

TORNIAMO AL VOTO ALLA PRIMARIA? NOI DICIAMO NO

APPELLO

Apprendiamo da fonti giornalistiche che la sottosegretaria all'Istruzione Paola Frassinetti intende chiedere al ministro Valditara di ripristinare il voto numerico alla scuola primaria.

Ricordiamo che le attuali norme sulla valutazione nella primaria sono entrate in vigore nel 2020/21 e ci sembra che prima di cambiare nuovamente il modello sarebbe bene almeno conoscere i risultati di questi tre anni di "sperimentazione". Magari sarebbe anche utile sapere cosa ne pensano insegnanti, genitori e dirigenti scolastici che in questi tre anni hanno messo in pratica le nuove regole.

Come spesso accade, invece, si parla di cambiare senza interpellare chi la scuola la fa ogni giorno.

Non entriamo più di tanto nel merito delle motivazioni addotte e in particolare della affermazione secondo la "scuola dei voti" era quella che funzionava da ascensore sociale: basta consultare i dati statistici ufficiali per sapere che negli '60 e '70 la scuola dell'obbligo "lasciava indietro" decine e decine di migliaia di alunni provenienti proprio dalle fasce sociali più deboli.

L'attuale modello di valutazione della scuola primaria ha certamente bisogno di una adeguata manutenzione, ma le esperienze che si sono realizzate nella scuola italiana nell'ultimo mezzo secolo non consentono di concludere che tutto si possa risolvere con un semplice "ritorno al voto".

Ci auguriamo che la scuola faccia sentire la sua voce per scongiurare questo ennesimo tentativo (non richiesto) di tornare a pratiche educative e didattiche di cui non si sente davvero il bisogno.

[Per sottoscrivere l'appello compila il form](#)

L'altra faccia della valutazione

di Pietro Calascibetta



Come per la luna ci sono due “facce”, anche per la valutazione ci sono due “facce”: una che vediamo e che è rappresentata dai voti in decimi che bisogna scrivere per legge sulla pagella e che per questo ci sembra l'unica e l'altra nascosta che non vediamo o non vogliamo vedere, ma che forse è ancora più importante ed è quella che ha più influenza sull'apprendimento e sul lavoro del docente.

Si tratta della valutazione in itinere.

Questo continuo ridurre il dibattito sulla valutazione ad un referendum tra chi è a favore e chi è contrario ai voti in decimi in assoluto confonde tutti, docenti, studenti e famiglie e impedisce di affrontare proprio l'altra “faccia” della valutazione quella più importante per la formazione.

Scorrendo la normativa è chiaro che la “valutazione periodica e annuale” deve essere fatta in decimi, dove per “periodica” si intende quella trimestrale o quadrimestrale e che la “media” è solo un criterio (giusto o sbagliato, corretto o scorretto che sia) che entra in gioco solo per alcune fasi finali della “valutazione”. Se guardiamo bene la normativa, ci

si rende subito conto che queste disposizioni riguardano solo i documenti formali (pagelle) e i criteri di ammissione e di promozione all'esame (di stato).

Lo scopo del mettere voti in decimi ha un obiettivo preciso di sistema. Non voglio discuterne la validità in questa sede perché voglio porre l'attenzione sul processo di valutazione in itinere durante il percorso formativo, diciamo nella quotidianità del far lezione. E' ciò di cui si parla meno.

Che si tratti di valutazione formativa o sommativa o altro non troviamo dei vincoli normativi su come rappresentare gli esiti di questa "valutazione" che potremmo chiamare meglio misurazione o osservazione e sui criteri da adottare per gestirla in modo operativo da parte dei docenti nella quotidianità.

Vi è pertanto nel processo di valutazione una parte discrezionale (quella nascosta) e una parte normata (quella che si vede nei documenti formali).

Dare un voto in decimi nei compiti in classe, nei compiti a casa, nelle interrogazioni o in quant'altro e fare o non fare la media di questi voti o quale criterio adottare per confrontarli e trarne una sintesi per la valutazione trimestrale o finale non è scritto da nessuna parte. prima di essere giusto sbagliato.

Le modalità e i criteri di questa fase della valutazione sono una responsabilità dei collegi e dei docenti che essi si devono assumere professionalmente senza nascondersi dietro l'obbligatorietà normativa di dare un voto che in realtà non c'è.

Non è scritto da nessuna parte della normativa in che modo utilizzare questa attività di monitoraggio per determinare il voto periodico trimestrale o quadrimestrale in decimi sulla pagella e con quale criterio utilizzare poi tali i voti trimestrali per esprimere il voto finale sempre sulla pagella.

E' una leggenda metropolitana il fatto che nelle interrogazioni o nei compiti in classe "bisogna" dare un voto in decimi. Chi lo fa, lo fa per una sua scelta anche inconsapevole, un'abitudine consolidata. Non è giusto o

sbagliato, ma non è un obbligo.

Questa libertà nel gestire questo aspetto della valutazione non è casuale, perché lo scopo della valutazione in itinere, diciamo quotidiana, operativa è diverso dallo scopo del voto in pagella come giustamente osserva Cristiano Corsini . La valutazione mentre si impara serve allo studente per capire dove sta andando e al docente per capire dove sta portando lo studente, insomma se la direzione è quella giusta.

