

# NUOVA SECONDARIA RICERCA

6 febbraio  
2021

## ATTUALITÀ

ERMANNÒ PURICELLI, *Sull'abolizione del voto nella scuola primaria. Per una critica della ragione pedagogica*, pp. 3-33

ELISABETTA DE MARCO, VINCENZA ALBANO, *Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: modelli pedagogici e strategie educative*, pp. 34-50

MARIO CARINI, *Elementi "dionisiaci" nella narrativa, nel teatro e nel cinema del Novecento*, pp. 51-77

ANNALISA BARION, *Il mito di Robinson Crusoe nelle riscritture di Tournier, Coetzee, Vladislavić ed Eco*, pp. 78-115

TADEUSZ SIEROTOWICZ, *Analisi matematica per i poeti – parte seconda. Narrare la matematica – un case study*, pp. 116-130

EMANUELE RAGANATO, *Per una teoria dell'educazione musicale. Un quadro concettuale a supporto del lavoro educativo*, pp. 131-136

# Sull'abolizione del voto nella scuola primaria. Per una critica della ragione pedagogica

*Ermanno Puricelli*

*Il saggio sottopone ad analisi critica le Linee guida per la valutazione nella scuola primaria, che prevedono la sostituzione del voto numerico su base decimale con giudizi descrittivi consistenti nell'attribuzione di livelli. L'analisi condotta innanzitutto mette in luce lo scopo, le motivazioni e le caratteristiche della soluzione adottata. Un'attenta cura è riservata anche alla questione relativa all'applicazione della norma, con opportuni suggerimenti pratici. La lettura è stata però anche occasione per rimarcare e segnalare, puntualmente durante la lettura e in sintesi nelle conclusioni finali, i limiti di carattere epistemologico, di efficacia/funzionalità e di ampiezza e profondità di prospettiva, che l'autore ha ritenuto di evidenziare.*

*This essay was intended to critically analyze the "Linee guida" for evaluation in the primary school, which provide for the replacement of numerical voting on a decimal basis with descriptive judgments consisting in the attribution of levels. The analysis carried out first sought to highlight the purpose, motivation and characteristics of the solution adopted; careful care has also been taken on the question of the application of the O.M. n. 2158/2020, with appropriate practical suggestions. However, the reading was also an opportunity to highlight and point out, punctually during the reading and in summary in the final conclusions, the limits of epistemological nature, effectiveness/functionality and breadth and depth of perspective, which it was decided to highlight in the document.*

## **Parole chiave**

Primaria; voti; giudizi descrittivi; verificare; giudicare; livelli; obiettivi di apprendimento; processi; risultati

## **Keywords**

Primary; grades; descriptive judgments; verify; judge; levels; learning objectives; processes; results

**Pubblichiamo il saggio, da un lato, perché non pare essere stato prudente da parte del legislatore aver introdotto due logiche di valutazione diverse per la scuola primaria e per le scuole del secondo ciclo (ma non si è sempre invocato come virtù la continuità educativa, sebbene evolutiva?); dall'altro lato, perché la sintesi delle analisi critiche avanzate in maniera originale dall'autore sono molto illuminanti anche per impostare il problema della valutazione nelle scuole del secondo ciclo senza le contraddizioni e le debolezze riscontrabili nelle *Linee guida per la primaria*; infine, perché mostra a quale livello di complicazione amministrativa saranno costretti i docenti che, in nome dell'autonomia (!), dovranno applicare i resistibili pensieri e retropensieri impliciti ed espliciti contenuti nel documento ministeriale. (n.d.r.)**

L'obiettivo del presente articolo è quello di avviare una lettura critica delle *Linee guida* per la Scuola Primaria “*La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*” di cui all'O.M. n. 2158 del 4.12. 2020; sembra opportuno pertanto chiedersi perché parlarne in una rivista rivolta alla Scuola Secondaria di primo e secondo grado. Ci sono almeno due buone ragioni per farlo: una prima, di ordine più generale, è che determinati orientamenti di tipo pedagogico e didattico che all'inizio sembrano riguardare un solo segmento del sistema di educazione e istruzione, progressivamente tendono a investire anche la cultura pedagogica degli altri segmenti; la seconda ragione, di ordine più concreto, è che qualunque cambiamento promosso entro un ordine di scuola, presto o tardi, non mancherà di far sentire i suoi effetti, diretti o indiretti, anche negli altri ordini a cascata.

Ora, se quanto deciso per la Scuola Primaria dovesse mostrare solide ragioni, perché non estendere lo stesso orientamento all'intero sistema scolastico? Se, viceversa, apparisse frutto di posizioni ideologiche e di scelte pasticciate e confuse, perché non prenderne le distanze fin da ora?

È per queste ragioni che ci sembra importante approfondire quanto sta accadendo nella Scuola Primaria con l'intento, da un lato di evidenziare il positivo che dovesse emergere, dall'altro di segnalare quanto non si ritiene di condividere; come sempre, avanzare dubbi e perplessità, oltretutto, potrebbe essere un modo per sollecitare la ricerca di soluzioni alternative.

## Gli snodi essenziali del documento

Per quanto le *Linee guida* siano un testo relativamente agile, ai fini di una lettura critica e di una piena comprensione serve una strategia di lettura; il filo conduttore che intendiamo seguire è quello di puntare l'attenzione sui seguenti snodi essenziali:

1. Lo scopo
2. Le ragioni del cambiamento
3. La soluzione adattata
4. L'applicazione

### 1. Lo scopo

Ciò che le *Linee guida* si prefiggono ha le sue radici nel decreto legge 8 aprile 2020, n. 22<sup>1</sup>, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 4, ed è chiaramente espresso fin dalle prime righe, laddove si afferma che lo scopo è quello di disegnare per la scuola primaria

<sup>1</sup> Come è noto, si tratta di una Legge che non ha a che vedere né con l'emergenza né con il merito della questione e, anche se si può comprendere che la politica abbia le sue esigenze, questa scelta non è certo indice di attenzione per la scuola e le sue esigenze.

*un impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale nella valutazione periodica e finale (L.G., p. 1).*

Come si intuisce, qui occorre distinguere tra un'operazione più circoscritta e di superficie, consistente nel mettere da parte il voto numerico per sostituirlo con qualcosa di più appropriato, ed un'operazione di più ampio respiro consistente nel mettere a punto un "impianto valutativo", al cui interno il voto non sia più di casa, perché incompatibile con questo diverso impianto. Se è così diventa importante capire, non solo in che modo si attua il superamento del voto, ma anche quali siano le caratteristiche dell'impianto valutativo in cui questa scelta si colloca.

Sotto il profilo critico, non si può che accogliere e condividere questa prospettiva, secondo cui il problema non è banalmente riducibile al sostituire i voti con i giudizi; questa operazione di superficie sottende un cambiamento più profondo dell'impianto valutativo della scuola primaria, che dovrebbe rappresentare il vero scopo. Vedremo, naturalmente, se questa premessa troverà effettivi riscontri nel seguito del discorso.

## 2. Le ragioni del cambiamento

Chiarito l'intento delle *Linee guida*, diventa importante chiedersi quali siano le ragioni che stanno alla base di questa complessa operazione. In effetti, se tutto si riducesse ad uno scontro tra *voti numerici* e *giudizi*, risulterebbe difficile per l'uomo della strada, ed anche per molti docenti, capire il senso della cosa e appassionarsi al dibattito: che cosa hanno i voti che non va e perché i giudizi dovrebbero essere meglio? Quali danni provocano i voti e quali vantaggi concreti si possono ricavare della loro abolizione? Posta su questo piano, non è del tutto chiaro se sia una questione di sostanza o di forma, di contenuto o di bon ton educativo.

Naturalmente, visto l'impegno del Ministero su questo terreno, è lecito attendersi che dietro vi siano solide motivazioni; per questo ci si aspetta che le *Linee guida* si soffermino a chiarire adeguatamente perché la situazione attuale non va bene e perché la nuova prospettiva rappresenta un passo significativo in avanti. Di fatto non è così: nel documento tali motivazioni non sono esplicitate ma si devono ricavare mediante una lettura orientata - e questo è certamente un limite. In ogni caso, a parte quelle di ordine meramente giuridico/formale, concernenti il bisogno di dare attuazione ad una disposizione di legge, «*La normativa ha individuato, per la scuola primaria, un impianto valutativo che supera il voto numerico*» (L.G., p. 1), le ragioni del cambiamento che si possono ricavare per via ipotetica e presuntiva dovrebbero essere le seguenti.

Prima ragione: «*La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di*

*apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico» (L.G., p. 1).*

Questo denso periodo, scelto come esordio del documento, ci consente di individuare una prima motivazione di ordine pedagogico; qui la valutazione ci viene presentata come uno “strumento” chiamato a svolgere una “funzione formativa fondamentale”, la quale si sviluppa su due distinti versanti: a) per i docenti è strumento per la costruzione delle strategie e del processo di insegnamento e apprendimento; b) per gli alunni è strumento essenziale per sollecitarne lo sviluppo delle potenzialità - a partire dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti -, per sostenerne e potenziarne la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico. È importante osservare che, per rendere effettiva la funzione formativa su questo secondo versante, la valutazione dovrebbe essere orientata ad *«attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni»*.

Se questa è l'impianto pedagogico di riferimento, è facile intuire che il voto numerico, per il suo carattere sanzionatorio e certificativo, non risulti appropriato a svolgere le funzioni previste da una *«valutazione per l'apprendimento»* (p. 1), ossia a orientare le strategie e il processo di insegnamento apprendimento; sollecitare le potenzialità; sostenere le motivazioni; favorire il successo formativo e scolastico. Si può presumere, al contrario, che un giudizio descrittivo possa essere più conforme alle istanze di questa prospettiva.

Seconda ragione: *«[La] valutazione per l'apprendimento, ... ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato» (L.G., p. 1);*

La lettura di questo periodo ci invita, a sua volta, a riflettere sul fatto che una “valutazione per l'apprendimento” è tale nella misura in cui è in grado di raccogliere informazioni e di utilizzarle per meglio conoscere e rispondere ai bisogni formativi e agli stili di apprendimento degli alunni.

In tutto ciò ci sembra di poter ravvisare una seconda motivazione, che precisa operativamente la prima: entro una prospettiva orientata a raccogliere informazioni relative all'apprendere, per valorizzarle ai fini dell'azione didattica, il voto numerico sembra essere un indice del tutto astratto e povero di informazioni; altrettanto vero, almeno in teoria, è che il giudizio possa essere più trasparente e ricco di contenuti informativi e comunicativi.

Terza ragione: *«[L'] impianto valutativo che supera il voto numerico ... consente di rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti» (L.G., p. 1).*

In queste considerazioni sembra farsi strada una terza motivazione al cambiamento. Posto che le norme più recenti prevedono che la valutazione debba prendere in carico sia i processi sia i risultati di apprendimento, bisogna riconoscere che il voto non è in grado di rappresentare distintamente questi due momenti, perché, di fatto, al suo interno risultano indistinguibili. Anche a questo proposito, occorre riconoscere, sempre in linea di principio, che il giudizio

dovrebbe avere maggiori possibilità di successo, se chiamato a rappresentare i processi cognitivi attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti.

