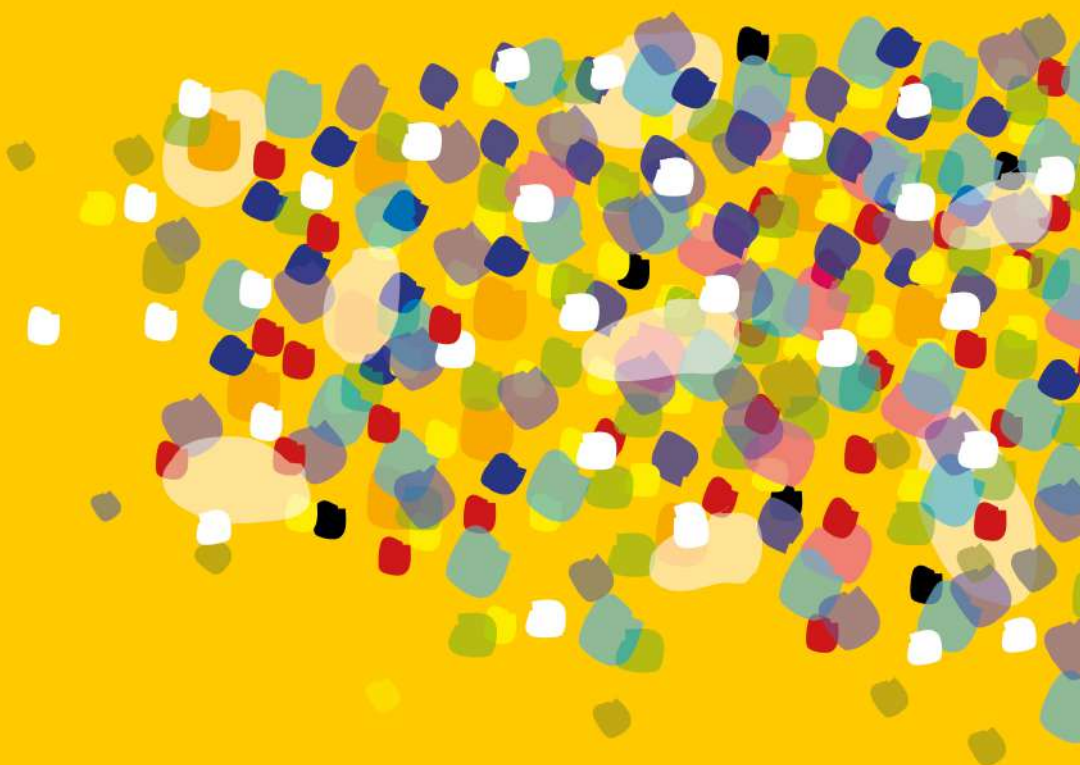


Pedagogia dell'emancipazione e valutazione

Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche

A cura del Gruppo Valutazione MCE



RicercAzione

. 11 .

Pedagogia dell'emancipazione e valutazione

Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche

A cura del Gruppo Valutazione MCE

EDIZIONI MCE

Progetto grafico e copertina
Pietro Mussini

Editing e impaginazione
Giuliana Manfredi

Le immagini all'interno del libro
provengono dagli autori e dall'archivio MCE

ISBN 978 88 xxxxxxxx

© 2020 MCE Movimento di Cooperazione Educativa
via del Forte Tiburtino, 98 00159 Roma
telefono 0039 06 66483385 www.mce-fimem.it

Indice

- p. 7 **Introduzione.** *Per una pedagogia dell'emancipazione*, Anna D'Auria
- 22 **Parte prima. *Accompagnare la crescita. Riflessioni: progettare-valutare-autovalutarsi***
- 23 *Dalla "pedagogia bancaria" alla valutazione formativa*, Enrico Bottero
- 31 *La valutazione: test per la salute della scuola*, Cinzia Mion
- 38 *Un'ecologia della valutazione*, Giancarlo Cavinato
- 47 *Valutare in lingua? Sì, ma con cautela*, Nerina Vretenar
- 51 *Autovalutazione. Dossier personale*, Andrea Canevaro
- 59 *Le invarianti pedagogiche*, Célestin Freinet
- 62 **Parte seconda. «Educare nella dignità». Esperienze: osservare-narrare-documentare**
- 64 *Crescere ed educare nella complessità*, Cristiana Cau, Patrizia Pomati, Carolina Vergerio
- 72 *Il brevetto nella pedagogia Freinet*, Sonia Sorgato
- 78 *Laboratorio di autovalutazione*, Maria Antonietta Ciarciaglini, Giancarlo Cavinato
- 81 *Ascolto attivo e autovalutazione*, Raffaella Maggiolo
- 85 *Il diario di bordo*, Federica Pellizzaro
- 89 *«C'era una volta»*, Valeria Perotti
- 98 *La storia di Marco, ovvero la fatica di crescere*, Lia Proietti
- 116 *Autovalutazione e metacognizione*, Francesca Sempio, Sonia Sorgato
- 123 *Un semaforo per fermarci a riflettere*, Davide Tamagnini
- 131 *Per una valutazione che sostiene*, Rosaria Violi
- 140 *Valutazione nella scuola dell'infanzia: un atto responsabile e possibile*, Valeria Vismara
- 156 *Un progetto di scuola: esSenza Scuola*, Giulio De Vivo
- 163 *Che fare?* a cura del Gruppo Valutazione
- 165 **Parte terza. *Sguardi dal mondo della ricerca***
- 166 *Progettare percorsi di apprendimento. Da dove partire?*, Elisabetta Nigris
- 184 *I voti. Intervista a Philippe Meirieu*, a cura di Enrico Bottero
- 188 *Dalle competenze linguistiche e comunicative alla didattica per competenze*, Lilia Andrea Teruggi
- Appendici**
- 199 *Questionario 2020. Scuola "Giovanni D'Adda", Genova*, a cura di Raffaella Maggiolo
- 206 *Crescere ed educare nella complessità. Schede. Scuola secondaria di primo grado "Sandro Pertini", Vercelli*, a cura di Cristiana Cau, Patrizia Pomati, Carolina Vergerio
- 215 *Giudizi sospesi: un secolo di valutazioni scolastiche*, a cura di Domenico Canciani
- 230 **Gli autori**
- 233 **Bibliografia**

Nota di redazione

Il libro nasce da un percorso di ricerca del Gruppo Valutazione MCE: i “4 passi per una pedagogia dell’emancipazione” che ha coinvolto insegnanti, scuole, pedagogisti e docenti dell’Università Milano-Bicocca.

Introduzione

Per una pedagogia dell'emancipazione

Anna D'Auria

La scuola, che per la nostra Costituzione dovrebbe essere anche dei «capaci e meritevoli» privi di mezzi, la maggior parte delle volte, piuttosto che metterle in crisi, sembra invece confermare le strutture di classe. Come emerge dai dati sulla dispersione scolastica e sull'insuccesso formativo, fenomeni che si concentrano soprattutto nelle regioni del Sud e nelle isole, la geografia della propria nascita, lo status di appartenenza, le condizioni economiche, sociali, culturali, il genere, l'essere o no cittadino italiano, condizionano fortemente i destini di tanti. Si continua a parlare di sfide educative e di inclusione, quasi che il solo parlarne abbia potere taumaturgico, ma il più delle volte, da questi risultati, sembra di poter dire che nelle scuole ci sia scarsa attenzione ai soggetti e al valore sociale e culturale dell'educazione/istruzione. Sembra non essere chiaro non solo ai decisori politici, alla società civile, ma agli stessi operatori della Scuola che cosa implichi il rispondere al mandato costituzionale di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo dei soggetti». Eppure, questi dovrebbero essere il senso e la funzione del percorso della scuola dell'obbligo, di questa esperienza formativa che, con la Legge 296 del 2007, lo Stato garantisce, e alla quale «costringe» ogni cittadino sino ai 16 anni. «Favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale. Fornire ai giovani gli strumenti per l'acquisizione dei saperi e delle competenze indispensabili per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni e per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza». Così recita la legge sull'obbligo scolastico. Nel nostro sistema scolastico permangono invece gravi insuccessi formativi come provano non solo i test internazionali e le prove INVALSI (i cui esiti vengono da diversi polemisti neoliberalisti indebitamente attribuiti a una tipologia pedagogico-didattica definita *lassista* e *egualitarista*, tornando a invocare una scuola ferocemente selettiva), ma i tanti destini personali, così come la percentuale di abbandoni, di di-

spersione e di minori che vivono in povertà culturale ed educativa.

La scuola italiana ha mille velocità. La più bassa è quella che le danno gli insegnanti che restano ancorati a un'idea di "programma" (non più cogente nella scuola da almeno vent'anni), a un approccio trasmissivo che hanno difficoltà di progettazione e di valutazione formativa, non individualizzano e non diversificano i percorsi utilizzando unicamente modalità unidirezionali e richieste di prestazioni individuali. Per i bambini/studenti che attraversano queste corsie della scuola non vige il diritto alla rimozione degli ostacoli, costituzionalmente dovuta, non si promuove l'emancipazione e di anno in anno le disuguaglianze d'ingresso vengono riconfermate. Per produrre l'equità dei risultati sicuramente è necessario mettere in discussione l'apparato normativo, ma questo non basta. Vanno soprattutto ripensati i modelli di insegnamento-apprendimento, la progettazione didattica e la valutazione, l'approccio metodologico-didattico e conseguentemente la formazione e il ruolo degli insegnanti. Come costruire la biografia professionale degli insegnanti è infatti determinante per la qualità dei processi educativi e dell'istruzione. L'epidemia COVID-19 ha messo la scuola di fronte a scenari inaspettati e difficili, imposto chiusure, distanze, chiamato tutti a trovare, e in breve tempo, nuove modalità del "fare scuola" nell'emergenza, mobilitando negli insegnanti non solo competenze tecnologiche, ma la capacità di "imparare ad imparare", di affrontare il nuovo con riflessività e spirito di ricerca, per poter riprogettare la didattica e i processi valutativi pur facendo i conti con i grandi limiti imposti dal mezzo tecnologico e da una modalità di "scuola non scuola".

Le difficoltà riscontrate e le proposte estremamente diversificate – dalla costruzione di percorsi originali e non trasmissivi a basso impatto digitale, al solo invio di schede e compiti da eseguire (ricadendo per questa via ulteriormente nella differenziazione fra chi può essere seguito e chi è abbandonato a sé stesso) – hanno fortemente evidenziato come la formazione dell'insegnante è dirimente nella garanzia del diritto allo studio. È conseguentemente in grado di fare la differenza per la storia e lo sviluppo del Paese, soprattutto in questa fase storica, in cui la vita democratica ha sempre più bisogno di competenze di cittadinanza per affrontare in modo critico e consapevole la complessità dei problemi (le differenze tra i Nord e i Sud del mondo, i processi migratori e il multiculturalismo, le problematiche ambientali, quelle comunicative e tecnologiche, i problemi legati

alla salute pubblica e alle emergenze sanitarie, la crisi ambientale...). Problemi che la crisi economica e sociale, dovuta alla pandemia, acuirà nel prossimo futuro, e l'insorgere di nuove povertà rischia di mettere ulteriormente in crisi la coesione sociale e la vita democratica. La centralità della scuola, il suo ruolo di emancipazione dei soggetti e dei loro contesti di vita sarà per questo fondamentale, per evitare che una formazione acritica, inadeguata e gli insuccessi scolastici e formativi continuino a rappresentare un *vulnus* democratico e un'ipoteca pesantissima sul futuro di tutte e tutti.

Come sono nati i "4 Passi per una pedagogia dell'emancipazione"

Dal 2017 il MCE sta lavorando alla proposta politico-pedagogica dei "4 Passi" che trae ispirazione dalla pedagogia popolare di Freinet, ma anche da quella di tanti eroi disarmati della pedagogia italiana come Lorenzo Milani, Gianni Rodari, Mario Lodi, Bruno Ciari, Margherita Zoebeli, Maria Montessori... per sollecitare riflessioni, pratiche, ricerche atte a garantire l'istaurarsi nelle nostre scuole di condizioni pedagogico-didattiche per un'effettiva alfabetizzazione culturale e sociale, scevra da condizionamenti e stereotipi, nello spirito della Costituzione. La proposta vuole essere uno stimolo alla crescita della consapevolezza negli insegnanti che non si può educare senza la volontà di operare per il riscatto sociale di ciascuno sottraendosi a volte, perché ritenuto troppo oneroso, al compito costituzionale di assumere la responsabilità individuale e collettiva di promuovere il cambiamento. «Contro coloro che nella enunciazione di leggi sociali intese come destino vorrebbero trovare l'alibi di una rassegnazione fatalistica o cinica, occorre ricordare che la spiegazione scientifica, che offre gli strumenti per capire, se non assolvere, è anche quella che permette di trasformare. Una conoscenza più approfondita dei meccanismi che governano il mondo intellettuale non dovrebbe avere come effetto di "scaricare dell'imbarazzante fardello della responsabilità morale l'individuo"... Viceversa dovrebbe insegnargli a porre le sue responsabilità là dove si pongono realmente le sue libertà.»¹ I "4 Passi" partono da alcune premesse.

La prima è che nessuna scelta, azione, comportamento a scuola ha un carattere neutro. Non lo è la disposizione dei banchi, l'uso o meno della cattedra, la scelta dei dispositivi mediatori attraverso i quali si organizza l'incontro dei bambini/studenti con gli oggetti culturali, i tempi e i ritmi dell'apprendimento, gli strumenti che vengono scelti per dare riconosci-

mento e valore ai bisogni e alle proposte dei bambini/studenti, alle loro storie, culture, linguaggi. Pratiche di insegnamento/apprendimento direttive e trasmissive, centrate sul lavoro individuale-competitivo rispetto a dinamiche di condivisione e di co-costruzione degli apprendimenti, il ricorso a un'unica fonte riconosciuta erogatrice di sapere o di più fonti, configurano idee di scuola, di educazione, di società molto diverse, e riconducono anche a modi diversi di percepirsi e percepire il proprio ruolo di educatore/insegnante, e il modo di stare negli organi collegiali.

La seconda riguarda il riconoscere, come elemento centrale della propria biografia professionale, la possibilità di farsi promotore di cambiamento nella realtà in cui si opera. Essere insegnante rimanda sicuramente alla necessità di svolgere un ruolo all'interno di una realtà istituzionale, fatta di norme, ordinamenti, stato giuridico che precedono l'esercizio della funzione e a cui bisogna necessariamente fare riferimento. È proprio attraverso questa realtà istituzionale che il sistema politico chiede all'insegnante determinate prestazioni, come ad esempio attribuire all'apprendimento un voto numerico o un giudizio esercitando in tal modo «un'egemonia non solo politica ma anche etico-culturale sul sistema educativo scolastico.»² Tuttavia, non tutti gli aspetti dell'insegnamento sono predeterminabili attraverso leggi e normative. «Queste, infatti, non possono normare ogni aspetto dell'azione educativa e presentano inoltre sempre un certo margine interpretativo. Il sistema politico, sulla base della semplice imposizione, può dunque limitare i gradi di libertà del processo educativo, ma non li può annullare. All'azione educativa rimane sempre una certa possibilità di gioco entro il quadro normativo imposto».³ L'analisi di Baldacci rimanda alla possibilità che accanto e dentro al profilo meramente istituito del suo ruolo, l'insegnante ha la possibilità di ripristinare un momento istituzionale se assume la responsabilità di occupare "spazi" possibili di scelta e di azione, individuali e collettivi.

Del resto, è questo il valore della libertà d'insegnamento, ma anche dell'autonomia scolastica il cui senso è nelle finalità indicate nel DPR 275/99: «rendere possibile il successo di tutti e di ciascuno attraverso misure organizzative e didattiche improntate alla flessibilità, alla ricerca didattica come condizione indispensabile di una progettazione competente del piano dell'offerta formativa della scuola». E non nella sua versione aziendalistica: competitiva, gerarchica, meccanicistica (non è casuale che una delle rappresentazioni dell'interdipendenza necessaria nella scuola dell'autonomia sia stata spesso il-

lustrata come un sistema di ingranaggi), dove a prevalere a scuola è l'agire tecnico e una visione tecnocratica delle relazioni e del *mestiere* dell'insegnante e del dirigente. Anche in questo caso, però, non è il dispositivo normativo in sé a permettere l'assimilazione della scuola a un'azienda, ma il pensiero forte, neoliberista che attraversa la nostra società da decenni, e che all'idea della scuola come istituzione dello Stato ha sostituito quella di scuola come servizio e al suo compito emancipativo ha fatto prevalere quello selettivo, classista anche se camuffato dall'ideologia del merito.

La terza premessa discende dalle precedenti: poiché niente è neutro nel modo in cui si esercita il mestiere, e la norma permette un margine interpretativo, insegnanti e dirigenti fanno sempre un uso politico della professionalità e anche quando pensano di non scegliere sono di fatto portatori di una visione di società, di una concezione dell'apprendimento, di un modo di intendere il loro mestiere.

"4 Passi"

I "4 Passi" propongono pratiche di materialismo pedagogico così come indicate da Freinet e che possiamo sintetizzare così: non basta teorizzare la centralità del bambino/studente, occorre renderla possibile modificando *materialmente* la scuola affinché oggettivamente, nelle proposte e nell'organizzazione concreta del lavoro, trovi costante conferma e spazio la centralità del soggetto che apprende. Si tratta di un repertorio di prassi fattibili che ogni insegnante, ogni gruppo di insegnanti possono far proprie e adottare per introdurre elementi trasformativi nel modo di fare scuola che agiscono contemporaneamente: sul microsistema classe e sul macrosistema scuola, sui soggetti (alunni e insegnanti) e sul contesto organizzativo, modificandolo.

Strumenti di democrazia

Per Freinet la costruzione di personalità democratiche non nasce con la maggiore età, ma si prepara con il paziente lavoro di costruzione di un senso di etica pubblica e di bene comune che trascende gli interessi individuali. La sua risposta pedagogica è stata la pratica del Consiglio di cooperazione, come iniziazione alla vita democratica, alla responsabilità, alla solidarietà. Una pratica rigorosamente organizzata, regolata con precisi dispositivi (precedentemente scelti e condivisi da tutti): l'elezione di presidente e segretario, l'ordine del giorno e le regole scritte, le frasi rituali «di-

chiaro aperto il Consiglio», « la parola è data a...», «qualcuno si oppone a...», la scelta dei temi, delle priorità, la calendarizzazione, il diritto di parola, il dovere di ascolto, la negoziazione, la presa di decisione, la coerenza delle pratiche rispetto alle decisioni, la chiara assegnazione di ruoli, funzioni e compiti, i turni... L'organizzazione del Consiglio di classe costituisce un percorso in cui sin da piccoli (potrebbe rappresentare un elemento di continuità almeno in tutta la scuola dell'obbligo) ogni bambina e bambino può vivere pratiche di democrazia, conquistando e sperimentando progressivamente, l'esercizio delle libertà personali in un quadro di partecipazione, cooperazione, costruzione di un collettivo come bene comune, apprendendo ad essere soggetti istituenti e non unicamente istituiti.

Classi aperte e didattica per laboratori

Le espressioni organizzative e relazionali del contesto scolastico non sono elementi neutri, ma contribuiscono a dare significato ai soggetti, alle azioni e a costruire connessioni e interdipendenze tra gli elementi messi in campo. Il lavoro a classi aperte e la didattica laboratoriale pongono infatti al centro la partecipazione, la cooperazione, il superamento del binomio docente-classe e di un'organizzazione scolastica *a canne d'organo* (una scuola come sommatoria di classi chiuse nelle aule), sperimentando forme di interdipendenza positiva, spazi di corresponsabilità-condivisione-contaminazione delle esperienze professionali e di apprendimento.

Appositamente progettati come *costruttori di ponti*, gli ambienti di apprendimento nella didattica laboratoriale permettono di connettere le esperienze e le storie, la teoria e la prassi, i saperi e le discipline, i soggetti e i gruppi, e propongono percorsi aperti di problematizzazione dove ognuno partecipa con le proprie domande, conoscenze, rappresentazioni mentali, e può formulare ipotesi e fare tentativi. La composizione e la scomposizione dei gruppi poi favorisce l'inclusione, la possibilità di aumentare per tutti le zone di sviluppo prossimale e di beneficiare di un sistema di facilitazioni (*scaffolding*) messo in campo dal gruppo. Questo dispositivo, introdotto con la Legge 517/77 e poco usato, realizza un contesto collettivo di lavoro e apprendimento in cui prevale il valore della costruzione sociale, e la cooperazione è agita su più livelli: da quello organizzativo a quello didattico. Una pratica che impegna insegnanti e alunni al pluralismo, alla responsabilità e all'impegno diffuso, e non alla gerarchia, all'isolamento e alla competizione.

Strumenti per la ricerca: biblioteche di classe e di scuola

Nel 1969 De Bartolomeis ha pubblicato *La ricerca come antipedagogia* denunciando la violenza e la sopraffazione culturale sullo studente esercitata dalla lezione frontale. Alla didattica trasmissiva e alla regressione narcisista dell'insegnante contrapponeva la ricerca concepita come esperienza in grado di promuovere la capacità di pensare con la propria testa e di sviluppare un atteggiamento critico verso il mondo.

A distanza di cinquant'anni, invece, la scuola deve ancora liberarsi del fantasma del programma da portare avanti da un inizio a una fine, un programma che monopolizza (soprattutto nella scuola secondaria) tutte le risorse professionali dell'insegnante, mortificando quelle motivazionali, creative, cognitive di bambini e studenti. E tutto ciò nonostante le *Indicazioni nazionali* del 2012 dichiarino che «lo studente va posto al centro dell'azione educativa, e i docenti devono pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono nel qui e ora».

Trasformare la scuola da luogo della trasmissione a luogo della rielaborazione, dell'approfondimento attraverso la realizzazione di percorsi tematici, di composizioni aperte alla curiosità, agli interessi, alle esigenze individuali e di gruppo è il presupposto necessario per poter formare menti libere da pregiudizi, flessibili e creative, capaci di connettere pensiero e azione, immaginazione e presa sulla realtà, e di apprendere la complessa arte della convivenza. Per questo si propone di abbandonare il libro di testo unico a favore dell'adozione alternativa, per garantire l'esplorazione di una pluralità di materiali e di informazioni e orientare così i bambini/studenti a pratiche di selezione, correlazione, confronto tra dati, contenuti, e sviluppare un atteggiamento sperimentale.

Lo stretto legame fra il tipo di mente che si intende formare e l'organizzazione dei materiali e dei sussidi della classe era ben chiaro nella pedagogia di Freinet che, con le biblioteche di lavoro, le monografie, gli schedari, i libri di vita, ha anticipato in qualche modo quello che le neuroscienze hanno poi dimostrato indicando nella connettività fra dati, informazioni, conoscenze l'attività peculiare della mente che apprende.

Le biblioteche di classe, inoltre, allargano le basi democratiche di accesso all'informazione e alla cultura, e al contempo rispondono adeguatamente alla necessità di individualizzare i processi di insegnamento al fine di tener conto delle differenze intellettuali, di competenze pregresse, linguistiche, che caratterizzano la realtà dell'istruzione ovunque.

La valutazione

Oltre che dai programmi, la scuola va liberata dal voto e da tutte le altre forme di valutazione che riconducono alla “pedagogia bancaria” di Paulo Freire. È dal 2015 che MCE e molte altre associazioni professionali, educative, sindacali e dei genitori chiedono l’abolizione del voto e la revisione del Decreto n. 62/17 che lo ha poi confermato. Nei primi anni Sessanta Freinet scrive *Les plans de travail* e *Travail individualisé et programmation* (1966). Entrambi i lavori si pongono nell’ambito del discorso pedagogico della scuola attiva in cui la valutazione è funzionale al controllo del lavoro, dei progressi, della difficoltà del soggetto, e non è mai un giudizio sulla sua persona. L’attenzione è sul processo di apprendimento e di crescita. Il controllo dell’apprendimento è contestuale al controllo del processo, per cui i momenti didattici e quelli valutativi sono strettamente interrelati tra di loro. Al piano di lavoro individualizzato, Freinet fa corrispondere la valutazione individualizzata. Una valutazione che non misura la distanza tra aspettative dell’insegnante e risultati, né lo scarto tra i risultati del singolo rispetto a quelli della classe, ma il progresso degli apprendimenti di ogni singolo soggetto, i suoi punti di forza, i suoi successi, le sue difficoltà... ed è in questa dimensione individualizzata della valutazione che si colloca la stessa possibilità di riconoscere e dare spazio ai processi di autovalutazione, così come alla valutazione del gruppo e nel gruppo.

Freinet. *Invariante 19*: «I voti e le classificazioni sono sempre un errore».

Progettazione, valutazione, ri-progettazione, preparazione dei materiali e approccio cooperativo sono gli elementi centrali della pedagogia popolare che è essenzialmente una pedagogia dell’emancipazione, opposta alla “pedagogia bancaria” depositaria, così definita perché l’intervento educativo diventa un atto del depositare (come nelle banche), e le persone vengono divise tra coloro che fanno e coloro che non fanno. Mentre nella “pedagogia bancaria” gli insegnanti depositano-trasmettono conoscenze e saperi, insieme alle norme di comportamento, la pedagogia dell’emancipazione si pone come finalità quella di «offrire al soggetto le condizioni per superare la propria storia e impegnare la propria libertà (...) per fare in modo che tutti si assumano la responsabilità dei loro atti e si ‘facciano opera di sé stessi»⁴. Se la scuola si pone come fine l’emancipazione di ognuno, i mezzi che la valutazione usa dovrebbero essere funzionali a questo scopo. Ma non è quello che fa il voto, che invece classifica, seleziona, mortifica, fotografa una situazione senza cogliere gli elementi del pro-

cesso. I Maestri in Italia delle Pedagogie attive, che sono pedagogie dell'emancipazione, questo lo sapevano.

«La scuola la vorrei senza pagelle e con tante cordiali chiacchiere con i genitori, perché, alla fine, invece di una bella pagella, si abbia un bel ragazzo, cioè un ragazzo libero, sincero, migliore comunque. Infine, usando la stessa misura per tutti i bambini, che non sono allo stesso punto del processo evolutivo, l'uso del voto diventa una ingiustizia.»⁵

«A poco a poco abbiamo scoperto che questa è una scuola particolare: non c'è voti, né pagelle, né rischio di bocciare, né ripetere. Questa scuola senza paure, più profonda e ricca, dopo pochi giorni ci ha appassionato ognuno di noi a venirci.»⁶

«Fa quel che può, quel che non può non fa.»⁷

Era chiaro a Célestin Freinet, Mario Lodi, Lorenzo Milani, Bruno Ciari, Margherita Zoebeli, Maria Montessori... che gli strumenti con cui si valuta hanno il “potere” di dar luogo a due diverse e opposte prospettive di politica scolastica e conseguentemente di approccio didattico-metodologico: produrre l'emancipazione dei soggetti, riuscendo a garantire a ciascuno, accanto all'esperienza della dignità, del valore personale, sociale, l'esperienza del successo formativo. Oppure produrre normalizzazione che, in una società non egualitaria, si traduce nel mantenere – se non nell'amplificare – le differenze di ingresso a scuola. È nell'esercizio delle reciproche responsabilità pedagogiche che insegnanti e comunità scolastiche sono chiamati a rompere il circuito di una scuola che, se non capace di fare la differenza rispetto alle condizioni culturali di ingresso di ognuno, è «un ospedale che cura i sani e respinge i malati». E per farlo è necessario cogliere la complessità del processo valutativo, attraversarlo, restituirlo attraverso modalità capaci di dare valore all'apprendimento di ciascuno e soprattutto di sottrarlo dall'assimilazione alle procedure per la valutazione di sistema, per ricondurlo al solo servizio di una pedagogia dell'emancipazione, propria di una scuola della Costituzione.

Il perché di questa pubblicazione

Questo lavoro, curato dal gruppo di ricerca MCE sulla valutazione, raccoglie nella prima parte alcune analisi storiche e riflessioni teoriche, a partire dalla premessa politico-pedagogica che la valutazione è uno degli aspetti del fare scuola maggiormente preoccupante, perché è lo “spazio”

in cui maggiormente si consolida la dialettica tra normalizzazione ed emancipazione dei soggetti. Le modalità di valutazione veicolano infatti una precisa idea di scuola e di società, come confermato dall'analisi degli sviluppi della normativa in Italia nelle diverse stagioni politiche. Per questo la valutazione finisce con l'essere «un test sulla salute della scuola italiana», come indica Mion nel suo articolo tracciando «la storia di questa importante operazione che è insieme anche un po' della storia della scuola italiana». Ora uno spiraglio si è aperto, per quanto non soddisfacente, con la Legge n. 41 del 6 giugno 2020⁸ che ha previsto l'abolizione dei voti nella scuola primaria. È innegabile infatti che aver eliminato i voti alla primaria è già “qualcosa” per promuovere una svolta nella cultura del Paese in tema di valutazione. Cultura in cui a prevalere, in una società a forte impronta neo-liberista, sono l'ideologia del merito e una concezione selettiva, classificatoria, a cui sono stati subordinati la valutazione scolastica, sia degli apprendimenti che di sistema, e il compito educativo della scuola.

Tuttavia c'è da chiedersi quale visione di scuola veicola la differenziazione delle modalità valutative tra primaria e secondaria di primo grado compresi nello stesso percorso scolastico. Che cosa cambia nel compito emancipativo della scuola verso un bambino di 8 anni e un preadolescente di 13? Quale percorso curricolare unitario e verticale può emergere da criteri così diversi? Ma, soprattutto, questa diversificazione delle modalità valutative pone ancora con più urgenza la domanda: a quale scopo si valuta? La valutazione è utile a chi e per che cosa? Nella prospettiva della pedagogia dell'emancipazione a questa domanda Bottero risponde con un'altra domanda che ogni insegnante dovrebbe porsi: «Tutti hanno imparato ciò che potevano e dovevano imparare?». Questa dovrebbe essere la funzione di una valutazione democratica propria della “pedagogia del capolavoro” opposta alla pedagogia “bancaria” di Paulo Freire. Mentre nella prima *ciascuno impara lavorando a progetti che ha scelto, sfida sé stesso* ed è orgoglioso di ciò che è riuscito a fare, nella seconda *la conoscenza perde il suo valore intrinseco e si riduce a merce scambiata con una “valuta” (voti o crediti)*. La valutazione degli apprendimenti va sottratta alle logiche competitive di mercato che sono penetrate nella scuola per essere restituita alla sua funzione naturale che è quella di chiarire e favorire i processi di autoregolazione. È così che la valutazione *non fa danni* e acquisisce una chiara utilità individuale (per lo studente e l'insegnante) e un'utilità sociale *poiché in grado di promuovere l'apprendimento di tutti* (o

comunque del maggior numero). Riconoscere alla valutazione un ruolo di autoregolazione degli apprendimenti e dei processi significa (in particolare nella scuola secondaria di secondo grado), come scrive Cavinato attingendo l'espressione dal mondo sportivo, liberarla dalla "cultura dell'alibi", facendo in modo che ogni insegnante/gruppo/Consiglio di classe di fronte a un deficit d'apprendimento si chieda sempre se non ci sia stato prima un deficit d'insegnamento.

Partire dal sapere degli insegnanti

Nella seconda parte di questo libro vengono presentate alcune esperienze di insegnanti, realizzate prima dell'abolizione dei voti nella primaria. In molte scuole italiane, infatti, insegnanti singoli, in gruppo, Collegi dei docenti hanno intrapreso, nonostante il voto, percorsi di ricerca per costruire modalità valutative alternative capaci di "dare valore" alle caratteristiche intrinseche di ogni bambino/studente. Le esperienze sino ad ora raccolte e qui pubblicate sono tutte riconducibili ad alcuni elementi comuni che possiamo riassumere in: attitudine alla ricerca degli insegnanti impegnati nelle pratiche di valutazione senza voto, il ritenere che la valutazione è un processo la cui funzione essenziale è l'autoregolazione dei percorsi, l'attribuzione di valore assegnato all'intersoggettività della valutazione con il coinvolgimento di bambini/studenti, genitori nelle pratiche valutative, e infine l'uso di strumenti auto-prodotti di osservazione e di documentazione del progresso degli apprendimenti e di comunicazione della valutazione con modalità qualitativo-narrative.

In questo momento della storia della valutazione queste esperienze fortemente innovative risultano particolarmente significative e utili, in quanto esempi di buone pratiche, per evitare che il giudizio descrittivo, introdotto dalla Legge 41/2020 solo per la scuola primaria non riproponga (con aggettivi/avverbi), l'approccio centrato sulla "prestazione", poco attento al processo e analogo, negli effetti classificatori, al voto. Non basta infatti soltanto un nuovo apparato normativo sulla valutazione: questa azione deve essere sostenuta da idonee misure formative, di accompagnamento degli insegnanti per ripensare la valutazione formativa come momento strettamente interdipendente con la progettazione didattica e l'organizzazione della classe. E questo lavoro di raccolta e pubblicazione di pratiche di valutazione senza voto è parte del percorso formativo che il gruppo di ricerca MCE sulla valutazione ha attivato nel quadro della proposta dei "4 Passi per una Pe-

dagogia dell'emancipazione". Tutte le esperienze descritte sono nate in contesti di ricerca che hanno coinvolto gruppi di insegnanti o tutto il Collegio dei docenti sulla condivisa necessità di tradurre nei dispositivi valutativi quanto previsto dall'articolo 3 della Costituzione: compito della Repubblica è la rimozione degli ostacoli per il pieno sviluppo della personalità di ognuno/a.

Un atto responsabile è possibile a partire dalla scuola dell'infanzia, con una valutazione interpretata (come sempre si dovrebbe fare nei percorsi formativi) come conoscenza dell'altro, del suo funzionamento, dei suoi bisogni. Una conoscenza che implica, nell'esperienza descritta da Vismara, un'attenta osservazione e documentazione, per poter progettare e riprogettare l'azione educativa, in modo che le aspettative dell'insegnante non si trasformino in «carceri diaboliche che imprigionano il bambino in un percorso predeterminato», citando Loris Malaguzzi.

Collegata all'osservazione, Pellizzaro propone come strumento e pratica il *Diario di bordo* in cui l'insegnante annota comportamenti, emozioni, fatti che permetteranno poi una ricostruzione dei passaggi e di scoprire, rileggendo appunti, dialoghi, quanto non era stato colto in un primo momento. Una pratica valutativa sempre presente in forma aperta che permette di cogliere la dimensione evolutiva del processo di insegnamento/apprendimento, e di coinvolgere tutte le dimensioni del soggetto: emotiva e relazionale, non solo cognitiva. In particolare, la documentazione, molto poco praticata nella nostra scuola, permette all'insegnante di «farsi attore consapevole di ciò che propone⁹». Nei racconti dei maestri traspare chiaramente il riconoscimento profondo della centralità del bambino/studente, «educato alla libertà di dire di sé», e la consapevolezza politico-pedagogica che parlare di valutazione democratica implica necessariamente un ripensamento generale del modo di fare scuola, a partire dagli spazi, come nell'esperienza qui documentata della scuola primaria "IV Novembre" di Varese.

Ma anche l'attenzione al ruolo dell'autovalutazione e della meta-cognizione per «cambiare la posizione del bambino/studente di fronte alle sue prestazioni per restituirgli un ruolo consapevole e attivo nei confronti del proprio percorso di apprendimento» come descritto da Sempio e Sargato nelle esperienze fatte in due scuole primarie di Milano, l'istituto "Scarpa" e l'istituto "Perassi".

Tamagnini presenta uno strumento basato sul principio regolativo del semaforo, dove è chiara la stretta correlazione tra progettazione didattica

e una valutazione che indica la posizione (espressa con uno dei tre colori del semaforo) in cui ciascuno, lungo il suo percorso di apprendimento, si viene a trovare rispetto agli obiettivi di apprendimento. Ma un colore non può bastare a descrivere traguardi diversi. Allora il semaforo è accompagnato da una lettera che racconta a ogni bambino/a, rivolgendosi direttamente a lui/lei, il percorso fatto e i risultati raggiunti. Le lettere, attese con gioia e impazienza dai bambini che le appendono alle pareti, le conservano nei comodini, per rileggerle dopo tempo e il semaforo sono stati anche gli strumenti della sperimentazione di una valutazione senza voti nella scuola primaria di Grossotto.

Una valutazione “senza dare i numeri” è stata sperimentata anche a Vercelli, in una scuola secondaria di primo grado dove gli studenti hanno potuto discutere e scegliere tra una valutazione con voti e una valutazione narrativa centrata sui punti di forza e su quelli critici.

Dopo quattro anni, l’esperienza, inizialmente ristretta a due insegnanti e a una classe, ha coinvolto tutto il Consiglio di classe e di più classi, e convinto gli insegnanti che, come afferma Charles Hadji, «valutare vuol dire parlare, è un atto di comunicazione con utilità pedagogica. La parola è al centro: non una parola che giudica, ma una parola inserita in un dialogo, in uno scambio continuo tra docente e allievo».

Nei “dieci punti” che chiudono la seconda parte del libro sono espressi, in sintesi, i criteri per la progettazione di strumenti valutativi per una *Pedagogia dell’emancipazione*.

Nella terza parte abbiamo raccolto alcuni *Sguardi dal mondo della ricerca* con gli interventi di Nigris, Meirieu e Teruggi che evidenziano sia lo stretto e necessario rapporto tra progettazione e valutazione, sia il senso positivo che la valutazione può e deve assumere per bambini e studenti.

Progettare nella scuola – sostiene Nigris – significa elaborare un pensiero sul futuro, prevederlo attraverso un processo che «assume la complessità delle azioni plurime, delle dinamiche e dei comportamenti che si intrecciano tra insegnamento e apprendimento».

Qualcosa che prende forma nel farsi, una scrittura che si riscrive molte volte, riflettendo sul curricolo nascosto e creando uno stato di accoglienza per ognuno, e spazi auto-generativi dove l’intenzionalità dell’insegnante, le sue attese – chiarite e condivise con gli altri soggetti coinvolti – possano coniugarsi costantemente con le risorse del bambino e del contesto.

Meirieu, nell’intervista rilasciata a tirocinanti, fa un esame critico della

valutazione con il voto evidenziandone i limiti, le contraddizioni e le incongruenze in quanto «giudizio esterno che non aiuta – né il buon allievo né il cattivo allievo – a diventare più autonomo nel suo lavoro, a prendere coscienza delle sue responsabilità, permettendogli così di “decentrarsi” e progredire».

Nel suo contributo Teruggi approfondisce il tema della competenza linguistica intesa come acquisizione di capacità di comunicare in modo efficace, appropriato, corretto. Si sofferma in particolare sulle competenze infantili nel sistema di scrittura, offrendo considerazioni a partire da esempi differenti di produzione scritta da parte di bambini al primo giorno di scuola primaria: ne deduce che proporre una didattica per competenze comporta progettare attività didattiche che rispecchino le pratiche autentiche di scrittura e lettura, avendo come obiettivo l'acquisire conoscenze diversificate e via via più complesse. Lo richiede la società di oggi in cui la globalizzazione e le tecnologie hanno radicalmente cambiato il modo in cui è possibile comprendere e intervenire sulla realtà.

In *Appendice* al libro sono presentati esempi di schede sperimentate da docenti, e – in chiusura – le tavole di una mostra storica allestita a Mestre sul tema della valutazione.

Note

¹ P. Bourdieu J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970²; in traduzione italiana: *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guaraldi, Rimini 1972. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 42.

³ Idem.

⁴ Paul Meirieu *Pedagogia*, a cura di Enrico Bottero, Aracne, Roma 2013 p. 153.

⁵ Mario Lodi, *Lettera ai genitori dopo la prima settimana di scuola in prima elementare*.

⁶ Lettera dei ragazzi della scuola di Barbiana di Lorenzo Milani ai bambini del Vho della classe di Mario Lodi. Le lettere tra i ragazzi di Mario Lodi e di don Lorenzo Milani sono pubblicate in *L'arte dello scrivere*, a cura di Cosetta Lodi e Francesco Tonucci, Edizioni Casa delle Arti e del Gioco, Piadena-Drizzona 2017.

⁷ Alberto Manzi, annotazione (prima scritta con il timbro poi a mano) per la quale è stato punito con la sospensione dello stipendio per due mesi.

⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20G00059/sg>

⁹ In *Narrare la scuola*, (a cura di) Senofonte Nicolli, con postfazione di Dimitris Argiropoulos, Edizioni Asterios, Trieste 2018. Scheda libro al link http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4102/mod_resource/content/0/schedapromo_%20Narrare_la_scuola.pdf

Parte prima

Accompagnare la crescita
Riflessioni: progettare-valutare-autovalutarsi

Dalla “pedagogia bancaria” alla valutazione formativa

Enrico Bottero

L'ossessione del termometro non fa abbassare la temperatura.

Philippe Meirieu

Il verbo “valutare” deriva dal sostantivo “valuta”. Letteralmente, dunque, significa stabilire il valore monetario di qualcosa. Questo significato è stato preso alla lettera nella nostra scuola. Con la “pedagogia bancaria” – secondo la definizione di Paulo Freire – la conoscenza perde il suo valore intrinseco, si riduce a merce scambiata con una “valuta” (voti o crediti). La pedagogia bancaria è perfettamente coerente con l’economia di mercato che ha invaso ogni spazio sociale e dunque non è facile superarla. Esiste però un’alternativa per recuperare il valore della conoscenza: perseguire con fermezza una “pedagogia del capolavoro”, quella in cui ciascuno impara lavorando a progetti che ha scelto, sfidando sé stesso e con l’orgoglio di esser riuscito a produrre qualcosa di significativo. Per intraprenderla correttamente è necessario chiarire la natura e le modalità di una valutazione non interpretata nel suo senso letterale. Cercherò dunque di rispondere a qualche domanda: che cosa vuol dire valutare? Qual è il corretto rapporto tra valutazione istituzionale e valutazione formativa? Che cos’è la valutazione formativa e quali sono i suoi postulati e i suoi tempi?

Che cosa vuol dire valutare?

In generale, valutare è produrre un giudizio di accettabilità su un’azione, cioè dire in che misura una data realtà è accettabile rispetto alle attese. In campo educativo, valutare gli apprendimenti raggiunti da un allievo significa affermare se sono accettabili o no con riferimento alle attese iniziali. Questa *valutazione apprezzamento* è la valutazione in senso proprio. Il punteggio attribuito a una prova sulla base di una correzione non si può considerare valutazione. Se poi dal punteggio ottenuto dalla correzione si passa direttamente al voto si compie un’operazione scorretta.

La valutazione come pratica sociale

La valutazione non è un atto di misura, ma una pratica sociale. Come ogni pratica sociale ha tre dimensioni:

1. finalità e funzioni: a quale scopo si valuta? Utilità per chi? Utilità per che cosa?

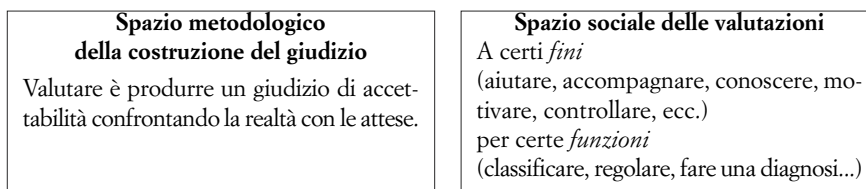


Fig. 1. La valutazione e il suo spazio sociale¹

2. conoscenze dell'oggetto da valutare e degli strumenti metodologici da utilizzare;
3. pratiche, cioè le tecniche da utilizzare.

Finalità e funzioni appartengono al campo delle scelte etico-politiche. Sono, pertanto, eticamente e politicamente, contestabili. Dal mio punto di vista vale prima di tutto il principio etico indicato da Arthur Schopenhauer: «Non ferire nessuno; piuttosto, aiuta tutti il più possibile». Prima di tutto, cioè, la valutazione non deve fare danni. Ma non basta. In positivo, io credo in una pedagogia che si proponga di emancipare gli individui formando anche cittadini consapevoli di essere membri di una collettività. Una scommessa difficile da sempre (Rousseau ci si era incagliato) ma ancor di più in un mondo che, sulle orme delle ideologie thatcheriane e reganiane, tende a negare l'esistenza di un legame sociale. Difficile, ma non impossibile se si è consapevoli di quanto sia importante lasciare un mondo vivibile ai nostri figli. Se si accetta la scommessa bisogna però essere coerenti: quando si valuta non deve interessare la domanda: «Chi è il migliore?» ma piuttosto: «Tutti hanno imparato ciò che potevano e dovevano imparare?». Far apprendere tutti o comunque il maggior numero possibile è l'obiettivo di una *valutazione democratica*, necessaria premessa di una "pedagogia del capolavoro". Non ci dobbiamo nascondere che per la sua realizzazione la *valutazione democratica*² incontra molte difficoltà. Secondo Charles Hadji, gli ostacoli si nascondono dietro tre ossessioni:

- l'ossessione della selezione;
- l'ossessione della competizione;
- l'ossessione della classificazione.

Nei sistemi formativi la valutazione ha due aspetti principali che dovrebbero comporsi: l'utilità sociale e l'utilità individuale. Formare un in-

dividuo dovrebbe essere utile sia per la società che per l'individuo stesso. L'utilità per la società dovrebbe essere garantita dalla valutazione sommativa, che nella sua versione certificativa ha una funzione di controllo. L'utilità per l'individuo dovrebbe essere perseguita grazie alla valutazione formativa, con funzione regolativa e con destinatari l'allievo e l'insegnante. Dietro la categoria "utilità" si nascondono però le più diverse funzioni e finalità, spesso non dichiarate apertamente. Il sistema dei voti, introdotto nei collegi dei Gesuiti nel XVI secolo, è nato in un clima di guerra ideologica. Era un'arma per la conquista delle menti nei conflitti religiosi in atto a quell'epoca: la finalità era formare le "anime" cattoliche, indottrinare. Naturalmente si diceva di farlo per il bene delle "anime". Ciò che era utile per la Chiesa doveva esserlo anche per gli individui. Nel XIX secolo, con la nascita dei sistemi di istruzione nazionali, il sistema dei voti, insieme alle classi omogenee per età e all'insegnamento simultaneo e trasmissivo, ha costituito l'ossatura della "forma scolastica". Lo scopo principale era la formazione dei cittadini degli Stati nazionali, "fidelizzarli" allo Stato e selezionare, indirizzare le persone per un futuro lavorativo a cui erano predestinati. La "forma scolastica" fu considerata l'organizzazione più adatta alla riuscita di un'operazione politica. Ciò che era utile per lo Stato e le sue classi dirigenti doveva esserlo anche per gli individui. Importava poco che i voti non fossero affidabili ma agissero solo sulla motivazione esterna, favorissero la competizione e scoraggiassero chi era in difficoltà o che agisse sottotraccia la "costante macabra"³. Per la finalità che ci si era dati andavano bene.

Oggi le condizioni storiche sono cambiate, abbiamo una scuola di massa che richiederebbe scelte diverse, una scuola che dovrebbe cercare di formare tutti. Ciononostante, la "forma scolastica" e i voti restano. Perché? Perché le pratiche valutative si collocano sempre all'interno di un contesto socio-economico e politico. Lo compresero bene Célestin Freinet, Paulo Freire e Lorenzo Milani. La presunta utilità sociale della valutazione tende spesso a sovrapporsi all'utilità individuale. Accade anche oggi, in democrazia, negli anni d'oro del *progressismo organizzativo*⁴, il cui obiettivo prioritario è la costruzione di un sistema formativo utile al sistema produttivo. Cambia la società, cambiano gli orientamenti politici, cambiano le finalità della valutazione ma resta la "pedagogia bancaria". La pratica utilizzata per realizzare le nuove finalità è il sistema delle "matriosche": la valutazione degli allievi è un mezzo per valutare un Istituto

scolastico, ed entrambe sono indicatori utili a valutare l'efficacia del sistema formativo. Per raggiungere questi obiettivi la valutazione degli allievi deve essere il più possibile standardizzata in modo da rendere comparabili i risultati. Si rende dunque necessaria una valutazione istituzionale degli apprendimenti. La scelta di un livello istituzionale della valutazione degli apprendimenti non è di per sé un fatto negativo. È del tutto legittimo un controllo degli apprendimenti a livello nazionale al fine di conoscere e regolare il funzionamento del sistema formativo. Il problema è la presenza di finalità non dichiarate apertamente: la scuola deve essere di utilità immediata per il mondo del lavoro e per gli individui. Deve essere efficace per soddisfare le ambizioni personali coltivando le "eccellenze". È accettabile? Sono queste le utilità? La nostra Costituzione non attribuisce forse altri valori e compiti alla scuola pubblica? Le finalità emergono con maggiore chiarezza quando si osservano i metodi utilizzati: competizione tra scuole e tra individui.

Su quali basi si fonda l'idea secondo cui un clima di competizione tra le persone e tra le scuole produrrebbe un miglioramento dei risultati di apprendimento? Le ricerche internazionali non confermano questa ipotesi⁵. È poi giusto confondere fini e funzioni, cioè prendere informazioni destinate a informare la collettività e le istituzioni (le prove nazionali) e utilizzarle per classificare gli individui e le scuole? La valutazione istituzionale (prove INVALSI, valutazione dell'Istituto scolastico) è uscita dal seminato: ha invaso il campo di quella formativa, quella autenticamente pedagogica. Questo è un problema, perché più si dà potere al polo istituzionale meno il lavoro dell'insegnante è autonomo. Così scrivevo molti anni fa a proposito delle valutazioni nazionali standardizzate, allora ancora in fase di progettazione: «La scelta di puntare l'attenzione sui livelli di apprendimento lascia pensare che gli insegnanti, al fine di ottenere una valutazione positiva per il proprio Istituto, potrebbero essere indotti a orientare l'attività didattica in funzione delle prove finali, in pratica a generalizzare la pedagogia per obiettivi. Programmare non solo a livello di sistema, ma anche di singolo gruppo di alunni, vorrebbe sempre di più dire programmare il controllo»⁶. Di fronte a queste argomentazioni i più alzavano le spalle. Non era possibile mettere in discussione i presupposti del *progressismo organizzativo*. I suoi sostenitori, soprattutto a sinistra, avevano certezze granitiche. Abbiamo visto com'è andata. Se sulla valutazione formativa prevale una valutazione sommativa/certificativa

condizionata da obiettivi e strumenti suggeriti dalle prove standardizzate nazionali, l'allievo diventa un soggetto passivo. È ridotto al silenzio perché non può entrare in relazione con chi lo valuta né autovalutarsi. C'è un aspetto di metodo del sistema nazionale di valutazione non dichiarato apertamente che finisce per incidere sulle finalità: per raggiungere i risultati bisogna "pilotare" gli insegnanti e le scuole. Il fine (i buoni risultati) giustificherebbe i mezzi. Gli strumenti li conosciamo: incidenza delle prove nazionali sulla valutazione della scuola, pubblicità dei risultati (di fatto inducendo i genitori a valutare quali sono le scuole migliori a cui iscrivere i propri figli), pubblicità della valutazione continua attraverso una totale trasparenza del registro elettronico, valutazione dei risultati ottenuti dal dirigente scolastico sulla base della valutazione della sua scuola⁷. Ci sono molti dubbi che il sistema del bastone e della carota possa funzionare producendo migliori risultati di apprendimento. Intanto però si comunica un'idea: il valore della competizione, una scelta, questa sì, ideologica. Comprimendo la valutazione formativa e rendendola pubblica (v. registro elettronico) si restringono i suoi spazi, la si fa diventare sommativa e si favorisce l'uso del voto (richiesto a gran voce da molti genitori). Si ignora così un dato essenziale: la funzione naturale della valutazione è quella di chiarire e favorire i processi di autoregolazione. È la valutazione formativa, quella che agisce per promuovere l'apprendimento di tutti (o comunque del maggior numero) e produrre un vantaggio per l'intera società. Gli insegnanti, poi, non vanno "pilotati" ma semmai formati (solo allora potranno anche essere valutati). I principi della valutazione formativa valgono in tutti contesti, dunque anche per gli adulti.

Valutazione formativa e autoregolazione degli apprendimenti

L'unico modo per difendere la valutazione formativa è farla bene, attribuendo un valore formativo anche a quella sommativa e chiedendo che quella istituzionale sia ricondotta nell'ambito delle sue finalità costitutive. Scopo della valutazione formativa è informare sia l'allievo che l'insegnante del livello di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che ci si era prefissati, e delle difficoltà eventuali incontrate. Questa informazione dovrebbe aiutare entrambi ad autoregolare i propri comportamenti: il ragazzo a migliorare i propri apprendimenti, l'insegnante a regolare la sua azione formativa nei passaggi successivi. Che cos'è l'*autoregolazione*? È la capacità di farsi carico dei propri processi cognitivi e motivazionali per

raggiungere un obiettivo. Siamo qui nel campo della metacognizione. Ogni persona mette in atto autoregolazioni in modo spontaneo e naturale. Grazie alle autoregolazioni impariamo le competenze e le abilità che ci fanno progredire. Nella scuola questo processo dovrebbe diventare cosciente e intenzionale⁸. Tutti gli attori del processo educativo (allievi, insegnanti, genitori) si autoregolano per crescere. Per autoregolarsi è però necessario autovalutarsi.

Valutazione formativa: postulati e tempi

La valutazione formativa si fonda su due postulati:

1. Gli obiettivi di apprendimento sono individualizzati, almeno nei tempi brevi e medi; la valutazione formativa o è individuale o non è;
2. L'autovalutazione è parte integrante della valutazione formativa: l'allievo, autovalutandosi, esercita un ruolo attivo nella valutazione e si autoregola.

A partire da questi postulati la valutazione formativa si articola in questi tempi: definizione delle attese, individuazione degli spazi di osservazione, individuazione degli indicatori di riuscita. L'insegnante si pone queste domande:

- Attese: che cosa ho il diritto di attendermi da quel ragazzo?
- Spazi di osservazione: che cosa devo andare a vedere?
- Indicatori di riuscita: da che cosa potrò vedere se l'attesa è stata soddisfatta?

Il momento della definizione delle *attese* è quello della programmazione in itinere degli obiettivi. Va da sé che le attese non devono essere minime ma neppure troppo ambiziose. La loro scelta dipende dalle osservazioni svolte in precedenza dall'insegnante e dal ragazzo su sé stesso.

Osservare significa costruire una rappresentazione realista degli apprendimenti, delle loro condizioni, modalità, meccanismi e risultati. Il campo da osservare si sceglie in base alle attese: ci si può interessare all'esercizio di una competenza, ai metodi di lavoro, alle strategie utilizzate, ecc. Attenzione dunque a che cosa si osserva. L'osservazione può essere documentata con diari di bordo, video, ecc. L'insegnante che osserva decide quando e se intervenire. In generale, si può considerare formativa ogni osservazione che agisce positivamente su uno o più fattori dell'apprendimento.

L'*indicatore* è un'informazione che dovrebbe rivelare il raggiungimento

dell'obiettivo. L'indicatore deve essere significativo in relazione alle attese, cioè evidenziare la presenza o l'assenza della qualità ricercata. Va da sé che la relazione esistente tra gli indicatori e il raggiungimento dell'obiettivo è un'ipotesi formulata da chi valuta o si autovaluta.

I tre tempi forti si concludono con la *comprensione*, cioè la formulazione di un giudizio sugli apprendimenti raggiunti. Questo giudizio può essere espresso in modi diversi: discorsivo (dialogo insegnante-allievo) e/o con una rubrica valutativa in cui sono indicate le attese soddisfatte. Questo giudizio dovrebbe essere espresso anche dall'allievo, magari con l'aiuto dell'insegnante (co-valutazione) o insieme a qualche compagno (mutua valutazione).

Infine, c'è l'*aggiustamento* in vista del *miglioramento*. La restituzione della valutazione, il dialogo e l'autovalutazione da parte dell'allievo gli dovrebbero permettere di individuare gli eventuali scarti correggendosi. È il momento della regolazione. Le regolazioni possono essere retroattive (restituzione di informazioni dopo o durante l'attività), proattive (interventi utili a approfondire le competenze), interattive (interazioni allievo-insegnante, allievi tra di loro, a coppie o in gruppo, allievo-materiale). Lo scopo finale è la conquista dell'autonomia, cioè la capacità di autoregolarsi anche in assenza di regolazioni esterne.

Valutazione formativa nella pedagogia cooperativa

La pedagogia cooperativa di matrice freinetiana ha una sua particolarità, a mio parere, essenziale nel realizzare la valutazione formativa: scommette fin da subito sull'autonomia del ragazzo. Lo fa coinvolgendo il singolo nella definizione degli obiettivi collettivi e concedendogli un potere decisionale nella scelta degli obiettivi individualizzati. Lo strumento principale, in questo caso, è il *piano di lavoro individualizzato*. La premessa del piano di lavoro emerge dalle parole di Célestin Freinet: «A nessuno piace esser costretto a fare un lavoro, anche se questo lavoro non gli dispiace. È la costrizione che paralizza». Pertanto «ognuno ama scegliere il proprio lavoro, anche se la scelta non è vantaggiosa»⁹. La possibilità di scegliere il proprio lavoro impegnandosi a farlo in un certo arco di tempo ha due effetti importanti: agisce sulla motivazione interna a lavorare e responsabilizza. Su questi principi si fonda la valutazione per "unità di valore" che va a sostituire la tradizionale valutazione sommativa. Grazie al sistema dei *brevetti*, ripreso dallo scoutismo, la "pedagogia del capolavoro"

si configura come una valutazione sommativa individualizzata che non stabilisce classificazioni ma induce ogni ragazzo a sfidare sé stesso per migliorarsi (sui brevetti rinvio all'articolo di Sonia Sorgato in questo volume). In questo caso abbiamo a che fare con una forma di valutazione esigente e rigorosa, la migliore alternativa a quella "pedagogia bancaria" che occupa la mente di molti insegnanti e genitori.

Note

¹ Riprendo questa tabella da Charles Hadji. V. Charles Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, De Boeck Université, Bruxelles 2012, p. 211.

² L'espressione *valutazione democratica* è di Charles Hadji. V. Charles Hadji, *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, cit., pp. 211-218.

³ Secondo André Antibi la costante macabra è il fenomeno per cui inconsciamente, su pressione della società, gli insegnanti attribuiscono una stessa percentuale di voti negativi, indipendentemente dalla qualità del lavoro valutato e dall'argomento. V. André Antibi, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'adore-Natan, Paris 2003.

⁴ Il progressismo organizzativo fa riferimento a teorie dell'organizzazione e dell'apprendimento utili a rendere i risultati facilmente osservabili. Per la distinzione tra progressismo organizzativo e progressismo pedagogico (quello dell'Educazione Nuova e delle pedagogie attive) v. D.F. Labarrée, *Progressisme, écoles et éducation schools. Une romance américaine*, in R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation*, Peter Pang, Berna 2006. Il conflitto tra i due modelli è la cartina di tornasole della divisione che attraversa la sinistra politica, in Italia e non solo.

⁵ Per le ricerche sulla cooperazione competitiva v. Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique*, De Boeck Université, Bruxelles 2007.

⁶ Enrico Bottero, *Del valutare: dal mito dell'oggetto a una cultura fenomenologico-ermeneutica*, in Piero Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Milano 1999, p. 123 (leggibile su questa pagina: <https://www.enricobottero.com/enrico-bottero>).

⁷ La maggior parte di queste azioni è prevista dall'art. 6 del DPR 28/3/2013 n. 80. Le azioni di «pilotaggio» sono una realtà.

⁸ Per approfondire il tema dell'autoregolazione degli apprendimenti v. Charles Hadji, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages? L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, ESF, Paris 2012.

⁹ Célestin Freinet, *Les invariants pédagogiques*, in «Bibliothèque de l'École Moderne», n. 25 1964.

La valutazione: test per la salute della scuola

Cinzia Mion

Il tema della valutazione scolastica consiste in una problematica mai sopita del tutto. A volte rimane sottotraccia, a volte si riaccende in concomitanza con eventi o interventi legislativi che, negli ultimi tempi, hanno ripetutamente deluso molti insegnanti e chi, come il Movimento di Cooperazione Educativa, ha da sempre auspicato una scuola che si prendesse a cuore l'apprendimento di tutti e di ciascuno.

Per cogliere fino in fondo però la complessità della questione bisogna risalire molto indietro e cercare di tracciare, sia pure a brevi linee e per punti significativi, la storia di questa importante operazione e, insieme, anche un po' della storia della Scuola italiana.

La riforma Gentile del 1923 diventa il parametro essenziale da cui partire per individuare il carattere altamente selettivo della valutazione tradizionale per eccellenza, valutazione che attraverso veri e propri sbarramenti permetteva a pochi eletti di accedere all'università, soprattutto attraverso studi umanistici. Consisteva in un doppio canale che prevedeva, dopo la quinta elementare, l'accesso alla scuola media attraverso un *esame di ammissione* oppure l'iscrizione all'avviamento professionale. Senza contare i molti che venivano immessi direttamente sul lavoro come apprendisti dal momento che l'obbligo scolastico si arrestava ai 10 anni. Nel primo caso la scuola media, caratterizzata fin dalla prima classe dal latino, cui in genere seguiva il liceo classico, diventava il lasciapassare per tutte le Facoltà universitarie. Nel secondo caso, invece, l'avviamento professionale era un'occasione per la formazione, sul fronte lavorativo, della manovalanza e di conseguenza, a livello civile, di sudditi conformisti.

Il cambiamento

La svolta è avvenuta dopo il Referendum istituzionale del 2 giugno 1946 con l'abrogazione della Monarchia e l'istituzione formale in Italia della Repubblica democratica. Sarà però compito della scuola avviare il vero processo di democratizzazione del Paese, attraverso l'attuarsi della Costituzione e dei suoi articoli ad essa dedicati: una scuola, aperta a tutti e impartita per almeno 8 anni, obbligatoria e gratuita (art. 34).

