IL SISTEMA DI VALUTAZIONE E LA SCHEDA PERSONALE DELL'ALUNNO NELLA SCUOLA MEDIA

INDICE

INTRODUZIONE..... Pag. 1

CAP.I DALLA LEGGE 517/77 ALLA "SPERIMENTAZIONE" DI NUOVE SCHEDE..... 4

1. Un primo documento sulla valutazione..... 5
2. L'innovazione ignorata..... 7
3. Tra il vecchio e il nuovo..... 9
4. Un compito da non svolgere..... 16
5. La stampa: tra incomprensioni e critiche legittime..... 21
6. La fortuna di essere provvisori..... 23
7. Il problema del tempo..... 27
8. Il modello definitivo..... 28
9. Giudizi disciplinari e valutazioni globali: nulla è cambiato..... 30
10. Ancora sul linguaggio dei giudizi: le capacità come dono naturale..... 34
11. La programmazione che non c'è..... 36

CAP.II I NUOVI STRUMENTI E L'ELABORAZIONE DELLE SCUOLE

1. Recuperare la funzione della scheda..... 42
2. Il primo modello..... 43
3. Prima degli "Elementi per la valutazione"..... 45
4. Gli "Elementi per la valutazione"..... 48
5. Come continua la sperimentazione..... 51
6. Una scuola campione..... 54
7. Dal 1987 al 1992..... 60
8. Si completa il disegno..... 62
9. Le circostanze della valutazione..... 64
10. Abbandonare definitivamente la strada vecchia..... 65
11. Concezione sistemica e contratto formativo..... 67
12. Il cognitivo e il metacognitivo..... 68
13. Buone intenzioni e vecchi giudizi..... 71
14. Tutti gli strumenti della valutazione..... 76
    - 14.1. I verbali: documentare la collegialità..... 79
    - 14.2. Il registro dell'insegnante: cosa documentare?..... 84

14.2.1. Cosa sono le osservazioni sistematiche?..... 86
14.2.2. Cosa vuol dire "maturazione"?..... 91
14.3. Il giornale per documentare la vita della classe..... 93
14.4. Il fascicolo personale: continuità educativa o amministrativa?..... 97
15. Dentro i quadri della scheda personale dell'alunno..... 103
15.1. Il Quadro 1: l'importanza della situazione di partenza..... 105
15.2. Il Quadro 2: l'individualizzazione degli interventi... 117
15.3. Il Quadro 3: nel cuore della scheda..... 124
15.3.1. Il Quadro 3: definire gli obiettivi disciplinari..... 127
15.3.2. Il Quadro 3: livelli e criteri di valutazione..... 131
15.4. Il Quadro 4: la valutazione globale..... 137

CAP.III ANALISI DI MATERIALI PRODOTTI
1. Analisi di alcuni modelli di registro personale in uso..... 141
2. Il Quadro 1: i prodotti delle scuole..... 143
3. Il Quadro 2: i prodotti delle scuole..... 146
4. Il Quadro 3: l'elaborazione delle scuole..... 149
4.1. Il Quadro 3: cosa fare delle righe bianche?..... 152
5. Il Quadro 4: i prodotti delle scuole..... 154
6. L'informatizzazione delle procedure di compilazione della scheda di valutazione: un nuovo mezzo per un vecchio messaggio..... 156

CONCLUSIONI: PROSPETTIVE E PROPOSTE..... 162

INDICE DEGLI ALLEGATI..... 168

BIBLIOGRAFIA..... 170

INTRODUZIONE

Nella prima parte di questo lavoro oltre all'analisi degli aspetti della legge 517/77 e delle norme applicative ad essa collegate, che hanno innovato profondamente il sistema di valutazione e i connessi strumenti certificativi nella scuola media, introducendo l'uso della scheda personale dell'alunno, viene esaminato il modo in cui le scuole hanno risposto, adottando procedure valutative più o meno coerenti, alla riformata organizzazione dell'insegnamento-apprendimento.

