

La legge 169: problemi, rischi, possibili rimedi

L'iniziativa nasce dal disagio segnalato da molte scuole

Le domande più frequenti sono legate ai prossimi adempimenti (voto, scheda, criteri, scale), ma questi incontri intendono suggerire riflessioni di prospettiva oltre che di adempimento urgente, nella convinzione che la scuola debba acquisire, indipendentemente da questa emergenza, una cultura valutativa che attualmente non è diffusa.

Il tema della valutazione è un tema complesso, che implica una logica ed una tecnica. Logiche e tecniche, nella scuola dell'autonomia, devono essere condivise e trasformarsi in atti formali d'Istituto, che forniscano indirizzi e vincoli all'operato dei singoli.

La norma: interpretarla, valutarla, problematizzarla, attuarla, superarla

Il decreto legge 1° settembre 2008 n. 137, poi convertito in Legge 30 ottobre n.169 prevedeva la valutazione in decimi degli apprendimenti disciplinari e del comportamento e definiva la sufficienza in tutte le discipline come condizione di ammissibilità alla classe successiva.

La domanda fu spontanea: cosa faranno gli insegnanti? Bocceranno in massa tutti gli alunni con insufficienze, o semplicemente passeranno i 4 a 6?

Quel decreto usciva all'interno di una serie di interviste apparse sulla stampa (agosto/settembre 2008) di Tremonti, Gelmini, di esponenti culturali vicini al Governo, che attaccavano la qualità della scuola italiana (e meridionale in particolare) come scuola inefficace e improduttiva, e sostenevano questo ritorno al voto come ripristino di un rigore scomparso, a loro dire, a causa del 68 e del quarantennio di governi di sinistra (!!!) e come strumento della qualità formativa e valutativa di cui il Paese ha bisogno.

Le argomentazioni adottate erano *a mio personalissimo avviso* ispirate da visioni miopi e ideologiche della Storia e soprattutto prive di qualsiasi contestualizzazione e riflessione pedagogica e culturale.

Ricordiamo.

La eliminazione del voto e la introduzione dei “giudizi” rientrava nel più ampio processo di democratizzazione che hanno accompagnato le trasformazioni sociali e scolastiche dagli anni 60 in poi: i problemi di quegli anni (peraltro irrisolti) erano quelli dell'evasione, dell'abbandono, della dispersione, in un momento in cui gli obiettivi sociali erano quelli della **inclusione e della mobilità sociale, non della selezione.**

Tuttavia occorre riflettere criticamente su quanto è accaduto in questi decenni e su come la prassi valutativa sia giunta ad un livello di inattendibilità tale da mettere a rischio il valore legale del titolo di studio:

- 1) la contraddittorietà tra la obbligatorietà della scuola e il persistere di vecchi programmi e metodi inadeguati alla nuova utenza
- 2) la contraddittorietà tra la obbligatorietà della scuola e il persistere di una “vecchia” formazione di base degli insegnanti inadeguata ai bisogni della nuova utenza
- 3) la contraddittorietà tra la obbligatorietà della scuola e il persistere dell'istituto giuridico della ripetenza
- 4) la inefficace e *perdente* concezione dello studio come “dovere” e non come “profitto” (ossia come vantaggio personale)
- 5) la diffusa cultura della valutazione come atto sanzionatorio e come inutile strumento di ricatto (se non studi ti boccio).

Nella scuola, l'abbassamento dei livelli di offerta nell'illusione di una maggiore accessibilità, il mancato “recupero” delle carenze e l'appiattimento delle eccellenze.

Negli studenti, lo smarrimento progressivo di ogni senso dell'apprendimento come processo vantaggioso e appagante di autoimplementazione.

Le norme sulla valutazione sono diventate nel tempo sempre più ambigue: la *ripetenza* è rimasta, ma gli indirizzi *impliciti* sono andati sempre in direzione di una “inclusione” che passava non attraverso una reale acquisizione di strumenti d’istruzione, ma solo attraverso una facilitazione progressiva dell’ammissione alla classe successiva (si pensi alle schede con a), b), c), d), o alla normativa sui debiti nella scuola superiore)

Come, nella vecchia scuola, alla valutazione era affidato il compito della *selezione sociale*, così nella società e nella “scuola di massa” alla valutazione è (implicitamente) affidato il compito di una falsa *inclusione sociale* non sostanziata da una *istruzione sostanziale*.

Il meccanismo, ammantato di democraticità, è perverso per la società e per le persone: mentre **in Europa** si promuove una cultura certificativa che descriva e garantisca i livelli di competenza posseduti da ciascuno, **in Italia:**

- ciascun ordine di scuola lamenta la inattendibilità della valutazione dell’ordine precedente;
- l’Università abbassa gravemente la difficoltà dei suoi tests;
- le imprese accusano i livelli di grave carenza generale degli studenti in uscita;
- le indagini internazionali segnalano le gravi debolezze italiane;
- le scuole, ossessionate dalle discontinuità normative e dalle continue richieste di sempre nuovi adempimenti, finiscono col farsi sempre più solo “domande di adempimento”, trascurando di interrogarsi sui problemi sostanziali
- il Mezzogiorno d’Italia presenta i risultati più bassi e, in alcuni ordini di scuola, i voti più alti
- i genitori e gli studenti confondono il diritto allo studio con il diritto ad una valutazione positiva e la minaccia del contenzioso aggrava la insicurezza degli Istituti scolastici

Il Governo Berlusconi risolve tutti questi problemi con i tagli e con i voti? (!!!)

