

Le buone ragioni della soggettività nella valutazione

di Raimondo Giunta



- “Se la valutazione deve essere il più possibile equa, ci sono molte buone ragioni per restare soggettiva” (J. Cardinet-1992).
- Dopo la pressante stagione in cui si è cercato e si è preteso di arrivare alla misura esatta nella valutazione, da tempo si cerca di superare questo orientamento per trovare nuove e più sentite pratiche di valutazione, che rispecchino la sua funzione educativa e la liberino dai sospetti che si aggirano intorno ad essa, come dice Perrenoud.
- Forse è un sogno irrealizzabile l’oggettività o forse è una forma di ideologia cancellare la soggettività in alcune attività e in alcuni momenti del processo di formazione.

Per quel che riguarda la valutazione è possibile affermare che essa si può dare proprio perchè viene implicata la soggettività di chi valuta. Non è la standardizzazione delle prove il modo per evitare l’arbitrarietà dei giudizi, giustamente sottolineata e condannata dalla docimologia.

- “Non bisogna coltivare il sogno che sia sradicata ogni forma di soggettività, che l’insegnante sia una macchina per valutare senza pregiudizi, nè preferenze, senza errori e omissioni, senza stanchezza e noia. Bisogna rompere con questa diffidenza che rende stupida la valutazione” (Perrenoud).

Nè tantomeno ci si può fermare alla logica giudiziaria della prova, che è insita nella pretesa della misura esatta.

Valutare non vuol dire istituire il tribunale delle colpe e degli errori con tutto il corredo di drammatizzazione, di stress e di angoscia (Perrenoud). Se valutare serve per apprendere, bisogna ricordare che l’apprendimento vero si realizza in una relazione educativa esigente, autorevole, coerente, ma fondata sul rispetto assoluto del lavoro e della persona dell’alunno, sulla fiducia reciproca e sulla collaborazione.

Il problema da affrontare nella valutazione non è la soggettività, ma l’arbitrarietà. E contro di essa che bisogna combattere tenendo presente che la valutazione è un atto del pensiero, al quale si deve richiedere un modo cosciente, rigoroso e critico di procedere. Nella valutazione “il progresso non va dalla soggettività all’oggettività, ma dall’inadeguato al pertinente”(Ch.Hadji). Nella valutazione non bisogna farsi illudere da analogie ingannevoli con le scienze esatte, che possono misurare o pesare gli oggetti di loro pertinenza.

“Valutare non è pesare un oggetto che si potrebbe isolare sul piatto di una bilancia e apprezzare questo oggetto in rapporto ad altra cosa rispetto ad esso”(Ch.Hadji). La buona valutazione va sempre alla ricerca dell’attendibilità.

La valutazione liberata dalla tentazione oggettivistica aiuta

a intavolare e a nutrire un dialogo proficuo tra docente e alunno e a permettere a quest'ultimo di gestire i propri apprendimenti, perchè potrà disporre di informazioni che lo possono illuminare, incoraggiare, guidare nell'analizzare la propria attività e nel porre attenzione ai propri punti di debolezza e di forza.

Valutare è un atto della soggettività. E' prendere partito sull'accettabilità di una realtà:

A) La valutazione prepara una decisione. Secondo il tipo di decisione tutto il processo di valutazione sarà finalizzato al raggiungimento dell'obiettivo fissato. C'è sempre qualcuno che sceglie il tipo di obiettivo che bisogna raggiungere e questa scelta è un'espressione di soggettività;

B) Una volta conosciuto il genere di decisione bisogna scegliere i criteri ai quali dovrà corrispondere l'oggetto valutato. Per ogni valutazione c'è una molteplicità di criteri che possono essere presi in considerazione. Bisogna fare una scelta che non sia casuale. La scelta dei criteri è un'operazione importante da cui dipende la buona decisione. Si è sempre nella logica della soggettività;

C) I criteri definiscono in modo astratto e generale l'ideale a cui deve corrispondere l'oggetto valutato. Per sapere se i criteri saranno soddisfatti bisogna disporre di un certo numero di indicatori per ogni criterio. Gli indicatori sono tanti: bisogna farne una scelta. La scelta degli indicatori è una scelta soggettiva;

D) Per raccogliere le informazioni degli indicatori il valutatore deve scegliere un metodo tra i tanti possibili. La scelta del metodo è un'operazione soggettiva

E) Raccolti dati e informazioni bisogna confrontare indicatori e criteri per vedere se c'è o no adeguatezza tra realtà e norma. Momento cruciale della valutazione. Momento in cui si determina il valore, si assegna il "significato" attraverso un

giudizio di valore. Un giudizio non arbitrario, ma conseguente alla procedura prima indicata e che deve essere in ogni fase ampiamente motivata.

L'assegnazione di un "valore" è un atto della soggettività di chi valuta. Con la chiarezza e la profondità che lo distinguono B.Rey afferma: "La dimensione che si misura e che si prende in considerazione è l'effetto di una scelta soggettiva".