L'uso della scheda personale dell'alunno ha messo subito in luce il fatto che la scuola italiana non è stata in grado di passare, senza difficoltà, da una prassi didattica essenzialmente fondata sulla trasmissione-memorizzazione-ripetizione di contenuti e che affidava alla soggettività dell'insegnante la valutazione solitamente relativa alla quantità delle informazioni ritenute e alla qualità della loro esposizione, ad una prassi che organizza l'apprendimento creando le condizioni migliori per sviluppare capacità e competenze, attraverso la calibrata programmazione degli interventi educativi e didattici realizzando una scuola con finalità formative e orientative non solo nel campo dei saperi disciplinari, ma anche in quello dello sviluppo della personalità dell'alunno e del suo inserimento nel sociale. Non si è verificato infatti nella maggior parte dei casi il passaggio ad una scuola dove la valutazione consiste in un insieme di procedure indispensabili alla progettazione degli interventi educativi e che indica i criteri corrispondenti "alle esigenze promozionali e formative di ogni soggetto di educazione."[1]

Dai materiali esaminati nella prima parte di questo lavoro emergono le difficoltà e le incomprensioni, l'adattamento e le resistenze delle scuole all'innovazione, la persistenza di una prassi didattica legata a modelli obsoleti e questi sono stati i motivi principali che hanno indotto il Ministero ad avviare la sperimentazione di un nuovo modello di scheda nel 1985/86, quando era ormai evidente che le funzioni della valutazione indicate dalla legge 517/77, si erano perdute o, addirittura, non si erano neppure manifestate.

La seconda parte di questo lavoro è costituita dall'esame delle vicende relative alla sperimentazione del nuovo modello di scheda personale e dall'analisi dei documenti che, dal 1985/86 fino al D.M. 5 maggio 1993, sono stati elaborati dai successivi comitati tecnici istituiti dal Ministero, sia delle procedure adottate nella raccolta dei dati e nella verifica effettuate attraverso le scuole coinvolte.

E' stato condotto un esame approfondito del documento allegato alla C.M.167/93 che ridisegna tutto il sistema di valutazione con gli annessi strumenti, con la quale si conclude il periodo di

---

[1] C.M. 21 luglio 1978, n.169, Programmazione educativa, Applicazione art.2 Legge 4 agosto 1977, n.517.

sperimentazione, giungendo all'adozione definitiva, per tutte le scuole del paese, del nuovo modello di scheda e si è dedicato spazio a tutti gli strumenti cui la C.M.167/93 affida una funzione rilevante, oltre naturalmente alla scheda personale, la quale è stata analizzata per ciascuna delle parti o quadri di cui è composta.

Per ciascuno degli strumenti del sistema di valutazione si sono esaminate la relative elaborazioni delle scuole: anche in questo caso attraverso lo studio dei materiali prodotti è possibile comprendere se i principi della programmazione e della connessa valutazione siano definitivamente acquisiti nella pratica quotidiana della scuola o se siano considerate fastidiose dichiarazioni d'intenti, alle quali uniformarsi in superficie e nella forma, perché vissute come imposte da un'Amministrazione capace di "apparire" al centro ma lontana "dall'essere" in periferia.

Nella terza parte del lavoro vengono analizzati i materiali prodotti dalle scuole e comparati con le indicazioni contenute nel documento relativo al sistema di valutazione che effettivamente completa, in modo organico, il progetto della scuola media dell'obbligo avviato con la legge 1859/62.

Infine nelle conclusioni si avanzano alcune proposte, proprio perché l'azione educativa della scuola si ispira all'esperienza degli insegnanti "rielaborata criticamente alla luce dei risultati osservati, delle indicazioni delle scienze umane in rapido progresso e della ricerca (storica, teorica e sperimentale) della pedagogia e della didattica", così come affermato con sicurezza dall'allegato alla C.M.167/93. Ma questo accade solo se si creano le condizioni sociali, culturali e quindi professionali ed economiche che promuovono negli insegnanti la capacità di "rielaborare criticamente" la loro esperienza e permettono loro di saper raccogliere e interpretare i risultati del loro lavoro e di confrontarsi con le indicazioni che le scienze umane e la ricerca pedagogico-didattica offrono.

