

Oltre i voti: CHE FARE?

D. Tamagnini

«La meraviglia ha bisogno di spazio per attecchire. Possiamo investire energie per far posto a ciò che ancora non ha nome, lavorare sul percorso e non soltanto sulle mete, riaprire la possibilità di un passaggio ritmico tra il pieno e il vuoto, tra il movimento e l'arresto. Il gioco e la meraviglia, in una realtà disincantata che ha rivelato la vanità degli dèi e la radice laica delle cose, non hanno più la cittadinanza, ma di essi non possiamo fare a meno, perché la nostra esperienza è ancora carica di mistero. Fare posto alla meraviglia significa ristabilire un rapporto non cinico con coloro che di questa dimensione sono i testimoni: i bambini, le altre specie viventi, le culture tradizionali, che ci ricordano che non tutto è svelato, non tutto è stato detto e, certamente, non tutto ha bisogno di essere detto.»

A. Melucci, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*

Come cambiare

Esistono forme di valutazione scolastica che ci permettano di andare oltre l'uso dei voti? Assolutamente sì, ma faticano ad emergere nonostante la normativa in materia faccia esplicito riferimento a una valutazione differente a quella a cui siamo abituati, formativa, per finalità e strumenti. La fatica non è solo pratica – il voto è percepito come una scorciatoia, anche se non conduce dove vorrebbe! –, ma soprattutto culturale, perché la società tutta è avvezza a questo modello e ne abusa. Per portare alla luce le possibili alternative al voto, dobbiamo retrocedere di almeno due passi, andando indietro nel tempo perché questa moda ha radici lontane: è necessario trovare le chiavi per comprendere come questa impostazione valutativa possa aver attecchito così in profondità da aver attraversato epoche storiche e relativi mutamenti, tutto sommato indenne; nondimeno essenziale sarà comprendere la dinamica di questo “andare oltre” per vedere la gabbia dentro cui, a scuola, abbiamo intrappolato l'esperienza e non solo la valutazione.

Partiamo proprio da qui. Dobbiamo capire come funziona il cambiamento per imparare ad agirlo e gestirlo. La teoria dei gruppi e quella dei tipi logici ci parlano di due tipi di cambiamento [Watzlawick, P. *et alii* 1974]: quelli, cosiddetti, di primo livello (C1), sono i cambiamenti dentro la stessa cornice, e quelli di secondo livello (C2), i cambiamenti di cornice, modificanti il sistema stesso. È una conoscenza indispensabile non solo per l'approccio ai problemi, ma anche per capire cosa è necessario fare quando abbiamo bisogno di un cambiamento di mentalità e non di una semplice variazione di comportamento. Per questo, modificare gli strumenti per valutare non è sufficiente a trasformare il paradigma. Se la cornice è quella classificatoria, possiamo sostituire i voti con le lettere, i giudizi, le faccine oppure le stelline, ma restano tutti C1 insufficienti a realizzare una valutazione formativa. Allora come possiamo passare da C1 a C2? Bisogna accettare di cambiare le premesse che ci guidano e uscire dallo schema che ci porta continuamente a confrontare gli studenti fra di loro. Questo modello fa così parte della tradizione che ormai si confonde con lo sfondo, “la scuola è fatta così!” (*sic!*). Per vederne bene i contorni dobbiamo imparare a guardare con occhi diversi le nostre pratiche, a metterle in discussione. È difficile perché, spesso, gli insegnanti hanno avuto come unico ambiente di riferimento la scuola: sono stati studenti, studiando si sono abilitati per diventare insegnanti e sono approdati al mondo del lavoro entrando in questa istituzione o, per meglio dire, non uscendone mai. L'abitudine porta a dare per scontati molti aspetti pena l'insostenibilità del quotidiano, la sopravvivenza all'interno di un sistema; molti i fattori che vengono annoverati non più nell'universo delle scelte, ma in quello della normale routine. Occorre esercitare il *savoir-faire* della riflessività, saper vedere non solo le cornici dentro le quali ci muoviamo, ma anche le nostre azioni all'interno di esse. Questo atteggiamento esplorativo non viene insegnato e, per praticarlo, andrebbe nutrito di intelligenza emotiva e ascolto attivo [Sclavi, 2003].