L'articolo però più significativo e pregnante, cui ancora facciamo riferimento con una certa passione ed emozione, come se lo incontrassimo sempre per la prima volta, è l'articolo 3, che parla di *uguaglianza* a prescindere da qualsivoglia variabile. Con i suoi principi formale e sostanziale. Quello sostanziale fa riferimento alla Repubblica che deve rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione dell'autentica "uguaglianza" tra tutti i cittadini. E la Scuola è una istituzione della Repubblica che deve rimuovere gli ostacoli, soprattutto dell'*ignoranza* che impedisce di acquisire la cittadinanza autentica, caratterizzata dal pensiero critico e *riflessivo* dato da chiavi di lettura per leggere la realtà sociale, civile, politica. In altre parole, che permette di orientarsi nel mondo ed evitare di diventare manipolabili. Edith Cresson¹ negli anni Novanta le chiamerà *competenze ermeneutiche*, acquisibili solo con la *cultura generale*. Su questo aspetto ritorneremo perché altamente significativo ancora ai giorni nostri.

Gli anni Sessanta e Settanta

Gli anni dal 1962 al 1978, contrassegnato quest'ultimo dall'approvazione della Legge Basaglia, vengono definiti solitamente del "fermento ideale". Hanno costituito una stagione attraversata da aspirazioni fortissime che hanno connotato i giovani di allora, trascinati nell'Utopia vibrante di poter cambiare la scuola per cambiare il mondo. Sono stati anni caratterizzati da molte riflessioni fermentative sul concetto di *normalità* e *diversità*, derivanti sempre, in fondo, da una interpretazione allargata dell'uguaglianza. La vittoria di Basaglia, coincidente con l'approvazione della Legge 180/'78 e l'apertura alla città (con laboratori, day hospital, ecc...) dell'ospedale psichiatrico di Trieste, con il suo valore emblematico, è stata possibile solo perché la lotta contro l'*emarginazione* e l'*esclusione* diventano, grazie al Movimento di Psichiatria democratica, il patrimonio del movimento operaio, delle donne, dei giovani e dei portatori di handicap. Ritorniamo però alla scuola e all'evento che ha segnato profondamente tutta la storia della valutazione scolastica in Italia. Mi riferisco all'istituzione della *scuola media unica*, nell'anno 1962. Era cominciato il percorso verso la realizzazione della scuola dell'obbligo che doveva durare per 8 anni (come da raccomandazione della Società delle Nazioni agli Stati aderenti del 1914!). Questa data storica è stata contrassegnata da parecchie polemiche (ancora a metà anni Settanta movimenti di presidi chiedevano la re-istituzione del doppio percorso con la ripresa dell'avviamento professionale perché «la scuola media

non è per tutti») ma oggi noi ricordiamo solo uno degli aspetti più denso di conseguenze negative. Il Ministero della Pubblica Istruzione in quella occasione non avvertì la necessità di *ri-orientare* i docenti di fronte al fenomeno dell'*irrompere della scuola di massa*. Questo passaggio epocale, che doveva essere caratterizzato da una intensa formazione alla didattica individualizzata, e dalla costruzione di un percorso unitario 6-14 anni, come sosteneva Bruno Ciari, è stato completamente lasciato a sé stesso. La medesima sorte l'ha subita il problema della valutazione. Il risultato conseguente è stata una infinità di bocciature di ragazzini sprovveduti e disorientati, cacciati fuori dalla scuola senza quasi che se ne rendessero conto (emblematici il suicidio a metà anni Settanta a Torino di Ciriaco Saldutto, figlio di muratore calabrese, dopo l'ennesima bocciatura, e la dichiarazione della professoressa «Io seguo la mia coscienza e tratto tutti allo stesso modo»). La scuola di massa ha continuato a valutare come se fosse ancora una scuola elitaria.

Don Milani e il Sessantotto

Questa *mortalità* scolastica (così era allora definita) durò imperterrita, senza voci di protesta, fino all'impennata di don Milani che ha colto al volo l'occasione per la denuncia di tale fenomeno che si stava allargando con la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*², ad opera dei ragazzi di Barbiana, pubblicato nel 1967. In modo essenziale, incisivo e molto crudo, i ragazzi protagonisti di tale originale e fermentativa scrittura, avevano esplicitato il loro malessere per essere stati esclusi dal sistema scolastico che aveva invece il compito, per dettato della Costituzione repubblicana, di emanciparli, attraverso la frequenza della scuola dell'obbligo per 8 anni. Rimane lapidaria la metafora sanitaria «la scuola non può essere un ospedale che respinge gli ammalati e accoglie solo i sani».

Riprendendo il filo storico-cronologico ricordiamo che, sull'onda della *Lettera* dei ragazzi di Barbiana, il Movimento studentesco del Sessantotto ne rilanciò le tesi facendo da cassa di risonanza. Fu portato così all'attenzione pubblica il fenomeno della dispersione. Lo slogan che presto riempì le piazze fu: «Se la valutazione scolastica emargina e seleziona allora non valutiamo». Questo atteggiamento *a-valutativo* viene spesso ricordato senza però le argomentazioni che lo accompagnavano. Infatti il discorso completo della critica socio-politica consisteva nella conseguenza logica: se la valutazione scolastica emargina le fasce più deboli (i figli degli operai e dei contadini), fasce per cui era stato invocato il diritto allo studio, allora è meglio il *6 poli-*

tico, ecc. Naturalmente la critica sociopolitica del Sessantotto non aveva compiti pedagogici, quindi nemmeno il mandato di inventare un sistema nuovo di valutazione, ma si era dotata di compiti di semplice *denuncia*.

La scuola media e la didattica trasmissiva

Che la riforma della scuola media unica non sia stata opportunamente accompagnata nella sua implementazione lo sappiamo tutti e lo ricorda molto bene Allulli in un intervento su «Tuttoscuola» del maggio 2013, oltretutto la Fondazione Agnelli in un suo *Quaderno*. Io desidero qui sottolineare che la carenza della didattica individualizzata in questo ordine di scuola, didattica rimasta abbastanza trasmissiva comunque, quindi uguale per tutti, tranne naturalmente in alcune illuminate eccezioni, sta offrendo ancora esiti deleteri. Affermo ciò in quanto anche la scuola secondaria di secondo grado, che conosce oggi l'elevamento dell'obbligo a 16 anni, che a sua volta richiederebbe un percorso curricolare verticale unitario (oggi 0-16), rischia di perseverare nel medesimo errore, nell'indifferenza generale di tutti, come è accaduto negli anni passati per la scuola media che abbiamo appena ricordato.

La critica docimologica

Nello stesso anno della pubblicazione del testo di don Milani, nel 1967, uscì un altro libro più accademico ed impegnativo ma altrettanto interessante per la ricerca sulla valutazione: si tratta di *Didattica e docimologia*³ di Mario Gattullo. Vengono da Gattullo affrontate parecchie questioni di importanza fondamentale riguardanti la pratica misurativa e valutativa nella scuola. Diciamo subito che la docimologia è la scienza della misurazione e che il volume in questione, ponderoso e interessante, fa una chiarissima distinzione tra le due operazioni, sottolineando come sia facile ma sbagliato confonderle. Questa avvertenza è valida anche ai giorni nostri perché si continua a chiamare valutazione un'operazione che spesso riduttivamente consiste solo in una misurazione, e nella conseguente collocazione degli alunni lungo una scala ordinale. Viene fatta inequivocabilmente chiarezza del fatto che la misurazione precede sempre l'atto prettamente valutativo che, per essere invece applicato, ha bisogno dell'esplicitazione di un *criterio*. Gattullo aveva fortemente criticato i cosiddetti «giudizi assoluti», consistenti in una valutazione completamente indipendente da confronti o riferimenti con risultati delle misurazioni compiute in relazione con altri soggetti della classe o del gruppo preso in considerazione.

Definisce infatti questo giudizio *illecito*. Offre poi successivamente degli esempi di possibili *criteri valutativi accettabili*: un giudizio riferito «alla media del gruppo», oppure un giudizio riferito ai progressi del singolo considerando il *percorso fatto*, dal punto di partenza fino alle sue potenzialità, che andrebbero stimulate. I criteri valutativi che connotano la differenza tra misurazione e valutazione vanno esplicitati nel PTOF, a scanso di equivoci. In merito poi al carattere numerico dell'espressione della valutazione, Gattullo sottolinea il paradosso che i voti vengono considerati vere e proprie unità di misura di una scala perfetta, con intervalli tra loro perfettamente uguali.

Esprime questo con ironia e a noi piacerebbe che anche i docenti considerassero con la stessa ironia l'inapplicabilità di tale misurazione, invece di tentare inutilmente di aggiustarla introducendo degli improbabili *meno* o *più*. Non è possibile dilungarci in questa sede a spiegare in modo approfondito la critica docimologica che Gattullo conduce con precisione incredibile, basti sottolineare le sue conclusioni che evidenziano che le verifiche tradizionali sono misurate e valutate in modo *soggettivo* e nella maggior parte dei casi sostanzialmente *arbitrario*. Bisognerebbe perciò utilizzare *prove oggettive* per formulare stimoli altamente rappresentativi di ciò che si intende verificare, e poter comparare poi tutte le variabili intervenienti in modo sempre oggettivo. Volendo riutilizzare nuovamente la metafora sanitaria usata da don Milani possiamo dire che le prove oggettive sono però il momento *diagnostico* su cui innestare la *cura* più opportuna, vale a dire un insegnamento adeguato e *individualizzato*.

La critica psicologica

A far da sostegno a tale impostazione apparvero subito dopo alcuni risultati di ricerche psicologiche americane che dimostravano l'assoluta *soggettività* delle pratiche valutative della scuola (*effetto alone*, *effetto stereotipo*, *effetto Pigmalione*, ecc.). Per *effetto alone* si intende l'influenza che i docenti possono subire rispetto a qualche elemento, spesso anche fisico, che contraddistingue gli allievi e che incontra una risonanza nelle preferenze e nelle proprie suggestioni soggettive. Tale influenza positiva viene proiettata, spesso inconsapevolmente, su altri aspetti più propriamente scolastici con risultati di apprezzamento generalizzato. Proviamo a pensare a come ci può predisporre benevolmente per esempio l'aspetto ordinato e diligente di qualche allievo messo a confronto invece con quello un po' disordinato e pasticione di qualche altro. Il rendimento non conta, ma potremmo valutare positiva-

mente un pensatore troppo convergente rispetto a uno invece creativo e divergente. Il medesimo errore può accadere per il cosiddetto *effetto stereotipo*, vale a dire la ripercussione ripetitiva di una prima valutazione positiva sulle successive. La consapevolezza dell'esistenza di tale effetto distorsivo consiglia agli studenti universitari di rifiutare un primo voto sul libretto se non è eccellente, ben sapendo che questo si riverbererà sui successivi. Alla fine troviamo il più noto *effetto Pigmalione*, che tutti i docenti conoscono ma che altrettanto velocemente dimenticano di conoscere, che consiste «nelle aspettative che sono predizioni che si avverano».

La critica pedagogica

Soltanto dopo un periodo di fermenti, insoddisfazioni, auspici ed esplorazioni di possibili e praticabili soluzioni la pedagogia ha varato la sua proposta definita *valutazione formativa*⁴. La valutazione formativa non cancella quella sommativa ma la sostituisce durante l'anno scolastico per poter garantire alla fine il migliore livello di successo formativo a tutti. Quella sommativa consiste nel controllo e certificazione del risultato finale, acquisito da un alunno dopo aver applicato un vero e proprio *criterio valutativo*, non semplicemente misurando i risultati, come spesso purtroppo avviene secondo modalità tradizionali rimaste nel tempo pressoché immutate. Si deve a Michael Scriven, psicologo americano, condirettore del Centro di Valutazione di Claremont, la distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa, comparsa in un saggio del 1967⁵.

In Italia tale distinzione fu ripresa ampiamente da Benedetto Vertecchi in *Valutazione formativa*⁶, del 1976, in cui caldeggiava l'applicazione che comparve poi con la Legge 517/77, la quale aboliva le pagelle con i voti sostituendole con le schede di valutazione in cui comparivano dei profili narrativi (che la solita scadente pubblicistica – tutta protesa a impedire che i docenti pensino, con il pretesto di una “facilitazione” e di una “omogeneità di criteri” – incasellò in frasette preconfezionate corrispondenti ben presto ai voti cancellati), finché nel 1992 questa trasformazione divenne eclatante attraverso una scala pentenaria (A-B-C-D-E), e infine nel 1996 in giudizi ancora più smaccatamente indicatori dell'equazione con i vecchi voti (sufficiente, distinto, ottimo, ecc).

La portata rivoluzionaria della valutazione formativa si è persa nei meandri della conservazione e della burocrazia più vetusta e miope. La valutazione formativa avrebbe dovuto invece accompagnare i *processi* di insegna-

mento/apprendimento nel loro svolgersi, offrire possibilità immediata agli allievi per superare le difficoltà o le lacune, in tempo reale. In caso di *insuccesso* indurre un'*autointerrogazione* da parte del docente sul proprio metodo, sulla propria prassi didattica, sulla propria modalità relazionale, sull'adeguatezza della sua cultura psicopedagogica oltre che disciplinare, per un *autoaggiustamento*. L'autointerrogazione dovrebbe produrre un'autovalutazione intorno alla possibilità o meno di avere a disposizione una *strategia didattica alternativa*, più adeguata a superare le difficoltà, più operativa e laboratoriale. A tale applicazione, o contemporaneamente, o subito dopo, sarebbe opportuno seguisse un'analisi accurata delle possibili cause delle difficoltà. La valutazione formativa, in sintesi, ascrive la responsabilità dell'eventuale mancato apprendimento non più soltanto all'allievo (poca intelligenza, mancata applicazione, pigrizia, demotivazione, ecc.) ma sollecita il docente all'assunzione di responsabilità, per quanto attiene il binomio *insegnamento-apprendimento*, della parte che gli compete, ossia l'insegnamento. Lo invita a innovare le sue competenze psicopedagogiche nonché didattico-metodologiche e relazionali. In fondo più che essere una valutazione dell'allievo, che attraverso di essa viene accompagnato adeguatamente verso il successo formativo, consiste, come dicevamo, *nell'autovalutazione* del docente. Questa ultima operazione consiste in una competenza molto importante oggi ascrivibile al corredo del cosiddetto *professionista riflessivo*. Possiamo affermare senza ombra di dubbio che se questa competenza fosse stata sollecitata un po' di più anche dai noti e riconosciuti responsabili dell'innovazione scolastica, fosse stata quindi già praticata dai docenti, non avremmo registrato le forti resistenze subite a fronte della richiesta legittima della valutazione stessa dei docenti da parte di nuclei valutativi deputati al compito.

Note

¹ Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, a cura di Cresson E., Bruxelles 1995.

² Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

³ Gattullo M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando Editore, Roma 1967.

⁴ Visalberghi A., *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955; *Esperienza e valutazione*, Taylor Edizioni, Torino 1958.

⁵ M.S., *The Methodology of Evaluation*, in Tyler R., Gagnè R., Scriven M., *Perspectives of curriculum Evaluation*, Rand McNally & Co, Chicago 1967.

⁶ Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.

Un'ecologia della valutazione

Giancarlo Cavinato

Il bambino è della stessa natura dell'adulto... Non c'è una differenza di natura ma soltanto differenza di grado. Prima di giudicare un bambino o di sanzionarlo, fatevi la domanda: se fossi al posto suo, come potrei reagire? E come agivamo quando eravamo come lui?

Nessuno ama girare a vuoto, agire come un robot, fare degli atti, piegarsi a dei pensieri iscritti in meccanismi ai quali non si partecipa. Se un bambino gira i pedali di una bicicletta immobile, si stancherà presto¹.

Célestin Freinet, *Le invarianti pedagogiche*

Il tema della valutazione è cruciale ed è cruciale *il perché* della valutazione, in quanto sottende un'idea di insegnante, di scuola, di società. Non può essere affrontato come un argomento a sé, fra i tanti compiti richiesti ai docenti. Coinvolge un'idea e una pratica di etica pubblica, di corresponsabilità educativa. A volte è necessario uscire dal quadro dato per cogliere meglio prospettiva e dimensioni dei problemi. Per poi trasferire nel campo educativo alcune considerazioni e conseguenze. In un video che circola su YouTube, Julio Velasco, dirigente sportivo argentino, ex allenatore della Nazionale di volley italiana, durante un intervento di formazione, parla di *cultura dell'alibi* descrivendo la dinamica che può determinare successi o insuccessi nel mondo sportivo, dinamica dipendente dall'autoattribuzione di compiti e/o all'attribuzione ad altri di responsabilità. Una squadra, dice Velasco, è un gruppo al cui interno si devono gestire le diversità cercando un equilibrio, non una media statistica delle performances. «Ma gli schiacciatori non parlano dell'alzata, la risolvono. Non la giudicano in nessun modo. Non dicono: "La voglio più così". Ogni volta che la palla arriva bene dicono: "Perfetta". Ma se dicono che un'alzata è perfetta vuol dire che l'altra non lo è». «Io – dice Velasco – voglio schiacciatori che schiaccino bene palloni alzati male. La realtà è come è, e non come io voglio che sia. Quando la palla è bassa, si deve aprire un file nel computer straordinario che è il nostro cervello con il titolo *palla alzata bassa* e in questo file si trovano le soluzioni per le palle alzate basse che sicuramente non sono di schiacciarle come se fossero alte. Se invece la palla è bassa e lo schiacciatore non apre nessun file commenta tra sé "questa palla è un po' bassa, secondo me". La regola è che lo schiac-

ciatore non giudica. Risolve». Se pensassimo così anche rispetto alla catena della valutazione a scuola? Cercando anche, come suggerisce Velasco, di non trincerarci dietro termini tecnici ma di spiegare in modo comprensibile le dinamiche. Quante volte ci si concentra su ostacoli e limiti (la famiglia, l'ordine di scuola precedente, l'impegno, la volontà...) o ci si attesta su concetti ideologici (l'oggettività, l'omogeneità, la standardizzazione) e non sulla risoluzione di problemi dei soggetti con cui operiamo? La scuola non può essere, come sostengono alcuni², il luogo delle recriminazioni e della ricerca di colpe risalendo dai livelli più alti di istruzione ai piani bassi (la scuola primaria).

Valutare chi e perché

La valutazione è un sistema pluridimensionale, non è fatta di un solo atto/gesto isolato, si configura come una catena di elementi correlati, ciascuno dei quali richiede procedure e autoattribuzione di compiti.



Chi?

«Per conoscere un bambino non basta una vita», afferma Mario Lodi. In una vignetta di Schultz, Sally interloquisce con l'insegnante con la consapevolezza di quanto compete a entrambi. «Se sono stata giudicata per ciò che ho appreso su questo argomento, il giudizio non riguarda anche lei, la sua abilità di insegnarmi? Il 5 non va, allora, condiviso?». In un'altra vignetta, Francesco Tonucci disegna una bambina che chiede all'insegnante: «Chi le dice che io ho un deficit di apprendimento? Non sarà piuttosto lei ad avere un deficit di insegnamento?».

Non è un caso che proprio la valutazione sia presa di mira da vignette satiriche che stigmatizzano la facoltà censoria dell'insegnante ed evidenziano l'inseparabilità dei processi di insegnamento-apprendimento e la corresponsabilità. Chi è l'anello finale, da chi dipende l'esito? «Lo schiacciato non giudica. Risolve.» Per poterlo fare, il docente ha bisogno di punti di riferimento e strumenti di rilevazione e di un dialogo non unidirezionale con i soggetti, includendosi nel problema che ciascuna relazione educativa presenta. La cui soluzione sta in stimoli e proposte che svolgano una funzione evolutiva per i soggetti. Il *chi* è biunivoco, non circoscrive il solo soggetto dell'apprendimento, ma le interazioni con insegnanti-classe-contesto. Si cerca con il soggetto che cosa possa funzionare con lui/per lui: rappresentare, rievocare, memorizzare, riflettere, trovare dei punti di riferimento. Capire. Quanto capisce l'alunno dei criteri impiegati dall'insegnante? Che idea si fa di giustizia e di equanimità? Nel film *Solo se interrogato* il cui copione si rifà al testo di Starnone³, il protagonista, in terza elementare, per la prima volta interviene "non interrogato" per dire alla maestra che gli ha dato 9 in un compito di matematica che, pur avendo ottenuto il risultato giusto, aveva fatto un errore di calcolo di cui lei non si era accorta. La maestra a denti stretti riconosce il dato di fatto e loda davanti alla classe l'onestà dell'alunno portandolo ad esempio; ma cancella il 9 sostituendolo con 3. Nella mente di quel ragazzino avverrà un'elaborazione rapida circa il valore dell'onestà o i vantaggi dei sotterfugi: la nostra cultura si presta molto a considerazioni di questo tipo e la scuola non deve prestarsi a stimolare inferenze che ben poco hanno a che vedere con degli "innocenti" e "oggettivi" numeri. Sempre sulla falsariga della metafora del volley, ci potremmo interrogare sulla ricaduta dell'episodio nella mente degli altri alunni, sulla ridefinizione che si provoca dell'immagine del loro compagno. Ecco perché sul *chi* è bene soffermarsi.

Perché?

Per il successo formativo di ciascuno e di tutti sembra un concetto banale, ma acquista significato e spessore se lo confrontiamo con una valutazione dettata da un'esigenza di controllo, da un'ansia di sapere *a che punto sono*, di somministrare prove su prove di verifica. Lo scopo autentico della valutazione in itinere è di generare un effetto retroattivo sulla progettazione docente: questa volta non con intenti difensivi o colpevolizzanti come nel caso degli schiacciati nel volley, ma al contrario per

stimolare una *progettazione a ritroso*⁴ rivedendo le aspettative e le ipotesi di partenza per adattare contenuti, stimoli, materiali e tempi alle varietà presenti nell'aula. Questo nobile e persistente *perché* non ci salva da eventuali errori e forzature, ma costituisce una domanda di senso che può contribuire a illuminare in modi diversi, nuovi, a volte sorprendenti, pensieri e produzioni degli alunni. Per questo è necessario soffermarsi e chiedere spesso anche a loro *perché*. Perché si è capito in un modo e non in un altro. Perché alunni diversi capiscono cose diverse. *Alzano in modo diverso e, a volte, obliquo*. Discutendo sul significato della frase *si apre una finestra sul mondo*, emergono le più varie interpretazioni. La scelta per l'insegnante è di troncare il giro di spiegazioni dando il significato della metafora o aprire al ventaglio di interventi per comporre una rappresentazione più attendibile e chiara a tutti, anche a chi afferma che «nella mia camera c'è il bottone, si schiaccia e si apre la tapparella» così come a chi dice che dal villaggio turistico dove è stato in vacanza di vedeva «tutto il mondo». I ragazzi possono rivelare un'acutezza di analisi che operando sempre e solo con prove standardizzate, sfugge. E anche all'insegnante fa bene chiedersi spesso «perché lo faccio? che cosa mi aspetto?» Solo assumendo informazioni attraverso il dialogo, l'osservazione, la riflessione sulle risposte, si acquisiscono dati che permettono di leggere, constatare, interrogarsi, rivedere. Tutte operazioni utili a rileggere le proposte (possibilmente da più punti di vista).

Che cosa?

Se la valutazione è anzitutto lettura dell'esperienza per restituirne spessore, senso, reimpiego delle acquisizioni in altri ambiti, è importante selezionare *cosa vedere*. Si può concentrare la valutazione sull'esito, quindi sulla conclusione soltanto, o sull'intero percorso, il processo di pensiero sotteso, le ipotesi formulate. Ogni pensiero valutativo fa riferimento a schemi, modelli interpretativi propri del percorso formativo e umano del docente. A un convegno sulla valutazione un'insegnante presenta la sua esperienza di conduzione di discussioni con gli alunni, successive alla somministrazione delle prove INVALSI. A una domanda a scelta multipla su un testo relativa a quanti verbi ci sono in un periodo (cinque, sei, sette...) un'alunna risponde correttamente (sei). Ma, invitata a indicarli, conta come due verbi «hanno spostato» mentre non si accorge di un altro verbo presente nel testo. Risposta giusta secondo il valutatore ma in realtà non

corretta. Altri alunni dichiarano di aver considerato «hanno spostato» come unico verbo, ma hanno a loro volta omissso un altro verbo dichiarando la risposta *cinque*. Qual è allora la valutazione che conta, che incide? Quella delle risposte corrette o quella, problematica, dei ragionamenti e dei criteri usati dagli alunni, che costringe a un ritorno sul testo, per cogliere i nessi, portando a una comprensione in profondità? Come ricorda Wiggins, possiamo contribuire con interventi-stimolo esemplificativi, interpretazioni, suggerimenti di applicazioni possibili, mettere in gioco forme di critica di gruppo a fini del miglioramento e dell'acquisizione di una prospettiva più ampia, stimolando identificazione, empatia, conoscenza delle proprie risorse, metacognizione⁵.

Come?

Lo sguardo non è mai neutro né “ingenuo”. Si avvale di operazioni per filtrare, categorizzare, sintetizzare. Per definire quali esiti si vuole raggiungere serve un autoesame sulle nostre aspettative (gli esiti previsti) e un percorso a ritroso sulla nostra biografia di apprendimento: che cosa credevamo di aver capito, quanto ci è costato capire, quali sono risultati gli ostacoli, che cosa ci è stato utile e necessario capire? A seguire si possono delimitare dei campi di osservazione, chiarendoci che cosa, quando, come osservare per poter formulare giudizi motivati. Ma occorre consapevolezza delle operazioni conoscitive su cui fondiamo i nostri giudizi.

Bandler e Grinberg⁶ definiscono tre operazioni generali di lettura e comprensione della realtà:

- la *generalizzazione*, procedimento con il quale elementi o dati vengono staccati dal quadro in cui li abbiamo incontrati e giungono a rappresentare un'intera categoria; è una forma di economia mentale che però può sfociare in stereotipi;

- la *cancellazione*, meccanismo con cui, a fronte di una molteplicità di stimoli, selezioniamo certe dimensioni dell'esperienza e ne escludiamo altre;

- la *deformazione*, dispositivo che ci permette di operare cambiamenti nella nostra esperienza dei dati sensoriali. La fantasia ci permette di prepararci in anticipo a esperienze possibili e a compiere previsioni.

Nella lettura dei dati facciamo inevitabilmente impiego di tali meccanismi di cui è bene essere consapevoli. Noi non operiamo direttamente sulla realtà che ci sta davanti, scrivono Bandler e Grinberg, ma ci muoviamo in base a modelli o mappe del mondo. Tramite tali modelli-guida

possiamo definire degli indicatori. Attraverso il filtro di tali operazioni, non sempre consapevoli, possiamo analizzare i dati che raccogliamo per verificare il raggiungimento o meno degli esiti che ci siamo proposti e cercare strategie di miglioramento.

Quando?

Non si può eludere il problema di ritmi, tempi di maturazione, livelli di comprensione, stili di apprendimento differenti da soggetto a soggetto. Il tempo non è una dimensione rigida uguale per tutti. La scelta dei tempi è operazione che compete agli insegnanti in relazione ai bisogni formativi degli alunni, alla scansione che prevedono delle attività; non può essere una scelta solitaria, va concordata fra docenti, così come vanno concordati gli atteggiamenti di promozione o sanzione verso gli alunni.

Lo scorrere del tempo d'aula non può consistere in una continua verifica funzionale alla preparazione alle prove INVALSI e all'assillo di inserire i risultati delle verifiche nel registro elettronico⁷ (una sentenza della Cassazione dichiara la non obbligatorietà di tale strumento⁸ almeno fino a che non verrà emanato il piano di dematerializzazione). I ritmi, le scansioni, devono essere coerenti con le finalità e gli esiti attesi. Una valutazione imposta dall'esterno risponde a finalità di controllo, di *disciplina*⁹ nel duplice senso di controllo sullo svolgimento regolare delle attività e di disciplina dei corpi e spesso anche delle menti. Se la scuola accetta in questo modo di farsi luogo di dispersione di pensiero, sceglie la via più facile, quella delle esercitazioni e delle pratiche meccaniche.

Fin dagli anni Settanta si distinguono tempistiche di valutazione legate a procedure non numeriche:

- *valutazione diagnostica* (iniziale). È antecedente alla programmazione didattica; ha lo scopo di rilevare i requisiti in entrata degli alunni (in particolare il possesso delle funzioni di base): percezione, coordinamento motorio, linguaggio parlato, rappresentazione...) necessari per affrontare il percorso, ma altresì evidenzia i bisogni formativi. La rilevazione non è un check-in di prerequisiti, ma una serie di attività ludiche, logiche, di esperienze di messa in situazione;

- *Valutazione in itinere* che può riguardare un'unità di ricerca, un periodo, un anno scolastico; ha la funzione di feed-back sull'efficacia del percorso; orienta gli alunni sui loro progressi e difficoltà e deve consentire agli insegnanti di autointerrogarsi e modificare i percorsi adeguandoli

alle varietà e agli stili di elaborazione presenti; tale adeguamento può richiedere di mettere in atto forme multimodali di insegnamento, non solo monomodali (utilizzando codici e strumenti di appoggio e visualizzazione, mappe, prodotti multimediali..), facendo uso di strumenti interattivi: il dialogo pedagogico, la monografia (la “storia sociale” del bambino) per una valutazione come azione di dare valore, una ricostruzione dinamica del punto di vista del bambino; una *indagine etnografica* dei dati di contesto attraverso cui insegnanti e scuola trasformano se stessi... Una valutazione non come controllo sulla quantità, ma come processo di ricerca attraverso cui leggere e dare senso alla propria pratica.

- *valutazione sommativa*, o meglio conclusiva di un'attività, di un periodo, che attesta e descrive gli esiti raggiunti e si conclude con la certificazione (cfr. traguardi, *Indicazioni Nazionali*). L'insieme di queste operazioni è delicato e complesso e dovremmo poterle svolgere con serenità e nella consapevolezza di quanto possano accompagnare o pregiudicare un percorso di vita.

Per chi?

Per chi si valuta è forse l'aspetto più delicato e problematico soprattutto per i modi in cui si rendono consapevoli i soggetti per i quali è pensata la valutazione. Uno strumento significativo è la discussione con la classe, la messa a punto collettiva di testi per comunicare all'esterno, la riflessione sulle dimensioni della personalità in gioco (si può valutare la fantasia? il linguaggio che si porta da casa? un lavoro di gruppo? come si valutano gli apporti di ciascuno in un lavoro di insieme?). Scriveva Bruno Ciari: «Già in prima, quasi subito, la valutazione cessa di essere prerogativa del maestro. Si tratti della scelta del testo o del disegno da stampare o riprodurre; qui gioca subito il giudizio, il gusto dei ragazzi tutti. Si stabilisce un'opinione pubblica, un'approvazione, o disapprovazione sociale, che ha grandissima importanza, pur non essendo esente da pericoli¹⁰».

La valutazione non si gioca soltanto nell'ambito scolastico, essa è condizionata e produce effetti in ambiti più vasti, con effetti sul grado di coesione sociale e di partecipazione democratica. Ha una valenza sociale in quanto fattore di riproduzione delle gerarchie sociali¹¹, è tramite di valori culturali e simbolici che attraverso essa vengono interiorizzati, produce conformismo e passività («solo se interrogato...») e assegna alle cosiddette «vestali della classe media¹²» la funzione di «agenti sociali dominanti¹³». La

scuola è al centro di istanze economiche e culturali diverse, può rivestire un ruolo di mediazione di interessi in conflitto o di adesione al pensiero dominante, come pure farsi laboratorio di costruzione democratica.

Ognuna di tali scelte assegna alla valutazione una funzione diversa, promozionale ed evolutiva nel quadro di valori consolidati, oppure di educazione al consenso, o di spinta all'emancipazione¹⁴. La scuola deve stabilire con chiarezza quale sia il proprio mandato sociale, in particolare in situazioni di particolare fragilità ed emarginazione dove non sia chiara in partenza la domanda proveniente dal contesto e dalle famiglie (dove non sia facile stabilire chi «schiaccia e chi rilancia»). Per poter scegliere da che parte stare, si deve aver chiaro che la committenza diretta e indiretta del proprio mandato non è la prevalenza dell'opinione di una parte sulle altre; non è nemmeno una sommatoria di punti di vista diversi¹⁵ in cui rispetto alle scelte educative di fondo emerge il senso comune in quanto più "dotato" di potere persuasivo e di contrattualità a fronte di altri interessi in gioco. Così la scuola può essere polo e fulcro di democrazia. Senza privilegiare un particolare punto di vista, deve garantire spazio di espressione e comprensione delle situazioni a tutti.

Si tratta di costruire con pazienza delle interlocuzioni, delle alleanze educative, di individuare dei "riconoscitori" sociali degli esiti educativi in rapporto alle esigenze di una comunità. Facendo degli incontri scuola-famiglia diversi da quelli sperimentati finora – ridotti a una rapida enunciazione di cosa va e cosa non va del figlio oggetto dell'incontro – senza mai descrivere e discutere sulla crescita di una classe come comunità, dei dispositivi democratici che si stanno instaurando nel gruppo.

Non basta incontrare il singolo genitore, non basta nemmeno la spicciola riunione in cui si presenta alle famiglie la programmazione. Ci vuole un terreno di scambio più aperto a diversi interlocutori sociali, educatori, pubblici servizi, amministratori. Per e con questi soggetti vanno pensate una comunicazione e una rendicontazione. Ne va della fiducia nel rapporto con le istituzioni. Ecco perché è cruciale il tema della valutazione e l'assunzione di corresponsabilità da parte di tutti i soggetti. Non per giudicare, ma per risolvere.

Note

¹ Freinet C., *Les invariants pédagogiques*, in *Oeuvres pédagogiques*, trad. Goussot A., Seuil, Paris 1994 vol. 2 pp. 383-413.

² Ronchey S., https://rep.repubblica.it/pwa/robinson/2019/07/11/news/perche_siamo_tomati_analfabeti-230992453/; Galli Della Loggia E., *L'aula vuota*, Marsilio, Venezia 2019.

³ Starnone D., *Solo se interrogato*. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volonteroso, Feltrinelli, Milano 1998.

⁴ Mc Tighe J., Wiggins G., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

⁵ Mc Tighe J., Wiggins G., op. cit.

⁶ Bandler R., Grinberg J., *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma 1981.

⁷ Circolare rivolta a un collegio docenti «A seguito di quanto definito nel Piano di Miglioramento, posto sul sito della scuola nella specifica icona, si comunica ai/alle docenti in indirizzo di voler monitorare, con scadenza trisettimanale, le classi in oggetto con specifiche prove Invalsi reperibili sul sito Proveinvalsi.net, al fine di evidenziare, in apposito tabulato, eventuali progressi o meno per le discipline richieste. Si invita, inoltre, a far pervenire presso questa dirigenza, tramite i referenti di plesso, l'avanzamento del monitoraggio stesso. Tutti i risultati tabulati dovranno essere consegnati entro la fine di maggio 2020. Tale tabulazione sarà utilizzata come strumento per i prossimi aggiornamenti ai sensi del DPR 80/2013».

⁸ Cass. Pen. Sez. V, Sent., (ud. 02-07-2019) 21-11-2019, n. 47241

⁹ Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1975. L'organizzazione delle attività che coinvolgono l'intervento del corpo incide sul modo in cui lo usiamo, su come il potere tende a modellarlo, su come tende a controllarne i movimenti (nel nostro caso nella scuola).

¹⁰ Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1971.

¹¹ Bourdieu P., Passeron J.C., *La riproduzione, sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guaraldi Rimini 1972.

¹² Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1973.

¹³ Bourdieu P., Passeron J.C., op. cit.

¹⁴ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Beyond quality in early childhood education and care*, Falmer Press, London 1999. Moss P., *La democrazia in educazione*, in «Bambini», marzo 2008, Edizioni Junior.

¹⁵ Lippmann W., *L'opinione pubblica*, Donzelli, Roma 2000

Valutare in lingua? Sì, ma con cautela

Nerina Vretenar

*Ci sono tante grammatiche quanti sono i grammatici,
e anche di più.*

Erasmus da Rotterdam, *Elogio della follia*

La scuola arriva quando i giochi sono iniziati da tempo

Fra tutti gli apprendimenti scolastici l'apprendimento linguistico è quello, forse, in cui la scuola gioca il ruolo meno determinante. L'apprendimento linguistico inizia con la nascita. Forse anche prima, dal momento che è provato che già dai primi giorni di vita il neonato, attraverso segnali corporei inequivocabili, dimostra benessere quando si trova in un contesto in cui sente voci di persone che parlano la sua lingua materna, e viceversa, manifesta segni di malessere dentro un ambiente in cui percepisce voci di persone che parlano una lingua diversa, dai suoni e ritmi non familiari. Quando, a scuola, inizia l'apprendimento "ufficiale" i bambini/e hanno già acquisito, in misura diversa, competenze fondamentali: molti comprendono e usano la lingua per rispondere ai loro bisogni, comunicano in modo comprensibile, sono in grado di narrare e si incantano all'ascolto delle narrazioni. Spesso hanno già qualche confidenza con la lingua scritta. Sono pronti, quindi, a proseguire, a scuola, il loro viaggio dentro il mondo complesso e affascinante del linguaggio. Ogni scoperta sarà motivo di gioia, ogni passo avanti li renderà più sicuri, non serviranno molti incoraggiamenti perché ogni nuova riuscita – saper leggere un libro attraente, saper scrivere un racconto che possa essere apprezzato, una lettera ben costruita – avrà in sé la sua ricompensa. Non è successo per caso. Questi/e bambini/e hanno avuto la fortuna di essere accolti/e alla nascita da braccia amorose, di crescere tra persone che hanno comunicato con loro e li hanno ascoltati in modo affettuoso e attento, che hanno condiviso il fascino di storie e narrazioni. Già le *Dieci Tesi* evidenziavano come la competenza linguistica fosse legata, per ciascuno, alle buone relazioni, alle esperienze positive fatte e alle cure ricevute, anche in termini di offerta di un ambiente sano e di una buona alimentazione. Così come nella competenza linguistica, questi bambini sono cresciuti nel fisico. Entrati a scuola,

impareranno che esiste una “materia” chiamata *italiano* che sembra c’entri con quel parlare-leggere-scrivere dentro cui vivono fin dalla nascita, una materia in cui si può essere “bravi” o meno, ricevere “un bel voto” o meno; e che esiste, addirittura, un’altra materia che si chiama educazione fisica che funziona allo stesso modo. Forse si stupiranno che non ci sia anche una materia chiamata buona salute in cui si può essere valutati. Ovviamente le buone cure e le buone relazioni che hanno fatto sì che a sei anni quei bambini fossero già bravi in italiano e in educazione fisica continueranno ad essergli fornite (oltre a sostegni concreti in caso di difficoltà) in casa e nel loro ambiente ricco umanamente e culturalmente. Ci sono, però, anche coloro che hanno un’altra storia, una storia di sei anni di mancanza di cure, di esperienze, di buona comunicazione, una storia in cui continueranno a vivere. Per questi bambini il parlare-leggere-scrivere della scuola resterà una specie di lingua straniera, senza nessun riscontro con la lingua del resto della loro vita. Può, la scuola, arrogarsi il diritto di valutare competenze complesse acquisite – o non acquisite – in buona parte al di fuori del suo contesto?

Che cos’è la competenza linguistica?

L’apprendimento linguistico è progressivo, circolare, non è lineare, non funziona per aggiunta di piccole competenze ad altre già possedute, non si imparano “segmenti” da aggiungere ad altri segmenti. Succede, invece, che ogni nuova acquisizione si innesta al “corpus” ristrutturandolo. Se pensiamo, ad esempio, a un obiettivo alto come la capacità di scrivere un testo corretto e adeguato al destinatario e allo scopo, o di scrivere un racconto, troveremo, negli alunni, molti stili diversi, molte competenze diverse – ortografica e sintattica, ma soprattutto logica, semantica, pragmatica, testuale (specifica rispetto alla tipologia testuale scelta), poetica... – messe in gioco e intrecciate da ciascuno in maniera diversa, con più o meno abilità. Costruire un testo, infatti, richiede una competenza complessa, che si viene costruendo gradualmente lungo molti anni, è solo verso i 18 anni che viene raggiunta in modo soddisfacente, secondo il linguista Raffaele Simone. Alla base di questa competenza c’è la maturazione del pensiero e delle capacità logiche generali: chi ha un pensiero semplice e poco maturo, non è in grado, ad esempio, di cogliere le relazioni logiche complesse e le sfumature di significato espresse da termini come *forse*, *perché*, *anche se*, *perciò*, *nonostante*, *tuttavia*... Gran parte delle difficoltà che si evidenziano sul piano linguistico

stico non sono, infatti, di tipo linguistico. È importante tenerne conto e lavorare per diminuirle, ed è un compito che dovrebbe essere assunto da tutti gli insegnanti, non solo dall'insegnante di italiano. Saper scrivere e saper leggere – nel senso non di tradurre semplicemente segni in suoni ma anche di capire in profondità – sono competenze sempre in crescita, che ognuno possiede in modo diverso, che non possono mai dirsi raggiunte a pieno. E che non sono misurabili: non possono essere collocate in una scala perché sono presenti in modo *qualitativamente* diverso nelle diverse persone.

La responsabilità della scuola

È nella capacità di tenere insieme e di mettere in comunicazione tra loro le diversità perché tutti e tutte se ne arricchiscano, che si gioca la sfida cui è chiamata la scuola. La sua proposta si pone, quindi, su un terreno di mediazione tra competenze già acquisite e competenze da sviluppare, tra maturazione già avvenuta di capacità logiche e predisposizione di stimoli volti a favorirla, e tra competenze possedute in modo diverso dai singoli. La competenza linguistica, infatti, è competenza sociale (imparare a usare la lingua è imparare a comunicare con gli altri per mezzo della lingua e il linguaggio si acquisisce con l'uso in un contesto sociale) e l'apprendimento è socio-costruttivo, non è conquista che ciascuno compie individualmente, ma conquista del gruppo in cui le varie competenze vengono messe a confronto, condivise, continuamente ricostruite. La proposta della scuola può giocare, perciò, su vari piani: la costruzione di un ambiente ricco e stimolante in cui la lingua (la parola e la scrittura) sia usata per comunicare, la salvaguardia di spazi per la scrittura collettiva e la messa a punto collettiva delle scritture, la predisposizione di *piani di lavoro* in cui inserire attività volte ad acquisire alcune competenze specifiche più semplici (ad esempio la competenza ortografica), l'organizzazione di attività finalizzate all'osservazione e alla riflessione in cui vi siano lo scambio e la dimensione ludica.

La consapevolezza

Allora la scuola si limita a osservare e a prendere atto di quanto succede? No, può (deve!) fare anche qualcos'altro. Deve indicare degli obiettivi da raggiungere. L'insegnante ha la responsabilità di esplicitare e condividere con il gruppo ma anche con ciascun allievo l'osservazione del punto in cui si trova rispetto a una competenza specifica, la definizione di

un obiettivo da raggiungere in quell'ambito, la predisposizione di materiali strumenti e tempi perché ciascuno possa *allenarsi*, la constatazione, a distanza di tempo, del raggiungimento o meno dell'obiettivo concordato. Come l'adulto che impara una lingua straniera sente come un intervento "di servizio" e non un giudizio quello dell'insegnante che lo aiuta a individuare i punti deboli su cui esercitarsi e lo aiuta a capire come farlo, così i nostri alunni possono progredire in un contesto in cui non vengono giudicati, ma possono condividere l'osservazione e la narrazione dei propri progressi. Poiché tutti desiderano progredire, e, messe in atto delle azioni volte ad affinare delle competenze, desiderano *verificare* (chissà se riusciremo ad addomesticare questo termine così ambiguo che non cessa di inseguirci) se i loro sforzi hanno sortito l'esito sperato.

Forse per "addomesticare" la valutazione una possibilità è proprio condividere questo osservare-darsi un obiettivo-progettare un percorso per raggiungerlo-verificare se si è raggiunto.

Mario Lodi di fronte alla sfida di dover mettere i voti in educazione fisica concordava con ciascun ragazzo quali potevano essere i suoi obiettivi da raggiungere, quelli ragionevoli e possibili. Troppo difficile perché richiede lo sforzo di armonizzare il lavoro collettivo e il lavoro individuale? Forse, ma più utile delle astruse griglie valutative costruite dagli insegnanti in solitaria.

Autovalutazione. Dossier personale

Andrea Canevaro

*Ho sentito che non volete imparare niente. Deduco: siete milionari.
Il vostro futuro è assicurato – esso è davanti a voi in piena luce.
I vostri genitori hanno fatto sì che i vostri piedi non urtino nessuna pietra.
Allora non devi imparare niente. Così come siete potete rimanere. E se,
nonostante ciò, ci sono delle difficoltà, dato che i tempi, come ho sentito,
sono insicuri, avete i vostri capi che vi dicono esattamente ciò che dovete
fare affinché stiate bene. Essi hanno letto i libri di quelli che sanno le ver-
rità che hanno validità in tutti i tempi e le ricette che aiutano sempre.
Dato che ci sono così tanti che pensano per voi, non dovete muovere un dito.
Però, se non fosse così, allora dovrete studiare.*

Bertolt Brecht

Premessa

Questa proposta di autovalutazione si colloca nell'ambito del *Progetto PIA*, – Potenziali Individuali di Apprendimento – con riferimento alla *zona di sviluppo prossimale* di Vygotskij. È necessario essere consapevoli che i livelli di sviluppo dei bambini almeno sono due, e che va esplorata la relazione tra sviluppo e capacità potenziale di apprendimento per poter intervenire con opportuni stimoli: lo sviluppo effettivo, consistente nell'età mentale; l'area di sviluppo potenziale, cioè ciò che il bambino può fare oggi con l'aiuto dell'adulto o di compagni – *scaffolding*, aiuto reciproco – e che domani potrà fare da solo. I potenziali di sviluppo entrano in funzione se l'individuo ha raggiunto certi apprendimenti e se si offrono adeguati stimoli ambientali (in quanto possono intervenire sulle potenzialità dell'individuo); invece i potenziali di apprendimento costituiscono ciò che l'individuo può imparare non solo spontaneamente ma anche grazie a educazione, istruzione e intervento, così da tradursi anche in un aumento dei potenziali di sviluppo.

Un intervento educativo che tenga conto nella rilevazione di esiti educativi della zona di sviluppo prossimale richiede di: comprendere la fase di sviluppo in cui si trova il bambino; conoscere la fase che di norma segue quella in cui si trova il bambino; individuare i potenziali di apprendimento dei singoli.

Quindi un'analisi qualitativa con un'attenta osservazione, e nel contempo un'autoanalisi delle condizioni ottimali per l'apprendimento e delle effettive potenzialità che si possono – con opportuni stimoli – conoscere-esplorare-impiegare come risorse.

La proposta di esplorazione dei potenziali come autoanalisi e rispecchiamento da parte degli insegnanti si collega alle proposte nate nell'ambito della pedagogia istituzionale e della ricerca in pedagogia della gestione mentale e sugli stili di apprendimento per *insegnare ai ragazzi ad imparare*.

Ragioni della proposta

Molti individui del tutto “normali” sono smarriti e sembrano non sapere bene dove si trovano e dove vanno. Finiscono per comportarsi, e prendere decisioni, cercando di fare *come tutti*, con un’immagine di tutti che sembra più espressa dalle pubblicità e dai programmi televisivi di grande audience che dalle conoscenze reali.

La proposta verte su tre capacità del docente:

1. Capacità di proporre all’alunno attività e materiali più vicini alle sue capacità, più adatti a stimolarne lo sviluppo del progetto, con la possibilità di condividere la propria realizzazione con quella degli altri che compongono il gruppo.

2. Capacità di realizzare attività in piccoli gruppi cooperativi integrati nelle attività della classe e, in generale, di usare la risorsa didattica-educativa dei compagni di classe.

3. Capacità di utilizzare nella didattica elementi trasversali e comuni di autoregolazione metacognitiva e cognitivo-motivazionale.

L’organizzazione di un dossier personale consente un migliore e più efficace monitoraggio del proprio percorso scolastico, perché permette di fermarsi a riflettere sull’utilità dei percorsi intrapresi, sull’efficacia delle attività svolte e sulle eventuali necessità di approfondimento o cambiamento delle direzioni seguite fino ad ora. È utile inoltre a comprendere il pensiero di ognuno rispetto a uno specifico profilo personale o totem, come specchio del proprio valore («ognuno vuole valere» direbbe Freinet), al fine di organizzare futuri percorsi formativi adatti alle esigenze del presente e del futuro.

La valutazione terrà conto:

- della chiarezza e della correttezza dell’esposizione;
- della comprensione delle richieste;
- della sostenibilità delle risposte alle richieste;
- della fattibilità e della congruenza con il proprio profilo.

NOME E COGNOME DELLO/A STUDENTE/STUDENTESSA

SEZIONE 1: STILI PERSONALI DI LAVORO E STUDIO

Come mi organizzo. Come studio e come imparo meglio...

A scuola:

1. IN QUALE ORARIO SONO PIÙ SVEGLIO E ATTENTO?
2. QUAL È IL RUMORE DI SOTTOFONDO CHE AIUTA DI PIÙ LA MIA CONCENTRAZIONE?
 1. silenzio assoluto
 2. il parlare sottovoce dei compagni
 3. musica
 4. la voce dell'insegnante
 5. altro
3. QUAL È LA SITUAZIONE CHE MI INVOGLIA AD IMPEGNARMI?
 1. lavorare con il mio compagno/a preferito/a
 2. lavorare in gruppo
 3. lavorare da solo/a
 4. ascoltare l'insegnante che spiega
 5. osservare l'insegnante che disegna alla lavagna
 6. altro
4. QUALI STRUMENTI MI AIUTANO DI PIÙ NELLO STUDIO?
 1. registratore
 2. computer
 3. libro illustrato
 4. quaderno per prendere appunti
 5. schede fornite dall'insegnante
 6. altro
5. COME DEVE ESSERE ORGANIZZATO IL MIO BANCO?
 1. assolutamente sgombro
 2. con l'astuccio e il quaderno pronti per essere usati
 3. con tutto quello che ho usato prima, senza ordine
 4. altro
6. QUALE POSIZIONE È MEGLIO CHE ABBIA IL MIO BANCO?
 1. vicino alla cattedra
 2. lontano dalla cattedra
 3. vicino a quello dei miei compagni
 4. lontano da quello dei compagni
 5. a cerchio con gli altri banchi
 6. altro

7. L'INSEGNANTE DEVE CONTROLLARE SPESSO SE HO CAPITO E SE HO STUDIATO?
 1. più volte durante la lezione
 2. alla fine della lezione
 3. alla fine della giornata
 4. solo nei momenti di verifica stabiliti (interrogazioni o compiti)
 5. altro
8. QUAL È IL TIPO DI VERIFICA IN CUI DIMOSTRO MEGLIO QUELLO CHE HO IMPARATO?
 1. quando sono interrogato da solo
 2. quando devo illustrare un lavoro svolto con altri compagni
 3. quando devo dare risposte scritte
 4. altro
9. RENDEREI DI PIÙ SE QUANDO SONO INTERROGATO POTESSI ESSERE...
 1. in cucina di casa mia
 2. in campagna su un prato
 3. in camera mia
 4. in un bar
 5. altro

SEZIONE 2: ANNOTAZIONI E CONNESSIONI

1. Annotazioni relative alla partecipazione agli incontri su temi di ricerca (riflessioni, punti critici, punti di forza)
2. Annotazioni relative alla partecipazione a laboratori in presenza/a distanza (descrivere quali strumenti, in che modo sono stati usati; la ricaduta nella vita quotidiana)
3. Annotazioni relative alle attività svolte quotidianamente (riflessioni, esempi, problemi)
4. Connessioni tra le attività svolte a scuola e i diversi momenti di vita quotidiana

SEZIONE 3: IERI-OGGI-DOMANI

(da sviluppare individualmente e con momenti di gruppo)

MODULO 1. LA PARTE INDIVIDUALE: IERI

RICOSTRUZIONE DELLA PROPRIA STORIA basata su luoghi, date, fatti precisi:

- dove sono nato, dove ho vissuto, per quanto tempo e con chi...
- descrizione delle abitazioni, dello spazio occupato dal soggetto e dagli altri...

GLI OGGETTI CHE MI HANNO ACCOMPAGNATO

- vestiario
- oggetti vari (indicarli)
- giochi (nati come giochi o inventati dal soggetto)

QUELLO CHE RICORDO CON PIACERE

- un cibo (chi lo preparava?)
- una persona
- una cosa
- una giornata...

MODULO 2: LA PARTE INDIVIDUALE: IERI

SCEGLIERE FRA CIÒ CHE È STATO PRODOTTO NEL MODULO 1 LE PARTI CHE POSSONO ESSERE CONDIVISE CON GLI ALTRI

- scegliere COME presentare agli altri le parti scelte e come tenere la presentazione in un tempo compatibile e stabilito (definire gli obiettivi, stabilire le dimensioni del gruppo, scegliere un metodo per formare i gruppi, assegnare i ruoli, preparare l'aula, organizzare i materiali)
- scegliere CON CHI, eventualmente, fra i compagni, presentare agli altri le parti scelte.
- scegliere una MUSICA che accompagni la presentazione (tipo "sigla" o tipo "sfondo")
- come conservare tutto ciò? L'organizzazione dell'archivio personale

COSA HAI IMPARATO QUANDO ERI MOLTO PICCOLO?

(mangiare, tenersi pulito, dormire, afferrare, camminare...)

E COME SEI ANDATO AVANTI?

(parlare, cantare, suonare, giocare, leggere, scrivere, contare...)

- da chi hai imparato?
- come hai imparato? (facendo insieme, imitando, facendo per conto tuo, con un amico, qualcuno ti diceva cosa e come fare...)

FARE UN "MANIFESTO" CHE SIA COME LA PUBBLICITÀ DELLE COSE CHE HAI IMPARATO E CHE CONTENGA:

- l'evidenziazione delle cose imparate da considerare fondamentali.
- piccole indicazioni perché altri possano impararle.
- indicazioni sulla loro utilità per il gruppo.
- come proporresti di organizzare un 'mercato delle conoscenze' per condividere con altri ciò che ognuno ha imparato e può offrire?

COME COLLEGARE LE COSE IMPARATE IERI A QUELLO CHE CI SERVIRÀ DOMANI?

- quali oggetti (fotografie, colonne sonore, simboli...) posso aiutare il collegamento?
- gli amici che adesso sanno, saranno un aiuto?

MODULO 3: OGGI SIAMO...

ATTIVITÀ INDIVIDUALE “MI PIACE/NON MI PIACE”:

- scrivere su un foglio quello che piace.
- scrivere su un foglio quello che non piace
- scrivere su un foglio le tre cose che piacciono di più e le tre cose che piacciono meno
- scegliere le cose che piacciono che possono essere più gradevoli per gli altri. E comunicarle.

COSA DESIDERI OGGI E NON PUOI FARE:

- per l'organizzazione del materiale e del lavoro personale.
- per superare o permetterti di vivere bene con i tuoi limiti.
- per essere più simpatico.
- per partecipare di più alla vita sociale.

CONOSCI LE STRUTTURE IN CUI PASSI MOLTO DEL TUO TEMPO?

- scuola
- tempo libero
- casa
- società sportive
- altro

MODULO 4: VERSO IL DOMANI

(modulo da svolgere in gruppo, in maniera condivisa)

COME IMMAGINI IL TUO DOMANI

- perché
- con quali mezzi

COME IMMAGINI IL DOMANI DEL TUO MIGLIORE AMICO

- perché
- con quali mezzi

QUALI OSTACOLI POTRESTI INCONTRARE

- per come sei fatto
- per gli altri
- per le seguenti ragioni

SEZIONE 4. ATTIVITÀ SCOLASTICHE-DISCIPLINARI

Autovalutazione dello/a studente/studentessa

(ti chiedo di riflettere e di valutarti con l'aiuto delle schede che seguono.

I tuoi docenti potranno poi dirti cosa ne pensano)

COMPETENZE COGNITIVE

COMPRESIONE E ESPRESSIONE LINGUA ITALIANA

ABILITÀ LOGICO – MATEMATICHE

ABILITÀ VISIVE-PERCETTIVE

ABILITÀ LINGUISTICHE (attitudine più generale per le lingue)

BUONA		SCARSA	
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

AREA RELAZIONALE

Hai generalmente una opinione positiva di te stesso/a

Conosci te stesso/a, sei consapevole dei tuoi limiti e risorse

Sei sensibile alle gratificazioni

Sai tollerare gli insuccessi

SI	ABB	POCO	NO
SI	ABB	POCO	NO
SI	ABB	POCO	NO
SI	ABB	POCO	NO

EQUILIBRIO DELLA PERSONA

Complessivamente, presenti un buon equilibrio socio-emotivo

SI	ABB	POCO	NO
SI	ABB	POCO	NO

LA RELAZIONE CON IL GRUPPO

Qualità complessiva delle relazioni con il gruppo dei tuoi pari

BUONA		SCARSA	
1	2	3	4
1	2	3	4

Tendi a isolarti	Tendi a voler prevalere sugli altri
Sei generalmente a tuo agio con gli altri	Ti trovi a disagio con gli altri
Ti trovi a tuo agio in un grande gruppo	Ti trovi a tuo agio in un piccolo gruppo
In gruppo ti esprimi da leader	In gruppo ti esprimi da gregario
Aiuti i compagni in difficoltà	Offri aiuto solo se sollecitato

LE FIGURE DI RIFERIMENTO ALL'INTERNO DEL GRUPPO

Ricerchi la simpatia del gruppo	Non cerchi un riferimento personale preciso
Tendi a far riferimento ad un insegnante	Tendi a far riferimento ad uno o più compagni/e

CAPACITÀ DI NEGOZIAZIONE

Adatti il tuo comportamento alle situazioni ed esigenze

Presti attenzione a chi ti parla, possiedi buone capacità di ascolto

Non interrompi, rispetti i turni negli incontri o nei lavori di gruppo

Sai rispettare le opinioni altrui

Sei rigido/a e poco flessibile nei rapporti

GESTIONE DEL CONFLITTO

Hai comportamenti aggressivi ricorrenti

Hai un buon autocontrollo

Se punito/a, tendi a correggerti

Se punito/a, non presenti capacità di elaborare positivamente l'accaduto

Disturbi la lezione

Possiedi buone capacità di attenzione

E ORA LA PAROLA AGLI INSEGNANTI:

L'autovalutazione dello/a studente/studentessa corrisponde a ciò che ti aspettavi?

Se non corrisponde, che consigli puoi dare?

Hai potuto conoscere meglio lo studente o la studentessa?

Cosa ti ha maggiormente sorpreso/a?

Questo modo di valutare ti convince? Cosa salveresti e cosa cambieresti?

CONCLUSIONI PROVVISORIE

Questa valutazione è orientativa formativa, e quindi non definisce senza appello, ma orienta per migliorare la didattica e l'apprendimento.

Possiamo considerare:

- Decisamente buona la situazione che vede coincidere le visioni positive dell'autovalutazione e del parere dei docenti.
- Promettente la situazione che non vede coincidere le due considerazioni, quella dell'autovalutazione e quella del parere dei docenti, ma permette di sviluppare un dialogo costruttivo.
- Preoccupante la situazione che trova lontane fra loro le due considerazioni, quella dell'autovalutazione e quella del parere dei docenti. In questo caso, prendendo atto della realtà, occorre cercare, possibilmente insieme, di resettare e ripartire in maniera diversa.

Le invarianti pedagogiche

*Célestin Freinet**

Publicato nel 1964, sotto forma di esile brochure, Le Invarianti pedagogiche è un testo piuttosto insolito. Si presenta, infatti, sia come un vademecum di tecniche differenti, sia come asserzione da parte di Célestin Freinet di una serie di valori e principi che sono alla base della sua pedagogia, e dovrebbero ispirare l'azione degli educatori e degli insegnanti. Nel testo Freinet li invita a confrontare le loro pratiche con questi principi, una sorta di autovalutazione per regolare l'azione pedagogica. Di seguito, alcune delle invarianti, più attinenti alla questione della valutazione.

Invariante 1. Il bambino è della stessa natura dell'adulto.

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

Invariante 8. Nessuno ama girare a vuoto, agire come un robot, compiere atti, piegarsi a pensieri guidati da meccanismi che non è in grado di dominare.

Se un bambino girasse i pedali di una bicicletta immobile, si stancherebbe presto, mentre andrebbe avanti all'infinito se avesse una bicicletta che si muove realmente. Dovremmo esaminare tutti gli esercizi scolastici che funzionano a vuoto, senza scopo, o per scopi che non sono i nostri. Semaforo rosso per diversi esercizi che non hanno altro scopo che coprirsi eventualmente d'inchiostro rosso. Semaforo rosso per i compiti di cui il solo lettore sarà il maestro, e che non rispondono a nessuna esigenza na

* Célestin Freinet, *Les invariants pédagogiques*, in *Oeuvres pédagogiques*, Seuil, Paris 1994, vol. 2 pp. 383-413.

turale di espressione e di comunicazione. Tuttavia, per la maggior parte del tempo dovremo prendere in considerazione i semafori gialli lampeggianti. Nelle condizioni attuali del lavoro scolastico, sarà per molto tempo difficile sostituire il lavoro scolastico con attività motivate che sono la ragione d'essere della nostra pedagogia. Saremo allora spesso obbligati a tener conto della realtà, ad adattarla il più possibile alle nostre tecniche e a creare all'interno di questa struttura chiusa elementi di libertà e di progresso. Uno degli elementi al quale – contrariamente a ciò che pretendono gli psicologi – non diamo il semaforo verde ma un semplice giallo lampeggiante, è il *gioco*, che non è una attività naturale, ma un semplice surrogato del lavoro.