CAP. I DALLA LEGGE 517/77 ALLA "SPERIMENTAZIONE" DI NUOVE SCHEDE

Dalla legge 517 del 4 agosto 1977 al 5 maggio 1993, data del D.M. con il quale si è adottato e introdotto nella scuola media il nuovo modello di scheda di valutazione degli alunni, sono passati quasi 16 anni e, se si considera che lo stesso D.M. consente alle scuole di differire all'anno scolastico 1994/95 l'utilizzazione di tale modello, "[...] al fine di consentire i necessari approfondimenti sui temi della programmazione e della correlata valutazione[...]"[2], occorre chiedersi in quale modo, in questi anni, la scuola media abbia tradotto in azione educativa i principi di programmazione e valutazione fondanti l'organizzazione del sistema scolastico dell'obbligo.

Nel 1977 con l'entrata in vigore della legge 517 si introducevano "Nuove norme sulla valutazione degli alunni[...]" ed in particolare all'articolo 9 "una scheda personale dell'alunno, contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto, sia globalmente, sia nelle singole discipline."

Alla pubblicazione e all'uso della scheda provvisoria dell'anno scolastico 1977/78 seguirono polemiche e prese di posizione fortemente sfavorevoli da parte degli insegnanti, delle organizzazioni sindacali ed anche dell'opinione pubblica[3], polemiche e prese di posizione che sarà

---

2 C.M. 27 maggio 1993, n.167, che ha per oggetto il Nuovo modello di scheda di valutazione e con la quale viene inviata alle scuole un opuscolo illustrativo (Allegato n.2) relativo alla scheda.

3 Afferma a proposito dell'idea di valutazione scolastica presso l'opinione pubblica M.L.Giovannini in *Valutazione sotto esame*, Milano, Ethel editoriale Giorgio Mondadori, 1994, pp. 11-12: "Ancora oggi, secondo il *senso comune,* la valutazione tende ad essere identificata, pur con sfumature diverse, con la formulazione, da parte dell'insegnante, di un giudizio sulle capacità di un individuo e sulla riuscita a scuola. Ed è in base a tali giudizi che molti tendono a ricordare la propria esperienza scolastica e/o a considerare la 'bravura' dei propri figli.[...] la diffusione e la condivisione di tale connotazione hanno radici profonde nella prassi valutativa della scuola del passato e nella concezione dell'apprendimento che la sorreggeva.[...] prassi valutativa congruente con la principale funzione della scuola, cioè di riproduzione socio-culturale, e con la concezione di una didattica fortemente unidirezionale, basata sulla trasmissione di contenuti codificati. In un sistema scolastico funzionale ad una società classista, sotto la maschera dell'ideologia delle doti e dei meriti personali, era ritenuto

necessario sottoporre ad analisi per evidenziarne la fondatezza o smascherarne la pretestuosità: certo ebbero rilevanza nel portare lo stesso Ministero a modificare la primitiva circolare che dettava istruzioni in letterale corrispondenza con quanto prescritto dall'art.9 della 517.[4]

1. Un primo documento sulla valutazione

La C.M. 236 del 14 settembre 1977, che è appunto il primo documento redatto sia per divulgare che per attuare le innovazioni educative e didattiche strettamente connesse con il concetto di valutazione inteso "come una operazione non staccata dal processo educativo, ma sostanza stessa dell'educazione"[5], illustrando il primo modello di scheda personale dell'alunno, modello che viene espressamente definito transitorio, "[...] valido cioè, appunto per il solo anno scolastico 1977-1978."[6], introduce di fatto i concetti di valutazione diagnostica e formativa[7] che dovranno realizzarsi, tradursi in pratica nell'attività didattica.