La Legge 169 conserva e aggrava le ambiguità, muovendosi tra un ambiguo e presunto rigore (il voto) e un’ambigua e implicita ammissione della soggettività valutativa e di una ammissione “facile” al di là degli stessi voti.

Valutare ciò che si è formato

Una seria riflessione sugli esiti formativi della scuola non può scindere il problema valutativo da quello formativo.

Se si vuole lavorare, come noi intendiamo lavorare, per la inclusione sociale, ma con una valutazione corretta e attendibile, occorre:

- **da un lato rendere consapevoli, trasparenti, eque e attendibili le procedure valutative degli esiti e dei processi formativi;**
- **dall’altro avviare una riflessione seria e civicamente impegnata sulle modalità per migliorare, prima della valutazione degli esiti, la costruzione degli esiti**

In questi incontri, affronteremo, e in breve, solo il primo punto del problema, nell’ottica di

Sfruttare l’improvvida norma
non per introdurre ambigui rigori valutativo/espulsivi, ma per migliorare il sistema valutativo d’Istituto (rendendolo più omogeneo, trasparente, equo)
ai fini di un miglioramento della qualità dell’offerta

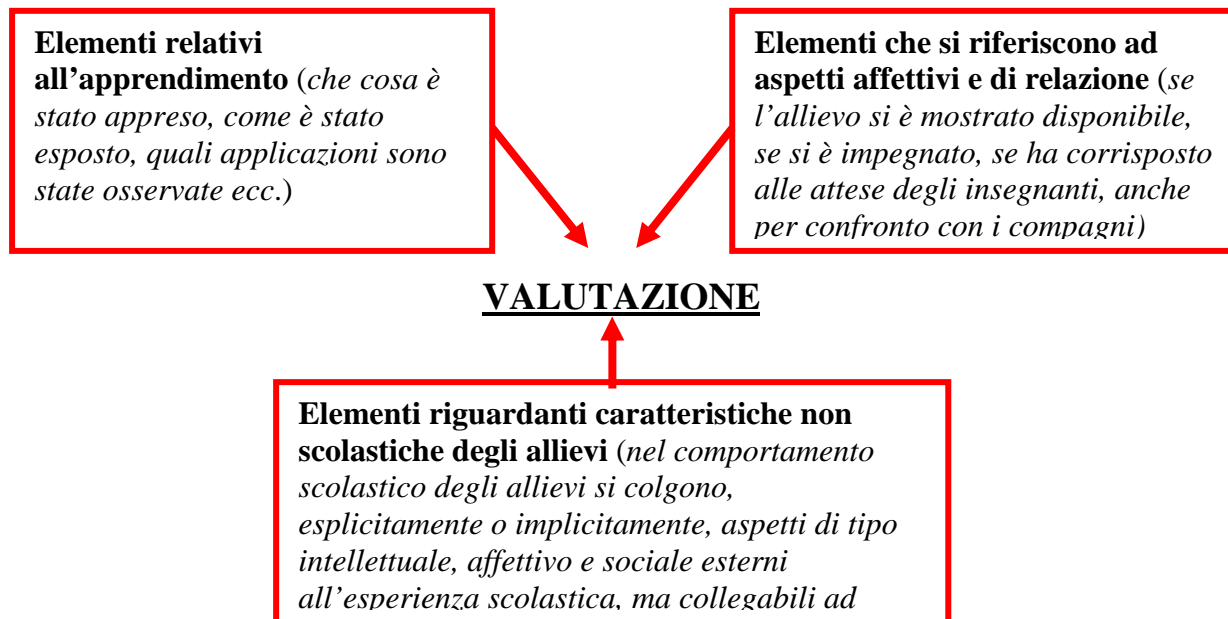
Primo punto. La condivisione

Dall'implicito all'esplicito

Ciascuno di noi, nel valutare/progettare un oggetto, si riferisce ad un **modello implicito e soggettivo**.

Per valutare/progettare oggetti d'interesse comune occorre **concordare e condividere un unico modello di riferimento**, cioè **uno standard qualitativo e quantitativo**

Gli elementi *impliciti* che determinano il giudizio individuale e soggettivo (Vertecchi)