Invariante 10 bis. Ogni persona vuole riuscire. L'insuccesso inibisce, distrugge la vitalità e l'entusiasmo.

Insistiamo particolarmente su questa invariante poiché tutta la tecnica della scuola tradizionale è fondata sull'insuccesso. I primi della classe riescono, certo, perché hanno attitudini particolari ma anche perché hanno sempre buoni voti, dei “bene” e “ottimo”, e superano gli esami. La scuola schiaccia gli altri sotto una valanga di insuccessi: troppo “rosso” nei compiti, voti negativi, troppi “da rifare”, quaderni tenuti male... Le osservazioni lasciano raramente al ragazzo il conforto di un successo. Si scoraggia e cerca altre vie, altri successi. Fate sempre riuscire i vostri bambini. Il tono dell'insegnante ne sarà di colpo notevolmente riabilitato.

Ma, vi diranno genitori ed educatori, non si può mettere un buon voto a un lavoro insufficiente, o congratularsi con un allievo per un quaderno tenuto male. Certo, ma possiamo praticare una pedagogia che permette ai bambini di riuscire, di presentare lavori fatti con amore, di realizzare dipinti o ceramiche che sono capolavori, di fare *conferenze* applaudite dagli ascoltatori. Bisogna cambiare sia la *formula* della scuola che il ruolo dell'educatore che, invece di essere un censore, avrà prevalentemente un compito di aiuto.

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

Il voto è un giudizio dato da un adulto al lavoro di un ragazzo. Sarebbe valido se fosse oggettivo e giusto. Può esserlo, per lo meno parzialmente, quando si tratta di apprendimenti semplici, ad esempio la tecnica delle quattro operazioni. Ma per lavori più complessi dove contano l'intelli-

genza, la comprensione, le basi stesse del comportamento, ogni misurazione sistematica è inadatta. Non bisogna stupirsi se, a questo livello, i voti possono variare a seconda degli esaminatori, anche se ciò non impedisce loro di usare in modo imperturbabile dei mezzi e dei quarti di voto, come se si trattasse di un cronometro. Che dire allora delle classificazioni stabilite sulla base di questi voti falsi? Come decidere che un allievo passi davanti a quello che lo segue solo per qualche centesimo di punto? Si tratta della più falsa delle matematiche, la più disumana delle statistiche. Tuttavia insegnanti e genitori ci tengono perché, nelle condizioni attuali della scuola, con ragazzi che non hanno voglia di lavorare, i voti e le classificazioni rimangono ancora il mezzo più efficace di certificazione e di emulazione.

Questo strumento, però, ha una contropartita molto pericolosa: dato che si tratta di valutare con un minimo di errore, in pedagogia ci si attiene a ciò che è misurabile. Un esercizio, un calcolo, un problema, la ripetizione di un corso: tutto ciò può effettivamente concludersi con un voto accettabile. Ma la comprensione, le funzioni dell'intelligenza, la creazione, l'invenzione, il senso artistico, scientifico, storico non possono essere valutati con un voto. Quindi a scuola queste dimensioni sono ridotte al minimo ed eliminate dalla competizione. Entrano negli esami e nei concorsi, ma solo in modo limitato.

Questa è la situazione attuale. Noi vi rimediamo in questo modo:

- dando ai ragazzi il gusto e il bisogno del lavoro e creando una sana emulazione attraverso la competizione cooperativa e sociale;
- mettendo in campo un sistema di grafici e di brevetti che un giorno potranno sostituire l'uso abusivo dei voti e delle classificazioni.

(Traduzione Enrico Bottero)

Parte seconda

**«Educare nella dignità»
Esperienze: osservare-narrare-documentare**

Crescere ed educare nella complessità. Un'esperienza di valutazione dialogica*

Cristiana Cau Patrizia Pomati Carolina Vergerio

Di fronte alla complessità dell'esperienza dell'apprendimento e della valutazione siamo chiamati a trovare strumenti efficaci per assolvere in modo significativo alle due azioni fondamentali dell'atto valutativo: dare valore e interpretare. A partire da questo bisogno è nata l'esperienza qui documentata.

Quando e come?

Il progetto si è realizzato a partire dall'anno scolastico 2014/15, maturato dopo una riflessione sulla reale utilità del voto numerico e sulla nostra esigenza di docenti di recuperare il senso più autentico del nostro compito, cioè facilitare l'apprendimento e non porre sotto continuo esame/controllo gli studenti.

In quel periodo, inoltre, nei nostri allievi la priorità di imparare era ostacolata dall'ansia da prestazione, dalla competizione negativa, dal voto inteso come merce di scambio tra genitori e figli. Cercavamo un'alternativa valida al voto, capace di restituirci il nostro ruolo più autentico, far emergere il soggetto con le sue criticità e le sue competenze, che indicasse la strada del progresso e del miglioramento.

L'opportunità ci è giunta dall'esperienza di Ferdinando Ciani della *Scuola del Gratuito*, che ha avuto il coraggio di proporre una comunicazione della valutazione basata non sul numero, ma sul dialogo, sulla parola¹.

Ha avuto così inizio la nostra esperienza di valutazione senza numeri, proposta in una classe prima in Italiano e Scienze. I ragazzi, dopo una riflessione sul proprio rapporto con il voto, hanno potuto scegliere se ricevere un voto numerico oppure una comunicazione di tipo narrativo, che mettesse in luce criticità e punti di forza. Solo in un secondo momento sono stati coinvolti i genitori, che hanno preso atto della proposta e della scelta dei figli. L'esperienza si è diffusa e alcuni docenti hanno iniziato ad applicarla. Il progetto si è protratto con queste modalità per i tre anni successivi. La pratica ci ha messo nella condizione di rivalutare continuamente la mo-

* L'esperienza è stata realizzata presso la scuola secondaria di primo grado "Sandro Pertini" di Vercelli.

tivazione, le modalità di lavoro, i bisogni, che si sono trasformati nel tempo. Viviamo un'epoca fluida e veloce: abbiamo il dovere di sintonizzarci coi cambiamenti e rinnovare le strategie per affrontare la realtà.

Nell'anno scolastico 2018/19 il progetto ha conosciuto una fase evolutiva: dopo la ratifica del Collegio Docenti, l'esperienza è diventata strutturale e ha coinvolto l'intero Consiglio della classe 1C1. Tutti i docenti hanno iniziato a comunicare senza numeri la valutazione degli alunni, che provenivano da un percorso analogo alla scuola primaria. In fase di formazione classi le famiglie hanno accolto favorevolmente e sostenuto la proposta.

Questo salto di qualità ci consente oggi di tenere aperto un dibattito dentro e fuori la scuola: alla luce del continuo evolversi della realtà e dell'esperienza stessa, si sono aggiunte nuove chiavi di lettura sulle potenzialità dello strumento. Attualmente sono presenti nella nostra scuola tre classi, una seconda e due prime, nelle quali le valutazioni delle competenze e degli apprendimenti sono espresse da tutti i docenti senza voto numerico. Questa modalità di comunicazione è da noi definita *valutazione dialogica*.

Che cosa?

Se, come afferma Charles Hadji, «valutare vuol dire parlare²», valutare è un atto di comunicazione con utilità pedagogica. La parola è al centro: non una parola che giudica, ma una parola inserita in un dialogo, in uno scambio continuo tra docente e allievo. Il valutatore che usa la parola deve avere bene in mente a chi si sta rivolgendo e che cosa gli vuole comunicare.

La valutazione dialogica dunque:

- è *narrata*, perché racconta il percorso di apprendimento;
- è *descrittiva*, perché fotografa il punto di partenza e il punto di arrivo di ciascun alunno;
- è *qualitativa*, perché fa emergere il soggetto, mette in risalto il processo, valorizzando gli aspetti positivi e mettendo in luce le criticità;
- è *comunicativa*, perché si mette al servizio della formazione, si rivolge all'alunno, precisando quali cambiamenti si vogliono far nascere, comunica le strategie che devono essere messe in atto, uscendo dalla logica del mero controllo;
- è *coinvolgente*, perché crea un'alleanza autentica tra genitori e insegnanti, che hanno l'obiettivo comune di accompagnare la crescita e l'apprendimento dei ragazzi;
- è *interpretativa*, perché come modello fa sì che gli alunni imparino

dapprima a leggere, analizzare e strutturare il loro apprendimento e in seguito la realtà;

- è *al servizio dell'azione*, perché consente di riflettere sull'efficacia dell'insegnamento e di agire in modo più mirato;

- è *connessa al percorso di apprendimento*, con il quale condivide criteri, obiettivi, fasi di lavoro, strumenti;

- è *consapevolizzante*, perché prevede, attraverso attività di autovalutazione, la partecipazione e la presa di coscienza da parte degli alunni;

- è *nello stesso tempo sfidante e inclusiva*, perché stimola al superamento dei propri limiti, valorizzando le risorse di ognuno;

- è *in linea con le Indicazioni nazionali per il curricolo*, perché entra nello specifico delle competenze.

In questa prospettiva valutare dialogicamente significa che la valutazione diventa essa stessa *strumento di apprendimento*.

Affinché lo strumento abbia un reale impatto positivo, si è reso necessario inserirlo in una struttura più ampia, che ha coinvolto la didattica, le relazioni, la formazione. Ne è scaturito un modello, in cui si sono definiti tempi, strumenti e modalità, grazie ai quali l'esperienza ha via via acquisito solidità, diventando ripetibile. Ne hanno beneficiato le due nuove classi prime partite con l'anno scolastico 2019/20. Nella possibilità di adattare il modello alle esigenze di docenti e classi, restano fermi questi punti:

- i ragazzi non ricevono mai voti numerici fino all'esame di Stato;

- i genitori non vedono mai né sul diario né sul registro elettronico voti numerici fino all'esame di Stato;

- i genitori si impegnano a condividere i principi educativi e le pratiche sottesi al progetto.

Il percorso annuale che ci consente di costruire un'esperienza solida e significativa per tutti gli attori coinvolti ha inizio con l'*open day*: è l'occasione per presentare il progetto alle famiglie, a cui si offre l'opportunità di scegliere la valutazione dialogica. Raccolti i dati *on line* e attraverso un modulo della scuola, è convocata una riunione con chi è interessato alla proposta, per approfondire il progetto, rispondendo alle domande dei genitori e mettendo in luce i punti fermi. Si costituiscono in seguito i Consigli di classe, in cui gli insegnanti condividono principi e strumenti, formano i gruppi di lavoro collaborativo dei ragazzi, che durano per un intero quadrimestre, assegnano i *tutoraggi*, organizzano attività comuni e

concordano momenti specifici per l'autovalutazione.

Con il termine *tutoraggio* si intende che un docente si assume la responsabilità di osservare in modo puntuale e continuativo alcuni ragazzi della classe dal punto di vista delle competenze trasversali di cittadinanza. All'inizio del primo e del secondo quadrimestre, durante la riunione del Consiglio, ciascun insegnante viene abbinato a un certo numero di ragazzi, variabile a seconda del numero complessivo degli alunni per classe. L'abbinamento può essere fatto in modo casuale, come può succedere per le prime, oppure con un criterio discusso collegialmente e condiviso (ad esempio la necessità di capire meglio e in modo più approfondito un determinato alunno, la necessità di avvicinarsi emotivamente e di entrare in comunicazione ecc.). Per l'osservazione i docenti fanno riferimento a una griglia – elaborata a partire dalle competenze trasversali di cittadinanza delle *Indicazioni nazionali* – che prende in considerazione l'ambito della costruzione del sé, della relazione con gli altri, del rapporto con la realtà. Sarà compito di ogni singolo insegnante relazionare ai colleghi il risultato delle osservazioni, a partire dalle quali stenderà la bozza della valutazione di fine quadrimestre.

In sede di scrutinio, ciascun docente propone la propria valutazione dialogica al Consiglio di classe, che discuterà di eventuali integrazioni o modifiche, fino a raggiungere la versione finale condivisa da tutti. Ultimo compito del tutor sarà quello di consegnare personalmente la valutazione al proprio tutorato. In questo contesto, il docente leggerà all'alunno il documento e insieme a lui lo commenterà, stimolando osservazioni, domande, critiche. Gli alunni sono consapevoli del fatto di essere osservati ciascuno da un docente specifico, ma scoprono l'identità del proprio tutor solo alla fine dei quadrimestri.

Nel documento consegnato alla fine dell'anno, oltre alle competenze di cittadinanza, il Consiglio entra più nello specifico del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, andando a focalizzare l'attenzione sulle criticità e sugli strumenti necessari al superamento degli ostacoli. Nel primo quadrimestre, i ragazzi hanno la responsabilità di condividere la valutazione con la famiglia. Eventuali incontri con i singoli genitori avvengono solo in presenza di bisogni particolari, individuati dal CdC. Nel secondo quadrimestre la valutazione viene consegnata a ragazzi e genitori insieme.

Il gruppo genitori è coinvolto in due incontri attivi per quadrimestre, occasione per far emergere problemi, criticità, disagi, per condividere

l'esperienza, per valutare l'andamento del progetto e autovalutare l'efficacia della propria azione genitoriale. Affinché l'esperienza sia autenticamente formativa, è indispensabile infatti che i genitori siano *coinvolti, contenuti, consapevoli e collaborativi*.

Al termine di entrambi i quadrimestri sono organizzati momenti strutturati di autovalutazione da parte dei ragazzi. Nel primo quadrimestre i docenti propongono una scheda di rilevazione delle competenze acquisite, delle necessità, degli ostacoli che impediscono il pieno raggiungimento degli obiettivi, delle strategie da mettere in atto. Nel secondo quadrimestre, grazie all'acquisizione del metodo, i ragazzi scrivono un'autovalutazione dialogica che sarà inserita sulla scheda personale di valutazione finale.

I ragazzi inoltre, organizzati in gruppi, si attivano anche per valutare i docenti: stabiliscono per loro gli obiettivi di lavoro e procedono in seguito a scrivere una vera e propria comunicazione dialogica per i singoli insegnanti.

La Legge 107/2015 permette alle scuole un ampio margine di libertà. Possiamo però definirla “riforma mutilata”, perché non ha avuto il coraggio di andare fino in fondo e abolire i voti numerici. Al termine dell'anno scolastico, quindi, siamo tenuti a inviare formalmente al SIDI³ i voti numerici nelle singole discipline e i giudizi di comportamento di ciascun alunno, fermo restando che il patto iniziale ci consente di non comunicarli alle famiglie.

L'unica criticità emersa ha riguardato l'assegnazione di borse di studio per merito. Quando si è verificata la necessità di comunicare la media matematica dei voti, abbiamo comunicato direttamente con l'ente erogatore della borsa.

Gli strumenti

La realtà della scuola secondaria di primo grado è complessa, perché molti insegnanti lavorano insieme e non è scontato che condividano la stessa visione educativa e didattica. Questo può essere sia una ricchezza sia una criticità: sta ai singoli Consigli di classe trasformare la diversità in risorsa, trovando strategie comuni senza perdere le proprie specificità. In questo contesto ciascun docente costruisce i propri strumenti di osservazione e valutazione degli apprendimenti e delle competenze, seguendo le *Indicazioni nazionali*. Il singolo docente condivide però con i colleghi del Consiglio di classe gli strumenti comuni, che consentono agli allievi di fare un percorso consapevole e unitario nell'acquisizione dei saperi. Gli strumenti comuni sono la modalità di organizzazione dei percorsi di apprendimento, le valu-

tazioni di percorso e di fine quadrimestre, l'autovalutazione.

La modalità di organizzazione dei percorsi di apprendimento

I docenti progettano i loro percorsi di apprendimento con una priorità: quella di tradurli in modo chiaro e comprensibile per i propri studenti. Affinché i ragazzi apprendano in modo autentico è fondamentale che comprendano *che cosa* impareranno, *perché* lo impareranno, *come* lo impareranno. È quindi necessario che il docente utilizzi un linguaggio accessibile, sintetico, immediato, focalizzato sugli obiettivi più importanti⁴.

Per questo motivo, all'inizio del percorso e delle singole lezioni, i docenti ribadiscono agli studenti gli obiettivi di apprendimento, che saranno gli stessi su cui verranno valutati. Insieme agli obiettivi, sia nell'attività individuale sia in quella collaborativa, è fondamentale che siano comunicate consegne chiare e precise. La valutazione, intermedia e finale, discende da questa organizzazione ed entra narrativamente nel merito del raggiungimento dei singoli obiettivi, del rispetto delle consegne e dei tempi di lavoro.

Le valutazioni di percorso e di fine quadrimestre

I docenti condividono la struttura delle valutazioni dialogiche, redatte in forma di lettera e rivolte allo studente. Iniziano da un elemento positivo che può essere specifico degli obiettivi disciplinari o relativo all'impegno, alla partecipazione, alla capacità di affrontare in modo serio e puntuale le consegne. Nelle valutazioni di percorso si entra poi nella parte descrittiva delle fasi di lavoro e della prova in sé, andando ad analizzare punto per punto errori, criticità, obiettivi raggiunti. Quando lo si ritiene necessario, sarà l'alunno che, invitato dal docente, correggerà in autonomia l'errore. La valutazione si conclude con una parte interpretativa, che aiuta l'alunno a comprendere i motivi che hanno portato all'esito finale, con le indicazioni di lavoro per procedere in modo efficace.

Autovalutazione

Per l'autovalutazione sono predisposte schede generali, che si concentrano in particolare sul metodo di studio. Le schede sono declinate dai singoli docenti a seconda delle necessità e degli obiettivi su cui si sta lavorando.

Questa organizzazione rigorosa, oltre a gestire la complessità del Consiglio di classe, ha il merito di indicare la strada per affrontare un'altra criticità della scuola secondaria di primo grado: l'età dei nostri studenti. È

indubbio che in questa fase della vita l'interesse spontaneo per l'apprendimento, per vari motivi, si trasforma, e la scuola perde il suo ruolo formativo. Valutare dialogicamente e sollecitare all'autovalutazione ci consente di alimentare quel senso del dovere che deve emergere quando l'entusiasmo e la voglia di imparare a scuola lasciano il posto a interessi diversi.

Conclusioni

Il nostro lavoro si è dunque evoluto, a partire dalla formazione dei docenti e dall'esperienza diretta, con le classi, i singoli studenti, le famiglie. Si tratta di un progetto vivo, che subirà ulteriori cambiamenti nel corso del tempo. Oggi ci troviamo di fronte a potenzialità e criticità, su cui ci stiamo interrogando e le cui risposte indirizzeranno le nostre scelte future.

Stiamo riflettendo in primo luogo sulla reale possibilità di superare la logica dogmatica dei livelli. Il superamento è già avvenuto ampiamente nella comunicazione della valutazione. Ci domandiamo ora se questo superamento sia fattibile e giusto anche per noi docenti in fase di osservazione e rilevamento degli apprendimenti. Se da un lato questo ci consentirebbe di elaborare reali percorsi individuali, come previsto dalle *Indicazioni*, e uscire completamente dalla classificazione, dall'altro il rischio potrebbe essere quello di perdere di vista i traguardi indispensabili che tutti gli studenti devono raggiungere con la nostra azione didattica ed educativa⁵.

Un secondo ambito di possibilità è quello di comunicare all'esterno in modo efficace la nostra proposta. L'obiettivo è diffondere sempre di più la pratica alla scuola primaria e, nella prospettiva di un percorso educativo più lungo e di conseguenza più significativo, di estendere l'esperienza alla scuola secondaria di secondo grado.

Per quanto riguarda le criticità, al centro del nostro interesse c'è il tema della *fatica*, degli allievi, dei genitori, e nostra. I ragazzi faticano, perché sono chiamati a partecipare in modo responsabilizzante a un progetto educativo che li obbliga a una continua riflessione personale e di gruppo, che chiede loro di non essere allineati con il paradigma dominante. Si tratta di una continua tensione specifica della proposta ma anche dovuta al fatto, come dice Philippe Meirieu, che in educazione «...la "normalità" è che la persona che si costruisce di fronte a noi non si lascia fare e cerca anche di opporsi, a volte solo per ricordarci che non è un oggetto che viene costruito, ma un soggetto che si costruisce⁶».

Le famiglie faticano perché, nel nostro contesto socioculturale, il rischio

maggiore che si assumono riguarda l'istruzione dei figli, passaporto per il futuro. I genitori vivono nel dubbio di non aver fatto la scelta corretta e temono di compromettere il percorso dei figli nei successivi ordini di istruzione.

Noi insegnanti faticiamo, perché il lavoro sotteso al progetto richiede un dispendio elevato di energie. Per poter arrivare dove ci siamo prefissate è necessario investire tempo e risorse per progettare, organizzare, mettere in atto, analizzare, valutare, relazionarsi, condividere, mediare e non sempre i risultati corrispondono alle aspettative.

All'interno di questo contesto, in cui la fatica non è sterile ma generativa, tutti gli attori, seppur nella difficoltà, resistono e lavorano insieme, consapevoli che il valore primo dell'esperienza sta nel fatto stesso di costruire insieme un'autentica comunità di apprendimento.

Note

* In *Appendice 2*, in chiusura del libro, sono visionabili alcune delle schede descritte nel testo.

¹ Ferdinando Ciani, *A scuola senza profitto*, Sempre Comunicazione, Rimini 2008. Ferdinando Ciani è docente di scienze matematiche alla scuola secondaria di primo grado.

² Charles Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, ELS Scuola, Brescia 2017, p. 35.

³ Il SIDI, Sistema Informativo Dell'Istruzione, è un'area riservata in cui sono disponibili le applicazioni (e relative comunicazioni) per le segreterie scolastiche e gli uffici dell'Amministrazione centrale e periferica che hanno il compito di acquisire, verificare e gestire i dati che il sistema informativo raccoglie ed elabora.

⁴ «L'allievo solitamente non viene messo a conoscenza degli obiettivi. Bisogna invece che ne sia consapevole. Esiste una forte correlazione tra questa consapevolezza e l'apprendimento effettivo. Si tratta dunque di metterlo in condizione di rispondere da subito a queste domande: qual è l'obiettivo di oggi? Quanto già so su di esso? Quali sono le prime cose da fare per raggiungerlo? Come potrò valutare se l'ho raggiunto?» in Antonio Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014 p. 85. Per rispondere a questo bisogno cognitivo è possibile utilizzare schemi grafici facilitatori dell'apprendimento, come la tabella KWL con tutte le sue declinazioni.. <http://www.metododistudio.it/studiare-un-testo/>

⁵ «Tutti gli allievi possono essere portati a conseguire un traguardo predeterminato, con la conseguente assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti di condurli a tale risultato, agendo in particolare sul miglioramento della chiarezza degli obiettivi, resi noti anche agli studenti, e su un'adeguata interazione in itinere (feedback, valutazione formativa.)» in Antonio Calvani, *Come fare una lezione efficace*, cit, p. 33.

⁶ Philippe Meirieu, *Frankenstein educatore*, Edizioni Junior, Bergamo 2007, p. 75.

Il brevetto nella pedagogia Freinet

Sonia Sorgato

Freinet parla di autovalutazione piuttosto che di valutazione. Il che non significa che non sia consapevole della complessità del problema e della sua centralità nella pedagogia dell'educazione. Di come il cosiddetto profetto scolastico accompagni un ragazzo per tutto l'arco della carriera scolastica e possa incidere sull'orientamento per il suo futuro¹. Preoccupato per il successo scolastico dei suoi alunni e di tutti i «figli del popolo», di stabilire con loro un dialogo basato sul riconoscimento della dignità dei loro tentativi e delle loro esplorazioni, accanto alle sue tecniche e a quello che definisce il *complesso di interessi* per l'organizzazione della vita della classe², egli sperimenta e propone una serie di strumenti il cui presupposto è l'autocontrollo attraverso il piano di lavoro per l'alunno, il *profilo vitale* che l'insegnante viene via via compilando sulla falsariga del diario in cui l'alunno registra i suoi progressi³. La dimostrazione dell'avvenuta acquisizione di capacità viene effettuata attraverso il *brevetto*, strumento di riconoscimento mutuato, da un lato, dall'apprendistato artigianale (la cosiddetta *prova d'uso* che il garzone doveva dimostrare di essere in grado di produrre), dall'altro dal mondo dello scoutismo, da un altro ancora dall'attestazione da parte di un ente statale della proprietà di un'invenzione.

La valutazione non concerne cioè il complesso di un impianto disciplinare, ma singoli passaggi e tecniche nel percorso di individualizzazione. Il brevetto viene riconosciuto in base a una prova pratica che mostra cosa l'alunno sa e sa fare. Non è una prova standardizzata, non è la stessa per tutti, ma risponde alle specifiche capacità, esigenze, proposte di ciascuno. A volte si tratta di oggetti, tecniche, schede, ricerche, procedure funzionali al lavoro che sta facendo la classe.

È la classe (insegnante incluso) che lo valida. Il *prodotto* viene esposto e diviene oggetto di osservazioni; in determinati momenti il ragazzo lo presenta attraverso una esposizione, la cosiddetta *conferenza*. Può essere mostrato a genitori e autorità scolastiche. Al termine dell'anno scolastico viene restituito all'autore. Con il sistema dei brevetti Freinet offre un'alternativa al sistema di emulazione e competizione tipico del voto, ai rischi di demotivazione e frustrazione che esso determina in molti. «Non esi-

stono primi e ultimi. Ognuno può e deve acquistare capacità nelle attività manuali o intellettuali di sua scelta. Ognuno ha così successo a suo modo e secondo le sue attitudini, e ciò è perfettamente conforme alla psicologia del bambino e alle complesse possibilità sociali attuali⁴».



Un'esperienza⁵ relativa all'utilizzo dei brevetti è stata condotta in una classe seconda di una scuola di Milano⁶: in questo contesto sono state messe in pratica alcune tecniche Freinet. L'impianto della didattica di tipo cooperativo rappresenta un importante punto di partenza per poter proporre i brevetti all'interno della classe; questa proposta non avrebbe gli stessi esiti se venisse adottata una didattica di tipo trasmissivo.

A inizio d'anno è stato presentato ai bambini un elenco di brevetti che potevano essere raggiunti attraverso un intenso lavoro personale o a piccolo gruppo: i brevetti individuati ricalcavano molti degli ambiti su cui si intendeva lavorare durante l'anno scolastico (brevetto di origami, mani abili, scrittore, esperto di calcoli...) in modo che ciascun bambino e bambina potesse

riconoscere le proprie attitudini, o mettere alla prova nuove capacità.

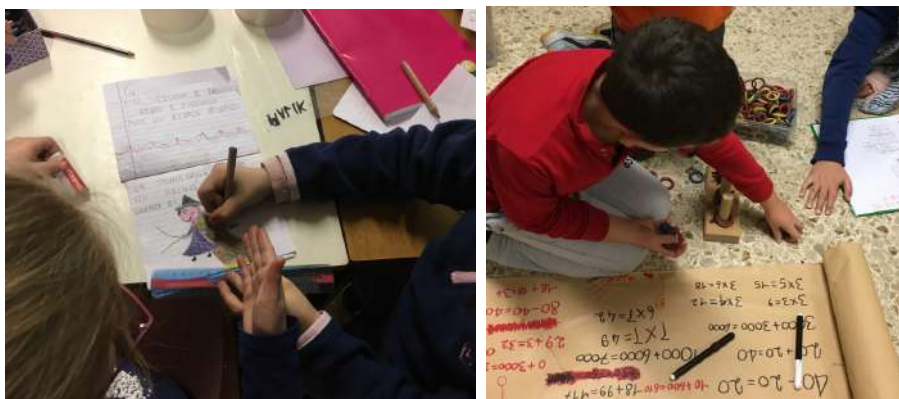
È stato fatto riferimento in particolare al testo *Brevets e chefs d'oeuvre* e, come lo stesso Freinet, all'esperienza dello scoutismo e alle specialità scout. Baden Powell, a cui Freinet ha riconosciuto il genio pedagogico «aveva capito il bisogno dei bambini di superare sé stessi e aveva segnato, attraverso i brevetti, le tappe di questa eccellenza. Invece di mettere l'accento sugli insuccessi aveva posto i piccoli esploratori sulla linea di partenza e domandato a ciascuno di loro di eccellere in qualche direzione⁷».

Come per i lupetti del branco e i ragazzi scout, anche all'interno del contesto scolastico è stato istituito un momento con rituali legati all'assegnazione dei brevetti: il riconoscimento delle capacità e abilità costruite durante il periodo dedicato a un particolare brevetto da parte del gruppo e delle insegnanti è accompagnato, durante un Consiglio esclusivamente dedicato alla presentazione dei lavori, da una frase pronunciata in modo solenne dall'insegnante che suona in questo modo: «I tuoi compagni e noi insegnanti abbiamo apprezzato molto il tuo lavoro svolto rispetto al brevetto di... perché... Per i poteri che ci sono stati conferiti dal gruppo ti assegniamo il brevetto di...».

Viene inoltre assegnato un riconoscimento concreto ma simbolico in grado di richiamare le caratteristiche del brevetto stesso (per gli scout si tratta di un distintivo che viene cucito sulla camicia, per i bambini della classe è una piccola tessera plastificata). I brevetti conquistati vengono inoltre raccolti ed esposti all'interno di una bacheca in modo che sia possibile per i bambini fare riferimento alle competenze dei compagni in caso di necessità. Durante il primo momento di presentazione all'interno del Consiglio dei brevetti ogni bambino e bambina è stato in grado di esplicitare immediatamente il brevetto sul quale si sarebbe cimentato, e molti hanno suggerito ai compagni i brevetti da realizzare riconoscendo, ancor prima di iniziare, una competenza rispetto ad alcuni ambiti.

È proprio in quest'ottica che il lavoro si è sviluppato: si è trattato di un riconoscimento delle capacità di un bambino da parte dell'intero gruppo classe, valorizzazione mantenuta durante tutto il corso dell'anno, associando alle capacità individuali acquisite, anche delle responsabilità rispetto al gruppo, soprattutto nel momento in cui alcuni bambini avevano la necessità di essere supportati rispetto a un compito. Per esempio, bambini che avevano ottenuto il brevetto di «cacciatori di errori» erano spesso interpellati dai compagni in fase di revisione dei testi liberi, e bambini riconosciuti

esperti negli origami erano chiamati ad affiancare i compagni più in difficoltà durante le attività collettive, o invitati nelle altre classi per illustrare le piegature ai bambini che ne facevano richiesta.



Il lavoro sui brevetti ha avuto una scansione mensile: è sembrato opportuno dare la possibilità ai bambini di un tempo lungo per realizzare un prodotto (un libro, una raccolta di origami, un manufatto con la carta o con la stoffa utilizzando ago e filo), oppure per esercitarsi e acquisire abilità rispetto a un certo ambito (per esempio la lettura ad alta voce o il calcolo) in modo che fosse evidente al bambino e alla comunità-classe la maestria del compagno. I bambini hanno dedicato ai brevetti un tempo durante il momento del lavoro individuale (molto spesso a conclusione del piano di lavoro settimanale), in prossimità del giorno dedicato alla presentazione e consegna dei brevetti; le insegnanti molto spesso comunicavano ai bambini la possibilità di concludere il lavoro anche in un tempo solitamente dedicato alle attività collettive. Di frequente le docenti hanno osservato i bambini assorbiti dalla realizzazione del brevetto anche durante gli intervalli in classe; gli intervalli all'aperto sono stati completamente dedicati alla ricerca di oggetti naturali per i "collezionatori".

A volte i ragazzi sentivano l'esigenza di utilizzare gli spazi fuori dall'aula nei corridoi o negli atri soprattutto per realizzare i grandi cartelloni che avrebbero poi mostrato ai compagni, o per avere momenti più raccolti e silenziosi per scrivere le storie. Molti hanno impiegato anche risorse esterne alla classe chiedendo di poter utilizzare la biblioteca di scuola per reperire informazioni sugli animali o chiedendo ai genitori il supporto per realizzare le fotografie che attestassero il lavoro di realizzazione delle fasi per la pro-

duzione casalinga del sapone e ottenere quindi il brevetto di *esperto di riuso e riduzione degli sprechi*. Non sono mancate le situazioni, pochissime in realtà, in cui il gruppo e le insegnanti hanno chiesto al bambino di lavorare ancora al brevetto comunicando implicitamente che non tutto può essere considerato un prodotto o una prestazione di eccellenza.



È sicuramente necessario lavorare sui criteri e rendere espliciti gli obiettivi per ogni brevetto in modo che ciascuno abbia chiaro quali sono i traguardi da raggiungere per conseguire il brevetto rispetto a un certo ambito. Il lavoro, sperimentato per pochi mesi a causa dell'emergenza sanitaria che ha investito la scuola a metà anno scolastico, ha avuto esiti che ci sembrano interessanti anche se le osservazioni raccolte sono relative a un tempo breve: i prodotti e le prestazioni dei bambini ci sono sembrati molto al di sopra delle attese rispetto al periodo di scuola considerato. I bambini hanno, per esempio, scritto e realizzato piccoli libri contenenti le storie inventate: i processi per realizzare ex novo un libro hanno sicuramente messo in gioco competenze e abilità che in genere sono ancora da consolidare nel primo periodo della classe seconda. Abbiamo osservato bambini fare calcoli molto complessi e con numeri o operazioni non ancora formalizzate in modo collettivo e spiegare ai compagni le proprie strategie di calcolo. Ci sembra inoltre interessante la valenza che ha assunto la valutazione del lavoro in questo contesto: sono stati attivati processi di autovalutazione a partire dal momento iniziale della proposta, e questo ha consentito di autoregolare le operazioni per ottenere le competenze necessarie al raggiungimento del brevetto; la valutazione durante il Consiglio finalizzato alla presentazione dei brevetti ha

assunto la forma di riconoscimento, restituzione e valorizzazione delle competenze acquisite, intese non solo come raggiungimento individuale di un traguardo ma anche di un “bene” per la collettività.

Emerge con forza in questa esperienza la relazione tra competenza e responsabilità individuale all’interno della comunità classe.

Note

¹ Redazione Quaderni di Cooperazione Educativa, *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze 1997, p. 96.

² Freinet C., *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma 1973.

³ Op. cit. pp. 144-146.

⁴ Op. cit. p. 146.

⁵ Un’altra esperienza d’uso di brevetti al termine di un’attività come il “mercato delle conoscenze” che coinvolge alunni di più classi in forme di insegnamento e apprendimento reciproco si trova nel libro MCE *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*, a cura di Nicolli S., Asterios, Trieste 2018. In questo caso si trattava di far sperimentare agli alunni la necessità e l’efficacia di una messa a disposizione in forme democratiche dei saperi presenti in una comunità.

⁶ Scuola primaria “Giovan Battista Perasso”, Milano.

⁷ Liberamente tratto e tradotto da Freinet C., *Brevets e chefs d’oeuvre*, Brochure d’Education Nouvelle Populaire, BENP n°42, 1949. Cfr. www.icem-pedagogie-freinet.org

Laboratorio di autovalutazione

Maria Antonietta Ciarciaglini Giancarlo Cavinato

«Nessuno, né bambino né adulto, ama il controllo e la sanzione, che sono sempre considerati come un'offesa alla sua dignità, soprattutto se esercitati in pubblico»¹. È prassi consolidata che l'adulto controlli e sanzioni le produzioni del bambino. Ciò spesso è ragione di disturbo e di opposizione del bambino, ma non sempre l'adulto lo comprende e ne tiene conto, perciò è necessario che provi a *mettersi nei panni di...* attraverso un laboratorio a livello adulto in cui si pratichi la valutazione tra pari e l'autovalutazione.

Il lavoro di gruppo qui presentato si sviluppa attraverso due proposte, distinte su quattro gruppi di docenti. Due gruppi utilizzano come materiale i Tangram, 2 gruppi hanno il compito di costruire una scacchiera. I gruppi Tangram devono utilizzare le forme per costruire un logo che pubblicizzi un genere alimentare (formaggio morbido).

I gruppi scacchiera devono costruire una scacchiera con relative pedine perfettamente funzionanti. All'interno di ogni gruppo si distribuiscono le funzioni per l'autovalutazione e le valutazioni reciproche.

Le funzioni da assegnare in ciascun gruppo:

- raccolta materiali necessari: forbici, cartoncini, scotch... (funzione *ditta costruttrice*);
- cura del materiale: no sprechi (funzione *economia*);
- cura stabilità e funzionalità costruzione (funzione *ingegneria*);
- cura dell'eleganza e della funzionalità per lo scopo del prodotto (funzione *estetica*);
- coordinamento dei lavori e controllo dei tempi; osservazione (funzione *direzione lavori*).

Al termine del lavoro si formano i seguenti gruppi per l'autovalutazione:

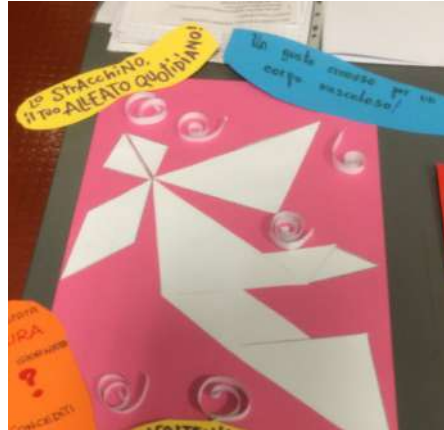
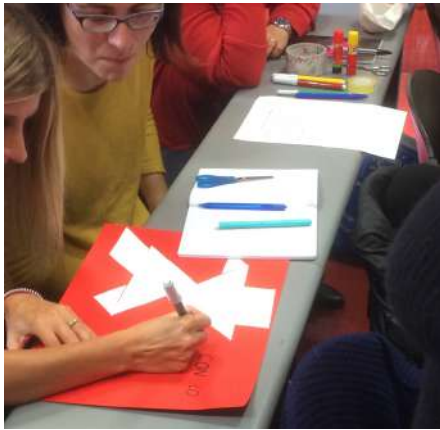
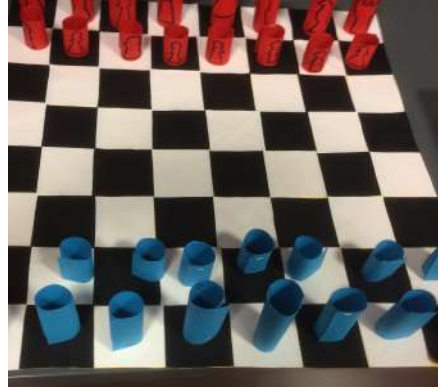
GRUPPO A funzione ditta costruttrice

GRUPPO b funzione economia

GRUPPO C funzione ingegneria

GRUPPO D funzione estetica

GRUPPO E funzione coordinamento-osservazione.



- Si avvia la discussione in base alle seguenti domande:
- come sono stati distribuiti i compiti?
 - le funzioni erano svolte da tutti o ci sono state carenze (poca chiarezza, sovrapposizioni...)
 - il gruppo ha funzionato o c'è stato un ruolo accentratore?
 - come avete iniziato? (con il disegno del progetto; con una discussione, con l'elenco dei materiali necessari... oppure passando direttamente alla fase operativa...)
 - come vi sembra di aver svolto la funzione che vi è stata assegnata?
 - come valutate il prodotto (del vostro gruppo; di altri gruppi)? in base a quali criteri/ indicatori?
 - come vi siete sentiti/e?

Con la discussione si evidenziano l'importanza e la ricaduta possibile del tener conto di forme di autovalutazione dei processi, sia personali che di gruppo, per incidere sulla molteplicità di componenti della personalità, così da sviluppare il senso di autoefficacia ma, contemporaneamente di interdipendenza. Ciò porta a considerare il gruppo una importante risorsa per il proprio sviluppo.

Documentazione dal convegno *Non sono un voto*, 28 ottobre 2019, presso Università degli Studi Milano-Bicocca.

Ascolto attivo e autovalutazione

Raffaella Maggiolo

Durante il periodo indimenticabile che tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, le famiglie e gli insegnanti hanno attraversato con la mancanza della scuola in presenza, mentre ci si misurava con quella che è stata ribattezzata “didattica di emergenza”, i docenti venivano invitati ad accompagnare i nuovi percorsi con una valutazione formativa¹, prima che il Ministero confermasse, a maggio inoltrato, (per l’ultima volta, ma solo per la scuola primaria), il voto numerico. Accanto a una valutazione dell’apprendimento, finalizzata ad attestare e accertare il raggiungimento di determinati obiettivi educativi e didattici secondo la logica del controllo, convive una valutazione per l’apprendimento, volta a migliorare il processo educativo stesso secondo una logica di sviluppo: una valutazione formativa, strumento efficace per migliorare. Una vera e propria strategia didattica grazie alla quale elementi di evidenza, relativi ai risultati degli studenti, vengono raccolti, interpretati e utilizzati da insegnanti, studenti e loro pari – i compagni – per prendere decisioni sui passi successivi da fare nel processo di apprendimento. In anni scolastici “normali” gli studenti hanno modo di verificare i propri livelli di apprendimento, di pianificare e attuare, in interazione con gli insegnanti e i compagni di classe, le strategie necessarie per raggiungere gli obiettivi prefissati².

Al termine di quest’ultimo travagliato anno scolastico era estremamente complesso cercare elementi, strumenti e criteri per essere giusti e soprattutto *veri*. Le videolezioni, l’analisi degli elaborati non erano sufficienti né significativi anche a causa delle differenze socio-economiche rese ancor più evidenti dalla distanza imposta dall’emergenza. Contatti telefonici e disponibilità delle famiglie hanno reso possibile raggiungere anche chi si trovava condizione di grave svantaggio e favorire riflessioni metacognitive e autovalutazioni, ma serviva uno strumento nuovo e adeguato per esplorare i diversi punti di vista della relazione educativa a distanza.

Un gruppo di lavoro composto da insegnanti della scuola primaria³ piuttosto esteso e cooperativo, ha cercato, confrontandosi, di costruirlo. Doveva essere un dispositivo in grado di tenere insieme le esigenze legate

alle diverse età, alle diverse provenienze e alle differenti situazioni sociali, non troppo complesso per raccogliere informazioni efficaci che contribuissero effettivamente, una volta condivise e discusse, all'autoregolazione consapevole. Per realizzarlo è stato indispensabile fare riferimento a modelli teorici che, se da un lato forniscono informazioni utili, dall'altro possono ingabbiare il lavoro pedagogico in schemi troppo rigidi, mentre è importante lasciare spazio alla creatività pedagogica degli insegnanti che devono avere un *modo di procedere*⁴. La cornice è rappresentata dagli studi di Lina Allal⁵: una tappa di raccolta d'informazioni sul benessere e sulle difficoltà dell'alunno, una fase di interpretazione delle informazioni, un momento di adattamento delle attività d'insegnamento e di apprendimento secondo le indicazioni emerse nella seconda tappa.

INGREDIENTI:

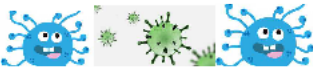
ASCOLTO ATTIVO (FARINA),

AUTOCONSAPEVOLEZZA EMOZIONALE (ACQUA),

UNA DOSE DI UMORISMO (SALE).⁶

La nostra scuola, situata in area a rischio e a forte processo migratorio, prova ad essere un luogo dove le persone si incontrano, lavorano, imparano, si divertono mentre si impegnano a trasformare le diversità in risorsa, a partire dall'accogliere la molteplicità dei punti di vista come opportunità per costruire soluzioni creative e condivise a partire dall'ascolto attivo. Serve uno sguardo attento e allenato a cogliere la possibilità di mettere a proprio agio l'altro perché ci parli e da quello che ci dice saper cogliere le sfumature per rilanciare comunicazione, ascolto, parola, progettualità. È un continuo sottrarsi come protagonisti per fare sì che lo diventi l'altro. Mentre ha luogo il dialogo si scopre sempre qualche nuovo insegnamento che ci ritorna indietro, prezioso per guidare i passi successivi. L'obiettivo è stato quello di esplorare le difficoltà, soprattutto emotive, emerse durante la pandemia e il ritiro forzoso ad essa correlato, mettendo in relazione le caratteristiche degli alunni (livello di sviluppo cognitivo, modo di trattare le informazioni, strategie di apprendimento, rappresentazioni, capacità) e le caratteristiche delle proposte (livello di astrazione, modalità di presentazione...) mettendo al centro il punto di vista del soggetto e dello stesso nel suo ambiente per ampliare il campo dei dati osservabili: gli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali e materiali della nuova situazione didattica.

QUESTIONARIO 2020 SCUOLA "GIOVANNI DANELO", GENOVA

	
SCUOLA G. DANELO QUESTIONARIO 2020	
NOME E COGNOME	
CLASSE	
<p>IN QUESTO PERIODO DIFFICILE DI CORONAVIRUS TU COME TI SENTI? LEGGI TUTTE LE PAROLE E METTI LA CROCETTA SU MASSIMO TRE RISPOSTE:</p>	
MI SENTO SOLO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO STUPITO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO TRISTE	<input type="checkbox"/>
MI SENTO PREOCCUPATO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO SOSPESO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO SPAVENTATO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO ARRABBIATO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO ANNOIATO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO IN ANSIA	<input type="checkbox"/>
MI SENTO INDIFFERENTE	<input type="checkbox"/>
MI SENTO SOFFOCATO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO FIDUCIOSO/A	<input type="checkbox"/>
MI SENTO TRANQUILLO/A	<input type="checkbox"/>
ALTRO:.....	

In *Appendice 1* è visionabile il questionario completo.

Sono emersi “racconti” così vivaci, immediati e contingenti, che fanno toccare con mano che, anche in questa situazione di lontananza e di mancanze, alla base della relazione educativa c’è l’arte di ascoltare-osservare che richiede autoironia e autoconsapevolezza emozionale, e fa emergere la necessità che un buon insegnante sia sempre anche un po’ antropologo⁷. Gli esercizi, gli schemi, le procedure, vanno appresi e interiorizzati, ma la cosa più importante è rispettare l’interlocutore, mettersi dalla sua parte in una dinamica di ampliamento delle opzioni, e non il rispetto dei protocolli. Anzi, a volte, bisogna proprio mandarli all’aria questi ultimi per rimanere in contatto con i bambini e i ragazzi. Saper ascoltare comporta essere dei buoni osservatori e saper dare importanza a quei particolari che in prima istanza ci sembrano marginali e irritanti perché non coincidono con le nostre certezze. Implica resistere all’urgenza classificatoria di sfornare giudizi per diventare esploratori di mondi possibili, per cercare di vedere ogni situazione o comportamento da più punti di vista prima di ritenere di possedere una descrizione adeguata.

Per ogni alunno/a, gli insegnanti, dopo delibera del Collegio Docenti, hanno estrapolato una frase significativa dal questionario di autovalutazione auto-costruito e l’hanno inserita nel documento di valutazione ufficiale di fine anno scolastico dando voce ai bambini e alle bambine. Non ci può essere una valutazione significativa senza tener conto del punto di vista di chi apprende. Da qui dobbiamo e vogliamo ripartire a settembre.

Note

¹ Istituto Comprensivo “Maddalena Bertani”, plesso “Daneo”, Genova.

² Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

³ Allal L., Cardinet J., Perrenoud P., *Stratégies d’évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d’application*, in *L’évaluation formative dans un enseignement différencié*, Lang, Berne 1979, pp. 153-183.

⁴ Sclavi M., Giornelli G., *La scuola e l’arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2014.

⁵ Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 100-115.

Il diario di bordo*

Federica Pellizzaro

Viviamo in un contesto sociale in cui molteplici sono le occasioni e le proposte formative per sostenere l'innovazione didattica, per rispondere adeguatamente alle esigenze formative degli studenti e per promuovere la qualità della scuola in generale. Nel panorama delle competenze richieste all'insegnante di oggi, un ruolo significativo ricopre la competenza riflessiva e di documentazione del proprio agire didattico e del percorso di apprendimento degli alunni. Questa competenza concorre a far sì che le buone prassi messe in atto dall'insegnante non vadano perdute, ma rimangano come preziosa testimonianza per i bambini, per l'insegnante stessa e per la comunità educativa.

Sviluppare in modo adeguato le abilità riflessive e documentative garantisce all'insegnante di acquisire maggiore consapevolezza sul proprio operato e su quello dei bambini, rendendo così possibile apprendere dalla propria esperienza. Un "buon insegnante", cioè un insegnante realmente competente, si qualifica dunque come un buon ricercatore, in grado di costruire sapere a partire dall'esperienza, attraverso un *pensare* che esamina i processi di apprendimento dei bambini per decifrarne il senso.

Il diario di bordo è lo strumento che concretamente supporta l'insegnante nella sua missione di documentazione e di pensiero consapevole sulla propria attività didattica. Si tratta di uno strumento versatile che, attraverso la scrittura, rende visibili i passaggi impercettibili attraverso i quali si raggiungono i traguardi dell'apprendimento, i comportamenti, le emozioni di tutti coloro che partecipano allo scambio educativo. È un *luogo* in cui dare spazio non soltanto a ciò che facciamo, ma anche a *come* lo facciamo e soprattutto al *perché*. Significa aderire a una modalità di agire e vivere professionale che non lascia scivolare via il presente, ma lo indaga e lo intreccia strettamente al passato per dare significato anche al futuro.

L'utilizzo del diario di bordo per un insegnante è fruttuoso perché/quando:

- è come un vestito su misura: nella sua struttura e nella sua organizzazione può essere costruito nelle modalità che un insegnante ritiene più congeniali. Può essere sintetico, per punti, oppure una riflessione discorsiva. Può contenere domande, dubbi, pensieri aperti. Può contenere i dia-

loghi dei bambini e le riflessioni dell'insegnante, nella forma in cui egli riesce a verbalizzarli.

- è collegato all'osservazione: dopo aver osservato e registrato, con strumenti diversi, l'insegnante può rileggere i suoi appunti, riascoltare la registrazione, guardare le fotografie, esaminare materiali dei bambini e avere la possibilità di verificare se ha colto veramente quello che i bambini hanno fatto o detto di significativo, il significato di ciò che è accaduto.

- crea una ritualità: la documentazione diviene prezioso alleato dell'agire didattico nel momento in cui è utilizzata con costanza ed è di fatto parte dell'azione didattica quotidiana. Questo non significa che l'insegnante vi si debba dedicare tutti i giorni, e per un tempo sempre costante, ma piuttosto che lo intenda come interlocutore dei momenti salienti dell'agire didattico. È poi nella costanza del suo utilizzo che si è maggiormente in grado di percepirne i vantaggi, in termini di consapevolezza, riflessione, costruzione di significati, interpretazione, arricchimento di identità professionale.

- è un *luogo per sé*: il diario consente di manifestare, rivivere ed elaborare le proprie emozioni, che hanno sempre un ruolo importante nella gestione e realizzazione dei processi educativo-didattici. La scrittura consente la costruzione di uno spazio estremamente personale, in cui ogni insegnante ha l'occasione di mettere nero su bianco ciò che pensa, ciò che prova, anche ciò che teme. Questo prezioso materiale sostiene l'insegnante nell'allenare l'atteggiamento, non scontato, dell'autocomprensione.

Il diario di bordo è quindi lo strumento in cui ascolto, osservazione e documentazione *si intrecciano*, consentendo di fissare ciò che di significativo accade. È un'avventura per il pensiero, un'occasione per esercitare un modo vivo di stare nel presente, in cui la mente ritorna al passato per anticipare il futuro, non tanto come replicazione del passato, ma come un futuro davvero, un futuro pensato.

Esempi di diario di bordo

Silenzio. Ci sono delle volte che mi capita questa cosa: faccio una domanda a un bimbo e non ottengo risposta, ma neanche una deformazione del viso. Questi bambini a volte mi mettono in crisi. La scena tipo è questa: chiedo, per esempio: «Hai capito?». Niente. «Cosa non hai capito?» Niente. «Se non parli, come faccio?» Niente. Gli occhi, a seconda dei bimbi, sono abbassati a guardare le scarpe o fissi nei miei, ma immobili. Possiamo andare avanti per minuti, interminabili, lunghissimi minuti in cui vacilla la pazienza, ma ancora di più la motivazione del mio ruolo educativo. Provo tutte le strategie, ma il silenzio impassibile

è qualcosa che mi atterrisce, perché quando si ferma la comunicazione non so più come procedere. E in quei minuti penso al mondo che hanno dentro e alla fatica che possono fare per raccontarlo. Del loro silenzio faccio tesoro e faccio silenzio in me. Ci sono tantissimi altri modi per dirsi le cose e ci sono delle volte che non si vogliono usare le parole. E poi succede. Nel nostro silenzio ora cerco e vedo meglio, vedo un'orecchia che ha piegato il foglio, la scarpa slacciata, il ditino tutto macchiato di pennarello e tanti altri grandi problemi che affliggono un bambino e lo bloccano. Se c'è una cosa che ho imparato è che occuparmi dei loro problemi piccoli è regalare loro dei problemi meno grandi da grandi.

(Petit C., Maestra Piccola)

È sempre un po' strano alzarsi alla mattina per andare a scuola, un misto di sensazioni ed emozioni anche contrastanti: un po' di paura, grande attesa e voglia di fare, agire, divertirmi e divertire, e poi un sapore di felicità, spensieratezza; il desiderio di incontrare i "miei bambini", i 27 bambini della seconda B per cui oramai sono una persona familiare: "la Giulia". Mi tocca il cuore vedere che quando arrivo mi corrono incontro, mi stringono in un abbraccio, e mi fa tenerezza sentire le loro braccia all'altezza della mia vita... Accarezzo loro i capelli e ricambio l'abbraccio, saluto tutti, scambio con loro due parole. «Ciao Enrico, come stai oggi?». Voglio stabilire un contatto con ciascuno. Quando comincia la lezione, li guardo, giro per la classe e ogni tanto qualcuno alza la testa, mi guarda e a me non resta che sorridere in uno sguardo d'intesa. (G. C.)

Usciamo da scuola per visitare una mostra che ha come titolo *Il colore come forma plastica*. I bambini si siedono davanti alla grande tela che viene presentata, e molto spontaneamente esprimono i loro pensieri, le loro emozioni. «Mi sembra di vedere il mondo»; «Ci sono le onde del mare»; «Esprime la gioia»; «I colori usati sono tristi e penso che chi ha fatto questo quadro era angosciato»; «Tutte queste linee mi sembrano una mappa stradale»; «I segni tracciati mi fanno pensare al caos».

Sono sorpresa da come i bambini riescono a entrare, a capire immediatamente il pensiero dell'autore del quadro. Rientrati a scuola, prendo un cartellone e con loro faccio (su suggerimento della guida) una *tempesta di idee*: è emozionante vedere che tutti alzano la mano, parlottano tra loro e, quando sono interpellati, espongono chiaramente e sinteticamente (come la tempesta esige) il loro pensiero. Nessuno si ripete e tutti sentono il bisogno, senza che io lo chieda, di spiegare quello che pensano. Mi sorprende notare che gli alunni meno partecipativi, quello che non si esprimono mai spontaneamente, dicono la loro e, uno in particolare, lega molto le parole alle emozioni. Propongo poi un'altra attività: «Che strumento è il rosso, il giallo, il verde?». È stato bellissimo cogliere il ragionamento che ognuno ha fatto per associare un colore a uno strumento; poi, nel corso del lavoro, alcuni bambini hanno sentito il bisogno di aggiungere più risposte. (A. G.)

La nostra storia inizia la mattina del 27 febbraio. Quella mattina sono partita da casa quasi mezz'ora prima del solito, per poter arrivare prima e preparare la stanza, e me stessa, al determinante inizio dell'avventura. Erano arrivati anche per me i *primi venti minuti*, quelli in cui l'insegnante mostra ai bambini quali sono le sue idee di scuola, di bambino, di insegnamento, di relazione. Sono entrata in classe quando ancora non c'era nessuno, ho acceso la luce e preparato le mie cose: fogli, nastri colorati, macchina fotografica, quaderno e penna. Poi mi sono messa alla finestra a pensare a cosa avrei potuto dire, a come avrei potuto cominciare per attirare l'attenzione e motivare questi primi "miei bambini". Mi sono goduta il silenzio dell'aula immaginando come i bambini solo dopo pochi minuti l'avrebbero riempito. Mentre ero immersa nei miei pensieri è arrivata Laura, una delle bambine, e da lì non c'è più stato tempo per le meditazioni silenziose. (Federica)

Ho consegnato ai bambini un foglio bianco, in cui ho chiesto che disegnasero o scrivessero quello che sapevano delle emozioni (siamo nella fase del recupero delle pre-conoscenze). Solo Lucrezia ha detto che non sapeva cosa fossero le emozioni. In generale la maggior parte dei bambini ha scritto una frase, in molti casi correlata a un disegno. In base alle loro produzioni posso dire che i bambini abbiano maturato un'idea abbastanza precisa, in alcuni casi anche molto profonda, di che cosa sono le emozioni. Li ho lasciati lavorare autonomamente per circa 20 minuti, e poi ognuno ha condiviso con gli altri quello che aveva fatto. È nato qui lo spunto per discutere con i bambini sui significati di condivisione, e alla fine l'abbiamo definita come "il dire quello che si pensa", con lo scopo di capire se si è d'accordo oppure non lo si è. Ecco alcune delle idee dei bambini sulle emozioni.

Alessandra: «Le emozioni sono come delle espressioni sulla faccia; ad esempio quando sono felice ho il sorriso».

Kristian: «Le emozioni sono una cosa bella e qualche volta anche brutta».

Giorgia: «L'emozione per me è dare qualcosa agli altri».

Clara: «Collaborando si possono compiere imprese di gioia e felicità e se non ci fossero le emozioni questo mondo sarebbe brutto e molto triste».

Manuel: «Piangere è un'emozione a volte piacevole e a volte spiacevole».

Favor: «Le emozioni sono cose che portano felicità; senza emozioni nessuno può vivere».

Angela: «L'emozione per me è molto importante perché senza emozioni tutti sarebbero noiosi come se questo mondo fosse a bianco e nero. L'emozione è importante anche perché non si può vivere senza e nessuno potrebbe essere felice, triste o arrabbiato». (Federica)

* Per approfondire l'argomento cfr. Pellizzaro F., *Insegnanti riflessivi e documentazione didattica: il diario di bordo*, in *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*, a cura di Nicolli S., Asterios, Trieste 2018.

«C'era una volta...»

Valeria Perotti*

Sono già passati tre anni dall'inizio di questa sperimentazione, tre anni senza voti, senza numeri, senza giudizi standardizzati, tre anni senza la frenesia di valutare, valutare sempre, valutare attraverso prove comuni ripetute uguali di anno in anno, le più oggettive possibili. Come se la scuola fosse una prestazione sportiva dove tutto ciò che si fa deve essere riconducibile a un voto, a un punteggio... Ho sempre odiato il momento degli scrutini, ho sempre fatto fatica a tradurre in un singolo numero le competenze, le abilità e le debolezze che i miei bambini mostravano nel corso dell'anno scolastico... Ogni anno, a febbraio e giugno la stessa storia. Il giorno prima degli scrutini mi ritrovavo alzata fino a tarda notte, cercando di caricare sul registro elettronico dei numeri, estrapolati sfogliando tra appunti e griglie di osservazione, punteggi di prove, testi, quaderni, ricordi... numeri che una volta caricati facessero media tra loro per ottenere poi una *proposta di voto* soddisfacente... durante gli scrutini, poi, confrontandomi con le colleghe su quel bambino o su quell'altro, di numeri non si parlava mai, solo un sacco di parole e, quando i numeri uscivano, eccoli accompagnati da frasi del tipo: «come puoi dare 8 ad entrambi, non è lo stesso 8!», «non fidarti a dargli 9, poi nel secondo quadrimestre cala», «non si può dare 10 nel primo quadrimestre».

Perplexità... odiavo febbraio tanto quanto giugno... odiavo ridurre la complessità di un bambino, la complessità del processo di apprendimento, a un numero *oggettivo*, quando di oggettivo nell'apprendimento e nella valutazione non c'è niente.

Ci sono i bambini, ci sono i loro percorsi, ci sono le cose che fanno o non fanno ancora fare.

La mia didattica e la mia idea di insegnante non riuscivano ad adattarsi al sistema di valutazione richiesto, mi stava terribilmente stretto, non riuscivo a esprimere e a raccontare in maniera dettagliata quello che i miei alunni stavano imparando, non riuscivo a tenere traccia del loro percorso. A scuola ho sempre lavorato in modo che i bambini che avevo di fronte fossero al centro del loro processo di apprendimento: le mie proposte partono dalle loro esperienze personali, dalla realtà che ci circonda, dal contesto, dai bisogni e

dalle domande che ogni mattina emergono se ci si dà il tempo di ascoltare. Fondamentali sono «un ambiente di apprendimento stimolante, la gioia nel fare e nell'imparare, (...) l'educazione emozionale, il ruolo attivo delle famiglie, una didattica centrata sull'esperienza, il ruolo fondamentale del gioco¹...». In quest'ottica, i voti mi stavano davvero stretti e ho sentito la necessità di guardare oltre, di trovare un modello valutativo che fosse facile e coerente con ciò che facevo in classe, coerente con la didattica e coerente con me stessa.

Conoscevo il progetto che il maestro Davide Tamagnini² stava portando avanti nella scuola primaria di Pombia e ne ero decisamente entusiasta: ecco la risposta coerente che stavo cercando. Desideravo provarci anche io!

Non è stato facile trovare un Dirigente che avesse fiducia nel progetto, né una collega che ne condividesse la metodologia didattica e il modo di valutare: tutto sommato agli insegnanti piace mettere i voti; il voto a scuola è molto di più del punteggio ottenuto in una prova, il voto è motivazione, è premio e punizione, il voto è bastone e carota.