Queste sono le motivazioni che ci è stato possibile ricavare dal testo a sostegno della volontà di cambiare l'impianto valutativo della scuola primaria; ovviamente, altre ragioni si potrebbero addurre, ma queste sono quelle che, almeno in via presuntiva, hanno un radicamento nelle *Linee guida*. Possiamo ora procedere ad alcune considerazioni critiche relative all'esplicitazione delle *ragioni* e del *senso* di questo cambiamento.

a) È purtroppo tradizione consolidata nel nostro Paese introdurre cambiamenti nel sistema scolastico, senza un'adeguata analisi delle ragioni, dei vantaggi, dei pro e contro che ne possono derivare, così da rendere *verificabili* gli esiti positivi o negativi. La scarsa attenzione riservata dalle *Linee guida* a questi aspetti si inquadra in questa tradizione e conferma che siamo ancora molto lontani da un approccio all'innovazione *basato sulle evidenze*, preceduto per questo da un'*analisi di impatto* in termini di vantaggi e svantaggi, di costi e benefici per tutti i soggetti in campo (alunni, insegnanti, genitori e portatori di interessi). L'analisi di impatto e la verificabilità degli effetti dovrebbero configurarsi come una delle più importanti rivoluzioni possibili per il nostro sistema scolastico.

b) Oltre al metodo, c'è anche una questione di contenuto, quasi che il disinteresse metodologico si riflettesse sulla superficialità che si avverte nell'elaborazione del quadro pedagogico di riferimento e nel delineare le prospettive di sviluppo. Se si considera quanto sopra evidenziato, si nota che manca un'effettiva elaborazione del quadro pedagogico e didattico entro cui il cambiamento si inserisce, al punto che le motivazioni devono essere ricavate a fatica. Nel documento ci si limita a poche considerazioni sulla "funzione formativa della valutazione" e ad alcuni slogan quali "valutazione per l'apprendimento" e "attribuire valore". Ma, qual è il senso profondo di tutto questo? Si intuisce che la valutazione si pone come una *relazione di aiuto* all'apprendimento ma, al di là dei luoghi comuni, non si precisa che cosa significhi nel concreto "valutazione per l'apprendimento" o "attribuire valore". Non basta certo togliere il voto per veder fiorire miracolosamente la qualità dell'azione didattica, la motivazione degli studenti, il successo scolastico, la personalizzazione dei percorsi, ecc.

Ciò che si coglie è solo il tentativo di indebolire la componente di "giudicativa" a favore della componente "descrittiva", ma non si capisce quale strada si stia percorrendo, quale sia la meta ultima e a che punto del percorso si collochi l'innovazione in oggetto. Ma su questo dovremo tornare.

### 3. La soluzione adottata

Analizzate le ragioni del cambiamento, possiamo ora addentrarci nella presentazione della *soluzione adottata*, vale a dire l'impianto valutativo pensato per la scuola primaria. L'intento è quello di scomporre l'impianto nei suoi elementi costitutivi al fine di mostrarne il disegno e il

funzionamento. Il percorso che seguiremo prenderà avvio dal nucleo centrale per allargare progressivamente lo sguardo fino ad abbracciarne la configurazione complessiva.

### a) Il giudizio descrittivo

Il concetto di “giudizio descrittivo” rappresenta a tutti gli effetti la mossa strategica o la scelta che condiziona tutto il resto, perciò da qui dobbiamo partire:

... risulta opportuno sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti.

Questa formulazione va letta con cautela, in quanto nasconde un piccolo gioco di prestigio che può trarre in inganno; si afferma infatti che il voto viene sostituito con una “descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida”. In realtà, se si legge con attenzione, ci si accorge che il *voto numerico* non è sostituito da una descrizione, bensì da un *livello* accompagnato da una *descrizione di livello*. Ne segue, a rigor di logica, che quando si parla di “giudizio descrittivo”, si ha di fronte ad un’entità duplice: un “giudizio”, che è l’elemento portante consistente nell’attribuzione del “livello”, *più* una “descrizione del livello” con valore di un’integrazione rispetto al giudizio, per renderlo trasparente e informativo in ottica formativa.

In sede critica non si può fare a meno di osservare che l’espressione “giudizio descrittivo” è una scelta, nel migliore dei casi, infelice (ma vedremo che non si tratta solo di questo): giudizio e descrizione sono cose così diverse che riunirle in un’unica espressione produce in campo poetico un ossimoro<sup>2</sup>; per evitarlo sarebbe stato più opportuno e corretto parlare di giudizio “motivato”.

C’è poi una seconda considerazione da fare: se l’intera operazione intrapresa consistesse tutta nel sostituire i voti con i livelli *più* la loro descrizione, allora si potrebbe obiettare che, con meno fatica, si sarebbe potuto sostituire i voti con “voti descrittivi”, ossia adeguatamente motivati. Il senso di questa obiezione è evidente: considerato che i voti, così come i giudizi, sono descrivibili o motivabili, che cosa ci spinge a preferire i “giudizi” in *forma* di voti piuttosto che i giudizi in forma di livelli? È su questa domanda che dobbiamo ora riflettere.

<sup>2</sup> E. Puricelli, *Perché l’abolizione dei voti non è un’eresia*, in «Nuova Secondaria», 6 (2018), anno XXXV, pp. 16-19: «Nel caso del verificare, ciò a cui si mira è tentare di conoscere e affermare il “vero” a proposito dell’apprendimento di qualcuno, in qualche suo aspetto; ma questo equivale a dire, ed è bene sottolinearlo, che il verificare appartiene al campo della conoscenza, il cui compito appunto è quello di approssimarsi quanto più possibile al vero. Ne consegue che tutte le operazioni riferibili al verificare, in modo diretto o indiretto, sono operazioni di tipo conoscitivo» (p. 16). «Se dalla verifica passiamo alla valutazione, lo scenario cambia profondamente. La valutazione non appartiene al campo della conoscenza, per quanto necessiti di una base conoscitiva; essa consiste in un soppesare quanto accertato sul piano conoscitivo, che si traduce nell’espressione di un voto (p.e. scala 1-10) o di un giudizio (p.e., scarso, sufficiente, ottimo), che esprimono il valore di quanto un discente ha appreso. Anche se potrà sembrare strano, nel valutare non è più questione di verità, ma di giustizia: il voto, in quanto attribuzione di valore, non può essere “vero”, semmai “giusto” o “equo” oppure “ingiusto” o “arbitrario» (p. 17).

### b) La scala dei livelli

Per farlo introduciamo un secondo componente del nuovo impianto, la *scala dei livelli*: se si sostituiscono i voti con i livelli, è giocoforza sostituire la scala decimale con la scala dei livelli:

... in coerenza con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria, sono individuati quattro livelli di apprendimento: - avanzato; - intermedio; - base; - in via di prima acquisizione (L.G., p. 1).

La scelta, come si vede, è caduta su una scala lessicale (non numerica) a *quattro* livelli; ciò per una ragione espressamente dichiarata: quella di operare “in coerenza” con la scala già adottata per la certificazione delle competenze.

La prima cosa che ci importa capire è quale differenza ci sia tra l’operare con una scala numerica (voti) e una lessicale (livelli). In sostanza, mentre i *voti* e la scala *numerica* sono concetti astratti di tipo aritmetico, il cui scopo è quello di ricondurre l’apprendimento alla misura e al calcolo, facendo a meno di elementi intuitivi, nel caso dei *livelli* e della *scala di livelli* subentra una visione *topologica* o di tipo geometrico, che ci porta a posizionare o collocare l’apprendimento entro il livello o casella appropriata. Ogni livello, in qualche modo, delimita una porzione di spazio, che può essere considerato nel suo sviluppo verticale (p.e.: dal basso all’alto) oppure orizzontale (p.e.: da destra a sinistra). Nel caso delle *Linee guida*, prevale lo sviluppo orizzontale nelle espressioni “in via di...” e “avanzato”, quello verticale in “di base”, mentre il livello “intermedio” è compatibile con entrambi gli orientamenti.

Se di questo si tratta, siamo forse in grado di spiegare perché, nel caso delle *Linee guida*, la preferenza è caduta sui livelli e la scala di livelli. Premesso che ogni scala graduata è necessariamente valutativa, per la semplice ragione che fissa un minimo, un massimo e una linea di galleggiamento, le ragioni di questa scelta son sostanzialmente due. Mentre nel caso delle scale numeriche il giudizio consiste nell’attribuzione di una misura (4, 5, 6, ecc.), con le scale di livello, il giudizio consiste nel posizionare l’apprendimento entro uno spazio metaforico (“in via di...”, “avanzato”, “base”, “intermedio”, ecc.). È chiaro, intanto, che le scale numeriche sono *asettiche*, nel senso che non interviene alcun elemento intuitivo tipico del linguaggio pedagogico e didattico; al contrario, quanto si usano le scale lessicali/topologiche si veicolano metafore *calde* sul processo di apprendimento, pensato come un percorso da compiere oppure come un edificio da costruire. Ma ciò che è più importante è che, mentre nel caso delle scale numeriche l’operazione valutativa si mostra in primo piano per quello che è, nel caso delle scale di livello, l’operazione valutativa può mascherarsi da osservazione obiettiva, quasi ci trovassimo di fronte ad una fotografia, che si limita a mostrare a che punto del percorso si trova un alunno o a che piano nella costruzione dell’edificio è arrivato.

Ma è vero oro quello che riluce? Le considerazioni critiche che la scelta di questa scala di livelli suggerisce sono diverse e consistenti.

a) In primo luogo, il passaggio da una scala decimale ad una a 4 livelli comporta un’evidente riduzione delle capacità di rappresentare le differenze tra i gradi di apprendimento degli alunni; si verifica infatti una compressione che porta ad appiattire tutto: costringere tutti gli alunni entro



solo quattro *caselle* è come nascondere la grande varietà dei volti umani sotto quattro sole maschere - nessuno dei volti potrà essere correttamente rappresentato. Si tratta di una soluzione che siamo soliti criticare come “tipizzazione”, qualcosa di difficilmente compatibile con le esigenze della individualizzazione e della personalizzazione, a cui pure le *Linee guida* si richiamano.

b) In secondo luogo, la scelta di una scala topologica a quattro livelli, per ragioni di “coerenza” con la certificazione delle competenze, è del tutto improvvida, perché ci lascia pensare che la scelta non sia stata fatta a partire dalla natura degli apprendimenti disciplinari, che perlopiù sono apprendimenti in termini di *conoscenze* e *abilità*; si è semplicemente adotta la scala pensata per le *competenze*, che sono apprendimenti di tutt'altro genere. Ciò potrà comportare, da un lato uno snaturamento nel modo di pensare e valutare i saperi disciplinari, dall'altra confusione e sostanziale indistinguibilità tra la valutazione dei saperi disciplinari e la certificazione delle competenze, togliendo significato e valore ad entrambe.

c) Infine, e questo è il punto più rilevante, con questa scelta, si veicolare l'idea sbagliata secondo cui l'attribuzione del livello non sarebbe una operazione giudicativa in senso pieno, bensì qualcosa tra il giudicare e il descrivere (“giudizio descrittivo”). Su cosa poggia questa convinzione? Certo se mi limitassi a rilevare la posizione di qualcuno lungo un percorso reale o la posizione entro un edificio, si tratterebbe di semplice descrizione. Ma, se questa persona fosse impegnata in una percorso che prevede un traguardo e delle tappe intermedie, allora la prospettiva cambia profondamente: in questo caso il semplice rilevare la posizione è già un valutare in senso pieno. Ed è così che stanno le cose nel caso in esame.