A ben vedere tutte le operazioni inerenti alla valutazione sono tutte segnate dall'apporto consapevole e responsabile della soggettività del valutatore. Non ha senso evitarla, perchè è essa stessa a dare un significato alla valutazione. Bisogna essere coscienti della propria implicazione personale, regolarla ed evitare ogni forma di arbitrarietà e di oscurità.

La valutazione a tutti gli effetti, sgombrate le macerie dell'oggettivismo e della misura esatta, è un atto ermeneutico in cui non si può trascendere da se stessi, anzi in cui si pone se stessi, ma in cui occorre fare chiarezza con rigore per evitare che la realtà venga assoggettata a criteri non debitamente formulati e motivati.

La valutazione spesso è un messaggio più che una misura. E' quindi un problema di comunicazione, un problema di dialogo. Come messaggio, la valutazione deve essere chiara, accessibile e dotata di senso per quanti la ricevono.

**La valutazione esatta e
quella giusta. Per una**

critica della docimologia

di Raimondo Giunta



- **La scuola esiste per trasmettere valori, saperi e competenze;** la sua funzione costitutiva e intrascendibile è quella conoscitiva e l'insegnamento è il lavoro che se ne occupa e la rende operante presso le nuove generazioni.

Protagonista indiscusso di questo processo di trasmissione è l'insegnante col suo bagaglio di esperienze e di saperi.

Mediatore tra la cultura, le conoscenze del passato e del presente, e il bisogno e il dovere di apprendimento delle nuove generazioni. In questo spazio si costruiscono il suo ruolo e la sua legittimazione sociale. E' il sapere il punto d'origine del lavoro scolastico e tutto il resto è strumentale alla loro acquisizione.

- Le scienze cosiddette dell'educazione entrano in servizio per favorire e rendere efficace questo compito. Sono convocate per farci conoscere l'alunno e per offrire i mezzi più adeguati per consentire il successo dell'apprendimento.

Sono scienze funzionali all'insegnamento e al diritto di formazione delle nuove generazioni. Nessuno purtroppo sa stare al proprio posto.

La tentazione delle scienze dell'educazione è quella di dirigere il lavoro scolastico e non di servirlo, di proporre la propria strumentalità in finalità di tutto il processo di formazione. Questo succede in modo evidente con la

docimologia, per lo spazio egemonico assegnato alla valutazione nell'intero sistema di istruzione; senza adeguate garanzie e tutele rischia di essere la vera regista di tutto il sistema di istruzione.

- **Della valutazione si possono distinguere diversi aspetti**, colti e differenziati nel corso degli ultimi decenni ed esercitati secondo le necessità contingenti dei sistemi scolastici.

E' innegabile, però, che da quando il sistema scolastico è diventato un servizio sociale di massa, che copre per intero ogni classe d'età, alla valutazione è stato assegnato in via prioritaria il compito di garantire al mercato del lavoro la quantità e la qualità di forza lavoro necessaria al suo funzionamento.

A maggior ragione questo si verifica nelle società dove ancora sopravvive e funziona il valore legale del titolo di studio. La valutazione con le relative certificazioni serve a legittimare le posizioni sociali dei detentori di un titolo di studio e a gestire forme di controllo istituzionale sulla formazione della classe dirigente del paese. A rigore di logica, quindi, alcuni modi di esercitare la valutazione non sono essenziali all'insegnamento e tantomeno al diritto allo studio.

- La valutazione, ancorchè sofisticata o grossolana, è stata e viene ancora esercitata in funzione della **selezione degli alunni** e spesso senza mettere in discussione la legittimità delle operazioni compiute e senza mettere in discussione gli imperativi che la vogliono in azione. La valutazione può essere scientificamente smaliziata, più o meno tollerante e aperta, ma spesso è praticata in via esclusiva per individuare ed esaltare le competenze professionali e le attitudini sociali che si ritengono conformi a scopi che non elabora la pedagogia, ma l'amministrazione; che non sono frutto di ricerche e di dibattiti teorici, ma di scontri e di rapporti di forza politico-sociali.

- C'è molta cura e non solo in chi gestisce il sistema scolastico nel nascondere le responsabilità sociali della valutazione, nel renderle impalpabili, trincerandola dietro la cortina fumogena della scientificità, con la quale si potrebbero e si dovrebbero condurre le sue operazioni. Molti modi di esercitare la valutazione sono funzionali solo alla carriera dei singoli studenti, alla scalata sociale di un certo tipo di studenti: quelli provenienti da ambienti sociali molto attenti ai punteggi e inclini a considerare la selezione un'operazione normale e dovuta in una scuola dove si vorrebbe di norma la competizione tra gli alunni, per abituare a quella che viene praticata con tanta ferocia nella società.