Spesso anche per le famiglie il voto ha la stessa valenza, e non è facile scardinare questo modello intriso nell'immaginario collettivo che si ha della scuola. Abbiamo chiesto perciò ai genitori di fidarsi: l'assemblea di inizio anno di classe prima è durata due ore, due ore in cui abbiamo raccontato la nostra idea di *fare scuola*, la nostra idea di didattica, e quindi la necessità di togliere i voti. Abbiamo chiesto ai genitori di non avere fretta, di dare il tempo ai loro bambini di apprendere, ognuno per la propria strada, senza correre, con il diritto di sbagliare senza paura e senza l'ansia di essere corretto... «un bambino non deve entrare a scuola con paura perché la paura ti spinge lontano dalla scuola, non deve studiare bloccato dall'ansia per il giudizio altrui³». Abbiamo chiesto loro sì di fidarsi, ma soprattutto di fare parte della scuola e del processo di apprendimento dei loro figli. Ogni nostra scelta è stata condivisa e discussa, critiche comprese, abbiamo smussato gli angoli e abbiamo cercato di venirci incontro... abbiamo creato tante occasioni in questi tre anni per confrontarci, ascoltarci e procedere nella stessa direzione. Quel giorno di tre anni fa, alla fine dell'assemblea, ho letto ai genitori un libro, un albo illustrato dal titolo *Che idea!*:

«Poi un giorno è successo qualcosa di straordinario. La mia idea è cambiata proprio sotto ai miei occhi, ha spiegato le ali, ha preso il volo e si è lanciata nel cielo. Non so bene descrivere la cosa... era ovunque! Non era più solo parte di me, adesso era parte del tutto⁴».

Credo che condividere la mia idea con tutte le persone coinvolte nel progetto, colleghe, Dirigente, genitori, cercando di coinvolgerle e di renderle partecipi, sia stato fondamentale per iniziare questo viaggio, e quando tutti i tasselli del puzzle hanno preso il loro posto, finalmente siamo partiti.

L'anno successivo, una chiamata mi riempie di gioia, a settembre una nuova classe partirà con la sperimentazione, non sto nella pelle, finalmente la possibilità di condividere le mie idee, finalmente la possibilità di fare rete. Anche la nuova classe aveva tutti i pezzi del puzzle in ordine: insegnanti affiatate, consenso della dirigente e nuove famiglie da coinvolgere:

«Le famiglie, nel nostro caso, sono state uno scoglio enorme. Abbiamo iniziato l'anno scolastico piene di aspettative e di entusiasmo: eravamo due colleghe che avevano fatto gli studi insieme e che condividevano la stessa idea di scuola, eravamo finalmente in ruolo e iniziavamo a lavorare con una classe prima. Finalmente il sogno di non mettere i voti e di utilizzare una didattica attiva e centrata sui bambini poteva trasformarsi in realtà. Già alla prima assemblea, abbiamo però percepito un certo disagio da parte di un paio di genitori, ma prese dall'entusiasmo non ci abbiamo badato più di tanto, anche perché il disagio era celato dietro a occhiate e parole sussurrate. I problemi sono emersi alla consegna dei documenti di valutazione del primo quadrimestre composti dalle griglie osservative, dall'autovalutazione e dalle lettere scritte individualmente per ciascun bambino. Quel giorno nessun genitore ha in realtà fatto obiezioni sulle modalità di valutazione; tutti sembravano contenti e soddisfatti. La doccia fredda è arrivata il giorno successivo: la Dirigente ci ha chiamato e le sue parole ci hanno distrutto. "Una mamma ha telefonato in provveditorato per fare obiezioni sulla sperimentazione. I semafori sono verdi ma gli obiettivi non sono stati raggiunti". Queste parole hanno frenato il nostro entusiasmo e minato le nostre certezze. Davvero i bambini non stavano imparando abbastanza? Davvero le griglie non esprimevano in maniera lucida e veritiera ciò che noi vedevamo così chiaramente nei bambini? I dubbi in quel periodo ci assillavano. A ogni passo ci chiedevamo se stessimo lavorando nel modo corretto e se fossimo sulla strada giusta. Ma non riuscivamo mai a darci una risposta. Da una parte avevamo le nostre idee, la voglia e il sogno di poter prender parte al cambiamento della scuola; dall'altra avevamo una grande paura di scontrarci con quei genitori poco aperti all'innovazione e molto legati alla tradizione del voto e della didattica. Aveva senso metterci tutto quell'impegno se alcune famiglie non comprendevano la portata e l'importanza di quello che stavamo facendo? Aveva senso dubitare di ogni scelta, di ogni proposta? Aveva senso tutta quella paura?

Per tutto l'anno ci siamo dette che eravamo nel giusto, che gli obiettivi li stavamo raggiungendo, che la valutazione, fatta in modo così diverso, era in realtà il modo giusto.

Al termine dell'anno scolastico, però, eravamo stremate e il fatto di non essere

tutelate a livello legislativo ha fatto propendere la Dirigente per un sondaggio: continuare o interrompere? Solo con l'unanimità si sarebbe potuto proseguire. Su 20, solo 2 si sono dichiarati contrari. Abbiamo vissuto giornate di profondo sconforto: ci sembrava di aver abbandonato la nostra idea e di aver sbagliato qualcosa... Abbiamo abbandonato la sperimentazione solo sulla carta; il nostro modo di lavorare è rimasto pressoché invariato. La valutazione ovviamente ne ha risentito: dobbiamo fare delle prove "oggettive" (che poi oggettive per chi?), a cui abbiamo deciso di mettere un punteggio e non un voto. Le pagelle che abbiamo consegnato a febbraio erano accompagnate comunque da una lettera che abbiamo scritto ai nostri alunni, sottolineando i loro progressi e i loro miglioramenti e incoraggiandoli sempre a fare del loro meglio. Siamo soddisfatte, perché nonostante tutto ci rendiamo conto che i nostri bambini non vivono l'errore con paura o timore; non temono nemmeno di essere giudicati perché sono consapevoli che è sbagliando che si impara. Molti genitori non hanno nemmeno guardato i voti ma si sono concentrati sulle parole scritte nelle lettere e ci hanno ringraziato. Sono stati colloqui piacevoli, senza ansia del voto. I genitori sembravano contenti. Solo un paio, i soliti, hanno voluto parlare di voto, di giudizio, di punteggio e di verifiche. Purtroppo sappiamo che con questi genitori ci vorrà molta pazienza per far capire loro che la scuola non è un voto, non è un punteggio e che non lo sono nemmeno i bambini.».

Le griglie osservative e il semaforo

«Italiano: 8». Sfido chiunque, di fronte a questa dicitura, a saper dire con sicurezza che cosa in Italiano questo bambino sappia o non sappia fare. Forse è un bambino che sa scrivere benissimo, con originalità e una buona struttura testuale, forse fa tantissimi errori ortografici, forse non legge in maniera scorrevole, forse invece è velocissimo ma non comprende quanto letto, forse... questo 8 può voler dire un sacco di forse... sì certo, al colloquio le insegnanti più zelanti potrebbero spiegare approfonditamente ai genitori il significato di quell'8, ma dalla mia esperienza succede raramente, anche perché a colloquio ogni genitore ha in media 5 minuti e, in quei 5 minuti, difficilmente gli insegnanti motivano quell'8.

Nelle griglie, costruite partendo dalle *Indicazioni nazionali*, abbiamo riportato tutte le competenze e le abilità trasversali e delle singole discipline. Oltre a essere utili per tenere traccia del percorso, sono fondamentali per il confronto tra docenti, e mostrano chiaramente a bambini e genitori: «cosa abbiamo raggiunto; verde», «su cosa non siamo proprio sicuri: giallo», «cosa non abbiamo capito o dove necessitiamo di aiuto: rosso». Le griglie sono di facile comprensione per bambini e famiglie poiché gli obiettivi, specificati con termini chiari e comprensibili, sono affiancati dal colore del semaforo.

Ma in che modo e quando si compilano queste griglie? Il compito dell'adulto è l'osservazione costante del processo di apprendimento.

Ogni occasione di lavoro e ogni attività possono essere un momento per comprendere i miglioramenti di ciascuno; la valutazione non deriva, come spesso accade, da una serie di prove oggettive uguali per tutti e proposte a tutti nello stesso momento, ma da un'osservazione attenta nel corso dell'anno scolastico. Anche nei momenti di lavoro libero montessoriano, spesso utilizzato nella mia classe, è facile osservare i bambini per capire quali sono i loro punti di forza e di debolezza. Le griglie ci permettono da un lato di tenere sempre sott'occhio quali sono gli obiettivi a cui tendere, e dall'altro di comprendere chi li si sta raggiungendo.

1. Ascolto e parlato				
1.1	Esprime idee, pensieri e opinioni	■	■	■
1.2	Ascolta chi parla e non interrompe	■	■	■
1.3	Rispetta il silenzio	■	■	■
1.4	Comprende gli argomenti e le informazioni di discorsi affrontati in classe	■	■	■
1.5	Comprende il senso di testi ascoltati ed è in grado di risporli in modo comprensibile	■	■	■
1.6	Comprende e dà semplici istruzioni su un gioco o un'attività	■	■	■
1.7	Racconta storie in modo chiaro e segue un ordine cronologico	■	■	■
1.8	Riesce a ricostruire a parole le fasi di un'esperienza vissuta	■	■	■
2. Lettura				
2.1	Legge scorrevolmente sia ad alta voce, sia nella mente	■	■	■
2.2	Legge dando colore alla voce.	■	■	■
2.3	Legge testi cogliendone il senso e le informazioni principali	■	■	■
3. Scrittura				
3.1	Scrivo con una bella grafia	■	■	■
3.2	Scrivo curando l'ortografia e i segni di punteggiatura	■	■	■
3.3	Scrivo storie (fantastiche, reali...), lettere, poesie e descrizioni	■	■	■
3.4	Scrivo collaborando con i compagni	■	■	■
4. Parole nuove				
4.1	È capace di fare semplici ricerche su parole ed espressioni non conosciute	■	■	■
4.2	Comprende intuitivamente il significato di parole non note	■	■	■
4.3	Usa in modo corretto le parole man mano apprese	■	■	■
5. Riflessione linguistica				
5.1	Riconosce le diverse parti del discorso (verbo, nome, articolo, aggettivo, pronome, avverbio, preposizione, congiunzione e interiezione) ed è in grado di analizzarle	■	■	■

Genitori e insegnanti sono chiamati a compilare le griglie e a confrontarsi: le famiglie si sono sentite coinvolte e partecipi nel percorso scolastico dei loro figli. In quest'ottica, il confronto con i genitori è stato davvero utile per avere una visione globale del bambino.

Dalla classe terza, anche ai bambini è stato chiesto di autovalutarsi completando le griglie.

I bambini sanno essere, se abituati a farlo, molto riflessivi e critici su loro stessi. Per noi insegnanti guardare le loro autovalutazioni è stato sicuramente un feedback importante, le caselle colorate di rosso o giallo

sono richieste d'aiuto o di chiarimento su obiettivi che magari davamo per acquisiti.

Una parte che ritengo fondamentale delle griglie è quella con la dicitura "Altre cose importanti" che si focalizza su aspetti centrali dello stare a scuola. Aspetti che finalmente acquistano dignità nel documento di valutazione e non si nascondono dietro a una sigla poco significativa alla voce "comportamento". Anche su questi elementi insegnanti, genitori e bambini sono chiamati a riflettere e a esprimere un colore. Da qui si capisce come il bambino si comporta, come si relaziona con gli altri, come vive la scuola. Anche i miglioramenti sono immediatamente visibili.

	I quadrimestre	II quadrimestre
1. "Rispetto"		
Rispettare i compagni		
Rispettare gli adulti della scuola		
Rispettare le regole concordate in classe		
Utilizzare la voce in modo appropriato		
2. "Bellezza"		
Avere cura di se stessi		
Avere cura dei materiali		
Avere cura degli spazi		
Avere cura dei propri lavori		
Avere una buona manualità		
3. "Qui si può sbagliare"		
Essere in grado di riconoscere gli errori fatti nei propri lavori		
Essere capace di correggere i propri errori		
Non avere paura dei propri errori		
4. "Aiutarsi"		
Aiutare i compagni		
Aiutare gli adulti della scuola		
Aiutare chi è in difficoltà		
Chiedere aiuto agli altri quando ce n'è bisogno		
Collaborare con i compagni		
5. "Interesse"		
Interessarsi alle attività proposte		
6. "Impegno"		
Fare del proprio meglio		

L'autovalutazione

Fin dalla classe prima abbiamo sempre invitato i bambini ad autovalutarsi, abituantoli a ragionare sugli apprendimenti e i miglioramenti, scolastici e sociali. Due volte l'anno abbiamo istituito delle *assemblee straordinarie* dove, seduti in cerchio, ogni bambino rifletteva su sé stesso, aiutato in un secondo momento anche dai compagni, ed elencava tutto ciò in cui si sentiva veramente forte o migliorato. A partire dalla seconda abbiamo chiesto loro di riflettere anche sulle difficoltà, su ciò in cui non riuscivano.

«Posso migliorare a controllare le mie emozioni e stare tranquillo», «Ho imparato a pensare col mio cervello. Ho imparato a leggere. Ora so scrivere», «Posso migliorare a essere più coraggiosa», «Posso migliorare con l'ascolto: perché se

non ascolto non capisco più niente», «Sono migliorata a fare i conti difficili e a non parlare quando non è il mio turno», «Io sono forte nelle lettere che scrivo agli amici, ho tante idee, nei conti non sono tanto capace e anche nei problemi», «Io mi sento forte quando ci provo e non ce la faccio ma poi ce la faccio»,

Queste sono solo alcune delle parole che i bambini hanno scritto nei vari anni a seguito delle assemblee, e ogni volta noi adulti siamo rimasti a bocca aperta per la bellezza delle loro parole, oltre che per la forte consapevolezza che ognuno ha di sé. Ritengo che sapersi guardare dentro, senza paura di ammettere di non saper fare qualcosa, e l'essere consapevoli delle proprie attitudini è un obiettivo fondamentale che la scuola dovrebbe necessariamente porsi. In risposta a queste autovalutazioni, noi insegnanti abbiamo costruito l'ultimo strumento, quello che più di tutti *racconta* i bambini che ogni giorno abbiamo davanti.

Le lettere

Ripenso a quando andavo a scuola, al momento della consegna delle pagelle, mi viene in mente l'ansia e la paura di deludere le aspettative dei miei genitori. Mia mamma arrivava a casa, uno sguardo veloce alla pagella, i voti, il giudizio, mio papà ogni volta la stessa frase: «Hai fatto il tuo lavoro». Fine. La pagella veniva messa nella cartelletta delle pagelle in cima all'armadio, in compagnia della polvere. Forse le griglie colorate suscitano la stessa ansia o hanno lo stesso trattamento: sfogliate e velocemente riposte in qualche cartelletta sopra a un armadio polveroso o in fondo a un cassetto... ma di sicuro la lettera no.

15 giugno 2018

Caro A,
è proprio vero, come dici tu ogni tanto queste emozioni ti sfuggono di mano, ACCIDENTI, bisogna proprio correre ai ripari, altrimenti sono guai.
Che bello quando ti concentri e lavori tenendo d'occhio lavagna e cartelloni, allora non perdi il ritmo, scrivi bene, non fai errori e rispetti gli spazi. COME SIAMO FELICI!!!
Hai imparato a leggere davvero bene, e ti piace, continua a farlo anche durante l'estate. Sei curioso di capire le storie. Per fortuna ci sei tu a creare la magica atmosfera!
Con i conti a volte litighi un po', ti fanno arrabbiare e pensi di non potercela fare, ma non è così, siamo sicure che con un po' di esercizio diventerai il numero 1!!!
Siamo molto felici di averti avuto a bordo nel nostro viaggio in prima ed ora ti aspettiamo a braccia aperte in seconda.

Le tue Insegnanti

20 novembre 2019

Caro A,

il tempo vola e senza nemmeno accorgersene siamo già in terza... ci sembra ieri che piccolo piccolo ti agitavi su quella sedia senza stare fermo un attimo, a volte correvi per la classe e ti rotolavi per terra e noi maestre non sapevamo più come fare per controllare le tue emozioni che, come un vulcano in eruzione, scoppiavano di qua e di là!!!!

Te ne ricordi????

Oggi ti guardiamo e ti vediamo davvero grande! A volte, certo, fai ancora fatica a controllarti, soprattutto quando vuoi attirare l'attenzione di una maestra o di qualche compagno... ricorda A. che per essere stimato è meglio comportarsi bene, usare il cervello e dire cose intelligenti invece di sciocchezze per far ridere!

Noi lo sappiamo che ti piace fare bene e dare il massimo, in alcuni momenti (come quando fai arte che è la tua passione!!! Vero???) la tua concentrazione è davvero eccezionale e noi rimaniamo a bocca aperta e siamo fieri di te.

Il tuo obiettivo per la classe terza? Dare sempre il 100%, controllare le emozioni e il tuo corpo.

Le tue insegnanti

Il momento delle lettere è sempre atteso con gioia e impazienza dai bambini. Alcuni hanno appeso la loro prima lettera in camera, altri le conservano nei comodini, certi le rileggono anche a distanza di tempo. Le lettere sono per loro e parlano di loro. Le lettere contengono le emozioni, i successi e le difficoltà dell'intero percorso scolastico. Durante i colloqui leggere la lettera ai genitori è sempre un momento intenso, sorrisi, lacrime, risate, preoccupazioni, paure... emozioni.

Scrivono Tamagnini che le lettere sono state lo *strumento più caldo*, aggiungo che per me sono lo strumento più bello.

Le parole scritte, impresse nella carta, restano lì sempre a disposizione, si possono rileggere e offrono emozioni in qualsiasi momento.

In questi tre anni di sperimentazione ho vissuto un'altalena di emozioni contrastanti: la gioia di fare finalmente qualcosa in cui credo e nel modo che credo giusto, l'entusiasmo di condividere con alcune colleghe queste idee e la solitudine nel trovarmi molte altre volte da sola nell'affrontare il percorso. Mi sono arrabbiata di fronte all'opposizione ingiustificata di

quei genitori e di quegli insegnanti che aggrappandosi al «si è sempre fatto così» hanno fermato una delle due classi coinvolte nel progetto.

Concludo lasciando a loro la parola:

«Proviamo costantemente a puntare l'attenzione su ciò che è importante per noi: la crescita e il processo di apprendimento, i miglioramenti, i cambiamenti, le relazioni, gli atteggiamenti, il coraggio e le paure dei bambini che abbiamo davanti. Continuiamo ogni giorno a lavorare perché la scuola sia un luogo dove si può imparare per il gusto di imparare e non per il voto o per far felice la maestra o la mamma. Purtroppo sappiamo che non tutti hanno questa visione delle cose. Non solo genitori, ma anche insegnanti e colleghi. Nonostante nella nostra classe non si segua più la sperimentazione, noi continuiamo a insegnare ai nostri bambini l'importanza di accettare gli sbagli e gli errori; continuiamo a infondere loro fiducia e ci sforziamo noi stesse di avere fiducia nelle loro capacità e di guardare sempre al positivo. Nonostante non si segua più la sperimentazione cerchiamo sempre di porci in ascolto dei loro bisogni e dei loro interessi; cerchiamo di concentrarci su ciò che li appassiona. Nonostante non si segua più la sperimentazione continuiamo a credere in una scuola diversa, vera e a portata di bambino. Forse, ciò che fa davvero la differenza, non è la dicitura sperimentazione ma sono gli insegnanti che ci credono!»

Note

* *Alla stesura dell'articolo hanno contribuito Roberta Bradanini e Mara Gbilotti, della stessa scuola primaria di Grosotto.*

¹Mai P., *La gioia di educare. Pedagogia della bruschetta*, Edizioni Tlon, Milano 2019. p. 13

²Tamagnini D., *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, Edizioni la Meridiana, Molfetta 2016; *Continuerò a sognarvi grandi. Storia di una rivoluzione tra i banchi di scuola*, Longanesi, Milano 2019.

³Mai P., *La gioia di educare, op. cit.* p. 18.

⁴Yamada K., *Che idea!*, Nord-Sud Edizioni, Milano 2017.

La storia di Marco, ovvero la fatica di crescere

Lia Proietti

*Due strade trovai nel bosco ed io...
...io scelsi quella meno battuta.
Ed è per questo che sono diverso.*

Robert Lee Frost

Iniziare un percorso, un viaggio nel linguaggio del corpo è in qualche modo essere «diversi». Diverso è lo sguardo all'altro, al bambino. Diverso è l'approccio alla persona. Il mio viaggio nel linguaggio del corpo è iniziato molti anni fa e non è ancora finito; è un continuo *andare verso*. Ma... andare verso cosa? Il mio andare verso è qualcos'altro dal programmare una serie di esercizi (parola tranquillamente usata nei *Nuovi Orientamenti* nel campo d'esperienza *Il corpo e il movimento*). Proverò a spiegarmi. Io penso al campo di esperienza *Il corpo e il movimento* come a un campo *trasversale*. Sì, è vero, ce ne sono altri che potrebbero essere definiti trasversali, basti pensare a *Il sé e l'altro*; ma la trasversalità, a mio avviso, è data dal fatto che in ogni momento in cui il bambino agisce o non agisce, interagisce con gli altri o sta da solo, qualunque cosa egli stia facendo, questa cosa è l'espressione della storia profonda del corpo.

Ecco, il mio *andare verso* vuole essere un cammino nella lettura di questa storia profonda (non in senso psicoanalitico, non ne ho la competenza) e cioè nella lettura di quegli indici – *corpo, movimento, spazio, emozioni, rappresentazioni* – che permettono di capire a che punto del suo percorso di maturazione è il bambino; che permettono di trovare le strategie per aiutarlo ad affrontare il suo viaggio nella vita. Un viaggio che, a volte, può essere faticoso perché la storia del corpo incide anche sull'apprendimento, e la scuola, purtroppo e ancora, è basata su apprendimenti specifici e guarda poco alla persona come a un essere in cui affetti ed emozioni non possono mai tacere ed hanno spesso la meglio sui molti tentativi che il bambino fa di adeguarsi a ciò che la scuola gli chiede.

Ho sentito tante insegnanti della scuola dell'infanzia e di quella primaria esprimere le loro preoccupazioni, le loro incertezze sul metodo da adottare con questo o quel bambino. Non credo sia questione di metodo, credo debba cambiare lo *sguardo* al bambino e che si debba essere sempre più consapevoli che l'apprendimento è un processo di relazione. «Per

evolversi, il bambino deve scoprire di volta in volta ciò che può fare, ricevendo dall'altro una risposta che lo porti a rivedere la sua iniziativa, che gli rimandi gli effetti della sua azione, che gli comunichi sostegno, approvazione, rifiuto, difficoltà¹».

È la relazione il sostegno alla crescita, la spinta a proseguire nel cammino, l'antidoto per sconfiggere le difficoltà. Ho iniziato a riflettere su tutto questo da quando mi sono avvicinata al Movimento di Cooperazione Educativa e quando ho iniziato a seguire la ricerca di Bernard Aucouturier. Sono questi due "percorsi" che corrono strettamente paralleli – in ordine all'approccio alla persona – che si sfiorano, si intrecciano. Mi hanno restituito, e continuano a restituirmi, scoperte, dubbi, meraviglia. Cercavo un modo vero, autentico di entrare in relazione con il bambino e nel MCE ho scoperto due preziosi strumenti: l'osservazione e l'ascolto; da Bernard Aucouturier ho imparato ad affinare l'osservazione e a mettere insieme una serie di indici che mi restituissero un quadro del bambino. Da questo assemblaggio è nato un mio sguardo "diverso" al bambino; ne è nata una relazione autentica, quella cioè in cui adulto e bambino si mettono, entrambi, in gioco; mettono in gioco affetti, emozioni, senza paura di essere inadeguati, ma con il desiderio dell'incontro. Torno un momento sull'osservazione.

Partecipando al *Progetto Formazione Aggiornatori IRSSAE sui Nuovi Orientamenti*, ho avuto modo di ascoltare relatori delle scuole comportamentista, cognitivista e psicoanalitica; tutti, a proposito dell'osservazione, hanno ribadito l'importanza che questo momento ha nella scuola dell'infanzia. Rileggendo gli appunti presi in questi incontri, e mescolando ciò che più mi aveva colpita di ogni relatore, ho preparato un "manuale" che, a mia volta, in veste di aggiornatrice, ho dato alle colleghe. E che a volte rileggo per "rinfrescarmi" la memoria.

Il manuale del buon osservatore

Osservare per conoscere e per agire

- Un bambino osservato è un bambino migliorato (e un insegnante cambiato), *allora è necessario:*

- prendere coscienza di come guardiamo e osserviamo (la tendenza è a vedere ciò che conosciamo e ciò che conferma le nostre ipotesi);

- essere consapevoli che osservando usiamo noi stessi, con la nostra cultura e le nostre emozioni;

- essere attenti al contesto (sociale, emotivo) e, nel contesto, ai dettagli (sorriso, sguardo ecc.);
- essere capaci di silenzio e di ascolto;
- lasciare che alcune cose accadano senza affermare la nostra personalità;
- vedere la nostra parte bambina, per vedere i bambini;
- essere consapevoli delle nostre ipotesi e teorie (è possibile osservare solo se si hanno delle ipotesi);
- essere capaci di esplicitare ipotesi e teorie di riferimento (altrimenti l'osservazione non ha senso);
- essere capaci di distinguere i dati dalle interpretazioni;
- scrollarsi di dosso gli "a priori" (stereotipi, certezze);
- lavorare con le ipotesi (dubbi, curiosità, ricerca).

...e gli strumenti per osservare?

Il diario è la prima tappa fondamentale (le chiacchiere sono inutili; è necessario tenere un diario che ognuno si può costruire da sé);

- quindi: non la perfezione in dieci minuti ma la continuità;
- la rilettura di ciò che si scrive;
- il confronto di opinioni tra colleghe;
- la formulazione di ipotesi (noi insegnanti possiamo dare dei contributi alle teorie dello sviluppo con i nostri diari e i nostri dubbi);
- l'uso di strumenti che evitino di essere solo esecutori;
- l'invenzione degli strumenti.

...imparare ad osservare per:

- passare da una scuola degli apprendimenti ad una scuola delle offerte educative: è qui *l'insostenibile pesantezza dell'educare!*

Che sollievo sentir dire queste cose da relatori anche distanti dal MCE o da Aucouturier! Ma allora l'osservazione è davvero importante! Per me è irrinunciabile. Ho il mio strumento per osservare; dovrei dire *il nostro* perché siamo state io e Maria, la mia collega, a metterlo a punto nel corso degli anni. E, per fortuna, c'è sempre qualche aggiustamento da fare; non è certo perfetto, finito, vive anch'esso, come noi. Ma non parlerò del nostro strumento. Quanto, come, quando osservare; se e come fissare ciò che si è osservato sono problemi a cui ogni insegnante può trovare la *sua* soluzione. Dico soltanto che non è una griglia. «Le griglie [...] non possono prevedere caselle per lo sguardo, l'abbraccio, le resistenze [...], che un'osservazione

partecipe dell'adulto può saper cogliere²». L'importante per me è affinare, continuamente, la capacità di osservare per cogliere un numero sempre maggiore di indici che parlino della storia del bambino. Allora:

Osservare per:

- raccogliere degli indici;
- leggere i bisogni;
- aggiustare gli interventi;
- proporre percorsi di crescita; e ancora:
- restituire al bambino il suo percorso, la sua storia. Ma come?

Io e Maria abbiamo iniziato a riflettere su questo quando, anni fa, Bernard Aucouturier in un seminario teorico disse: «Se quello che noi apprendiamo non ha delle risonanze affettive, interne, profonde, tutto questo non ha possibilità di essere trattenuto. La pratica psicomotoria, come noi la concepiamo, non è in presa diretta con gli apprendimenti ma permette che *lo scolastico* funzioni bene. La pratica psicomotoria deve essere concepita in un insieme educativo coerente, cioè in un itinerario di maturazione che si sviluppa in tutta la scuola e che è centrato sul bambino, sulla sua espressività, sul suo immaginario, sulle sue emozioni; e, contemporaneamente, lo porta a distanziarsi. La scuola materna è la scuola in cui mancano di più i segni grafici; ci sono dei bei disegni, ma non ci sono delle storie sui muri della scuola materna. Quando io vado in una scuola materna mi piacerebbe che un bambino mi prendesse per mano e mi dicesse: «Vieni a leggere la mia storia; è là, sul muro³». La storia del bambino fissata sul muro in modo che egli la possa leggere, capire quanti passi in avanti ha fatto, se c'è stato qualche ritorno indietro, dove è arrivato, e con quanta fatica, e dove potrà ancora arrivare. Sì, avere in mano la propria storia può essere un modo per riflettere su sé stessi, sul proprio cammino, sulla propria crescita ... può essere un aiuto alla crescita? Io e Maria abbiamo pensato che potesse esserlo ed abbiamo iniziato, qualche anno fa, a ricostruire le storie dei bambini. Avevamo molte osservazioni scritte, molti disegni, molte parole registrate e poi trascritte, delle fotografie. Come assemblare il tutto?

L'idea ci venne da Paola Tonelli. «Eravamo alla fine dell'anno scolastico (1980). Per provare a salvare il percorso grafico dei bambini iniziai con il portarmi a casa le loro "famigerate" cartelline per lavorarci con calma e per riflettere meglio, [...] restituire a ogni bambino, come in uno specchio, il suo cammino, la sua crescita, in modo che anche lui potesse comprenderli

e riguardarli con amore e piacere. [...] Ricostruii il percorso di ognuno incollando i disegni più importanti, riquadrandoli con l'aiuto di pennarelli colorati e commentandoli (dove necessario) con frasi semplici che potessero guidare la lettura dei genitori⁴».

Paola Tonelli aveva cercato di ricostruire il percorso grafico, cogliendo l'importanza di restituirlo al bambino (ed anche al genitore). Noi abbiamo colto l'importanza di questa sua *idea*, l'abbiamo ampliata, forse personalizzata; ne è nato il nostro *quaderno/storia*. Lo regaliamo a ogni bambino alla fine del suo triennio alla scuola dell'infanzia.

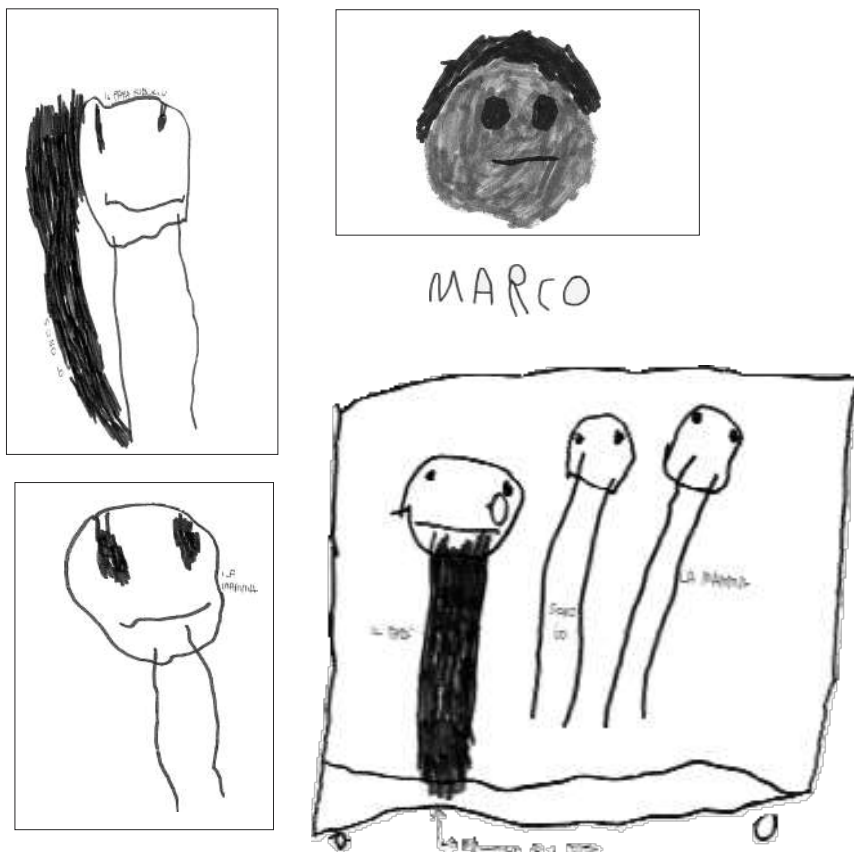
Vorrei che chi, ora, lo legge, potesse cogliere quegli indici che ci permettono di leggere la storia che il bambino ci racconta ogni giorno, attraverso il suo corpo e il suo movimento, le sue emozioni e le sue rappresentazioni. E non soltanto in sala di psicomotricità, anche se siamo coscienti che essa è uno spazio "privilegiato" per cogliere l'espressività del bambino, ma in ogni suo momento di vita.

*A Marco, perché, quando lo desidera,
possa rileggere un pezzetto della sua storia.
Con affetto Lia e Maria*

A tre anni...

Inizia a frequentare in novembre. Il primo periodo di scuola, cioè fino a Natale, sembra piuttosto tranquillo. Si separa dalla mamma senza apparente sofferenza. Ama molto lo spazio delle costruzioni [...] erige delle alte torri che poi fa cadere – in questo momento c'è l'esplosione del riso – e costruisce di nuovo. Nel momento del pranzo notiamo la sua diffidenza/rifiuto verso i cibi *non conosciuti* quando gli presentiamo le mele cotte e chiediamo che ne assaggi almeno un cucchiaino, c'è un netto rifiuto ... insistiamo perché assaggi. Scoppia a piangere e getta a terra il cucchiaino. Comprendiamo la sua rabbia, ma gli chiediamo comunque di raccogliarlo. Lo fa (sente la nostra fermezza) e assaggia anche le mele. Poi... sembra contento! Non rifiuterà più alcun cibo in modo così forte e, in presenza di cibi che non ama molto, ci chiederà: «Mi aiuti?». Naturalmente lo aiuteremo! In uno dei suoi primi disegni alla scuola materna c'è già un buon abbozzo dello schema corporeo...ma, che succede? Gambe e braccia sono scomparse! Marco ci parla molto della sua "grande" famiglia, dei nonni, dei tanti zii... per farli stare tutti nel foglio (e forse risparmiare un po' di fatica) la soluzione può essere quella di eliminare qualcosa! In dicembre inizia un periodo (e durerà fino a maggio) in cui Marco chiude tutto ciò che disegna in un contorno che quasi

sempre, è una macchina... ma non gli basta! Appena finito, corre a chiudere il disegno nella sua scatola con la foto... il suo desiderio di metterli al chiuso, al sicuro, era più importante del nostro sguardo su di essi.



È come se avesse un costante bisogno di tenere unito, di non far scappare (i disegni ad esempio), di non uscire, lui stesso, dalle mura (forse protettive?) della scuola. «Ma in modo graduale il mondo comincia a filtrare dentro, il bambino esce da un luogo recintato, le mura di quel luogo cominciano ad avere delle breccie, lo spessore delle siepi non è più uniforme. Questo recinto era rappresentato dalla madre e dal padre, dalla famiglia, dalla casa e dal cortile, dal paesaggio, dai rumori, dagli odori consueti...» Uscire dal recinto, crescere, andare verso la vita, non è un percorso sem-

plice per il bambino! Marco sembra lo stia facendo in punta di piedi! Guardingo, attento nell'andare avanti, a non perdere ciò che ha già costruito di se stesso, e questi "recinti" che lui disegna attorno alle figure lo possono forse assicurare. Dopo le vacanze di Natale inizia per Marco un periodo difficile: la difficoltà è separarsi dalla mamma al mattino. Piagnucola, stenta a staccarsi da lei, cerca di trattenerla. Pensiamo allora di preparargli un cartello con i giorni della settimana; sotto a ogni giorno scriveremo come va. Gli anticipiamo che vorremmo scrivere che entra in aula sorridente e, per il sorriso, scegliamo il colore giallo e Marco inizia a scegliere il colore giallo per i suoi disegni... forse è soltanto una coincidenza, ma ci viene da collegare la scelta del colore al desiderio, che forse lui ha, di vivere la scuola con il sorriso [...] e il 14 gennaio Marco inizia a entrare in aula, e lo farà per molto tempo, in modo particolare: nascosto dietro la mamma. Noi stiamo al gioco. «Buongiorno Antonella, oggi è sola?». Lui spunta da dietro alla mamma e ride! E poi: «Ah! Ci sei anche tu!». E lui ride ancora! E usa ancora il giallo. Poi il divertimento per questo gioco sfuma e Marco cerca di trattenerla ancora la mamma al mattino. Notiamo che, quando il saluto si protrae (troppo?) Marco ha, durante la giornata, dei momenti di *defaillance*... il suo sguardo si perde nel vuoto. Diciamo allora alla mamma di provare a lasciarlo sul portone, al mattino, senza esitazioni... la cosa funziona! Questo breve saluto sembra essere per Marco un messaggio: la mamma gli manda un messaggio di fiducia nella scuola che forse suona così: «Non c'è bisogno che mi trattengo tanto con te, perché so di lasciarti in un posto in cui starai bene e con delle persone di cui ho fiducia». Pochi giorni dopo la mamma ci dirà che, se lei è "ferma", anche a casa, tutto funziona meglio. Crediamo che la fermezza sia un aiuto alla crescita. Notiamo ancora una cosa: quando il venerdì Marco prende, dalla nostra piccola biblioteca, il libro da portare a casa, sceglie sempre lo stesso «Pandì automobilista»: è come se la ripetizione gli desse sicurezza.

«Il piccolo principe ritornò l'indomani. "Sarebbe stato meglio ritornare alla stessa ora", disse la volpe. "Se tu vieni, per esempio, tutti i pomeriggi alle quattro, dalle tre io comincerò ad essere felice. Col passare dell'ora aumenterà la mia felicità. Quando saranno le quattro, incomincerò ad agitarmi e ad inquietarmi: scoprirò il prezzo della felicità! Ma se tu vieni non si sa quando, io non saprò mai a che ora prepararmi il cuore. Ci vogliono i riti⁶.»

Ci viene allora da pensare che...

- il cartello con i giorni della settimana;

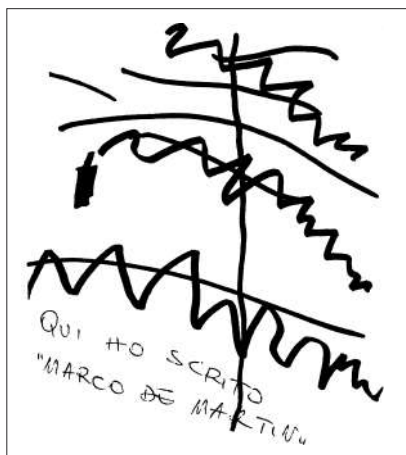
- il gioco del nascondino che poi si trasforma in;
- un breve saluto al mattino;
- la scelta, ripetuta tante volte, dello stesso libro...

sono come dei riti, i riti sono ripetizioni, e la ripetizione può essere rassicurante. [...] Per Marco è proprio così! Ma avrà bisogno di molto tempo, ancora, per accettare la separazione dalla mamma. Quando i nostri sguardi si incontrano gli sorridiamo e lui risponde al sorriso ma... non è molto convinto. Sembra quasi lo faccia per “ricompensarci” della comprensione che abbiamo per il suo disagio. Non è poco! Per entrare in relazione con qualcuno bisogna, prima, comprenderlo.

...se abbiamo dei timori ci mettiamo al sicuro: se il freddo ci minaccia, ci chiudiamo nella giacca;

...se abbiamo paura di qualcosa, ci chiudiamo in casa. Difendersi è un atteggiamento più che normale, serve a non soffrire. Forse, allora, Marco sta iniziando il cammino verso la sicurezza, la tranquillità?

Crescere significa abbandonare, gradatamente, la calda e confortante protezione della famiglia per andare verso la vita. Ciò significa esporsi in prima persona: non è così facile! E, soprattutto, ci vuole tempo! Ma vediamo la sua scrittura. Marco la usa spesso e spontaneamente e noi, ovviamente, lo lasciamo provare. «Lasciamolo scrivere, seppure in un sistema diverso da quello alfabetico: lasciamolo scrivere non perché si inventi un suo proprio sistema, ma perché possa scoprire che il suo sistema non è il nostro e perché possa individuare ragioni valide per sostituire le proprie ipotesi con le nostre⁷».

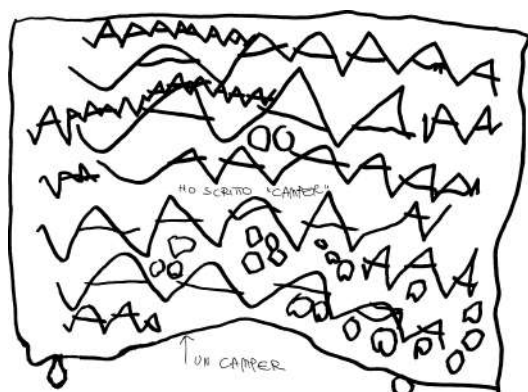


A quattro anni

Primo giorno di scuola: arriva con quattro oggetti in tasca:

- un pennarello verde;
- un aereo;
- un portachiavi;
- un blocchetto per disegni.

Che cosa rappresentano per lui questi oggetti? Ne porterà ancora? Lo vedremo. Il 22 novembre, lunedì, dimentica a casa lo zainetto ed entra a scuola piangendo. La mamma ci dice che, quando in macchina si sono accorti di averlo lasciato a casa. Marco era disperato, senza i suoi oggetti è come perso. Desidera comunque entrare a scuola da solo... a volte però quando entra in aula vediamo nei suoi occhi dei residui di pianto. Il rapporto con il cibo è decisamente migliorato; in maggio diventerà, diremmo, ottimo. Marco comincerà a chiedere il bis di diverse pietanze. Ne siamo contente e crediamo lo sia anche lui. Nei suoi primi disegni ancora mac-



chine... poi dei tentativi di scrittura. Appena arriva, al mattino, corre nello spazio del disegno e inizia questo paziente lavoro di riempimento del foglio con linee che si ripetono, come queste, o con il colore. A fine settembre iniziamo a lavorare con le *scatole azzurre*. Marco ne è entusiasta. La mamma ci racconta che, a casa, non fa

altro che parlarne. Cos'è per lui questa scatola? Cosa gli abbiamo offerto, offrendogliela? «Oggi noi siamo allontanati dagli elementi naturali: siamo immersi in un mondo di parole, di oggetti, di macchine ed allontanati dalle nostre emozioni... è importante il contatto diretto con gli elementi (terra, sabbia) per riprendere il contatto con le nostre emozioni... non si può, e non si deve, eliminare lo sviluppo della tecnica ma il nostro rapporto con essa può essere “nutrito” attraverso contatti con la vera natura⁸». Forse quella scatola è per lui un luogo in cui proiettare, e contenere, proprio le emozioni. E... come la usa? Sì, in essa Marco creerà paesaggi e piccole storie ma non rinuncerà mai, nel momento in cui inizia ad adoperarla, al suo

“gioco” preferito: creare piccole montagne di segatura, nascondervi sotto la sua tartaruga Ninja e, soffiando con una cannuccia, farla riapparire. In questi momenti ci chiamerà tanto. Proprio nel momento del soffio e cioè quando ciò che non c’era più, riappare desidera il nostro sguardo su questo “riapparire”.

Ma... non tutti i giorni lavoriamo con le *scatole azzurre* e allora Marco trova il modo, ugualmente di giocare ad apparire e sparire: nell’angolo della casetta, spesso con Giovanni o con Luca, si nasconde (e, a turno, si nascondono anche gli altri) sotto un mucchio di coperte Luca o Giovanni ci chiamano: «Marco non c’è più!». Quando scopriamo che c’è, Marco ride! E ancora desidera il nostro sguardo su di lui! Ma... a pensarci bene, anche lo scorso anno giocava a scomparire e riapparire da dietro alla mamma e voleva che lo guardassimo, che ci stupissimo... quante risate! In questi momenti è come se noi fossimo, per lui, uno specchio: la nostra meraviglia, le nostre risate, il nostro stupore al riapparire di ciò che, prima, era nascosto, gli restituiscono, come fa lo specchio, la sua meraviglia, le sue risate, il suo stupore. Gli rinviano, quindi, un’immagine rassicurante! E la tartaruga Ninja... che cos’è? In ottobre scopriamo che Marco arriva al mattino con la sua tartaruga in tasca e la sera la riporta a casa. La fa entrare sempre nella *scatola azzurra* per il gioco del soffio e, quando il gioco si interrompe, la tiene stretta in una mano mentre con l’altra inizia, o continua, un altro lavoro nella *scatola*. «Questo oggetto amato – qualche volta null’altro che l’orsacchiotto o il bordo satinato di una coperta – è per il bambino una magica rappresentazione dell’ambito felice in cui egli era fuso con la madre; a questo oggetto il bambino si attacca, mentre si addormenta, per trovare conforto, una immagine di lei, che egli potrà tenere con sé di continuo, evocando così la rassicurante unione e unità con la madre. Così l’oggetto transizionale permette alla madre reale di allontanarsi, mentre il bambino se la tiene vicino simbolicamente. Poiché nel corso del crescere, egli sarà sempre meno in grado di tenere la madre con sé per tutto il tempo, potrà sempre tenersi la coperta...»⁹. Marco possiede un linguaggio ricco, curato. Interviene spesso nelle “assemblee” con idee e ipotesi originali. È attentissimo a tutto ciò che viene letto o raccontato. Le fiabe, forse per il messaggio di crescita, lo coinvolgono in modo particolare. Il pomeriggio, prima del riposo, c’è sempre un momento per il racconto di fiabe o altre storie. Un giorno pensiamo di delegare, a turno, i bambini al racconto. Quando tocca a Marco, accetta volentieri e sceglie *La finta nonna* (gli piace molto). Si siede

al nostro posto e poi “parte”. È un piacere ascoltarlo; le parole filano via lisce; gli avvenimenti si succedono uno all’altro ricreando trame di storie già ascoltate, conosciute ma non per questo così semplici da rielaborare con il linguaggio. Pensiamo, allora, di dar vita, nelle *scatole azzurre*, a una fiaba e scegliamo proprio *La finta nonna*. Non sappiamo se Marco accetterà di togliere dalla sua scatola la segatura (è da settembre che la tiene lì) che gli serve per giocare a soffiare. Una di noi gli si avvicina: «Marco, è tanto tempo che fai questo gioco. Forse ora puoi fare anche altro.».



Toglie la Ninja dalla scatola e se la mette in tasca; poi sotto la segatura nasconde le sue mani e dice: «Guarda... non ci sono più!». Gli diciamo che ha giocato tanto a far sparire e riapparire le cose, ora forse può svuotare la sua *scatola* e farci entrare altri elementi. Accetta, non c’è disagio sul suo viso, insieme ammiriamo il fondo azzurro della sua scatola, vuota! Il giorno dopo ognuno sceglie un momento della fiaba *La finta nonna* per crearlo nella *scatola azzurra*. Marco sceglie la scena del fiume Giordano. Ma gli viene da piangere, dice: «non so com’è il fiume...!» Lo tranquillizziamo, gli facciamo vedere dei libri con immagini di fiumi; allora... prova, poi riesce, ci chiama, riconosciamo il suo sforzo... com’è contento! In febbraio notiamo che Marco non corre più a chiudere i suoi disegni nella scatola con la foto. Ci viene da pensare che forse ora ha la *scatola azzurra* come luogo in

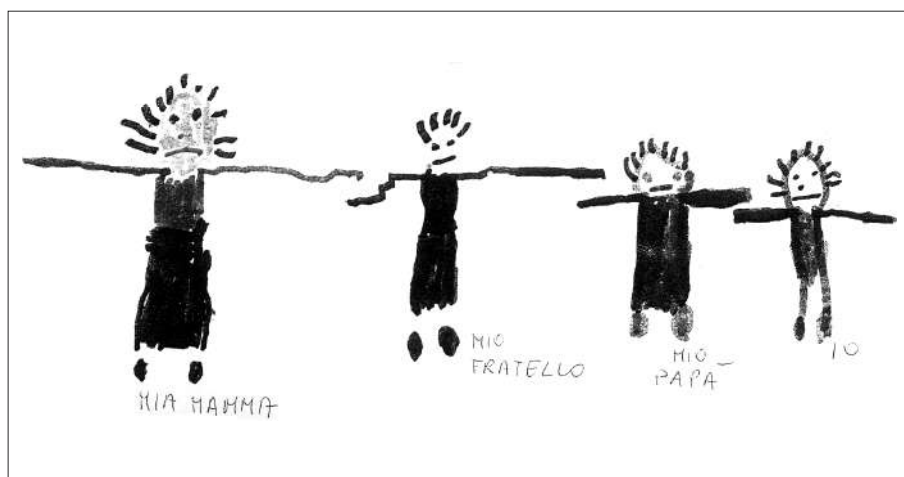
cui contenere il suo mondo... le sue emozioni!

Ciò che cercava era forse un *contenente*, qualcosa che gli permettesse, nella costruzione della sua persona, di non perdersi...gli abbiamo offerto:

- la scatola per i disegni;
- la *scatola azzurra*;
- le regole (che contengono, frenano certi atteggiamenti, sono dei limiti che ricordano al bambino di *non andare oltre*... non tutto può essere lecito!);
- e anche la nostra fermezza e le nostre richieste chiare (anche la mamma ci racconta che se lei è ferma Marco è più sereno).

Sono queste, in fondo, le strategie educative e lui si è sentito più tranquillo, sicuro, capace! La domanda profonda del bambino è costruirsi, costruire la propria identità in modo evolutivo; compito dell’adulto è aiu-

tarlo e sostenerlo in questo percorso. Ed allora, quando la domanda del bambino si intreccia con le risposte “aggiustate” dell’adulto, è la crescita. Ciao Marco, al prossimo anno... in gamba eh!



A cinque anni

Che dire di Marco? Che è un ragazzo simpaticissimo. È sempre pronto al sorriso e al riso... ha il senso dell’umor. È sempre attento e interessato a ciò che avviene attorno a lui. Quando ci sediamo nel nostro salotto per fare progetti di lavoro, per scambiarci idee o per raccontarci i piccoli episodi della vita di tutti i giorni, lui è sempre pronto a parlare (spesso anticipa: «Prima racconto cosa mi ha portato san Nicolò, poi Babbo Natale, poi la Befana» e, puntualmente, rispetta l’ordine annunciato) o a intervenire con le sue ipotesi originali. È piacevolissimo! I primi giorni di scuola notiamo in lui un po’ di disagio al momento di lasciare la mamma (a volte la pausa estiva contribuisce a ricostruire certe difese, certi “disagi”) ma si tratta solo di qualche giorno! Durante l’anno ci succederà ancora di notare nel suo sguardo qualche scintilla di nostalgia, allora ci avvicineremo a lui e gli chiederemo: «Stai pensando alla più bella?» e lui: «Adesso forse sta stirando il mio grembiule»; oppure: «Starà pulendo il bagno e poi fa da mangiare».

E mentre ce lo dice ci sorride, poi, forse con animo più tranquillo, riprende le sue attività. Sono soltanto brevi e rari momenti ma crediamo sia importante fargli capire che abbiamo capito, che ha la nostra com-

preensione... forse per questo ci sorride così di gusto!

Il disegno non lo entusiasma; ma... quante altre passioni ha:

- ama i libri e non si stanca mai di ascoltare le nostre letture; anzi spesso ci chiede: «Cosa leggi oggi?», oppure: «Domani ci leggi?»;

- gli piace moltissimo la “matematica”: quando ci sediamo in salotto a contare i presenti, se tocca a lui fa velocissimo e non c’è pericolo che sbagli, se tocca ad un compagno quando questo finisce di contare, Marco dice, ad esempio «lo sapevo già che eravamo 17, avevo contato a mente» e magari aggiunge: «se eravamo tutti, eravamo 19»;

- e poi... come ama la musica!

L’abbiamo sempre usata come sottofondo nel nostro lavoro con le *scatole azzurre* e lui era uno dei primi a chiederla. Abbiamo ascoltato: Vivaldi *Le quattro stagioni*, i grandi western (colonne sonore da films western), Colonne sonore da film di Fellini, John Lennon (*Imagine* e altri brani), Mozart.

Un momento del lavoro con le *scatole azzurre* del 25 ottobre: Anche oggi ci hanno chiesto John Lennon, piace molto! Finito di lavorare; chiediamo a tutti di riordinare il nostro spazio. Notiamo che Marco lo fa con precisione e molto velocemente... poi sparisce... lo troviamo così. Adagiato su un cuscino, che ascolta John Lennon. Non possiamo che gustarci tutto questo!



E quanto piacere quando ci sediamo a cantare con la chitarra! C’è una canzone che gli piace in particolare: è *Generale* di De Gregori. La chiede tanto e, mentre la ascolta, chiude gli occhi. Un giorno ci dice: «questa canzone mi fa pensare alla mamma!».

E allora veniamo al lavoro con le *scatole azzurre*. Il 17 ottobre gli diciamo: «domani iniziamo a lavorare con le *scatole azzurre*». Lo desiderava tanto. Lo

racconta subito alla mamma e le dice anche che, per tutte le cose che deve fare qui a scuola, i giorni sono pochi! Nei primi giorni di lavoro ricompare il suo gioco del soffio, dell'apparire/sparire in seguito, prima lentamente e poi sempre di più, nasce in lui il desiderio di lavorare con gli altri. Uno dei compagni preferiti sarà Daniel (poi arriveranno a lavorare in otto, e senza contrasti, in un'unica grande scatola), condividerà con lui la sua *scatola azzurra*. Ma per arrivare a questo ha avuto, prima, bisogno di sperimentare, e a lungo, il suo spazio... «Stare a contatto con gli altri è un'esperienza che è resa significativa e affascinante se si è sperimentato e costruito il proprio spazio esistenziale che presuppone la possibilità che ci sia distanza e separazione tra sé e gli altri. Si ha bisogno di sperimentare la distanza dagli altri se si vuole coesistere assieme agli altri. L'insularità del proprio corpo, la difesa della propria intimità, l'appropriazione dello spazio esistenziale, sono condizioni indispensabili per stare assieme ed amare gli altri¹⁰».

La meravigliosa porta che compare in questo disegno, che Marco ha



fatto dopo una seduta di pratica psicomotoria, ci fa pensare a un arcobaleno, l'arcobaleno è per i bambini qualcosa di magico e, forse, per Marco quella porta è l'accesso a uno *spazio magico* in cui avvengono cose speciali. Marco continuerà a saltare, saltare con meravigliosi tuffi e capriole e noi saremo lì a guardarlo. Desideriamo che il nostro sguardo sia lo specchio in cui può confermarsi nella conquista delle sue abilità, nella sua crescita... e la nostra presenza compare anche nel disegno.

A un bambino, ma forse anche a un adulto, non basta essere capace, occorre che ci sia l'adulto a riconoscere il suo essere capace. Una mattina di gennaio, nel nostro salotto, ci racconta con gli occhi brillanti di gioia, che ha preso per la prima volta lo skilift (già al mattino la mamma ce lo aveva raccontato dicendoci che Marco non lo voleva prendere e poi, quando ce l'aveva fatta, era andato su e giù per quattro ore). È la conquista di una nuova abilità, l'acquisizione di nuova fiducia in sé stesso. Ci sembra di poterle collegare con tutto il suo percorso in sala di psicomotricità! Il desiderio di essere capaci ci accompagna per tutta la vita, con-

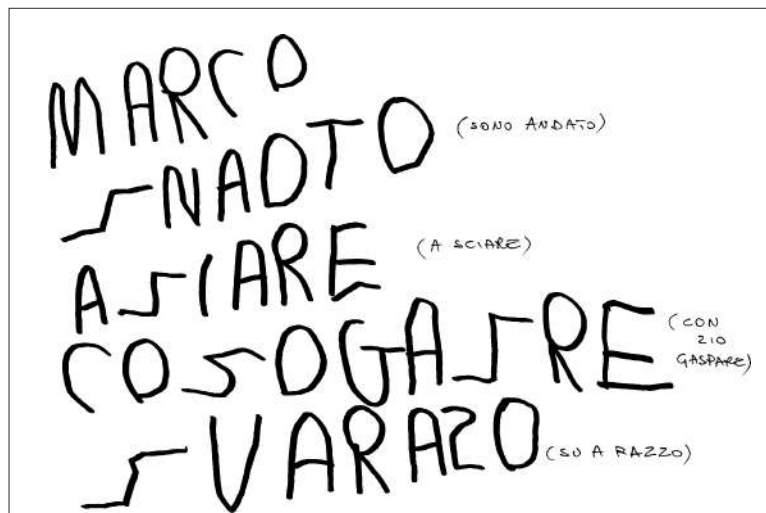
tinua così, Marco! E per finire ancora la scrittura. Marco prepara due regole per metterle nella stanza dove si riposa. L'avevamo sorpreso mentre spostava le brandine dei compagni e gli avevamo detto che lui sa bene che le brandine devono rimanere al loro posto e che l'indomani se voleva, poteva scriverlo... eccome lo ricorda il giorno dopo! Ma non gli basta scrivere le regole per le brandine, pensa bene di aggiungerne un'altra, poi ne prepara una anche per il salotto: «Non si rompe i libri»; con quale passione va a cercare le lettere che gli servono sulle scatole con le foto! No-

A rectangular box containing the handwritten text "NON SI ROMPE I LIBRI" in a simple, slightly irregular font. The text is written in black ink on a white background.

tiamo che sente le lettere che gli servono, ma ancora non ne ha in mente l'immagine, quindi deve andare a cercarla. Ma siamo soltanto in ottobre! In dicembre, per il lavoro nella *scatolona azzurrona*, sceglie due parole da scrivere: «strada» e «macchine». Quella che ci interessa è la parola *strada* (a scrivere *macchine* lo ha aiutato Giulia) che lui scrive «SAA»; ciò ci fa supporre che Marco stia nella fase sillabico-alfabetica e che sia prossimo alla strutturazione dell'ipotesi alfabetica che è la vera e propria scrittura in cui ad ogni fonema corrisponde un grafema; il suo, quindi, non è un errore, ma il risultato di un profondo lavoro intellettuale: non ha copiato, ha pensato¹¹. Ed eccoci, siamo alla fase alfabetica, alla scrittura vera e propria ed il bello è che Marco ci è arrivato da solo, da solo si è costruito le sue ipotesi sul segno scritto in un lungo, interessante ed originale percorso. E dopo aver scritto Lia e Maria si ferma a guardare quelle due parole e dice: «Che corto, Lia! Solo tre lettere! Io ne ho cinque... e anche Maria!». Ancora la sua passione di contare e confrontare! Quando racconta di essere stato a sciare, gli chiediamo se vuole scriverlo... con quanto piacere lo fa! Non l'abbiamo più sentito dire «non sono capace»; abbiamo visto invece crescere in lui, giorno dopo giorno, il desiderio di provare e di riuscire! Ne siamo profondamente contente!

E quando proponiamo ai bambini di usare il computer per scrivere le poesie che raccontano il contenuto delle loro piccole scatole azzurre, Marco è entusiasta! Quando tocca a lui si immerge nel lavoro, sembra che niente più esista attorno a lui, quanto piacere per questo lavoro! Un pomeriggio di febbraio, Marco scopre di saper leggere, ecco come succede. Lia:

«Marco, per piacere dovresti andare nella mia borsa a prendere una scatoletta; sopra c'è scritto *cibalgina*». Dopo un po' torna con la scatoletta. Lia: «Ma allora sai leggere!». Marco: «No! Ma tu hai detto *scatoletta*». Giulia si avvicina a noi e legge C-I-B-A-L-G-I-N-A; Marco unisce le lettere e dice: «Cibalgina». Lia: «Ma allora sai leggere!». Lui ride, è felicissimo. Lo porto in corridoio a leggere *lo spazio delle scatole azzurre*; legge *lo spazio* e ride. Poi, saltellando, va a sdraiarsi sulla sua brandina; dopo un po' mi chiama: «Lia, vorrei leggere ancora». Gli dico: «Vai pure». Torna in corridoio e legge *delle scatole azzurre*. Poi vuole leggere ancora, cerca delle scritte, ne trova una: *l'ospite a tavola* e continua a leggere. I giorni successivi continuerà a leggere, giocheremo a leggere tante, tante parole. Com'è felice! Un'altra abilità conquistata. Il tempo per leggere, come il tempo per amare, dilata il tempo per vivere. Ciao Marco, non dimenticare mai tutto ciò che hai conquistato e quanto sei *capace*!



Riflessioni

«Prendersi cura dell'altro è ascoltare, è comprendere, è aggiustarsi, è rispondere, è considerare la persona [...] Ci tengo molto a questo approccio di filosofia della persona. Noi ci prendiamo cura dell'altro, ci prendiamo cura del bambino. E prendersi cura dell'altro, per me, è terapeutico. Riceviamo molti genitori, facciamo in modo di accoglierli, di ricevere le loro parole e le loro emozioni, e questa modalità è già un fattore di cambiamento¹²».

