilità? Quando potremo affermare di esserne padroni? Quali sono gli indizi che questo sta avvenendo e se non avviene a cosa dobbiamo metter mano tutti insieme? Questa è la valutazione che forma, e che si traduce in appunti, ipotesi di lavoro, descrizione sempre rivedibile di possibili livelli, autobiografie cognitive, portfolio, diari di bordo, tutta materia di cui la scienza pedagogica si occupa da anni e che non si concilia affatto con la pretesa del legislatore di sintetizzare tutto con un numero.

Se il legislatore vuole il voto noi diremo che quel voto è il nostro modo di dire che è accaduto questo quello e quell'altro ancora. Ma questo quello e quell'altro ancora devono essere ben presenti nelle aule, affissi alle pareti e realizzati in ogni momento della vita scolastica. Si può restare fedeli alle leggi praticando obiezione di coscienza di tipo pedagogico, attuando processi valutativi liberanti, restando intransigenti di fronte a tutti i tentativi di appestare l'aria che si respira in classe, da qualsiasi parte provengano.

Per approfondire:

*Aspetti politici e socioculturali:*

Seminario CIDI di Massimo Baldacci su:

<https://www.youtube.com/watch?v=FY1XftkQOJs&list=WL&index=9&t=0s>

*Aspetti pedagogico-didattici:*

Laura Greenstein, *La valutazione formativa*, UTET-De Agostini 2016 (prefazione di Mario Comoglio).