Perché sia possibile esprimere un “giudizio descrittivo” è necessaria una complessa costruzione: bisogna aver pensato il processo di apprendimento come strada, bisogna aver posto dei punti di arrivo, gli obiettivi di apprendimento, bisogna aver stabilito delle stazioni di controllo, degli strumenti di osservazione, dei modi per determinare le posizioni e per denominarle, ecc.

Il punto è che tutto questa complessa costruzione viene lasciato in ombra e silenziata mediante espedienti retorici, portando in primo piano la componente descrittiva: da qui il dichiarare di “*sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida*”; da qui l'ossimoro “giudizio descrittivo” che, a questo punto, più che una espressione infelice, ci appare come un tentativo maldestro di mettere la sordina sull'operazione del giudicare, come se ci si vergognasse di farlo. Ma perché vergognarsi di giudicare? È possibile che questo sia il risultato delle consegne ricevute, unita ad una insufficiente analisi teorica dei problemi da affrontare.

### **c) La descrizione dei livelli e le dimensioni di apprendimento**

Posto che ogni “giudizio descrittivo” è costituito da due componenti distinguibili, il *livello* e la *descrizione di livello*, dobbiamo ora considerare questa seconda componente:

I livelli sono definiti sulla base di dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo (L.G., p. 4).

Le descrizioni di livello, dunque, nel loro essere testi descrittivi (ma non lo sono!) prendono forma a partire dalle “dimensioni di apprendimento”, ossia da *caratteristiche* rilevabili dell’apprendimento stesso, utilizzate come criteri di osservazione e descrizione. Le dimensioni da considerare per dare forma alla descrizione di livello sono “almeno” le seguenti quattro:

- a) l’*autonomia* dell’alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L’attività dell’alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente; ma che significa questa autonomia dell’apprendere?
- b) la *tipologia della situazione* (*nota o non nota*) entro la quale l’alunno mostra di aver raggiunto l’obiettivo. Una situazione (o attività, compito) *nota* può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione *non nota* si presenta all’allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;
- c) le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito. L’alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;
- d) la *continuità* nella manifestazione dell’apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l’apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai (L.G., pp. 4-5).

Come si vede, le quattro descrizioni dei livelli presentano tutte la stessa configurazione, derivante dal fatto che considerano le stesse dimensioni dell’apprendimento:

I livelli di apprendimento (avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione) sono descritti, tenendo conto della combinazione delle dimensioni sopra definite, nella Tabella 1, anche in questo caso in coerenza con i descrittori adottati nel Modello di certificazione delle competenze (L.G., p. 5).

Si differenziano solo per il modo in cui queste dimensioni si presentano nei diversi livelli; di queste differenze ci vengono offerti degli esempi.

Tabella 1 – I livelli di apprendimento.

*Avanzato*: l’alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

*Intermedio*: l’alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.

*Base:* l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.

*In via di prima acquisizione:* l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente (L.G., p. 5).

Ora, se si presta attenzione al passaggio dalla semplice elencazione delle dimensioni alla loro messa in opera esemplificativa, ciò che colpisce è, da un lato, l'introduzione surrettizia del concetto di "compito", grazie a cui la "manifestazione di apprendimento" si identifica con il semplice portare "a termine compiti" (sempre, talvolta o mai); dall'altra, il fatto che per formulare le descrizioni di livello si riprendono più o meno le stesse dimensioni utilizzate per la *certificazione delle competenze*, che si conferma come il modello a cui si rifanno completamente le *Linee guida*.

Anche rispetto a queste scelte non è possibile fare a meno di avanzare osservazioni critiche. Cominciamo dalla scelta delle quattro *dimensioni* per la descrizione dei livelli (autonomia, tipologia della situazione, risorse, continuità). Perché queste e non altre? Affermare che si trovano in letteratura e nell'esperienza non serve a nulla, perché in letteratura c'è questo e molto altro. La scelta in realtà deriva dall'aver indicato nel *portare "a termine un compito"* il nucleo centrale della "manifestazione di apprendimento"; se è così, è logico che si pone al centro dell'attenzione il *come* del portare a termine il compito (p.e., in modo autonomo, continuo, con risorse proprie, in situazione note o ignote), ossia il processo, mentre il *che cosa*, vale a dire i risultati, scivola sullo sfondo. Il punto è che, oscurare il *che cosa*, nella descrizione di livello di apprendimenti di conoscenze e abilità (saperi disciplinari), rappresenta un problema: visto che le conoscenze e le abilità siano oggetti culturali da acquisire, è di tutta evidenza che tra le dimensioni da considerare non dovrebbero mancare quelle relative al *che cosa*, necessarie per determinare il livello di padronanza dei contenuti culturali: p.e., ampiezza, precisione, profondità, sicurezza, integrazione, ecc., del sapere e dei saper fare; e non si deve essere costretti a ricavarli per via induttiva dal *come*. Per una disamina più approfondita di questo aspetto vedere anche Parte 4, § b)

La seconda nota critica riprende, da un diverso punto di vista, il tema già toccato sul preteso carattere descrittivo dei livelli. Cominciamo col rilevare che le descrizioni dovrebbero essere *trascrizioni* di ciò che si osserva, sino al dettaglio delle particolarità individuali - se non è così non si può parlare di descrizione autentica. Le *Linee guida* però pretendono che, p.e., questa sia una descrizione: «Livello Base: *l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità*». Si potrebbe osservare: certo non è una descrizione delle particolarità individuali, ma è pur sempre una descrizione generica o statistica. Sarebbe così solo se la descrizione fosse calibrata sulle risultanze medie per singolo alunno, ma così non è. Come spiegare altrimenti questa frase «*sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità*», visto che non può riferirsi nello stesso senso allo stesso alunno? Come si intuisce, questa è solo una trappola per ingabbiare chi non è "autonomo e continuo" oppure "non autonomo e non continuo". In conclusione, è chiaro che quelle che ci vengono

proposte come descrizioni non sono altro che pseudo descrizioni *tipizzanti*, la cui funzione reale è quella di costringere tutti gli alunni entro i quattro livelli possibili (le quattro maschere che devono andare bene per tutti i volti; una logica inaccettabile per chi coltiva una visione personalista e personalizzante dei problemi educativi e didattici).

La terza considerazione critica, di carattere più generale, focalizza la scelta di appiattare l'intero *impianto valutativo* sul modello per la certificazione delle competenze senza considerare che, tra gli apprendimenti in termini di *conoscenze/abilità* e quelli in termini di *competenze*, c'è una differenza strutturale da riconoscere anche in fase di verifica/valutazione. Parlare genericamente, come si fa, di “manifestazione di apprendimento” senza differenziare gli apprendimenti, può solo creare distorsioni e confusioni. Prendiamo la nozione di “compito”, un concetto che (nelle sue declinazioni: compito di realtà, compito autentico, compito unitario in situazione) ha fatto il suo ingresso in didattica con le competenze e lì trova il suo campo di applicazione appropriato per precise ragioni. Se questa nozione viene adottata anche per l'accertamento delle conoscenze a abilità, oltre a creare confusione, si generano falsi problemi. Solo qualche esempio. Per riferirsi alle modalità per accertare le conoscenze e abilità sarebbe più corretto parlare di *consegne* (non tutte le consegne sono compiti, mentre tutti i compiti sono consegne): p.e., richiedere l'esecuzione di un certo numero di operazioni di somma, risolvere una equazione, classificare le foglie in base alla forma, riportare in successione temporale gli eventi di un racconto, ecc., sono certo consegne ma non compiti, perché mancano di quella unità organica, complessità, aggancio alle realtà che caratterizza i compiti nel senso delle competenze. Ora, che senso può avere parlare di compiti in situazioni “note o non note” rispetto a simili consegne? Nelle situazioni esecutive, come l'assegnazione di un certo numero di operazioni aritmetica o la soluzione di un semplice problema geometrico, non si vede in che modo possa far presa la natura noto o ignota del contesto. Allo stesso modo, non si capisce come possa far presa la differenza tra l'uso di “risorse” messe a disposizione del docente o cercate autonomamente. Di che risorse stiamo parlando? La questione delle risorse è invece al suo posto nei compiti di competenza, dove è addirittura importante distinguere tra risorse personali e culturali. Utilizzare dimensioni molto simili per tipologia di apprendimenti molto diverse non è una buona scelta, per varie ragioni.

#### **d) Gli obiettivi di apprendimento e i giudizi descrittivi**

Possiamo completare la ricognizione degli elementi costituenti l'impianto valutativo della primaria, considerando considerare il ruolo degli “obiettivi di apprendimento” in relazione ai “giudizi descrittivi”:

Come stabiliscono le Indicazioni Nazionali, “le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum... [Essi] rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo” (L.G., p. 4).

Data l'importanza di questo ancoraggio, è utile soffermarsi sulle caratteristiche e sulle funzioni svolte dagli obiettivi in sede di pratiche didattiche.

Quanto alle *caratteristiche*, gli obiettivi di apprendimento presentano una formulazione linguistica che specifica «*sempre sia l'azione che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce*» (p. 3); l'azione «*fa riferimento al processo cognitivo messo in atto*» (p. 3)<sup>3</sup>, a loro volta i contenuti culturali essi «*possono essere di tipo fattuale (terminologia; informazioni; dati; fatti; ...), concettuale (classificazioni; principi; ...), procedurale (algoritmi; sequenze di azioni; ...) o metacognitivo (imparare a imparare; riflessione sul processo; ...)*» (p. 3).

Per quanto concerne, invece, le *funzioni*, quella basilare è quella fissata dalle Indicazioni nazionali e che le *Linee guida* si limitano a riprendere:

gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze (L.G., p. 4).

L'affermazione secondo cui gli obiettivi individuano campi del sapere, conoscenze e abilità, interni alle discipline del curriculum, dovrebbe significare che individuano non singole conoscenze e abilità, bensì anche gruppi o famiglie; ci dice inoltre che non è loro compito individuare competenze, perché questa funzione è affidata ai traguardi. È curioso a questo proposito osservare in che modo le *Linee guida* interpretano la funzione consistente nell'*individuare*:

Gli obiettivi descrivono manifestazioni dell'apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili (p. 3).