In secondo luogo, proviamo a fare la storia – il suono ambivalente di questa espressione non stona! Proviamo a ripercorrere le tappe della valutazione dal punto di vista normativo perché ci permettono di leggere la prospettiva in cui si collocano le nostre pratiche e capire le scelte che dobbiamo fare oggi. Come bene sa

raccontare Cinzia Mion¹, sulla valutazione il momento legislativo fondamentale, spartiacque tra due cornici culturali opposte è l'avvento della Costituzione italiana. La scuola di Stato si costruisce sul modello della legge Casati (1859) e, nei suoi principi elitari, viene mantenuta fino alla cosiddetta riforma Gentile (1923). Questo modello va ben oltre il 1948, data dell'entrata in vigore della Costituzione; bisogna, infatti, aspettare il 1962 per vedere modificata l'impostazione aristocratica della scuola, con l'avvento della scuola media unificata. Perché possiamo identificare la Costituzione come lo spartiacque? Perché quel "Tutti i cittadini hanno pari dignità e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di..." (art. 3) e "La scuola è aperta a tutti... obbligatoria e gratuita." (art. 34) sono la dichiarazione formale della fine della scuola elitaria e l'avvento della scuola di massa.

L'affermazione di un principio chiaramente non coincide con la sua concretizzazione; così, la stragrande maggioranza degli insegnanti di allora declassò questo cambiamento al primo livello (C1): commisero un errore di tipo logico. Insomma, di quella scuola degli anni '60 e '70 sembrava essere cambiata solo la forma, per il resto si poteva continuare a falciare la popolazione a suon di voti: adatto alla classe dirigente, promosso, non adatto, bocciato! È la denuncia della Scuola di Barbiana con *Lettera a una professoressa* [1967]. La difficoltà è quella di cambiare cornice perché, come abbiamo messo prima in luce, nella scuola di massa insegnano persone cresciute nella scuola gentiliana, con una forma mentis e degli strumenti tipici di quel modello. Il problema, allora, è immaginare una nuova cornice e capire i limiti di una visione elitaria in una scuola diventata di massa. La scuola, per fortuna, non si è fermata lì e la politica è intervenuta a vario titolo riportando, però, gli strumenti della scuola elitaria, in un'epoca in cui la scuola aspira ad essere un luogo inclusivo. Come si è realizzata questa schizofrenia? Affermando da un lato la preminente funzione formativa della valutazione e dall'altro obbligando ad utilizzare il voto come indicatore. Le due cose sono in contraddizione e il Ministero dovrebbe accorgersene e decidere: se la valutazione è funzionale al miglioramento degli apprendimenti di quello studente non può essere un modo per classificarlo, le due cose non sono compatibili, una nega l'altra. Vediamo nel dettaglio quali indicazioni si sono succedute negli anni, a partire da ciò che è stato fatto dopo l'emanazione della L. 517/1977 che abrogava la precedente pagella in uso, eliminando la scala dei voti per la scuola primaria e l'allora cosiddetta scuola media:

D.P.R. 275/1999:

Art. 6 – Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro: la progettazione formativa e la ricerca valutativa; [...].

D.P.R. 122/2009

ART. 1

La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni.

Indicazioni Nazionali 2012

La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

D. Leg 62/2017

ART. 1

¹ Dirigente scolastica e formatrice, fa parte del Movimento di Cooperazione Educativa. In questi ultimi anni più volte, in incontri pubblici, abbiamo avuto insieme la possibilità di confrontarci sul tema della valutazione. Dialogare con lei, ascoltarla, non è stato solo istruttivo, ma un grande piacere!

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento [...], ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

ART. 2

La valutazione periodica e finale degli apprendimenti [...], per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento.

L. 41/2020

ART. 1

La valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento.

Nell'exkursus normativo si può ravvisare l'invito alla sperimentazione e alla ricerca in campo valutativo, proprie di quell'autonomia professionale di cui ogni docente dispone; l'enfasi a considerare la valutazione nella sua dimensione formativa; il parziale superamento, solo per la scuola primaria – ma non esistono gli istituti comprensivi? – dell'uso dei voti a favore di un giudizio descrittivo. Il legislatore, all'alba del 2020, ha provato a ricucire quella cesura insanabile esistente tra finalità e strumenti della valutazione. I voti, però, sono ancora nella testa delle persone, il cammino di cambiamento non è ancora concluso. È necessario conoscere, non solo per capire, ma per cambiare. Le resistenze di molti insegnanti forse arrivano proprio da qui.

La valutazione cos'è

Una volta cambiata la cornice, possiamo gestire meglio il quadro, osservarlo più attentamente, per capire se e dove appenderlo, cioè che significato assume l'immagine ritratta in quel preciso contesto che è la scuola. Per andare oltre i voti dobbiamo capire quali sono gli ingredienti di cui è composta la tecnica "pittorica" necessaria a realizzare una valutazione realmente formativa [Hadji, 1995; M.C.E., 2020].