Indicatori e descrittori

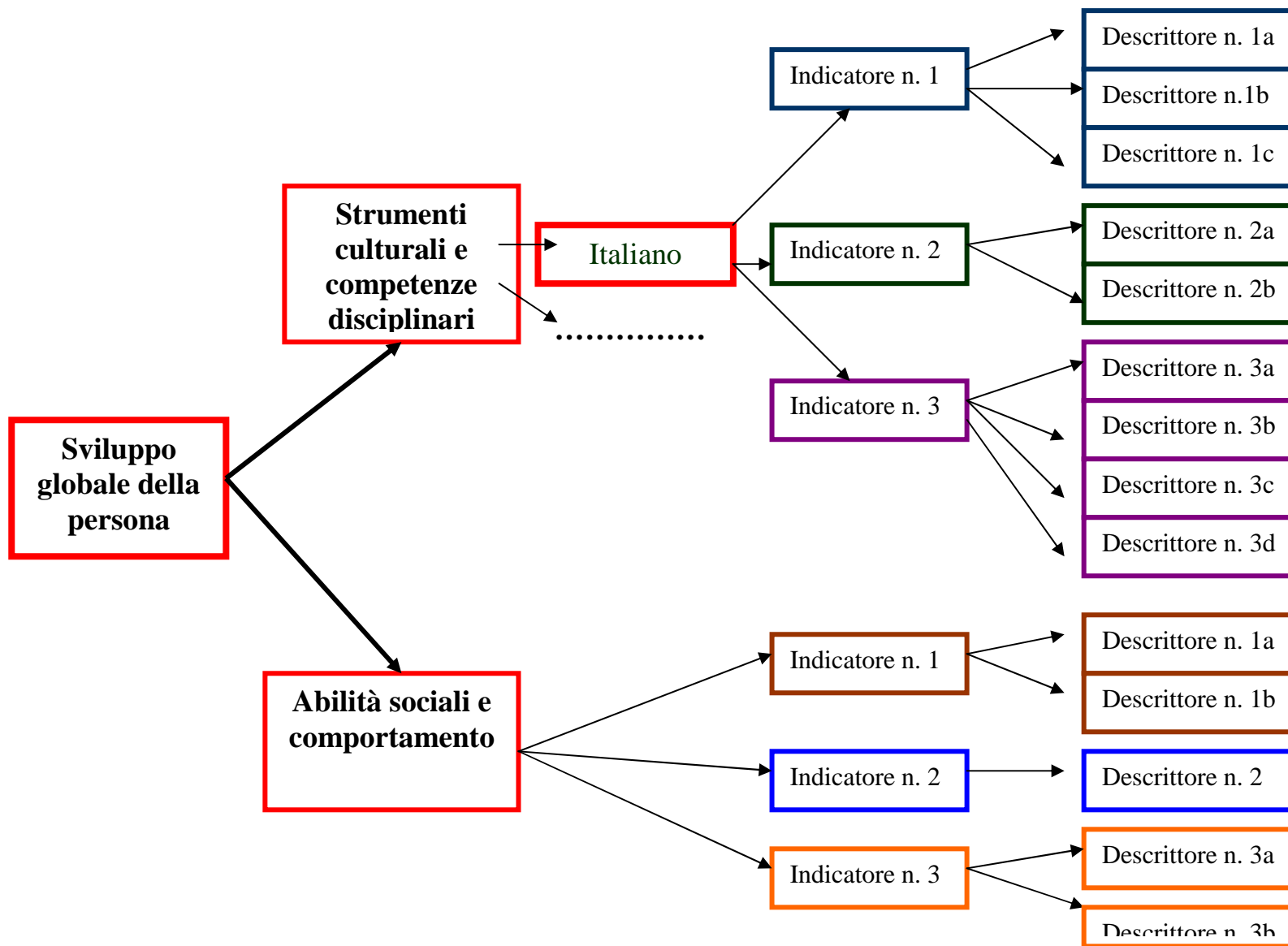
Gli indicatori scelti dai singoli sono segno della “cultura” di chi li ha scelti.

Gli indicatori della valutazione scolastica devono essere **condivisi** e costituire una guida alla **progettazione** ed alla **realizzazione** dell'oggetto

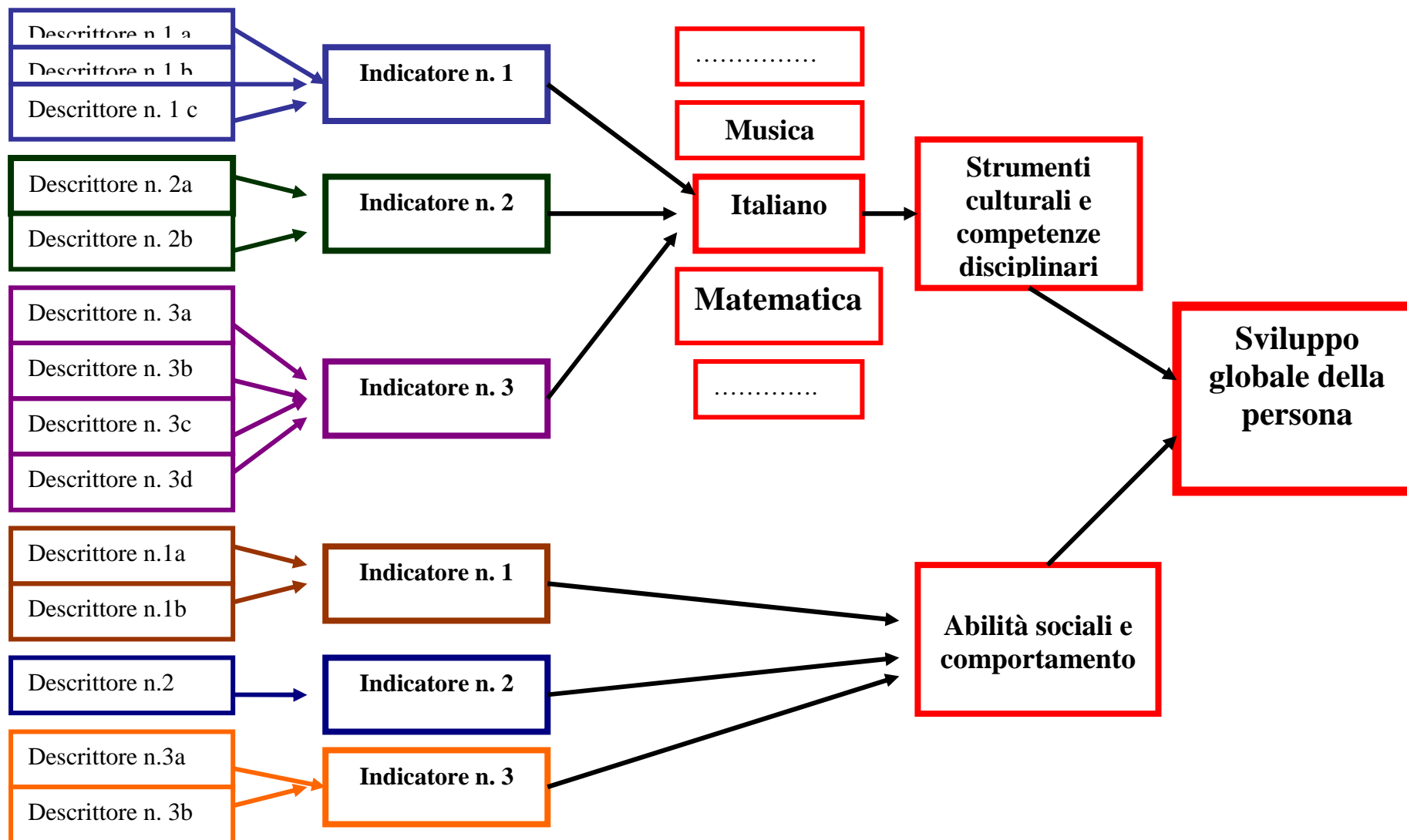
Nella scuola dell'Autonomia il sistema valutativo è unico e condiviso, come è unico e condiviso il sistema progettuale