È impossibile non vedere che il verbo “descrivono” rappresenta una manipolazione del testo originario perché: o gli obiettivi *individuano apprendimenti* in termini di conoscenze e abilità oppure *descrivono manifestazioni* di apprendimenti in modo sufficientemente specifico per l'osservazione; una manipolazione questa che, peraltro, risulta incompatibile con l'altra funzione assegnata dalle Indicazioni nazionali agli obiettivi: «*[Essi] indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo*» (L.G., p. 4). Se tra le loro funzioni vi è quella di indicare piste culturali e didattiche da percorrere, non possono certo essere descrizioni specifiche ed esplicite di manifestazioni dell'apprendimento direttamente osservabili. Che dire? Notiamo di passaggio che l'affermazione secondo cui gli obiettivi descrivono manifestazioni di apprendimento serve a rafforzare il carattere descrittivo dei giudizi. Sembra chiaro dunque che qui ci troviamo di fronte ad un altro gioco di prestigio: l'impostazione delle *Linee guida* ha bisogno che le cose

<sup>3</sup> «Nel descrivere i processi cognitivi è dunque preferibile evitare l'uso di descrittori generici e utilizzare verbi, quali ad esempio elencare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc. che identificano tali manifestazioni con la minore approssimazione possibile. In tal modo gli obiettivi sono espressi così da non ingenerare equivoci nei giudizi valutativi» (p. 3).

stiano in questo modo, ma così non è; ed per questo che poco oltre viene suggerita la possibilità di assumere gli obiettivi così come sono, ma anche di riscriverli. Come si intuisce, dietro tutto ciò c'è il problema del livello di individuazione degli obiettivi, che può essere fatta a diversi gradi, finale, intermedio, specifico e operativo, di cui solo l'ultimo direttamente osservabile. Sembra di assistere ad un ritorno al passato e ad un regresso alla didattica per obiettivi tipica degli anni '60 e '70.

Detto questo proviamo ad approfondire il rapporto tra gli obiettivi di apprendimento e i “giudizi descrittivi”, a partire da una ricognizione delle affermazioni che si riferiscono a questo aspetto:

- i “livelli di apprendimento” (e relative descrizioni di livello) si riferiscono all'*apprendimento* - nozione assunta genericamente e non ancora pregiudicata;
- l'*apprendimento* in quanto tale presenta certe “dimensioni”, che possono essere utilizzate per elaborare le descrizioni di livello che confluiscono nel «giudizio descrittivo» (p. 4);
- ognuna delle *dimensioni*, poi, «mostra la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo» (L.G., pp. 4-5); francamente, qui si ha l'impressione di assistere ad un cortocircuito: dato che poco sopra si è letto che «Gli obiettivi descrivono manifestazioni dell'apprendimento» (p. 3) e che le dimensioni, a loro volta, mostrano (manifestano) la manifestazione, in questo gioco di parvenze, che ne è dell'apprendimento stesso?

A questo punto, si può concludere che i giudizi descrittivi hanno come *oggetto* l'apprendimento in genere, dato però che gli apprendimenti concreti sono “definiti” (o descritti secondo le *Linee guida*) mediante «*singoli obiettivi di apprendimento*”, ne segue che i giudizi descrittivi si riferiscono, alla fine, al “livello di acquisizione dei singoli obiettivi di apprendimento» (p. 2), pertanto i quattro livelli e le loro dimensioni, “In via di prima acquisizione”, “Base”, “Intermedio” e “Avanzato” sono indici del grado di conseguimento di un obiettivo.

Anche se a volte si ha l'impressione che le *Linee guida* si riferiscano ad una nozione neutra e impregiudicata di *apprendimento*, di fatto non è così; l'apprendimento è sempre pensato in forma di obiettivo, di conseguenza l'apprendere viene pensato come percorso di acquisizione degli obiettivi; a loro volta i livelli sono *misura* della vicinanza o distanza rispetto all'obiettivo di apprendimento. Insomma, se vedo che un certo “*alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.*”, allora so che il suo livello è *Avanzato*, a prescindere dallo specifico contenuto dell'obiettivo. Così funziona uno schema di riconoscimento.

È possibile a questo punto formulare alcuni rilievi critici concernenti gli obiettivi di apprendimento e il loro rapporto con i giudizi descrittivi.

Nelle *Linee guida* si parla di “apprendimento”, di “manifestazioni di apprendimento”, di “dimensioni dell'apprendimento” e di “obiettivi di apprendimento”, di “processi” e di “risultati di apprendimento”, come se fossero realtà già costituite e tutto sommato accessibili e a portata di mano.

Purtroppo non è così. Se si considera, p.e., una disciplina quale deposito di *apprendimenti possibili*, la sensazione è che essi giacciono entro rete, formando un tessuto inestricabile fatto di

nodi e di relazioni; allo stesso modo, se consideriamo gli *apprendimenti effettivi* di qualcuno, anche qui l'impressione è quella di un *continuum* anonimo, in cui ogni apprendimento confluisce nell'altro senza soluzione di continuità. Affinché un apprendimento si distacchi dallo sfondo e riceva un'identità è necessario che sia nominato, ossia *detto* o *scritto*; stiamo parlando di un'operazione complessa che comporta l'isolarlo da un tessuto, identificarlo e nominarlo. Prima di queste operazioni letteralmente l'apprendimento (con tutto ciò che ne segue) non esiste, e una volta scritto, ciò che in concreto si ha fra le mani è solo uno *schema* di riferimento o un apprendimento *possibile*, con la duplice funzione di guidare l'azione didattica e di riconoscere per somiglianza un apprendimento *effettivo* quando si presenta. Se di questo si tratta, si capisce che gli obiettivi lungi dall'essere descrizioni (di cosa lo sarebbero?), sono costruzioni schematiche largamente indeterminate che orientano il riconoscimento di apprendimenti effettivi, a loro volta largamente sfuggenti.

Visto che è nel modo di dirli e scriverli che gli apprendimenti prendono forma si capisce l'importanza di queste operazioni: c'è un modo per scrivere gli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità che è diverso dallo scriverli in termini di competenze; e come detto ci sono modi di scrittura, più o meno precisi e analitici o sintetici e sfumati, ecc.

Ciò che ora interessa, però, è soprattutto capire che scriverli in *forma* di obiettivi equivale a *prescriverli* o *proiettarli* nel futuro come mete da raggiungere. Con questa messa in forma, l'apprendimento assume una veste topologica, che di norma non gli appartiene, ma che nondimeno comporta numerose conseguenze: nel momento in cui il completamento di un apprendimento è posto a *distanza*, di fatto si delinea un percorso progressivo di avvicinamento. Le singole esperienze di apprendimento si presentano come passi che hanno il loro senso ultimo fuori di sé e altrove, e il processo di apprendimento, a sua volta, si configura come una marcia di avvicinamento alla meta. La valutazione poi assume il senso di un controllo della vicinanza alla meta; i *livelli* si presentano come stazioni di passaggio e, infine, le *dimensioni* di apprendimento funzionano come indici che ci dicono quale stazione ha raggiunto ciascun alunno.

Tutto questo discorso per dire fino a che punto le *Linee guida* sono condizionate da una metafora topologica: è difficile, p.e., negare la sua presenza nella identificazione dei livelli: "In via di ...", "Base", "Intermedio" e "Avanzato"; ma soprattutto nel privilegiare determinate "dimensioni", quelle cioè più funzionali a misurare la distanza.

Di fronte a questa complessa costruzione, derivante dal radicamento della valutazione nella didattica per obiettivi, non ci può esser traccia di descrizioni "*autenticamente analitiche, affidabili e valide*"; ma questo vuol dire che viene a mancare proprio ciò a cui l'impianto valutativo affida tutti i miglioramenti ipotizzati.

Le precedenti considerazioni suggeriscono un'ulteriore annotazione relativa al peso riservato ai *processi* di apprendimento rispetto ai *risultati*. Gli estensori delle *Linee guida* sono pienamente consapevoli che l'art. 1 del decreto legislativo 62/2017 richiede che la valutazione assuma ad «oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento», non l'uno più dell'altro. Di questa consapevolezza vi è traccia, in particolare, laddove si scrive:

[Il nuovo impianto della primaria]... consente di rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti (L.G., p. 1).

Interessante il fatto che ciò che nel D.L. 62/17 è denominato “processo formativo” nelle *Linee guida* viene letto in termini di processi cognitivi e metacognitivi, emotivi e sociali attraverso cui si manifestano i risultati degli apprendimenti. Certo, si può acconsentire che il “processo formativo” abbia a che vedere con i processi cognitivi, metacognitivi, emotivi e sociali, ecc., - se sia riducibile però è altra cosa; ciò che non è chiaro è in che modo il nuovo impianto possa rappresentare “in trasparenza” tutto questo. Ciò che si legge è che:

Gli obiettivi contengono sempre sia l'azione che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce. Più specificamente:

- l'azione fa riferimento al processo cognitivo messo in atto. Nel descrivere i processi cognitivi è dunque preferibile evitare l'uso di descrittori generici e utilizzare verbi, quali ad esempio elencare, collegare, nominare, riconoscere ...;
- i contenuti disciplinari possono essere di tipo fattuale (terminologia; informazioni; dati; fatti; ...), concettuale (classificazioni; principi; ...), procedurale (algoritmi; sequenze di azioni; ...) o metacognitivo...

Proviamo a capire: gli obiettivi contengono l'*azione* da mettere in atto, la quale azione “fa riferimento al *processo cognitivo messo in atto*”, nello stesso tempo l'azione “si riferisce” al *contenuto disciplinare* (e cioè alle conoscenze e abilità), per il tramite dei processi cognitivi (forse). Ma in tutto questo: dove stanno i *risultati*, posto che i risultati di apprendimento “si manifestano” nei processi cognitivi e meta cognitivi, emotivi, ecc.? Forse il risultato è ciò che scaturisce dall'azione applicata al contenuto culturale? Ma se è così, non basta dire *come* l'alunno si attiva (in autonomia, con continuità, ecc.), ma anche *che cosa* produce la sua azione applicata al contenuto culturale. Comunque sia, qui si ha la sgradevole sensazione di un intrico concettuale difficile sciogliere. Servirebbe una nota esplicativa. Certo è che, se come indici di livello si usano l'autonomia, la dipendenza/indipendenza dal contesto, la mobilitazione delle risorse e la continuità, è evidente che c'è più interesse al *come* l'alunno esibisce l'apprendimento, per misurare la distanza dall'obiettivo (processi), piuttosto che al *che cosa* con riferimento ad uno specifico contenuto indicato dall'obiettivo.

#### 4. L'applicazione: tra vincoli e autonomia

Questa sezione del saggio critico affronta il tema dell'applicazione delle misure introdotte dalle *Linee guida* all'interno delle singole istituzioni scolastiche; anche in questo caso procederemo a rilevare gli aspetti procedurali e strumentali suggeriti attraverso una lettura analitica del documento, distinguendo quelli relativi alla fase sede transitoria, da quelli per l'adozione a regime.



#### 4.1 La fase transitoria

Per la fase transitoria o di convivenza tra il sistema previgente e il nuovo il testo di riferimento è rappresentato dalla O.M. n. 2158 del 4.12. 2020. Vediamo che cosa se ne può ricavare in proposito:

In questa prima fase di applicazione della normativa, con riferimento alle valutazioni periodiche per l'anno scolastico 2020/21, anche in ragione del fatto che la modifica interviene a ridosso delle scadenze previste, le Istituzioni Scolastiche possono correlare i livelli di apprendimento direttamente alle discipline e gli insegnanti operare la determinazione del livello anche in coerenza con le *valutazioni in itinere* già effettuate, da commisurare comunque rispetto ai descrittori (O.M., p. 2).