Ed è questo che abbiamo cercato di fare per Marco. Sembrava che egli avesse un gran desiderio di volare nel cielo della vita, ma che qualcosa gli impedisse di spiccare il volo. Coraggio. Aveva bisogno di coraggio e di sostegno. Come sostiene Aucouturier, la domanda profonda del bambino è quella di costruirsi, ma spesso troppi fattori interni ed esterni non permettono che ciò avvenga. Credo che Marco ci chiedesse proprio di aiutarlo a costruirsi, a saltare il fosso che lo separava dalla vita vera, quella che va guardata in faccia, vissuta, anche aggredita. E mi sembra difficile pensare a un percorso di crescita, di costruzione della persona, che non tenga conto del corpo, delle emozioni e degli affetti. Così come è difficile pensare al bambino piccolo che scopre il mondo senza poter toccare, muoversi, strisciare, rotolare, cadere e rialzarsi, senza essere preso con amore fra le braccia e poter sentire così la propria pelle che fa da confine fra interno ed esterno, sentire il corpo che si fa sentire sempre più forte, sicuro. E, alla fine, sentir nascere dentro un grande desiderio di vivere. Con quanto stupore Marco ha sfogliato il suo quaderno, ne ha ascoltato la lettura, e con quanto desiderio l'ha portato a casa per rileggerlo insieme ai genitori che hanno così potuto rivedere, come in un film, il percorso del loro bambino: i timori, le difficoltà, le scoperte, le conquiste, le vittorie. Il nostro sguardo sul bambino, insieme al loro, crediamo li abbia aiutati ad avere una visione più completa di Marco; li abbiamo resi partecipi di momenti di vita vissuta lontana da loro. Per me e per Maria, questi quaderni/storia costituiscono anche il nostro strumento di valutazione in quanto ci permettono di porre uno sguardo aperto e dinamico sul bambino "intero", senza giudizi e con molte ipotesi. Inoltre, nell'ottica della continuità, sono anche un valido strumento per presentare i bambini alle insegnanti elementari. Forse lo aggiusteremo ancora, perché noi vogliamo crescere nella capacità di leggere il desiderio del bambino di crescere e costruirsi giorno per giorno. È questo il nucleo della nostra professionalità: la ricerca quotidiana e lo stupore della scoperta.

Note

¹ Vergine T., *La relazione educativa*, in «Bambini», maggio 1990.

² Lencioni W., *Il corpo parlante, il corpo parlato*, in «Cooperazione Educativa», dicembre 1992.

³ Aucouturier B., *Il corpo tra pulsione e relazione*, *Convegno nazionale di studio*, Padova 13-14 marzo 1992.

⁴ Tonelli P. (a cura di), *Per mano adulti e bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

⁵ Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1982.

⁶ De Saint Exupéry, A., *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano 1983.

⁷ Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985.

⁸ Tonelli P., op cit.

⁹ Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1979.

¹⁰ Saitta L., *Pensare lo spazio nelle istituzioni per l'infanzia*, in «Infanzia» n. 4, aprile 1991.

¹¹ «Il fatto di applicare alla scrittura la divisione della parola nelle sillabe che la compongono è di enorme importanza: a partire da questo momento la scrittura è direttamente connessa al linguaggio (...) per la prima volta il bambino opera chiaramente in base all'ipotesi che la scrittura rappresenti parti sonore del parlato» in Ferreiro, E., Teberosky, A., op. cit.

¹² Aucouturier B., *Seminario. Verso un'osservazione pertinente. Funzione dell'osservazione nel processo di aiuto*.

Autovalutazione e metacognizione

Francesca Sempio Sonia Sorgato

Un'autentica valutazione formativa deve essere in grado di cambiare la posizione dei bambini e delle bambine nei confronti delle loro prestazioni per restituirgli un ruolo consapevole e attivo nei confronti del proprio percorso di apprendimento. L'autovalutazione nelle pratiche scolastiche caratterizza sporadicamente il momento conclusivo di percorsi significativi, ma raramente entra a far parte in modo strutturale delle diverse proposte, rappresenta a volte un orpello che dà qualità alle attività senza però essere in grado di pervadere il modo di fare scuola e di cambiare radicalmente le concezioni relative alla valutazione.

In occasione del convegno *Non sono un voto* tenutosi a Milano il 28 ottobre 2019, all'interno di un laboratorio, sono state raccolte numerose e interessanti posizioni di insegnanti, studenti e dirigenti nei confronti della valutazione e dell'autovalutazione: è emerso che la presunta oggettività della misurazione non è formativa perché non è utile ai fini dell'autoregolazione. Al contrario sono stati individuati come azioni funzionali: condividere i criteri in maniera chiara ed esplicita prima del momento valutativo; attenersi ad essi in maniera puntuale sia durante l'osservazione, sia nella restituzione; programmare momenti valutativi periodici per monitorare i progressi; prevedere momenti di riflessione collettiva sulle strategie adottate e di mutuo apprendimento tra pari.

L'espressione della valutazione più efficace è risultata essere all'interno di questo laboratorio quella discorsiva, capace di dare un feedback puntuale sui criteri considerati e di ridurre il rischio che una espressione troppo sintetica finisca per riflettere una valutazione sulla persona anziché sulle sue competenze. Durante i laboratori di *Progettazione didattica e valutazione* al terzo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria all'Università degli Studi di Milano-Bicocca, gli studenti per prima cosa sono invitati a condividere le loro esperienze pregresse con la valutazione. Nei diversi gruppi emerge un quadro significativo di rappresentazioni e vissuti: la valutazione è spesso ingiusta, arbitraria, si basa su criteri ineffabili, si riferisce alla persona e spesso non ha relazione con la quantità di sforzi messi in campo e di conseguenza essa tende a minare il senso di autoefficacia e a in-

fluire sul livello di autostima dello studente. Ecco qualche esempio: «Alle superiori la prof. di Filosofia mi dava 5 qualunque cosa facessi. Studiavo: 5. Non studiavo: 5. Alla fine ho smesso di impegnarmi», «Il mio prof di Italiano mi consigliò di prendere ripetizioni. Io ci andai un paio di volte e i voti migliorarono, poi smisi. Ogni tanto il prof mi chiedeva se continuassi con le ripetizioni e io rispondevo di sì. Independentemente dai miei risultati, questa risposta mi faceva prendere voti migliori.» Ci sono anche testimonianze positive: «Quella di Italiano scriveva sul tema tutta una spiegazione e dei consigli. Poi il voto c'era lo stesso, ma aveva un senso e sapevo cosa potevo cercare di fare per migliorare».

Tutto questo ci pone di fronte alla nostra responsabilità di educatori nel momento in cui valutiamo: una valutazione è autenticamente formativa se conduce il discente ad avere consapevolezza di sé al punto da prendere in mano il timone del proprio processo di apprendimento.

Diari di esperienze

La costruzione di alternative rispetto alla valutazione così come è stata concepita finora è rappresentata dalla scelta di pratiche che caratterizzino in modo significativo e radicale la didattica.

In questo contributo verranno analizzate esperienze di autovalutazione sperimentate in due scuole primarie: la scuola primaria “Scarpa” e l’istituto “Perasso” di Milano. L’intento è mettere in luce i processi attivati durante le attività di autovalutazione per capire gli aspetti metacognitivi implicati all’interno di queste pratiche. Presso l’istituto “Scarpa” di Milano, dopo la reintroduzione del voto numerico della riforma Gelmini, un gruppo di insegnanti decise di collaborare con ricercatori dell’università di Milano-Bicocca per mantenere la valenza formativa della valutazione. Si formò un’équipe di Ricerca-Formazione che comprendeva insegnanti in servizio, professori, neolaureati, ricercatori e laureandi che studiavano e sperimentavano strumenti per l’autovalutazione. Queste le origini della pratica di autovalutazione condivisa con il Collegio dei Docenti della scuola primaria “Scarpa” di cui facevano parte alcune delle insegnanti sperimentatrici e che ancora oggi resiste in alcune interclassi con qualche variante.

Il progetto prevedeva prima di tutto la condivisione con le famiglie di un patto educativo esplicito in cui sono molto chiare le finalità della valutazione così concepita:

- promuovere la fiducia nelle proprie capacità di apprendere;
- leggere l'errore come un'opportunità per apprendere;
- rendere i bambini e le bambine partecipi del proprio processo di apprendimento;
- condividere gli obiettivi del proprio lavoro;
- imparare a tenere sotto controllo il proprio percorso.

In classe prima tutto ciò si concretizza in un'azione quotidiana di acquisizione di consapevolezza dei propri punti di forza legati alle singole attività didattiche a cui si affiancano conversazioni di gruppo su che cosa e come i bambini e le bambine stanno imparando, e le loro percezioni, sul valore dell'errore, sulle modalità per collaborare condividendo spazi e materiali. Al termine di ogni quadrimestre l'intervista di autovalutazione viene battuta a computer e consegnata insieme alla scheda di valutazione. In seconda, durante le attività didattiche, si esplicita sempre più chiaramente l'obiettivo della valutazione: conoscersi per imparare al meglio. Sono stati scelti alcuni obiettivi legati alle discipline su cui lavorare e autovalutarsi periodicamente, e altri relativi alla vita della classe su cui si sono state costruite regole condivise sempre più dettagliate negli ultimi anni anche attraverso l'istituzione del Consiglio; si individuano e si classificano le tipologie di errore per avviare attività ludiche e di piccolo gruppo; si utilizza la misurazione per un monitoraggio dei progressi individuali sempre in relazione alle tipologie di errore anche con la costruzione di istogrammi con lo scopo di visualizzare i miglioramenti e di mettere in relazione la misurazione non con i risultati dei compagni, ma con i propri risultati precedenti.

Al termine del quadrimestre anche in seconda l'intervista viene condivisa nel colloquio di consegna schede. Ogni anno nel questionario le domande diventano più complesse e profonde. È inoltre previsto che l'alunna o l'alunno si dia un obiettivo e uno spazio per una breve risposta degli insegnanti. Bambini e insegnanti firmano il documento che durante il colloquio viene firmato anche dai genitori. La lettura dell'intervista di autovalutazione durante il colloquio è sempre un momento molto coinvolgente: i genitori sorridono nel sentire le parole trascritte fedelmente e accolgono anche più facilmente le notizie che non corrispondono all'immagine che hanno. La valutazione espressa con i voti in decimi passa in secondo piano.

Ecco un esempio di questionario di terza a metà anno scolastico:

- Come sta andando la terza?
- Come ti trovi con i compagni nel gioco e nel lavoro?

- Che cosa hai imparato a fare in Italiano?
- Che cosa hai imparato a fare in Matematica?
- Raccontaci come fai per studiare.
- Che cosa ti ha dato più soddisfazione finora?
- Che difficoltà hai incontrato? Le hai superate? Come?
- Nel secondo quadrimestre mi impegno a...

Nel corso del tempo sono stati sperimentati anche questionari diversi, soprattutto per il secondo ciclo della primaria, con l'uso del semaforo, con una parte scritta per spiegare la scelta del colore, con una lettera di risposta da parte dei docenti, persino in versione informatizzata durante la didattica dell'emergenza.

Il coinvolgimento dei genitori è ricercato e si attua, oltre che tramite l'autovalutazione, anche attraverso i colloqui personali periodici e l'assemblea di classe che diventano momenti di conferma del patto educativo e di condivisione della conoscenza dei bambini e delle bambine come alunni/e.

Gli esiti di questa sperimentazione, ormai istituzionalizzata, sono molto positivi per gli alunni e le alunne che acquisiscono competenze metacognitive funzionali all'autoregolazione, utili in tutto il loro percorso scolastico e di vita, per i genitori che partecipano al percorso di apprendimento dei loro figli e figlie e li conoscono anche in quanto studenti, e per gli insegnanti. Essa naturalmente offre una documentazione condivisa su cui riflettere in team, in base alla quale si arricchisce la relazione, si può riprogettare la didattica e progettare momenti di valutazione con strumenti qualitativi (osservazione, analisi di protocolli e di altra documentazione).

Nel secondo contesto che presentiamo sono state messe in atto a partire dalla classe prima alcune delle tecniche Freinet e della pedagogia istituzionale (la corrispondenza scolastica, il testo libero, il Consiglio, il *quoi de neuf*, le creazioni matematiche, il materiale comune) e da questo anno scolastico è stato proposto ai bambini il *piano di lavoro* freinetiano. I bambini a inizio settimana scelgono all'interno di un elenco di attività predisposte dalle insegnanti il numero di prodotti che intendono realizzare in quella settimana (schede di italiano, matematica, testi liberi, disegni geometrici, origami...). Hanno a disposizione delle schede autocorrettive in modo che al termine di ciascuna attività possano correggere i propri elaborati attraverso un confronto con un modello corretto del prodotto richiesto. I bambini sono inoltre invitati alla fine della settimana a riflettere sugli esiti ottenuti e a esprimere l'autovalutazione rispetto all'andamento del lavoro in base ai ri-

sultati e al fatto di aver completato tutto il piano.

L'autovalutazione, sotto forma di consiglio a se stessi, viene letta e discussa con l'insegnante che esprime il proprio parere rispetto alle sue osservazioni e a ciò che è emerso durante questo processo.

Nelle assemblee con i genitori è stato restituito un feedback molto positivo nei confronti di queste pratiche accolte all'inizio con grande diffidenza e con la paura che non portassero agli stessi risultati in termini di apprendimento poiché si faceva esplicito riferimento ai metodi trasmissivi («Ma come farà ad affrontare la scuola media se ora vive così positivamente la scuola?»): l'iniziale timore ha lasciato gradualmente spazio a una maggiore fiducia e in generale i genitori osservano nei bambini una grande tranquillità nei confronti dell'errore che si riversa anche nelle azioni quotidiane.

L'idea di fondo che emerge da questi vissuti è che ci sia la possibilità di rivedersi, di ritornare sui propri passi, senza il timore di essere giudicati per questo: l'importante però è che si ritorni a riflettere su quanto svolto. L'autocorrezione rappresenta quindi, all'interno delle nostre pratiche, uno dei primi passaggi in grado di favorire l'autovalutazione: durante questo momento si chiede ai bambini di riprendere in mano i propri prodotti per trovare, attraverso il confronto con un modello, gli errori all'interno di compiti di carattere esecutivo. Questa modalità sottintende due messaggi: la responsabilità del proprio operato e della correzione è demandata innanzitutto al bambino o alla bambina a cui si chiede di assumere le redini dell'intero processo di apprendimento all'interno di dispositivi predisposti dall'insegnante, la valutazione assume in questo primo passaggio una valenza autoregolativa liberandola da quella sanzionatoria o legata a un giudizio esterno. Come in ogni relazione la valutazione ha bisogno di chiudere il proprio cerchio attraverso la restituzione dell'altro, l'insegnante, che si fa specchio rispetto al processo di esecuzione, autocorrezione e autovalutazione e ne riassume i caratteri salienti attraverso dei consigli per la settimana successiva. Il processo di autovalutazione però non caratterizza solo il momento finale del lavoro settimanale ma è insito nel processo stesso a partire dalla fase iniziale di pianificazione del lavoro, nel momento in cui vengono prospettate le attività settimanali. Per questo motivo ci sembra che i processi metacognitivi vengano agiti durante tutto il percorso: la metacognizione indica la conoscenza che ciascuno ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello di altri, e le operazioni di regolazione e controllo del funzionamento cognitivo¹: «La metacognizione fa riferimento alla rifles-

sione che una persona fa sul suo percorso mentale durante l'azione, per pianificare, valutare, adeguare, verificare e valutare il suo processo di apprendimento²». Le abilità metacognitive si sviluppano tenendo conto di tre aspetti:

- le conoscenze metacognitive
- la gestione dell'attività mentale
- la presa di coscienza dei propri processi mentali.

Il piano di lavoro rappresenta una tecnica che ci sembra stimolare in particolare la gestione dell'attività mentale perché la pianificazione del proprio lavoro e la scelta dell'attività durante il lavoro individuale implica la conoscenza del proprio funzionamento. I bambini intervistati durante le attività relativamente alla scelta del lavoro da svolgere esplicitano la necessità, per esempio, di eseguire tutte le attività di uno stesso ambito insieme o di avere il bisogno di inframezzare attività di tipo più esecutivo ad altre più creative.

Il punto di forza di questa modalità risiede nella possibilità di poter sperimentare sistemi diversi favorendo anche l'acquisizione di strategie differenti per rendere produttivo il proprio tempo e poter quindi terminare il lavoro progettato. Alla fine del primo quadrimestre, in occasione della consegna dei documenti di valutazione, le insegnanti hanno chiesto ai bambini di scrivere una lettera a se stessi per autovalutarsi:

«Caro Antonio, mi sono comportato un po' di giorni male e un po' bene. Quando c'è rumore faccio fatica ad ascoltare e quando sei agitato non riesci ad ascoltare, ti impegni sempre anche quando sei stanco, continui il lavoro finché non l'hai finito. Hai imparato a scrivere in corsivo, a leggere e a non usare le mani».

«Cara Sara, puoi ascoltare di più e ti impegni a fare tutto e aiuti i compagni, con le maestre ti comporti bene e ti organizzi sempre sul lavoro, hai imparato le ombre, a leggere e a scrivere e a contare fino a 100 e alla rovescia, hai imparato a scrivere in corsivo».

«Cara Cloe, ti sei comportata benino e anche l'ascolto benino e ti sei impegnata tantissimo il più che potevi per fare le cose bene e per il rispetto dei compagni e dei maestri ti sei comportata bene. Per l'organizzazione del materiale anche quello abbastanza bene. Hai imparato a fare righe dritte e anche hai imparato il lavoro sulle ombre, puoi migliorare ad ascoltare un po' di più perché alcune volte ti distrai».

«Cara Stefany, ti sei sempre comportata bene, ti impegni a lavorare, mi piace giocare e sei sempre gentilissima con tutti e con le maestre. Alcune volte ti serve un aiuto per organizzarti. Hai imparato a fare il corsivo, ti piace la matematica e devi migliorare nella lettura».

Dagli scritti dei bambini emerge in particolare la loro attenzione nei confronti dei comportamenti sociali e dei contenuti imparati, in alcune autovalutazioni si fa cenno alla propria capacità di organizzare il lavoro e a quella di affrontare la stanchezza e di portare a termine quanto assunto. Questo è un aspetto molto interessante perché fa riferimento al processo inteso non solo come esecuzione di un lavoro dato da un soggetto esterno ma che implica l'assunzione di responsabilità e di capacità autoregolative. Potremmo considerare questo termine utilizzato dai bambini relativo all'organizzazione come l'espressione della valutazione delle proprie capacità a regolare i processi di apprendimento e di esecuzione del lavoro. Rendersi conto di questo passaggio può sicuramente rappresentare un primo elemento che favorisce l'acquisizione di una consapevolezza dei propri punti di forza e di criticità, non solo rispetto agli apprendimenti ma anche nei confronti delle proprie capacità di rispondere al compito. In generale possiamo affermare che le autovalutazioni hanno restituito un quadro sostanzialmente corrispondente alle osservazioni compiute dagli insegnanti, per questo emerge la necessità di dare voce e spazio ai bambini in modo che partecipino realmente al processo di valutazione senza che ci sia il timore di una distorsione della realtà e dei percorsi messi in atto. Potremmo anzi affermare che la valorizzazione di questi pensieri rispetto al proprio percorso siano in grado di dare più valore alle sintesi valutative degli insegnanti.

Note

¹ Brown R. W. cit. in cap 1 e 2 di Albanese, O. et alii, *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2003.

² Lafortune L., Doudin P. A., in Albanese O., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2003.

Un semaforo per fermarsi a riflettere

Davide Tamagnini

«Una volta il semaforo che sta a Milano, in piazza del Duomo fece una stranezza. Tutte le sue luci, ad un tratto, si tinsero di blu, e la gente non sapeva più come regolarsi. “Attraversiamo o non attraversiamo? Stiamo o non stiamo?” Da tutti i suoi occhi, in tutte le direzioni, il semaforo diffondeva l’insolito segnale blu, di un blu che così blu il cielo di Milano non era stato mai. In attesa di capirci qualcosa gli automobilisti strepitavano e strombettavano, i motociclisti facevano ruggire lo scappamento e i pedoni più grassi gridavano: “Lei non sa chi sono io!” Gli spiritosi lanciavano frizzi: “Il verde se lo sarà mangiato il commendatore, per farci una villetta in campagna. Il rosso lo hanno adoperato per tingere i pesci ai Giardini. Col giallo sapete che ci fanno? Allungano l’olio d’oliva.” Finalmente arrivò un vigile e si mise in mezzo all’incrocio a districare il traffico. Un altro vigile cercò la cassetta dei comandi per riparare il guasto, e tolse la corrente. Prima di spegnersi il semaforo blu fece in tempo a pensare: “Poveretti! Io avevo dato il segnale di via libera per il cielo. Se mi avessero capito, ora tutti saprebbero volare. Ma forse gli è mancato il coraggio.»

Gianni Rodari, *Favole al telefono*

Non possiamo continuare a fare ciò che è stato fatto finora. Voglio dire che dobbiamo smettere di pensare ai voti come la modalità più efficace e trasparente per valutare i nostri studenti. Dobbiamo toglierli dalla testa in tutti i sensi, perché non è sufficiente l’eliminazione del voto dalla pagella per cambiare la valutazione scolastica. L’approvazione dello stralcio dell’art 2 del D.L. n. 62 dà una grande possibilità alla scuola primaria per costruire un’esperienza in cui la valutazione diventi realmente di accompagnamento all’apprendimento, dove le persone non sono classificate e ridotte a una posizione, a un numero, per una scuola a misura di bambine e bambini. Insieme a una grande responsabilità, quella di riuscire a rendere significativa questa occasione, tanto da coinvolgere in futuro anche la scuola secondaria di primo grado.

La scuola del privilegio e dell’emarginazione ha usato i voti, la scuola della cittadinanza ha bisogno di strumenti di valutazione diversi. Con la loro voce forte e banale, i voti hanno selezionato, classificato e confuso generazioni di persone; la valutazione, invece, deve formare, riconoscere e sostenere il valore dei percorsi di ogni persona. La sua voce è umana, il suo sguardo anche. Ci sono cambiamenti davanti ai quali è necessario fermarsi a riflettere, se vogliamo comprenderne la portata e le ricadute, perché possono mettere in discussione la nostra identità, semplicemente per il fatto di portarci a rom-

pere con l'equilibrio dell'abitudine, della tradizione. Fermarsi può diventare l'occasione per prendere coscienza della propria posizione, per attraccare la pratica ai porti della teoria che sempre dovrebbero illuminarla o per accorgersi che ci si era smarriti e si vuole proseguire diversamente, puntando in altre direzioni. Un educatore deve dismettere l'abito mentale del voto in quanto abdicazione a quel lavoro che solo la pedagogia può stimolare: la scrittura dell'inedito che ciascuno reca con sé. Perché nel valutare bisogna guardare ai traguardi raggiunti e ai percorsi realizzati da quella persona senza paragonarla agli altri, ma ponendo l'oggi in rapporto alla storia di ogni studente e al suo futuro. Perché la valutazione deve guardare avanti senza dimenticare che tutto ciò che manca non è per sempre, ma è nella cornice del "non ancora".

Così, nell'epoca delle rotonde, invenzioni urbanistiche basate sulla responsabilità diffusa, ho costruito uno strumento valutativo basato sul principio regolatore del semaforo. Una tabella per monitorare i processi e raccogliere i risultati, un'icona dal linguaggio universale, con una scala di soli tre colori che permetta di discriminare facilmente la posizione in cui ciascuno, lungo il suo percorso, si viene a trovare. Uno strumento che tenga insieme i due aspetti fondamentali del nostro lavoro: didattica e valutazione. Due gambe dell'esperienza scolastica unite dall'idea di differenziazione, dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Dunque, per arrivare a costruire il *Semaforo* bisogna partire dalla progettazione didattica. Dal 2012 i punti di riferimento per la didattica nella scuola di oggi sono quei traguardi o obiettivi di apprendimento presenti nelle *Indicazioni nazionali* per il curriculum. All'inizio dell'anno scolastico si è lavorato alla progettazione, in modo da definire, in funzione del contesto classe, quali fossero gli obiettivi sui cui lavorare durante l'anno. Più che dei binari, si è trattato di una semplice traccia che permettesse agli insegnanti di comprendere più profondamente quali fossero le componenti in gioco e le leve che potevano facilitare ogni studente nei diversi apprendimenti. Così gli obiettivi sono stati declinati in abilità e, successivamente, sono state immaginate le possibili attività che le stimolassero.

Di seguito, in via esemplificativa, i tre passaggi:

1. Scelta degli obiettivi dalle *Indicazioni*:

ITALIANO:

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta-scuola primaria.

Ascolto e parlato

1. Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo su argomenti di esperienza diretta, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi.

2. Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione (diretta o trasmessa); comprendere lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini ...).

3. *Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto.*

4. Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche ed extrascolastiche.

5. Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.

6. Raccontare esperienze personali o storie inventate organizzando il racconto in modo chiaro, rispettando l'ordine cronologico e logico, e inserendo gli opportuni elementi descrittivi e informativi.

7. *Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza o un'esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.*

Gli obiettivi indicati in corsivo sono stati considerati come abilità e quindi compaiono nella tabella che segue nella specifica colonna.

PROGETTAZIONE DIDATTICA GENERALE:

Obiettivo di apprendimento	Abilità	Attività
I. Interagire in modo collaborativo in una conversazione	a) Sa ascoltare e comprendere le opinioni altrui, modificando eventualmente la propria posizione b) Interviene opportunamente con apporti personali e coerenza nelle discussioni c) Riconosce e utilizza le diverse funzioni e registri (formale e informale) della lingua orale d) Esprime domande di chiarimento	<ul style="list-style-type: none">• Mettere in relazione elementi diversi di una conversazione e, ove necessario, tradurre/mediare la comunicazione tra bambini• Conversazioni: abituarsi a porre domande, analizzando criticamente le situazioni• Conversazioni: invitare i bambini a riflettere sulla comprensione del messaggio precedentemente ascoltato• Realizzare e registrare interviste• Gioco del gomitolo• Orme per la gestione dei conflitti• ...

<p>2. Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione</p>	<p>a) Sa spiegare l'argomento di un testo letto b) Sa spiegare l'argomento di un testo orale (visto o udito) c) Interviene in modo pertinente d) Formula domande pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione ai compagni del libro della biblioteca • Riprodurre con immagini il testo ascoltato • Visionare filmati e commentarli con la classe • Analizzare il messaggio pubblicitario per capirne il condizionamento • Sbobinare le interviste registrate e commentarle • Conversazioni: fare la "parafrasi" degli interventi dei bambini (ripetere parte dei loro interventi "Se ho capito bene tu dici che..."; "Il compagno ci ha detto che... giusto?") • Conversazioni: favorire il riconoscimento dei diversi punti di vista per motivare la discussione • ...
<p>4. Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività</p>	<p>a) Spiega le fasi di un'attività o di un gioco ai compagni b) Esegue un'attività o un gioco, seguendo le fasi previste</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eseguire con la classe attività pratiche che richiedano più fasi di svolgimento • In gruppi, inventare giochi a cui far giocare la classe • Rappresentare graficamente le fasi di un percorso • Ricavare le istruzioni per realizzare l'immagine del percorso dato • Modificare l'ordine delle fasi di un'attività di un gioco • Giochi linguistici: rebus, parole crociate, scarto sillabico... • ...
<p>5. Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria</p>	<p>a) Sa esprimere un'opinione personale b) Sa argomentare la propria opinione (tesi - aspetti positivi e negativi - conclusione) c) Accoglie i punti di vista degli altri</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere e analizzare testi e articoli giornalistici su vari argomenti • Valutare i libri letti, i disegni realizzati dai compagni (festival letterario, del disegno, della poesia, ...) • Consiglio di classe • ...

<p>6. Raccontare esperienze personali, storie inventate, argomenti di studio</p>	<p>a) Sa esprimersi in modo corretto e comprensibile (proprietà lessicale e di sintassi) b) Produce messaggi con funzioni diverse (narrativa, emotiva, esplicativa) c) Pianifica un discorso a) Presenta un discorso in pubblico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diario personale • Raccontare storie ai bambini della scuola dell'infanzia • Ricostruire la sequenza e la struttura delle storie raccontate • Prendere appunti • Costruire una scaletta/mappa di un intervento • Riesporre una ricerca per una materia di studio • Ordinare le sequenze per il racconto (cronologicamente, funzionalmente...) • Eventi aperti al territorio (spettacoli, mostre, cerimonie per le festività...) • ...
--	--	---

La presenza di più attività a fronte di un solo obiettivo è un'immagine chiara, anche se non specifica, della possibilità inclusiva di offrire strade diverse in funzione delle caratteristiche e dei bisogni di ciascuno studente. Alcune attività si prestano a diventare dei veri e propri brevetti¹.

COSTRUZIONE DEL SEMAFORO

	bambini			genitori			insegnanti		
	R	G	V	R	G	V	R	G	V
COMUNICARE IN LINGUA ITALIANA	autovalutazione			valutazione			valutazione		
	Il quadrimestre			Il quadrimestre			Il quadrimestre		
SONO COINVOLTE TUTTE LE DISCIPLINE									
Partecipa a conversazioni e discussioni con compagni e insegnanti, rispettando il turno, formulando interventi chiari e pertinenti ed esprimendo la propria opinione.									
Ascolta e comprende punti di vista diversi dai propri.									
Comprende il contenuto di quanto ascoltato, cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.									
Pianifica ed elabora un discorso.									

Da questo stralcio della tabella di classe quinta, possiamo sottolineare alcune caratteristiche di questo strumento:

- presenza degli obiettivi di apprendimento delle *Indicazioni nazionali*, dunque stretto collegamento con la progettazione didattica. La traduzione delle parole è necessaria affinché i diversi soggetti coinvolti nella compilazione della tabella possano comprendere i diversi item;

- trasparenza delle scelte didattiche e del focus valutativo: questa tabella è consegnata agli studenti e alle loro famiglie a inizio anno, è un manifesto progettuale del lavoro che si farà durante l'anno, una mappa per l'osservazione;

- è strutturato secondo le competenze da certificare a fine ciclo, dunque è utile e coerente con la valutazione certificativa che la scuola dovrà sostenere;

- fa riferimento a soli tre livelli di una scala ordinale (rosso/giallo/verde): verde, ci siamo, giallo, ci stiamo lavorando, se è rosso significa che le difficoltà sono tali che necessita di un'alternativa didattica; tre punti di vista perché la complessità di questo ha bisogno: da una parte gli studenti che si autovalutano e dall'altra, le famiglie e gli insegnanti che accostano i loro punti di vista per ampliare l'orizzonte. Non abbiamo fatto una sintesi dei colori, ma un lavoro di osservazione e così in pagella sono rimasti i tre punti di vista, magari con tre colori diversi a marcare il giudizio su uno stesso obiettivo di apprendimento. Il momento delle sintesi, quello sommativo di carattere certificativo avverrà a fine ciclo, con la certificazione delle competenze;

- uso non classificatorio della scala: non è usato per fare un raffronto tra diversi studenti per attribuire il colore prescelto, ma ciascuno è stato osservato nel suo percorso e in funzione del suo punto di partenza. Così, a fronte dello stesso obiettivo, può darsi che studenti diversi abbiano un livello di apprendimento differente, pur in presenza dello stesso colore.

Per questo è necessario descrivere il significato dei colori del *Semaforo*, e per farlo abbiamo espresso il nostro giudizio narrativo, non sintetico, sotto forma di *lettera*, direttamente indirizzata allo studente.

Lettera e Semaforo sono stati i due elementi della nostra pagella, un documento nel quale era possibile vedere non solo il percorso della persona e i risultati raggiunti, ma anche la didattica che le aveva stimulate.

LETTERA:

Cara Z.,

con questa lettera proviamo a raccontarti quale significato hanno i colori dei tuoi semafori, in particolare proveremo a tradurre i colori verdi, le cose che tu oggi hai dimostrato a te stessa e a noi di sapere. In questi anni sei riuscita a migliorare molto la tua capacità di stare insieme agli altri, di memorizzare infor-

mazioni e di comprendere le richieste. Quando eri piccola tendevi a rispondere di no alle diverse proposte di attività da fare insieme. Oggi hai fatto crescere la tua curiosità e hai superato questo atteggiamento negativo, ma hai tenuto una risposta simile per le attività nelle quali devi provare a cimentarti da sola («Non sono capace!») Anche per questo hai ancora bisogno di essere accompagnata passo-passo nell'esecuzione di un esercizio, evitando così che alcune emozioni prendano il sopravvento impedendoti di ragionare. Ricordati che il tuo cervello lavora bene se ci sono emozioni positive in gioco.

Esprimi il tuo punto di vista nelle conversazioni di gruppo, comprendi il filo del discorso e non intervieni mai a sproposito. Sei in grado di raccontare storie ed esporre quanto ascoltato o letto. Nella lettura e nella scrittura ora ti senti a tuo agio. Quando commetti errori ortografici sei in grado di correggerli, se ti vengono evidenziati. Dal punto di vista della riflessione linguistica riconosci e descrivi le principali parti del discorso e le principali categorie sintattiche (soggetto, predicati e alcuni complementi). Riconosci e usi con sicurezza i tempi verbali del modo indicativo, congiuntivo, condizionale e imperativo, oltre ai modi indefiniti.

In inglese riesci a comprendere quanto ascoltato e scrivendo riesci a descrivere aspetti della tua vita quotidiana. Interagisci attraverso il gioco, se aiutata a comunicare. Sei interessata e ricordi gli elementi principali della cultura dei Paesi anglosassoni.

Leggi, ordini e confronti numeri. Esegui principalmente operazioni attraverso il calcolo scritto (in colonna): riesci ad operare con le quattro operazioni, la vicinanza di un insegnante ti consente di procedere con maggiore sicurezza senza perderti nell'esecuzione delle procedure di calcolo della divisione. Operi sia con numeri interi, sia decimali. Conosci come fatti aritmetici alcune combinazioni dell'addizione e della moltiplicazione. Riconosci le frazioni sia con i materiali, sia in cifra e sei in grado di confrontarle se hanno lo stesso denominatore. Sai passare dalle frazioni alle percentuali e, con un minimo di supporto concreto, riesci a operare con le equivalenze e a costruire grafici. Nomini correttamente le figure piane, i solidi principali, nonché alcune loro parti. In situazioni conosciute, riesci a calcolare perimetro e area dei poligoni e circonferenza e area del cerchio. Riconosci e confronti gli angoli. Riesci a leggere e a utilizzare strumenti di misura quali bilancia, orologio, termometro e righello.

Utilizzi con creatività e consapevolezza le conoscenze e le abilità relative al disegno per produrre vari lavori. Sei in grado di osservare e descrivere le immagini. Ti esprimi con la voce nei momenti di canto, sia individualmente sia in gruppo, e hai imparato ad ascoltare te stessa e gli altri cantando in coro. Ascolti e descrivi brani musicali di diverso genere. Hai percezione del tuo corpo, dei suoi schemi motori e posturali. Lo usi consapevolmente per comunicare anche attraverso la drammatizzazione. All'interno delle varie occasioni di gioco e di sport,

hai compreso il valore delle regole e l'importanza di rispettarle.

Per lo studio hai avuto a disposizione testi e mappe per facilitare la comprensione e la memorizzazione delle conoscenze. Inoltre, quest'anno hai accettato la possibilità di fermarti un'ora in più a scuola per lavorare sul metodo di studio e per esercitarti con l'aiuto di qualcuno. In alcune occasioni sei stata capace di esporre con sicurezza quanto studiato. Se aiutata, anche a casa, riesci a svolgere i compiti operativi e ad affrontare lo studio. Hai cura dei tuoi materiali. Hai dimestichezza con l'uso della classe virtuale. Hai piacere a lavorare in gruppo, addirittura nei momenti di "lavoro libero" hai messo da parte i tuoi interessi per riuscire a lavorare con qualcuno, forse perché lavorare con gli altri ti dà maggiore sicurezza.

Cara Z., queste sono alcune delle cose che hai imparato anche grazie alla scuola; non arrenderti alle difficoltà, ma prendi quello che sai fare e fallo diventare grande.

I tuoi insegnanti»

La *lettera* è uno strumento caldo che può aiutare noi insegnanti a dismettere l'abito asettico con cui solitamente vengono agghindate le parole della valutazione. È una testimonianza del dialogo pedagogico che non può mancare in una relazione educativa, in cui i soggetti sono posti al centro. È una bella veste per dire qualcosa di importante. Cambiare significa accettare di sentirsi spaesati. Lo stesso disorientamento che potevano avere quelle persone davanti al semaforo blu: modificare i codici universalmente riconosciuti, per modificare il linguaggio e, cambiando il linguaggio, cambiare la storia. In questa cornice entra in scena la dimensione della scelta personale, quella responsabilità pedagogica dalla quale ogni educatore non si può smarcare. Non è questione di coraggio, più prosaicamente la necessità di rispettare le norme in materia di valutazione e così rispettare la nostra professione, noi stessi, riconoscendo lo stesso diritto anche ai nostri studenti. Non è più possibile nascondersi nella colonna del traffico, nel flusso che, quasi inconsapevolmente, ci condurrà a fermarci, magari camuffando gli abiti vecchi (voti) in vesti nuove (giudizi sintetici). Andare, uscire dal seminato, ma verso quale direzione? Il semaforo è uno strumento alternativo, utilizzato per tutti e cinque gli anni nella classe dove ho insegnato. Ma non è lo *Strumento* della valutazione formativa, è una semplice "scala" a tre pioli, una via che ci ha permesso di andare verso il cielo.

Nota

¹ Per una più completa trattazione dell'argomento, si veda il capitolo curato da Sonia Sorgato alle pagine 72-77 di questo testo.

Per una valutazione che sostiene

Rosaria Violi

Da due anni e mezzo, nella scuola primaria “IV Novembre” di Varese, si sta sperimentando un modello pedagogico-didattico innovativo, ispirato al *Manifesto* «Una Scuola»¹, documento redatto da Monica Guerra e Francesca Antonacci, docenti presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tale *Manifesto* ha permesso di strutturare un progetto che ha guidato i docenti coinvolti a un ripensamento di spazi, tempi e modi del fare scuola in un’ottica di cambiamento di paradigma che si rifà alle *Indicazioni Nazionali*. L’intento è stato quello di modificare non soltanto un aspetto, come ad esempio quello della valutazione, ma di destrutturare la scuola così per come tradizionalmente si dà, ricostruendola secondo i principi enunciati nel *Manifesto*. Siamo partiti dagli spazi, che silenziosamente orientano l’agire educativo e vincolano spesso le scelte dei docenti; se la scuola è, prima di tutto, luogo di apprendimento, si è pensato a un’idea di aula come spazio versatile e molteplice.

Non quindi una sola classe per un solo gruppo di bambini, ma tre aule tematiche che parlano linguaggi differenti: linguistico-antropologico, matematico-scientifico, artistico-espressivo, e poi anche un giardino, un orto, la biblioteca rionale, i boschi sul territorio. Una scuola osmotica, in cui il dentro e il fuori non sono rigidamente distinti ma in continuo scambio. Per i nostri alunni venire a scuola è abitare delle relazioni, più che degli spazi definiti (e definitivi), muovendosi alla scoperta del mondo, in continua esplorazione. I luoghi di apprendimento divengono custodi di possibilità di scoperte, di esperienze e di ripensamento collettivo ed individuale delle stesse, in una circolarità che consente di mantenere alti i livelli di curiosità e motivazione. Le aule fisiche, in cui gli alunni possono trovare strumenti e materiali propri del linguaggio che si considera, sono strutturate pensando a una didattica flessibile e differenziata.

Proprio perché non sempre accade che tutti i bambini presenti svolgano contemporaneamente la stessa attività, ci sono tavoli per il lavoro di gruppo ma anche angoli morbidi, con materassini e cuscini, scaffalature a misura di bambino in cui trovare tanti libri e giochi didattici per raggiungere traguardi conoscitivi in modo euristico e non trasmissivo. Non esiste la cattedra, e

l'insegnante presente non abbisogna di una postazione fissa, in quanto impegnato ad accompagnare i vari gruppi nelle diverse attività cooperative, sostenendo da vicino chi ha più bisogno di aiuto.

Questa prossimità agli alunni, nel corso del loro *imparare facendo*, consente al docente di acquisire una visione nuova sui processi messi in atto da ciascuno più che sul risultato, consentendogli di raccogliere elementi preziosi per una valutazione formativa che sostiene l'apprendimento. Capire *come* apprende ciascun bambino, attraverso quali meccanismi e strategie, permette infatti al docente di strutturare strumenti idonei che risultino davvero utili ad ogni soggetto impegnato nel proprio personale percorso. In questa dialettica tra esplorazione e costruzione riflessiva del sapere, anche i tempi divengono flessibili: abbiamo optato per un tempo scuola² scandito dalle necessità dei bambini, dalla loro curiosità e dai loro desideri ed ovviamente da alcune routine (ingresso, merenda, pranzo, ricreazione, uscita). Per il resto non esiste compartimentazione oraria disciplinare, proprio perché i confini tra le discipline vanno dissolvendosi quando si approccia il sapere in modo olistico, attraverso l'esperire concreto.

Questo consente ai bambini di non parcellizzare la conoscenza e di indagare sugli elementi connettivi tra diversi ambiti, offrendo possibilità diverse di declinare la ricerca individuale o gruppale sugli aspetti che maggiormente attivano interesse. Gli insegnanti, cui non vengono assegnate delle *materie*, divengono sostenitori dei processi, accompagnano, rilanciano, a volte indirizzano, intervenendo di volta in volta in quanto trovano essere in atto nei gruppi e nelle classi, aiutando semmai ad approssicare l'oggetto di indagine secondo il linguaggio proprio dello spazio che si sta abitando. Cambia radicalmente il ruolo del docente che, più che preparare ciò che dovrà accadere nella classe, è impegnato a costruire materiali e a immaginare attività o esperienze che possano innescare percorsi in modo mai del tutto prevedibile; e che, più che misurare gli esiti dei suoi interventi, cerca di cogliere il come, oltre al quanto e al che cosa, gli alunni stanno imparando, dotandosi di strumenti che possano fissare e documentare l'osservazione.

Abbiamo infatti pensato di strutturare una griglia comune in cui compaiono le aree e gli ambiti di sapere (area relazionale, logico-scientifica, linguistico antropologica, espressiva e corporea, della ricerca), declinati seguendo i traguardi di sviluppo presenti nelle *Indicazioni Nazionali* (ad esempio nell'area linguistico-antropologica si raccoglieranno le osservazioni inerenti la capacità di lettura, di scrittura, la produzione testuale, il lessico,

la comprensione, il dialogo e le conversazioni, gli aspetti grammaticali, come anche la periodizzazione del tempo, la ricerca delle fonti, l'organizzazione delle informazioni, e la comprensione e produzione della lingua straniera, orale e scritta...). Questo ha permesso di condividere con immediatezza le nostre osservazioni con i colleghi che operano sullo stesso nutrito gruppo di alunni. Gli attuali iscritti alla classe terza sono infatti 62, non divisi in sezioni, ma che costituiscono una macro-comunità, accompagnati da sei insegnanti curricolari, la docente di Religione cattolica, tre insegnanti di sostegno e tre educatori comunali. Durante la giornata sono previsti sia momenti che coinvolgono l'intero gruppo sia altri in cui i bambini si dividono negli spazi, secondo una turnazione decisa dagli insegnanti o in base alle scelte individuali dettate dalle inclinazioni e dalle curiosità personali. Ogni alunno è inserito in un piccolo gruppo, una sestina, che viene spesso chiamato in causa con compiti collettivi che implicano la ricerca di strategie democratiche di accordo sulle scelte da effettuare.

Questa fluidità continua consente agli insegnanti di relazionarsi con tutti gli alunni in contesti differenti ma ovviamente rende più difficile fissare le osservazioni senza l'ausilio di uno strumento di raccolta. Importante, tra le routine giornaliere, è il cerchio, appuntamento fisso all'ingresso degli alunni, in cui si alternano condivisione, canto, meditazione, narrazione, lettura. Viene vissuto come il momento in cui ciascuno si sente accolto dalla comunità, in cui tutti hanno diritto di parola ed in cui dare risonanza ai propri vissuti, anche i più intimi. È anche considerata la situazione in cui si prendono decisioni, si discute e ci si confronta; quando *scelta, confronto, discussione, decisione, condivisione*, divengono azioni quotidiane e ricorsive, la convivenza democratica non è disciplina da insegnare ma pratica quotidiana che rende possibile fare scuola. Le scelte metodologico-didattiche sono anch'esse orientate a favorire la co-costruzione del sapere. Il lavoro di gruppo, il mutuo apprendimento, la *flipped classroom*, il tutoraggio, sono le modalità organizzative più utilizzate, che contribuiscono a sedimentare nei bambini la convinzione che si impara meglio e di più se si impara insieme, e che lo sguardo dell'altro porta arricchimento; queste metodologie di fatto moltiplicano le occasioni di mediazione, ricerca di accordo, per giungere al risultato che non è mai finale ma parziale, in continuo divenire perché rilanciato dalle domande degli altri.

Trascorrere molto tempo in natura (circa la metà del tempo scuola) favorisce inoltre la nascita di spontanei atteggiamenti di *cura e responsabilità*

verso il mondo che si abita, che si traducono in riflessioni, su modi ed abitudini di vita atti a proteggerlo, ma anche in pratiche concrete come la pulizia degli spazi, esterni ed interni, e in uno sguardo attento al dettaglio e al particolare. Una didattica strutturata quindi intorno a due assi principali: le domande dei bambini, scaturite spesso da esperienze concrete, che attivano l'attività di ricerca (che muove quindi sempre da reali curiosità), e i materiali (strutturati a partire dai bisogni apprenditivi di ciascuno). A questi si aggiungono altri due aspetti fondanti: la riflessione circolare e la documentazione. L'atteggiamento *meta-riflessivo* è infatti stato sollecitato fin dalla classe prima come modalità di stare nell'esperienza educativa, vivendola ma rileggendo il proprio modo di abitarla. «Cosa abbiamo fatto», «come mi sono sentito», «cosa si è attivato dentro di me», «cosa ho scoperto», sono alcuni degli interrogativi che vengono posti al termine di ogni attività o giornata, nella consapevolezza che è la riflessione sull'esperienza vissuta che produce apprendimento. Se questa riflessione è poi condotta in gruppo, si ottiene una corralità di sguardi che consentono di vedere ciò che è accaduto come riflesso in un caleidoscopio in cui le possibilità di rilancio e apertura sono molteplici. Da questi momenti prende avvio anche la documentazione degli apprendimenti e delle scoperte, attività interessante perché consente di consolidare quanto imparato, rendendosi consapevoli dei processi che hanno permesso di giungere alla conoscenza.

Documentare è rendere visibile il percorso svolto, renderlo percorribile di nuovo, attraverso la costruzione di mappe, plastici, video, reportage fotografici, sintesi e presentazioni riassuntive, invenzione di giochi e materiali. È anche un tornare sui propri passi e quindi un momento importante ai fini della valutazione e dell'autovalutazione perché maggiormente rivelatore di eventuali difficoltà o di comprensioni parziali ed errate. Se la valutazione dei docenti si costruisce, in forma narrativo-descrittiva, a partire dalle osservazioni raccolte in fase operativa, durante le conversazioni collettive (aiutandosi con registrazioni o trascrizioni integrali) e nei momenti ricreativi, l'atteggiamento autovalutativo permea l'essere a scuola dei bambini, come costante richiamo a rimanere vigili su quello che ci accade mentre impariamo.

Ogni giornata, e a volte attività, è chiusa da un ritrovarci in cerchio in cui soffermarsi su quanto è accaduto, rielaborare oralmente, riflettere sui vissuti, raccogliere le scoperte, lasciar scaturire eventuali domande. Ogni accadimento in questo modo diventa occasione di apprendimento non soltanto per il suo darsi, ma per il suo essere fonte di ripensamento, problematizza-

zione, discussione, che rilanciano domande o relativizzano le risposte.

Con cadenza bimestrale, inoltre, ai bambini viene chiesto, attraverso uno stimolo (domande, poesia, produzione testuale...) di fare sintesi di quanto sta loro accadendo, quali difficoltà stanno incontrando, quali strumenti o ambienti prediligono, quali ricerche li hanno appassionati, quali capacità ritengono di avere sviluppato. L'assenza di voto numerico e, con esso, della percezione dell'errore come ostacolo all'apprendimento, facilita una rilettura spontanea sui propri talenti o sulle proprie mancanze che non scatena ansia ma consente ai bambini, e agli adulti che li accompagnano, di capire con maggiore chiarezza quali sono i bisogni e i desideri apprenditivi. Valutare, come *dare valore* a quello che accade a scuola, è quindi, nella nostra esperienza, agito quotidiano che passa non soltanto dalle mani dei docenti, ma anche da quelle degli alunni, chiamati fin da subito ad autovalutare il proprio percorso.

Questa centralità del protagonista, il bambino, educato alla libertà di *dire di sé*, ci sembra coerente con quanto recitano le Indicazioni Nazionali quando invitano a definire le strategie educative e le finalità della scuola «a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale³», aprendo alla «rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali⁴». Ecco che allora anche la valutazione nella nostra esperienza si discosta da quella tradizionalmente misurativa per divenire *discorsiva, descrittiva*, di *carattere formativo* e soprattutto *collettiva*. A valutare non sono solo gli insegnanti ma gli stessi alunni e le loro famiglie, in una coralità di voci che si intrecciano per restituire frammenti di quella complessità che è l'individuo impegnato nel suo percorso di crescita, così dipendente ed interrelato ai rapporti affettivi che lo sostengono.

Dare parola a tutti i soggetti coinvolti nel processo ci appare come un modo per evitare una sterile contrapposizione tra scuola e famiglia e di fatto ridistribuire il potere, nella possibilità data a ciascuno di lasciare traccia del proprio modo di vedere e rileggere le situazioni.

Pensare a una scuola che costruisce comunità nella comunità ha portato ad allargare gli orizzonti rendendo attivamente partecipi le famiglie. La famiglia è infatti la prima e più importante agenzia educativa, con la quale la scuola ha il dovere di entrare in dialogo, più che di giudicare o marginalizzare, implementando risorse che in ottica sistemica sostengono i processi. Nella "pagella" pensata da noi quindi non sono mai comparsi voti che misurano, né giudizi che si ammantano di oggettività per avvalorarsi come ve-

rità, ma emergono tre racconti (degli insegnanti, dei bambini e dei genitori) che qualitativamente descrivono ciò che da ciascun punto di vista sta accadendo in quello specifico momento, intrecciando soggettività che non professano né dichiarano, ma piuttosto suggeriscono percezioni che hanno il carattere etereo e parziale di ciò che si riferisce all'istante presente. Passare dal giudizio alla valutazione descrittiva ha imposto il cambiamento dei registri linguistici comunemente utilizzati dagli insegnanti e tanto pervasi dall'uso di aggettivi e avverbi di modo; e siccome la parola non solo traduce, ma più spesso *fa* il pensiero e plasma la realtà, cambiare modo di dire la valutazione ha significato anche, per noi, cambiare il modo di vedere, di guardare a quella realtà poliedrica che è un percorso di apprendimento. Paradossalmente abbiamo sperimentato come rimanere aderenti a quello che accade, descrivendo processi in atto, strategie utilizzate, modalità preferite, scelte effettuate, ci abbia condotto non soltanto a capire meglio cosa accade al bambino che impara (quali capacità mette in gioco, quali difficoltà incontra e con quali attitudini cerca modi per superarle) ma anche ad intravedere, in modo più chiaro, quali sono le possibilità e non soltanto i limiti; le potenzialità traspaiono descrivendo (dando valore) al presente, e rendono la valutazione *utopica*, perché non più rassegnata alla fatticità dello status quo ma capace di custodire il *non ancora*. Diventa allora momento in cui recuperare, dentro a questo sguardo sul presente e sul passato, quella tensione al futuro che anima ogni processo di crescita: il desiderio. Una dimensione che le stesse *Indicazioni Nazionali* invitano a considerare quando affermano che «sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti⁵». Se le nostre pratiche di insegnamento non attivano il desiderio (di imparare e scoprire ancora) sono di per sé fallimentari. Una valutazione dei processi deve allora dare spazio a questa tensione ad essere, a questo slancio verso il divenire che rimane il più grande motore dell'apprendere. Nelle autovalutazioni dei bambini (istituzionalizzate in forma scritta in quattro diversi momenti dell'anno)⁶ emerge sempre ed in modo spontaneo, accanto al racconto di ogni difficoltà o conquista, anche il desiderio di trovare risposta a domande conoscitive, di vivere situazioni più serene o felici, di crescere in taluni aspetti, come anche di imparare ciò che magari costa maggiore fatica. La valutazione quando si fa sguardo che sostiene ed incoraggia, che riconosce le lacune o le difficoltà ma accompagna verso il loro superamento, e

l'autovalutazione che permette di guardarsi con franchezza senza commiserarsi o esaltarsi, consentono al bambino di elaborare ogni frustrazione scovando in essa la dimensione di scarto e tensione verso un futuro che si vede abitato di possibilità. Far sì che la dimensione desideriale integri le scritture valutative, consente alla *speranza* di tornare ad essere categoria pedagogica, e alla valutazione di divenire *poetica*, perché capace di creare attraverso la parola, di generare possibilità. Non esiste, in un tale approccio, una corrispondenza lineare tra programmazione e valutazione, in primis perché un fare scuola concertato (dove le direzioni emergono dal divenire delle relazioni e delle esperienze) non necessita di una programmazione che precede l'accadere educativo ma di una progettazione in itinere (che quasi sempre viene cambiata nel suo concretizzarsi), e in secondo luogo perché favorisce l'innescio di percorsi molteplici e differenziati. La valutazione, se non tende alla misurazione delle conoscenze acquisite al termine di un'unità didattica, è quindi orientata a cogliere cosa sta succedendo nel gruppo/nei gruppi, e cosa accade ai singoli alunni e si fa ingranaggio del processo di apprendimento nel suo darsi. Per arrivare alla sintesi descrittiva riportata sulla scheda di valutazione gli insegnanti partono quindi dalle osservazioni raccolte sui percorsi. In alcuni casi sono osservazioni che registrano accadimenti, scoperte, difficoltà esperite in uno specifico momento; altre volte divengono analisi di processi che si rendono manifesti in pratiche o agiti ricorrenti. Ogni bimestre la griglia viene condivisa con le famiglie in occasione dei colloqui (cui partecipano anche gli alunni), e diviene strumento utile per il confronto delle diverse prospettive. Le descrizioni delle schede di valutazione di volta in volta si strutturano intorno a indicatori differenti, contrattati e condivisi dagli insegnanti a partire da quanto si ritiene collegialmente preminente in quella porzione di percorso. Largo spazio comunque viene sempre dato agli aspetti di convivenza democratica che, come precedentemente spiegato, reggono le scelte metodologiche effettuate, come anche alle relazioni e alla cura, e a tutti quegli atteggiamenti esplorativi, indagativi, riflessivi che conducono alla competenza di imparare ad imparare. Ovviamente vengono raccontati anche i processi apprenditivi specifici dei diversi ambiti di sapere.

Essere riconosciuti nelle proprie attitudini, affetti e piaceri (anche quelli normalmente classificati come scolasticamente non rilevanti) permette di sentirsi guardati, di sentirsi rilevanti nella relazione educativa con chi guarda. Se poi questo sguardo si moltiplica dando voce ai genitori, si ot-

tiene un intreccio che si fa abbraccio, condivisione di intenti, supporto nella fatica e amplificazione di gioie. La traccia data ai genitori per arrivare alla formulazione della loro sintesi di valutazione è diversa di volta in volta. In alcuni casi ci si è affidati a domande guida («Come vi sembra che il vostro bambino abbia vissuto le relazioni con i compagni e gli insegnanti in questo primo anno di scuola? Cosa vi sembra che il vostro bambino abbia imparato in questo primo anno di scuola?»), in altri a stimoli narrativi («Vi invitiamo a scrivere una lettera ai vostri figli, in cui parlare loro di come vedete il loro percorso scolastico, di cosa vi rende orgogliosi o di cosa sia ancora necessario ai vostri bambini per crescere, di cosa la loro esperienza di apprendimento stia offrendo alla loro vita. Comunicate loro in che modo intendete sostenerli ed accompagnarli in questo momento»).

È significativo quanto il poter dire, vedendo riconosciuto come paritetico il proprio punto di vista nella valutazione, faccia crescere il desiderio di farlo in modo sempre più ricco, e accresca anche la disponibilità all'ascolto, alla messa in dialogo, un dialogo in cui quello che si pensa è ritenuto importante dall'altro. Ovviamente ciascuno utilizza le modalità che gli sono proprie, alcuni necessitano di aiuto (magari perché non italofoni), altri di incoraggiamento, ma tutti, a partire dagli strumenti di cui dispongono, vanno maturando consapevolezza sull'importanza e sul significato di questo momento valutativo.

Anche gli stimoli offerti in questi primi due anni e mezzo ai bambini e alle bambine per formulare la loro autovalutazione sono stati vari: domande scritte, interviste, incipit poetici, lettere. Si è reso evidente quanta capacità di riconoscere talenti e difficoltà, stili e modi apprenditivi, bisogni e desideri abbiano quando vengono messi in condizione di poterlo fare e di sentirsi riconosciuti competenti in questo, e quale aiuto possano offrire agli insegnanti suggerendo loro come essere aiutati o supportati.

Stimoli diretti, come le domande, favoriscono di solito un'analisi più descrittiva di quanto sta accadendo loro, mentre quelli poetici o narrativi attivano spazi di riflessione sulla dimensione del desiderio, utilizzano linguaggi metaforici per lasciar trasparire in modo ancora più profondo le emozioni e i vissuti che accompagnano lo stare a scuola. In tutti i casi, comunque, si palesa nelle loro parole quanto scuola e vita non siano facilmente scindibili nella loro percezione, quanto abbiano lo stesso valore l'imparare o lo stringere amicizia, il sapere leggere o contare e lo stare con consapevolezza nella comunità, studiare le tabelline o prendersi cura degli spazi verdi.

Inutile dire quanto sia sorprendente e arricchente, non solo al loro, ma anche al nostro sguardo, una valutazione così, capace davvero di restituire il valore di quello che facciamo quotidianamente, delle energie che mettiamo in campo, degli affetti e delle emozioni che spendiamo, dell'impegno che prodighiamo.

Tutti. Ciascuno al proprio posto. Ma insieme. Come in un abbraccio.

Note

¹ Il *Manifesto* «Una scuola» raccoglie gli intenti per un'innovazione che tenga conto dei modelli educativi del passato (Pizzigoni, 1950; Agazzi, 1950; Montessori, 1950; Dewey, 1951; Freinet, 2002; Freire, 2011; Milani, 1969; Lodi, 1970; Ciari, 1972; Neill, 1979; Malaguzzi, 1995; Manzi, 2011), ripensandoli e recuperandone gli aspetti irrinunciabili. Il *Manifesto* è consultabile all'indirizzo <http://unascuola.blogspot.it/p/manifesto-per-una-scuola.html>.

² Il tempo scuola è di 40 ore settimanali, dal lunedì al venerdì.

³ *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione. Annali della Pubblica Istruzione*, Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Le Monnier, Firenze 2012, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Metà e fine quadrimestre.

Valutazione nella scuola dell'infanzia: un atto responsabile e possibile

Valeria Vismara

Valutare nella scuola dell'infanzia... con quali finalità? Quale senso? Strumenti? Dalla documentazione alla valutazione: come, cosa e per chi documentare? Partendo dal fatto che si valuta anche alla scuola dell'infanzia, cerchiamo di ragionare e condividere scopi e peculiarità, al di là delle richieste di uniformare le modalità che giungono dai gradi superiori. Un viaggio alla scoperta (o riscoperta) delle potenzialità della valutazione per conoscere i bambini e progettare le esperienze di apprendimento.

Con questa affermazione introduco una visione della valutazione di tipo formativo, considerando che la scuola dell'infanzia, per tradizione ed esperienza, proviene da una solida cultura di osservazione e documentazione ragionata e condivisa, al fine di rispettare le differenze di ciascun bambino. Il riferimento teorico va chiaramente a Loris Malaguzzi e al suo ruolo di guida pedagogica nelle scuole di Reggio Emilia. Ripercorrendo le pagine dei suoi collaboratori storici e delle sue maestre, si scopre come, il lavoro del team docenti, fosse già incentrato su questa ricorsività fra valutazione e progettazione di contesti di apprendimento.

Facendo riferimento a questa tradizione e avendo la fortuna di avere osservato il lavoro di colleghe formatesi negli anni d'oro del Comune di Milano, mi pare logico ispirarmi a questo modo di fare scuola, che già ci appartiene, che è nel nostro Dna, ma che forse abbiamo accantonato, perdendo un po' di vista le peculiarità e il *saper fare* della scuola dell'infanzia italiana.

La valutazione deve partire dall'utilizzo di strumenti qualitativi e da strumenti di documentazione, se vogliamo proporre un'alternativa all'etichetta e al voto numerico, nei gradi scolastici successivi. Non possiamo prescindere dal documentare bene quanto avviene in classe.

Il processo di valutazione restituisce la complessità delle azioni osservative, documentative ed interpretative e rende evidente l'importanza delle competenze delle insegnanti per determinare contesti di apprendimento attenti ed in linea con i bisogni e le zone di sviluppo prossimali dei bambini. La valutazione formativa assume la caratteristica di valutazione divergente, come dialogo orientato a scoprire ciò che ciascun bambino sa e quali sono le condizioni che sostengono e amplificano il suo bagaglio di conoscenze.

Una valutazione che consente di riprogettare, rilanciare e ristrutturare le esperienze al fine di sostenere l'apprendimento e la scoperta del singolo e del gruppo. Si tratta quindi di una valutazione per l'apprendimento, che consente di valutare le opportunità che si possono offrire perché le esperienze divengano significative per gli specifici bambini con i quali si sta lavorando. Una valutazione che apre sguardi a 360°, che si focalizzi non su ciò che i bambini «non sanno ancora fare», ma su quanto potrebbero, in potenziale, lasciare emergere. La valutazione che abbiamo ora nelle scuole, anche dell'infanzia, tende invece a scattare una fotografia del bambino nel momento specifico, puntando l'attenzione su quanto ancora «non ha raggiunto» e «non è capace di». I colloqui di confronto con i genitori sono inerenti a questo tipo di sguardo, dimenticandosi delle potenzialità e del valore aggiunto di ciascun bambino dentro al gruppo. A mio parere, il problema non sta tanto nella fotografia del momento specifico, quanto nell'uso che si fa dei dati raccolti, perché purtroppo poi è con questo sguardo che si aprono i colloqui con i genitori; ed è sempre con questo sguardo che ci si aspetta o non ci si aspetta maturazione e apprendimento. Ancora una volta, sono questi dati che dovrebbero invece spingere l'insegnante a riprogettare, a pensare a situazioni utili all'apprendimento del singolo e del gruppo, osservando quello che è faticoso e che ha bisogno di essere accompagnato e potenziato. Molto spesso, nella mia esperienza, raccogliamo informazioni che non facciamo fruttare, che non traduciamo in progettazione vicina alle esigenze dei bambini. Restano dati muti.