Secondo punto. La coerenza tra sistema valutativo e sistema progettuale: il curricolo come spazio di progettazione e di valutazione

Progressione dell'analisi progettuale



Progressione della sintesi valutativa



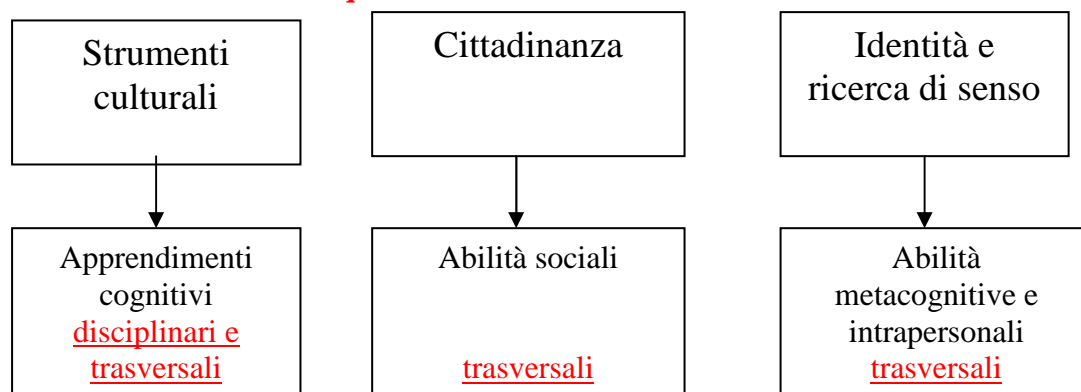
Terzo punto. Una descrizione condivisa delle competenze e dei livelli

I voti vanno descritti rendendo espliciti e condivisi i loro contenuti. Ma per poter descrivere il voto è necessario aver condiviso e descritto, preliminarmente

a) la concezione che l'Istituto ha della formazione dell'alunno (che oggi andrà valutata attraverso i voti disciplinari e quello del comportamento)



Le Indicazioni ci spingevano a lavorare intorno a 3 ambiti della formazione della persona, da valutare con forme descrittivo-qualitative



Ora la L. 169 ci induce :

- ❖ ad una valutazione **quantitativa** (voto) centrata:
 - sulle competenze disciplinari (voto)
 - sul comportamento (voto)
- ❖ ad una valutazione **qualitativa** –(giudizio globale)
*(centrata sulla illustrazione integrata degli ambiti già valutati separatamente con i voti) e **quantitativa** (voto finale) (centrata sulla attribuzione di un **livello globale** che includa i livelli analitici.*

Ci viene dunque richiesto un processo valutativo che, se vuole essere equo e trasparente, è molto complesso

Se non vogliamo che le competenze trasversali e le abilità sociali **scompaiano**, non possiamo che fare scelte **distributive** di buon senso (da illustrare nel documento valutativo d'Istituto):

- a) *descrivere la competenza globale attesa nell'alunno (negli alunni), comprensiva dei tre ambiti d'intervento formativo previsti dalle Indicazioni ed analizzati nel profilo in uscita dell'alunno*
- b) *descrivere le modalità con cui tali ambiti formativi vengono tradotti nei voti previsti dalla norma*

Ipotesi:

Il voto *disciplinare* includerà:

- a) la competenza disciplinare (conoscenze/abilità specifiche + abilità trasversali cognitive e metacognitive)
in termini di esiti d'apprendimento conseguiti

Il voto del *comportamento* includerà:

- a) abilità trasversali sociali
- b) abilità metacognitive (gestione e controllo del sé)
in termini di esiti di comportamento osservati

Il giudizio *globale* includerà:

- a) strumenti culturali disciplinari e trasversali in sintesi
- b) abilità sociali
- c) abilità metacognitive

in termini di esiti e di processi



b) la descrizione della specifica competenza disciplinare (funzione formativa della disciplina)

La “scala” dei voti nasce da parametri di tipo qualitativo e quantitativo condivisi, descritti ed eventualmente “pesati”

Per ciascun anno, occorre descrivere gli elementi di conoscenza e di abilità che caratterizzano la competenza in uscita in quell'anno, e all'interno della competenza globale, occorrerà individuare dei criteri sulla base dei quali descrivere i livelli di competenza (almeno tre). **(il voto indica uno standard di livello)**

Se il lavoro di analisi degli indicatori e dei descrittori previsti dalle Indicazioni è stato fatto in sede di costruzione curricolare, la descrizione della competenza e dei suoi livelli va fatta su quella base. Se l'analisi non è stata ancora compiuta, occorre effettuarla prima di individuare i livelli: occorrerà infatti che ci sia corrispondenza tra gli elementi della progettazione (obiettivi e risultati attesi) e gli elementi della valutazione (indicatori e descrittori di competenza).