---

naturale che soltanto i 'bravi' potessero proseguire gli studi e ottenere i migliori posti nella società, e il sistema di valutazione legittimava queste aspettative."
Rispetto poi all'idea di sistema scolastico riproducentesi e riproducente le discriminazioni socio-culturali proprie di una società classista e di fronte alla necessità di riqualificazione culturale e professionale che gli orientamenti normativi introdotti dalla legge 517/77 richiedono agli insegnanti, riferendosi quindi alla loro formazione iniziale o d'ingresso nella professione, afferma M. Pellerey in *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1983, p.32: "Felix Klein più di un secolo fa annotava mestamente che il futuro insegnante era costretto ad un doppio dimenticare. Entrando all'università egli doveva scordare quanto appreso nella scuola preuniversitaria e poi, ritornando nelle aule 'dall'altra parte della cattedra', dimenticare quanto acquisito negli atenei. Spesso [...] i giovani insegnanti tendono a riprodurre schemi di comportamento, contenuti e metodi, che essi hanno interiorizzato ai tempi della loro scuola preuniversitaria, restaurando continuamente, anche se spesso inconsciamente, la scuola che dovrebbe essere invece trasformata."

4 Si veda la C.M. 29 novembre 1977, n.319, esaminata al paragrafo I.6 di questo lavoro.

5 C.M. 14 settembre 1977, n.236.

6 Ibidem.

7 Si veda il riferimento alle diverse circostanze della valutazione e agli autori nel paragrafo II.9.

Il modello di scheda personale era dunque composto di dodici facciate formato protocollo divise in tre sezioni oltre a comprendere una parte preliminare generale che, dopo i dati relativi a scuola, classe, sezione, dati anagrafici e precedenti scolastici, conteneva "[...] altre notizie sull'alunno rilevanti per l'attività educativa sulla base delle osservazioni dei docenti o dei dati segnalati dalla famiglia ed eventualmente dal servizio sanitario o da quello socio-psico-pedagogico [...]"[8]. Si trattava di informazioni, afferma L.Calonghi[9], che riguardano la vita bio-psico-sociale dell'alunno e, pur non essendo specificato, ci si riferisce principalmente agli alunni portatori di handicap fisici, psichici e sociali, visto che è soltanto nei confronti di questi alunni che sono e saranno coinvolti i servizi socio-sanitari. Infatti si chiama in causa la responsabilità tecnico-professionale degli esperti che si dovranno limitare a comunicare ciò che ritengono utile e, sempre Calonghi, ricorda sia che la situazione di handicap comporta conseguenze non solo didattico-educative ma anche organizzative ed amministrative, come espressamente previsto dall'articolo 7 della legge 517/77, sia che queste informazioni avranno carattere riservato pur essendo la scheda un documento interno alla scuola.

2. L'innovazione ignorata

Si entra a questo punto nella parte del documento che di fatto non sarà mai utilizzata e che, insieme con la parte relativa alle "notizie rilevanti", appena descritta, si ispira agli stessi principi e quindi alla pratica valutativa che 16 anni più tardi viene introdotta con il nuovo modello di scheda. In queste prime cinque facciate i docenti avrebbero dovuto fornire ogni trimestre

> "[...] notizie sui più importanti aspetti del comportamento dell'alunno, come rapporti con i docenti, con i compagni e con gli altri operatori scolastici, come partecipazione alle iniziative scolastiche, alle attività di gruppo e alle eventuali attività integrative [...]"[10]

---

8 C.M.236 op.cit.

9 L.Calonghi, *Legge sulla valutazione e scheda dell'alunno*, in "Orientamenti Pedagogici", novembre-dicembre 1977, n.6, pp.1049-1066.

10 C.M.236, op.cit.

ed arrivare subito dopo alla parte "[...] che presenta aspetti di maggiore importanza e novità rispetto al sistema di registrazione e di valutazione finora vigenti [...]"[11]: si trattava di introdurre la valutazione nell'insegnamento di cui essa fa parte integrante, di mettere in atto le funzioni della valutazione, seguendo le definizioni di De Landsheere [12], prognostica, di misurazione, diagnostica nella pratica valutativa.