L'art. 1 c. 4 del DPR 122/99 precisa che *“Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali sul rendimento scolastico devono essere coerenti con gli obiettivi di apprendimento previsti dal piano dell’offerta formativa, definito dalle istituzioni scolastiche ai sensi degli articoli 3 e 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275” e il comma 5 che “ Il collegio dei docenti definisce modalità e criteri per assicurare omogeneità, equità e trasparenza della valutazione, nel rispetto del principio della libertà di insegnamento. Detti criteri e modalità fanno parte integrante del piano dell’offerta formativa.”*

Dirò di più: l'art. 1 c. 2 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62, confermando la normativa precedente, dice espressamente che *“la valutazione è coerente con l’offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo e le Linee guida di cui ai decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, n. 88 e n. 89; è effettuata dai docenti nell’esercizio della propria autonomia professionale, IN CONFORMITÀ CON I CRITERI E LE MODALITÀ DEFINITI DAL COLLEGIO DEI DOCENTI E INSERITI NEL PIANO TRIENNALE DELL’OFFERTA FORMATIVA.”*

Il Regolamento dell’autonomia all’art.4 c.4 precisa che *” [Nell’esercizio della autonomia didattica, le istituzioni scolastiche individuano.....] le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale [...].*

Se le modalità di valutazione in itinere sono normate già che cosa dovrebbero decidere i collegi?

Luigi Berlinguer a chi gli chiedeva cosa si potesse fare e non fare con l'autonomia rispondeva che tutto era permesso tranne ciò che era espressamente vietato.

L'autonomia avrebbe dovuto incoraggiare il pensiero laterale dei docenti e dei dirigenti scolastici e non essere intesa alla vecchia maniera come un mansionario a cui attenersi, ma al contrario essere intesa come una serie di suggerimenti per fare e sperimentare, insomma come una risorsa creativa per cercare nel caso della valutazione il modo migliore per monitorare l'apprendimento. Con la valutazione siamo in una situazione in cui i docenti "sono più realisti" del Ministro. Hanno molto spesso applicato automaticamente una norma che riguarda il risultato finale all'attività di monitoraggio in "cantiere".

Purtroppo la questione della "valutazione" nell'immaginario collettivo sembra proprio non avere nulla a che fare con l'autonomia e, anzi, sembra creare una sorta di polarizzazione negativa non solo nell'opinione pubblica, ma tra gli stessi docenti perché blocca l'attenzione sulla questione del voto in decimi e sulla "media" senza permettere di vedere tutti gli spazi di autonomia che esistono nel processo di valutazione durante l'insegnamento oltre ai voti in decimi e le "medie".

La valutazione in itinere quotidiana, è un elemento centrale del patto formativo tra i docenti di un consiglio di classe e i loro studenti in primo luogo e le famiglie.

Il come raccogliere un feedback su ciò che stanno imparando gli studenti in aula (osservazioni, misurazioni, altro) e come comunicarlo di volta in volta (differenziale semantico-numero-percentuale- giudizio- emoticon – ecc) è una decisione professionale così come individuare il criterio con il quale tradurre questi feedback in voto in decimi per le esigenze "legali" richieste dalla norma.

Nella parte discrezionale la valutazione è tutt'uno con la relazione educativa non a caso il DPR 249/98 (Lo statuto delle studentesse...) dice che " Lo studente ha inoltre diritto a una valutazione trasparente e tempestiva, volta ad attivare un processo di autovalutazione che lo conduca a individuare i

propri punti di forza e di debolezza e a migliorare il proprio rendimento.” Il come si valuta influenza la relazione educativa in modo determinante sul piano psicologico e pedagogico. Io andrei a cercare lì le cause di moti abbandoni e della dispersione.

Per concludere credo che per difendere l'autonomia e per rivendicare la propria professionalità i docenti, i dirigenti e il collegio dovrebbero utilizzare appieno gli spazi di autonomia che la stessa normativa lascia sulla valutazione proprio per praticare quella autonomia di ricerca, sviluppo e sperimentazione che altrimenti a cosa servirebbe?

Vi sono diverse esperienze in tal senso nelle scuole tra cui quella dell'Istituto Rinascita di Milano sviluppata alcuni anni fa.

Esame di Stato primo ciclo: come prepararsi serenamente al colloquio

di Annalisa Filipponi [\[1\]](#)



L'esame di stato conclusivo del primo ciclo dell'istruzione torna nella sua veste conosciuta (tre prove scritte e un colloquio orale) prima della pandemia. La Nota ministeriale informativa n° 4155 del 7 febbraio 2023 del Ministero dell'Istruzione del Merito in relazione al colloquio conclusivo recita: *"Il colloquio (DM. 741/2017, articolo 10), condotto collegialmente dalla sottocommissione, valuta il livello di acquisizione delle conoscenze, abilità e competenze descritte nel profilo finale dello studente previsto dalle Indicazioni nazionali per il curriculum, con particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio. Il colloquio accerta anche il livello di padronanza delle competenze connesse all'insegnamento trasversale di educazione civica."*

La prima domanda da porsi è quella relativa all'efficacia del colloquio d'esame della Secondaria di I grado, condotto dagli insegnanti di classe a pochi giorni dalla fine della scuola e come ultimo momento di un ciclo di studi, con una modalità che molto spesso si risolve in una carrellata di contenuti raccolti in una "tesina" o con risposte del discente a domande specifiche dell'insegnante quasi esclusivamente correlate alle singole discipline. Una attenta lettura della nota ministeriale nella parte centrale del suo articolato sul colloquio (*"particolare attenzione alle capacità di argomentazione, di risoluzione di problemi, di pensiero critico e riflessivo, di collegamento organico e significativo tra le varie discipline di studio"*) apre la possibilità a valutare se vi possono essere altre modalità, oltre a quelle conosciute, per condurre un esame che soddisfi appieno la norma e al tempo stesso costituisca un elemento di novità e un'occasione formativa per gli studenti nell'ultima parte e nel primo esame del loro percorso scolastico nel Primo ciclo d'istruzione.

Per questo l'*Accademia di Argomentazione e Debate del Friuli-Venezia Giulia*- DeAFVG.APS- ha avviato in due importanti Istituti comprensivi del Friuli-Venezia Giulia delle azioni formative per preparare gli studenti e le studentesse a nuove modalità e nuovi moduli didattici che li conducano con rinnovata motivazione al colloquio d'esame. Una delle due esperienze innovative ha carattere sperimentale e introduce il *Debate* come modalità facoltativa di svolgimento del colloquio d'esame; l'altra invece si sviluppa in alcuni moduli formativi propedeutici al colloquio, liberamente scelti da allievi e famiglie, e utilizza la metodologia del *Dialogo euristico peer to peer in Comunità di ricerca* oltre a porre le basi del Public Speaking.