Quarto punto. *Condividere un sistema per le verifiche*

Per un percorso trasparente di attribuzione del voto occorre predisporre **verifiche analiticamente coerenti con gli elementi costitutivi del voto**: è importante, cioè, descrivere e condividere non solo il significato del voto, ma **il percorso della sua attribuzione (la descrizione della verifica è necessaria per la sua leggibilità)**

Ai fini di una maggiore attendibilità/omogeneità dei voti, di una cultura dello standard e di una cultura autovalutativa d'istituto, è utile prevedere **all'interno dell'anno alcune prove di verifica per classi parallele**, il cui “peso” sull'attribuzione del voto sarà deciso a livello collegiale

Quinto punto. Condividere un sistema di documentazione dei processi

Le verifiche e le griglie di osservazione di apprendimenti e di comportamenti, coerenti con risultati attesi e relativi descrittori, vanno condivise nel loro contenuto, nei tempi, nella indicazione dei soggetti responsabili, nelle modalità di utilizzo e di conservazione, sì da rendere fruibile (da parte dei Consigli di Classe ma anche dei genitori) la documentazione dei processi di ciascun alunno

Sesto punto. Condividere la funzione formativa della valutazione

Il voto è “**sommativo**” rispetto ad una parte significativa del processo (U.A., quadrimestre, anno scolastico), ma la valutazione **sommativa** espressa dal voto non esclude la necessità di una attenta valutazione **formativa**, non necessariamente espressa in voti, da effettuarsi documentatamente nel corso del processo per correggerlo e adattarlo **ai fini del maggior successo possibile del maggior numero di alunni possibile**

Settimo punto. Avviare un sistema condiviso di autovalutazione negli alunni

Gli alunni e le famiglie devono conoscere i contenuti del voto (come anche i criteri di punteggio e di valutazione di ciascuna prova di verifica), e su richiesta devono poter accedere al percorso del voto riportato dal proprio figlio

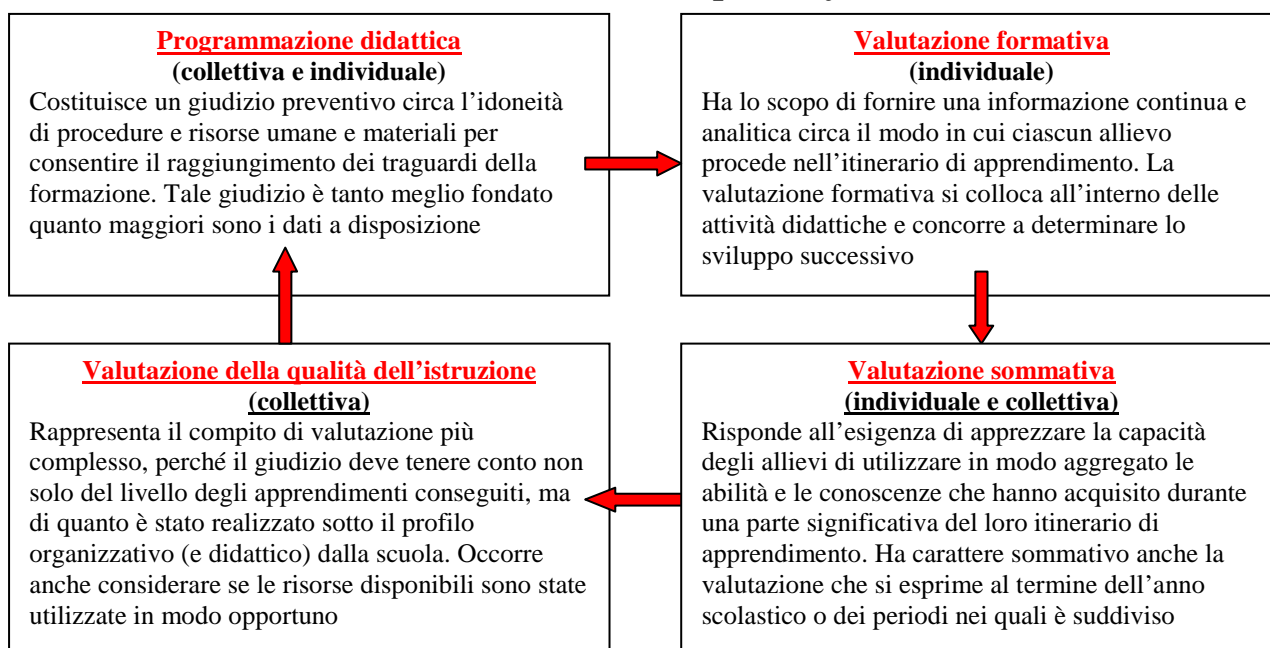
E' opportuno, sul piano formativo, costruire nei ragazzi una graduale cultura del voto ed una graduale cultura dell'autovalutazione e dell'autoattribuzione

E' importante che il ragazzo non associ il voto eventualmente negativo ad una immagine “perdente” e “negativa” di sé

Il voto ha una forte incidenza formativa sullo studente, e pertanto va usato con grande cautela e tenendo conto della sua ricaduta in termini psicologici (no al voto sanzionatorio o celebrativo)