- L'incontro tra scienze dell'educazione e insegnamento nel luogo cruciale della valutazione rischia di non dare un buon servizio alle finalità dell'educazione e della promozione umana, che si proclamano scritte nel frontone di ogni scuola della nazione. E' necessario depurare la valutazione di tutte le scorie che la rendono inadatta a migliorare la scuola. In quanto giudizio di valore, il giudizio di valutazione è problematico per costituzione, nel senso che non può arrogarsi la facoltà di dire qualcosa con certezza o come verità incontrovertibile sui risultati di apprendimento.

Dire qualcosa con certezza è stato ed purtroppo ancora l'obiettivo di quelle correnti della docimologia, che hanno coltivato e coltivano il sogno della misura esatta nella valutazione.

- "Per essere misurato un oggetto deve essere definibile su una sola dimensione. Se l'oggetto ha parecchie dimensioni, ciascuna deve essere isolabile e dovrà essere stimata separatamente.(...).Si potrà stimare l'insieme, cioè l'oggetto considerato nello stesso tempo in tutte le dimensioni, se queste possono essere ridotte ad una nuova, unica scala"(Gh.Hadji). Operazione impossibile per un oggetto multidimensionale come l'apprendimento, a meno che non si ricorra alla semplice quantificazione e alla semplificazione

dei dati che si prendono in considerazione.

"La valutazione non si riduce mai ad una semplice misura ed è sempre cosa diversa dalla semplice osservazione"(Ch.Hadji).

- C'era e c'è del buono, che non bisogna dimenticare, nei tentativi di fondare "oggettivamente" le decisioni che si prendono nell'assegnare un valore preciso ai risultati di apprendimento. Sono le intenzioni di assicurare trasparenza, equità, credibilità pubblica alle pratiche di valutazione e alle certificazioni che vengono rilasciate. La ricerca docimologica ha evidenziato i rischi e i limiti che vi sono connessi e che si annidano nelle varie tipologie di prove (orali, scritti, esami etc.). Ha squarciato la presunzione di innocenza e di validità di decisioni, prese a volte senza fondamento o senza adeguata giustificazione.

- La ricerca affannosa della misura esatta, però, ha finito talvolta per privare un atto del processo di formazione di parte significativa del suo valore educativo, perchè di fatto la valutazione viene fatta fermare davanti al risultato di apprendimento e finisce per trascurare i processi intellettivi sottostanti che l'hanno reso possibile, inattingibili agli strumenti di tipo statistico di cui spesso si compiacciono certi cultori della ricerca docimologica.

Gli apprendimenti non sono dati da contabilizzare, ma una realtà da comprendere e interpretare. Valutare senza interpretare equivale a fermarsi ai puri dati fattuali.

La valutazione è invece prelievo di dati della realtà per dare loro un senso in funzione di un'ipotesi di interpretazione. La complessa strumentazione della docimologia può tornare utile (con tutte le riserve espresse) in funzione del raccordo tra formazione e mercato del lavoro, ma in misura decisamente minore in funzione della maturazione e dello sviluppo delle doti, delle attitudini della persona degli alunni. Le scorie di natura scientifica che si porta appresso la docimologia possono essere di intralcio alla responsabilità di un'educazione integrale della persona.

- Nella valutazione il nemico da combattere non è la soggettività, ma l'arbitrarietà, tenendo presente che alla valutazione si deve richiedere un modo cosciente, rigoroso e critico di procedere.

"Il progresso non va dalla soggettività all'oggettività, ma dall'inadeguato al pertinente"(Ch.Hadji).

Dice ancora Hadji: "Bisogna comprendere che essere oggettivo non vuol dire cogliere scientificamente un oggetto misurabile, ma sostenere un giudizio sicuro sul valore di quest'oggetto, considerato da un punto di vista oggettivabile, cioè esplicabile". Nella valutazione non bisogna farsi illudere da una analogia ingannevole con le scienze esatte, che possono misurare o pesare gli oggetti di loro pertinenza.

"Valutare non è pesare un oggetto che si potrebbe isolare sul piatto di una bilancia e apprezzare questo oggetto in rapporto ad altra cosa rispetto ad esso"(Ch.Hadji).

- Per preservare la dimensione educativa della valutazione è necessario considerarla un'operazione che assume il proprio significato nel dare un valore, nel valorizzare il lavoro, le prestazioni, il comportamento degli alunni. Occorre rinunciare a fare della selezione il nodo cruciale del rapporto educativo.

Occorre andare verso la valutazione formativa, sostituire una relazione tendenzialmente conflittuale con una relazione cooperativa. Nella valutazione formativa emerge la prospettiva della regolazione e dell'aiuto, ma non viene delegittimata l'esigenza di dare garanzie sulla validità delle certificazioni e degli attestati.

- Nella fase attuale si sente l'esigenza di cercare la convergenza tra la valutazione come atto ermeneutico e la valutazione incline alla logica oggettivistica della misurazione, evocata in qualche modo dalla volontà di mantenere il valore legale dei titoli di studio. Non si può scegliere una sola prospettiva perchè c'è sia la necessità di conoscere e di attestare il grado di padronanza delle

competenze da parte dei soggetti in formazione, sia quella di conoscere, capire e sostenere i processi cognitivi che le hanno prodotte.