Entrambe le sperimentazioni sono tese verso uno sviluppo problematizzante della dialettica argomentativa per costruire, insieme agli studenti e ai loro insegnanti, una modalità che sposti la comunicazione in sede d'esame dalla sola esposizione ad una argomentazione ragionata. Dunque, la finalità che accomuna le due diverse esperienze è quella di poter osservare e valutare le competenze acquisite da ciascun discente nel processo cognitivo maturato nel corso del triennio della Secondaria di I grado.

L'attività sperimentale condotta in un Istituto vuole verificare gli effetti della trasformazione del colloquio d'esame attraverso l'utilizzo del *Debate*, levando quella prova sia dalla sua forma tradizionale (esposizione di un argomento e poi eventuali domande sulle varie materie di studio), sia da forme sperimentali ma trasmissive (redazione ed illustrazione di tesine, power point, ricerche, ecc.). Si tratta di cercare di spostare il *focus* del colloquio dalla trasmissione di contenuti all'utilizzo, in quella sede, di abilità analitiche, critiche, argomentative e di vere competenze comunicative anche

nell'ambito di diversi contenuti, da presentare e rielaborare per sostenere un colloquio d'esame sereno, divertente ma profondo.

Il *Debate* possiede tutte le caratteristiche per toccare gli elementi sopra citati, nell'ambito di un apprendimento critico in cui l'argomentazione si costruisce per un'azione comunicativa efficace e approfondita. La sperimentazione trasforma il colloquio d'esame in una forma di innovazione didattica di *Debate formativo*, che non ha alcun valore agonistico, ma permette allo studente di usare la struttura argomentativa come strumento di comunicazione trasversale di contenuti didattici. Le conoscenze disciplinari saranno utilizzate per rendere solida la ricerca documentale, che costituisce la base strutturale della prova, dato che l'esame si svolgerà a coppie di studenti e in forma dialettica, all'interno di argomentazioni PRO e CONTRO su una Mozione data. La Mozione, comunicata agli studenti una quindicina di giorni prima dell'esame, sarà formulata dai docenti esaminatori e verterà su argomenti afferenti ai curricoli disciplinari e/o di educazione civica analizzati in classe durante l'anno.

Si tratta, dunque, di un modo innovativo di condurre l'esame di stato, in cui lo studente non deve solo assemblare contenuti e argomenti, ma scegliere quali contenuti e quali argomenti supportano la sua posizione (pro o contro) in rapporto alla Mozione. Si tratta della metodologia del *Debate*, adattata però ad una funzione non competitiva, ma solamente formativa. Ciascun allievo cercherà di convincere la commissione del livello di competenze acquisite lungo il triennio non attraverso la sola trasmissione di contenuti, ma utilizzando i contenuti come elemento cardine della loro rielaborazione cognitiva, che comunicherà tramite argomentazioni a sostegno o a confutazione di una tesi data.

La seconda esperienza formativa coinvolge gran parte degli studenti di due Scuole secondarie di un Istituto comprensivo e si fonda su un processo formativo che tocca alcuni elementi del *Debate* e delle pratiche argomentative più collaudate come la *Comunità di ricerca* e il *Public Speaking*. Infatti, i moduli su cui si è sviluppato il percorso preparatorio hanno cercato di produrre un processo di apprendimento significativo, al fine di sviluppare un reale apprendimento cognitivo, con l'analisi e, quindi, lo sviluppo di diversi stili comunicativi dentro contesti plurali, con una base argomentativa preparata per cercare di coinvolgere chi ascolta. Il corso preparatorio è stato strutturato su tre cardini didattici:

1. La *Comunità di ricerca* per un dialogo euristico tra pari (saper ascoltare, rielaborare un pensiero proprio su un testo dato, imparare a comunicarlo in modo corretto ed efficace).
2. Saper comunicare in modo efficace: il *Public Speaking*.
3. Saper tenere il *focus* in un colloquio rielaborando alcuni collegamenti interdisciplinari raccordandoli tra loro con i connettivi appropriati.

Gli esiti di queste nuove modalità di approccio al colloquio d'esame conclusivo del Primo ciclo dell'istruzione si potranno analizzare solo al termine dell'anno scolastico, ma fin d'ora si può indicare la metodologia formativa proposta, come esperienza vissuta con vero entusiasmo dai/dalle giovani studenti/studentesse che l'hanno scelta.

Le docenti formatrici esperte esterne sono state affiancate, in entrambe le azioni formative, da un docente tutor facente parte della commissione d'esame. Il tirocinio formativo ha visto alunni ed alunne sperimentare il passaggio dalla trasmissione di contenuti (propria delle interrogazioni, anche delle più problematizzanti) allo sviluppo argomentativo di una

tesi, incentrata su un'area tematica di interesse. In questo modo alunni ed alunne si confronteranno con un compagno o una compagna che sta sostenendo le tesi opposte in una delle due scuole; mentre trasformeranno l'esposizione di contenuti in una tesi argomentativa nell'altra scuola. Non si tratta di un esercizio di retorica, ma dello sviluppo della competenza che permette di verificare un argomento da diversi punti di vista. In questo modo si forniscono agli studenti competenze che rendono attivo l'ascolto, che permettono anche nella fase adolescenziale di affrontare questioni complesse, che consentono di esporre le proprie ragioni e ascoltare quelle degli altri interlocutori, ma solo dopo aver analizzato attentamente la Mozione o l'argomento scelto non sull'onda di un'interlocuzione basata sull'improvvisazione emotiva, ma attraverso un approfondimento centrato sul lavoro preparatorio.