Questo argomentare si collega alla funzione formativa che riveste la valutazione per i docenti. Utilizzata dal team docente, diventa occasione per ripensare alla pratica e per condividere scelte che aumentano la *teacher agency*, cioè sostiene gli insegnanti nella consapevolezza della maturazione di competenze professionali sempre più efficaci nell'organizzazione del contesto educativo. Amplifica la consapevolezza di essere in grado di dare forma all'azione, rendendo visibile l'apprendimento in modo competente ed efficace per i bambini. Richiamando ancora una volta il pensiero di Loris Malaguzzi e l'esperienza delle scuole di Reggio Emilia, valutazione e documentazione diventano ricorsive, affiancate alla progettazione. La valutazione ha una funzione umana generale non accontentandosi dei risultati, «sì, no e in parte», ma andando ad osservare e a cogliere i processi che portano ai risultati e le qualità delle situazioni e i contesti d'apprendimento. Nella consapevolezza che la valutazione non ha risposte definitive ma è sempre parziale, collettiva,

temporanea e in prospettiva. Valutazione collettiva nella misura in cui viene condivisa, ragionata e offerta allo sguardo del team docente, come occasione per ripensarsi in azione didattica, per soppesare le scelte organizzative del contesto e leggere il fare del bambino, il suo procedere dentro all'esperienza. La valutazione non è un percorso solitario, ma collegiale, nella scelta degli strumenti e delle finalità raggiungibili.

L'esigenza di condividere buone pratiche valutative è prioritaria come modalità per svincolarsi da regimi restrittivi e da richieste che provengono rigidamente dall'altro (nello specifico mi riferisco agli altri ordini scolastici preoccupati dal passaggio da un grado all'altro). Siamo di fronte al proliferare, di scale e schede di ogni tipo che, osservando il bambino al di fuori del suo contesto di azione, tendono a porre misurazioni oggettive da condividere con la scuola primaria o con i genitori, narrando le fatiche dello sviluppo, più che le potenzialità. Prove che non hanno nessuna connessione con il naturale procedere dell'esperienza dei bambini (pensando a un certo modo di fare scuola); attività calate dall'alto e uniformanti (realizzazione di una ricetta osservando i bambini nel loro fare – secondo griglie autoprodotte o recuperate da pubblicazioni – e competenze raggiunte o non raggiunte), nel tentativo di cogliere ed etichettare il «non sa fare».

Valutare significa osservare, documentare, raccogliere parole, tracce, esperienze nel presente per potere rileggere, ripensare, confrontarsi. Valutare significa recuperare uno sguardo attento, l'ascolto, la capacità di cogliere in ogni contesto, sia strutturato dall'adulto che non. Valutare significa riflettere, rileggere a partire dalle parole del bambino. Non basta *ricordare* in modo approssimativo, perché è proprio in questo spazio lasciato alla memoria che restiamo ferme nel nostro racconto di un bambino. Il ricordo non aiuta a raccontare in modo rispettoso e autentico. Ferme nelle aspettative e nell'idea, che continuiamo a vedere confermata e rafforzata, impoverendo così, la complessità del singolo. Personalmente balza all'occhio l'esempio nell'utilizzare i protocolli di conversazione, che poi sono diventati materiale di confronto con i colleghi iscritti al laboratorio. Mettendomi in discussione in prima persona, come docente, spesso credo di conoscere profondamente un bambino e le sue modalità di azione nel contesto. Sono prevenuta e non disponibile nel lasciarmi sorprendere e meravigliare. Il richiamo al pensiero di Loris Malaguzzi è d'obbligo a questo punto: «dobbiamo imparare a rimanere, ancora una volta, nell'attesa dell'inatteso, scoprendo le probabilità di errore delle nostre predizioni. L'importante è che le nostre aspettative

non si trasformino in carceri diaboliche che imprigionano il bambino in un percorso predeterminato, nel quale l'osservazione sia solo una giustificazione di ciò che crediamo già di sapere. Questo rischio, psicologico e umano, è quello di cui dobbiamo essere consapevoli¹».

Fermi in questa immagine difficilmente cogliamo il saper fare, il passo ulteriore che invece il bambino può compiere. Questo è quanto racconteremo ai genitori in un colloquio. Il suo «non essere in grado di» orienterà le nostre scelte organizzative nel contesto e nelle ulteriori proposte esplorative. Orienterà il nostro modo di porci e di chiedere o non chiedere al bambino. Partendo da una conversazione, analizzata e riletta, possiamo invece scoprire un processo ulteriore, il percorso del ragionamento di fronte alla fatica, all'insuccesso; possiamo ritrovare la modalità di relazionarsi con il gruppo per costruire ed incoraggiare un sapere più approfondito. Di fronte alla valutazione ricavata dalla documentazione ci si deve porre con umiltà e con la disponibilità di lasciare dialogare i dati senza cercare le consuete conferme di inadeguatezza. Sembra facile e scontato.

È generando una raccolta di dati che vengono sistematizzati e interpretati che si origina una valutazione per l'apprendimento. La valutazione diviene strumento dialogico e di riflessione per gli adulti, creando dei ponti tra intenti progettuali ed esperienze. Una progettazione deve essere pensata, delineare chiaramente quelli che sono gli intenti, i modi, i tempi e gli spazi dell'azione educativa.

La valutazione formativa chiede di partire dal bambino. Avere degli strumenti che fanno emergere le soggettività di ciascuno consente di valutare il potenziale degli stessi per accompagnarli nella loro zona prossimale di sviluppo, richiamando il prezioso contributo di Vygotskij.

L'esperienza di valutazione nella sezione di una scuola dell'infanzia

Esplicitando questi pensieri di fondo, che orientano il nostro agire in classe, decidiamo in un confronto con la collega neoimmessa in ruolo², di provare a utilizzare la valutazione come:

- strumento per progettare e definire l'attività nel suo svolgersi nel tempo;
- possibilità di reale co-progettazione con il gruppo di bambini coinvolto;
- modalità di scambio professionale e formativo fra le docenti nel momento in cui diventa spazio di confronto e ragionamento condiviso.

La collega, nonostante la sua grande esperienza in ambito educativo (proviene da anni di lavoro nell'asilo nido), viene messa alla prova da alcuni bam-

bini complessi. Ha meno esperienza con la progettazione per la fascia di età della scuola dell'infanzia e si interroga sulla modalità di condurre conversazioni in modo da consentire un approfondimento, da parte del gruppo, dei contenuti derivati dall'esperienza. Questi diventano aspetti di maturazione professionale secondo il bilancio di competenze. La numerosità degli alunni presenti nella sezione non è di aiuto e il gruppo dei bambini di 5 anni è costituito in prevalenza da maschi con un gioco e una modalità di relazione fisica. Visti i numerosi momenti di conflitto e la difficoltà a collaborare in un progetto di gioco condiviso, decidiamo di creare uno spazio di costruttività entro il quale fare vivere un'esperienza diversa ai bambini che, rischiano di scomparire un po' nel grande gruppo e/o faticano a trovare un modo diverso e più funzionale di entrare in relazione con i pari. Il primo gruppo comprende alunni di 4 e di 5 anni con capacità eterogenee in ambito relazionale e linguistico. Alcuni di loro, avendo frequentato poco la scuola dell'infanzia, sono inseriti in modo parziale nel grande gruppo e ci pare una buona occasione questa per consentire di dimostrare le proprie competenze e trovare un piano più facile di aggancio e riconoscimento dell'altro.

Per i bambini più "difficili" vorremmo creare un ambiente in cui dimostrare un modo diverso di essere con gli altri (recuperando una buona visione della propria persona), al di fuori della classe che ha una numerosità che non permette, che soffoca, che schiaccia l'individualità di ciascuno. Ventinove bambini sono sempre davvero troppi per potere dare lo spazio a ciascuno. Nel laboratorio *Muba* (il nome deriva dalla formazione svolta alla Rotonda della Besana durante l'anno 2018 da entrambe le docenti) vorremmo che, concentrandosi sul fare, anche questi bambini complessi, possano scoprire, osservare la loro competenza in azione, il loro valore personale, l'essere ricercati dal compagno che magari, in classe, non ha nemmeno il tempo di accorgersi dell'amico in difficoltà. Vorremmo riportare la possibilità di "stare bene" anche dentro all'aula. Lo stesso sguardo e la stessa scoperta, la vorremmo favorire nell'adulto, che in classe, sommersa da bambini, fatica a valutare e ad apprezzare le potenzialità del singolo, fissandosi su certe idee e pregiudizi difficili da modificare. Uno sguardo che spesso è affaticato del quotidiano lavoro con gruppi complessi.

La *valutazione mite*, suggerita da Cinzia Mion, ci sembra una strada praticabile e rispondente a tutte le necessità e i bisogni emersi dalla lettura di contesto e sui quali le docenti si sono confrontate a lungo.

Dall'analisi del contesto:

I bisogni rilevati nei bambini

- Fatica a condividere con gli altri, a rispettare la reciprocità della relazione, ascoltare ed essere ascoltati;
- Perdita dell'attenzione, fatica a concentrarsi;
- Crisi emotiva di fronte al conflitto con i compagni o ai no dell'insegnante;
- Scarsa fiducia in sé stessi.

Possibili indicatori, sguardi da considerare nello svolgersi dell'esperienza

- Vedere se e come in un piccolo gruppo e con un approccio molto rispettoso del bambino, del suo percorso e di valorizzazione delle sue potenzialità, è possibile vedere un miglioramento dei livelli di partenza (linguaggio, capacità di raccontare procedure, capacità di esprimere il proprio pensiero, ascoltare quello degli altri, confrontarsi);
- Osservare il livello di concentrazione e ascolto dei bambini. È così vero che sono poco in grado di concentrarsi durante le attività o i momenti di conversazione? O forse ci sono dei dati di contesto, all'interno della sezione, che devono essere rivisti e ripensati?
- Vedere se è possibile per alcuni bambini, in cui l'aspetto della percezione di sé è fortemente compromesso, riuscire a stare in un percorso stando bene, percependosi come capace e competente, risorsa per il gruppo.

I bisogni rilevati negli adulti

- Utilizzare e mettere a frutto le competenze sviluppate negli anni di lavoro al nido, adeguandole ai bambini, al contesto e agli obiettivi del progetto.
- Sperimentare esperienze che stimolino la capacità metariflessiva di un gruppo di bambini grandi della scuola dell'infanzia (esplicitando la fatica dell'osservare e rilevare il saper fare di questa fascia di età).
- Costruire uno spazio relazionale rispettoso in cui dare ascolto e sostegno al saper fare del bambino per costruire uno stare insieme più disteso e pensato.
- Migliorare la gestione dei conflitti, sostenere la collaborazione dei bambini e consentire la condivisione delle loro esperienze.

Strumenti di documentazione da utilizzare per poter valutare l'andamento della proposta e la sua efficacia:

- Documentazioni fotografiche.
- Osservazione partecipata dell'adulto.

- Osservazione del tutor esterno allo spazio.
- Conversazioni e azioni registrate/osservate durante il gioco (annotando parole, frasi, modalità di relazionarsi).
- Ripresa dei contenuti emersi durante il gioco, al termine e prima del rientro in classe (annotazione e registrazione delle conversazioni).

Costruzione di strumenti di valutazione

Prova di stesura di una rubrica per apprezzare alcune trasformazioni nel comportamento del bambino, per osservare un modo diverso di essere che in classe, con il grande gruppo, faticano a emergere.

Metodo di lavoro stabilito fra le docenti

Progettazione fra un incontro e l'altro per rileggere le parole dei bambini, cercare gli aspetti emergenti e decidere come rilanciare, quale materiale esplorare nel gioco successivo. Riflettere sulle domande poste dalla docente all'interno del laboratorio, pensare e ripensare alla modalità di stimolare ciascun bambino nell'espressione della propria idea. Quale rilancio? Come rendere visibile l'apprendimento del singolo perché diventi apprendimento del gruppo? La focalizzazione sulle piste di ricerca emerse. La riprogettazione per l'incontro successivo.

ARRIVA LO...

La proposta che organizziamo nello spazio del salone è quella di un laboratorio con materiale di scarto domestico e industriale.

Il materiale è raccolto secondo criteri precisi che derivano dal corso di aggiornamento scelto e frequentato insieme, come docenti di classe.



Ogni oggetto consente di sperimentare sensazioni precise e sperimentare aspetti diversi della costruttività. Nel tempo dedicato all'attività, un'ora e mezza a settimana, con la compresenza delle docenti, si gioca, si sperimenta, si costruisce, partendo da una fase esplorativa più ampia e selezionando via via i materiali utili alla sperimentazione delle diverse qualità che vanno individuate ed isolate preventivamente dall'adulto (altezza, equilibrio, pesantezza, selezione colore, selezione del materiale...).

Nel laboratorio deve essere rispettata la ritualità e si deve garantire la riflessione sul tempo, perché alcuni bambini faticano in particolare a gestire le emozioni durante il passaggio da un'attività all'altra. Si vuole consentire un'organizzazione dei diversi momenti di gioco, dal saluto iniziale, nel quale si recuperano le scoperte dell'incontro precedente, fino alla fase del riordino e del rientro in sezione. Le regole dello spazio devono essere costruite con i bambini, dopo una prima fase di gioco più esplorativo, perché ne avvertono l'esigenza come forma di espressione della libertà di ciascun soggetto durante il gioco. Le docenti concordano che il ruolo dell'adulto in questo spazio deve essere quello di osservare, accogliere, rilanciare, rielaborare, sostenere e restituire. La riflessione su cui si basa la scelta è la possibilità di rendere davvero protagonista il bambino e creare le condizioni perché possano essere compiute scelte autonome una volta stabiliti i confini. Questa esperienza si caratterizza per la scelta di affiancare progettazione, ri-progettazione e valutazione in una circolarità continua che consente di entrare in sintonia con il fare dei bambini e allo stesso tempo offre spunti per la riflessione sulla professionalità e sulle scelte metodologiche delle due docenti.

Il senso della proposta: fortemente inclusiva, uno spazio dove ciascuno può trovare risposta a bisogni specifici e differenti relativamente a età, interessi e competenze, dove ognuno può trovare le proprie modalità per interagire senza avvertire di non saper rispondere alle richieste.

Giocando nello spazio *Muba*, come ipotizzato dalle docenti, nasce l'esigenza di stabilire delle regole per stare bene insieme. Nel laboratorio emergono e vengono riproposte alcune modalità che si sono cristallizzate nel grande gruppo e ci pare importante, avere il tempo per sostenere i bambini nella ricerca di una modalità diversa di gestione.

Lasciare anche il tempo di fare esperienza della frustrazione che deriva dal conflitto, ma consentendo sicurezza emotiva a tutti i partecipanti. Le docenti, partendo dalle parole dei bambini, desumono la precisa idea che loro



I primi incontri di esplorazione libera: il “pasticciamento”.

sappiano esattamente come occorre muoversi dentro al laboratorio perché ci sia spazio per tutti. *Non è necessario predisporre una scheda da colorare, con i classici bambini che si contendono il materiale, per capire che i nostri alunni sanno che* «in questo spazio cammina piano, perché se no cade tutto, i materiali si rompono o magari fai cadere la torre di un amico». Oppure che «chi fa una costruzione la può distruggere solo lui o chi invita lui» e, pensando a un livello metacognitivo e di riflessione del proprio modo di essere di fronte alle sfide che si incontrano «anche se la tua costruzione cade, non arrenderti, perché se no il tempo scade e tu non hai più il tempo di giocare». Non è nemmeno necessario porre uno strumento osservativo, una griglia, con «si-no-in parte», perché sono i bambini, nel corso del tempo, a dimostrare le diverse gradazioni del saper fare e soprattutto un’evoluzione che parla di possibilità nella relazione. All’inizio può essere difficile contenere la propria reazione di fronte al compagno che camminando in modo maldestro fa cadere la costruzione, ma nel tempo e nell’esperienza si trovano altre modalità di esprimere il disappunto e magari anche per ricostruire insieme e risolvere il problema.



Prove di valutazione a partire dalle fotografie scattate e dalle parole dei bambini.

Alla ricerca degli indicatori che dimostrano il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Raccontare procedure modo per valutare il saper fare del bambino (cosa posso valutare osservando il gioco del bambino?).

Dalle *Indicazioni Nazionali 2012* (traguardi di sviluppo della competenza):

- I DISCORSI E LE PAROLE: Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.

- LA CONOSCENZA DEL MONDO: Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana. Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

I: «M. (4 anni) e tu come hai giocato oggi?»

M: «io ho fatto una casa di equilibrio, ho usato i tappi e poi ho usato i tubi lunghi e poi ho usato la forza...volevo fare la torre di equilibrio. Prima ho messo il quadrato con i buchi, poi i tubi colorati... Poi c'erano le scatolette delle uova e ho messo un altro quadrato, per salire su...»³

L'analisi dei protocolli osservativi consente di capire che i bambini, in modi diversi riescono a raccontare le procedure di lavoro scelte e riescono ad argomentare le modalità con le quali hanno fatto fronte agli imprevisti o ipotizzato una modalità di procedere. Anche in questo caso le docenti riescono ad avere una fotografia del bambino che dimostra una progressione nel gioco dentro allo spazio. È possibile ricercare delle evidenze del raggiungimento degli obiettivi che le docenti si sono poste.

Discutendo si impara: osservare le competenze linguistiche e lo sviluppo del vocabolario in un gruppo eterogeneo di bambini. Nominare e descrivere.

Dalle *Indicazioni Nazionali 2012* (traguardi di sviluppo della competenza):

- I DISCORSI E LE PAROLE: Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

Ins: «Come li descriveresti quelli?»

E: «Bottigliette.»

A: «Te metti dentro l'acqua.»

S: «Poi schiacci un bottone... splash.»

...

Ins: «Questi come li chiameresti?» (rocchetti grandi)

A: «Prigioni, sembrano quasi prigionieri o forse per fare una diga.»

E: «A me mi sembrano le cose per i capelli (forse i bigodini?)»

GA: «A me mi sembra una cosa per fare entrare i pesci e intrappolarli.»⁴

Come verificare le scoperte dei bambini? La loro capacità di porre domande sui fenomeni e di fare ipotesi?

Dalle *Indicazioni Nazionali 2012* (traguardi di sviluppo di competenza):

LA CONOSCENZA DEL MONDO:

- Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta le quantità.

- L'equilibrio.

Ins: «Secondo voi cos'è l'equilibrio? l'equilibrio è quando...»

M: «non si fa cadere la torre, che devi mettere tante cose da una parte e tante cose



dall'altra e se traballa devi farla così, pari...»

E: «devi stare in un modo senza una gamba e devi cercare di restare immobile e che non devi cadere.»

Ins: «questo è l'equilibrio col tuo corpo...e se io devo fare una costruzione in equilibrio?»

GA: «devi cercare di non farla cadere.»

E: «devi soltanto vedere se la tua costruzione non è storta.»

Quando la valutazione può essere utilizzata per condividere i processi e le conquiste insieme alla famiglia

Partendo dai protocolli di conversazione, insieme alla collega proviamo a capire che cosa possiamo condividere con i genitori di questo bambino di 4 anni, che ci mette spesso in difficoltà. Soprattutto, che cosa possiamo leggere in queste parole? Ci sono aspetti che di lui non avevamo considerato. Non avere uno spazio di osservazione, dentro al quotidiano, porta a vedere solo quello che ci si aspetta di trovare e sapere di quel bambino. La valutazione in questo senso ci apre nuovi sguardi che poi si trasformano in un fare, in un modo di interpretare differente.

Comunicare ed esprimere le proprie emozioni (al termine del gioco nello spazio l'insegnante chiede ai bambini di raccontare e raccontarsi.)

Dalle *Indicazioni Nazionali 2012* (traguardi di sviluppo della competenza)

Il sé e l'altro: Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato. Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.

Come mi sento:

X: «Io ho costruito una torre, però era troppo alta e si è distrutta un pochino, ma poi l'ho rifatta, non mi sono arreso e l'ho costruita ancora.»

Ins: «Hai detto una cosa importante, hai detto che non ti sei arreso, perché è importante?»

X: «perché arrendersi non è una cosa giusta, perché se no si distrugge e non la puoi più fare, perché scade il tempo e si mette a posto.»

Ins: «Siete d'accordo?» «Siiii!»

Ins: «Facile o difficile non arrendersi?»

X.: «Difficile perché se no scade il tempo e va via la maestra e ti lascia solo il tempo di riordinare.

Ins: «Se ti arrendi non hai più tempo di giocare, è questo che dici?»

X: «sì.»

Ins: «Quando sei riuscito a farla stare in piedi ti sei sentito soddisfatto?»

X.: «Molto.»⁶

L'utilizzo delle parole mette in evidenza competenze di tipo metacognitivo e una riflessione sul suo modo di agire e reagire alla frustrazione. X è un bambino complesso, facile da etichettare, e questo dato, lo sguardo a 360 gradi, permette di ampliare le informazioni e gli aspetti potenziali ai quali agganciare le proposte future. X ha bisogno di accorgersi delle sue competenze, del suo modo di ragionare e dell'aiuto che può rappresentare per il gruppo, laddove si sente spesso escluso. Esplicitiamo questo aspetto perché l'uso della valutazione comporta proprio la possibilità di spiazzamento cognitivo, la necessità di aprire lo sguardo per potere restituire al bambino e alla famiglia una narrazione più ampia e autentica. Scoprire questa capacità di ragionamento in X permette, e ha permesso, alle docenti di rilanciare nel gruppo e rinforzare la sua figura, la competenza che così diviene patrimonio del gruppo, aprendo a ulteriori ragionamenti durante l'esperienza.

Partire da un protocollo condiviso apre piste, fa comprendere che l'atto valutativo è faticoso, richiede autenticità, onestà e uno sguardo autocritico in primis, che chiede di riposizionarsi costantemente nella relazione educativa e nel proprio ruolo professionale di regista del contesto e di situazioni di apprendimento. È una modalità che conosciamo nella scuola dell'infanzia, che fa parte della nostra tradizione, non occorre inventare altro.

Ritorniamo al nostro materiale di documentazione per sottolineare come non si abbia bisogno di schede preconfezionate, lavoretti che poi possono essere valutati esclusivamente come prodotto finale, né vi sia la necessità di griglie strutturate che evidenziano, solo in apparenza, il raggiungimento di traguardi di sviluppo. Senza considerare poi che, alcune schede preconfezionate per valutare determinate conoscenze o abilità, non consentono in realtà di evidenziare il reale raggiungimento di obiettivi prefissati a causa di consegne imprecise o perché non sono lo strumento più adeguato allo scopo.

Le domande che mi pongo nascono progressivamente: che tipo di conoscenze emergono da questa conversazione? Quali campi di esperienza vengono toccati e verificati? Quali esperienze possono essere proposte nuovamente all'interno dello spazio per consolidare gli apprendimenti?

Sempre all'interno dello spazio allestito per la manipolazione, decidiamo di mettere a disposizione dei bambini alcuni materiali che possano consentire la sperimentazione del concetto di alto e basso. La decisione deriva dal-

l'analisi dei protocolli di conversazione precedenti a questo incontro e dal ragionare dei bambini durante l'esperienza.

Dalle *Indicazioni Nazionali 2012* (traguardi di sviluppo della competenza):

LA CONOSCENZA DEL MONDO: il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità;

Altezza o lunghezza?

Ins: «Cos'è alto e cosa è basso?» l'insegnante chiede ai bambini di portare un oggetto lungo e uno corto. All'inizio scelgono solo tubi lunghi e stretti.

Dopo un poco cominciano a portare i tappi di sughero, i rocchetti di plastica...

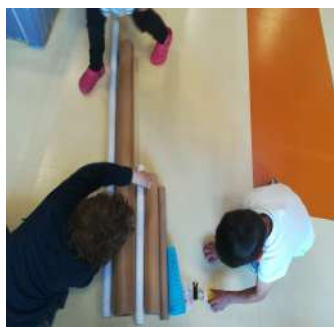
S: «Questo è più corto delle formiche.»

Ins: «Proviamo a metterli in ordine...»

S: «Io ho portato una cosa minuscola!»

A: «io ho in mano un tappino.»

Quando abbiamo finito di mettere in ordine i materiali l'insegnante chiede di nuovo che cosa è lungo e cosa è corto:



A: «Questo è alto...questo più meno... poi meno meno meno...»

G: «È una scala!!»

S: «Prima è piccolo poi un po' più grande, poi più grande, più grande, più grande... poi è mezzano, poi un po' più mezzano...ma ne serve ancora uno, ancora più altri.»

A: «Uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto... ma come facciamo ad arrivare all'ultimo? Alcuni bambini portano altri materiali da aggiungere alla scala... uno ancora più lungo, uno cortissimo... un disco di cartone.»

Ins: «E questo dove lo metto? È bassissimo»

A: «Perchè è piatto è bassissimo!»⁷

Per cogliere le evidenze del raggiungimento degli obiettivi serve la riletture della conversazione e l'utilizzo di fotografie, video, disegni di rielaborazione dei bambini, progetti di quanto stanno costruendo e sperimentando negli spazi. Non basta un unico strumento, ma più sguardi che aiutino a comporre la complessità di quanto avviene in 10 minuti di

gioco dentro al contesto. Uno sguardo che poi si sposta in altri momenti, in altre situazioni e che consente alle docenti di sezione di riflettere, di costruire una narrazione di quello specifico bambino e del gruppo, in un continuo intreccio fra individualità e modo di costruire conoscenza dei pari. I protocolli mostrano evidenze concrete del fatto



che l'esperienza sta consentendo ai bambini di sperimentare concetti matematici e fisici.

Gli obiettivi che si pongono le docenti sono così verificabili, senza bisogno di una scheda finale o di una prova specifica creata appositamente (e fuori dal contesto quotidiano). Emerge l'importanza di un lavoro che parte dalle competenze, dai traguardi di sviluppo, obiettivi declinati... a cascata e pensati per il contesto; questa chiarezza di intenti si traduce nella conseguente ricerca di concreti indicatori per valutare, un aiuto nel puntare lo sguardo in situazione.

Partendo da questa documentazione si conclude recuperando il tema

della condivisione con le famiglie di questi dati raccolti e rilette in team docente. Raccontare le parole del bambino, mostrare concretamente il suo modo di fare, di ragionare in diverse situazioni, consente a sua volta di costruire un terreno aperto per raccontarsi, confrontarsi con, ancora una volta, sguardi diversi (quello della famiglia e quello della scuola), creando alleanze. Come può una scheda etichettante aprire un dialogo? Con quale consapevolezza si racconta un bambino nel passaggio alla scuola primaria?

Il dibattito sulle griglie di passaggio e su profili di tipo narrativo resta un punto dolente perché sono molto diverse le modalità e le indicazioni che si ricevono. Emerge la necessità di confrontarsi sulle soluzioni adottate nelle diverse scuole, sui termini utilizzati, sulle finalità per la quale la valutazione viene pensata e proposta. Abbiamo bisogno di superare la solitudine che un po' pervade quando si lavora nella scuola. Una solitudine che ti fa sentire un po' senza strumenti di confronto e condivisione.

La nostra esperienza si conclude con un nuovo inizio, con una nuova riprogettazione, che nasce dal confronto con i bambini e dalla proposta di potere continuare l'esperienza. Il laboratorio di costruttività viene ricreato dentro alla sezione perché si possa accedervi in modo più quotidiano. Le regole sperimentate dentro al laboratorio entrano a fare parte delle conoscenze del grande gruppo, e questo genera un nuovo equilibrio dentro alla classe. Per le insegnanti, oltre alla mole di informazioni ricavate sul saper fare del bambino e su quello che in potenziale è già visibile, resta la consapevolezza dell'importanza del documentare e del rileggere insieme i dati per riprogettare e per saper restituire con una narrazione la specificità di ogni alunno.

Note

¹ Hoyuelos A., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma 2004, p. 81.

² Per il materiale raccolto nel diario di bordo si ringrazia la docente Marta Di Rosa, A.S. 2018/2019, IC "Don Lorenzo Milani", Vimercate (Mb).

³ Diario di bordo dell'insegnante Marta Di Rosa (14 marzo 2019).

⁴ Diario di bordo dell'insegnante Marta Di Rosa (21 marzo 2019).

⁵ Diario di bordo dell'insegnante Marta Di Rosa (28 marzo 2019).

⁶ Diario di bordo dell'insegnante Marta Di Rosa (4 aprile 2019).

⁷ Diario di bordo dell'insegnante Marta Di Rosa (11 aprile 2019).

Un progetto di scuola: *EsSenza Scuola*

Giulio De Vivo

Non ho mai “ferito” i miei alunni di voti, li detestavo da alunno (pur «andando bene»), non li ho mai utilizzati da insegnante, né li ho mai utilizzati come strumento di lavoro; preferisco adottare strategie inclusive e non invasive. La scuola tradizionale¹, attraverso una compulsiva valutazione sommativi, ha la pretesa di selezionare la futura classe dirigente, discriminando attraverso un’insana e individualistica competizione: in questa veste è divenuta *soggetto* della didattica e non più strumento (*oggetto*) metodologico. Il bambino subisce passivamente misurazioni continue e inferenti, vivendo la scuola con malessere e senza prospettiva: l’architettura di questo modello si riferisce a una società “preistorica” in cui la principale funzione della scuola era l’avviamento al lavoro: la modernità ha stravolto i concetti di spazio e tempo, nessun percorso di crescita oggi può essere predittivo, per cui la scuola deve modificarsi geneticamente attribuendosi qualità e funzioni coerenti con la contemporaneità, non può rimanere immobile a guardare una realtà che le sfugge. Le necessità di una moderna società, gli obiettivi strategici concordati con i Paesi dell’Unione Europea, il bisogno di un principio educante, il benessere e la soddisfazione nel lavoro ci suggeriscono un modello diverso in cui questo rapporto sia invertito: adottare una valutazione autentica, formativa, formatrice e democratica ci porta a raccontare fatiche e conquiste dei nostri ragazzi, un viaggio che parte dalla scuola di tutti i giorni.

L’esperienza segna sempre la via quando è abbinata alla massima cura e a una scrupolosa attenzione ai dettagli: evitare di costruire qualcosa per imporlo, cercando di interessare attraverso esperienze che abbiano concretezza e siano stimolanti, è un approccio che avvicina i ragazzi agli apprendimenti, mentre li allontana da nozioni noiose che cadono nell’oblio se proposte in un contesto frastornante di informazioni sovrabbondanti.

La scuola è un “mestiere” artigianale: ceselliamo un abito a misura per ogni nostro bambino, anche per questo non ho mai utilizzato libri di testo, né mi sono fatto condizionare dalle guide didattiche (addestrano addestratori), al contrario ho cercato di cogliere l’essenza dei concetti per poterli presentare adattati, contestualizzati e sempre diversificati, mai standardiz-

zati². La preparazione “artigianale” dei contenuti degli apprendimenti segue un momento di analisi profonda delle esigenze e dei bisogni dei bambini, nel contesto di una crescita progressiva con una dotazione di conoscenze da scoprire e attività da sviluppare. Con questi principi ho iniziato il percorso nell’istituto comprensivo “Olivieri”, la scuola del mio quartiere, in sofferenza per numero di iscritti e con una pessima nomea, ma con una visionaria e competente dirigente. Con Anna Scimone ho pianificato una sistematica strutturazione, peraltro per poter essere comprensibile e di semplice lettura avevo formulato in estate una progettazione dall’”architrave” semplice³: eliminare pratiche dannose, dare spazio a momenti propositivi e attivi (il “senza” della “pars destruens”, l’essenza per la “pars costruens”). Questi alcuni dei principi messi in pratica in quegli anni:

Lo spazio. La scuola deve essere l’ambiente migliore possibile, i ragazzi si devono “nutrire” di bellezza per fare questo è necessario che gli ambienti siano curati. Se alle volte mancano risorse economiche, quelle personali sopperiscono: nell’arco di un paio di anni, assieme a dirigente, colleghi, genitori abbiamo ristrutturato completamente il plesso creando inoltre tanti laboratori (ceramica, musica, informatica, microscopia... dove svolgevamo gran parte delle nostre attività). Spesso i bambini ci hanno dato una mano, la loro gioia nell’affrontare le fatiche fisiche era quasi pari all’orgoglio di sentirsi propria la scuola. Abbiamo predisposto in modo congruo anche lo spazio di lavoro all’interno della classe di appartenenza: i banchi sono stati raggruppati in due “continenti” per favorire relazione e reciprocità. È una misconcezione che i bambini per non distrarsi debbano essere separati, isolati, è la forzatura dell’adulto in deficit gestionale che tende ad imporre un controllo forzoso (a scapito della autoregolazione, quindi alla fine controproducente⁴): i bambini a loro agio, con a fianco i compagni, hanno sempre lavorato con serenità e in massima condivisione moltiplicando gli sforzi e dividendo le fatiche. Le pareti disadorne della classe hanno atteso i lavori dei bambini per rivestirsi di vissuto quotidiano (le pareti come il costume di Arlecchino, la classe *vestita* di lavori dei bambini)). Lo spazio alla creatività libera l’estro dei ragazzi, che non si sono sentiti vincolati alla continua validazione dell’adulto nel momento che si sono ritenuti liberi e protagonisti di scelte o di decisioni; un impianto molto più semplice da vivere che da spiegare. Spiegazione che abbiamo voluto dare inizialmente ai genitori: era giusto che anche loro si sentissero partecipi e condividessero lo stile peda-

gogico che volevamo ci contraddistinguesse. È stata la fatica minore in effetti, una volta spiegata la rinuncia alla quantificazione della nozione appresa, abbattuto il muro che il giudizio frappone tra scuola e famiglia ed illustrato a grandi linee il viaggio che volevamo intraprendere, abbiamo dovuto solo “sedare” piccole ansie e desideri di controllo di alcuni genitori, ma la fiducia reciproca è stata allargata e immediata (per poi crescere a dismisura nell’arco del tempo).

Il tempo. Non ne abbiamo perso: approvato immediatamente e all’unanimità in Collegio dei Docenti, il progetto EsSenza Scuola è partito secondo queste altre caratteristiche per tutte le classi prime dell’Istituto:

AREE DISCIPLINARI UNIFICATE: almeno fino a gennaio, il team docente non ha lavorato per discipline ma favorendo la codificazione simbolica e l’ascolto attraverso narrazioni e *circle time*, solo successivamente, dopo una prima parte condivisa, abbiamo gradualmente focalizzato il nostro operare. Nella classe il team docente era di “nuova” composizione, e questo stratagemma ci ha consentito di mutuare pratiche, modalità di lavoro, condividere un modo di osservazione comprensibile e di costruire una comune e solida base, il fondamento su cui poi abbiamo costruito gli apprendimenti diversificati.

CLASSE DEMOCRATICA E REGOLE CONDIVISE: uno degli aspetti indispensabili di una prima classe è il “radicamento nella scuola”⁵, si può fare senza dovere imporre regole in maniera coatta attraverso punizioni e sanzioni (o premi che favoriscono criteri selettivi⁶). I bambini hanno stabilito regole valide per la classe⁷, votate e approvate dalla maggioranza. In genere sono regole che faccio scrivere, ma in quella esperienza non ne ho sentito la necessità perché l’impressione che ne avevo avuto (giustamente) era di grande condivisione. La classe democratica si è espressa quotidianamente sulle scelte delle attività che voleva svolgere e in ogni discussione possibile.

MOLTIPLICITA’ E SISTEMATICITA’ DI OSSERVAZIONI: È indispensabile un’osservazione capillare per riuscire a calibrare il nostro intervento. Un’osservazione appropriata⁸ ci consente personalizzazione, ricognizione e la valutazione delle azioni proposte. Quale sia il modo di condivisione non è codificato, dipende sempre dallo strumento che i docenti maneggiano con più dimestichezza; in questa situazione avevamo optato per una chat di larghissimo uso, WhatsApp, perché ci ha consentito di documentare con audio, video, foto e brevi testi quello che accadeva ogni giorno in modo im-

mediato; nel tempo posso dire di avere usato quasi tutti i mezzi possibili! La condivisione dei molteplici punti di osservazione assicura la maggior oggettività possibile favorendo una visione comune dell'équipe di classe, consente una rilevazione a 360 gradi dei talenti e delle possibilità del nostro alunno: le sue capacità lo aiuteranno a superare le naturali difficoltà del percorso di apprendimento.

CLASSI APERTE E LABORATORI: la strutturazione della settimana prevedeva una giornata dedicata interamente ai laboratori a classi aperte, il venerdì. I bambini di diverse classi si sono incontrati riunendosi per attività diverse, scelte dagli adulti (poi la settimana successiva ruotavano). In questo spazio abbiamo previsto un tempo per i genitori e per i nonni che si sono divertiti a cantare, narrare, costruire, raccontare a mettere la loro esperienza a disposizione dei bambini. Il laboratorio preferito è stato quello di ceramica dopo un primo approccio difficoltoso (i bambini di oggi hanno accentuate difficoltà disprassiche al medio, anulare e mignolo), abbiamo prodotto di tutto, dal vasellame ai magneti, dalle ceramiche ai monili... A una attaccatura lo strumentario Orff che ci ha consentito di esibirci svariate volte e le tante attività di "matemusica".

SCIENZE AL PARCO: la città in cui vivo, Pesaro, offre continue occasioni culturali, incontri e di confronti aperti anche ai bambini, ne abbiamo sempre colto l'essenza, ma ci siamo dedicati con maggior passione alla natura. Vicino alla scuola è situato il più bel parco della città, insieme a un grande naturalista Andrea Fazi, abbiamo vissuto scientificamente la natura, o naturalmente le scienze (in ogni stagione, bagnati dal sudore o dalla pioggia): osservazioni, raccolte, classificazioni, seriazioni ma anche analisi nel laboratorio di microscopia. Attimi sempre pulsanti di meraviglia. In primavera la nostra attenzione si è rivolta alle rondini, per un problema legato alla nidificazione causata da inquinamento a diversi livelli; abbiamo quindi pensato bene di uscire a censire tutti i nidi della città, un'attività di salvaguardia che ha creato interesse in città tanto che ai bambini è stato conferito un certificato di adozione delle rondini.

Le attività. Scansione della giornata scolastica: ci siamo scanditi il tempo, una routine che in prima soprattutto agevola la contestualizzazione e l'autonomia dei bambini. I momenti delle nostre mattine erano i seguenti:

INCONTRO (CIRCLE TIME): momento in cui in cerchio ci incontravamo, ci parlavamo, ci raccontavamo, cantavamo, ci spiegavamo... Un momento rituale come la campanella, una sveglia che ci isolava dal vissuto extrascolastico per ritessere le empatie di classe lavorando sull'ascolto e sui tempi di relazione.

ANTICIPAZIONE PROPOSTA: generalmente introdotta da un espediente narrativo, mi piace proporre situazioni strampalate o simpatiche, che inducano il sorriso e siano appetibili. Nonsense che favorisce l'ancoraggio dell'attività alla memoria, del sorriso alla fatica.

STRATEGIA, "ATTIVITA' CON LA TESTA": l'esecuzione dell'attività comporta un impegno cognitivo alla risoluzione della proposta, le attività sono rivolte al gruppo prevedono confronto e organizzazione.

ESECUZIONE, TRASCRIZIONE ("CON LE MANI"): una volta risolto il problema i bambini possono trascriverlo sul quaderno secondo la modalità che più li rappresenta o che ritengono più opportuna.

RICOGNIZIONE, RIELABORAZIONE, REGOLAZIONE, alla fine dell'attività hanno un quadro definito su cui lavorare per l'ultima messa a punto. L'ultima astrazione che regala spesso momenti di vera soddisfazione, un percorso che non contempla faccine, stelline, voti... i bambini sono soddisfatti e con orgoglio mi mostrano il loro capolavoro, in questo momento possono mostrarlo e spiegarlo agli amici e successivamente ai genitori a casa (la costante che vogliono sempre portare il quaderno per farlo vedere ai genitori è un motivo d'orgoglio anche per il maestro). L'amore per il lavoro si coltiva con buone pratiche, certamente, ma anche non svilendone la dignità: l'imprimatur di noi adulti sui loro elaborati, schiaccia fantasia, creatività ed amore per il lavoro in sé, una necessità dei grandi che toglie desiderio ai bambini (focalizzati sul premio dell'adulto).

VALUTAZIONE: non deve essere invasiva ma inclusa nell'azione didattica per cui nei casi in cui ho voluto testare la capacità di esecuzione ho utilizzato "prove ludiche differenziate". Divisa la classe in squadre, spiegavo l'attività: in genere ogni prova garantiva dei punteggi, le prove le avevo preparate in modo differente, graduate in modo che ogni bambino si potesse mettere alla prova superandosi, nei giorni successivi comunicavo la squadra vincitrice. A nessuno di loro ho mai comunicato il risultato della prova, non ne

avevano bisogno (e neppure io). La dinamica del gioco, quando non vi è un confronto standardizzato che favorisce una competizione ad esclusione, mi ha sempre garantito la massima attenzione, nessuno si è mai tirato indietro, ha subito ansie da prestazioni o da giudizi; il profondo vincolo fiduciario che ci ha legati ha fatto da garante e da stimolo.

Una questione dirimente è riuscire a progettare attività che includano, al termine, un momento di verifica e di confronto personale che porti a considerare l'errore come un naturale processo (propensione alimentata dagli errori che volutamente commetto e che loro correggono col sorriso).

La scuola addestrativa è imperniata sul concetto che non si debba sbagliare: nei test/verifiche il bambino viene penalizzato dall'errore, le sue risorse sono focalizzate sul risultato, nell'applicare una procedura in modo passivo ovvero esecutivo. Siamo di fronte ad una distorsione del concetto di valutazione che definisco "disvalutazione" («se non fai errori prendi 10...»): una misurazione a scalare che toglie invece di trovare, che leva invece di aggiungere, un espediente facile ma cieco, che impedisce di scoprire il talento e l'unicità attraverso il lavoro dei nostri ragazzi, la loro «EsSenza».

Vale anche per i quaderni che sono meravigliosi quando contengono le tracce delle esperienze, e non gli sgorbi rossi e blu dell'insegnante; sono gli stessi i bambini scorrendo indietro il quaderno a correggere loro stessi, sentendosi migliori, percependosi migliorati: sottolineare l'errore ne amplifica il potere inibitorio; a noi l'errore serve, serve primariamente saperlo cogliere ed appuntarcene i suggerimenti, serve dividerlo per approfondirne l'analisi, non serve a testimoniare ad altri adulti che siamo bravi censori, né per perpetuare una modalità di potere "quotidiano", di inutile controllo.

La spontaneità, la piacevolezza del lavorare (al bambino piace, è all'adulto che il concetto stride) rivelati dalle parole di Lorenzo al suono della campanella dell'intervallo «Ma nooooo, non ho ancora finito!! Posso saltare la pausa?»; la piacevolezza di un tempo di lavoro che diventa luogo di relazione positivo nelle parole di Martina l'ultimo giorno prima delle feste di Natale «maestro non posso pensare di fare Natale senza di te».

AUTOVALUTAZIONE: costruire apprendimenti con un'appendice "auto-correttiva" è un punto discriminante di una proposta autenticamente formativa: il bambino dovrebbe autonomamente rilevare incongruenze e inadeguatezze rispetto al suo lavoro e porvi rimedio, elevandosi rispetto alla sua produzione, sentendosi sempre attivo e capace. La pianificazione otti-

male di un apprendimento comprende l'autovalutazione, e marginalizza il ricorso continuo alla prova di verifica, ai test: verifiche degli apprendimenti in questo contesto si debbono esplicitare attraverso momenti ludici; almeno inizialmente il bambino non ne deve subire la pressione, non deve patire il problema di sbagliare, deve essere stimolato, come accennavamo, in senso opposto ovvero alla ricognizione in un contesto in cui lo sbaglio è un naturale e inevitabile momento di crescita.

Semplici *attività*, dinamiche che, legate a concetti quali impegno e passione, hanno reso il *tempo* passato insieme il migliore possibile, e il legame indissolubile. *Spazi* dell'anima che conquistiamo se sappiamo metterci in discussione e scardiniamo l'incancrenita architettura di una scuola selettiva per riuscire a garantire la crescita democratica dei nostri ragazzi e, attraverso una scuola formativa, la cultura del nostro Paese.

Note

¹ Vygotskij l'avrebbe chiamata "aristotelica" in contrapposizione con quella "galileiana."

² Una didattica standardizzata alimenta differenze e disparità.

³ Di lì la genesi di un testo poi chiamato "EsSenza Scuola".

⁴ L'utilizzo di metodi ritenuti dimenticati purtroppo sta tornando di moda di fronte all'inadeguatezza di alcuni docenti (toni di voce altissimi, bambini fuori dalla porta... erano brutture che credevamo dimenticate).

⁵ riuscire ad acquisire i concetti di autonomia ed appropriatezza nel vivere quotidiano.

⁶ "oggi vicino alla maestra mettiamo Giacomino perché non parla... è stato bravo... ha fatto i compiti...".

⁷ Sistema di regole condivise. L'adulto non è più neanche necessario che sia mediatore invasivo con i bambini di oggi.

⁸ Definisco impropriamente questa osservazione empatica: formativa, sistematica, approfondita, multidimensionale, dinamica, condivisa (corilevazione), coerente (contestuale), focalizzata.

Che fare?

A cura del Gruppo Valutazione

Alla luce di quanto sin qui presentato, indichiamo i criteri per la progettazione di strumenti valutativi per una Pedagogia dell'emancipazione.

1. La valutazione non è solo il momento finale del processo di insegnamento-apprendimento, ma un'azione che precede e accompagna costantemente l'attività didattica.
2. La funzione principale della valutazione è quella formativa. Essa, dunque, è una pratica sociale che non deve essere schiacciata dalla logica misurativa e classificatoria tipica della valutazione certificativa.
3. Scopo della valutazione formativa è stimolare l'autoregolazione delle attività cognitive di un soggetto in modo da introdurre in itinere miglioramenti o correttivi adatti.
4. Per giungere all'autoregolazione è necessario che i soggetti, reciprocamente impegnati nel processo di insegnamento-apprendimento (studente e insegnante), passino attraverso forme di autovalutazione. I documenti ufficiali devono dare evidenza del giudizio che, con diversi strumenti, ogni studente può dare di sé e del suo percorso.
5. Progettazione didattica e valutazione sono un unicum: queste due dimensioni dell'esperienza scolastica vanno fatte dialogare e riportate su un piano di coerenza; per questo è importante fare riferimento, per entrambe, agli obiettivi di apprendimento presenti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo*.
6. L'azione didattica deve essere differenziata e, quando necessario, individualizzata. Solo sui tempi lunghi si può fare riferimento a obiettivi comuni. Va limitato l'insegnamento simultaneo e collettivo tipico della lezione frontale, a favore di pratiche più inclusive (ricerca, discussione, lavoro di gruppo, piani di lavoro di classe e individualizzati).
8. L'autonomia di ricerca negli strumenti di valutazione è fondamentale: quanti e quali essi siano vanno condivisi nei collegi docenti e strutturati se-

condo la logica formativa dell'aiutare ogni studente a migliorarsi; il riferimento deve essere quello del percorso di ciascuno, e non misurato in confronto a quello degli altri.

9. La necessità istituzionale di una valutazione sommativa di carattere certificativo e la conseguente esplicitazione dei livelli raggiunti da ogni studente non deve annullare il carattere formativo che ogni valutazione deve poter esprimere. La valutazione sommativa/certificativa può avere valore formativo, se diventa occasione per l'autoregolazione dei percorsi di insegnamento e apprendimento.

10. Va mantenuta nella valutazione certificativa una visione analitica dei percorsi piuttosto che sintetica: le schede di valutazione devono riportare gli obiettivi di apprendimento su cui si è lavorato, senza ridurre la complessità alla semplice somma delle discipline perché questa approssimazione non permetterebbe di comprendere i punti di forza e di debolezza del percorso di ciascuno.

Parte terza

Sguardi dal mondo della ricerca

Progettare percorsi di apprendimento. Da dove partire?*

Elisabetta Nigris

Premessa

Ragionando su come possiamo attuare concretamente una progettazione, da dove e con quali proposte possiamo partire per progettare, non possiamo che ribadire che la progettazione si distingue dal programma (una serie di contenuti da trasmettere), e anche dalla programmazione di un'azione predefinita e predeterminata, che rimandano al programmare (*plan*, pianificare, in inglese) come sinonimo di «organizzare qualcosa stendendo un programma», e di «disporre di tutto il necessario per il lavoro che si sta per fare, facendo i dovuti calcoli». Il progetto, la progettazione, come la sua traduzione inglese *design*, invece richiama «l'aver in mente di fare qualcosa e/o di studiare il modo di realizzarlo, creare, ideare». Etimologicamente, la parola progettare (*pro-iacere*) significa *gettare in avanti* e si identifica con la possibilità stessa di elaborare il futuro, di pensarlo, di prevederlo. Progettare, come indica molto semplicemente la sua definizione sul dizionario (dal *Dizionario Italiano Ragionato*), significa tradurre un'idea nel progetto necessario alla sua realizzazione.

In altre parole, la progettazione non può coincidere con qualcosa di preordinato in ogni suo singolo dettaglio, perché – come afferma Carla Rinaldi nel manifesto di Reggio Children, *I cento linguaggi* – costituisce un processo al tempo stesso “definito e indefinibile”, che comprende e assume la complessità delle azioni plurime, delle dinamiche e dei comportamenti che si intrecciano nel processo di insegnamento e apprendimento. Un percorso dinamico, che prende forma via via *in itinere*, in dialogo con i bambini/ragazzi ma anche con ogni soggetto e agente coinvolto, a partire da tutti i fattori che compongono il contesto, e in ascolto dei ritmi e dei contributi degli studenti, in sinergia con il percorso di esplorazione degli allievi, con i tempi e i modi della ricerca e della costruzione di conoscenza condivisa fra adulti e ragazzi¹ (Rinaldi, 2010, p. 125).

La stesura di un progetto, azione imprescindibile per ogni insegnante,

Questo testo è tratto dal capitolo quarto della pubblicazione *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare monitorare*, a cura di Nigris E., Balconi B., Zecca L., Pearson, Milano 2019. (Per gentile concessione dell'editore Pearson, che si ringrazia).

rappresenta, dunque, “la scrittura di una ipotesi progettuale” non un “dover essere” che imbriglia docenti e studenti: in altre parole una scrittura che “si riscrive” molte volte via via che le azioni si snocciolano e i processi prendono corpo. Un’idea, una proposta, che costituisce più una rappresentazione (mentale o materiale) di un prodotto o di un processo *prima* della sua realizzazione o attuazione: «una ipotesi, mille ipotesi rispetto a dove si dovrebbe andare, in cui si tracciano i punti nodali sui quali stimolare l’attenzione dei bambini, per attivare le loro strategie e non per inibirle. Soprattutto un modo per aumentare le loro attese, le eccitazioni, le possibilità di essere e di interagire, di accogliere l’imprevisto come risorsa fondamentale» (Rinaldi, 2010, pp. 125-126).

Un processo ricorsivo, «un’interazione tra il fare e il comprendere» (Shön, 1993)², fra ciò che è nella mente dell’insegnante e ciò che succede effettivamente nella situazione reale con il gruppo classe.

Questa postura progettuale implica però una riflessione sulle pedagogie implicite ed esplicite, sul curriculum nascosto: chi pensiamo siano gli allievi, qual è l’idea che i docenti hanno della propria professione, quale pensiamo sia il mandato della scuola.

La progettazione, a differenza dell’“ideologia del programma e/o della programmazione”, non può fondarsi su un’idea di “bambino come soggetto debole, portatore di bisogni più che di diritti” (Rinaldi, 2014, p. 121), da riempire di contenuti più che da ascoltare, da addestrare alle abilità semplici, più che da lanciare in percorsi euristici. Progettare itinerari di apprendimento condivisi, co-costruiti da insegnanti e ragazzi, comporta ripensare il bambino e la bambina come soggetti con grandi potenzialità sin dalla loro nascita, “perché dotato di nuclei di disponibilità e capacità di autocostruzione. Un bambino che possiede in modo pieno i propri sensi, cioè le direzioni e il desiderio di conoscenza della vita” (*ibidem*).

Pensare un bambino portatore di desideri, di diritti e di competenze significa “creare uno stato di accoglienza” nei contesti in cui il bambino vive e “spazi auto-generativi” in cui ogni soggetto possa autonomamente sviluppare le proprie potenzialità al massimo: una sorta di «cantiere, un laboratorio permanente» (Rinaldi, 2010, p. 122) in cui i processi euristici dei ragazzi e degli adulti possano interloquire dialogicamente, co-evolvendosi. In altre parole, creare un contesto fecondo in cui i mondi degli allievi trovino casa, le loro spinte vitali psico-fisiche possano esprimersi, e le loro competenze possano costituire il terreno su cui co-costruire la progettazione

didattica guidata dall'intenzionalità dell'insegnante.

La possibilità di coniugare l'intenzionalità dell'insegnante con le risorse presenti in aula (risorse, come abbiamo detto, portate sia dai bambini/ragazzi che dal contesto e dal territorio) dipenderà dalla capacità predittiva (quella che Vertecchi chiama «la valutazione prognostica») del docente che si esplicherà nelle attività di osservazione e documentazione, nonché con l'azione che Rinaldi definisce «ricognizione». Innanzitutto la ricognizione delle competenze che i bambini e i ragazzi mettono in campo, nei momenti curriculari ma anche nei momenti liberi, e – in relazione a queste – dei bisogni che esprimono più o meno esplicitamente, con i loro comportamenti, i loro gesti, le loro azioni e le loro parole. A questo riguardo è necessario fare chiarezza, non si devono confondere i “bisogni” dei bambini con i loro “interessi”, ossia con quello che istintivamente li attrae e nemmeno con le loro “aspettative” – che possono essere legate a rappresentazioni, pulsioni e desideri più o meno consapevoli che non sempre corrispondono ai loro bisogni autentici (De Vecchi, Carmona Magnaldi, 1999, p. 45).

Le aspettative e le richieste dei ragazzi possono sottendere bisogni inespresi che devono essere interpretati e decodificati. Per esempio, bambini e ragazzi possono avanzare la richiesta di allungare l'intervallo dopo il pranzo e nascondere il bisogno di conversare durante il pasto (cosa non sempre possibile per il rumore della mensa o per la proibizione di parlare mentre si mangia, in auge in alcune scuole legate a tradizioni del passato); oppure possono chiedere di fare meno matematica e in realtà aver bisogno di essere maggiormente motivati a questa disciplina e più accompagnati nel capire concetti complessi e il loro legame con la realtà in cui sono immersi.

Anche gli insegnanti possono male interpretare i bisogni degli allievi, addirittura credendo di andare incontro ai loro desideri, come quando nel primo giorno dell'inserimento nella scuola primaria fanno giocare i bambini tutta la giornata con la legittima tensione nel costruire un legame di continuità con la scuola dell'infanzia, mentre i bambini hanno bisogno “di scrivere” per sentirsi più grandi.

Dipenderà dall'insegnante valutare quanto partire dalle aspettative (per esempio, l'aspettativa di scrivere già dal primo giorno di scuola, per poi costruire una continuità con il percorso della scuola dell'infanzia più a lungo termine e più coerente; o concedere l'assemblea di classe ai ragazzi della secondaria che vogliono parlare dell'eccessivo carico di lavoro, per poi avviare con loro un confronto più approfondito e pervasivo che trasformi – magari

radicalmente – la sua didattica in classe, rispondendo al vero bisogno dei ragazzi di instaurare un dialogo costante con i propri docenti).

D'altro canto, le richieste, i desideri e le aspettative dei singoli studenti possono essere molto differenziate o persino in contraddizione fra loro e quindi disorientanti se considerate come un *dictat* a cui l'insegnante non può sottrarsi. Partire dagli allievi non può significare, dunque, rincorrere i loro interessi individuali, che possono essere anche molto influenzati e ristretti dalla loro esperienza personale così legata alle origini familiari e culturali; nemmeno sentirsi schiacciati dalle loro aspettative e richieste, non sempre consapevoli ed edificanti. L'insegnante sarà chiamato a promuovere, dunque, un contesto di apprendimento che prende forma, come dicevamo, in una sorta di «cantiere, un laboratorio permanente» in cui il problema non è quello di avviare una contrattazione quotidiana su desideri e richieste dei ragazzi, ma in cui le loro istanze trovino casa e le loro curiosità, teorie, ipotesi siano ascoltate e legittimate, e «in cui i processi di ricerca dei bambini e degli adulti si intreccino [...] evolvendosi quotidianamente in forme ricche e importanti» (Rinaldi, 2010, p. 122).

Quello a cui invece i docenti sono chiamati a rispondere è la necessità di delineare, in base alle *Indicazioni nazionali* e, alla loro conoscenza approfondita dei ragazzi quali sono i bisogni dei propri alunni e tradurli in finalità generali, in traguardi di competenze e, di volta in volta, in obiettivi specifici. All'insegnante compete la responsabilità di dimostrare la propria intenzionalità, in termini di indicatori di conoscenze, abilità e competenze ritenuti validi e irrinunciabili anche in riferimento alle *Indicazioni Nazionali*, allo stesso tempo dovrà trovare il modo di indagare – come abbiamo visto – il contesto, il mondo e la situazione pregressa dello studente, le sue motivazioni ad apprendere, eccetera, allo scopo di calibrare obiettivi e organizzazione didattica in base ai bisogni conoscitivi ed educativi degli allievi.

L'intenzionalità degli insegnanti: traguardi e obiettivi

Una volta analizzato il contesto e delineati i bisogni del gruppo classe nel suo complesso, il docente dunque andrà a definire gli obiettivi, in termini di mete da raggiungere, così da orientare consapevolmente il processo di insegnamento/apprendimento e creare una coerenza di tutto il processo (*instructional alignment*). Se progettare significa formulare uno stato del mondo diverso da quello attuale, in cui un bisogno/problema può essere soddisfatto e inventare un artefatto, un percorso, un processo che permetta di

raggiungere questo stato³ (Rossi, Toppano, 2009), allora il docente progettista è chiamato a definire e comunicare la sua intenzionalità, chiarendo innanzitutto a se stesso, e poi agli altri, dove vuole andare.

La formulazione degli obiettivi didattici costituisce di per sé la parte centrale della progettazione, anche in relazione alla fase *diagnostica*, tanto che non si può stabilire in modo definito la precedenza di una fase sull'altra. La professionalità dell'insegnante permetterà di delineare i bisogni formativi attraverso l'analisi del contesto e della situazione pregressa degli allievi, mediando fra una definizione degli obiettivi che sia consona alla valutazione effettuata e il raggiungimento delle mete prefissate: si stabilirà così un equilibrio dinamico, da aggiustare *in itinere*, tra fase diagnostica e formulazione degli obiettivi⁴ (Ghelfi, Guerra, 1993) che terrà conto dei tempi e dei ritmi più consoni al gruppo classe, dei loro mondi di appartenenza, delle risorse presenti e dei curricoli nazionali in modo ponderato.

Come afferma Calvani, purtroppo raramente i docenti riescono a mettere a fuoco quanto sia cruciale la chiarezza dell'obiettivo che si vuole raggiungere: una sua ambigua determinazione, una mancata rappresentazione in termini di processi socio-cognitivi e una corrispondente mancata traduzione sotto forma di criteri visibili e condivisibili di conseguimento (in termini di comportamenti che si intendono promuovere) sono tra i fattori che più determinano l'inefficacia della didattica⁵ (Calvani, 2014).

La progettazione delle attività e dell'intero percorso cambierà molto a seconda che il nostro obiettivo sia quello che i ragazzi⁶ (De Vecchi, 1999):

- ripetano un sapere o eseguano operazioni;
- utilizzino un sapere in situazioni già proposte in classe;
- utilizzino un sapere in una situazione inedita ma proposta dall'insegnante;
- utilizzino un sapere in una nuova situazione senza che sia richiesto.

Nei primi due casi dovrà memorizzare e ripetere o applicare e automatizzare una procedura: per esempio, conoscere e applicare la formula per calcolare il perimetro di un rettangolo (in molti casi gli esercizi del libro di testo si fermano a questo livello). Nel terzo e, soprattutto, nell'ultimo caso, l'allievo dovrà mostrare di: individuare e comprendere il problema/compito/questione che gli è stato posto; riconoscere la sua capacità di far fronte alla situazione con quello che sa e che sa fare; attivare il suo sapere e le sue capacità che vengono così a costituire una nuova padronanza acquisita: per esempio misurare le dimensioni dell'aula per procedere all'acquisto di listelli da di-

sporre sulle pareti per appendere i cartelloni (considerando la presenza di porte, finestre, armadi o altro). Inoltre, come mostrano gli studi metacognitivi, sarà in grado di individuare ciò che gli ha permesso di riconoscere la situazione e come ha mobilitato efficacemente il suo sapere e le sue capacità.

Per aiutare l'insegnante a finalizzare la progettazione del proprio percorso in modo più chiaro e coerente Calvani (*ibidem*, p. 69) propone tre tipologie di obiettivi cognitivi: le conoscenze di superficie (termini, nozioni, procedure); la conoscenza approfondita (relazioni, interpretazioni, estrapolazioni); la conoscenza generativa (produzione di schemi e modelli concettuali trasferibili).