- La valutazione non può essere usata per stigmatizzare ed escludere. Non c'è buona scuola senza buona valutazione: quella che suscita un'autentica motivazione ad apprendere; quella che valorizza lo sforzo e il superamento delle difficoltà e degli ostacoli; quella che dà opportunità di rimediare ai ritardi e di sostenere l'apprendimento; quella che non tende a sorprendere in fallo e non demonizza gli errori.

Errando discitur. Appunti per una riflessione sulla valutazione

di Raimondo Giunta



- “Pensare è andare da un errore all’altro”(Alain);”Lo spirito scientifico si costruisce su un insieme di errori rettificati”(G.Bachelard).”Se gli uomini sono i soli a poter fare gli errori, sono anche i soli a poterli

correggere”(G.Le Boterf).

- Di simili citazioni se ne possono raccogliere tante altre, ma a scuola anche nei momenti drammatici che stiamo vivendo e che dovrebbero indurre a ripensare tutte le procedure di valutazione, per darle un senso che faccia presa sulla realtà effettuale del lavoro svolto, non mancano gli insegnanti per i quali gli errori nei compiti, le carenze e i limiti di preparazione sono una colpa di cui si deve rendere in qualche modo conto e di cui si deve pagare pegno. Altrimenti non ci sarebbe più serietà. Soffermiamoci sugli errori, fatto salvo l’impegno degli studenti.

Gli errori non sono colpe da condannare, nè imperfezioni da disprezzare. Sono sintomi interessanti degli ostacoli con i quali si confronta il pensiero degli alunni e si collocano dentro il processo di apprendimento. L’ostacolo incontrato e non superato ci parla dei processi intellettuali messi in giuoco dall’alunno. L’errore segnala a volte un’incomprensione delle consegne da parte degli alunni o il loro disinteresse per l’argomento trattato o ancora la loro lontananza dalla cultura della scuola. Può essere l’affiorare di concezioni proprie dell’ambiente umano e sociale di provenienza degli alunni; è prova del loro modo di ragionare. L’errore può essere anche l’ostacolo creato dal modo in cui gli alunni agiscono e riflettono con i mezzi di cui dispongono.

Non bisognerebbe cercare l’errore, ma la logica che l’ha prodotto. Bisogna considerare gli errori come tappe dello sforzo di comprendere dell’alunno e dargli i mezzi per superarli. Non si deve perdere la memoria del cammino fatto dal sapere e dalla scienza, degli ostacoli, delle incertezze, delle vie traverse dei momenti di panico che l’hanno contrassegnato.

Si è proceduto da sempre laicamente per tentativi ed errori: solo dove e quando il sapere costituito vuole assurgere al ruolo di verità inconfutabile, l’errore si connota negativamente come devianza, opposizione, rifiuto.

- L'errore diventa imperdonabile solo in un contesto in cui la conoscenza non è ricerca personale, volontà di capire e risultato del dibattito e del confronto di opinioni e di teorie, ma trasmissione vincolante e dogmatica di saperi pre-costituiti; l'errore è imperdonabile dove il rapporto educativo non è fondato sul dialogo, ma sull'obbedienza ad autorità dichiarate indiscutibili; dove non si crea, ma si ripete; dove non si parla, ma si deve solo ascoltare.
- Se l'alunno non è il vaso da riempire, ma il soggetto autonomo che deve fare in proprio il cammino che porta alla conoscenza, l'errore può diventare uno strumento straordinario per insegnare a ragionare. Bachelard affermava che una buona didattica delle discipline tenta di comprendere gli errori, prima di condannarli e combatterli.
- Perché, allora, nell'accresciuta consapevolezza pedagogica del significato dell'errore a scuola si fa fatica a cambiare registro? Credo che giochi a favore di questo stato di fatto il convincimento che per quanto riguarda le superiori debba essere mantenuto il valore legale del titolo di studio, che in qualche modo è incline alla logica oggettivistica della misurazione e alla pretesa di rilasciare certificazioni corrispondenti alla reale preparazione posseduta da una persona al termine di un tratto o di tutto il percorso di formazione. La valutazione a scuola, però, non può fermarsi alla logica giudiziaria della prova; valutare non vuol dire istituire il tribunale delle colpe e degli errori con tutto il corredo di drammatizzazione, di stress, di angoscia (Ph.Perrenoud).

Gli insegnanti non possono essere ridotti al ruolo di contabili dei punti e degli errori; sono e devono essere le guide del processo di formazione dei propri alunni, di cui devono comprendere gli ostacoli e le resistenze ad esso frapposti. Gli alunni non sono dati da giudicare, ma soggetti da conoscere, da capire e da

ascoltare, perchè hanno una storia cognitiva da raccontare.