L'attività così progettata sposta le potenzialità argomentative da un indistinto luogo libero (in cui ognuno può dire quello che vuole) ad un esame di stato in cui la qualità della propria argomentazione viene valutata nella sua profondità, pertinenza, coerenza logica, anche nello scambio dialogico, dalla commissione d'esame. Si cerca di passare, in questo modo, dall'esposizione di una "tesina" o dall'illustrazione di un power point, ad una prova di dialettica argomentativa dentro una vera prova di realtà qual è l'esame di stato.

Il colloquio d'esame si trasforma, dunque, in una vera prova esperta, dentro il campo reale dell'argomentazione, cogliendo in pieno il senso della nota ministeriale citata.

Il lavoro è ambizioso, ma collega formazione, innovazione e ricerca didattica al fine di sperimentare le potenzialità del *Debate* e del *Dialogo euristico tra pari in Comunità di ricerca* in una logica che sposta l'attenzione dello studente dalla comunicazione trasmissiva (propria della scuola) o istintiva

(propria dei social) a quella del discorso connesso ad un'organizzazione preventiva del sapere argomentato da comunicare.

Collocare tutto questo in un esame di stato vuol dire cercare di costruire percorsi di senso dentro una preparazione scolastica che, comunque, attesta la fine di un importantissimo ciclo dell'istruzione.

1. Docente e formatrice. Presidentessa dell'Accademia di Argomentazione e Debate del Friuli Venezia Giulia e della Sezione Friuli Venezia Giulia della Società Nazionale Debate Italia.

Caro Salvini, ti scrivo (a proposito di voti e valutazione formativa)



di Cristina Marta
dirigente scolastica dell'IC di Pavone
Canavese (TO)

In qualità di dirigente di una scuola del primo ciclo vorrei rispondere all'onorevole Salvini, che ritiene poco comprensibile la nuova valutazione per la scuola primaria e

auspica il ritorno ai voti.

Anzitutto vorrei fargli presente che il voto numero associato ad una disciplina non dà pressoché alcuna informazione rispetto a ciò che effettivamente un alunno sa o non sa fare. Per fare qualche esempio il voto 6 di italiano è spesso attribuito ad alunni che scrivono commettendo errori ortografici e lessicali, ma che sono, invece, capaci di argomentare adeguatamente e altrettanto ad alunni che, invece, scrivono in modo corretto, ma hanno grosse difficoltà nell'esprimere un pensiero. Altrettanto si può dire per la matematica, materia nella quale il calcolo scritto e mentale, il problem solving, l'argomentazione costituiscono ambiti rispetto ai quali un alunno può raggiungere livelli molto diversi che, fra loro combinati, danno origine allo stesso voto.

Valutare obiettivi disciplinari, che i docenti hanno individuato come strategici per una specifica classe, consente di avere un quadro chiaro ed esaustivo della situazione a condizione che la scelta operata per gli obiettivi sia adeguata.

La nuova valutazione per la scuola primaria presuppone altresì che siano sempre forniti anche spunti di miglioramento, che dovrebbero essere espressi con un linguaggio comprensibile per i genitori, ma soprattutto per gli alunni, ed in termini operativi.

Una buona valutazione formativa richiede tempo e fatica e la sua efficacia è subordinata al fatto che fra famiglia a scuola vi sia un'alleanza, che ha quale obiettivo la qualità dell'apprendimento degli alunni e non la loro classificazione.

Concludo osservando che chi non è in grado di esprimere un giudizio formativo adeguato, altrettanto non saprebbe valutare con qualsiasi altro sistema, compreso quello numerico decimale.

Invito l'onorevole Salvini e tutti i genitori che si trovano in difficoltà nel decifrare il significato della valutazione

attribuita ai propri figli a rivolgersi alla scuola per un chiarimento, che è dovuto.

La scuola cresce e migliora nel confronto costruttivo con le famiglie.

Valutare uno studente e misurare un divario non sono la stessa cosa

di Stefano Stefanel



Il dibattito sul merito è subito scivolato sul de-merito. È di questi giorni lo scambio mediatico sull'uso dei voti inferiori al quattro, che ha avuto nel Ministro Valditara uno dei suoi protagonisti. La questione del demerito e dei voti inferiori al quattro rientra in quella passione tutta italiana per la docimologia del negativo che sta letteralmente facendo cadere la questione del merito nella gabbia (non salariale, ma non meno divisiva di quella) del de-merito. I sistemi scolastici più evoluti, come quelli nordici, tendono a diminuire l'esistenza o l'impatto delle valutazioni negative, perché

fortemente interessati a quelle positive. Ma anche i sistemi scolastici più selettivi (come quelli dell'estremo oriente asiatico) utilizzano strumenti misurativi per selezionare in ingresso e poi impongono standard di rendimento altissimo, che vedono le valutazioni negative come semplici elementi di blocco al prosieguo degli studi.

Il sistema scolastico italiano invece si definisce inclusivo e ha come suo principale obiettivo la lotta alla dispersione scolastica, per cui non si comprende come la questione della docimologia del negativo venga posta in maniera così sommaria. Mi sfugge, cioè, come sia possibile pensare che uno studente in difficoltà riceva uno sprone a fare meglio da una serie 2 o di 3 dati con l'intento di punire incoraggiando, cioè creando un ossimoro valutativo-punitivo, che dovrebbe fare orrore a chiunque si occupi di pedagogia.

Il dilemma potrebbe essere anche questo: in quanto sistema scolastico quello italiano è interessato alla pedagogia o invece è più propenso a sposare il meccanismo che verifica l'effettiva trasmissione del sapere dalla "testa ben piena" del docente alla "testa ben vuota" dello studente attraverso sistemi misurativi tutti autoreferenziali e tutti per loro natura con tendenza misurativa-punitiva? Il discorso sulla pedagogia si frange contro quello del disciplinarismo, che vede nella pedagogia un elemento di diluizione della disciplina entro metodologie meta-cognitive che allontanano dal risultato cognitivo, elemento necessario per ogni competenza disciplinare. Però se manca l'attenzione alla didattica e alla pedagogia dallo schema didattico trasmissivo/misurazione docimologica non si esce.