Nel caso delle valutazioni *periodiche* (non di quelle finali) le istituzioni possono correlare i giudizi descrittivi direttamente alle discipline (non agli obiettivi), attribuendo ad esse un giudizio descrittivo sulla base dei risultati delle prove di valutazione già effettuate e valutate eventualmente con i voti, previa commisurazione dei risultati con i descrittori (dimensioni). Nel caso si sia proceduto con i voti, serve una scala corrispondenza tra voti e giudizi descrittivi, anche se non si dovrebbe procedere in modo meccanico:

Non è peraltro particolarmente complesso trasporre le valutazioni in itinere (in gran parte effettuate attraverso un voto numerico) nei livelli (a mero titolo esemplificativo, 9/10: avanzato; 7/8: intermedio, etc.), ma è opportuno sottolineare l'esigenza di sfuggire da semplicistici automatismi (O.M., pp. 2-3).

Per quanto riguarda invece la valutazione *finale*, le cose cambiano nel senso che, entro la fine dell'anno scolastico, si dovrà procedere ad associare gli obiettivi ai quattro livelli di apprendimento:

Vanno comunque, per la valutazione finale del corrente anno scolastico, individuate le modalità più opportune per associare gli obiettivi oggetto di valutazione ai quattro livelli di apprendimento indicati dall'ordinanza, tenendo conto della progettazione di classe, eventualmente integrata dal PIA (Piano di integrazione degli apprendimenti), se è stata prevista una riprogettazione disciplinare con obiettivi di apprendimento non affrontati lo scorso anno scolastico (O.M., p. 3).

Progressivamente, ciascuna istituzione scolastica troverà modalità via via sempre più coerenti con la valutazione di tipo descrittivo delineata dalle *Linee guida* (O.M., p. 3).

Le modalità della valutazione non sono oggetto di intervento da parte delle *Linee guida*, nel senso che la loro messa a punto è affidata alle scuole e agli insegnanti:

Quanto alle valutazioni “in itinere”, le loro modalità pratiche restano affidate agli insegnanti perché esse, e le relative prove, sono, per così dire, una parte del processo quotidiano di raccolta degli elementi che conducono alle valutazioni periodiche e finali (p. 2).

Tutto il resto rimane invariato:

Rimangono invariate, così come previsto dall’articolo 2, commi 3, 5 e 7 del Dlgs 62/2017, le modalità per la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell’insegnamento della religione cattolica o dell’attività alternativa (O.M., p. 2).

#### 4.2 L’applicazione a regime

Ciò che è richiesto in sede di applicazione a regime è certamente più articolato e complesso. Abbozziamo qui un elenco degli adempimenti espressamente o implicitamente richiesti.

- a) In via preliminare, considerato che le pratiche valutative si riferiscono agli obiettivi di apprendimento elencati nelle Indicazioni, è opportuno declinare con chiarezza, *«nel Curricolo di Istituto e nella programmazione annuale della singola classe»*, i traguardi e gli obiettivi (p. 4)».
- b) Sulla base di questo presupposto, si può procedere ad *«individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno in ogni disciplina»* (p. 4).
- c) È data facoltà di integrare le dimensioni di apprendimento: *«Nell’esercizio della propria autonomia, ogni istituzione scolastica può individuare ulteriori dimensioni (ad esempio: saper spiegare i procedimenti seguiti per svolgere il compito richiesto; mettere a confronto differenti opinioni, soluzioni, strumenti, ...; saper tornare sui propri errori e autocorreggersi; fare collegamenti fra le discipline; ecc.), con le quali integrare questa progressione»* (p. 6).
- d) Nel caso si integrino le dimensioni, si deve procedere ad esplicitare i criteri per la descrizione dei livelli assegnabili alle dimensioni, fondendo il tutto entro il testo descrittivo dei livelli: *«è comunque richiesta un’esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti»* (p.6).
- e) Occorre elaborare il «Documento di valutazione», «nell’esercizio della propria autonomia» (p. 7).
- f) Considerato cambiamento previsti dal nuovo impianto di valutazione, si rende necessario rivedere le modalità e *strumenti* per l’osservazione e la registrazione dei dati relativi alle dimensioni di apprendimento in sede di verifiche intermedie o in itinere;
- g) Da ultimo è si devono rivedere alcune parti del PTOF *«La definizione dei livelli è quindi riportata nel PTOF»* (p. 6).

### a) Gli obiettivi del curricolo e della programmazione di classe

Il fatto che le verifiche *periodiche* e *finali* – e di conseguenza anche quelle *intermedie* (o *in itinere*) – debbano essere “coerenti” con gli obiettivi elencati nelle Indicazioni nazionali e declinati nel “Curricolo di istituto e nella programmazione annuale della singola classe” (L.G., p. 4), comporta che si dedichi cura all’esplicitazione degli obiettivi di apprendimento, mettendo mano eventualmente alla revisione del Curricolo e della programmazione annuale di classe, qualora non rispondano alle istanze del nuovo impianto valutativo. La richiesta di “coerenza” con gli obiettivi delle Indicazioni comporta, in particolare, l’esplicitazione e la temporizzazione degli obiettivi di apprendimento su cui si lavora nel primo triennio e nel secondo biennio, e al loro interno di quelli sui quali si lavora nei *periodi* intermedi. Va ricordato altresì che le scuole sono legittimate alla riscrittura degli obiettivi:

Ai fini della progettazione annuale, i docenti possono utilizzare gli obiettivi così come proposti dalle Indicazioni Nazionali oppure riformularli, purché espressi in modo che siano osservabili, che non creino ambiguità interpretative e in coerenza con i traguardi di sviluppo delle competenze (L.G., pp. 2-3).

Questa precisazione si spiega, forse, col fatto che «gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze» (L.G., p. 4). Se è così, si presume che non sempre siano formulati in modo osservabile, anche se dovrebbero in ogni caso esprimere apprendimenti in termini di conoscenze e di abilità.

In senso operativo, bisognerebbe per prima cosa scorrere gli *elenchi* delle Indicazioni nazionali e considerare se realmente tutti gli obiettivi sono ‘descrizioni’ di comportamenti osservabili; oltre a ciò, bisognerebbe verificare se indicano correttamente conoscenze e abilità, come dovrebbero, e non competenze. Nel caso non fossero adeguati si dovrebbe procedere a risistemarli.

Fatto questo passo, si può procedere ad una loro temporizzazione, vale a dire ad una distribuzione temporale nei vari periodi che scandiscono le annualità del triennio o del biennio. Si noterà che nel temporizzarli, alcuni obiettivi chiedono di essere reiterati in più periodi, mentre altri si presentano una sola volta o raramente. Sotto il profilo strumentale, può essere utili dotarsi di *elenchi di obiettivi* curriculari scanditi per triennio e biennio, come vincolo per la programmazione annuale di classe; sarà cura delle singole unità di lavoro scomporre, se necessario, gli obiettivi in modalità ancor più analitiche e osservabili, secondo la logica del diagramma degli obiettivi. In tutto ciò, come si è già osservato, è difficile non scorgere il ritorno della didattica per obiettivi, che il rischio di portare con sé i noti effetti di irrigidimento e frammentazione dell’azione educativa e didattica.

### b) Dal curricolo al “repertorio degli obiettivi”

Una volta predisposti gli elenchi di obiettivi temporizzati, si può procedere alla composizione del *repertorio degli obiettivi di apprendimento*, che saranno oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno in ogni disciplina:

le Indicazioni Nazionali -... costituiscono il documento di riferimento principale per individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale (p. 3).

Il “repertorio” non è altro che l’elenco degli obiettivi della programmazione che troveranno visibilità nel documento di valutazione, ossia che saranno oggetto di giudizio descrittivo; la sua funzione poi è quella di uniformare le scelte di Istituto, in sede di valutazione periodica e finale e di comunicazione degli esiti. Se si considera che il repertorio affonda le sue radici nel curriculum e nella programmazione di classe e sfocia nel documento di valutazione, si può capire che rappresenta il *trait d’union* tra questi due strumenti e momenti dell’azione didattica.

Ai fini di una corretta composizione del repertorio, è bene considerare i possibili *criteri* da tenere in considerazione nella selezione degli obiettivi da iscrivere nel documento di valutazione: a) il criterio della *qualità*, concernente le caratteristiche che gli obiettivi devono avere per trovare rappresentanza nel documento di valutazione; b) il criterio della *quantità*, legato alla determinazione di quanti obiettivi della programmazione possono transitare nel documento di valutazione, tenuto conto delle esigenze di trasparenza, ma anche di sostenibilità; c) il criterio della *temporizzazione*, legato al fatto che nell’attività didattica, gli obiettivi si presentano anche in base ad una scansione temporale. Cerchiamo di capire, in concreto, che cosa significa elaborare un repertorio tenuto conto dei tre criteri indicati.

Per quanto concerne la *qualità*, è interessante considerare i chiarimenti offerti dalle *Linee guida* ai docenti, su come procedere nell’individuare e definire gli obiettivi del repertorio:

1. ... i docenti possono utilizzare gli obiettivi così come proposti dalle Indicazioni Nazionali oppure riformularli, purché espressi in modo che siano osservabili, che non creino ambiguità interpretative e in coerenza con i traguardi di sviluppo delle competenze.
  2. Gli obiettivi contengono sempre sia l’azione che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare al quale l’azione si riferisce. Più specificamente:
    - l’azione fa riferimento al processo cognitivo messo in atto. Nel descrivere i processi cognitivi è dunque preferibile evitare l’uso di descrittori generici e utilizzare verbi, quali ad esempio elencare, collegare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc., che identificano tali manifestazioni con la minore approssimazione possibile. ....;
    - i contenuti disciplinari possono essere di tipo fattuale (terminologia; informazioni; dati; fatti; ...), concettuale (classificazioni; principi; ...), procedurale (algoritmi; sequenze di azioni; ...) o metacognitivo (imparare a imparare; riflessione sul processo; ...).
- Nel repertorio di obiettivi scelti come oggetto di valutazione è importante che siano rappresentate in modo bilanciato le diverse tipologie (L.G., p. 3)

Com’è evidente, questo testo si riferisce alle caratteristiche di *qualità* degli obiettivi, da tenere presente sia in fase di progettazione sia in quella di valutazione; vediamo quali sono:

- a) non devono creare «ambiguità interpretative» (p. 3);

- b) devono essere «in coerenza con i traguardi di sviluppo delle competenze» (p. 3);
- c) nella definizione dell'obiettivo deve essere ben distinguibile l'*azione* da mettere in atto, sotto forma di processo cognitivo, e il *contenuto* disciplinare (p. 3);
- d) gli obiettivi si differenziano tra loro per tipologia di «processo cognitivo messo in atto» e per «contenuti disciplinari» a cui il processo si applica (p. 3).

Ai fini della definizione del repertorio, merita attenzione anche la seguente considerazione:

Nel repertorio ... è importante che siano rappresentate in modo bilanciato le diverse tipologie (L.G., p. 3).

Questa richiesta di bilanciamento tra le diverse tipologie suscita una domanda: quali tipologie e quante? Ci è stato detto che ogni obiettivo si differenzia dall'altro per il processo messo in atto - che può essere cognitivo, metacognitivo, emotivo, sociale, ecc. -, e per il contenuto disciplinare, che può essere fattuale, concettuale, procedurale, ecc. Se si combinano i tipi di processo con i tipi di contenuto, le tipologie possibili si moltiplicano; onde evitare questa dispersione, una prima strada percorribile è quella di ricordare che le Indicazioni nazionali distinguono entro le discipline due famiglie di apprendimenti, le *conoscenze* e le *abilità*; una seconda via ci è poi suggerita da questa affermazione:

I nuclei tematici delle Indicazioni Nazionali costituiscono il riferimento per identificare eventuali aggregazioni di contenuti o di processi di apprendimento (L.G., p. 4).