Solo nelle pratiche di una valutazione che vuole essere formativa trova una soluzione pedagogica soddisfacente la gestione degli errori e dei limiti di apprendimento. Con accurata strumentazione diventano un'opportunità per la regolazione del processo di formazione, perchè danno informazioni all'insegnante sul grado di padronanza raggiunto da un alunno e sulle difficoltà che incontra.

- La valutazione formativa non ha come oggetto diretto il risultato scolastico, anche se a suo modo se ne cura, ma la relazione pedagogica del processo formativo, che viene valutata per poterla migliorare, in modo che l'alunno sia aiutato a identificare, a superare le sue difficoltà e a progredire.

“La valutazione formativa mira a consentire all'alunno di sapere perchè è riuscito in un caso e non in un altro(...).L'obiettivo di questo tipo di valutazione è in effetti di confrontare l'alunno con se stesso e di aiutarlo a compensare le difficoltà identificate da lui e per lui” (A.De Peretti).

Andare verso la valutazione formativa significa rinunciare a fare della selezione il nodo permanente del rapporto pedagogico. La valutazione formativa non ha una vocazione selettiva e in qualche modo suggerisce di sostituire una relazione cooperativa ad una relazione potenzialmente conflittuale tra alunni e docente.

- La valutazione formativa dovrebbe esercitarsi soprattutto sugli alunni in difficoltà; è funzionale alla differenziazione dell'insegnamento per un'educazione su misura. La buona valutazione è quella che suscita motivazione ad apprendere; è quella che valorizza lo sforzo e il superamento delle difficoltà e degli ostacoli; è quella che non tende a sorprendere in fallo e non demonizza gli errori.
- Nelle operazioni di valutazione convivono naturalmente sia l'intenzione della misurazione, per gli esiti

pubblicistici di cui si è parlato, sia l'intenzione dell'interpretazione che si realizza nel giudizio di valore. Intenzioni che allo stato di fatto esistono e che bisognerebbe saper conciliare, perchè danno consistenza al significato della valutazione.

Bisogna saper conciliare la prospettiva dell'aiuto e della regolazione con quella del riconoscimento sociale degli apprendimenti, dell'attestazione e della certificazione.

- Nei fatti si registra un'oscillazione costante tra una concezione democratica della valutazione ,inclusiva e a sostegno delle pari e migliori opportunità per tutti ,e una concezione elitista ,formalmente meritocratica,ma funzionale alla riproduzione delle distanze sociali esistenti ad un certo momento della storia della società.

“Altro è la selezione, altro è volere che le persone apprendano ad agire con efficacia,permettendo di riflettere se sono stati ottenuti gli effetti voluti.”(G.Le Boterf) .

Per preservare la dimensione educativa della valutazione è necessario considerarla come l'operazione che assume il proprio significato nel dare un valore, nel valorizzare il lavoro,l'impegno, la prestazione degli alunni.

- “Bisogna spostare il senso ultimo dell'attività valutativa dalla polarità del controllo e della sanzione, a sostegno di una logica premiale o punitiva, a quella della ricerca e sostegno dell'innovazione” (M.Ambel).

Verrà il giorno in cui prove e valutazione non saranno considerate con timore e terrore?

La valutazione nella didattica a distanza: strumenti e criteri

Per gentile concessione del sito del Movimento di Cooperazione Educativa

di Sonia Sorgato e Davide Tamagnini



Premessa

La finalità della didattica a distanza risiede nella ricostruzione della relazione tra i bambini e la scuola in una dimensione di cura: solo a partire da questo è possibile ragionare su tutto il resto che fa la scuola. In questa cornice si colloca anche la valutazione che deve mettere a tema alcuni aspetti validi sempre, ma che in questo periodo ci invitano a riflettere sul senso dell'azione valutativa: nei diversi contesti scolastici stanno emergendo numerose criticità legate alla valutazione in decimi colpevole di sottolineare e quindi accentuare le difficoltà sociali o legate alla condizione del momento di numerosi studenti e delle loro famiglie.

Pertanto, nel lavoro di didattica a distanza, la valutazione non può che corrispondere al significato di dare valore a ciò che bambine e bambini, ragazze e ragazzi possono esprimere in questo momento, nelle forme e nelle modalità più diverse. La

cornice culturale è rappresentata dalle Indicazioni Nazionali che riconoscono la valenza formativa della valutazione: “agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai componenti organi collegiali. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”.

Inadeguatezza del voto numerico

Il voto numerico appare totalmente inadeguato a esprimere la complessità della valutazione per diversi motivi ora più evidenti grazie alla didattica a distanza:

inadeguatezza della valenza classificatoria: in un contesto così complesso risulta inaccettabile la classificazione di prestazioni poiché ogni prodotto va considerato all'interno del suo micro-contesto e della singola situazione; misurare le prestazioni per confrontarle con gli altri è un'abitudine che non ha a che fare con le finalità della valutazione;

mancanza di una valenza formativa legata al voto che non permette allo studente di migliorarsi ma rimane nella sua staticità, nella fotografia del passato, un mero atto classificatorio della prestazione e molto spesso è inteso come una valutazione della persona e delle sue capacità.