In realtà sono molte le tassonomie messe a punto dagli studiosi che hanno preso in esame le modalità di definizione degli obiettivi. Qualunque sia la gerarchia o la tassonomia con cui li determiniamo, gli obiettivi potranno essere a breve, medio, lungo termine, così come possono essere legati a uno specifico dominio del sapere o trasversali a più discipline: costituiscono tappe intermedie lungo un itinerario curricolare più complessivo, diretto al perseguimento di obiettivi educativi o traguardi di apprendimento più ampi, riferibili alle *Indicazioni nazionali*⁷ (Vannini, 2009), contribuendo nel loro insieme a quella che Pelleray definisce la «convergenza delle iniziative educative e didattiche»⁸ (1994, p. 59).

La comprensione degli obiettivi però non riguarda solo i docenti ma anche gli allievi: è necessario coinvolgere i ragazzi e condividere con loro le mete verso cui la nostra progettazione è diretta, gli obiettivi che si vogliono perseguire ma anche le principali linee, tappe e concetti che si intendono attraversare, ben consapevoli degli aggiustamenti che via via saranno chiamati a definire. Pelleray mette in luce l'importanza della comunicazione agli studenti – che sono i principali interlocutori del progetto educativo – degli obiettivi del percorso didattico per aumentare la loro consapevolezza e, dunque, la loro motivazione e perseveranza. È sperimentalmente provato che l'alunno apprende di più e meglio se è messo sin dall'inizio nelle condizioni di conoscere con chiarezza cosa sarà chiamato ad apprendere e la strada da percorrere, per poter capire che tipo di contributo dovrà mettere in campo (Calvani, 2015).

A questo riguardo, Ausebel⁹ (1978) ha introdotto il concetto di “anticipatori” (*advance organizer*) intendendo una sorta di *scaffolding* (impalcatura) – sotto forma di schema, introduzione, aneddoto, sommario, ecc. – che offra agli allievi un quadro, una cornice entro cui collocarsi e agire le

proprie preconoscenze e precompetenze in modo coerente alle richieste dell'insegnante.

Anche la ricerca in ambito metacognitivo ci mostra come, una volta definiti gli obiettivi del percorso che stiamo progettando, sia necessario conoscere¹⁰ (Siegal e Peterson, 1995, pp. 459-474):

- quali conoscenze dell'allievo implica il compito assegnato/tema trattato/attività proposta;

- quale relazione ha con le sue esperienze e i suoi saperi;

- quali significati e connessioni si stanno costruendo fra quello che vogliamo proporre e l'esperienza e la storia conoscitiva dei ragazzi.

Anche i più recenti studi neuro-scientifici ci mostrano come sia necessario progettare le attività da proporre ai ragazzi riflettendo su ciò su cui potrebbe soffermarsi il ragionamento degli studenti, su quali reazioni, pensieri, riflessioni potrà generare il tema/compito/attività/ percorso che andiamo a proporre, cercando di non accumulare e mescolare troppe cose (concetti, nozioni, attività, stimoli...). Per raccogliere questi dati e fare una valutazione diagnostica più completa, sarà imprescindibile individuare gli strumenti per far emergere e mettere in gioco le esperienze e le conoscenze pregresse, e fare una ricognizione delle pre-concezioni e delle mis-concezioni degli allievi rispetto al percorso che stiamo avviando.

Il ruolo delle preconoscenze e delle preconcezioni degli allievi nella costruzione della conoscenza e nella progettazione

I bambini, sin dalla più tenera età, avvertono il bisogno di spiegare il mondo che li circonda e lo fanno con i modelli esplicativi di cui dispongono nella loro vita di tutti i giorni. Spesso questi modelli "funzionano", altre volte si mostrano inadatti o sbagliati. Per questo è molto importante conoscere non solo e non tanto ciò che i bambini sanno (preconoscenze), ma soprattutto risalire alle loro concezioni e al modo in cui queste si sono fatte strada nella mente dei ragazzi. I modelli esplicativi a cui gli allievi fanno riferimento sono spesso «semplici, direttamente legati al proprio vissuto, spesso organizzati in modo logico, coerenti (anche se sono falsi...) e quindi tenaci!» (De Vecchi, 1999, p. 128).

Ciascuno di noi, infatti, organizza più o meno consapevolmente modelli analogici attinti dalla pratica quotidiana fino a formare un sistema complesso di spiegazioni dei diversi fenomeni, che si consolidano e che faticano a essere messe in discussione: le concezioni, dunque, sono relative al livello

di conoscenza, al contesto simbolico-affettivo, sociale e culturale. Possono nascere da una percezione senso-motoria, da un vissuto o da una spiegazione ricevuta informalmente in precedenza. È necessario rendersi conto del sistema di conoscenze e concezioni che gli allievi hanno finora costruito, sia perché altrimenti potremmo alimentare la costruzione di stereotipi e di misconcezioni, rafforzando false credenze, sia per individuare il punto da cui partire nella nostra progettazione. Avanzato per la prima volta da Piaget¹¹ (2013), da vari autori come per esempio Bachelar¹² (1995) e ripreso da molte ricerche su *conceptual change*, il tema delle rappresentazioni (o delle concezioni) degli allievi è centrale nella trattazione dei diversi contenuti disciplinari e, più in generale, nell'approfondimento di tematiche culturali.

Il primo passo, però, nella progettazione e costruzione di un percorso relativo alla trattazione di un tema/concetto/questione specifico sarà quello di far emergere conoscenze, pre-concezioni e misconcezioni. Per questa ragione, dovremo progettare in modo “pensato” e mirato le attività da cui partire per avviare il percorso.

L'avvio del percorso: engagement e incipit

Quando ci accingiamo a predisporre l'avvio del percorso, una volta raccolte le preconoscenze, preconcezioni e misconcezioni dei ragazzi, le teorie socio-costruttivistiche (da Bruner in poi) hanno messo a fuoco come sia fondamentale per un soggetto che apprende, soprattutto se in un'età in cui costruisce il proprio sé come studente, come persona e come cittadino – la preadolescenza –, inserire le nozioni, i dati e le conoscenze in un orizzonte di senso comprensibile e assumibile come proprio, in collegamento con il proprio mondo rappresentazionale, le proprie conoscenze informali, le proprie enciclopedie. Anche i più recenti studi nell'ambito delle neuroscienze confermano come sia l'apprendimento mnemonico, sia quello più astratto e/o concettuale, si fondano su un processo di costruzione di significati, più che su processi di assimilazione e ricezione mnemonica ed esecutiva¹³ (Willingham, 2018).

Secondo questi studi, una proposta priva di significato per i ragazzi riduce la loro capacità di concentrazione, limita la loro memoria, la loro curiosità naturale e può addirittura ingenerare difficoltà nell'apprendimento. Più che, come spesso si tende a fare, andare incontro a quelli che noi pensiamo siano gli “interessi” dei bambini e dei ragazzi (che, in realtà, possono variare

molto da persona a persona, e su cui non sempre è giusto omologarsi) nell'avvio di ogni percorso ci si dovrà interrogare sul *sensò* che ciò che sarà proposto potrà ricoprire nella vita, nelle esperienze e rispetto agli interessi degli allievi. A volte sono gli studenti a proporci quello su cui stanno ragionando, quello che per loro può avere senso approfondire. Il sapere che andiamo a esplorare può avere un senso per gli alunni, ma non è detto che sia lo stesso senso che gli attribuisce l'insegnante; quest'ultimo ne deve essere consapevole e, partendo dal senso presente e concepibile per i ragazzi, deve farlo slittare verso un senso adatto agli obiettivi prefissati.

Sarà compito del docente ricondurre le tensioni e il significato che rivestono per quei bambini, in quel contesto e in quel determinato periodo storico-culturale, a un senso più ampio che non alimenti paure ma sia di aiuto nell'elaborazione di timori troppo grandi per essere padroneggiati dai bambini stessi. Un senso che, per l'insegnante, deve tendere allo sviluppo armonico dei bambini, ognuno con le proprie diversità, e al raggiungimento dei traguardi e degli obiettivi delineati dalle *Indicazioni nazionali*. Come afferma Perrenoud, «la didattica inciampa continuamente nella questione del senso e della soggettività dell'insegnante e del discente», dunque sulle relazioni intersoggettive che si costruiscono a proposito del sapere, ma «non si sviluppano solo sul registro cognitivo»¹⁴ (Perrenoud, 2002, p. 41). Nella logica enattivista, infatti, ogni soggetto *modifica l'altro* nella complessità dei processi di apprendimento che si costruiscono attraverso una condivisione di senso.

Dovremo, dunque, aiutare gli allievi a *dare un senso* a quello che si accingono a fare, cioè andare verso la costruzione di un sapere sentendosi coinvolti, e a *produrre un senso*, vale a dire costruire un sapere che li interessa¹⁵ (De Vecchi, Carmona Magnaldi, 1999, p. 54). L'insegnante ha il compito di ricondurre il senso *personale* che una certa domanda, attività, o un certo percorso ricoprono per i singoli bambini a un senso *universale* messo a fuoco attraverso le sue competenze professionali: un senso educativo ma anche, come vedremo, un senso legato ai singoli ambiti del sapere e ai contenuti specifici. Allo stesso tempo, come abbiamo detto, dovrà accompagnare i bambini a cogliere il senso, anche personale, delle proposte più generali che l'educatore e il docente fanno al gruppo. La *C* di catino verrà ad acquisire un senso diverso per Camilla e Carlo, ma anche per tutti gli altri se magari scegliamo come simbolo per presentare la lettera un personaggio dei cartoni o di una fiaba particolarmente amato e/o conosciuto,

come Cappuccetto Rosso.

I bambini di una scuola dell'infanzia che stanno progettando un negozio di fiori con la guida dell'insegnante potranno scoprire da soli il *sensu* del concetto di resto, nel momento in cui un compagno chiede di comprare solo un fiore e non tutto il mazzo per cui era stato stabilito il prezzo. Così come i bambini e i ragazzini che partecipano alle attività commerciali dei genitori possono avere già acquisito questo concetto come *everyday cognition*.

Fra i molti stimoli e, come vedremo, *incipit* da cui partire, l'adulto sceglierà di volta in volta quello che incontra il senso che quell'attività ha per i suoi allievi, motivandoli:

La motivazione non è un prerequisito che i ragazzi devono portare con sé come dote da casa, come molti insegnanti pensano, ma deve essere attivato dall'adulto perché, come ci dice Dewey, il primo compito di ogni insegnante è «suscitare il desiderio di imparare»¹⁶ (Dewey, 1976). Se voglio motivare i bambini a esercitarsi e impratichirsi con la numerazione oltre la decina e con le operazioni di addizione e sottrazione in una scuola primaria in cui sono presenti bambini rom che vorrebbero rimanere al campo, come chi non frequenta la scuola, li stuzzicherò dimostrando loro che, sapendo dominare questi concetti e operazioni, potranno battere a scala quaranta i ragazzi che rimangono al campo a giocare a carte. Per gli alunni, ma anche per gli insegnanti, sarà allora importante capire non solo lo scopo da raggiungere, che cosa si vuole fare, ma perché lo facciamo, qual è la ragione che ci spinge ad agire e impegnarci in qualcosa che può essere, a volte, difficile o addirittura noioso. Non dobbiamo cedere alla tentazione di semplificare troppo quello che proponiamo per il timore di creare ostacoli o chiedere un impegno costante ai ragazzi, e nemmeno cadere nella tentazione di proporre solo attività ludiche, attività “divertenti” e accattivanti. Anche compiti e attività difficili e/o apparentemente noiose e che richiedono un impegno possono motivare ed essere affrontate dagli alunni, se ne capiscono il senso.

Ma a questo punto è doveroso chiedersi: come fa l'insegnante a sapere con esattezza che cosa può avere senso per i suoi allievi? Come fa a superare il gap generazionale? Come può coniugare la scelta di contenuti disciplinari e gli obiettivi curriculari con ciò che “ha senso” per i ragazzi?

La ricerca psicologica, pedagogica e neurolinguistica (Willingham, 2018) ci mostra come l'ambiente di apprendimento rappresenti l'elemento cruciale nella costruzione di senso: un contesto motivante è quello in cui si sta-

bilisce una relazione di fiducia fra l'adulto e i ragazzi e un clima di collaborazione fra gli allievi; in cui si generano nei bambini domande e curiosità, si promuove apprendimento attraverso scoperta, un modello di *Inquiry learning and teaching*, come evidenziato da tutta la ricerca. Nello specifico, De Vecchi e Carmona Magnaldi (1999, pp. 47-58) indicano che ciò che contribuisce a dare senso alle attività da noi proposte ai ragazzi ruota intorno ad alcuni punti di "aggancio" (*engagement, engagement*):

- ciò che i bambini ritengono utile e spendibile nella loro vita quotidiana;
- ciò che si collega con il mondo esperienziale dei ragazzi (i loro saperi informali e ingenui e quelli formali precedentemente acquisiti in modo più o meno corretto);
- ciò che è significativo dal punto di vista simbolico-affettivo.

Al contempo, al docente è richiesto di avere conoscenza e padronanza di ciò che si accinge a insegnare, ponendosi come soggetto esperto in grado di creare una trasposizione didattica efficace. Per trasposizione didattica¹⁷ (Chevallard, 1991) si intende quel processo costantemente messo in atto dagli insegnanti che permette di collegare e far comunicare il sapere ufficiale, scientifico e accademico con le conoscenze degli allievi, il loro livello di padronanza e le loro esigenze. Il docente, intenzionalmente, trasforma il sapere da "da insegnare" a "insegnato". In accordo con l'autore, è necessario che gli insegnanti riflettano innanzitutto sulla struttura epistemologica della disciplina o di quella specifica conoscenza che verrà trasmessa o costruita. Il fondamento epistemologico delle *Indicazioni nazionali* presenta tre elementi essenziali per una didattica che non si riduca a semplice trasmissione di contenuti: la *verticalità*, ovvero la necessità di pensare a degli apprendimenti circolari, amplificabili, modificabili o utili per tutto il ciclo di studi (Nigris, Zecca, 2018); la *trasversalità*, ossia la sottolineatura di relazioni e collegamenti più o meno evidenti non solo tra diversi argomenti, ma anche tra le diverse discipline che dialogano costantemente, superando la frammentarietà curricolare; la *possibilità di ampliare*, connessa alla circolarità degli apprendimenti, che rende ciò che si impara continuamente soggetto a rivisitazioni o modifiche.

Tenendo in considerazione questi aspetti, è opportuno, in una progettazione, creare una mappa concettuale che espliciti i concetti chiave necessari per una reale assimilazione del sapere in esame e i legami presenti tra di essi. I compiti che pertanto si individueranno come punto di partenza per innescare l'apprendimento dovranno essere stimolanti, in grado di accen-

dere la curiosità che motivi nuove domande e spirito di ricerca, portando gli studenti non solo a conoscere, ma ad apprendere in senso lato. Più in generale, con le sue conoscenze disciplinari, il docente può ricostruire oltre che l'orizzonte di significato personale dei ragazzi (esperienziale, cognitivo e socio-affettivo) anche il senso universale, vale a dire la valenza sociale e culturale di quel determinato contenuto o di quella determinata proposta didattica.

Ci preme sottolineare in questa sede è che la conoscenza del contesto e degli allievi, da un lato, e quella che Shulman¹⁸ (1986) definisce la «vigilanza epistemologica» rispetto ai diversi campi disciplinari, possono indirizzare l'insegnante nel trovare il modo di “agganciare i ragazzi”. Questo termine fa riferimento alla parola francese o inglese *engagement* che maggiormente ci aiuta a chiarire questo aspetto: l'azione di agganciare ma anche di coinvolgere i ragazzi, ossia trovare un “gancio” per motivarli e attrarli verso quello che stiamo proponendo. Anche ora che le *Indicazioni nazionali* hanno esplicitamente proposto un modello di scuola centrato sulle competenze (e, in particolare, quelle trasversali), la scuola italiana – specialmente la scuola secondaria – propone ancora una formazione trasmissiva centrata su contenuti e nozioni, che parcellizza i saperi privandoli del loro significato più profondo e delle loro potenzialità peculiari, ossia la loro capacità di aprire a una porzione di mondo, fornendo strumenti per conoscerlo e interpretarlo (Shulman, 1987). Invece, è necessario, in altre parole, «pensare a un progetto pedagogico capace di dare forma a una scuola di tutti e per ciascuno, che abbia le caratteristiche di un'agenzia educativa a partecipazione universalmente condivisa e che, dunque, potenzialmente, è in grado di raggiungere tutti» (Nigris, 2008, p. 30)¹⁹, indipendentemente dalle proprie origini socio-economiche e culturali, dalle proprie caratteristiche personali così come dai propri valori. Tale assunto implica la necessità di creare uno spazio di confronto, mentale e concreto, che faccia evolvere la scuola insieme alla società, ponendosi in linea col mandato costituzionale di scuola democratica. Ciò è sottolineato nelle *Indicazioni nazionali* del 2012, le quali dichiarano che «a scuola è investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il saper stare al mondo», intendendo che alla base di tutto l'apprendimento del bambino ci sia una competenza di cittadinanza. Tale competenza, tuttavia, non può esaurirsi in dichiarazioni formali e astratte ma deve incarnarsi nella prassi quotidiana in classe, dev'essere vissuta, sperimentata e agita nel contesto scolastico²⁰ (Nigris, 2008; Losito,

2009; Santerini, 2010; Meirieu, 2015), attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente. La scuola diviene, quindi, un terreno fertile e privilegiato per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. In quest'ottica è possibile realizzare appieno la funzione "pubblica" della scuola, un'istituzione volta a favorire il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione responsiva alle varie forme di diversità, disabilità o svantaggio: ogni bambino ha bisogno di adulti che lo accolgano e lo accompagnino nel percorso educativo per poter conoscere il mondo e per acquisire le competenze che gli permettano di vivere nella propria comunità costruendo progressivamente esperienze e saperi significativi²¹ (Nigris, Piscozzo, 2018).

È con questo spirito che – avendo chiaro in mente il traguardo che vogliamo raggiungere e partendo da dove gli allievi si trovano – il docente mostrerà la sua capacità di predisporre l'ambiente e di "entrare in situazione" per poter avviare il percorso (Calvani, 2015, p. 77), mediante quello che chiameremo *incipit*.

Il significato del termine *incipit* deriva dalla parola latina *incipere*, "incominciare", usato nei manoscritti e nelle prime stampe come parola iniziale della formula che si poneva di solito al principio di un'opera, o di parte di essa, con le indicazioni del titolo e del nome dell'autore. Nel linguaggio comune, rimanda alle parole iniziali di un testo, di un canto, e anche, in un brano strumentale, alle note o alle battute iniziali. In altre parole, quelle che danno il *la*, danno l'imprinting a tutta la comunicazione che segue.

L'incipit è finalizzato a far emergere le preconoscenze, pre-concezioni e mis-conoscenze e a motivare, "agganciare" gli allievi; più in generale, però, potremmo dire che l'incipit ha lo scopo di immergere l'allievo nel cuore del percorso che stiamo avviando, dando senso alle attività proposte. Sono molti gli incipit e le proposte da cui possiamo partire e alcune di queste, avendo la capacità di coinvolgere gli allievi, sono particolarmente adatte per far emergere le preconoscenze/pre-concezioni/mis-conoscenze (De Vecchi, 1999, p. 131).

Innanzitutto, possiamo partire dagli allievi per abbozzare delle *pre*-definizioni (o delle definizioni ingenuie) che decidiamo di non fornire loro in modo preconfezionato. Chiedere agli studenti come definirebbero "la sostenibilità" o il termine "comportamento" significa permettere di fare emer-

gere quanto sanno e pensano prima di avvicinarli ai concetti scientifici codificati. Ci sono altri modi per avviare una sorta di *brainstorming* che sortisca gli stessi effetti o, addirittura, metta gli allievi nelle condizioni di dire veramente tutto quello che viene loro in mente, sia in termini di preconoscenze più o meno codificate, sia di immagini, idee, associazioni da cui partire per poi approfondire la tematica, il concetto. Per esempio: “Cosa vi fa venire in mente la parola ‘resilienza?’” o “Cosa sapete dell’atomo?” o ancora “Cosa sappiamo dei Romani?” sono domande di estrema apertura che danno ai ragazzi la possibilità di partecipare e dare il loro contributo a prescindere dal loro livello di ricerca.

Oppure possiamo chiedere agli allievi di *fare un disegno, uno schema* che rappresenti un elemento/concetto/fenomeno che vogliamo affrontare e da cui poter trarre le loro rappresentazioni mentali. In questo modo, oltre a far emergere le preconoscenze, è anche possibile mostrare come la pre-comprensione degli studenti includa la capacità di individuare legami, connessioni fra i diversi elementi, sebbene in modo abbozzato. Il docente può anche proporre uno schema senza illustrarlo, lasciando che i bambini/ragazzi lo commentino cominciando così a esplorare il campo che si intende affrontare.

Porre *domande* su fatti specifici e concreti (collegati al concetto generale e astratto che si vuole indagare, o all’obiettivo che si intende raggiungere) che inducano i bambini/ragazzi a esplicitare le loro concezioni/mis-concezioni/conoscenze indirettamente. Per esempio: se si intende trattare il tema dell’educazione alimentare, si potrebbe aprire una discussione chiedendo «Descrivete cosa c’è ora nel vostro frigorifero di casa», o volendo trattare il rapporto fra natura e cultura, è possibile chiedere di descrivere dove e quando è stata l’ultima volta che si sono trovati nella natura.

Le domande meriterebbero un discorso a parte che in questa sede non possiamo approfondire. Quello che vale la pena sottolineare del discorso che stiamo costruendo è che esse, come qualsiasi mediatore scegliamo di volta in volta in base a traguardi, obiettivi e tematiche del percorso, costituiscono uno strumento che può essere usato per facilitare la mobilitazione di processi cognitivi complessi, oppure si possono trasformare in mezzi per affossare l’entusiasmo e l’interesse dei ragazzi, per passivizzarli e porli in una condizione di ansia da prestazione, spesso legata a compiti e richieste molto impegnativi. Possiamo partire da domande degli allievi (come negli esempi riportati) oppure attrezzarci per modulare le domande in modo da

aprire il dialogo fra i ragazzi, incentivare alla ricerca, spronare a formulare/confrontare ma anche falsificare ipotesi.

Lo stesso vale per la progettazione e realizzazione di *esperimenti* in aula, in laboratorio o in campo (nel mondo reale) che non chiedano semplicemente agli studenti di applicare procedure, eseguire operazioni semplici ed esecutive o, addirittura, guardare insegnanti e tecnici dei diversi settori che eseguono fasi di esperimenti rigidamente strutturati, spesso complicati più che complessi e in cui non è ben chiaro a quali apprendimenti possano condurre, quali processi possano generare negli allievi. Saranno esperimenti aperti, il cui esito non sia prevedibile e in cui si chiede ai ragazzi di avanzare ipotesi esplicative. Magari anche esperimenti che li stupiscano e spiazzino quando si intenda destrutturare mis-concezioni e stereotipi.

In altri casi, saranno semplici esperienze o, come li chiama Arcà, “pasticciami”, attraverso cui gli allievi esplorano fenomeni, materiali, campi di esperienza per costruire apprendimenti concettuali e non mnemonici o applicativi. Se voglio lavorare sul galleggiamento per arrivare a individuare le variabili che lo regolano (e, magari, anche al principio e alla formula nella scuola secondaria) proporrò di maneggiare, “giocare” (interagire con acqua) con diversi oggetti (di uno o tanti materiali, di diverse dimensioni e peso...) per osservarne il comportamento quando sono immersi.

A partire dalle prime esplorazioni i bambini formuleranno ipotesi per cercare di comprendere perché alcune barche spinte a fondo rimangono a fondo, mentre altre ritornano a galla. A partire da queste semplici analisi il percorso procederà verso l’individuazione e il controllo delle variabili significative.

Allo stesso modo, può costituire un “esperimento linguistico” provare a capire una regola grammaticale analizzando in gruppo diverse frasi in cui quel particolare aspetto ortografico, morfologico o sintattico è presente sotto diversa forma.

Se vogliamo proseguire nella direzione della costruzione di pensiero complesso e/o critico, De Vecchi ci suggerisce di mettere gli alunni nella condizione di *ragionare in negativo*, chiedendo per esempio: «E se tale elemento non esistesse? E se Colombo non avesse scoperto l’America sarebbero cambiati i processi storici dell’Europa del tempo?», proprio come fanno gli scienziati quando vogliono falsificare un’ipotesi.

Questo è ciò che Piaget chiama “contro-argomentazione”. Oppure possiamo esporre una concezione falsa, dicendo che è stata formulata da altri

studenti; si può fare anche presentando teorie di studiosi diversi che si pensa siano superate, senza esplicitare la “giustizia” o meno della posizione illustrata affinché gli allievi possano cimentarsi nella spiegazione di fenomeni o problemi complessi, facendo ricorso alle loro conoscenze, esperienze, abilità e competenze. Naturalmente, come per le domande, anche in questo caso le scelte vanno calibrate in base all’età e al livello di conoscenze e competenze dei nostri studenti.

A corollario di questo approccio, un’altra strada da percorrere può essere quella di mettere i nostri alunni in condizione di scegliere fra diverse opzioni che noi confezioniamo per loro (magari leggermente facilitate rispetto alle teorie scientifiche) o a veri e propri modelli analogici, scegliendo fra quelli che aiutano meglio a comprendere il fenomeno studiato.

Se li poniamo davanti ad affermazioni e/o teorie e/o modelli apparentemente contraddittori, sarà importante poi aprire la discussione e far emergere quello che pensano, sanno, ma anche solo quello che hanno già visto e provato, lasciando che esplorino il campo attraverso la sperimentazione e il confronto.

Esiste poi un’altra tipologia di *incipit* in grado di far emergere le preconcezioni e misconoscenze e, allo stesso tempo, mettere gli allievi nella condizione di mettere in campo le loro esperienze, conoscenze e capacità: gli *incipit* definiti da alcuni “strumenti evocativi”, vale a dire mediatori che non contengono in sé elementi esplicativi ma che, attraverso diversi linguaggi (iconici, verbali o corporei), comunicano in modo indiretto, mediato, evocativo. Per esempio mostrare un quadro o una foto, leggere una fiaba o un brano letterario, chiedendo agli studenti di commentarli.

Sempre sul tema natura e cultura, potreste dare due foto di paesaggi molto diversi (per esempio: la Toscana e la foresta amazzonica) e chiedere quali delle due foto sono più vicine al concetto di natura; oppure potete dar loro una serie di foto e chiedere di ordinarle dal più naturale al più culturale, “antropizzato”. Ci sono ragazzi, ma anche adulti, che sostengono che la Toscana sia più “naturale” perché è bella e ordinata, mentre chi sceglie la foresta amazzonica privilegia il suo aspetto “disordinato” e “selvaggio”. Lo stesso effetto si può ottenere proiettando un documentario, un film o un video.

Le foto, i video e i film, naturalmente, possono contenere di volta in volta più elementi oggettivi e “tecnico-scientifici”, mostrare dati e dettagli della realtà in modo molto specifico oppure essere più o meno evoca-

tivi. Anche sull'uso del video nella didattica esiste un'ampia letteratura a cui rimandiamo per evidenziare quali tipologie di processi e percorsi di conoscenza possiamo avviare con essi, quali potenzialità possiamo sfruttare di questa tecnologia e quali sono i suoi limiti o rischi.

Fra i mediatori simbolico-evocativi che possono essere utilizzati per aprire un percorso ci sono le simulazioni e i giochi di ruolo: essi presentano un alto grado di coinvolgimento degli allievi e un'elevata capacità di fargli mettere in gioco sentimenti, emozioni, rappresentazioni, pre e mis-concezioni, nonché – se finemente guidati – pensiero critico.

Come mostra la letteratura²², i giochi di ruolo sono molto potenti poiché sono in grado di immergere completamente in situazioni spiazzanti e coinvolgenti, aggirando in qualche modo le difese logiche e razionali. Per la stessa ragione, però, sono da utilizzare con molta accuratezza, dal momento che non tutti gli allievi sono disposti a mettersi in gioco e, quindi, a mettere in pericolo il loro equilibrio psicofisico, soprattutto se non c'è un forte rapporto di fiducia reciproca fra allievi e docente; inoltre, le dinamiche che possono scatenarsi non sono sempre di facile gestione. Vanno quindi dosati e, soprattutto, progettati, avendo ben chiaro l'obiettivo, che non deve sfociare in campi clinico-terapeutici né mai abusare della fiducia che gli studenti pongono in noi. Se ben gestiti, possono invece essere molto efficaci anche per trattare temi disciplinari e concettuali.

Sono molte le esperienze di teatro applicate alla storia del pensiero e di personaggi del mondo scientifico, così come possono essere utilizzate per immergere i ragazzi in mondi o periodi storici molto lontani. Le cosiddette “interviste impossibili” a personaggi del passato possono, sia nella loro preparazione da parte dei ragazzi che della simulazione vera e propria, far emergere conoscenze, rappresentazioni ed esperienze ma anche aprire percorsi su tematiche disciplinari molto complesse e/o specifiche.

Tutti questi strumenti, che secondo la classificazione di Damiano²³ (1993) si possono suddividere in mediatori attivi, iconici, analogici e simbolici, possono rappresentare diverse possibilità nella nostra progettazione, per dare l'avvio al percorso in cui vogliamo coinvolgere e guidare i nostri allievi verso la co-costruzione di un apprendimento significativo e duraturo.

Al di là della distinzione fra un mediatore e l'altro, fra un *incipit* e l'altro, è importante ricordarsi che l'*incipit* è quello che può davvero dare forma all'intero percorso in termini di motivazione e coinvolgimento degli allievi, ma anche della condivisione degli obiettivi e della direzione da prendere; so-

prattutto, possono dare un imprinting sostanziale rispetto alla possibilità che i ragazzi siano disponibili a mobilitare le loro risorse interne (conoscenze ingenuie e formali precedentemente acquisite, abilità, competenze mentali, sociali, cognitive e metacognitive). Anche se da solo naturalmente non basta, può avviare un processo euristico, un percorso di ricerca, nonché percorsi di esplorazione e sperimentazione che conducono gli allievi a una conoscenza concettuale, complessa e critica che raramente vediamo incoraggiata e promossa nella scuola.

Note bibliografiche

¹Rinaldi C., *La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia* in Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2014.

²Schon D.A., *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

³Rossi G., Toppano E., *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2009.

⁴Ghelfi D., Guerra L., *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

⁵Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma 2014.

⁶De Vecchi G., *Aiutare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

⁷Vannini I., *La qualità della didattica*, Erickson, Trento 2009.

⁸Pellerey M., *Le competenze individuali ed il portfolio*, Etas Rizzoli, Milano 2004.

⁹Ausubel D., *In defense of advance organizers: A reply to the critics*, in «Review of Educational research», n. 48, 1978.

¹⁰Siegal M., *Conversazione e sviluppo*, Cortina, Milano 1999.

¹¹Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

¹²Bachelard G., *La formazione dello spirito scientifico*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

¹³Willingham D. T., *Perché agli studenti non piace la scuola?*, UTET, Torino 2018.

¹⁴Perrenoud P., *Dieci nuove competenze da insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002.

¹⁵De Vecchi G., Carmona Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

¹⁶Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

¹⁷Chevallard Y., *La transposition didactique: du savior au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble 1991.

¹⁸Schulman L.S., *Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform* in «Harvard Educational Review», 57, I, 1987.

¹⁹Moscato R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

²⁰Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari 2010; Meirieu P., *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2015.

²¹Nigris E., Piscozzo M. (a cura di), *Scuola pubblica e approccio Montessori. Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*, Edizioni Junior, Bergamo 2018.

²²Negri S., *Imparare giocando. Ruoli, apprendimento e didattica* in Nigris E., (a cura di), *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma 2015.

²³Damiano, *L'azione didattica*, Armando editore, Roma 1993.

I voti. Intervista a Philippe Meirieu*

A cura di Enrico Bottero

Questa intervista – un intervento orale successivamente trascritto dagli intervistatori – è stata fatta qualche tempo fa da alcuni tirocinanti.

Philippe Meirieu presenta un'analisi critica interessante sul sistema di valutazione tradizionale con i voti. Nello stesso tempo indica valide alternative utilizzabili nelle scuole secondarie (dove i voti saranno ancora presenti, almeno per ora) per limitare, se non eliminare, i loro effetti negativi.

Domanda. Gli educatori parlano continuamente di valutazione ma sui voti hanno molti dubbi. Anche secondo Lei, forse, è possibile valutare senza voti. Tuttavia, nelle attuali condizioni, è realistico pensare di eliminare i voti? L'amministrazione scolastica, gli allievi, i genitori, tutti pensano che i voti siano indispensabili. Come si può fare per cambiare questa situazione?

Meirieu. Per molti insegnanti, allievi e genitori tutto ciò che riguarda il controllo e la valutazione a scuola si riduce alla questione dei voti che certificherebbero un risultato. Sarebbe complesso riprendere le ricerche dei docimologi sul tema. Le loro conclusioni sono abbastanza note e dimostrano in modo incontestabile che il voto, anche nelle discipline ritenute “esatte”, dipende da condizioni molto diverse che hanno poco a che fare con la “qualità” intrinseca del compito valutato: i criteri utilizzati sono diversi da un insegnante all'altro e, in uno stesso insegnante, cambiano a seconda del momento e delle condizioni della valutazione. Noi sottostimiamo i compiti di quelli che consideriamo “cattivi allievi” e non sempre vediamo (anche inconsciamente) gli errori di quelli da cui ci aspettiamo un buon risultato. Eppure, pur riconoscendo gli errori nelle nostre abitudini di dare i voti, per diverse ragioni, che non sono del tutto da rifiutare, dobbiamo ammettere che è difficile rinunciarvi.

Possiamo però chiederci che cosa significano i voti e l'uso che ne facciamo.

Praticamente, un voto può solo essere un apprezzamento globale sul valore complessivo di un compito. Per l'allievo è impossibile sapere chiaramente a quali aspetti del compito si riferisca il voto. In se stesso il voto negativo non dice all'allievo dove dovrebbe correggersi per poter far me-

glio in un compito analogo. Per rimediare a questa lacuna alcuni insegnanti separano il loro voto attribuendo un voto specifico a ciascun obiettivo. Il voto finale diventa allora il totale, o la media, dei voti parziali. Tuttavia, se gli obiettivi parziali sono stati ben definiti e isolati, i soli voti attribuibili dovrebbero essere 10 o 0 (= obiettivo raggiunto, obiettivo non raggiunto). D'altro canto, se non è stato possibile isolare un obiettivo unico ben preciso, si ricade nuovamente nell'ambiguità del voto globale. Certo, incontestabilmente, questo frazionamento dei voti può aiutare l'allievo a capire meglio perché è riuscito o non è riuscito; tuttavia ci si potrebbe chiedere quale significato abbia accorpare voti su obiettivi diversi. Vuol dire che l'allievo può consapevolmente tralasciare certi obiettivi purché riesca a ottenere un voto positivo? Se l'allievo ottiene un buon voto nella redazione di un testo ma non sa "legare le parti di un discorso", che lo voglia o no, sarà tentato di dire: «Non serve a niente saper "legare le parti di un discorso" perché, anche senza questa competenza, posso ottenere un buon voto».

Questa incoerenza dei voti globali diventa un'assurdità quando sono utilizzati per definire le medie! Una mancanza nel raggiungimento di un obiettivo può essere compensata con il successo nel raggiungimento di altri obiettivi? Eppure le "medie" sono proprio questo! Gli allievi più smaliziati riescono a cavarsela ottenendo voti soddisfacenti senza che emerga la presenza di loro importanti lacune. Il problema è ancora più grave quando si fanno le medie tra voti di materie diverse, o tra tipi diversi di compito. Per esempio, è possibile dire che buoni risultati in italiano compensano mancanze in inglese o matematica? Considerare credibili queste medie significa accettare di mescolare cose che non sono comparabili tra loro. Il tutto è reso possibile grazie all'astrazione delle cifre. Significa anche ammettere che è possibile trascurare certe materie o certe parti del programma purché si riesca bene in altre. Se è così, sarebbe più onesto dirlo chiaramente.

Sul piano degli apprendimenti, il limite maggiore dei voti consiste nel fatto che sono un giudizio esterno che non aiuta l'allievo a diventare più autonomo nel suo lavoro, non permettendogli così di progredire. Il "cattivo allievo" è spinto a mercanteggiare con l'insegnante: «Io faccio un compito abborracciato e Lei mi mette un voto negativo: giustizia è fatta. Non parliamone più!». A volte l'allievo getta il suo compito dopo aver preso conoscenza del voto. A quel punto l'insegnante gli spiega che sa-

rebbe nel suo interesse capire le ragioni dei suoi errori. Curiosamente, lo stesso insegnante non noterà che il buon allievo, soddisfatto del voto positivo, non cerca di scoprire le ragioni del suo successo. Il voto non aiuta né il “buon allievo” né il “cattivo allievo” a prender coscienza delle loro responsabilità nell'affrontare un lavoro. Non è possibile cercare di fare in modo che l'allievo sia più esigente verso se stesso se non lo si abitua a giudicare da solo, a valutare ciò che ha fatto e a migliorarlo. Questa attitudine richiede una precisa operazione mentale – il decentramento – ed è indispensabile per progredire. Tutto ciò dovrebbe convincerci a non “pagare” con un voto negativo un compito mal fatto, ma a segnalare sistematicamente i punti di difficoltà affinché l'allievo possa giungere al risultato di cui può essere fiero. In questa prospettiva basta utilizzare una griglia binaria: “raggiunto” (o sufficientemente raggiunto, per poter passare a un compito di maggiore difficoltà), “non raggiunto” (raggiunto in modo insufficiente. Prima di proseguire si dovrà lavorare sullo stesso tema in una situazione nuova).

Si possono allora eliminare i voti?

Alcuni pensano che sia un'utopia: «I miei allievi lavorano solo per i voti. Senza questa motivazione non faranno più niente». In realtà, sono veramente loro che impongono questo sistema o non siamo forse noi? Se gli allievi danno molta importanza ai voti non è forse perché, fin dall'inizio della loro carriera scolastica, tutto è organizzato perché siano convinti che la sola valutazione possibile è il giudizio “oggettivo” del voto dato dall'insegnante? Quando un gruppo di insegnanti si mette d'accordo per rinunciare al feticismo dei voti si accorge presto che gli allievi non fanno difficoltà a farne a meno. Altri dicono: «Vorrei liberarmi di questo sistema dei voti ma tutti me li chiedono, gli allievi ne avranno bisogno se cambiano scuola e poi bisognerà farli risultare sui documenti scolastici». È vero, ma tener conto di questi vincoli non ci obbliga a dare i voti su tutto e ancor meno a utilizzare i voti come lo strumento principale di valutazione. In questa prospettiva – come per gli esami – i voti servono soprattutto come strumenti di selezione, per valutare le possibilità che ciascuno ha di proseguire un certo studio o un certo impegno. È del tutto legittimo che la società faccia questa selezione, ma in questo caso lo scopo non è propriamente educativo. Detto ciò, in un contesto di valutazione “som-

mativa” si possono dare voti a un risultato che sarà poi scritto su documenti ufficiali (e che corrisponda, nel modo più onesto possibile, al “valore” raggiunto dall’allievo con riferimento agli obiettivi scolastici), ma si può fare a meno dei voti nella gestione quotidiana della classe. Si può dire agli allievi: in materia di valutazione, ci saranno solo “criteri” sui quali io indicherò se avete raggiunto o no l’obiettivo, e grazie ai quali potrete progredire. Poi, ogni tanto, si farà il punto della situazione, il che permetterà di avere una visione d’insieme – certo approssimativa – ma che è richiesta dalla scuola.

Naturalmente, diminuire il ruolo dei voti non significa affatto che l’insegnante debba abbandonare l’allievo a se stesso. Gli offrirà materiali di controllo e di valutazione. Aiuterà l’allievo ad autovalutarsi (offrendogli strumenti utili allo scopo; o chiedendogli di sollecitare il parere dei compagni), aiutandolo a comprendere bene le ragioni delle sue difficoltà e dei suoi successi affinché le valutazioni siano punti di partenza per nuove conquiste. Tutto ciò non richiede molto tempo, certamente molto meno dei compiti di correzione che ci accogliamo. Si può dunque ridurre il peso dei voti, ma a condizione di rivedere l’insieme della nostra pedagogia e di permettere all’allievo di vivere le valutazioni che si ripetono come sfide con se stesso: egli deve vedere ciò che non va, ma deve anche essere convinto che può migliorare.

È la dinamica che caratterizza ogni attività pedagogica.

* Si ringrazia Philippe Meirieu per avere autorizzato la pubblicazione di questa conversazione. La traduzione dal francese è di Enrico Bottero.

Dalle competenze linguistiche e comunicative alla didattica per competenze

Lilia Andrea Teruggi

Il concetto di *competenza linguistica*¹ fu introdotto da Noam Chomsky nel 1957 in riferimento alle conoscenze (mentali e innate) che permettono all'essere umano di apprendere la lingua a cui è esposto dalla nascita, cioè alla predisposizione dell'essere umano all'acquisizione linguistica. Concretamente implica il sapere generare, comprendere e modificare testi in base alle conoscenze (perlopiù implicite) su fonologia, morfologia, lessico e sintassi. A questo concetto lo stesso Chomsky contrappone quello di *performance* per riferirsi all'effettivo uso che il parlante fa di questa competenza. Negli anni Settanta il sociolinguista Dell Hymes introdurrà il concetto di *competenza comunicativa*, racchiudendo in esso sia l'abilità di applicare le regole grammaticali di una lingua per formare enunciati corretti (come inteso nel concetto di competenza linguistica chomskyana), sia l'abilità di sapere quando usare correttamente questi enunciati secondo il contesto di comunicazione. Di conseguenza, una persona è dotata di competenza comunicativa nel momento in cui è in grado non solo di scegliere quando parlare e quando tacere, ma anche di decidere di che cosa parlare, a chi rivolgersi, in quale luogo e in che modo farlo. In sintesi, secondo Hymes, conoscere la lingua è importante; ma saperla utilizzare, lo è molto di più.

La competenza linguistica risulta dunque una componente di quella comunicativa, e quest'ultima, come sostiene Balboni (2006, p. 30), «altro non è se non la capacità di comunicare efficacemente (dimensione pragmatica), appropriatamente (dimensione socio-culturale) e correttamente (dimensione linguistica) in italiano e di sapere perché certi messaggi sono efficaci, appropriati e corretti e altri lo sono meno o non lo sono affatto: la meta-competenza». Efficacia, correttezza e appropriatezza risultano di conseguenza tre parametri di monitoraggio della lingua. «L'efficacia indica che lo scopo pragmatico di chi parla o ascolta è stato raggiunto; la correttezza riguarda la qualità formale della lingua (in termini fonologici, ortografici, lessicali, morfo-sintattici e testuali), mentre l'appropriatezza riguarda la dimensione sociolinguistica e culturale» (ivi p. 34). Per meglio capire come questi tre parametri entrano in gioco nella valutazione di una produzione scritta, prenderemo in considerazione due testi prodotti da bambini di 5 anni.

I testi scritti da Luca e Ilaria, compagni di sezione alla scuola dell'infanzia, sono due avvisi prodotti allo scopo di comunicare ai genitori due eventi diversi: il primo, per informare sulla necessità di portare a scuola il costume da bagno per giocare con l'acqua; il secondo, per richiedere l'occorrente per un'uscita a un parco vicino alla scuola dell'infanzia. Considerando il parametro dell'efficacia, possiamo affermare che entrambi i testi raggiungono potenzialmente lo scopo pragmatico deciso dagli autori: informare i genitori. Per poterlo verificare è necessario esaminare attentamente ciò che gli autori hanno affermato fosse scritto nei loro avvisi.



fig. 1.1 Avvisi scritti da Luca (5;7) e Ilaria (5;10)

Nel primo (figura 1) Luca legge: «Bisogna portare le pistole d'acqua, bisogna portare anche il costume perché dobbiamo fare la battaglia, però se piove non andiamo», mettendo in rilievo la necessità di portare le pistole d'acqua oltre che il costume, e avvertendo sulla possibile sospensione dell'evento a causa del maltempo. Nel secondo (figura 2), Ilaria "legge" (indicando con il dito le diverse linee del testo) ciò che segue: «Cara mamma, caro papà – possiamo andare al parco Beldi – a fare un picnic– ma però se non piove – bisogna portare – il cambio – la borraccia – e il buono – perché i panini li prepara il cuoco – quando dobbiamo andare – tutti i bambini andiamo – Ilaria»², elencando non solo tutto il necessario da portare per la gita, ma contemplando anche la possibile sospensione in caso di maltempo.

In merito al parametro di correttezza, oltre agli aspetti fonologici e orto-

grafici, dei quali parleremo in seguito, lessico e morfo-sintassi rispecchiano le caratteristiche della lingua italiana. Le omissioni di alcune parole nel testo di Luca sono attribuibili ai problemi che pone la scrittura stessa e non a una difficoltà linguistica specifica. Inoltre, dal punto di vista testuale, entrambi gli avvisi presentano una strutturazione pertinente: il primo, con la parola “avviso” nell’intestazione seguita dal corpo del testo; il secondo, organizzato a mo’ di elenco, con la firma dell’emittente alla fine. Quest’ultimo aspetto ci collega inevitabilmente al parametro di appropriatezza, poiché entrambi corrispondono a modelli di avvisi che generalmente la scuola invia alle famiglie, pertanto possono essere considerati appropriati rispetto i canoni socioculturali del contesto sociale.

Come affermato in precedenza, i testi di Luca e Ilaria sono appropriati rispetto al genere testuale utilizzato, fatto che denota una certa familiarità degli autori con la lingua scritta. Infatti, nella loro scuola dell’infanzia sono frequenti le pratiche funzionali di scrittura, sia spontanee sia attraverso la mediazione dell’insegnante, così come le pratiche di lettura con scopi diversi. La partecipazione a queste pratiche incide significativamente sullo sviluppo delle *competenze infantili nella lingua scritta*, contribuendo alla costruzione dell’idea «della lingua che si può scrivere, che in parte è diversa da quella che si parla»³ (Pontecorvo e Fabbretti, 1999, p. 184). Inoltre, l’uso della scrittura e la manipolazione di testi scritti pongono i bambini di fronte a questioni e a richieste linguistiche relative al sistema di scrittura: che cosa rappresentano le lettere? Quante e quali lettere sono necessarie per scrivere determinate parole? Dove continuare a scrivere quando si arriva al margine del foglio? Come “leggere” le proprie scritture?... Questi e altri problemi contribuiranno allo sviluppo delle *competenze infantili nel sistema di scrittura*, vale a dire il modo in cui esprimono graficamente il significato del loro testo e il modo in cui lo interpretano. Tornando agli avvisi proposti in precedenza, si può osservare che Luca sta raggiungendo la scrittura alfabetica (terzo periodo di concettualizzazione⁴), caratterizzata da una corrispondenza tra grafema e fonema con l’utilizzo di valori sonori convenzionali (i grafemi utilizzati rappresentano per lo più i fonemi corrispondenti); mentre Ilaria utilizza una combinazione di grafemi diversi, senza nessuna corrispondenza con l’oralità (scritture differenziate del secondo periodo di concettualizzazione).

Alla richiesta di lettura da parte dell’insegnante, Luca ha letto lentamente, seguendo con il dito le lettere scritte; mentre Ilaria lo ha fatto velocemente,

segnalando in modo globale ogni singola linea del testo.

Entrambi i tipi di competenze, quella nella lingua scritta e quella nel sistema di scrittura, si intrecciano nel momento in cui si valuta ciò che i bambini sanno fare con la scrittura, vale a dire le loro competenze linguistiche e comunicative. Entrambe presuppongono una costruzione concettuale, un lungo processo di interazione con la cultura scritta e di riflessione sulle sue proprietà, che inizia sicuramente nel contesto familiare, ma che si espande e si arricchisce nella scuola dell'infanzia e nei successivi ordini scolastici.

La scuola dell'infanzia, essendo generalmente il primo contesto dove i bambini possono confrontare le loro conoscenze sulla lingua scritta acquisite in famiglia oppure iniziare a costruirle, ha un ruolo di rilievo nell'alfabetizzazione iniziale. Per questo motivo risulta basilare che in essa si proponano situazioni nelle quali i bambini possano mettere in gioco le loro competenze linguistiche e comunicative, possano confrontare con le idee di altri bambini, dell'insegnante e dei diversi modelli testuali, in modo da poterle trasformare in altre competenze sempre più vicine a quelle convenzionali. Per fare ciò è necessario progettare attività didattiche che rispecchino le pratiche autentiche di scrittura e di lettura, anziché proporre esercizi di pregrafismo o di pre-lettura che mirano solo alla dimensione tecnico-strumentale della lingua scritta. In questo modo potremmo contribuire all'acquisizione di conoscenze diversificate e complesse, spendibili nella vita stessa, così come descritto nella formulazione degli obiettivi relativi ai campi di esperienza e alle discipline in termini di traguardi per lo sviluppo delle competenze specificate dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo*.

Quanto affermato ci introduce al costrutto di competenza, in quanto perno attorno al quale strutturare la formazione degli alunni, futuri cittadini di una società sempre più complessa. Per quali ragioni oggi parliamo di competenze e di una didattica per competenze? Le ragioni sono da rintracciare nei cambiamenti radicali che ha subito la nostra società, dovute a due fattori di fondo: la globalizzazione e l'esplosione delle nuove tecnologie dell'informazione. Questi fattori, come sostiene Ceruti (2007, p. 20) «hanno trasformato radicalmente, soprattutto, i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere e rielaborare le conoscenze». Di fronte a questi cambiamenti, la scuola ha continuato a trasmettere saperi fini a se stessi, ponendo attenzione all'accumulo di conoscenze, e trascurandone la rielaborazione da parte degli alunni al fine di utilizzarle fuori dalla scuola.

Siamo di fronte a un paradosso: sebbene la scuola debba preparare i suoi

alunni per la vita futura, le attività in essa proposte sono spesso lontane dalla vita stessa⁵. Per questo motivo, nel corso del primo decennio del nuovo millennio, si è delineato a livello internazionale un consenso abbastanza diffuso circa una valorizzazione del concetto di competenza nel contesto dei processi educativi scolastici e formativi. A questo proposito, Mario Castoldi (2007, pp. 213-14) afferma che il costrutto di competenza è la bussola per orientare il miglioramento del sistema scolastico, poiché «enfatizza la capacità di mettere in relazione i saperi posseduti da un individuo con i contesti di realtà entro cui agisce [...] e così il sapere [...] recupera la sua ragion d'essere più autentica: uno strumento a nostra disposizione per comprendere e intervenire sulla realtà». Progettare percorsi e attività didattiche centrate sullo sviluppo di competenze promuove quindi la formazione di alunni in grado di mobilitare abilità e conoscenze per affrontare e risolvere i problemi presenti nella realtà. Per capire meglio quanto detto si presentano due elaborati svolti da bambini da due diverse classi prime all'inizio dell'anno scolastico: uno è il testo prodotto da Pietro il primo giorno di scuola; l'altro è una pagina del quaderno di Valeria, realizzata durante la quarta settimana di scuola (2 ottobre). L'elaborato di Pietro (figura 3) corrisponde a un'attività didattica ispirata alla tecnica del testo libero di Célestin Freinet (Eynard, 2002): i "cari amici"; mentre la pagina di Valeria (figura 4) corrisponde a un'attività di copiatura di sillabe e parole relative all'ultima lettera dell'alfabeto presentata in classe: la lettera "enne".



fig. 1.2 Testo libero di Pietro scritto il primo giorno di scuola.



fig. 1.3 Pagina tratta dal quaderno di Valeria.

Innanzitutto, analizziamo che cosa sanno i due alunni in merito alla scrittura, quali conoscenze e quali abilità stanno mettendo in gioco. Nel caso di Pietro possiamo valutare quali sono le sue idee circa la scrittura poiché scrive spontaneamente, senza modelli né orali né scritti (tranne che per l'incipit CARI AMICI copiato dalla lavagna). Possiamo distinguere una scrittura di tipo sillabico-alfabetica, nella quale alcune sillabe vengono fonologicamente considerate come una sola unità e pertanto rappresentate con un solo grafema (ad esempio le sillabe "sa" e "pe" della parola "sapete" sono rappresentate dalle lettere S e P), mentre altre vengono scomposte nei singoli fonemi e rappresentate con i singoli grafemi (nel caso della parola "sapete", la sillaba "te" è rappresentata dalle lettere TE). Inoltre, le lettere utilizzate corrispondono alle vocali e alle consonanti presenti nelle parole lette, ciò implica sia l'abilità di identificare i fonemi (consapevolezza fonologica) sia l'abilità di attuare un coordinamento audio-viso-motorio per poter riprodurre le lettere in modo convenzionale.

Nel caso di Valeria, la copiatura di un modello proposto dall'insegnante non ci consente di capire ciò che lei sa effettivamente circa la scrittura, possiamo solo distinguere la sua abilità di coordinamento viso-grafo-motorio. Per quanto concerne le competenze testuali, troviamo un altro contrasto: Pietro ha scelto un evento da condividere con i compagni, ha individuato le parole più adatte, e le ha scritte ("SAPETE CHE IO HO VINTO - HO VINTO - ALLA PLAY STATION), mentre Valeria non ha dovuto pensare al contenuto da scrivere, neanche alle sillabe o alle parole (che non sono un testo ovviamente) perché sono state scelte dall'insegnante. Possiamo affermare dunque che Pietro mette in gioco le sue idee sulla scrittura (tanto per la dimensione grafemica come per quella testuale), cioè pensa, il che ci consente di individuare le sue conoscenze ed esperienze pregresse rispetto alla scrittura; mentre Valeria mette in gioco esclusivamente le sue abilità di corrispondenza grafo-motoria, cioè copia, di conseguenza possiamo valutare solo la sua abilità di copiatura, ma non ciò che lei veramente sa sulla scrittura.

Quali idee di apprendimento della lingua scritta sottostanno alle due proposte didattiche? Sicuramente l'insegnante di Pietro ritiene importante, considerando anche che si tratta del primo giorno di scuola, che i bambini scoprano a cosa serve la scrittura, perciò ha chiarito sia lo scopo sia il destinatario del testo da produrre (in questo caso i compagni di classe). Inoltre, sembra essere consapevole dell'importanza di far emergere le concettualizzazioni infantili in modo da poter valutare le loro reali compe-

tenze scritte. A questo proposito, gli errori (scrittura non convenzionale) non sembrano crearle disturbo, anzi li rende pubblici poiché i testi, dopo la lettura, vengono appesi alle pareti dell'aula in modo che tutti i bambini possano guardarli nei momenti liberi. Oserei dire che è un insegnante consapevole del processo di concettualizzazione della lingua scritta, cioè delle necessarie tappe che devono attraversare i suoi alunni per conquistare la scrittura alfabetica.

Diversamente nella classe di Valeria, considerando che la maggior parte delle pagine del quaderno fino a quel momento scritte corrispondono ad attività di copiatura di lettere, sillabe e parole (tranne due dettati di sillabe e lettere), si può affermare che l'insegnante ritenga indispensabile che gli alunni imparino il codice di trascrizione fonema-grafema prima di iniziare a produrre testi. Infatti, la totalità delle attività proposte consiste nella presentazione delle lettere e nei successivi esercizi su di esse. In una realtà simile l'errore non ha praticamente "spazio" giacché non viene richiesto agli alunni di scrivere come pensano, e inoltre, sia la copiatura sia il dettato (considerando come quest'ultimo viene solitamente realizzato⁶) difficilmente generano problemi di scrittura. Si potrebbe aggiungere che così facendo l'insegnante evita l'errore, perché probabilmente pensa che possa "fissarsi" nella mente del bambino.

L'analisi fin qui realizzata ci consente di tornare alla questione della didattica per competenze per capire quale delle due proposte sia maggiormente coerente con essa. Per aiutarci ricorriamo ad alcune domande che M. Comoglio (2003) ci propone per capire quando un'attività didattica è centrata nello sviluppo di competenze.

1. *Richiede l'applicazione di conoscenze e abilità?* Nei paragrafi precedenti abbiamo sottolineato la forte discordanza tra la richiesta di scrittura rivolta a Pietro rispetto a quella fatta a Valeria. Nel primo caso, l'autore mette in gioco conoscenze (idee sulla scrittura e su che cosa scrivere) e abilità (coordinamento audio-viso-grafo-motorio) mentre nel secondo, la bambina esercita prevalentemente la sua abilità viso-grafo-motoria.

2. *Attiva processi complessi?* Un'attività di scrittura che richiede il coordinamento di conoscenze e abilità, come quella del testo libero, è cognitivamente più complessa rispetto alla richiesta dell'abilità di coordinamento viso-grafo-motorio.

3. *È aperta a soluzioni possibili?* Una situazione didattica aperta a soluzioni possibili consente a tutti gli alunni non solo di partecipare, ma di af-

frontare l'attività in modo diverso, in relazione alle proprie esperienze e conoscenze pregresse. I due testi presentati di seguito sono stati prodotti, sempre il primo giorno di scuola, da due compagni di classe di Pietro⁷: Alessia (figura 5) e Dario (figura 6). In quello della bambina c'è scritto: «Sono al mare ho visto una medusa», mentre nel secondo Dario ha letto: «Io che accarezzo Il mio gatto».



fig. 1.4 Testi liberi di Alessia e Dario scritti il primo giorno di scuola.

Come si può osservare, i testi non solo presentano contenuti differenti, legati alle esperienze personali di ciascuno, ma anche modalità di scrittura differenti: nel caso di Alessia ci troviamo di fronte a una scrittura alfabetica, mentre nel caso di Dario osserviamo scritture differenziate (senza rapporto con la veste fonologica), che seguono criteri di differenziazione sia quantitativa (numero di lettere) sia qualitativa (tipo di lettere). Al contrario, nel caso della pagina di quaderno, non è possibile osservare molte diversità perché tutti i compagni di Valeria hanno riprodotto le stesse sillabe e le stesse parole, l'unica differenza riscontrabile è nel tipo di tracciato realizzato da ciascun bambino.

4. *È sfidante? È un contesto reale e stimolante?* La scelta di un'esperienza personale, la sua rappresentazione grafica e scritta nonché il momento di condivisione con gli altri attraverso la lettura rappresentano sicuramente una sfida maggiore che il copiare parole sui quaderni. Inoltre, la scrittura di un testo "vero" promuove negli alunni la possibilità di rivisitare e di rielaborare questa competenza in altri contesti in cui venga richiesto lo scopo comunicativo, in particolare in famiglia (scrivere messaggi, biglietti, lettere, e-mail, ecc.).

5. *È significativa?* Poter comunicare ai compagni esperienze vissute è sicuramente un compito molto più legato alla realtà di ciascun bambino, rispetto al copiare “nano, Anna, neve e naso”, parole che non hanno neanche un legame semantico tra loro bensì solo grafo-fonologico. Un’attività risulta significativa per gli alunni quando possono attribuirle un senso, cioè quando sono consapevoli dello scopo per cui stanno scrivendo. Sicuramente la copiatura di parole può anche avere un senso per gli alunni, quello di esercitarsi per imparare a scrivere, ma nel tempo rischia di diventare poco significativa perché monotona e ripetitiva.

6. *È realizzabile?* Entrambe le proposte sono di fatto realizzabili. La prima richiede un primo momento per l’ideazione e la stesura del testo oltreché la realizzazione del disegno e un secondo momento per la lettura (ogni alunno legge il suo); mentre la seconda attività di scrittura è generalmente preceduta dalla presentazione della lettera dell’alfabeto attraverso input diversi (personaggi, storie, filastrocche spesso presenti nel libro di lettura) e la successiva copiatura sul quaderno. Di conseguenza richiedono un tempo simile e l’uso di materiali presenti nelle aule scolastiche.

7. *È in linea con le richieste del curricolo?* Nelle *Indicazioni Nazionali* (2012), nel paragrafo relativo all’insegnamento dell’italiano, si legge (p. 29): «La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall’insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall’esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. L’acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica. Questo indispensabile apprendistato non esaurisce la complessità dell’insegnare e dell’imparare a scrivere ma ne costituisce il necessario requisito. La scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall’ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all’auto-correzione, su ognuna delle quali l’insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito.

La frequentazione assidua di testi permetterà all’allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative». Analizzando quanto affermato si evince che oltre all’acquisizione delle abilità grafico-manuali (riscontrabile nelle due attività

proposte) viene sottolineato che, durante la prima alfabetizzazione, è importante per i bambini partire dall'esperienza guidandoli a leggere e a scrivere parole e frasi legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti. Senz'altro questo aspetto è presente nella proposta del "cari amici", mentre non risulta riscontrabile nella attività di copia di parole e frasi. Lo stesso contrasto può riscontrarsi rispetto alla processualità della scrittura, in particolare la presenza della fase di ideazione e di stesura nel testo libero di Pietro e dei suoi compagni di classe, mentre nessuna delle fasi è presente nell'altra proposta. Infine, si potrebbe obiettare che l'attenzione alla correttezza ortografica è presente nella copiatura di sillabe e parole poiché il modello di scrittura convenzionale è stato proposto dall'insegnante; mentre nella scrittura spontanea questo aspetto risulta trascurato. In primo luogo, non potendo valutare quali ipotesi abbia costruito Valeria rispetto al sistema di scrittura, non possiamo affermare che lei non commetta errori; in secondo luogo, abbiamo detto in precedenza che la scelta della scrittura spontanea è guidata dalla consapevolezza che sia la modalità di scrittura che maggiormente pone i bambini di fronte a problemi concettuali la cui risoluzione li consentirà loro di procedere verso la scrittura convenzionale.