Cominciamo dal dire cosa non è; inquadrando la valutazione, cosiddetta, sommativa, quella a cui la scuola ci ha abituati. Essa si concentra sui risultati, arriva alla fine di un percorso – sia esso una lezione, un'unità didattica o un quadrimestre – e, attraverso un giudizio, misura il livello di risposte giuste/sbagliate. L'uso di una scala ordinale, come quella dei voti in decimi, classifica le prestazioni, facendo leva sul desiderio degli studenti di primeggiare. Se questo giudizio viene reso pubblico la valutazione assume un carattere certificativo. Da questo punto di vista appare ridicola la richiesta agli allievi di non fare confronti tra di loro se, poi, il metro con cui vengono quotidianamente misurati si basa proprio su questo.

Diversa l'esperienza e la prospettiva che attiene alla valutazione formativa. In Italia, viene introdotta nel discorso pedagogico da Vertecchi [1976] ormai più di quarant'anni fa. Basta questo dato per comprendere quanta sia la resistenza al cambiamento in questo campo, non sempre per strenua opposizione, ma, più propriamente, per l'inconsapevole appoggio di molti insegnanti. La valutazione formativa deve fornire, allo studente e all'insegnante, delle informazioni sul percorso di apprendimento: punti di forza e difficoltà. È un monitoraggio in itinere perché non si arrivi al momento delle "pagelle", in fase sommativa, ad evidenziare un insuccesso, ma, invece, si possa facilitare il cammino di ciascuno ove e quando necessario. «Non si tratta più di misurare, ma di analizzare: concentrarsi sull'alunno per conoscerlo meglio, al fine di aiutarlo meglio.» [Hadji, 1995] In tal senso trovo che la valutazione formativa sia letteralmente pedagogica perché accompagna. Affinché lo studente possa autoregolarsi, introducendo i correttivi necessari, e dunque migliorarsi, è fondamentale quel lavoro metacognitivo che rende ognuno protagonista consapevole del proprio percorso. Una riflessione, questa, che può essere facilmente innescata dalle situazioni di errore. Se

l'errore è inteso come la manifestazione del pensiero che agisce, di colui che sperimenta muovendosi per tentativi ed errori, allora va valorizzato; l'insegnante deve essere nella condizione di poterlo osservare e lo studente in quella di poterlo narrare e rivedere da un diverso punto di vista. È proprio il senso di smarrimento legato all'errore, alla percezione di aver sbagliato strada, a darci lo stimolo necessario per spostarci su una nuova via da cui ripartire. Se invece la cornice è quella di "un errore, un voto in meno", allora esso va rimosso o, almeno, nascosto. Quando la misurazione di una prova coincide con la valutazione dello studente, è facile che egli cercherà di rimuovere gli errori, magari arrivando a copiare – e questo avviene già dalla scuola primaria –, perché ciò che conta è il risultato e non l'aver imparato. Da questo punto di vista il voto e la non gestione dell'errore svuotano di senso la fatica di imparare facendo crollare la motivazione e il desiderio per la comprensione dei contenuti.

Ma per sostenere l'autovalutazione degli studenti, i docenti devono essere i primi a praticarla: le "verifiche" sono, per gli insegnanti, l'occasione materiale per fare un bilancio sui risultati ottenuti e modificare le proprie proposte didattiche in modo che ogni studente possa muoversi in quella che Vygotskji [1934] definiva la zona di sviluppo prossimale. Gli errori e le difficoltà di una prova diventano l'occasione per ricentrare l'esercizio, la sfida, in cui cimentarsi di nuovo. Solo così possiamo comprendere meglio ciascuno studente e, mentre lo osserviamo da vicino, teniamo un occhio puntato sugli obiettivi di apprendimento che vogliamo raggiungere, in modo da calibrare al meglio la nostra proposta didattica. Abbiamo il potere di modificare la nostra progettazione, le strategie immaginate e proposte, per mettere ognuno nella possibilità di raggiungere la meta. Lo scarto tra i due modelli valutativi, penso risieda proprio in quel "ciascuno", nel senso che noi insegnanti per primi dobbiamo assumerci la responsabilità della nostra posizione, il nostro giudizio, senza nasconderci dietro il paravento della, presunta, oggettività.