Prospettive per una NUOVA VALUTAZIONE

Si delineano quindi prospettive rispetto alla valutazione valide sempre, ma ora rese più evidenti e necessarie dalla situazione di emergenza in cui versiamo:

necessità di una valenza incoraggiante della valutazione;

necessità della valutazione come feedback e come modalità per “assistere” il processo di apprendimento e fornire indicazioni utili allo studente;

necessità della trasparenza intesa come comunicazione e

condivisione delle modalità e degli strumenti di valutazione con gli studenti e le loro famiglie;
consapevolezza rispetto alle numerose difficoltà incontrate dagli studenti e dalle loro condizioni di partenza che rappresentano un elemento imprescindibile della valutazione stessa (v. inadeguatezza del voto classificatorio);
ruolo dell'autovalutazione come modalità per permettere l'avvio di percorsi di autoregolazione in grado di monitorare i processi di apprendimento dove lo studente sia sempre più protagonista del suo percorso.

Modalità per valutare: cosa, perché, quando, come.

Si rende necessario sottolineare alcuni punti irrinunciabili delle modalità di valutazione praticate durante la didattica a distanza da intendersi nella loro valenza qualitativa e descrittiva:

- la dimensione continuativa della valutazione specchio dei processi di apprendimento (contrapposta a quella fotografica dei singoli episodi valutativi come i test e le interrogazioni);
- la registrazione intesa come documentazione del percorso che dovrà dotarsi di diversificati strumenti di raccolta di informazioni, descrizioni di processi, analisi dei prodotti...
- il ruolo fondamentale del feedback all'interno di un dialogo formativo dove vengono messi in luce gli aspetti positivi e le criticità dei prodotti, ma anche dove c'è la possibilità di collocare con maggiore consapevolezza per lo studente quella prestazione all'interno del proprio percorso di apprendimento, con indicazioni da parte dell'insegnante per correggere, migliorare, ampliare, approfondire, applicare in altri contesti ciò che è stato comunicato dall'alunno;
- l'eterogeneità delle forme di valutazione che ogni docente potrà assumere all'interno del proprio contesto classe prevedendo una diversificazione anche rispetto ai

- singoli studenti sulla base delle possibilità di ciascuno di partecipare a quanto proposto;
- la centralità della condivisione con tutti gli insegnanti rispetto alla progettazione e alla scelta degli strumenti per valutare.

In base a ogni modalità sono individuati dei criteri da intendere come lenti per osservare i processi in atto: si rende necessario in base alla situazione sperimentata nella propria classe e dai singoli studenti tenere presente tutto il quadro delle modalità e degli strumenti individuati. Non sarà infatti possibile rendere omogenei gli strumenti per l'intera classe.

[Clicca qui per leggere tutto l'articolo nel sito MCE](#)

Valutazione formativa, valutazione sommativa: parliamone ancora

di Sinometta Fasoli



Le polarizzazioni in genere non mi sono mai sembrate utili a

un confronto produttivo, meno che mai in educazione. Così, mi pare adesso sterile e fuorviante alimentare la polarizzazione “valutazione formativa – valutazione sommativa” che vedo ricorrere in diversi contesti di dibattito, fino a lambire documenti istituzionali.

Come se fosse possibile davvero scartare l’una a favore dell’altra, o teorizzare una supposta superiorità dell’una sull’altra.

Il motivo dell’inutile dilemma è al limite dell’autoevidenza: le due forme di valutazione insistono sul medesimo processo di insegnamento-apprendimento, ma si distinguono per funzione, scopo e tempo di adozione.

La prima, **valutazione formativa**, si compie in itinere, nel procedere del percorso, con lo scopo di accompagnare, descrivere, orientare il percorso stesso. La sua funzione regolativa investe, in questo senso, sia chi apprende sia chi esplica la sua azione didattica. L’insegnante valuta e si valuta; l’alunno è valutato e al tempo stesso si autovaluta. Questa forma di valutazione è perciò intrinsecamente correlata alla programmazione educativo-didattica, come ben aveva visto la legge 517/1977 che infatti ha una volta per tutte sancito il nesso profondo, dando grande spessore pedagogico all’una e all’altra.

La seconda, **valutazione sommativa**, si effettua per rilevare/descrivere le conoscenze- abilità- competenze traguardate dall’alunno al termine di un periodo didattico prestabilito (intermedio, conclusivo). Significativamente, le Indicazioni Nazionali del 2012, usano la formulazione “traguardi di sviluppo delle competenze”: trovo che sia un’espressione felice, perché coniuga l’aspetto terminale (“traguardi”) con quello dinamico (“sviluppo”).