Se proviamo a ribaltare la questione pedagogica una pratica interessante è certificare dopo attenta valutazione (non misurazione) se uno studente è in grado di essere valutato su un contenuto o su una abilità o anche su una competenza.

Se voglio assegnare un compito sulle frazioni o sulle derivate (in base all'ordine di scuola) dovrei prima accertarmi se lo

studente ha compreso il concetto di frazione e le potenziali operazioni connesse o se ha compreso come ci si muove nelle derivate.

Altrimenti lo studente consegnerà il compito in bianco o cercherà di copiare. Questa certificazione in ingresso impone un'analisi attenta del processo di apprendimento degli studenti al fine della valutazione, non dopo la valutazione. Invece questa certificazione viene effettuata attraverso un passaggio semplice empirico privo di alcun valore scientifico: dato che l'insegnante ha spiegato le frazioni o le derivate questo costituisce di per sé elemento d'accesso alla verifica e quindi alla valutazione sulle frazioni o sulle derivate.

Io ci vedo un salto poco logico, ma forse perché mi occupo troppo di pedagogia e poco di discipline. Nell'ambito di questa impostazione misurativo/valutativo ecco che allora diventa logico accanirsi sulla docimologia del negativo, quella docimologia in cui il 3 è meglio del 2,5 e il 4/5 è peggio del 5. Se noi applicassimo questa mentalità – molto gettonata a livello scolastico e a questo punto anche ministeriale – ad esempio al salto in lungo avremmo giudici che perdono un sacco di tempo a misurare salti di atleti che non hanno raggiunto la sabbia con misure ridicole e inutili. Nel salto in lungo se il salto non è di almeno 3 metri non lo si misura, mentre nelle scuole italiane se il compito vale meno di 5 è tutta un gran misurazione in basso. Qualcuno dirà: ma la scuola non è il salto in lungo. Ovviamente, purtroppo.

Al di là delle paradossalità tutto questo confluisce verso un meccanismo perverso di raccordo tra misurazione e valutazione. La valutazione molto negativa (quella di cui si è parlato, sotto il 4) se è una vera descrizione di livello e viene inserita in una media matematica non è migliorabile. Se il livello dello studente è 2 o 3 quello studente non sarà mai in grado di prendere 8 e 9 per bilanciare la media (un'insegnante mi ha detto: difficilmente sarà in grado anche di prendere 6) e quindi una misurazione molto bassa che fa media impedisce il recupero.

Se invece la valutazione molto bassa non fa media ma è solo la misurazione di una pessima prova o la punizione allora non si comprende perché venga data e a cosa serve, visto che un semplice 6 è in grado di cancellarla. Devo tornare al salto in lungo, purtroppo: pensate a una giuria fortemente impegnata a misurare i salti che non hanno raggiunto i tre metri e che quindi vanno misurati in pedana e non sulla sabbia e che sono più lunghi da rubricare, e che dica che comunque tutti quelli che saltano più di sette metri sono eccellenti e quindi vincono la gara a pari merito. Quella giuria verrebbe presa per una congrega di pazzi e tutti direbbero che non sono interessati alle misure basse, ma solo a quelle alte, che devono essere precise al millimetro, perché si vince il campionato del mondo o l'olimpiade anche per un centimetro o addirittura per meno. O pensate allo sci dove i migliori si devono misurare in forma elettronica, mentre i meno bravi si potrebbero misurare con un cronometro a mano. Si dirà ancora: ma la scuola non è il salto in lungo o lo sci. Ovviamente, purtroppo.

L'idea che **la docimologia del negativo** sproni al miglioramento si frange sui dati della dispersione italiana (ancora altissima) e sull'abbandono che conduce verso i due milioni di NEET, cioè dei giovani che dai 17 ai 25 anni non studiano e non lavorano e sono tutti passati dalle nostre scuole.

La docimologia del negativo ha una semplice conseguenza: se lo studente è bravo e ottiene buoni risultati è merito dei docenti e della scuola, se i suoi risultati sono negativi è de-merito suo o della famiglia, o del web, o della società, o del degrado dei costumi. Diciamo che la scuola come tutti vuole privatizzare i profitti (buoni esiti merito nostro) e pubblicizzare le perdite (cattivi esiti de-merito degli altri).

In questa oggettiva confusione pedagogica si apre il grande problema del PNRR-Divari territoriali, del PNRR-Next Generation Labs e del PNRR Next Generation Classroom.

Dal punto di vista misurativo-valutativo gli esiti di questa enorme operazione sulla scuola verranno verificati sulle presenze ai corsi, sugli acquisti effettuati dalle scuole e non sulla diminuzione dei divari e quindi sulla riduzione della dispersione. Anche in questo caso si dà per scontato che il semplice accesso ad un servizio o ad un'attività produca di per sé un esito positivo in uscita. In realtà non può essere così, perché la differenza la faranno i singoli percorsi e il loro valore pedagogico. E lo faranno anche gli acquisti se messi a sistema con una nuova pedagogia.

In realtà mi sembra che molta scuola italiana sia molto concentrata sul merito che si misura in base al de-merito (cioè tutto quello che non è de-merito è merito, quindi tutti i salti dai tre metri in su sono "meritevoli") e non mi pare ci si stia rendendo conto che una Ri-Generazione della scuola (terminologia ministeriale) parte solamente dall'idea che la scuola vada rigenerata, perché altrimenti continua a De-Generare. Se devo Ri-Generare qualcosa vuol dire che sta De-Generando, quindi una qualche idea sulla pedagogica come elemento di eliminazione o diminuzione dei divari ci dovrebbe essere. In realtà poiché noi valutiamo misurando (per lo più con una gioiosa attenzione al negativo) la pedagogia ci fa un po' paura, perché a differenza della trasmissione impone che colui che insegna sia più interessato a quello che gli studenti apprendono piuttosto che a quello che gli studenti ascoltano.