Infine, gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria per l'ambito della scrittura, presenti nelle *Indicazioni Nazionali*, ribadiscono che l'alunno deve (ivi p. 31):

- «Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura;
- Scrivere sotto dettatura curando in modo particolare l'ortografia;
- Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare);
- Comunicare con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le convenzioni ortografiche e di interpunzione».

Dall'analisi degli stessi possiamo concludere che entrambe le attività prese in considerazione sono in linea con gli obiettivi d'apprendimento previsti, con la differenza che la scrittura del "cari amici" è funzionale a tre di essi mentre la copiatura di lettere e sillabe promuove solo il primo obiettivo.

8. *Ha criteri utili per la valutazione?* Come già anticipato nei punti 1 e 2, la scrittura spontanea ci consente di valutare quello che fanno i bambini sulla scrittura dal punto di vista delle loro competenze testuali e grafemiche, quindi possiamo determinare l'efficacia, la correttezza e l'appropriatezza

del testo prodotto. Diversamente, la copiatura di sillabe e parole ci consente solo di valutare le abilità percettivo-motorie, tralasciando le competenze relative alla testualità.

Quanto fino a qui esposto non vuole essere un atto di accusa “tout court” nei confronti degli esercizi scolastici proposti all’interno dei libri di lettura o delle schede contenute negli eserciziari, piuttosto vuole promuovere una riflessione critica sulle loro potenzialità e sui limiti. Il problema non è il materiale in se stesso quanto un uso sproporzionato di questo tipo di proposte, centrate sull’acquisizione di abilità, rispetto ad altre che promuovono lo sviluppo di competenze scritte, come la produzione di testi per scopi diversi. Un uso consapevole di questi materiali, accompagnati da situazioni autentiche di lettura e di scrittura può essere una buona integrazione delle diverse dimensioni della lingua scritta.

Note

¹ Secondo Chomsky la competenza linguistica si esprime nell’idea di Grammatica Universale, cioè nell’insieme di principi e di regole che governano tutte le lingue umane, indipendentemente da come queste vengono poi utilizzate.

² Ciò che la bambina ha letto nel suo avviso è stato successivamente trascritto dall’insegnante in modo che i genitori potessero coglierne il significato.

³ «L’assunto di fondo è che la lingua scritta non è una semplice trascrizione di quella orale, ma ha le sue specifiche caratteristiche di elaborazione mentale, di struttura, di comunicazione, alcune delle quali sono colte piuttosto precocemente dai bambini del nostro tempo» (Pontecorvo e Fabbretti, 1999, p. 184).

⁴ Il processo di concettualizzazione della lingua scritta viene descritto nel capitolo 5, paragrafo 5.4. Per un’ulteriore analisi approfondita si veda: Ferreiro, 2003; Teruggi, 2007b.

⁵ Allontanamento che si riflette inoltre nei risultati delle prove internazionali PISA (Programme for International Student Assessment) secondo i quali, «in Italia, 14 studenti quindi-cenni su 100 sono capaci di svolgere solo i compiti più semplici di lettura e utilizzo del testo scritto, e 5 su 100 non raggiungono neppure questo livello (Bertocchi, 2003, p. 57)». PISA è un’indagine promossa dall’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) con l’obiettivo di misurare le competenze degli studenti in matematica, scienze, lettura e problem solving collaborativo. Per ogni ciclo di PISA viene approfondito un ambito in particolare.

⁶ Sull’analisi della pratica del dettato nella scuola primaria, si veda Farina, 2014.

⁷ Tutti i testi “I cari amici” presentati in questo capitolo sono stati raccolti in una classe prima della scuola primaria di Cossato capoluogo (BI).

Appendice 1

Questionario 2020 Scuola “Giovanni Daneo”, Genova *a cura di Raffaella Maggiolo*



SCUOLA G. DANELO
QUESTIONARIO
2020

NOME E COGNOME	
CLASSE	

**IN QUESTO PERIODO DIFFICILE DI CORONAVIRUS TU COME TI SENTI?
LEGGI TUTTE LE PAROLE E METTI LA CROCETTA SU MASSIMO TRE RISPOSTE:**


- MI SENTO SOLO/A
- MI SENTO STUPITO/A
- MI SENTO TRISTE
- MI SENTO PREOCCUPATO/A
- MI SENTO SOSPESO/A
- MI SENTO SPAVENTATO/A
- MI SENTO ARRABBIATO/A
- MI SENTO ANNOIATO/A
- MI SENTO IN ANSIA
- MI SENTO INDIFFERENTE
- MI SENTO SOFFOCATO/A
- MI SENTO FIDUCIOSO/A
- MI SENTO TRANQUILLO/A

ALTRO:.....

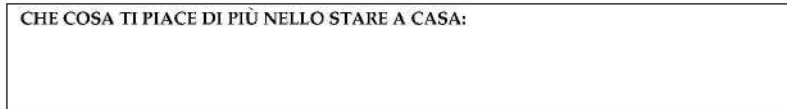
SE VUOI PUOI FARE UN DISEGNO SU COME TI SENTI:



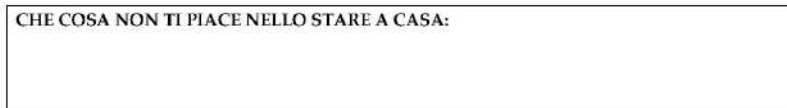
CHE COSA TI MANCA DI PIÙ IN QUESTO PERIODO:



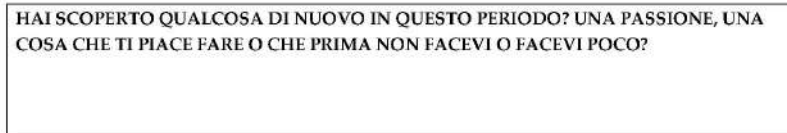
CHE COSA TI PIACE DI PIÙ NELLO STARE A CASA:



CHE COSA NON TI PIACE NELLO STARE A CASA:



HAI SCOPERTO QUALCOSA DI NUOVO IN QUESTO PERIODO? UNA PASSIONE, UNA COSA CHE TI PIACE FARE O CHE PRIMA NON FACEVI O FACEVI POCO?





CHE COSA USI PER IL COLLEGAMENTO, METTI UNA CROCETTA:

COMPUTER TABLET CELLULARE

HAI DIFFICOLTÀ A COLLEGARTI:

SÌ NO A VOLTE

DESCRIVI BREVEMENTE I MOTIVI DELLE DIFFICOLTÀ:

PER COLLEGARTI HAI BISOGNO DELL'AIUTO DEI GENITORI:

SÌ NO A VOLTE

CON CHI TI COLLEGHI AL DI FUORI DEGLI INCONTRI CON GLI INSEGNANTI:

AL DI FUORI DELLE CONNESSIONI CON GLI INSEGNANTI TI COLLEGHI ALTRE VOLTE CON I COMPAGNI:

SÌ NO

TI PIACE UTILIZZARE QUESTI STRUMENTI TECNOLOGICI:

SÌ NO A VOLTE

HAI IMPARATO COSE NUOVE ATTRAVERSO QUESTI STRUMENTI:

SÌ NO



RISPETTO A PRIMA PASSI PIÙ TEMPO A GIOCARE CON I VIDEO GIOCHI O CON ALTRI STRUMENTI TECNOLOGICI:

Sì NO

COSA TI PIACE DEL COLLEGAMENTO, SPIEGA:

COSA NON TI PIACE DEL COLLEGAMENTO, SPIEGA:

COME TI SENTI, CHE EFFETTO TI FA VEDERTI NELLO SCHERMO, RACCONTA:

COME TI SENTI, CHE EFFETTO TI FA SENTIRE LA TUA VOCE, RACCONTA:

QUALE COLLEGAMENTO CON GLI INSEGNANTI PREFERISCI:

CON TUTTI I COMPAGNI

A PICCOLO GRUPPO

INDIVIDUALE

QUANDO IL PROBLEMA DEL CORONAVIRUS SARÀ FINITO PENSI CHE UTILizzerAI ANCORA QUESTI STRUMENTI

Sì

NO

QUALCHE VOLTA



DEVONO ESSERE I GRANDI A DIRTI QUANDO DEVI FARE I COMPITI sì NO A VOLTE

HAI BISOGNO DI AIUTO PER FARE I COMPITI sì NO A VOLTE

FAI I CAPRICCI PER FARE I COMPITI sì NO A VOLTE

PENSI DI AVER LAVORATO CON IMPEGNO sì NO A VOLTE

PENSI DI AVER DEDICATO UN TEMPO GIUSTO ALLE ATTIVITÀ PROPOSTE sì NO A VOLTE

PENSI DI AVER SVOLTO CON CURA IL TUO LAVORO sì NO A VOLTE

QUALI SONO STATI I LAVORI CHE HAI SVOLTO PIÙ VOLENTIERE:

QUALI SONO STATI I LAVORI IN CUI HAI AVUTO PIÙ DIFFICOLTÀ:

QUALI CONSIGLI DARESTI ALLE MAESTRE E AI MAESTRI:

QUALI CONSIGLI DARESTI A TE STESSO/A:

SE DOVESSI INVENTARE UN NOME PER QUESTE GIORNATE DI CORONAVIRUS CHE NOME DARESTI:

LASCIA UN MESSAGGIO AI COMPAGNI:

LASCIA UN MESSAGGIO ALLE MAESTRE, AI MAESTRI:

LASCIA UN MESSAGGIO ALLA SCUOLA

<p>DISEGNA: IO AL TEMPO DEL CORONAVIRUS</p>	<p>DISEGNA: IO QUANDO IL VIRUS NON CI SARÀ PIÙ</p>
--	---

<p>DESCRIVI IL TUO DISEGNO: IO AL TEMPO DEL CORONAVIRUS</p>	<p>DESCRIVI IL TUO DISEGNO: IO QUANDO IL VIRUS NON CI SARÀ PIÙ</p>
--	---



Ciao e grazie

Appendice 2

Crescere ed educare nella complessità

Schede a cura di *Cristiana Cau, Patrizia Pomati, Carolina Vergerio*
Scuola secondaria di primo grado "Sandro Pertini", Vercelli

Scuola secondaria di primo grado "S. Pertini - Vercelli / classe IVDI

NORD ho **N**ecessità di

A scuola non perdo la bussola
.....

sono **O**stacolato da

EST
sono **E**sperto in

OVEST

Sperimenterò

SUD

REPORT
ATTIVITA' COLLABORATIVA

NOME: _____

MATERIA _____

DATA / ORA _____

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO "S. PERTINI" - VERCELLI

ATTIVITA' SVOLTE

SUDDIVISIONE DEL LAVORO STRUMENTI UTILIZZATI

CRITICITA' E RISULTATI RAGGIUNTI

VALUTAZIONE TRA PARI Attività individuale di ITALIANO data _____

Questionario "Il gatto siriano" di Italo Calvino

nome del valutatore _____

**LE DOMANDE SONO CHIARE E
COMPENSIBILI**

- molto
- poco
- per niente

LE DOMANDE RISPONDONO

- a tutte le 5W
- solo ad alcune delle 5W
- a nessuna delle 5W

**LE DOMANDE SONO FORMULATE
UTILIZZANDO LE DIVERSE TIPOLOGIE
PROPOSTE DA GOOGLE MODULI**

- SÌ
- NO



**I TESTI DELLE DOMANDE SONO
CURATI E CORRETTI**

- molto
- poco
- per niente

**LE DOMANDE RIGUARDANO, OLTRE AL
CONTENUTO**

- le strategie di descrizione
- il significato delle parole
- entrambe le cose

OSSERVAZIONI

Scuola secondaria di primo grado "S. Pertini" -Vercelli

RISPETTO ALLE NUOVE REGOLE DELLA SCUOLA...
PRIMA PENSAVO ADESSO PENSO

IL MIO PENSIERO È CAMBIATO PERCHÉ...

NOME: _____ DATA: _____

NOME

MATERIA

DATA

PROF.

Attività di Autovalutazione



Dopo aver guardato con attenzione le correzioni della prova finale di storia su Medioevo e invasioni barbariche, rifletti sul lavoro che hai svolto in classe e a casa e completa le affermazioni.

Durante la spiegazione della prof.

.....
.....
.....

A casa

.....
.....
.....

Durante la prova

.....
.....
.....

Analizzando la mia prova deduco che

.....
.....
.....

Credo di dovermi concentrare in particolare su

.....
.....
.....

Al termine di questo percorso di apprendimento ho imparato una cosa

.....
.....
.....



Scuola secondaria di primo grado "S. Pertini" - Vercelli
classe 2C1 - mese di ottobre/novembre

VALUTAZIONE DEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO DI GEOGRAFIA L'EUROPA POLITICA E L'UNIONE EUROPEA

Al termine del percorso di apprendimento di geografia valutiamo:

- se conosci i contenuti relativi all'Europa politica e all'Unione europea;
- se, a partire da immagini e video, sai ricostruire i contenuti in modo personale;
- se sai selezionare i contenuti da approfondire;
- se sai selezionare le fonti corrette per l'approfondimento;
- se sai rielaborare le informazioni con consapevolezza;
- se sai esporre in modo fluido e sicuro.

SARA

Cara Sara,

durante questo percorso di apprendimento di geografia **hai seguito le lezioni con attenzione e hai partecipato con impegno.**

Nell'esercizio 1 della prova scritta **hai selezionato in modo eccessivo le informazioni** importanti e le hai inserite in una **mappa troppo sintetica**. Ti ricordo, come abbiamo già imparato lo scorso anno, che quando imposti una mappa concettuale non sei obbligata a seguire l'ordine dei contenuti espressi nel testo. La mappa ti dà, infatti, la possibilità di mettere in relazione argomenti che possono anche non essere sequenziali.

L'approfondimento relativo al programma Erasmus + è **completo e corretto**, ma **manca la fonte da cui hai tratto l'informazione**, come invece richiesto dall'esercizio. Nell'esercizio 2 hai individuato l'argomento generale, ma non sei entrata nel dettaglio dei contenuti (manca infatti l'informazione relativa al ruolo dell'Unione europea nel mantenimento della pace nel continente). Nel secondo grafico hai confuso il dato relativo all'età mediana e quello della speranza di vita. L'esercizio 3 è completo e corretto.

Nell'esposizione orale hai dato prova di **conoscere gli argomenti in modo approfondito e di saperli esporre in modo fluido e sicuro.**

La prof. Vergerio

Scuola secondaria di primo grado "S. Pertini" - Vercelli / classe 1VD1

I VIP DI NESSUNO

Vercelli, 27 marzo 2020

VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ ORGANIZZATE DAGLI INSEGNANTI DEL CONSIGLIO DI CLASSE DURANTE L'EMERGENZA CORONAVIRUS

Periodo dal 28 febbraio al 14 marzo

Durante queste prime tre settimane di didattica a distanza valutiamo il raggiungimento dei seguenti obiettivi da parte dei docenti del Consiglio di Classe:

- ❖ Disponibilità
- ❖ Organizzazione
- ❖ Conoscenza del materiale elettronico
- ❖ Capacità di effettuare una lezione a distanza
- ❖ Competenza nel far passare il tempo agli alunni in un momento così particolare, strappandogli sempre un sorriso
- ❖ Efficienza nel lavoro svolto

Cari insegnanti,

abbiamo riflettuto sui piccoli particolari che dovrete, a parer nostro, migliorare. Abbiamo quindi stabilito sei criteri sui quali valutarvi.

In queste settimane, in cui l'incontro è stato vietato, abbiamo osservato che siete sempre disponibili per aiutarci a superare quei piccoli ostacoli in cui ci serve un aiuto. Premettiamo che siete state pronte a qualsiasi evenienza, riuscendo subito a rialzarvi e farci rialzare, anche con un sorriso, da questa grande e importante caduta.

Siete riuscite a raggiungere l'obiettivo cinque grazie al simpaticissimo contest. Per quanto riguarda il secondo obiettivo ci piacerebbe se riusciste a utilizzare solo una piattaforma e vi consigliamo Weschool, eliminando così l'utilizzo del registro elettronico siccome talvolta ci sono dei problemi nell'accesso; vi consigliamo di eliminare anche i gruppi Whatsapp. L'obiettivo tre (conoscenza del materiale elettronico) è quello più critico e poiché è sicuramente una novità. Per l'obiettivo quattro crediamo che voi non abbiate problemi: le videolezioni sono comprensibili ed efficaci e ci hanno consentito di capire facilmente gli argomenti da voi proposti. Quindi avete raggiunto anche questo obiettivo.

Cordiali saluti dai V.I.P di nessuno.



Scuola secondaria di primo grado "S. Pertini" - Vercelli / classe 2C1

GRUPPO 3 - H., M., G., G.

Vercelli, 27 marzo 2020

**VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ ORGANIZZATE DAGLI INSEGNANTI DEL
CONSIGLIO DI CLASSE DURANTE L'EMERGENZA CORONAVIRUS**

Periodo dal 28 febbraio al 14 marzo

Durante queste prime tre settimane di didattica a distanza valutiamo il raggiungimento dei seguenti obiettivi da parte dei docenti del Consiglio di Classe:

- riuscire a fare lezione anche a distanza;
- trovare una piattaforma su cui spedire tutto il materiale;
- inviare dei video in cui si spiegano le lezioni;
- inviare esercizi per potersi allenare;
- correggere gli esercizi che svolgiamo.

Cari insegnanti,

questo periodo è stato difficile e particolare e c'è stato bisogno di trovare un modo per fare scuola anche da casa. La scuola è ancora chiusa, ma la nostra comunità è sempre attiva, per questo è importante comunicare anche a distanza.

Con questa lettera vogliamo valutare il lavoro che voi insegnanti avete svolto fino ad ora.

Secondo noi, anche se inizialmente ci sono stati alcuni problemi nel trovare una piattaforma funzionante per fare la videolezioni, adesso siete riuscite ad organizzare molto meglio il lavoro. In questo periodo siete state molto attive e piano piano riusciremo a migliorare sempre di più.

Le videochiamate al mattino secondo noi sono molto utili per essere attivi già presto e per salutarci. L'utilizzo di Weschool ci permette di caricare materiali in modo semplice e veloce, in più è molto ordinato per tenere i compiti.

Vedere i video in cui venivano spiegate le lezioni è stato utile già da subito: visto che in questo periodo non bisogna rimanere indietro, questo ci ha aiutato molto a capire.

Anche a proposito degli esercizi per allenarsi siete stati attive e ci avete fatto avere le correzioni indietro in poco tempo. In generale stiamo riuscendo a superare insieme questo periodo e siamo sicuri che questa esperienza ci servirà anche per il futuro. L'ultima cosa che vorremmo dire è che l'idea dei *contest* è molto carina per continuare a comunicare ed aprirsi sempre di più. Avete superato gli obiettivi di questo periodo!

UN SALUTO DAL GRUPPO 3!

Scuola secondaria di primo grado "S. Pertini" – Vercelli
VALUTAZIONE DIALOGICA DI FINE SECONDO QUADRIMESTRE
a.s. 2019/2020

Cara C.,
abbiamo trascorso insieme un anno davvero particolare. Abbiamo iniziato come sempre, ignari di quello che ci sarebbe successo in seguito, e poi la pandemia ci ha colto di sorpresa. Abbiamo dovuto, tutti insieme, trovare le risorse e le energie per vivere positivamente l'isolamento e la scuola a distanza e, sempre insieme, siamo arrivati alla fine dell'anno scolastico.

Il progetto di valutazione dialogica ci ha posto in una condizione privilegiata: il nostro modo di fare scuola si è adattato abbastanza facilmente alla nuova modalità, sia in termini di strategie di apprendimento sia in termini di valutazione.

Molte sono le competenze e le conoscenze che hai avuto l'occasione di acquisire e mettere in gioco in questo anno, in presenza e a distanza.

In questo anno di scuola ci hai mostrato tutto il tuo impegno, la tua passione e il tuo desiderio di imparare e di mettere il meglio di te stessa nelle diverse attività, sempre accompagnati dalla tua calma e dalla tua capacità di riflessione. Sei cresciuta, sia nella sfera personale sia in quella strettamente scolastica, mettendo in gioco le tue numerose capacità. Hai appreso i contenuti delle singole discipline, raggiungendo in modo più che soddisfacente tutti gli obiettivi, e hai sviluppato le competenze digitali e di organizzazione, necessarie per gestire il tuo apprendimento anche a distanza.

Nell'attività collaborativa hai investito tempo ed energie affinché il tuo gruppo consegnasse i lavori nei modi e nei tempi stabiliti. Benché questo non sempre sia accaduto, sappiamo che non ti sei mai sottratta alle responsabilità e hai portato a termine anche da sola i compiti assegnati.

Dopo questi mesi di isolamento, poco per volta stiamo tornando alla normalità. Ti auguriamo di trascorrere delle serene vacanze: riposati, fai nuove esperienze, godi della bellezza dell'estate. Ci ritroveremo a settembre per progettare insieme la nuova scuola che ci aspetta.

AUTOVALUTAZIONE

Quest'anno è passato e ci sono un po' di cose che voglio sottolineare.

Durante l'anno ci sono state tante prove, non per forza vere e proprie verifiche di qualche materia. Abbiamo dovuto prendere la parola "autonomia" sul serio. Da subito abbiamo dovuto essere autonomi nei compiti e nei lavori in classe, così come nel prendere appunti e scrivere sul quaderno, senza che la prof. dovesse scrivere alla lavagna.

Il mio anno si è diviso in tre parti. La prima è stata quella più vivace: partecipavo alle lezioni con entusiasmo e mi piaceva lavorare e ascoltare le spiegazioni. Nella seconda c'è stato un momento buio, che mi ha portato a non partecipare alle lezioni e perdere il mio entusiasmo e su questo ho fatto un investimento per tornare come prima. Nell'ultimo periodo ho ritrovato in me la voglia di partecipare attivamente alle lezioni e di lavorare con impegno e serenità. Vado fiera del fatto di aver superato questo mio ostacolo.

Sono sempre stata responsabile soprattutto nei compiti e nell'organizzazione durante la settimana e sono sempre riuscita a portare a termine tutti i lavori e gli impegni extrascolastici. Purtroppo durante l'anno ho commesso tanti errori e ne sono consapevole, ma ho cercato di rimediare agli sbagli.

Ora passiamo alla parte positiva delle materie: ho raggiunto gli obiettivi che mi ero prefissata per le lezioni di matematica. Sicuramente l'anno prossimo partirò con sicurezza e responsabilità e devo imparare a essere meno ansiosa nelle prove.

VALUTAZIONE DIALOGICA

Cara S.,
questo primo anno alla scuola media è ormai terminato. È stato un anno ricco di cambiamenti, che hanno richiesto un impegno e un'attenzione sempre maggiori.

Siamo felici di constatare che hai ascoltato con fiducia le nostre osservazioni e ti sei rimessa in gioco positivamente in classe, dando più spazio all'impegno e alla partecipazione. Sei più attenta e puntuale nel lavoro e sai dare il giusto peso alle relazioni di amicizia con i compagni. Questo comportamento ha avuto una ricaduta positiva anche nell'attività collaborativa, in cui hai capito quali sono le priorità.

In generale hai raggiunto gli obiettivi nelle singole discipline, dimostrando una predisposizione per le materie umanistiche. Devi ancora lavorare per affrontare lo studio con più calma, dandoti più tempo per ragionare e rielaborare strumenti e contenuti. La fretta, in tutti gli ambiti, rischia di ostacolare il tuo percorso e ti impedisce di mettere in luce le capacità e le conoscenze che possiedi.

Lo spettacolo di fine anno ha permesso di valorizzare la tua presenza scenica e la tua capacità di comunicazione. Questa è una tua qualità innata, che deve essere arricchita anche da tutta una serie di altre competenze che, benché non ti siano immediatamente congeniali, meritano lo stesso impegno. Tutte insieme contribuiranno alla tua formazione scolastica e umana.

È giunta ora l'estate, un tempo di riposo e di nuove esperienze. Ti auguriamo di trascorrere delle serene vacanze, certi che tornerai a scuola con le giuste energie, utili per affrontare il secondo anno di scuola media.

DOCENTI:

Appendice 3

“Giudizi sospesi”. Un secolo di valutazioni scolastiche*

A cura di Domenico Canciani

Quattro generazioni di allievi e maestri in parole e numeri.

Ma che cosa si valuta, quando si valuta? Valutare è questione complessa e delicata, che diventa scottante a ogni modifica delle normative ministeriali.

La mostra di cui qui si presentano le tavole è nata dall'intento di invitare educatori, insegnanti e dirigenti scolastici a una riflessione attiva e collettiva sugli *impliciti* pedagogici della valutazione in ambito socio-educativo.

Iniziata anni fa con un'indagine sui documenti e sulla storia della valutazione scolastica, se ne è voluto sintetizzare e concretizzare visivamente il percorso in 15 tavole, secondo la *linea del tempo*: un secolo di scuola, quattro generazioni di maestri e allievi.

Giudizi sospesi è una selezione di documenti prelevati dagli archivi personali e scolastici che stimolano a ripensare, benevolmente e criticamente, l'esperienza di valutatori-valutati.

È una mostra incompleta, che vuol *mostrare*, non *dimostrare*: le inesattezze, certamente presenti, sono un invito a riflettere intorno alla connessione tra valutazione, storia personale e storia sociale, una sorta di *work in progress* su cui si può intervenire – aggiungendo storie, documenti, testimonianze, riflessioni... proposte – come tessere di un grande puzzle: ogni “pezzo” rinvia a un frammento di vita, singola e collettiva.

Dalle immagini e dai testi si evidenzia che la valutazione scolastica è cambiata cento volte, esprimendosi in cifre e lettere, con aggettivi o lunghi periodi, con frasi standard o scale graduate, per trimestri e quadrimestri...

* *Giudizi sospesi* è il frutto di una ricerca iniziata 11 anni fa per le *Scuole estive MCE: Progetto Insieme per educare. XVII corso residenziale di formazione per insegnanti ed educatori*, San Felice del Benaco, Brescia, 24-28 agosto 2009. La mostra – curata da Orietta Busatto, Domenico Canciani, Paola Flaborea, Mara Nardello, Rossella Quaranta, Silvia Zetto Cassano – in seguito è stata aggiornata e riformulata dal gruppo MCE di Venezia-Mestre, a cura di Tiziano Battaglia, Annalisa Busato, Giancarlo Cavinato, Donatella De Cal, Annamaria Mazzucco, Maria Marchegiani, Daniele Zuccato, Nerina Vretenar.

Ogni tavola testimonia di un periodo, di un clima sociale, di ricchezze e povertà culturali ed economiche, modelli e stili di vita diversi e in continua evoluzione.

Esaminando quanto i documenti e le immagini propongono si è indotti a riflettere, a interrogarsi sul valore e sullo scopo della valutazione in campo educativo: si può certamente affermare che essa non può mai essere ridotta alla misurazione, né è possibile continuare a usarla per classificare e misurare ogni cosa, così come avviene nella società odierna.

Al contrario, nella scuola occorre cercare nuove forme e nuovi modelli che si adattino, quanto al “mestiere dell’educare”, alla contemporaneità: forme e modelli che sappiano connettere valutazione e progetto formativo, autovalutazione e modalità che valorizzino le relazioni. Occorre essere consapevoli della responsabilità del valutare.

Il titolo della mostra, *Giudizi sospesi*, è stato pensato come *invito alla sospensione dei comportamenti giudicanti* che a volte mortificano l’entusiasmo e la voglia di crescere dei bambini. Non tutto è *misurabile*. In educazione esistono, fortunatamente, molte dimensioni, tutte importanti per la vita, e non quantificabili: la bellezza e la bontà, il pensiero e l’arte, l’amicizia e... il cielo.

UN SECOLO DI VALUTAZIONI SCOLASTICHE

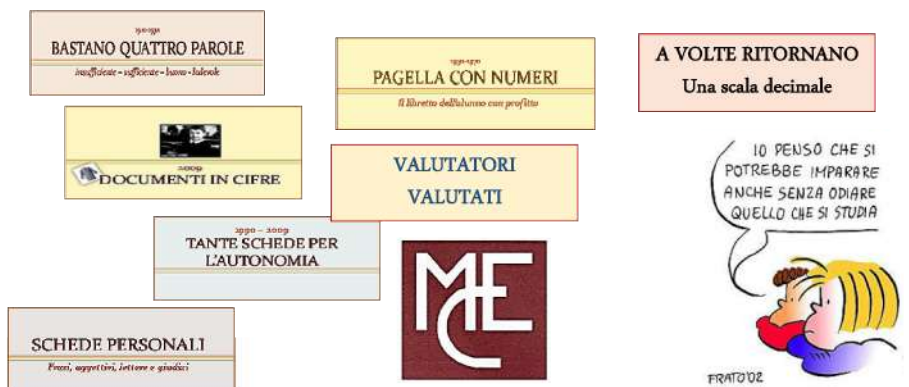
Quattro generazioni di allievi e maestri In parole e numeri

GIUDIZI SOSPESI

Si potrebbe scrivere la storia della scuola italiana partendo dai modi e delle forme del valutare/giudicare. Potrebbe iniziare con le pagelle di Pinocchio, di Garrone e Franti e finire con la ridondante produzione cartacea di oggi. La **mostra Giudizi Sospesi** presenta una selezione di documenti che abbiamo potuto scovare negli archivi personali e scolastici. Corrisponde a quasi un secolo di scuola, quattro generazioni di maestri e allievi.

I documenti proposti Sono tessere sparse di un grande puzzle. Ognuna di esse è a sua volta un frammento della vita di una singola persona di cui qualcuno ha detto qualcosa attraverso aggettivi, numeri, frasi. I valutati – ma anche i loro valutatori, a volte - sono stati soppesati, misurati, inclusi o esclusi, promossi o bocciati, ammessi o non ammessi. E ogni volta che ciò è avvenuto c'è stata una reazione emotiva, a volte una svolta nei destini personali. Nel bene e nel male. Come adesso.

Movimento di Cooperazione Educativa



Ricerche a cura di Equipe - Educare Insieme - Scuole estive MCE. Testi e redazione a cura di Orietta Busatto, Domenico Canciani, Silvia Zetto Cassano, Paola Flaborea, Mara Nardello, Rossella Quaranta. Aggiornamenti e rielaborazioni: T. Battaglia, A. Busato, D. De Cal, G. Cavinato, A.M. Mazzucco, M. Marchegiani, N. Vretenar, D. Zuccato

1945-1955 PAGELLA DELLA NEONATA REPUBBLICA Numeri decimali espressi in lettere



1946. Pagella scolastica, scuola elementare C. Battisti, Venezia. *archivio Familiare.* L'Italia è una Repubblica. Il simbolo dei Savoia è coperto da un temporaneo timbro. I voti diventano numeri decimali espressi in lettere, anche per Religione. Il voto di condotta è compreso in Educazione Morale Civile e fisica

1948. Fotografia tratta da una rivista, 2008. La foto è di Tino Petrelli, e compare in un articolo sui grandi fotografi del dopoguerra. Si deve ad essi la documentazione non formale di alcuni aspetti della realtà che non sono rilevabili nelle foto-ricordo delle classi. Questa fotografia registra le condizioni di estrema miseria di alcune scuole nelle cosiddette "sedi disagiate" negli anni immediatamente successivi alla fine del secondo conflitto mondiale



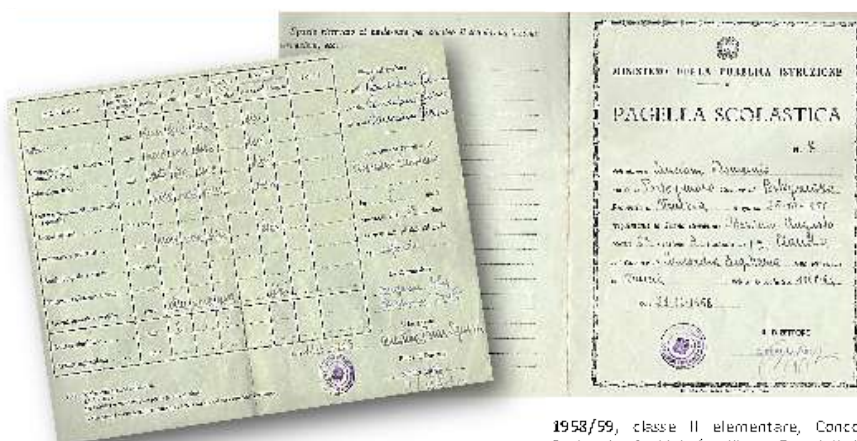
1947-1957 Convitto Francesco Biancotto. I ragazzi del collettivo sono gli orfani di partigiani e lavoratori che tra il 1947 e il 1957 arrivarono a Venezia per studiare nella scuola pubblica e furono ospitati al Convitto della Rinascita, aperto dall'Associazione nazionale Partigiani in Fondamenta dei Cereri. Un esperimento educativo ispirato ai valori della Resistenza e ai principi della Costituzione.



ME GIUDIZI SOSPESI

1955-1975 PAGELLA CON NUMERI

libretto dell'alunno con profitto



1958/59, classe II elementare, Concordia Sagittaria. Archivio familiare. Esami di classe seconda. Questo modello di pagella è adottato in seguito al decreto del ministro

Ermini che struttura scuola e programmi. La nuova scuola si articola in 8 classi e in 3 cicli: primo ciclo 2 anni, secondo ciclo 3 anni, terzo ciclo 3 anni. Nel primo ciclo non vi è la distinzione per discipline e gli obiettivi di uscita sono genericamente saper leggere, scrivere, contare, misurare, esplorare l'ambiente (l'insegnamento religioso sia considerato come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa) Il secondo ciclo è organizzato per materie. Il terzo ciclo presenta due opzioni: la scuola media e l'avviamento professionale. Resta in uso fino al 1975.



1960-1963

La classe terza della scuola elementare di Longarone nel 1960. Quando questi ragazzini erano in classe quinta, la notte del 9 ottobre 1963, il disastro del Vajont. Alcuni alunni non sostennero mai l'esame di licenza elementare



GIUDIZI SOSPESI

1955 -1975 PAGELLA CON NUMERI

libretto dell'alunno con profitto

Fine anni '50. Scuola elementare Lombardo Radice
 classe V in uscita nel circostante Villaggio San Marco. Mestre



Anni '60.
 gruppo classe maschile alla "Lombardo Radice".
www.mestreantica.it

CURRICULUM DEGLI STUDI ELEMENTARI			
ANNO SCOLASTICO	CLASSE	SCUOLA (S)	RISULTATO (CONSEGUITO)
1966-67	I	Mestre B. Radice Stabile	promove
1967-68	II	idem	promove
1968-69	III	idem	promove
1969-70	IV	idem	promove
1970-71	V	idem	promove

PROFLO DELLA PERSONALITA' DELL'ALUNNO CON
 RIFERIMENTO ALLA PREPARAZIONE RAGGIUNTA
 ED ALLE ATTIVITA' RIVELATE AL TERMINE
 DEGLI STUDI ELEMENTARI

*Il carattere è vivo, impulsivo, aperto
 ed è di grande iniziativa e di grande
 serietà. È aperto a tutte le notizie
 e novità del giorno, vuole sporcarsi
 ed ascolta alle T.V. legge sul quaderno
 piano il sapere in classe, ed in
 famiglia, di collegare e concludere.
 È un alunno molto curioso, molto
 ed approfondito con serietà e serietà.
 Ottenuto sempre ottimi risultati.
 Mostra di avere una ragazza molto
 intelligente e molto. Per rapporto
 con la famiglia e con la scuola, in un
 ambiente di famiglia e l'ossessione.*

SCUOLA ELEMENTARE "Lombardo Radice" (S)
 Venezia, Mestre
 Il Dirigente Scolastico: *Giulio Schietti*
 Il Professore (S): *Giulio Schietti*

1966-1974, libretto scolastico, Mestre. Archivio familiare Il documento è composto da 16 fasciate: questa prevede la compilazione di un giudizio complessivo sul profitto. Segue l'alunno dalla prima elementare alla III media. Resterà in uso fino alla metà degli anni Settanta. Anche negli anni Cinquanta erano previsti dei libretti individuali, rosa e celesti, per maschi e femmine. Richiedevano valutazioni su

“percezione, osservazione, riflessione, ragionamento, giudizio, sincerità, cortesia” e classificazioni del bambino in: nervoso, sentimentale, collerico, passionale, flemmatico, amorfo. Nella pagina riservata all’ “indagine psicologica” indicava tre categorie di manifestazioni: intellettive, morali, sentimentali e volitive; per ognuna di esse c'erano delle sottocategorie da valutare anno per anno. Il libretto, molto diffuso allora, era curato dal prof. Giulio Schietti per la casa editrice ‘Vita scolastica’ di Brescia.



GIUDIZI SOSPESI

Anni settanta DA PAGELLA A SCHEDA una stagione di cambiamenti

1970. gruppo classe V. scuola elementare T. Vecellio. Mestre. Archivio personale. Nel corso degli anni settanta cambiamenti sociali, economici e culturali investono anche la scuola: vengono chiuse le scuole speciali e le classi differenziali, inseriti i disabili nelle classi; creati gli organi collegiali; istituito il tempo pieno e la sperimentazione metodologico-didattica che permette l'alternativa ai libri di testo, Cambiano anche le forme di valutazione.



MATERIA D'INSEGNAMENTO	I° TRIMESTRE				II° TRIMESTRE			
	settim.	ottob.	novemb.	dicemb.	settim.	ottob.	novemb.	dicemb.
Religione - Lettere in Francese (1)				1				
Matematica (1)								
Scienze ed osservazioni sulle attività (2)	2,3,4	5,6,7		3				
Arte (1)								
Storia ed osservazioni sulle attività								
Spagnolo								
Spagnolo (2) L. 200.000.000	1,2,3,4	5,6,7		2				
Matematica	1,2,3,4	5,6,7		2				
Operazioni ed esercizi di matematica	1,2,3,4	5,6,7						
Educazione artistica	1,2,3,4	5,6,7						
Applicazioni tecniche (1)								
Educazione musicale (1)								
Educazione fisica								
Tutte le materie								
Tempo del Pieno								
Nota: Al padre - Al di sopra di una								

MATERIA D'INSEGNAMENTO	I° TRIMESTRE		II° TRIMESTRE		III° TRIMESTRE	
	settim.	ottob.	novemb.	dicemb.	settim.	ottob.
Religione						
Lettere						
Matematica						
Scienze						
Arte						
Storia						
Spagnolo						
Spagnolo (2)						
Matematica						
Operazioni ed esercizi di matematica						
Educazione artistica						
Applicazioni tecniche (1)						
Educazione musicale (1)						
Educazione fisica						
Tutte le materie						
Tempo del Pieno						
Nota: Al padre - Al di sopra di una						

1976, classe I media, Fossalta di Portogruaro. Archivio familiare. La valutazione è per quadrimestri. Si noti come la Religione sia ancora prevista come materia per tutti. E' espressa con avverbi: **buono, molto, moltissimo**. Sparirà dalle pagelle dopo il 1984, prevedendo un attestato a parte.

1980/81 classe I media, scheda personale, Trieste. Archivio personale.

La scheda viene compilata usando la carta carbone, per risolvere il problema dell'aver una copia del giudizio da tenere agli atti. Il documento consiste in un faldone, con una parte finale che prevede un giudizio globale espresso attraverso delle frasi.

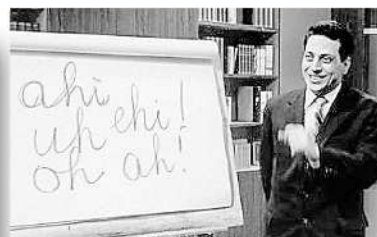
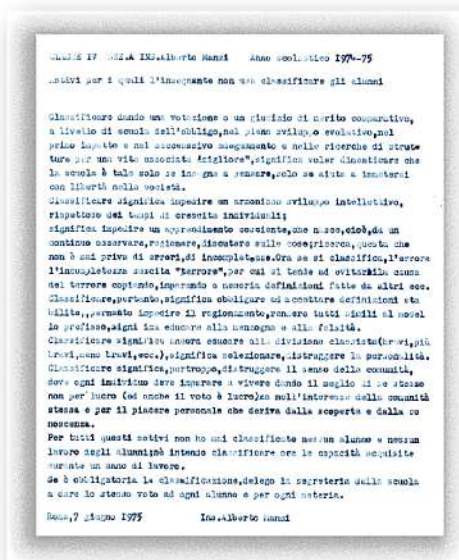
MATERIA D'INSEGNAMENTO	I° TRIMESTRE		II° TRIMESTRE		III° TRIMESTRE	
	settim.	ottob.	novemb.	dicemb.	settim.	ottob.
Religione						
Lettere						
Matematica						
Scienze						
Arte						
Storia						
Spagnolo						
Spagnolo (2)						
Matematica						
Operazioni ed esercizi di matematica						
Educazione artistica						
Applicazioni tecniche (1)						
Educazione musicale (1)						
Educazione fisica						
Tutte le materie						
Tempo del Pieno						
Nota: Al padre - Al di sopra di una						



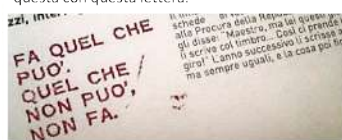
GIUDIZI SOSPESI

1975-1990 SCHEDE PERSONALI

frasi - aggettivi - lettere- giudizi



1975. Lettera inviata da Alberto Manzi al Dirigente. Manzi si sottrae all'obbligo del valutare e usa un timbro, sulla scheda: "fa quel che può, quel che non può non fa". Incorre così in provvedimenti disciplinari, cui risponde con questa con questa lettera.



NON C'È VOTI NÉ PAGELLE



A ottobre del 1963 Mario Lodi sale a Barbiana, incontra Milani e i suoi ragazzi e stabiliscono di iniziare una corrispondenza. Nella lettera che i ragazzi di Barbiana inviano il primo di novembre ai bambini della scuola di Lodi scrivono: "**questa è una scuola particolare: non c'è voti, né pagelle, né rischio di bocciare o di ripetere**". Nell'ottobre del 1973, all'inizio dell'ultimo suo anno di scuola come insegnante, Mario Lodi scrive ai genitori: "*Dopo una settimana passata con i bambini posso affermare che essi sono tutti di normale intelligenza, pur rivelando evidenti differenziazioni di carattere, e diversi livelli di maturazione, dovuti in gran parte alle situazioni ambientali in cui ogni bambino è cresciuto. Tutti i bambini quindi, salvo imprevedibili fatti di eccezionale gravità, sono promossi sin da ora alla quinta elementare, con la garanzia del raggiungimento della preparazione minima richiesta dai programmi scolastici. Se questo non si verificherà la responsabilità sarà del maestro e della scuola, per non aver messo in atto le tecniche educative adatte per sviluppare al massimo le attitudini naturali e l'intelligenza del bambino*".

Nei due casi il bocciare esce dalle preoccupazioni dei maestri, degli alunni e delle famiglie e diventa protagonista il tema del promuovere: "*mettere in atto le tecniche educative adatte a sviluppare al massimo le attitudini naturali e l'intelligenza del bambino*". (Francesco Tonucci)



GIUDIZI SOSPESI

1975-1990 SCHEDE PERSONALI

frasi - aggettivi - lettere - giudizi



1982/83 classe V, Trieste, la peschiera grande. *Archivio familiare*. In questi anni diventa inusuale affidare a fotografi professionisti l'immagine della foto di classe, che vengono scattate da insegnanti, come in questo caso, spesso in occasione di gite o uscite. Prende piede anche l'uso della fotografia per documentare il lavoro svolto nelle classi o come strumento didattico. In questo caso il lavoro a classi aperte su un tema comune : il mare.

BIBLIOTECA DELIBERATA DAL CONSIGLIO DI CLASSE IN RISPONDO ALLA RIFORMAZIONE		COSTO PER LA VALUTAZIONE (%)		
		A	B	C
SOSTITUIRE	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	B	B	B
	Completare alla pagina	A	A	A
PUNTO	Completare alla pagina	B	B	B
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
L. D. T. D. P.	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
SOSTITUIRE	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
PUNTO	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
L. D. T. D. P.	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A
	Completare alla pagina	A	A	A

1990/91, classe III media, Portogruaro. *Archivio familiare*. Da una valutazione discorsiva si passa a documenti più articolati, comprendenti più facciate. Questa facciata fa riferimento all'uso delle lettere A, B, C, D, E. Questo tipo di valutazione (tipico di altri paesi anglosassoni -americani, suscita molti giudizi di incomprensibilità in Italia) resta in uso per pochissimo tempo.

1986. Roma. *Archivio personale*. I bambini dipingono un *murale* sul muro di cinta della scuola. E'una traccia dei cambiamenti progressivamente attuati in molte scuole, come il 'far lezione' fuori dalle aule, a seguito di sperimentazioni che precedono e accompagnano la legge 820 (tempo pieno)



GIUDIZI SOSPESI

1990-2008 TANTE SCHEDE PER L'AUTONOMIA la valutazione perde valore



1992-93 foto di classe 1C, scuola Media Don L. Milani, Gazzera. Mestre

1998. Anche la valutazione, scheda-pagella, sembra perdere il valor di documento legale. Il Ministero della Pubblica Istruzione non le manda più alle scuole. Con l'Autonomia ogni scuola si arrangia: che ordina le schede a ditte del settore, chi le fotocopia, chi le fa stampare in proprio.

2005/06, III elementare, scheda personale, San Donà (Venezia). Archivio scolastico.
La parte centrale di questa scheda registra lo sforzo di valutare esplicitando degli indicatori materia per materia. Dall'ottobre 2008 la valutazione deve essere espressa in cifre. Si torna indietro, a mezzo secolo fa.



GIUDIZI SOSPESI

Gli autori

Anna D'Auria, insegnante di scuola primaria dal 1983, è stata operatore psicopedagogico, poi insegnante di Italiano L2 all'estero. Dal 2007 dirigente scolastico, è attualmente segretaria nazionale del Movimento di Cooperazione Educativa, formatrice e componente della redazione della rivista «Cooperazione Educativa».

Enrico Bottero è stato insegnante, dirigente scolastico, ricercatore presso l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa del Piemonte e professore incaricato presso l'Università di Torino. Si è occupato di ricerca educativa e di educazione musicale. Oggi si occupa soprattutto di pedagogia della scuola.

Cinzia Mion, già dirigente scolastica, psicologa, formatrice ed esperta in psicomotricità relazionale, si occupa da sempre di temi che riguardano l'educazione e la scuola, in particolare a partire dallo zeroesi. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni su questi temi.

Giancarlo Cavinato, insegnante e dirigente scolastico, autore di saggi sulla lingua e articoli sull'educazione, fa parte della redazione del MCE.

Nerina Vretenar, insegnante di scuola primaria, si è occupata soprattutto di educazione linguistica, educazione alla pace, organizzazione di biblioteche e corrispondenza scolastica. Nel MCE fa parte della redazione; scrive sulla rivista «Cooperazione Educativa», tiene corsi di formazione linguistica e di educazione alle relazioni. È autrice di articoli e pubblicazioni tra cui, di recente, la curatela di «Chi ben comincia» con A. Di Credico e B. Campolmi (2020).

Andrea Canevaro, professore emerito dell'Alma Mater Università degli Studi di Bologna, ordinario di Pedagogia speciale, è autore e curatore di molte pubblicazioni e condirettore delle riviste «Educazione interculturale» e «L'integrazione scolastica e sociale». Ha al suo attivo diverse missioni di cooperazione internazionale nelle regioni balcaniche, nella regione africana dei Grandi Laghi, in Bielorussia e Cambogia.

Cristiana Cau, Patrizia Pomati, Carolina Vergerio sono docenti presso la scuola secondaria di primo grado "Sandro Pertini" di Vercelli. Amiche da sempre, mettendo in gioco le loro diverse competenze e attitudini, insieme portano avanti con entusiasmo, spirito critico e amore per la ricerca l'esperienza di valutazione dialogica nella loro scuola.

Sonia Sorgato, insegnante di scuola primaria a Milano, è delegata del Gruppo Nazionale MCE *Creazioni Matematiche* e conduttrice di laboratori di matematica presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Maria Antonietta Ciarciaolini, maestra di scuola primaria, militante nel MCE dagli anni Settanta, ha lavorato per 35 anni nel plesso di via Bosio a Chieti, dove ha avviato, sin dagli anni Ottanta, una sperimentazione ispirata a Freinet, con attività di didattica laboratoriale. Con i colleghi della stessa scuola ha fatto ricerca nel campo della valutazione per sostituire il voto con un giudizio che sia frutto di osservazione, riflessione e autovalutazione, sia da parte degli insegnanti che degli alunni.

Raffaella Maggiolo, insegnante di scuola primaria a Genova, è attiva nel MCE e redattrice della rivista «Cooperazione Educativa».

Federica Pellizzaro è insegnante di scuola primaria, specializzata per il sostegno e l'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali.

Valeria Perotti insegna presso la scuola primaria di Grosotto (Sondrio), dove, negli ultimi quattro anni, sta sperimentando un progetto che prevede un modello valutativo alternativo al voto numerico. Nel 2019 è stata relatrice al convegno “Non sono un voto” organizzato dal MCE con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Lia Proietti già insegnante di scuola dell'infanzia, formata alla pratica psicomotoria con Bernard Aucouturier, aggiornatrice IRRSAE, si occupa di formazione/aggiornamento sulla relazione educativa e l'organizzazione pedagogica di spazi, tempi, materiali. Ha pubblicato articoli su riviste di pedagogia e didattica, tra cui «Cooperazione Educativa»; è coautrice con Gabriella Romano e Diana Penso di alcuni testi su esperienze educative nella scuola dell'infanzia.

Francesca Sempio, insegnante alla scuola primaria “Scarpa” di Milano, coordina il gruppo territoriale MCE di Milano; collabora come docente a contratto con la cattedra di Progettazione didattica e valutazione alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Davide Tamagnini, maestro di scuola primaria, specializzato presso l'Opera Nazionale “Maria Montessori”, è attivo sia nel Movimento di Cooperazione Educativa, sia come formatore esperto di didattica, valutazione e partecipazione. È dottorando in Educazione nella società contemporanea presso l'Università di Milano-Bicocca, e autore delle pubblicazioni *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini* (2016) e *Continuerò a sognarvi grandi. Storia di una rivoluzione tra i banchi di scuola* (2019).

Rosaria Violi è dottore di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione. Insegna nella scuola primaria statale “IV Novembre” di Varese dove sta attuando il progetto di innovazione didattico-metodologica “Una Scuola” per il quale collabora con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Valeria Vismara, insegnante di scuola dell'infanzia dal 1995, specializzata nell'ambito della formazione, cultore della materia in valutazione e progettazione didattica, è iscritta al gruppo territoriale MCE di Milano. Dal 2014 al 2019 è stata tutor di tirocinio alla Facoltà di Scienze della Formazione primaria di Milano Bicocca, occu-

pandosi di laboratori sull'osservazione e la documentazione.

Giulio De Vivo è maestro di scuola primaria attualmente comandato all'Ufficio Scolastico Regionale per i Progetti Nazionali 107/15. Gestisce il sito www.senzavoto.it

Elisabetta Nigris, docente di Progettazione e Valutazione didattica all'Università di Milano-Bicocca, e Delegata del Rettore per la formazione degli insegnanti, si occupa di formazione degli insegnanti; è attualmente Presidente del Coordinamento di Presidenti di Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. Fra i suoi testi: *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica* (2002); *Le domande che aiutano a capire* (2009); *Didattica generale, Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi* (curatela, 2015), *Dalla progettazione alla valutazione didattica* (a cura di, con Balconi B., Zecca L., 2019).

Philippe Meirieu, docente in Francia in quasi tutti gli ordini di scuola, ha diretto molte ricerche relative alla scuola, dedicandosi assiduamente alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, e partecipando all'elaborazione di importanti riforme scolastiche nel suo Paese. È stato vicepresidente della Regione Rhône-Alpes con delega alla formazione permanente e all'avviamento al lavoro. È professore emerito in Scienze dell'Educazione all'Università Lumière Lyon II.

Lilia Andrea Teruggi, docente di Didattica della lettura e della scrittura presso l'Università Milano-Bicocca, svolge da anni ricerche in questo ambito e conduce percorsi di formazione con gli insegnanti. Ha pubblicato *Didattica generale* (con Nigris E. e Zoccoli F., 2020); *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica* (2019); *Le storie sono un'ancora* (con Favaro G. e Negri M., 2017); *Percorsi di lingua scritta* (a cura di, 2007), *Una scuola, due lingue* (a cura di, 2003).

Domenico Canciani, insegnante di scuola secondaria di primo grado, operatore psicopedagogico, formatore, consulente nella scuola e nei servizi, redattore di «Cooperazione Educativa», coordina il progetto MCE "Cantieri per la formazione".

Bibliografia*

Prima parte

- Antibi A., *La constante macabre*, Math'adore Nathan, Paris 2003.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Bandler R., Grinberg J., *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma 1981.
- Baudrit A., *L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique*, De Boeck Université, Bruxelles 2007.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1973.
- Baudrit A., *L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique*, De Boeck Université, Bruxelles 2007.
- Bottero E., *Del valutare: dal mito dell'oggetto a una cultura fenomenologico-ermeneutica*, in Bertolini P. (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Milano 1999;
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La riproduzione, sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guaraldi, Rimini 1972.
- Castoldi M., *Rubriche valutative*, UTET, Torino 2019.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1971.
- Cresson E. (a cura), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, CECA-CE-CEEA, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Bruxelles 1955.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Beyond quality in early childhood education and care*, Falmer Press, London 1999.
- De Vecchi G., *Évaluer sans dévaluer*, Hachette, Vanves 2014.
- Foster J., *L'alternativa ai voti*, Emme Edizioni, Milano 1971.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1975.
- Freinet C., *Les invariants pédagogiques*, in «Bibliothèque de l'École Moderne», n. 25/1964 e in *Oeuvres pédagogiques*, Le Seuil, Paris 1994.
- Galli Della Loggia E., *L'aula vuota*, Marsilio, Venezia 2019.
- Gattullo M., *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma 1967.
- Greenstein L., *La valutazione formativa*, UTET, Torino 2017.
- Hadji C., *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, De Boeck Université, Bruxelles 2012.
- Hadji C., *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages? L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, ESF, Paris 2012.
- Hadji, C., *L'évaluation à l'école: pour la réussite de tous les élèves*, Nathan, Paris 2015.
- Labarrée D.F., *Progressisme, écoles et éducation schools. Une romance américaine*, in R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*, Peter Pang, Berna 2007.
- Laeng, M., *Elementi e momenti della valutazione*, Lisciani e Giunti, Teramo 1989.

* I riferimenti bibliografici riguardano le prime due sezioni del volume, per la terza si trovano in calce ai singoli contributi.

- Lippmann W., *L'opinione pubblica*, Donzelli, Roma 2000.
- Lodi C., Tonucci F., (a cura di) *L'arte dello scrivere*, Edizioni Casa delle Arti e del Gioco, Piadena, Drizzona, 2017.
- Mc Tighe J., Wiggins G., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- Merieu Ph., *Pedagogia*, a cura di Enrico Bottero, Aracne, Roma 2013.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Moss P., *La democrazia in educazione*, in «Bambini» marzo 2008.
- Movimento di Cooperazione Educativa, *La valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1980.
- Id., *Dossier Valutazione*, 2014 (mceliguria.files.wordpress.com).
- Nicollì S. (a cura di) *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*, postfazione di Argiropoulos D., Asterios, Trieste 2018.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Scriven M., *The Methodology of Evaluation*, in Tyler R., Gagné R., Scriven M., *Perspectives of curriculum Evaluation*, Rand McNally & Co, Chicago 1967.
- Starnone D., *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volontario*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Loescher, Torino 1976.
- Visalberghi A., *Misurazione e valutazione*, Edizioni di Comunità, Milano 1955;
- Id., *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958.

Seconda parte

- Allal L., *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*, in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, P. Lang, Berne 1979.
- Altet M., *Le pédagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma 2000.
- Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.
- Antonacci F., Guerra M., *Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia*, in *Scuola Democrazia. Educazione. Formare a una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia Editore Lecce 2018.
- Antonacci F., Guerra M., *Una scuola possibile*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Aucouturier B., *Il corpo tra pulsione e relazione*, Convegno nazionale di studio, Padova 13-14 marzo 1992.
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.
- Berlini M.G., Canevaro A. (a cura di), *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, Le Monnier, Firenze 1999.
- Bertinato L., *Una scuola felice. Diario di un'esperienza educativa possibile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Bonaccini S., *Dare valore alle competenze. La valutazione al nido e alla scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma 2018.
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Carocci Faber, Roma 2014.
- Capperucci D., *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Castoldi M., *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma 2016.
- Ciani F., *A scuola senza profitto*, Sempre comunicazione, Rimini 2008.

- Ciari B., *I modi dell'insegnare*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1985.
- De Vecchi G., *Aiutare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Id., *Evaluer sans dévaluer: et évaluer les compétences*, Hachette Education, Paris 2011.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior-Spaggiari, Parma 2017.
- Farné R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna 2011.
- Fielding M., Moss P., *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*, Junior-Spaggiari, Parma 2014.
- Freinet C. e J. Péticolas, *Brevets et Chefs-d'oeuvres, Dossier pédagogique de l'Ecole Moderne*, n.14, 1965.
- Freinet C., *Le mie tecniche*, Nuova Italia, Firenze 1969.
- Id., *La scuola del fare*, La Nuova Italia, Firenze 1977 e Id., Junior, Parma 2013.
- Id., *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma 1973.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.
- Gray P., *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino 2015.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione*, Junior-Spaggiari, Parma 2014.
- Hadji C., *La valutazione delle azioni educative*, ELS La Scuola, Brescia 2017.
- Hoyuelos A., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Junior-Spaggiari Parma 2004.
- Lencioni W., *Il corpo parlante, il corpo parlato*, in «Cooperazione Educativa», dicembre 1992.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 – *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, e i suoi decreti attuativi*, 2017.
- Lo Presti F., *Educare alle scelte*, Carocci, Roma 2009.
- Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.
- Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.
- Mai P., *La gioia di educare. Pedagogia della Bruschetta*, Edizioni Tlon, Milano 2019.
- Malvasi L., Zoccatelli B., *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*, Junior-Spaggiari, Parma 2019.
- Merieu P., *Frankenstein educatore*, Edizioni Junior, Parma, 2007.
- Milani L., *La scuola della disobbedienza*, Biblioteca Chiarelettere, Milano 2015.
- Montessori M. (a cura di Claudio Lamparelli), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.
- Id., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2015.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2007.
- Nigris E., Balconi B., Zecca L. (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano 2019.
- Nigris E., *Didattica generale* (Edizione breve), Guerini Scientifica, Milano 2005.
- Orsi M., *A scuola senza zaino*, Erickson, Trento 2006.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS libri, Milano 2004.
- Perla L., *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010.
- Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia 1950.
- Redazione Quaderni di Cooperazione Educativa, *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

- Rinaldi C., Giudici C., Krechevsky M., *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo. Project Zero*, Reggio Children, Reggio Emilia 2009.
- Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.
- Rosenthal R., Jacobson L., *Pigmaliione in classe*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Saitta L., *Pensare lo spazio nelle istituzioni per l'infanzia*, in «Infanzia» n. 4, aprile 1991.
- Sclavi M., Giornelli G., *La scuola e l'arte di ascoltare*, Feltrinelli Milano 2014.
- Vasquez A. Oury F., *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa*, Emme Edizioni, Milano, 1977.
- Saint Exupéry A., *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano 1983.
- Stella G., *Tutta un'altra scuola (quella di oggi ha i giorni contati)*, Giunti, Firenze 2016.
- Tamagnini D., *Continuerò a sognarvi grandi. Storia di una rivoluzione tra i banchi di scuola*, Longanesi, Milano 2019.
- Tamagnini D., *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, Edizioni la Meridiana, Molfetta 2016.
- Thorndike E.L., *A constant error in psychological ratings*, in« Journal of Applied Psychology» n. 4 (1), 25-29, American Psychological Association, Washington DC 1920.
- Tonelli P. (a cura di), *Per mano adulti e bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Yamada K., *Che idea!*, Nord-Sud Edizioni, Milano 2017.
- Vergine T., *La relazione educativa*, in «Bambini», maggio 1990.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione, analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma 1988.
- Watzlawick P. et al., *Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma 1974.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1979.
- Id., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 1982.



Il Gruppo Valutazione promuove nelle scuole e tra gli insegnanti una valutazione coerente con una pedagogia dell' emancipazione che abbia, sia per l' alunno che per l' insegnante, una funzione formativa di accompagnamento, ascolto, autoregolazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Il gruppo, pur avendo accolto positivamente l' eliminazione dei voti nella scuola primaria, continua il suo impegno politico-pedagogico con la campagna "Voti a perdere" per l' eliminazione dei voti nella scuola dell' obbligo e una diversa misura normativa per la valutazione degli apprendimenti che attinga alle esperienze dirette degli insegnanti, alle loro pratiche e ricerche sul campo, così come alla ricerca in ambito universitario.

In questa pubblicazione sono raccolte testimonianze vive di diverse esperienze e riflessioni sulla valutazione degli apprendimenti.

Enrico Bottero
Domenico Canciani
Cristiana Cau
Giancarlo Cavinato
Maria Antonietta Ciarciaolini
Anna D' Auria
Giulio De Vivo
Raffaella Maggiolo
Philippe Meirieu
Cinzia Mion
Elisabetta Nigris
Federica Pellizzaro
Valeria Perotti
Patrizia Pomati
Lia Proietti
Francesca Sempio
Sonia Sorgato
Davide Tamagnini
Lilia Andrea Teruggi
Carolina Vergerio
Rosaria Violi
Valeria Vismara
Nerina Vretenar