La valutazione è inscindibilmente legata alla didattica e alla sua possibilità di fare dell'apprendimento un'esperienza alienata oppure differenziata e inclusiva. Inoltre, l'azione valutativa retroagisce sulla didattica, la determina e la modifica ("Dimmi come valuti e ti dirò che idea hai dell'apprendimento!"). In una scuola abituata a programmare sulla testa dei propri studenti, a proporre a tutti la stessa attività, la stessa fotocopia (*sic!*), una valutazione individualizzata come quella formativa, che mette al centro i soggetti con i loro processi di apprendimento, è disattesa oppure non le è riconosciuta un'importanza tale per darle l'evidenza che merita. Nondimeno, sembra che non sia compresa la valenza formativa dei momenti sommativi, quella che prende i risultati ottenuti da uno studente come occasione di regolazione e adattamento dell'attività didattica in capo a chi insegna. Sarebbe, dunque, importante far dialogare le due tipologie di valutazione per dare vita a quell'unicum valutativo che fa il paio con l'educazione problematizzante e la didattica attiva e differenziata. Non solo, abbiamo bisogno di entrambe per rispettare ciò che prevede la legge.

La valutazione è un percorso che concretamente, come recitano le *Indicazioni nazionali*, «precede, accompagna e segue i percorsi curricolari». Inizia con la scelta di obiettivi di apprendimento chiari, il cui raggiungimento diventa il criterio attraverso cui passa la valutazione, e, se è formativa, monitora il processo perché ha bisogno di capire come esso evolve, per avere la possibilità di intervenire al fine di riorientarlo. È, ancora una volta, Hadji [1995] che prova a indicarne le tappe. Proviamo a vederle più da vicino:

- **Attivare:** si deve costruire una situazione-problema che ci permetta di monitorare i processi di apprendimento grazie a delle micro-osservazioni quotidiane integrate all'attività didattica. La professionalità docente sta proprio nell'individuare qualcosa (una domanda, un oggetto, una prova...) che possa fungere da innesco.
- **Osservare:** non c'è valutazione senza osservazione. Per molti anni si sono investite ingenti risorse per costruire rubriche e griglie al fine di rendere sistematica e oggettiva l'osservazione. In molti casi questi strumenti non si rivelavano molto fruibili dagli insegnanti e venivano adoperati in attività o unità didattiche specifiche senza modificare l'impianto complessivo. L'insegnante più che di strumenti precisi per osservare ha necessità di aver chiaro l'orizzonte, gli obiettivi su cui lavora, e di potersi dedicare all'osservazione in modo da conoscere meglio i processi di apprendimento dei propri studenti. «È formativa ogni osservazione che contribuisce alla regolazione dell'azione pedagogica nel senso del suo

adattamento alle caratteristiche personali e culturali dei ragazzi.». Questo significa che non è importante solo ciò che possiamo vedere, ma anche ciò che possiamo ascoltare: «possiamo chiedere agli alunni di scrivere sul quaderno le tappe di risoluzione dei problemi; o di riflettere ad alta voce mentre eseguono il compito», interrogarli sulle strategie da loro utilizzate, sulle difficoltà incontrate o su quelli che considerano dei loro punti di forza. Un'intervista di questo tipo è un aiuto, non solo per chi insegna, ma anche per chi apprende, perché in questa cornice dialogo lo studente ha l'occasione di riflettere sulla sua esperienza, di guardarla da una nuova prospettiva. Solo l'insegnante può accompagnarlo in questa attività metacognitiva che può essere vissuta come un momento di scoperta.

- Interpretare: la valutazione è interpretazione della realtà, è l'espressione del proprio giudizio, che necessita di essere affinato da un modello teorico. Si confrontano i dati emersi in fase di osservazione con quelle teorie a cui ciascun insegnante fa riferimento e che fungono da guida interpretativa. Si tratta di far dialogare il piano delle pratiche, delle azioni, con quello teoretico, per non rimanere impantanati in quelle *teorie ingenuae* [Geertz, 1973] presenti in ogni cultura, che erigono a verità un semplice punto di vista. La teoria getta luce sull'esperienza illuminando gli ostacoli e le zone d'ombra verso la direzione perseguita; un'insegnante, *alias* un professionista dell'apprendimento, dovrebbe farsi guidare da questo faro.
- Comunicare: la valutazione formativa si traduce sempre in parole. I voti in pagella – purtroppo presenti anche durante l'anno, pur se non richiesti dalla legge – comunicano molto poco sull'apprendimento e lo fanno in modo sintetico, per nulla trasparente. Se il voto è frutto di una media aritmetica può essere addirittura un numero mai comparso nel percorso dello studente: prendiamo come esempio due prove di storia in cui lo studente ha preso 6 e 8; molto probabilmente si ritroverà 7 in pagella, pur essendo questo un risultato che non descrive un suo reale livello di apprendimento, perché lui 7 non l'ha mai preso! La L. 41 norma la necessità di esprimersi con un 'giudizio descrittivo', riportando su un piano di coerenza finalità e indicatori della valutazione. L'insegnante dovrà dotarsi degli strumenti adatti per comunicare i risultati, tanto sul piano del contenuto, quanto della relazione [Watzlawick, P. et alii, 1972]; dovrà trovare le parole giuste affinché lo studente possa comprendere i diversi piani del nostro giudizio. Le parole non devono aiutarci ad essere oggettivi, ma precisi e pertinenti, in modo semplice e chiaro.