Diciamo che se la mia squadra di salto in lungo fa troppi salti nulli devo allenarli meglio, non misurarli con ossessione sotto i tre metri. E devo cambiare qualcosa perché altrimenti sono costretto ad abbassare a due metri la base di misurazione. Anche qui c'è un'obiezione: ma la scuola non è il salto in lungo. Ovviamente, purtroppo.

Il volto gesuitico dei voti

di Giovanni Fioravanti



Era facilmente prevedibile che l'attenzione dal merito scivolasse sui voti. È stato sufficiente il lancio di stampa che al liceo Morgagni di Roma si sperimenta la scuola senza voti che l'italico qualunque pedagogico si scatenasse, come se una scuola senza voti fosse destinata all'estinzione. Del resto, se questo governo ritiene che l'istruzione deve essere sorretta dalla stampella del merito, è evidente che una scuola senza voti è una pugnalata alla schiena. Il merito per essere tale necessita di una graduatoria, appunto la graduatoria di merito, e a scuola le graduatorie (come tante altre cose) dai tempi della gesuitica ratio studiorum si fanno con la scala ordinale dei voti in numeri o in lettere come nei paesi anglosassoni.

Quando l'idraulico viene a casa ad aggiustarmi la doccia che non funziona, al termine del suo lavoro non gli do un voto, lo pago sulla base della fattura che mi rilascia. O ha riparato la doccia o non l'ha riparata, è abile o non è abile, è competente o non è competente. In definitiva funziona una logica binaria.

Tutta la nostra vita poggia sull'aperto/chiuso, dentro/fuori, sopra/sotto, negativo o positivo.

A scuola no. La logica è quantitativa, il sapere va a peso.

Domina la domanda che la figlia fa al padre in un famoso metalogo di Gregory Bateson: "Papà, quante cose sai?"

E siccome il sapere non si può pesare e neppure misurare è compito degli insegnanti impilarlo nella scala decimale, ne va del loro ruolo, della loro autorità, del loro prestigio sociale.

Il voto è un potente ricatto, una punizione morale double face che fa dello studente un somaro come un secchione. È comunque l'anima del profitto scolastico, l'incentivo a studiare.

Sui voti a scuola si potrebbero scrivere pagine di luoghi comuni e a leggere certe giudizi che definiscono la sperimentazione del Morgagni "un'idea scellerata" si ha l'impressione che se a qualcuno gli toglia dalla scuola il registro e le pagelle gli crolli un intero mondo di certezze addosso. La sociologia ci insegna che la resistenza alle scuole senza voti è dovuta tanto al peso dell'abitudine quanto al conforto che la loro comunicazione fornisce.

Il fatto è che le ragioni dei sostenitori del sistema dei voti non hanno nulla a che vedere con le pratiche di valutazione fondamentali per dar forma all'insegnamento e all'apprendimento.

I voti da 1 a 6 delle scuole gestite dai Gesuiti nel secolo XVI° facevano parte di una didattica fondata sulla ripetizione come metodo per assimilare le materie di studio. Pratica ancora in auge nei nostri istituti secondari in cui prevale la didattica della ripetizione: lezioni ex cathedra, interrogazioni e quindi voti sul registro.

Ma si tratta di scuole che sono fuori dal tempo, dove ancora si misurano le nozioni anziché i processi per acquisire quelle competenze che pure sono dettagliate dalle Indicazioni nazionali. Le competenze non si misurano né con la scala decimale né con quella pentenaria. Le competenze o sono possedute o non sono possedute. Ciò che è necessario valutare è lo stato del processo per acquisirle pienamente, che richiede due forme di autovalutazione quella del sistema per

individuare come sostenere lo studente nel suo processo di apprendimento e quella dello studente stesso, per essere consapevole di sé, per conoscere come procedere, cosa ha acquisito e cosa ancora gli manca.

L'assurdo dei voti numerici è che per essere comunicabili e compresi hanno bisogno di descrittori, vale a dire di narrazioni, grande conquista democratica rispetto ai tempi andati quando il voto dell'insegnante era una cifra e niente più, se non un "non si impegna", "si deve impegnare di più". Ma se i voti si devono narrare che senso hanno i numeri, se non per fare delle graduatorie di merito o di demerito?

È che poi le narrazioni dei voti sollevano il velo su una scuola che non è poi tanto diversa dalle istituzioni gesuitiche nonostante i secoli che ci separano. Sulle competenze che neppure sono prese in considerazione prevale la ripetizione.

Non cito la fonte, prendo "una griglia di descrizione del valore numerico dei voti" da un liceo a caso:

10. Eccellente: conoscenze complete e approfondite, elaborate in modo personale e critico anche operando collegamenti interdisciplinari. Uso competente della lingua italiana/ straniera e delle terminologie specifiche. Esposizione brillante.

9. Ottimo: conoscenze complete e approfondite, sostenute da capacità argomentativa e di collegamento tra discipline. Fluidità ed organicità espositiva, uso appropriato della lingua italiana/ straniera e delle terminologie specifiche.

5. Insufficiente: conoscenze incomplete e superficiali dei contenuti. Difficoltà nel coordinamento logico. Uso improprio della lingua italiana/ straniera e delle terminologie specifiche.

Già la descrizione del valore numerico dei voti è inquietante per una mente normale, ma passiamo oltre. Il valore

quantitativo del numero è trasposto in un aggettivo qualificativo, tanto vale usare direttamente gli aggettivi, ma questo lasciamolo ai tanti misteri gloriosi del nostro sistema scolastico.

La cosa che colpisce è la narrazione che si fa del sapere, delle conoscenze la cui padronanza è evidentemente misurata sulla ripetizione e sulla retorica, sull'oratoria: "esposizione brillante", ne più ne meno di quanto accadeva nei collegi della ratio studiorum. Le conoscenze non sono competenze, nulla di applicativo che emerga da queste narrazioni, fatto salvo per quella linguistica, che ci sta con la scuola della retorica. Prevale la nozione, la quale in quantità incompleta produce l'insufficienza.