Da queste considerazioni, necessariamente sintetiche, dovrebbero emergere alcuni dati:

- 1) le due valutazioni non si sovrappongono e non si escludono a vicenda;
- 2) ognuna di esse ha una sua legittimità, congruenza e collocazione nel processo di insegnamento-apprendimento;
- 3) la soppressione dell'una o dell'altra andrebbe ad inficiare l'intero processo, sotto il profilo dell'attendibilità e dell'efficacia.
- 4) sotto il profilo del diritto degli alunni, la mancata adozione dell'una o dell'altra potrebbe costituire un atto lesivo.

In realtà, la messa in questione della valutazione sommativa, dal punto di vista pedagogico-didattico, mi sembra difficilmente sostenibile. Di più, per i rilievi brevemente avanzati fin qui, è abbastanza chiaro che essa ha anche una funzione formativa, proprio perché descrive un traguardo dinamico, dunque aperto ad autocorrezioni sia da parte di chi apprende sia da parte di chi insegna. Tuttavia, poiché ha il compito di descrivere traguardi e non processi, deve necessariamente essere predisposta e formulata al termine del periodo didattico.

In mancanza di valutazione sommativa, la valenza pedagogico-didattica del periodo cui si riferisce verrebbe ad essere amputata di un elemento essenziale. Configurando con ciò la sospensione nel tempo del percorso (e la lesione del diritto soggettivo dell'alunno, che è tutt'uno con il suo diritto all'apprendimento) e la mancata legittimazione del percorso stesso, sotto l'aspetto dei requisiti formali che la scuola, in quanto istituzione, è tenuta a garantire.

Non trovano, dunque, a mio parere, fondamento alcune richieste, avanzate in questo frangente di anno scolastico, di non procedere alla valutazione sommativa, a favore di una valutazione formativa, che non ha le stesse caratteristiche e finalità e pertanto non la potrebbe legittimamente surrogare. Trovano, invece, piena giustificazione, eventuali sollecitazioni volte a valorizzare la funzione formativa che

assume il momento della valutazione sommativa (o finale). A questo punto diventa dirimente l'adozione degli strumenti della valutazione, sulla base di un altro punto di chiarezza: valutazione sommativa non si identifica affatto con votazione in decimi (come sembra adombrare qualche ragionamento sotteso alle ipotesi avanzate). È tanto vero che nelle scuole del Primo ciclo per un trentennio (a partire dal 1977) si sono adottate valutazioni descrittivo/qualitative (i cosiddetti "giudizi") in un primo tempo in forma discorsiva, successivamente con l'uso di descrittori e l'indicazione di livelli sintetici degli esiti.

Tra le diverse iniziative che si stanno succedendo, nella travagliata conclusione di questo anno scolastico decisamente anomalo, ho trovato particolarmente coerente e accorta nella scelta strategica quella intrapresa dalla rivista del Cidi, "Insegnare", che infatti punta alla moratoria della valutazione decimale in tutti gli ordini e gradi di scuola.

La soluzione sollecitata da "Insegnare" sospende l'uso dello strumento attualmente previsto dalle norme, il voto, ma non sospende l'atto del valutare, che non può che essere, come ho cercato di argomentare, di valutazione sommativa. Si intende con ciò assicurare la sua funzione formativa, attraverso uno strumento più duttile e rispettoso delle specificità di quanto non sia il voto decimale.

**Valutare ai tempi della DAD.
Parla una maestra.**



di Alessandra Fantauzzi

Nella nostra scuola, quello della disuguaglianza delle opportunità e delle condizioni di partenza degli alunni è un problema antico.

Quando io ero una bambina e accompagnavo mia madre, insegnante, alle riunioni dei neonati organi collegiali non si discuteva di altro. Ed io nella mia carriera di insegnante, prima di sostegno ed ora di cosiddetto 'ruolo comune' credo onestamente di essermi sempre battuta per questo: perché la scuola fosse di tutti e di ciascuno.

Spesso e sempre più spesso negli ultimi anni però, i miei avversari sono stati la burocrazia alimentata dalle riforme e i colleghi osservanti delle gerarchie delle funzioni e dei ruoli burocratici. Non è un mistero che sono anche una sindacalista e le mie perplessità in ordine alla Dad sono di due ordini: quello strettamente connesso alle condizioni di lavoro anche degli insegnanti e quelle sul diritto allo studio.

Sarò concreta: ho una classe di 19 alunni, 10 sono stranieri, 5 di loro hanno genitori non parlanti la nostra lingua, 1 vive al campo rom.

A loro vanno aggiunti altri bambini i cui genitori hanno perso il lavoro e sono a reddito zero. Dei 10 bambini stranieri 3 sono irraggiungibili perché l'unico strumento informatico che possiedono è il telefono cellulare del papà il quale va a lavorare.

Abbiamo richiesto tablet, device e connessioni alla scuola ma il finanziamento di 9000 euro per un istituto comprensivo di 1300 alunni ha consentito che le concessioni ministeriali fossero, per la mia classe di 1 tablet.