Ottavo punto. Avviare un sistema condiviso di autovalutazione della didattica

Elaborazione da Vertecchi 2003/2008: le quattro funzioni della valutazione



Pontecorvo

...quando si parla di apprendimento nell'ambito dei contesti scolastici – che sono finalizzati all'acquisizione negli allievi di capacità, competenze, conoscenze, atteggiamenti – si ritiene necessario associarvi sempre il termine complementare insegnamento: si tratta infatti di un processo di insegnamento-apprendimento (o di istruzione) che è unico ma ha una doppia faccia. Infatti il binomio non esprime una contrapposizione ma una necessaria complementarietà, che ha fra l'altro delle conseguenze dirette sul piano della valutazione (il suo oggetto non è mai solo l'allievo, ma anche l'insieme del processo di insegnamento), come pure sul piano della formazione docenti (insegnare è un'attività molto richiedente sul piano emotivo personale, e ciò non è mai riconosciuto a sufficienza) (Pontecorvo 86)

Nono punto. Condividere se e come considerare i “gruppi di discipline” (aree)

Abbiamo progettato per discipline o per aree? Le aree hanno tutte lo stesso peso tra loro? All'interno di ciascuna area le discipline hanno lo stesso peso? Quali vantaggi o svantaggi porta la valutazione per aree?

Il discorso di una “media d'area” può esser problematizzato solo a condizione che la progettazione degli insegnamenti disciplinari sia stata diretta verso la “competenza d'area”, ossia verso gli aspetti formativi che accomunano le discipline di una stessa area.

La “media d'area” consentirebbe, in tal caso, una compensazione tra i voti disciplinari in nome della auspicata competenza comune.

Potrebbe accadere cioè, ad esempio, che dei “voti alti” in italiano e lingua straniera compensino eventuali insufficienze in arte e musica, o viceversa. Tale pratica di compensazione (media) implica che le singole competenze disciplinari siano ritenute tutte dello stesso “peso” formativo.

Oggi, però, le indagini internazionali e nazionali sembrano muoversi in ottica di “maggior peso” attribuito alle discipline maggiormente portatrici di “competenze di cittadinanza”.

Decimo punto. Mettere a punto e condividere un sistema di recupero tempestivo ed efficace

Prima di ragionare su cosa farcene delle “insufficienze”, occorre ragionare su come fare per raggiungere il maggior numero possibile di “sufficienze”.

Viene al pettine il vecchio e irrisolto nodo della “essenzialità”, legato alla condivisione della funzione formativa di ciascuna disciplina, e, all'interno di ciascuna di esse, alla individuazione di ciò che possa ritenersi “fondante”, “propedeutico”, “abilitante”, cioè meritevole di recupero.

Vengono al pettine i vecchi e irrisolti nodi della “flessibilità” organizzativa e didattica (20%?) e (nelle nostre Regioni), dell'utilizzo mirato e controllato dei fondi strutturali europei.

Urge, cioè, in ciascun istituto, la individuazione di forme organizzative e didattiche che garantiscano modalità “strutturali” e non episodiche di “recupero”, e logiche d'intervento non formali ma “goal oriented”

Il voto al “comportamento”

Come il voto disciplinare, anche il voto del comportamento andrà descritto.

Per evitare di incorrere nella trappola della “indisciplina”, occorrerà condividere e descrivere cosa si intenda per “comportamento” e dotarsi di indicatori e descrittori che possano diventare oggetto di comune osservazione da parte di tutti i docenti.

Occorrerà decidere collegialmente i tempi e le frequenze della rilevazione dei comportamenti, costruire strumenti funzionali ad una comune osservazione e decidere i soggetti responsabili della osservazione

Sarà utile introdurre anche sistemi di auto-osservazione da parte dell’allievo e/o del gruppo classe, al fine di costruire una cultura dell’autovalutazione e della padronanza dei propri processi.

Occorrerà infine definire le modalità di utilizzo delle osservazioni e delle auto-osservazioni raccolte, i criteri di attribuzione del voto e le relative scale (in attesa di nuove indicazioni ministeriali)

Esempio

Se l’Istituto concepisce il “comportamento” dell’allievo come l’insieme delle abilità e degli atteggiamenti sociali e intrapersonali che si manifestano nell’esperienza scolastica, se ne possono individuare gli indicatori nelle macro-aree:

a) del rispetto,

b) della interazione

c) della responsabilità,

come illustrato nello schema seguente



Perché l’utilizzo degli indicatori e la relativa osservazione siano omogenei e condivisi, occorre una descrizione di ciascun indicatore in forma di comportamenti osservabili

Griglia di descrizione dei comportamenti attesi (osservabili)

Rispetto	Delle persone	
	Delle regole	
Delle cose e degli ambienti		
Interazione/partecipazione	Relazionalità	
	Contributo all'obiettivo comune	
Interesse		
Responsabilità/padronanza	Impegno nello studio	
	Impegno verso altri	
Autocontrollo e gestione del sé		

Le competenze sociali vanno non solo promosse e richieste, ma conosciute concettualmente (Bennett e Stevahn) e favorite da congruenti contesti d'apprendimento e da congruenti atteggiamenti adulti.

Molto rischioso diventa il voto del comportamento se non è "contestualizzato": esso pertanto va molto problematizzato prima d'essere condiviso e attribuito

Occorreranno strumenti di raccolta di vario tipo.

