



FLC CGIL
Napoli
*federazione lavoratori
della conoscenza*



La FLC CGIL Napoli e L'Associazione Professionale "Proteo Fare Sapere" promuovono



"GLI ALLIEVI, PERSONE NON NUMERI!"

210 x 297 mm

seminario formativo sulla valutazione nella scuola primaria

Il corto circuito tra processi e risultati

Intervento di Maurizio Muraglia, docente e formatore

La tempistica della normativa obbliga a ritenere che sarà l'anno scolastico 2021-2022 quello in cui sarà possibile vedere i frutti della riflessione sul processo valutativo nella scuola primaria. Quest'anno invece sembra che tutto debba ridursi ad adempimento, per quanto sia il caso di premettere a tutto il ragionamento che sarebbe fuorviante considerare gli insegnanti italiani delle scuole primarie all'anno zero sul piano valutativo. Le cose non stanno così. Per quanto da dodici anni sia stato reintrodotta il voto, le maestre non hanno mai cessato di tenere sott'occhio il processo dell'apprendere e del valutare. Ciò non toglie che occorra mettere in campo un supplemento di ricerca e di riflessione, al fine di non perdere di vista la dimensione formativa del valutare. Sempre a rischio di essere assorbita dalle mitologie del risultato provenienti sia dal basso che dall'alto del sistema scuola.

Il punto di partenza del mio ragionamento sta nella possibile ambiguità insita nel porre gli obiettivi di apprendimento come riferimenti per la valutazione. Quale ruolo hanno gli obiettivi nel fare scuola? Si dice che debbano essere osservabili. È vero, nella misura in cui a essere osservate sono delle prestazioni ovvero dei risultati. Punte di un iceberg sommerso. Se lo sguardo è sugli obiettivi, occorre che questi obiettivi siano *contestualizzati* affinché la valutazione del loro livello di raggiungimento abbia un carattere formativo.

L'Ordinanza del 4 Dicembre 2020 all'art. 2 così recita:

1. La valutazione degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria, nell'ambito delle finalità indicate nell'articolo 1, comma 1 del decreto valutazione, concorre, insieme alla valutazione dell'intero processo formativo, alla maturazione progressiva dei traguardi di competenza definiti dalle Indicazioni Nazionali ed è coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curriculum di istituto.

La valutazione degli apprendimenti “corre insieme” con un’altra valutazione: quella dell’intero processo formativo. Corre in parallelo? O corre in modo integrato? Come leggere l’aggettivo “intero”? Probabilmente nel senso della necessità di rendere quanto più visibile l’iceberg. Ritengo quindi che sia necessario mantenere l’interezza dell’iceberg e considerare le due valutazioni un’unica valutazione, come sembra emergere dallo spirito, ma anche dalla lettera se vogliamo, della norma.

A questo punto occorre capire il significato di *processo formativo* quando si è davanti a bambini che apprendono. Mi piace pensare che un processo formativo costituisca una simbiosi tra risultato e processo, che soltanto artificiosamente vengono tenuti separati (per esempio dai Rapporti di Autovalutazione: esiti e processi). Un processo formativo consiste né dei meri risultati né dei meri processi, ma delle risultanze che è possibile osservare e registrare a fronte delle azioni degli insegnanti non *sui* bambini ma *con* i bambini. I bambini possono rispondere alla didattica delle maestre in termini puntuali (ovvero di conoscenze), in termini procedurali (abilità), in termini globali (atteggiamenti di ordine emotivo, volitivo, motivazionale, riflessivo, partecipativo e quant’altro). La risposta è sempre olistica, è la valutazione non può non essere coerente con la risposta. Aggiungo che questa “olisticità” della risposta è un tratto che riguarda ogni risposta ad una sollecitazione, dall’infanzia all’università e oltre. Si vuol dire in sintesi che processo e risultato finiscono per non essere distinguibili, quindi la valutazione degli apprendimenti e la valutazione del processo formativo è giusto che “concorrano”. Ma nel senso di diventare di due una, con buona pace del desiderio di distinguere sommatività da formatività che è un puro artificio.