Parlare di valutazione significa non solo partire da lontano, come abbiamo cercato di fare, ma riuscire a guardare lontano perché la strada del cambiamento è lunga, tante sono le cose da mettere in discussione. Bisogna capire innanzitutto a quale modello di valutazione si fa riferimento e darsi degli strumenti adatti allo scopo.

Un'alternativa possibile

Ricordo quando condivisi con il mio collegio docenti l'idea di non mettere i voti in pagella: all'inizio sembrava impossibile, la norma non lo consentiva, affermò un coro di voci, e l'abitudine neppure, poteva essere la traduzione di quel brusio che serpeggiava tra alcune file dei colleghi. Ma lo abbiamo fatto, proprio appellandoci a quell'art. 6 del D.P.R. 275 di cui sopra. La serenità di quella proposta non era solo legata ai principi pedagogici che vi erano alla base, ma, probabilmente, alla mia condizione di neoimmesso in ruolo, al mio essere non ancora integrato nel contesto scuola, al non aver accettato, come un dato per scontato, quel patrimonio di miti e credenze che ogni istituzione porta con sé, qual è quello che annovera la valutazione in decimi a una misurazione oggettiva e trasparente, per i più critici, o un male comunque necessario, per la maggioranza degli insegnanti. Oggi l'art. 2 del D.Leg. 62 è stato stralciato dalla L. 41 e afferma che, alla scuola primaria, più nessuno dovrà usare i voti numerici in pagella per esprimere un giudizio. E così, apparentemente, più nessun insegnante che si adopera per utilizzare una valutazione formativa dovrà trasgredire. Nei fatti non è proprio così: i voti rimangono nella cultura di molti insegnanti e genitori, di un mondo che è cresciuto con questo arido modello valutativo. E per togliere i voti dalle nostre teste dobbiamo trasgredire, letteralmente, "andare oltre". Vediamo dei possibili modi per farlo.

Le *Indicazioni nazionali* sono il punto di riferimento per fare scuola oggi; partire da quanto viene proposto in quelle pagine è non solo necessario, ma una garanzia affinché la scelta dei criteri di valutazione sia ancorata alla progettazione didattica, grazie alla precisa mappatura degli obiettivi di apprendimento. Scegliere su quali di questi obiettivi lavorare significa assumersi la responsabilità di insegnare: non ci sono libri di testo, programmazioni tra classi parallele o per dipartimenti che possano sostituire la conoscenza diretta della classe e del contesto in cui operiamo; essa è la bussola che orienta le esperienze che possiamo vivere insieme. Così, all’inizio di ogni anno scolastico, in fase di progettazione didattica [Tamagnini, 2020], vengono scelti gli obiettivi da monitorare e inseriti in una tabella che viene presentata e consegnata alle famiglie (di seguito è presentata una porzione di quella compilata per la classe prima), perché «senza una chiara visione degli obiettivi perseguiti, non ci può essere né regolazione, né adeguamento.» [Hadji, 1995], non ci può essere, in una parola, valutazione. Prende forma una sorta di manifesto progettuale strutturato secondo le competenze da certificare a fine ciclo.

cognome e nome	genitori			insegnanti		
	valutazione	valutazione	valutazione	valutazione	valutazione	valutazione
COMPETENZA MATEMATICA	I quadrimestre			I quadrimestre		
	Distingue le quantità					
Confronta le quantità						
Confronta e ordina i numeri						
Conosce il lessico dei numeri						
Associa quantità a numeri e viceversa						
Conta in senso progressivo e regressivo						
Usa addizioni per il calcolo						
Usa sottrazioni per il calcolo						
Riconosce alcune figure piane						
Riconosce alcuni solidi						
Usa indicatori di spazialità (sopra-sotto, davanti-dietro...)						
Trova soluzioni praticabili a situazioni reali						