Essa ci dice che i nuclei tematici possono servire per individuare aggregazioni di contenuti e di processi, ed evitare un eccesso di dispersione. Dato che è nella disponibilità di ogni scuola decidere come rappresentare in modo bilanciato le tipologie, si può suggerire di distinguere due tipologie di obiettivi, quelli di conoscenza (p.e.: processi quali elencare, nominare, riconoscere, riprodurre, selezionare, ecc., riferite ai contenuti fattuali e concettuali) e quelli di abilità (p.e.; processi quali collegare, argomentare, distinguere, stimare, generalizzare, fornire esempi, ecc.,) riferite ai contenuti procedurali. Parlare invece di contenuti metacognitivi è con ogni evidenza un infortunio.

E veniamo al criterio della *quantità*. In linea di principio, niente esclude che *tutti* gli obiettivi della programmazione possano trovare visibilità nel documento di valutazione; la cosa può essere possibile a due condizioni: che non ci sia un limite nel numero di obiettivi da iscrivere nel documento e che sia possibile procedere ad una elencazione diversa nei periodi che si succedono. È chiaro che una simile scelta, pur avendo una sua plausibilità, appiattisce totalmente il repertorio sull'elenco e la temporizzazione curricolare, e non sembra tenere conto di alcuna considerazione di fatto e di diritto.

Si dovrebbe, per esempio, considerare che quando si parla di obiettivi per la valutazione *periodica* e *finale*, non si sta parlando di *tutti* gli obiettivi che guidano l'azione educativa e didattica e che possono essere oggetto di valutazione *in itinere* o *intermedia*. Se anche tutti fossero verificati non tutti devono necessariamente essere oggetto di attribuzione di livello in sede periodica e finale, anche perché questi sono momenti di sintesi, in cui devono confluire in

forma mediata gli aspetti di dettaglio; senza dire che neppure in sede di valutazione in itinere è sempre possibile una verifica minuziosa di tutti gli obiettivi per tutti gli alunni.

In ogni caso, questa sembra essere la posizione delle *Linee guida*, laddove affermano che il repertorio contiene gli “obiettivi di apprendimento ... esplicito oggetto di valutazione” o “scelti come oggetto di valutazione”; le due espressioni “esplicito” e “scelti” suggeriscono che, tendenzialmente, dovrebbero essere oggetto di “giudizio descrittivo” solo gli obiettivi che hanno carattere strategico, o di sintesi o perché riferimenti fondamentali e costanti entro i percorsi didattici.

Questa prima affermazione ci pare rafforzata dalla richiesta di curare l’«efficacia e la trasparenza comunicativa nei confronti di alunni e genitori» (O.M., p. 2). E qui viene da pensare che una elencazione troppo ampia e analitica di obiettivi, unita al loro variare nei diversi periodi, non faciliti l’efficacia della comunicazione, semmai il contrario ... per eccesso. Sempre in merito al criterio della quantità, non si deve dimenticare che il documento di valutazione conserva ancora una funzione di *attestato* o di certificato: «Il Documento di valutazione *attesta* i risultati del percorso formativo di ciascun alunno» (L.G., p. 4), rispetto alla quale un’impostazione troppo analitica appare inaccettabile<sup>4</sup>.

Detto questo: allora quanti obiettivi? Se si considera l’esempio A/1 e gli altri proposti dalle *Linee guida*, si vede che per una disciplina come Italiano non si va oltre i 6 obiettivi accorpati in tre aree, il che significa che non si va oltre i tre “giudizi descrittivi”; perciò, considerata anche la valenza certificativa del documento, si può concludere che è più rispondente alle diverse esigenze in gioco la scelta di limitare il numero di obiettivi a cui dare visibilità: da un minimo di due ad un massimo di 4 “giudizi descrittivi” per disciplina, legando eventuali differenziazioni alla consistenza oraria delle discipline. Fissati un minimo e massimo per disciplina (senza escludere in linea di principio che possano essere tutti), si può decidere come selezionare gli obiettivi da privilegiare: una prima soluzione è quella di scorrere gli elenchi degli obiettivi curricolari e selezionare quelli che sembrano già riassumere diverse conoscenze e abilità; una seconda via consiste, invece, nel riformulare alcuni di questi obiettivi, così renderli rappresentativi di molte conoscenze e abilità proposte dalla programmazione di classe.

Da ultimo il criterio della *temporizzazione*, il cui senso si chiarisce se si considera che gli obiettivi curricolari sono disposti anche in successione temporale; accade di norma che alcuni obiettivi si ripresentino in tutti o più periodi dell’anno, mentre altri solo una volta o in pochi periodi; il criterio della temporizzazione si esplica nel decidere il grado di stabilità/variabilità conferire agli obiettivi in termini di visibilità documento.

Nel merito si possono seguire logiche diverse, tutte tecnicamente legittime: ad un estremo, si pone la scelta di dare visibilità a *tutti* gli obiettivi del curriculum previsti per il triennio e il biennio, seguendo la stessa temporalità della programmazione - ciò significa che ci sarà forte

<sup>4</sup> Anche qui emerge, di nuovo, una certa ambiguità di fondo delle *Linee guida*. Un documento di certificazione, per sua natura, deve essere sintetico: l’impatto e la forza del voto o del giudizio infatti sono massimi quando è unico per una disciplina. Se, però, l’unicità del voto e del giudizio si disperdono in una molteplicità di voti e giudizi riferiti a parti di una stessa disciplina, la loro forza comunicativa e il loro impatto “etico” si indeboliscono. Non è difficile vedere in questa scelta un orientamento che mira ad attenuare la funzione certificativa del documento di valutazione, senza avere il coraggio e la coerenza di optare per il portfolio. La mancanza di consapevolezza per questi aspetti del problema rende ancora più dubbia l’utilità di questo cambiamento per la comunicazione infra, inter ed extra istituzionale.

variabilità, nel senso che nei diversi periodi si alterneranno tutti gli obiettivi; all'altro estremo, si colloca la scelta di non temporizzare gli obiettivi, mantenendo sempre gli *stessi* per tutti i periodi, le annualità e l'intero triennio e biennio. Ogni scuola valutati i pro e i contro di ogni alternativa, opererà per la propria soluzione. Vero è che, nelle *Linee guida*, si incontra questa affermazione: «La tabella A1 riporta gli obiettivi oggetto di valutazione nella progettazione annuale» (L.G, p. 7), il che potrebbe lasciare intendere che si debba dare visibilità agli obiettivi di apprendimento su *base annuale*, con alternanza nelle diverse annualità.

Comunque sia, per quanto concerne il repertorio, compete ad ogni scuola decidere la sua struttura e sui suoi contenuti, ragionando alla luce dei criteri di qualità, quantità e temporizzazione.

### c) Dal repertorio al “documento di valutazione”

Se con l'elaborazione del repertorio degli obiettivi e la sua delibera si è risolto il problema dei *contenuti* da iscrivere nel documento di valutazione, resta da decidere la sua *forma* o configurazione. È questo un ulteriore impegno a carico delle singole scuole nell'ambito della loro autonomia didattica:

[il documento di valutazione] ogni Istituzione Scolastica, nell'esercizio della propria autonomia, potrà peraltro elaborarlo e arricchirlo, tenendo conto delle modalità di lavoro e della cultura professionale della scuola, avendo però sempre come riferimento l'efficacia e la trasparenza comunicativa nei confronti di alunni e genitori (O.M., p. 2).

Cominciamo con la ricognizione degli elementi strutturali che costituiscono un vincolo per tutte le scuole:

...nella forma grafica, si possono utilizzare modelli e soluzioni differenti, che devono comunque contenere: - la disciplina; - gli obiettivi di apprendimento (anche per nuclei tematici); - il livello; - il giudizio descrittivo (L.G., p. 7).

Questi sono gli elementi essenziali di nuovo conio che devono essere presenti obbligatoriamente nel documento; in merito ai livelli è bene tenere in considerazione anche quanto segue:

Qualora il giudizio descrittivo non contenga già l'esplicitazione dei criteri determinati dall'istituzione scolastica per differenziare i diversi livelli, sarà presente nel documento di valutazione una legenda che descrive i livelli in base alle dimensioni di apprendimento (L.G, p. 7); [o, in altri termini]: La definizione dei livelli, adottata dall'istituzione scolastica, dovrà essere presente sul Documento di valutazione (L.G., p. 8).

C'è da considerare poi che, essendo il documento di valutazione preesistente alle *Linee guida*, deve essere modificato per quanto concerne i saperi disciplinari, ma non possono mancare le altre sezioni previste dalla normativa vigente, oltre ai dati anagrafici:

Come definito nell'articolo 3, comma 7 dell'ordinanza, restano invariate la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa (L.G., p. 8)

Decidere la forma del documento di valutazione significa, pertanto, ripensare la disposizione delle due diverse sezioni, con particolare riguardo al modo di organizzare la presentazione degli obiettivi e relativi giudizi descrittivi, descrizione dei livelli. Quanto a questa sezione, le *Linee guida* suggeriscono una versione base A/1, che prevede uno spazio tabellare per ogni disciplina, suddiviso in due colonne: nella prima sono elencati gli obiettivi accorpati per aree, nella seconda l'attribuzione del giudizio descrittivo. Gli esempi proposti A\2 e A\3 prevedono invece tre colonne di cui una utilizzata per le descrizioni di livello.

**A/1. Esempi di giudizio descrittivo in due ambiti disciplinari diversi (Matematica e Italiano) mediante rappresentazione tabellare.**

<b>MATEMATICA</b>	
<b>OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO</b>	<b>LIVELLO RAGGIUNTO (1)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche.</li> <li>▪ Argomentare il procedimento seguito per risolvere problemi.</li> </ul>	AVANZATO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leggere, scrivere, confrontare numeri decimali, rappresentarli sulla retta.</li> <li>▪ Leggere e rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle.</li> </ul>	INTERMEDIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eseguire le operazioni con i numeri naturali con gli algoritmi usuali.</li> </ul>	BASE

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione

<b>ITALIANO</b>	
<b>OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO</b>	<b>LIVELLO RAGGIUNTO (1)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola.</li> </ul>	AVANZATO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.</li> <li>▪ Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.</li> <li>▪ Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.</li> </ul>	BASE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane.</li> <li>▪ Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.</li> </ul>	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione



Occorre riconoscere che ampio spazio viene lasciato alle scuole nel decidere la forma, i livelli di analiticità e i livelli di personalizzazione, utile in particolare per alunni con problemi specifici:

Nella valutazione periodica e finale, il livello di apprendimento è riferito agli esiti raggiunti dall'alunno relativamente ai diversi obiettivi della disciplina: ciò consente di elaborare un giudizio descrittivo articolato, che rispetta il percorso di ciascun alunno e consente di valorizzare i suoi apprendimenti, evidenziandone i punti di forza e quelli sui quali intervenire per ottenere un ulteriore potenziamento o sviluppo e garantire l'acquisizione degli apprendimenti necessari agli sviluppi successivi (L.G., pp. 6-7)

Un'ultima questione da non trascurare è quella di valutare se sia opportuno usare lo stesso documento da completare progressivamente nei diversi periodi in cui è suddiviso l'anno scolastico oppure ricorre ogni volta a un documento diverso.