Senza voti come si fa a motivare gli studenti, ottenere il loro impegno nello studio? Se manca la pratica del bastone e della carota nessuno più si impegnerà a scuola e il risultato sarà una società di ignoranti e di incompetenti.

No. Abbiamo la necessità che a scuola si affermi una cultura differente.

Una scuola capace di trasmettere la passione per lo studio, per la sua forza attrattiva, dove l'apprendimento è un follow up individualizzato. Una scuola senza voti rende più facile apprezzare lo studio per se stesso e il pensiero critico, rompendo con la pratica della strumentalizzazione del sapere in funzione del voto, costringendo alla massima attenzione verso i fattori motivazionali degli studenti e la psicologia dell'apprendimento.

La scuola senza voto richiede insegnanti preparati nelle pratiche di valutazione verso approcci sempre più formativi nell'ottica di una progressiva ottimizzazione degli apprendimenti e delle competenze.

La sperimentazione del liceo Morgagni di Roma è sulla lunghezza d'onda di tutto questo e delle tante scuole che dalla Francia agli Stati Uniti stanno sperimentando come passare dal sistema di valutazione della scuola delle nozioni

al sistema di valutazione della scuola dell'apprendimento basato sulla padronanza e sulla competenza.

Moheeb Kaied frequenta la seconda alla Scuola Media 442 di Brooklyn, una mattina ha detto: "Vediamo. Posso trovare l'area e il perimetro di un poligono. Riesco a risolvere problemi matematici e del mondo reale utilizzando un piano di coordinate. Devo ancora migliorare nella divisione di numeri a più cifre, il che significa che probabilmente dovrei esercitarmi di più". Moheeb fa parte di un nuovo programma che sta sfidando il modo in cui insegnanti e studenti pensano ai risultati dell'apprendimento, la sua scuola è una delle centinaia che hanno eliminato i tradizionali voti in lettere all'interno delle loro classi.

Alla Scuola Media 442, gli studenti sono incoraggiati a concentrarsi invece sulla padronanza delle competenze. Non c'è fallimento. L'unico obiettivo è apprendere il materiale da padroneggiare, prima o poi.

Per gli studenti in difficoltà c'è molto tempo per esercitarsi finché non sono acquisite le capacità. Per coloro che afferrano rapidamente i concetti c'è l'opportunità di andare avanti rapidamente. La strategia sembra diversa da classe a classe, così come il materiale che gli studenti devono padroneggiare. Ma in generale, gli studenti lavorano secondo i propri ritmi attraverso fogli di lavoro, lezioni online e discussioni in piccoli gruppi con gli insegnanti. Ricevono frequenti aggiornamenti sulle competenze apprese e su quelle che devono ancora acquisire.^[1]

Anche qui niente di nuovo, nulla da inventare che non sia già stato sperimentato. Chi ha familiarità con la storia della pedagogia ricorderà certo il Piano Dalton dal nome della cittadina del Massachusetts dove agli inizi del secolo scorso Helen Parkhurst sperimentò il suo metodo.

Nella scuola senza voti, senza registri e pagelle cessano di esistere le continue bugie che i numeri e le lettere raccontano sull'apprendimento. Gli albi d'onore e di merito

scompaiono. Scompare di conseguenza anche il ministero dell'istruzione e del merito, per tornare Ministero della Pubblica Istruzione come impegno della Scuola dello Stato ancora prima che degli studenti.

Gli insegnanti imparano a valutare efficacemente i risultati scolastici e gli studenti diventano studenti indipendenti, spinti dalla curiosità e dall'ispirazione piuttosto che dalla vuota promessa di un voto "buono" o dalla minaccia di uno "cattivo".

Ora, questa può sembrare solo un'idea grande, forse persino irrealistica. Ma la scuola senza voti esiste già nelle scuole di tutto il mondo, basta guardarsi attorno e, naturalmente, studiare.

[\[1\]](#) "A New Kind of Classroom: No Grades, No Falling, No Hurry, in The New York Times, 11 agosto 2017

**Sbagliando si impara: fare
valutazione ma senza
provocare timori**

di Raimondo Giunta



“Gli errori sono le porte della scoperta”(J. Joyce)

“Pensare è andare da un errore all’altro”(Alain)

“Lo Spirito scientifico si costruisce su un insieme di errori rettificati”(G. Bachelard).

“Se gli uomini sono i soli a poter fare gli errori, sono anche i soli a poterli correggere”(G. Le Boterf).

Di simili citazioni se ne possono raccogliere tante altre, ma a scuola non si è riusciti a correggere il convincimento che l’errore sia una colpa di cui si deve rendere conto e di cui si deve pagare la pena, anche se come ci ricorda A. Giordan sono cinque secoli che l’errore è considerato come inevitabile nell’atto di apprendere; come inerente ai suoi processi. Gli errori non sono colpe da condannare, nè imperfezioni da disprezzare. Sono sintomi interessanti degli ostacoli con i quali si confronta il pensiero degli alunni. Si collocano dentro il processo di apprendimento e indicano il progresso concettuale che bisogna ottenere (J. P. Astolfi).

L’ostacolo incontrato e non superato ha lo statuto di indicatore e di analizzatore dei processi intellettuali in giuoco.

L’errore segnala a volte un’incomprensione delle consegne da parte degli alunni o il loro disinteresse per l’argomento trattato o ancora la loro lontananza dalla cultura della scuola. Può essere l’affiorare di concezioni proprie dell’ambiente umano e sociale di provenienza degli alunni; è prova del loro modo di ragionare. L’errore può essere soltanto

l'ostacolo creato dal modo in cui gli alunni agiscono e riflettono con i mezzi di cui dispongono. Non bisogna cercare l'errore, ma la logica che l'ha prodotto. In altre parole l'errore è un'informazione, non una colpa e bisognerebbe finirla con le intimidazioni.