Quali sono le principali caratteristiche di questo strumento, il *Semaforo*? E quali differenze rispetto alla classica scheda di valutazione? Innanzitutto, ciò che è normalmente sintetizzato in un’unica voce (“matematica”) nell’esempio riportato compare sotto dodici item diversi; è la possibilità concreta di passare dalla sintesi all’analisi, di vedere e riconoscere quali sono i punti di forza e quali le difficoltà di ciascuno. L’assenza di contenuti specifici (per esempio, non troviamo scritto con quali numeri, figure o solidi lavorare) è la giusta premessa per costruire una didattica inclusiva basata sulle esperienze e per contenere l’ossessione valutativa che si esprime in una sequela periodica di giudizi, perché il raggiungimento di un obiettivo esige tempi più dilatati. Trovo che sia proprio la sovraesposizione ai voti ad aver confuso le persone, che vedono questi numeri non più come l’indicatore possibile di un livello di apprendimento, ma come il fine stesso dei propri sforzi, il motivo per cui imparano. Nel *Semaforo* la scala utilizzata non è quella dei voti in decimi, con la sua logica classificatoria, ma è formata da soli 3 indicatori (rosso/giallo/verde), attribuiti in funzione del punto di partenza e delle caratteristiche specifiche di ogni studente. Se è ‘verde’ significa che le cose funzionano, che l’obiettivo è stato raggiunto, ‘giallo’ che è qualcosa ancora in lavorazione, per il quale c’è bisogno di altro tempo o altri stimoli affinché sia acquisito, mentre ‘rosso’ è l’indicatore di difficoltà tali da richiedere un’attenta osservazione e una valida alternativa. Questo ci permette di sostenere in modo puntuale il percorso di apprendimento perché possiamo dare delle indicazioni precise sui punti di forza e sulle difficoltà. Inoltre, la tabella mette insieme, sullo stesso piano, i punti di vista di diversi soggetti: genitori, insegnanti e, dalla classe terza, gli studenti, che aggiungono questo strumento alle proposte di autovalutazione praticate nei primi due anni di scuola. La complessità, come quella dei processi di

apprendimento, per essere descritta e compresa, ha bisogno di una pluralità di sguardi che convergono verso lo stesso focus e non di una sintesi o una media. Per questo nella nostra pagella, per la gran parte costituita dal *Semaforo*, si possono trovare, nelle diverse colonne, colori diversi; più che spiacevoli imprevisti, essi diventano, in particolare per noi insegnanti, occasioni per riflettere sul nostro sguardo e imparare, forse, qualcosa di nuovo. Il momento della sintesi, quello sommativo di carattere certificativo, appartiene alla scuola e dunque, alla fine del ciclo di insegnamento/apprendimento i docenti si assumeranno la responsabilità di validare i risultati raggiunti tenendo conto di tutto il processo di cui sono stati facilitatori e “testimoni oculari”.

Per un corretto uso della tabella non è solo necessario dedicare del tempo alla valutazione, ma dobbiamo impostare la didattica in modo tale da permetterci di osservare i nostri studenti da vicino. Se il *Semaforo* è una mappa che ci permette di monitorare i processi senza perderci nel mare del fare, ora ci serve capire come impostare delle prove utili alla raccolta di dati, necessari a esprimere il nostro giudizio. Dovranno, dunque, cambiare la forma e la modalità delle cosiddette verifiche, che non potranno più essere le stesse per tutti e centrate solo sui contenuti. Da un lato, le prove non possono accontentarsi della ripetizione mnemonica dei saperi, perché apprendere significa riuscire a decontestualizzarli e ricontestualizzarli [Altet, 2000] (“In quali contesti hai usato questo sapere? In quali altri lo riutilizzeresti? Perché?”); dall’altro, le prove possono essere strutturate in maniera individualizzata e organizzate come i brevetti freinetiani [Freinet, 1973]: una prova pratica nella quale lo studente si deve cimentare per mostrare a se stesso e alla classe le sue conoscenze e abilità. «Non è una prova standardizzata, la prova non è lo 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*.» [Cavinato & Sorgato, 2020]. La validazione di un brevetto è il riconoscimento della presenza di una risorsa all’interno del gruppo che, in un’ottica cooperativa, può diventare un aiuto concreto per chi ha bisogno. Un brevetto può contemplare più obiettivi di apprendimento, attingendo anche a campi disciplinari differenti, oppure può concentrarsi su uno specifico obiettivo. Ad esempio, un brevetto di calcolo scritto può essere strutturato per verificare l’uso dell’algoritmo dell’addizione: un bambino può scegliere addendi di venti cifre come di due, la differenza consta solo nel numero di volte in cui viene applicata la stessa procedura, ma in entrambi i casi otterrà lo stesso brevetto di calcolo, perché ha dimostrato di saper usare gli algoritmi necessari.