Esempio per raccogliere le osservazioni di ciascun insegnante sui comportamenti degli alunni

Alunni	Rispetto			Tot. parziale	Interazione/partecipazione			Tot parziale	Responsabilità/padron.			Tot. parziale	Totale
	Delle persone	Delle cose e degli ambienti	Delle regole		Relazionalità	Interesse per le attività	Contributo all'obiettivo comune		Impegno studio	Autocontrollo e gestione del sé	Impegno verso altri		

La griglia ipotizzata è una griglia di raccolta utilizzabile dal singolo insegnante per le proprie osservazioni sui singoli alunni

Osservazioni di ciascun insegnante o del Consiglio di classe?

Pro e contro

Esempio per sintetizzare tutte le osservazioni effettuate su Pierino dai diversi insegnanti

“Comportamento” di Pierino osservato nel mese di

		Italiano	Storia/ geo	Mat/ Scienze	Lingua 2	Tecno logia	Arte	Musica	Movim. e sport	Reli gione	Tot. parz.	<u>Voto (media)</u>
Rispetto	<i>Delle persone</i>											
	<i>Delle cose e degli ambienti</i>											
	<i>Delle regole</i>											
	Totale parziale (media)											
Partecipazione e interazione	<i>Relazionalità</i>											
	<i>Interesse per le attività</i>											
	<i>Contributo all'obiettivo comune</i>											
	Totale parziale (media)											
Responsabilità	<i>Impegno nello studio</i>											
	<i>Impegno verso gli altri</i>											
	<i>Autocontrollo e gestione del sé</i>											
	Totale parziale (media)											9

La documentazione dei processi di Pierino relativi ai comportamenti sociali sarà necessaria sia che la norma conservi la decisione del voto sia che la norma riveda la decisione sul voto e lo sostituisca con un giudizio. Occorrerà comunque condividere il “peso” che le diverse aree osservate assumono nel determinare il voto/giudizio e le relative scale di livello.

I criteri di ammissione alla classe successiva

1.

La L. 169 recita che “nella scuola primaria i docenti, con decisione assunta all’unanimità, possono non ammettere l’alunno alla classe successiva solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione”, e che “nella scuola secondaria di I grado sono ammessi alla classe successiva, ovvero all’esame di stato a conclusione del ciclo, gli studenti che hanno ottenuto, con decisione assunta a maggioranza dal consiglio di classe, un voto non inferiore a sei decimi in ciascuna disciplina o gruppo di discipline”

Nella scuola elementare sono dunque chiare la “normalità” dell’ammissione e la “eccezionalità” della non ammissione.

Era così anche prima, ma la descrittività qualitativa del giudizio non generava problemi. Oggi la quantificazione espressa dal voto genera la necessità, per il collegio, di deliberare (a meno che non arrivino ulteriori indicazioni ministeriali) modalità di registrazione (scheda) tali da non inficiare il significato del voto (la sua corrispondenza al livello standard dal voto espresso) e nel contempo consentano la ammissibilità dell’alunno alla classe successiva. La primaria dispone comunque, oltre che di possibili atti interni che accompagnino la compilazione della scheda per illustrarne alcune parti, del giudizio analitico sul livello globale di maturazione.

Nella scuola media, al contrario, per evitare i rischi di soggettivismi, ambiguità e iniquità qualitative, si pone la necessità di individuare formali criteri con cui la maggioranza del consiglio possa attribuire il/i voto/i, non inferiore a sei decimi, che consente l’ammissione. Si pone poi ancor più che nella elementare, per la mancanza del giudizio analitico, la necessità di segnalare il significato del 6 eventualmente attribuito non dall’insegnante disciplinare, ma dal consiglio di classe.

Se tale segnalazione non avvenisse, infatti, la valutazione riportata sulla scheda risulterebbe falsa.

Proviamo ad individuare dei criteri che non falsifichino il significato dei voti, ma consentano al consiglio di classe di operare scelte trasparenti ed eque.



Riflessione

Questioni di processi e di esiti

La valutazione descrittiva cui eravamo abituati implicava (nella prassi) una valutazione di processo ed esito insieme.

Se col voto si intende esprimere un significato più oggettivo rispetto a “quel” giudizio e corrispondente ad un livello standard, non possiamo col voto rappresentare contemporaneamente un esito e un processo.

Rischio

se non consideriamo il processo, molti ragazzi dovranno essere bocciati
se consideriamo il processo nella attribuzione del voto (cioè se mettiamo il voto tenendo conto del processo), torniamo ad una piena soggettività e scompare ogni possibilità di standardizzare la valutazione (procedure di verifica e di attribuzione di voti/giudizi).

2) su **quante insufficienze** disciplinari si intende (è utile e opportuno) praticare la valutazione di processo?

34) Come segnalare, e dove, che **l'insufficienza è diventata 6** per valutazione del processo da parte del Consiglio di Classe?

5) **La logica dell'attribuzione del 6 di processo è una logica di prospettiva**: può attribuirsi il 6 di processo anche quando oggettivi impedimenti hanno arrestato il processo stesso ma c'è una **prospettiva credibile di sviluppo positivo**?

Quale il rischio di tale operazione?