Bisogna accettare gli errori come tappe apprezzabili dello sforzo di comprendere dell'alunno e dargli i mezzi per superarli. Non si deve perdere la memoria del cammino fatto dal sapere e dalla conoscenza, degli ostacoli, delle incertezze, delle vie traverse e dei momenti di panico che l'hanno contrassegnato.

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

L'errore diventa imperdonabile solo in un contesto in cui la conoscenza non è ricerca personale, volontà di capire e risultato del dibattito e del confronto di opinioni e di teorie, ma trasmissione vincolante e dogmatica di saperi pre-costituiti; l'errore è imperdonabile dove il rapporto educativo non è fondato sul dialogo, ma sull'obbedienza ad autorità dichiarate indiscutibili; dove non si crea, ma si ripete; dove non si parla, ma si deve solo ascoltare. Se l'alunno non è il vaso da riempire, ma il soggetto autonomo che deve fare in proprio il cammino che porta alla conoscenza, l'errore diventa uno strumento straordinario per insegnare a ragionare.

Bachelard affermava che una buona didattica delle discipline tenta di comprendere gli errori, prima di condannarli e combatterli.

Se l'errore, d'altra parte, è visto come motivo di sanzione, gli alunni tenderanno certamente di evitarlo col rischio, però, di cercare più le risposte giuste che concentrarsi sull'apprendimento.

Pur nell'accresciuta consapevolezza pedagogica del significato dell'errore a scuola spesso non si fuoriesce dalle pratiche che tengono ancora sugli altari con tutti gli onori del caso la sua severa condanna. Gioca a favore di questo stato di fatto anche il mantenimento del valore legale dei titoli di studio, che è incline alla logica oggettivistica della misurazione e alla pretesa di rilasciare certificazioni corrispondenti alla reale preparazione posseduta da una persona al termine di un tratto o di tutto il percorso di formazione.

Un certo modo di considerare gli errori è funzionale ad una logica di selezione. La valutazione a scuola non può fermarsi alla logica giudiziaria della prova; valutare non vuol dire istituire il tribunale delle colpe e degli errori con tutto il corredo di drammatizzazione, di stress, di angoscia (Ph. Perrenoud).

Gli alunni e anche gli insegnanti hanno il diritto all'errore, a pensarci bene. Gli insegnanti non sono contabili del giusto punteggio, ma guide del processo di formazione, di cui devono comprendere gli ostacoli e le resistenze ad esso frapposti.

Gli alunni non sono dati da giudicare, ma soggetti da conoscere, da capire e da ascoltare, perché hanno una storia cognitiva da raccontare. Solo nelle pratiche di una valutazione che vuole essere formativa trova una soluzione pedagogica soddisfacente la gestione degli errori. Con accurata strumentazione l'errore diventa un'opportunità per la regolazione del processo di formazione, perché dà informazioni all'insegnante sul grado di padronanza raggiunto da un alunno e sulle difficoltà che incontra nel processo di apprendimento.

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

“La valutazione formativa mira a consentire all'alunno di

sapere perché è riuscito in un caso e non in un altro(. . .). L'obiettivo di questo tipo di valutazione è in effetti di confrontare l'alunno con se stesso e di aiutarlo a compensare le difficoltà identificate da lui e per lui"(A. De Peretti).

Andare verso la valutazione formativa significa rinunciare a fare della selezione il nodo permanente del rapporto pedagogico. La valutazione formativa non ha una vocazione selettiva e in qualche modo suggerisce di sostituire una relazione cooperativa ad una relazione potenzialmente conflittuale. La valutazione formativa dovrebbe esercitarsi soprattutto sugli alunni in difficoltà; è funzionale alla differenziazione dell'insegnamento per un'educazione su misura. La buona valutazione è quella che suscita motivazione ad apprendere; è quella che valorizza lo sforzo e il superamento delle difficoltà e degli ostacoli; è quella che non tende a sorprendere in fallo e non demonizza gli errori.

Nelle operazioni di valutazione convivono naturalmente sia l'intenzione della misurazione, per gli esiti pubblicistici di cui si è parlato, sia l'intenzione dell'interpretazione che si realizza nel giudizio di valore. Intenzioni che allo stato di fatto esistono e che bisognerebbe saper conciliare, perché danno consistenza al significato della valutazione.

Bisogna saper conciliare la prospettiva dell'aiuto e della regolazione con quella del riconoscimento sociale degli apprendimenti, dell'attestazione e della certificazione. Nei fatti si registra un'oscillazione costante tra una concezione democratica della valutazione, inclusiva e a sostegno delle pari e migliori opportunità per tutti, e una concezione elitista, formalmente meritocratica, ma funzionale alla riproduzione delle distanze sociali esistenti ad un certo momento della storia della società. La valutazione non dovrebbe servire ad escludere e a stigmatizzare, ma dovrebbe essere un'opportunità per apprendere meglio. "Altro è la selezione, altro è volere che le persone apprendano ad agire con efficacia, permettendo di riflettere se sono stati

ottenuti gli effetti voluti. "(G. Le Boterf)

Purtroppo generalmente nelle pratiche di valutazione viene proposta una pedagogia dell'emulazione e della costrizione; raramente una pedagogia della realizzazione e della cooperazione. Per preservare la dimensione educativa della valutazione è necessario considerarla come l'operazione che assume il proprio significato nel dare un valore, nel valorizzare il lavoro, l'impegno, la prestazione degli alunni. "Bisogna spostare il senso ultimo dell'attività valutativa dalla polarità del controllo e della sanzione, a sostegno di una logica premiale o punitiva, a quella della ricerca e sostegno dell'innovazione"(M. Ambel). Verrà il giorno in cui prove e valutazione non saranno più considerate con timore e terrore?