Il *Semaforo* così compilato, però, non è sufficiente: gli studenti non possono aspettare un quadrimestre per avere un feedback formalizzato e, alla fine di un lungo periodo, hanno comunque necessità di comprendere quale livello hanno raggiunto. Perché non si riceve un colore ad ogni prova svolta e non si può associare a ogni ‘luce verde’ una precisa prestazione; non ci sono sfumature, figlie della logica dei confronti tra studenti, ma solo tre tinte intense che dipendono, vale la pena ribadirlo, dal punto di partenza e dalle caratteristiche specifiche di ognuno. Così, è possibile che due studenti che esprimano padronanze diverse del medesimo apprendimento, lo trovino entrambi associato al colore verde perché esso non descrive il livello di apprendimento raggiunto, ma solo che quell’obiettivo è stato raggiunto. Per capire l’entità di quanto acquisito è necessario che in itinere si possa comunicare l’andamento osservato e, alla fine dell’anno scolastico, stilare un *giudizio descrittivo* – proprio come richiesto dalla L. 41 –, così da poter esprimere al meglio i risultati ottenuti. Per entrambi i momenti, abbiamo creato una forma in cui questa comunicazione potesse essere autentica, in modo da far emergere quegli elementi di contenuto e di relazione che danno appropriatezza e pertinenza alle nostre parole: la *Lettera*.

Una lettera, letta e consegnata ai genitori durante i colloqui di metà quadrimestre, è l’occasione per fare il punto della situazione. Un rivolgersi direttamente allo studente che è anche un parlare alla sua famiglia. Con quelle parole personali ci si espone, siamo proprio noi a raccontare non tanto chi sono i nostri studenti, ma qual è il modo in cui li guardiamo. Una responsabilità pedagogica dalla quale non abbiamo voluto sottrarci.

Cara Z.,

ricordi la fatica del primo giorno di scuola a staccarti dalle gambe della mamma? Oggi quella paura sembra scomparsa e ogni giorno arrivi in classe con il sorriso e con la voglia di cominciare a lavorare insieme!

Sei sempre circondata dalle attenzioni dei compagni, che si dimostrano sempre disponibili ad aiutarti quando ti vedono in difficoltà: nel vestirti, nell'eseguire un compito o anche solo nell'esprimerti. Ti stai impegnando, a casa e a scuola, per migliorare la tua capacità di parlare e sembra che i tuoi sforzi per rendere più scorrevoli le tue frasi stiano dando i primi risultati positivi.

Nelle attività in classe hai bisogno di tempi lunghi e alla fine riesci sempre a completare il lavoro. Scrivere è una di queste attività che ti richiede molto tempo: sei sempre precisa e ordinata, ma ancora non riesci a incolonnare bene le scritte e spesso hai bisogno di noi al tuo fianco per far sì che il lavoro proceda. Tranquilla, noi cercheremo di esserci sempre anche per le cose che oggi ti sembrano più difficili.

Siamo contenti di averti con noi in classe.

I tuoi insegnanti

Con questo strumento abbiamo capito di aver trovato una forma efficace per comunicare. Per la stessa ragione abbiamo deciso che il giudizio descrittivo alla fine dell'anno dovesse avere il medesimo abito. In quest'occasione ci siamo soffermati puntualmente solo sugli obiettivi raggiunti, perché il resto era possibile desumerlo per differenza. Non è necessario enfatizzare la difficoltà, tanto ciò che non c'è non è per sempre, ma è nella cornice del "non ancora"!

Cara Z.,

con questa lettera proviamo a descriverti il significato dei colori dei tuoi semafori, in particolare proveremo a tradurre i colori verdi, le cose che tu oggi hai dimostrato a te stesso e a noi di saper fare. Quando hai cominciato la scuola primaria sembravi non volerne sapere della scuola e delle sue regole. In questi anni sei riuscita a crescere in responsabilità e competenze, sia disciplinari, sia relazionali.

Esprimi poche volte il tuo punto di vista nelle conversazioni di gruppo, ma comprendi il filo del discorso. Sei in grado di raccontare storie ed esporre quanto ascoltato o letto. Prima di esprimerti hai sempre bisogno di un po' di tempo per "prendere fiato".

L'ambito della scrittura è stato un'ottima occasione per esprimere i tuoi pensieri: hai sempre scritto testi in classe, in maniera autonoma, e a casa, aiutata. Per correggere gli errori ortografici hai bisogno di essere aiutata, con la riletture a voce alta della parola sbagliata o indicandoti la parola da sistemare. Gli errori più frequenti riguardano l'uso dell'h, degli accenti e dell'apostrofo. Se aiutata riesci a scrivere frasi senza ripetizioni e a collegarle tra loro in modo da poter comunicare al meglio il tuo pensiero. Nella lettura sei stata capace di esprimerti bene sia con testi a prima vista, sia con i testi che avevi scritto tu. Hai sempre partecipato alle diverse occasioni di lettura a voce alta in classe. Dal punto di vista della riflessione linguistica riconosci alcuni parti del discorso (articoli, nomi e verbi) e alcune categorie sintattiche (predicati). Usi con sicurezza i tempi verbali di tutti i modi e riconosci i tempi del modo indicativo. Hai memorizzato il modo indicativo del verbo essere e avere.