Per dare ulteriore impulso a questa riflessione occorre riandare a quell’art. 2. Verso che cosa corre la valutazione degli apprendimenti? Premettiamo che è importante sottolineare il termine “apprendimenti”, decisamente sovraordinato concettualmente rispetto al più ridotto “obiettivi”. È vero che il Documento di valutazione nella sua prima colonna conterrà gli obiettivi, ma è pur vero che l’osservazione degli stessi si avvarrà di parole provenienti dal territorio degli apprendimenti complessi, ovvero delle competenze.

Infatti si parla di concorrere alla “maturazione progressiva delle competenze”, laddove mi parrebbe ancora una volta più importante un aggettivo, ovvero “progressiva”. Dalle Indicazioni nazionali e dalla ricerca più accreditata sappiamo bene che la maturazione di una competenza è un fatto complesso e di medio periodo, i cui esiti possono trascendere il singolo anno scolastico. Da qui il possibile corto circuito tra obiettivi riferibili all’annualità e competenze di medio periodo.

La norma dice che sugli obiettivi i docenti possono lavorare. Rivisitarli. Individuare quelli prioritari. Le Indicazioni dicono quelli “ritenuti indispensabili”, il che vuol dire che di alcuni ci si può dispensare. Ma il criterio di scelta qual è? Con tutta evidenza il *fine* di quegli obiettivi. Che è un fine complesso perché intreccia conoscere operare ed essere. Nel Documento di Valutazione è presente questo fine? Parrebbe di sì. Sarebbe presente nell’enunciazione del livello (avanzato, intermedio ecc.).

Cosa dice il livello in riferimento all’obiettivo? Dice il modo (autonomo, attivo, strategico, riflessivo, coinvolto, costante ecc.) dell’apprendimento ovvero tenta di fare emergere l’iceberg. La valutazione, così

integrata dall'iceberg, risulterebbe decisamente arricchita e quindi attendibile e sarebbe il contenuto della comunicazione alla famiglia. A patto ovviamente che in fase di progettazione e di didattica si sia chiarito quale processo formativo è implicato nei termini avanzato, intermedio ecc. La norma dice che dietro quei termini occorre delineare "dimensioni" (autonomia, risorse, continuità ecc.) ed è vero. Infatti sono le dimensioni a segnalare la maturazione *progressiva* di competenza.

Questo vuol dire che se di fronte all'obiettivo: *comprende la trama di un testo narrativo* dico livello avanzato per Marco e livello intermedio per Giulia, lo dirò perché quel "risultato" l'ho osservato senza perdere di vista il modo in cui è stato raggiunto (con padronanza, con diligenza, con stop and go ecc.). E questo modo occorre che venga predefinito magari con delle rubriche che dichiarino cosa le maestre intendono osservare affinché il loro valutare sia "intero". Siamo davanti ad un'operazione intellettualmente e professionalmente più seria che la mera conversione di numeri e voti in livelli, come incautamente qualche nota ministeriale ha suggerito. La serietà dell'operazione consiste nell'istituire una coerenza tra progettazione apprendimento e valutazione, che in tal modo il livello individuato è in grado di segnalare.

Se invece per rapidità il processo si inverte, ed è il livello, individuato più o meno intuitivamente, a generare l'argomentazione, è evidente che si compromette tutta la serietà della valutazione, e a questo punto varrebbe la pena tornare ai voti, perché la logica sarebbe la stessa.

Dunque la palla passa alla didattica. Dimmi che didattica fai e ti dirò se il tuo valutare è formativo o... non è un valutare. Devo quindi stabilire in fase di progettazione quali sono le condizioni di processo che consentono di differenziare i quattro livelli. Che poi vuol dire: quali sono le cose che intendo osservare. Tutto questo vuol dire che il processo valutativo è realizzato se tiene sotto controllo i risultati (obiettivi) ma in modo che la loro valutazione per livelli sia aperta, provvisoria, dinamica. È questo che va fatto comprendere ad allievi e genitori per evitare che rispunti la nostalgia del voto.