Ora, a prescindere dalla valutazione pedagogica di una didattica che esclude il corpo e riduce la relazione umana ad una serie di "azioni indirette" con quale criterio io dovrei assegnare 10 a Paolino e 5 a Gianni solo perché ho raggiunto Paolino sì e Gianni no?

Nell'aula reale io mi assicuro di averli raggiunti tutti dando a ciascuno a seconda dei bisogni. Non mi sogno minimamente di assegnare gli stessi compiti a Sulemann e a Giulia, semplicemente perché il primo si sta confrontando con degli apprendimenti in una lingua che non è la sua lingua madre. Sai come si traduce alla fine il riconoscimento simbolico dei miei sforzi? La collega che adotta il metodo Clil riceve il bonus premiale perché la sua è innovazione didattica io no perché sono brutta, cattiva, rivoluzionaria, anarchica. Come Rsu non ho MAI firmato gli accordi extracontrattuali né contrattuali relativi al bonus premiale perché sono una che si concede ancora il privilegio della coerenza.

Tre aneddoti sulla valutazione sommativa

di Rodolfo Marchisio

Perché amo la valutazione formativa che derivi da un lavoro/processo per competenze

1) Quando ancora insegnavo, non molto tempo fa, non c'erano ancora registri elettronici raffinati, ma tabelle da compilare con funzioni elettroniche autonome.

Un alunno ammesso all'esame con una media "reale" del 5,5 (questo sì un 6 "politico") dopo le prove d'esame di terza media risultava avere una media del 6,5.

All'esame siamo tutti un po' più "larghi" e poi faceva media il voto di condotta, che ovviamente era 9.

Il foglio elettronico arrotonda per eccesso. Il 6.5 diventa magicamente un 7 senza che il C di classe ci possa fare nulla. Quindi da 5,5 a 7. L'esame tira fuori il meglio di ognuno di noi?

2) Da quando era stato introdotto questo sistema lo scrutinio era diventato, anziché una discussione sulla situazione dei ragazzi, sui loro progressi o meno, sulle motivazioni di una decisione collegiale, una compilazione di schedina, una dettatura di numeri.

Avevo chiesto di fare almeno un pre-scrutinio dove discutere dei ragazzi, ma la riduzione del numero dei Consigli per motivi sindacali (40 ore) e la fretta o il disinteresse dei colleghi, costringevano a forzare la discussione. Ma sono convinto che da allora le cose siano cambiate vero?

Io da giovane docente avevo cominciato a seguire il tema della valutazione con un corso di Don Calonghi sulla docimologia, ma presto mi ero convinto che i giudizi sintetici (numeri o lettere) dovessero essere accompagnati da una spiegazione, da una motivazione per inserire la valutazione nel processo di consapevolezza e crescita. Da masochista ritenevo utili i giudizi analitici, la spiegazione (accanto al "voto", alla sentenza). La retorica di allora era "non tutti i 6 sono uguali."

E ritenevo persino utili i giudizi globali, come traccia per un dialogo con le famiglie o come messaggio ai ragazzi ed alle famiglie che non venivano neanche a ritirare le pagelle.

Ero considerato dai colleghi un noioso sadomaso.

3) Ho fatto dal 1982 il formatore sulle didattiche che oggi è di moda chiamare digitali.

PSTD, FORTIC 1 e 2, PNSD e via formando...al digitale. Se guardo le statistiche sui docenti esperti di digitale di oggi mi deprimono un po'.

Per Fortic 1 in Piemonte si era fatta una graduatoria per

titoli e pubblicazioni di 200 formatori in cui risultavo al 2° posto. Per questo con M. Guastavigna (al 1°) ero stato inserito in un team che doveva preparare, insieme a USR Piemonte ed UNITO (Gallino- Scienze della formazione) il programma ed i materiali per i corsi dei tutor B (leggi poi A. Digitali) che a loro volta avrebbero formato i colleghi della scuola. Tutto la regione avrebbe avuto un progetto e denominatori comuni; a differenza ad es. della formazione Animatori Digitali dove ogni regione ha fatto in modo completamente diverso (Più pedagogia nel Lazio, tutto il potere ai tecnici in Piemonte).

La preparazione prevedeva un corso con un assistente di Gallino, che tutto "goduto", ha raccontato ad una platea tra l'annoiato e l'irritato che lui aveva inventato un programma che:

- a- somministrava le prove ai suoi allievi
- b- le correggeva in automatico
- c- comunicava agli allievi il risultato via pubblicazione graduatoria

Gli ho fatto una sola domanda: ma lui quando ci parlava e quando vedeva i suoi allievi?

Alcune derive possibili della DaD temo puntino in quella direzione.

Mi scuseranno gli esperti di valutazione; io adesso mi occupo di cittadinanza e di cittadinanza – e soprattutto di cultura – digitali.

Con Istoreto mi occupo di didattica per competenze e quindi di strumenti ODV (Osservazione, Valutazione, Documentazione), ma non sono un esperto.

Temo siano solo i ricordi di un "anziano" in quiescenza.