Leggi, ordini e confronti i numeri. Esegui principalmente operazioni attraverso il calcolo scritto (in colonna) e con la calcolatrice: riesci ad operare autonomamente con l'addizione e la sottrazione; con un po' di supporto te la cavi anche con la moltiplicazione. La vicinanza di un insegnante ti consente di procedere con maggiore serenità quando le operazioni presentano dei riporti o delle scomposizioni. Operi sia con numeri interi, sia decimali. Conosci come fatti aritmetici alcune combinazioni dell'addizione e della moltiplicazione. Leggi le frazioni sia con i materiali, sia in cifra.

Nomini correttamente alcune figure piane, i solidi principali, nonché alcune loro parti. Riesci a disegnare e calcolare perimetro e area del quadrato e del rettangolo. Disegni i cerchi con il compasso. Riconosci e confronti gli angoli con i materiali.

Riesci a leggere e a utilizzare strumenti di misura quali il termometro e il righello.

Per lo studio hai avuto a disposizione testi e mappe (anche con immagini) per facilitare la comprensione e la memorizzazione delle conoscenze. In alcune occasioni sei stata capace di esporre con sicurezza quanto studiato sia oralmente, sia in una prova scritta, ma per raggiungere questo risultato abbiamo lavorato individualmente con te sullo studio, la comprensione e la memorizzazione. A tal fine hai accettato con piacere di fermarti un'ora in più a scuola per lavorare con noi sul metodo di studio e per esercitarti.

Hai cura dei tuoi materiali. Hai dimestichezza con l'uso della classe virtuale.

Hai piacere a lavorare in gruppo, anche se dai il meglio di te nel lavoro individuale.

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.

Non paghi di questo, abbiamo trasformato il giudizio in pagella in una breve risposta, sempre in forma di lettera, all'autovalutazione che lo studente redigeva in forma di testo, in aggiunta alla sua compilazione del *Semaforo*. Abbiamo voluto lasciare traccia indelebile di quel dialogo che ogni giorno abbiamo cercato di coltivare in classe. La *Lettera* è stata così significativa per tutti i soggetti che le sono ruotati intorno che è stato chiesto anche alle famiglie di scriverne una ai propri figli, per comunicare loro quali aspettative, paure avessero e come li vedevano in quel periodo. Ma questa è diventata l'occasione per andare oltre e qualcuno ha trovato anche le parole che non pensava di avere. Abbiamo semplicemente chiesto ai genitori di fare i genitori e i bambini ne hanno beneficiato. Una cosa semplice, ma importante.

Quest strumenti fanno capo ormai a più di un'esperienza con la quale, in questi anni, ho avuto la possibilità di entrare in contatto e, forse, non solo. Molti, dentro e fuori la scuola, sono alla ricerca di nuove pratiche per la valutazione che permettano di dare senso alle fatiche connesse ai processi di insegnamento e apprendimento, di raccontare quello che si vive, contemplando sempre l'esistenza dell'inedito, lasciando posto alla meraviglia, a quello contributo che ciascuno può dare, andando oltre. Consapevoli che *non tutto è stato detto e, certamente, non tutto ha bisogno di essere detto*.

Bibliografia

Altet, M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*. Armando.

Cavinato, G. & Sorgato, S. (2020). *Il brevetto nella pedagogia Freinet*, in M.C.E., *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Idee e pratiche per dare valore all'apprendimento*. MCE.

Freinet, C. (1973). *La scuola del popolo*. La Nuova Italia.

Geertz C. (1973), *Interpretazione di culture*. Il Mulino.

M.C.E. (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Idee e pratiche per dare valore all'apprendimento*. MCE.

Tamagnini, D. (2016). *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*. La meridiana.

Tamagnini, D. (2019). *Continuerò a sognarvi grandi. Storia di una rivoluzione tra i banchi di scuola*. Longanesi.

Tamagnini, D. (2020) *Un semaforo per fermarsi a riflettere*, in M.C.E., *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Idee e pratiche per dare valore all'apprendimento*. MCE.

Watzlawick, P. et alii (1972). *La pragmatica della comunicazione umana: studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Astrolabio.

Watzlawick, P. et alii (1974). *Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi*. Astrolabio.

Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Loescher.