Il rigore nell'attribuzione del voto non è funzionale a incentivare la bocciatura del ragazzo, ma a rendere espliciti gli esiti e a promuovere l'assunzione delle dovute responsabilità nei docenti (perché la promozione non sia una comoda maschera dell'insuccesso di alunni e insegnanti)

Il 6 di **processo globale** positivo (maturazione della persona)

Oltre al processo positivo nell'apprendimento disciplinare, possiamo prendere in considerazione un processo positivo **nella maturazione globale dell'allievo (comportamento/i)**

Decisioni collegiali

Un **documentato** processo positivo nella **maturazione globale** della persona (comportamento), può modificare (vogliamo che modifichi) una **valutazione disciplinare negativa**? A che livello di negatività (se l'insufficienza è 5, o 4, o 3?) Se l'insufficienza è in una o in due o in tre o in cinque discipline? E **chi** valuta la positività di un processo nella maturazione globale della persona? E attraverso **quali strumenti** la si verifica? (**documentazione** del processo nel comportamento)

E' possibile pensare ad un sistema formalizzato e trasparente di **crediti** da attribuire per calibrare i voti e incidere sulle condizioni di ammissibilità alla classe successiva (quando riteniamo utile per il ragazzo non fermarsi) ?

Es.: **crediti di processo disciplinare** (punti n. 1 a disciplina?)
credito di processo di maturazione punti n. X globali ?

Quante discipline possono essere "recuperate", e con che livello di insufficienza, dai crediti disciplinari? Quante discipline, e quali, e con che livello di insufficienza, possono essere "recuperate" dai crediti di maturazione (nasce il problema del "peso" delle diverse discipline e del significato del "gruppo di discipline")?

E' possibile ed è utile prevedere che una **media** al disotto di X non possa prevedere l'attribuzione di crediti?

E' possibile ed è utile prevedere che i ragazzi siano ammessi indipendentemente dai voti riportati nelle discipline?

E' possibile ed è utile che ciascun consiglio di classe adotti i suoi propri criteri?

Non è gonfiando il voto che si garantisce la promozione all'alunno: i criteri di ammissione alla classe successiva sono "altro" rispetto all'attribuzione del voto e saranno il segno della politica valutativa d'Istituto

E i voti del ragazzo con problemi?

E' possibile prevedere che per il ragazzo con problemi il voto indichi contemporaneamente processo ed esito?

(Nella Elementare il senso dei voti può essere chiarito dal giudizio globale, ma nella Media?)

Il prossimo quadrimestre: quale documento di valutazione?

Verso un sistema valutativo d'Istituto, alzando l'asticella...

La riflessione sulla valutazione è appena cominciata. Occorre che essa non resti legata all'emergenza di una risposta d'adempimento e che essa promuova una ricerca educativa ancor prima che valutativa.

“...la valutazione del sistema educativo non è qualcosa che qualcosa che si può scegliere se fare o non fare. Si può solo scegliere se procedere in modo esplicito, secondo criteri dichiarati e metodologie affidabili, oppure lasciare che la valutazione derivi dall'affermarsi di atteggiamenti sociali, senza altra legittimità che non sia la corrispondenza a un senso comune variamente amplificato e rafforzato da apparati ideologici”

“...di fronte alla crescente difficoltà della scuola nello svolgere il suo compito educativo l'unica soluzione è sembrata quella di intensificare le pratiche di valutazione. Ma la valutazione non si improvvisa. Dal punto di vista tecnico suppone un'accumulazione paziente di informazioni in archivi diacronici per l'individuazione di tendenze nei fenomeni rilevati, la definizione di strumenti le cui caratteristiche siano state verificate sul campo, la messa a punto di metodologie e soluzioni organizzative in linea con lo sviluppo della ricerca educativa. Dal punto di vista teorico occorre elaborare ipotesi alla luce delle quali i dati rilevati acquistino significato”

Occorre, soprattutto, riflettere e condividere sul fatto che non sarà la valutazione a migliorare gli esiti formativi degli studenti né ad includere socialmente i ragazzi deboli.

La promozione non la si promuove né gonfiando i voti né abbassando i livelli dell'offerta

“... se si continua a ripetere che la scuola per tutti non può che essere una scuola di bassa qualità, è difficile evitare che ciò accada, perché si intraprende una via rinunciataria nella politica scolastica che considera mal impegnate le risorse che potrebbero dare consistenza a un'interpretazione difforme”

“ lo standard o il livello minimo finiscono con l'assumere valore regolativi ai fini della programmazione della proposta didattica (...) se il criterio tende verso il basso, è molto probabile che la distribuzione dei risultati si riassetti attorno alla soglia attesa (...)”

“ ...la ricerca educativa ha da tempo posto in evidenza che (...) l'abbassamento di livello della soglia di adeguatezza produce una corrispondente riduzione degli obiettivi della proposta didattica... .. la dinamica ribassista potrebbe essere ribaltata capovolgendo l'impostazione dei criteri di adeguatezza. In altre parole, invece di tendere al ribasso per assicurare improbabili livelli minimi, si dovrebbe procedere al rialzo, alzando il livello dell'asticella che funge da criterio, con l'effetto di orientare l'attività delle scuole al raggiungimento del traguardo indicato. Alle difficoltà della parte degli allievi che si caratterizza per condizioni sociali o cognitive meno favorevoli occorre trovare soluzioni specifiche, che non comportino l'abbassamento della soglia attesa (...i dati Pisa...mostrano che una delle ragioni della modestia dei risultati del sistema scolastico italiano è rappresentata dalle prestazioni limitate fornite dagli allievi potenzialmente migliori. Vogliamo peggiorare ulteriormente la situazione?)” (B. Vertecchi, G.Agrusti, laboratorio di valutazione, Laterza 2008)

Le concezioni, gli strumenti, le procedure che l'Istituto adotterà costituiranno oggetto di un apposito documento da inserire nel POF, e che descriverà il sistema valutativo d'Istituto, guida della progettazione, della ricerca educativa e della valutazione, strumento di innalzamento della qualità degli esiti d'apprendimento.