#### **d) Integrare le dimensioni e descrivere i livelli**

A proposito delle “dimensioni di apprendimento” proposte dalle *Linee guida* si è osservato in senso critico che riservano maggiore attenzione al *come* (ai processi) rispetto al *che cosa* (risultati); a questo punto corre l'obbligo di mostrare come intervenire in senso migliorativo su questo punto:

Nell'esercizio della propria autonomia, ogni istituzione scolastica può individuare ulteriori dimensioni (ad esempio: saper spiegare i procedimenti seguiti per svolgere il compito richiesto; mettere a confronto differenti opinioni, soluzioni, strumenti, ...; saper tornare sui propri errori e autocorreggersi; fare collegamenti fra le discipline; ecc.), con le quali integrare questa progressione, tenendo conto che è comunque richiesta un'esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti. La definizione dei livelli è quindi riportata nel PTOF e nel Documento di valutazione di ogni istituzione scolastica (L.G., p. 6).

Prima di entrare nello specifico è importante chiarire quale sia il senso del *come* e del *che cosa*. Si è osservato che le *Linee guida* pensano gli apprendimenti in forma di obiettivi; quanto poi agli obiettivi, essi esprimono un' “azione” (che si avvale di processi cognitivi, ecc.) che si riferisce a un “contenuto culturale” - in questo senso apprendere significa esercitare azioni su contenuti culturali. Più nello specifico, le azioni hanno la natura di processi (nel senso che si avvalgono di processi cognitivi, ecc.), mentre i contenuti culturali sono oggetti socio culturali appartenenti alle diverse discipline. A questo punto è importante chiedersi che cosa sono i risultati: riteniamo di poter affermare, alla luce dell'impianto delle *Linee guida*, che il *risultato* è ciò che prende corpo dell'applicazione di un'azione/processo ad un contenuto culturale, da parte di un certo alunno in una data circostanza; in altri termini, si potrebbe dire che il risultato è il prodotto della sintesi di un *come* e di un *contenuto culturale* che si traduce in un *che cosa* determinato.

Per fare piena chiarezza ed eliminare ogni possibilità di equivoco, illustriamo la situazione con qualche esempio. Dato che non vogliamo semplificarci il compito scegliendo opportunamente gli obiettivi, ne consideriamo due tra quelli presentati dal modello A/1; p.e., “Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola” - ammesso che si tratti di conoscenze e abilità ... il che non è. Che cosa si intende qui per risultato di apprendimento? Si intende ciò che l’alunno concretamente fa in una situazione data, ossia *come* prende la parola e, soprattutto, *che cosa* dice concretamente. A questo punto, utilizzando le dimensioni proposte dalle *Linee guida*, potremmo giudicare un certo alunno come: “Avanzato”, perché “*porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.*” Con questa tipizzazione si verifica, però, che una parte importante del risultato, ossia il *che cosa* l’alunno ha detto, viene del tutto silenziato a favore del *come*. Si tratta di un grave limite: p.e., come sappiamo se ha fatto diversi interventi, ma ripetitivi, banali e sostanzialmente inutili? Oppure come possiamo escludere che un alunno, tipizzato come “In via di prima acquisizione” ossia pessimo quanto al *come*, possa aver detto in più di una situazione, un “che cosa” capace di interessare e ispirare il pensiero di tutti? Un altro piccolo esempio: “*Eseguire le operazioni con i numeri naturali e gli algoritmi usuali*” - questa è senza dubbio un’abilità. Supponiamo di dover valutare un alunno ancora come: “Avanzato”, con le motivazioni di cui sopra. Anche qui, entro i limiti di questa tipizzazione non siamo in grado, per esempio, di determinare la qualità del “che cosa”, vale a dire se il prodotto sia corretto o si debbano registrare errori di calcolo e altro - a chi non è capitato di aver portato a termine una consegna in autonomia, mobilitando questo e quello, con continuità e, nondimeno, di aver commesso gravi errori? Persino gli scienziati non ne sono del tutto esenti. In sostanza, con questa limitazione, non siamo in grado di esprimerci sui fattori di padronanza, quali la rapidità di calcolo, la sicurezza, l’ordine e la correttezza. Possiamo solo ipotizzarlo.

Ciascuno potrebbero moltiplicare da sé gli esempi, scegliendone di più appropriati; quelli qui proposti sono comunque sufficienti a segnalare una consistente pecca nell’impianto, che richiede di essere eliminata. Lo si potrebbe fare, utilizzando gli spazi di autonomia, mediante l’introduzione indicatori specifici per la dimensione del *che cosa*, decidendone anche i livelli.

#### e) La operazioni di “valutazione in itinere”

Un ulteriore aspetto da prendere in considerazione sono le pratiche preordinate all’espressione dei giudizi; è chiaro che stiamo parlando delle operazioni e degli strumenti utilizzati durante la fase che le *Linee guida* chiamano “valutazione intermedia” o in itinere:

Il *Documento di valutazione* attesta i risultati del percorso formativo .... rilevati in modo continuativo (L.G., p.6); L’elaborazione del giudizio periodico e finale riflette la complessità del processo di apprendimento ed è volta a raccogliere sistematicamente gli elementi necessari per rilevare il livello di acquisizione di uno specifico obiettivo da parte di un alunno (L.G., p. 9).

Ai fini dell'espressione di un giudizio descrittivo, è indispensabile raccogliere in modo continuativo e sistematico gli elementi probanti per determinare il livello di apprendimento di ciascuno. Da qui la necessità di mettere in campo occasioni e strumenti di verifica e valutazione intermedia, che siano appropriati ai diversi obiettivi di cui al repertorio, che devono essere un riferimento costante anche in sede di valutazione intermedia o in itinere:

Ciò richiede l'utilizzo di una pluralità di strumenti ... che consentono di acquisire, per ciascun obiettivo disciplinare, una varietà di informazioni funzionali alla formulazione del giudizio in modo articolato e contestualizzato (L.G., p. 9).

Gli strumenti, che possono essere utilizzati ... [sono] (ad esempio i colloqui individuali; l'osservazione; l'analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti e dei compiti pratici complessi realizzate dagli alunni; le prove di verifica; gli esercizi o compiti esecutivi semplici e la risoluzione di problemi a percorso obbligato; gli elaborati scritti; i compiti autentici; ...) (L.G., p. 9).

Si potrebbe denominare questa parte del lavoro valutativo come quello della raccolta dati e informazioni sul raggiungimento degli obiettivi; questi dati ovviamente devono essere registrati e conservati ordinatamente mediante opportune modalità di registrazione:

Nel nuovo impianto valutativo,... , l'insegnante usa il registro o altri strumenti per documentare la valutazione in itinere del percorso di apprendimento degli alunni. L'attività di documentazione attraverso i diversi strumenti di valutazione troverà uno spazio adeguato e praticabile all'interno del registro elettronico o di altri strumenti comunicativi, in modo da consentire una rappresentazione articolata del percorso di apprendimento di ciascun alunno (L.G., p. 10).

Ai fini di questo lavoro può rivelarsi utile predisporre una *scheda di osservazione* che tenga conto delle dimensioni di apprendimento e dei criteri, per raccogliere per ogni studente ciò che si evidenzia in occasione delle diverse occasioni di osservazione.

L'ultimo passaggio consiste nell'attribuzione del giudizio descrittivo, a partire da questa base documentale:

Il giudizio descrittivo sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento non è riducibile alla semplice sommatoria degli esiti ottenuti in occasione di singole attività valutative: occorre rilevare informazioni sui processi cognitivi in un'ottica di progressione e di continua modificabilità delle manifestazioni dell'apprendimento degli alunni. La valutazione, infatti, "documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze. In questo senso, l'autovalutazione dell'alunno, intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento, può far parte del giudizio descrittivo (L.G., p. 9).

Nel compiere l'operazione conclusiva, il suggerimento è quello di non ricorrere a sommatorie o medie; occorre anche considerare le eventuali tendenze in atto o progressioni, e così anche lo sviluppo dell'identità personale ed i processi di autovalutazioni che possono “fare parte” del giudizio descrittivo.

L'attività di documentazione e comunicazione deve avvenire attraverso gli strumenti ritenuti adeguati dalle singole istituzioni scolastiche (O.M., p. 3).

#### f) **Revisione PTOF**

Da ultimo, per quanto concerne le modifiche da apportare al PTOF, basterà ricordare che in questo documento progettuale dovrebbe essere esplicitato il dispositivo completo di valutazione in tutte le sue articolazioni e comprendere, pertanto, la valutazione delle competenze, del comportamento, ecc. Le modifiche da apportare riguardano la valutazione delle discipline e dei saperi disciplinari, in termini di conoscenze e abilità.

### 5. Per una valutazione complessiva della soluzione adottata

L'analisi delle *Linee guida* ci ha consentito di far emergere, oltre agli snodi essenziali, anche diverse criticità, visibili sotto una superficie apparentemente scorrevole. È importante allora concludere il nostro percorso con una valutazione di insieme dell'impianto adottato dalle *Linee guida* per la scuola primaria, che si soffermi sui seguenti aspetti: la validità epistemologia della soluzione individuata, la sua funzionalità o efficacia pratica, la sua ampiezza e profondità.

#### a) **Sulla validità epistemologica**

La prima domanda da porre, di fronte a questo impianto valutativo articolato e complesso, è se sia valido sotto il profilo teorico e concettuale.

La risposta che riteniamo di dover dare a questa domanda è purtroppo negativa, perché, ad un esame di dettaglio che cerchi di scavare sotto la superficie, si presentano aspetti che non chiari o che non convincono e scelte di dubbia trasparenza pedagogica e didattico. Al fine di motivare questo giudizio procederemo con una breve silloge di limiti, già segnalati in modo più circostanziato:

- la *concettualità* utilizzata con riferimento all'apprendimento - p.e.: processi, risultati, dimensioni, obiettivi, manifestazioni, conoscenza, abilità, competenze, ecc. - risulta piuttosto approssimativa, superficiale, quando non confusa, il che lascia pensare a scarsa avvertenza sotto il profilo teorico;
- l'impianto valutativo, forse a causa di una lettura un po' datata del concetto di “obiettivo di apprendimento” proposto dalle Indicazioni nazionali, risultata troppo appiattito su una *didattica per obiettivi*, con il rischio di fare regredire la scuola alle tassonomie degli anni '60 e '70;
- il tentativo dichiarato di sostituire i *voti* con una «descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida» (p. 1) è solo un pio desiderio, perché: o si ha il coraggio di eliminare

totalmente il giudicare (nella forma istituzionalizzata dei sistemi scolastici) oppure tutto ciò che si può fare è sostituire il giudicare *in forma* di voto, con il giudicare *in forma* di livello;

- parlare di “giudizi descrittivi” può avere il fascino di un ossimoro; di fatto, è solo un gioco di prestigio, nel senso che nessuna commistione è possibile tra il *giudicare* e il *descrivere*, trattandosi di operazioni necessarie entrambe ma irriducibili; se poi si pensa che questa mossa costituisce il cuore stesso di tutto il dispositivo di valutazione, si capisce quanto sia ambigua e mimetica l'operazione realizzata;

- il peso della *metafora topologica*, derivante dalla codifica dell'apprendere in termini di obiettivi didattici, comporta una serie di conseguenze sgradevoli, quali la trasformazione della valutazione in una collocazione degli alunni nei *livelli*, che sono solo schemi di posizionamento, ossia stereotipi approssimativi e generici - non descrizioni individualizzate e personalizzate;

- l'impianto valutativo, sempre per lo stesso motivo, risulta sbilanciato sul versante dei *processi*, ossia sul *come* dell'azione e relative dimensioni, mentre appare trascurata l'importanza dei *risultati* di apprendimento, ossia del *che cosa* e relative dimensioni;

- la riconduzione di tutti gli alunni entro soli quattro livelli tipizzanti tende ad appiattire le differenze, ed è quanto di più lontano ci possa essere da una visione autenticamente personalista e personalizzata della valutazione<sup>5</sup>;

- da ultimo, la scelta di conformare il modo di valutare le *conoscenze* e le *abilità* al modello già in uso per le *competenze* è frutto di una sottovalutazione della differenza che intercorre tra queste diverse famiglie di apprendimenti e delle conseguenze che ne derivano in sede di valutazione; peraltro, se nel caso delle competenze non è errato accentuare i processi di costruzione, nel caso delle conoscenze e abilità l'attenzione dovrebbe andare sui risultati.