In definitiva ritengo che ci siano due elementi decisivi perché vada a buon fine la transizione dal voto al giudizio.

Un elemento di comunicazione all'esterno: occorrono chiarezza ed essenzialità, che saranno direttamente proporzionali alla qualità del secondo elemento, ovvero la progettazione. La qualità di quest'ultima consisterà nel gestire la didattica in classe facendo assurgere a visibilità il processo formativo "intero". E questo è possibile con tutti gli strumenti che risultano pertinenti per far dire al bambino cosa sta succedendo mentre impara. Mai come in questo percorso diventano ineludibili autobiografie cognitive, questionari di consapevolezza, ma anche più semplicemente accompagnamento umano, dialogicità, valorizzazione delle soste, dei mutismi. Mai come in questo momento le maestre possono potenziare la lentezza dell'osservazione e ridurre al massimo se non azzerare l'ansia del risultato, perché non è detto che il risultato possa essere subito all'altezza del processo.

Dunque ribadisco l'opportunità di evitare di distinguere, come si diceva, processi e risultati e di considerare semmai gli indizi di processo quali risultanze meritevoli di registrazione e di valutazione. Si tratta di una conversione della cultura pedagogica e valutativa che attende tutti gli ordini di scuola. Un allievo non è soltanto ciò che produce ma anche e soprattutto l'atteggiamento cognitivo ed emotivo che assume mentre viene sollecitato a produrre. Così è anche nella vita.

In termini pratici, in che cosa consiste il lavoro degli organismi collegiali?

1. Per ogni disciplina individuare, con le Indicazioni alla mano, gli obiettivi plausibili (ritenuti indispensabili) nei vari anni (che possono anche ripetersi per più di un anno). Con sano realismo e facendo prevalere la memoria dell'agito sulla nobiltà del dichiarato.
2. Concordare - ispirandosi al modo in cui vengono descritti i livelli nella norma - le dimensioni che vanno tenute sotto controllo per graduare la valutazione in livelli. Questo è decisivo per la comunicazione alle famiglie. Una famiglia deve potere collocarsi in uno spazio concettuale che tiene insieme il "cosa" deve essere in grado di fare il figlio ed il "come" lo fa. Essere certa cioè che lo fa, ma sapere anche cosa serve per farlo meglio. Occorre cioè per la famiglia una legenda chiara e semplice che contiene il significato del livello.

La comunicazione alla famiglia non deve produrre nostalgie del voto, che troverebbero subito la politica pronta a recepire. Sappiamo che la politica fa più fatica a seguire la scienza che il consenso. Già visto su questi schermi. Perché ciò accada occorre a mio parere che le maestre superino la dicotomia risultati-processi ed entrino nel vero spazio formativo della valutazione che è spazio di complessità, etimologicamente di intreccio delle componenti di conoscenza, procedura e atteggiamento. Lo spazio delle competenze, intese in senso davvero educativo e culturale.

La logica è quella di considerare atteggiamenti di autonomia, atteggiamenti di autocorrezione, atteggiamenti di attivazione di risorse, atteggiamenti di resilienza davanti all'errore, atteggiamenti partecipativi non solo come indizi che preludono ad un miglioramento dei risultati, ma come risultati essi stessi, o risultanze come mi è piaciuto definirli. E accogliere l'ovvietà che i risultati delle prestazioni cognitive possano camminare ad una velocità diversa. Quegli indizi, assurti a visibilità, occorre osservarli, registrarli, inglobarli nel giudizio. Ogni bambino ha le sue bravure e i suoi tempi. Il compito della scuola del primo ciclo non è quello di selezionare i degni di andare alle superiori. È quello di costruire menti capaci di mettersi in gioco e di avviarsi alla cittadinanza culturale.

A questo serve la valutazione formativa.