Quanto richiamato in sintesi può bastare come motivazione per confermare il giudizio sostanzialmente negativo sul valore epistemologico dell'operazione.

### **b) Sulla funzionalità ed efficacia**

Anche se la qualità epistemologica di una soluzione si ripercuote di solito sulla sua funzionalità ed efficacia, non c'è tuttavia un rapporto di causa ed effetto tra le due cose; è necessario perciò dedicare qualche considerazione anche a questo aspetto, per capire se l'impatto migliorativo che il dispositivo pretende di avere sulla scuola e sulle pratiche educative e didattiche sia verosimile.

Ricordiamo allora le ragioni addotte dalle *Linee guida* per giustificare la sostituzione dei voti con i giudizi descrittivi:

- dotare i docenti di uno strumento insostituibile nella costruzione delle «strategie e del processo di insegnamento e apprendimento»;

- sollecitare lo «sviluppo delle potenzialità degli alunni, a partire dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti»;

- sostenere e potenziare «la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico»;

<sup>5</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004.

- raccogliere informazioni «per adattare l’insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato»;

- rappresentare in trasparenza “gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti”.

Che dire a questo proposito? Alla luce della lettura critica compiuta, non ci sembra che i cambiamenti introdotti siano tali da incidere significativamente su tutti questi aspetti della didattica.

Per esempio, da dove deriverebbe l’impatto positivo di questa modalità di valutazione sulla costruzione delle strategie e sul processo di apprendimento? Si può forse ipotizzare una maggior attenzione dei docenti rispetto ad alcune dimensioni dell’apprendere, come autonomia, capacità di attivare e cercare risorse, continuità; si può anche convenire che un giudizio motivato possa contenere più informazioni di un voto, per quanto anche quest’ultimo sia la sintesi di un complesso di informazioni raccolte e vagliate.

Non si capisce, in particolare, in che modo il passaggio dai voti all’attribuzione di livelli *stereotipati* possa consentire di identificare gli *effettivi* livelli di apprendimento di ciascuno; di offrire informazioni sui processi e sugli stili di apprendimento; di facilitare la scoperta delle potenzialità e di favorirne lo sviluppo; di sostenere la motivazione al continuo miglioramento, per il solo fatto che si cerca sempre di vedere il bicchiere mezzo pieno.

Le novità introdotte ci sembrano un mezzo inadeguato e di corto respiro per conseguire davvero gli obiettivi di miglioramento immaginati; o quantomeno, nella lettura delle *Linee guida*, non è dato di vedere in che modo il cambiamento introdotto possa garantire più funzioni rispetto ai voti e in modo migliore. I rilievi critici dedicati all’impianto epistemologico e alla funzionalità pratica non giustificano alcun ottimismo, semmai ci portano a chiedere se vi siano ragioni di altro genere che possono aver influito sulle scelte pedagogiche e didattiche presentate.

Potrebbe forse essere un abbaglio, ma nelle *Linee guida* si possono cogliere diversi spunti che possono essere illuminanti a questo proposito. Vediamo qualche esempio:

- il passaggio da una scala valutativa *decimale* ad una a *quattro livelli* ha come inevitabile conseguenza quella di comprimere l’espressione delle differenze di merito tra gli alunni, preferendo appiattirle entro quattro livelli;

- in diverse scelte si avverte il bisogno di edulcorare il linguaggio e di rimuovere le espressioni che possano suonare minimamente negative: nella denominazione dei *livelli*, p.e., è chiaro il desiderio di considerare sempre il bicchiere mezzo pieno, al punto che si dovrà dire che l’obiettivo è “In via di prima acquisizione”, anche se il bicchiere è totalmente vuoto; in questa stessa direzione è orientata la scelta di non indicare alcun *valore soglia* (che nella scala decimale è rappresentato dal “5”), per evitare che in essa compaia qualcosa di negativo;

- l’uso dell’espressione “giudizi descrittivi”, invece di “giudizi motivati”, lascia trasparire il desiderio di sottrarsi alla franca espressione di un giudizio e alla responsabilità del giudicare, come se i livelli fossero una impersonale fotografia della realtà;

- anche la scelta di evidenziare le dimensioni di *processo*, mettendo la sordina a quelle di *risultato*, può essere letta come un modo per silenziare gli aspetti più difficili da addomesticare ed edulcorare.

In tutti questi esempi, ci sembra trasparire il desiderio di dissimulare o rimuovere il giudizio (a maggior ragione se in forma di voto), a causa del carico di negatività che potrebbe portare con sé. Ora, non c'è dubbio che per la sensibilità odierna il giudizio, soprattutto se negativo, è avvertito come qualcosa di invasivo, aggressivo e, persino, violento - tale da creare spesso contenzioso. Resta il fatto che pensare di evitarlo nascondendolo è ingenuo e non è, comunque, ciò che serve; questa soluzione segnala piuttosto il convergere di più debolezze: della scuola e dei docenti che non si sentono più legittimati a giudicare; degli alunni che sempre più faticano ad accettare giudizi che non corrispondono alle loro aspettative e desideri; delle famiglie che stentano ad elaborare le difficoltà e i piccoli fallimenti dei figli. Se di questo si trattasse, siamo di fronte a istanze tipiche di una pedagogia orientata a “dare valore”, sempre e comunque, sulla base di un modo sbagliato di intendere il valore dell'inclusione.

### c) Sull'ampiezza e profondità della prospettiva

Anche se il nostro giudizio sulle *Linee guida* è negativo, non però ostile, non si intende per questo affermare che i giudizi *in forma* di voto non si possano sostituire con altre modalità e, persino, che non si possa pensare in modo più radicale all'abolizione del giudicare scolastico, nelle sue modalità *istituzionalizzate*<sup>6</sup>.

È per questa ragione che ci sembra importante chiedere conto anche dell'ampiezza e profondità della prospettiva pedagogica e didattica, in cui è nata e si radicata l'esigenza di superare i voti.

In proposito ci è sembra un segnale positivo il fatto che egli estensori del documento siano consapevoli che l'operazione di sostituzione dei voti con i giudizi descrittivi è tale da richiedere una revisione complessiva dell'impianto valutativo della primaria.

Anche a questo proposito, tuttavia dalla lettura delle *Linee guida* non emergono dati incoraggianti quanto alla revisione complessiva dell'impianto valutativo; i cambiamenti introdotti si limitano infatti alle sole pratiche preordinate e successive alla formulazione del giudizio: dal modo di scegliere gli obiettivi da valutare, alla possibilità di integrare le dimensioni, per arrivare alla configurazione del documento di valutazione. A conferma di questo si possono citare anche alcune affermazioni della O.M. n. 2158 del 4.12. 2020:

Rimangono invariate, così come previsto dall'articolo 2, commi 3, 5 e 7 del Dlgs 62/2017, le modalità per la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica o dell'attività alternativa (p. 2); Si tratta, a ben vedere, di rendere solo più espliciti e trasparenti i processi che già devono sovrintendere ogni processo di valutazione delle alunne e degli alunni (p. 3).

Dunque, a ben vedere, ci troviamo di fronte ad un cambiamento limitato e poco profondo, che non investe il dispositivo di valutazione della primaria nel suo complesso; l'operazione di sostituzione dei voti con i livelli descrittivi rimane circoscritta e senza pretese di portare lontano.

<sup>6</sup> E. Puricelli, *Perché l'abolizione dei voti non è un'eresia*, in «Nuova Secondaria», 6 (2018), anno XXXV, cit.

Il problema è che, se si vuol davvero cambiare un *dispositivo* di valutazione, serve altro e di più. Qui possiamo solo cercare di fornire un essenziale promemoria di ciò che servirebbe.

Occorre modificare, in ambito valutativo, gli attuali equilibri tra il verificare (*conoscere*) e il valutare (*giudicare*) a favore del verificare, fino ad arrivare a sostituire i giudizi *istituzionali* con altre forme di comunicazione.

Occorre orientare la valutazione nella direzione di una diagnostica dell'apprendere, che conferisca unità metodologica alle diverse pratiche valutative ad oggi previste e ai relativi giudizi.

Occorre partire da una visione d'insieme del *processo formativo* di ogni alunno, da considerare come l'oggetto unitario del valutare scolastico nelle sue articolazioni e risultati - un processo quello formativo che non può essere *mentalizzato* in termini di processi cognitivi e non cognitivi (così come tendono a fare le *Linee guida*), perché in esso giocano, non solo elementi psicologici, ma anche storici, biografici e personali e si intrecciano diverse linee dell'apprendere: conoscenze e abilità, competenze, valori e capacità da sviluppare.

È necessaria, infine, una scelta di campo per la personalizzazione di tutte le pratiche educative e didattiche e, perciò, anche della valutazione.

La prospettiva di sviluppo ora sommariamente delineata non è certo a portata di mano; rappresenta però una possibile direzione di marcia organica e coerente, utile anche per dare maggior respiro al passo compiuto dalle *Linee guida*<sup>7</sup>.

Si è partiti, nel rendere conto degli esiti di un Seminario, dal motivare la proposta di un saggio critico sull'abolizione dei voti nella primaria, come da *O.M. n. 2158/20*, a docenti della scuola secondaria, insistendo sul fatto che un sistema scolastico non opera per compartimenti stagni, per cui i cambiamenti di una parte si riverberano prima o poi sull'insieme, e anche sul fatto che sarebbe bene ci fosse una stessa logica di valutazione per la scuola primaria e per le scuole del secondo ciclo, in caso di una proposta soddisfacente. Ciò che è risultato dalla disamina realizzata durante il seminario è la necessità di ripensare il problema della valutazione nelle scuole del secondo ciclo, senza le contraddizioni e le debolezze riscontrabili nelle *Linee guida* predette.

*Ermanno Puricelli*  
*Dirigente scolastico*

<sup>7</sup> Per un approfondimento di questi aspetti si può vedere: E. Puricelli, *La valutazione fattoriale. Strumenti e pratiche per osservare e valutare le competenze*, Studium, Roma 2019, pp. 87-110.