Infatti il Consiglio di classe era chiamato a raccogliere in occasione delle riunioni mensili, "le osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto"[13] sia nelle singole discipline che globalmente comprendendo

> "[...]notizie e valutazioni sulla situazione di partenza dell'alunno (nella disciplina di cui si tratta), sul suo interesse per la disciplina medesima, sulla perseveranza negli impegni, sulla capacità di acquisizione dei procedimenti metodologici propri della disciplina, sul progresso compiuto in relazione agli obiettivi, anche interdisciplinari, programmati dal Consiglio di classe, sulla capacità di assunzione di responsabilità e socializzazione; saranno inoltre registrate particolari osservazioni e suggerimenti per eventuali iniziative di sostegno e interventi individualizzati [...]"[14]

Difficile non comprendere il senso di smarrimento che deve aver provato il docente che affidava al voto in decimi tutta la complessa operazione del valutare, limitandosi ad un controllo di memorizzazione delle conoscenze ed eventualmente alla qualità dell'esposizione scritta od orale delle stesse da parte degli alunni, lasciando "[...] inesplorati non solo gli aspetti più importanti dell'intelligenza ma anche quasi tutti i tratti della personalità che una ben intesa educazione deve coltivare."[15] Smarrito allo stesso modo si sarà sentito l'insegnante che, pur avendo compreso che il voto era effettivamente strumento inadeguato[16], simbolo inespressivo e instabile, ed avendo

---

11 Ibidem.

12 G.De Landsheere, *Elementi di docimologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp.5-6.

13 Legge 517/77, art.9, c.1.

14 C.M. 236, cit.

15 G.De Landsheere, op.cit., pag.11.

16 Secondo l'estensore della sintesi della ricerca *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, condotta dall'IREF su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione, in "Annali della Pubblica Istruzione",

avvertito che era sempre meno adeguato e giusto valutare l'allievo senza tener conto dell'incidenza degli aspetti psicologici dell'età evolutiva e dei condizionamenti sociali economici e culturali, solo in base alle prestazioni scolastiche, non sarà stato in grado di rispondere con le competenze necessarie ad un compito complesso che, in più, veniva presentato in modo da non renderne facile l'attuazione.

3. Tra il vecchio e il nuovo

Appare subito chiaro che l'insieme delle osservazioni richieste si riferiscono, senza essere presentate secondo un ordine logico, sia all'ambito cognitivo che all'ambito affettivo e sociale ed anche all'ambito fisico e motorio visto che i comportamenti psicomotori sono indispensabili per l'attività cognitiva e affettiva[17].

Firenze, Le Monnier, Luglio-Agosto 1992, n.4, pagg.441-466, la progressiva consapevolezza dell'inadeguatezza dei tradizionali metodi di valutazione, venne acquisita in seguito alle trasformazioni in parte dovute alla normativa ed in parte alla sensibilità della scuola militante. In particolare la normativa cui si fa riferimento è la legge 5 aprile 1969 n.119, "Riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media" che sostituì "[...] alla valutazione analitica in decimi un giudizio a carattere sintetico, da esprimere secondo una scala di 4 livelli (sufficiente, buono, distinto, ottimo), da attribuirsi in unica sessione (senza quindi rinvii di 'riparazione'), e concludeva il suo iter leggendo il 'grado di formazione e sviluppo della personalità raggiunto da ogni candidato' (D.P.R. 13 novembre 1969, n.1090, art.11) attraverso una serie di elementi che dovevano integrare ed armonizzare le strette risultanze del profitto disciplinare, materia per materia e, nello stesso tempo, eludere una quantificazione che rispecchiasse una sommatoria o una media più o meno sfumata di voti." Ibidem, pag.444. I successivi provvedimenti amministrativi che indicavano seppur a livello embrionale la necessità si sostituire il concetto di "prodotto" con quello di "processo" e il concetto di alunno come "oggetto" dell'apprendimento con quello di "soggetto" sono individuati nella O.M. 21 aprile 1969, par.9. titolo II; C.M. 24 maggio 1969, n.188.

[17] A proposito dell'area psicomotoria L.Calonghi oltre a riportare la tassonomia di A.Harrow come la più rigorosa cita M.Minder, *Didactique fonctionelle*, Liège, Dessain, 1980, pag.52 : "[...] i comportamenti psicomotori s'impongono ancora all'attenzione dell'educatore come i supporti (e le condizioni) indispensabili per l'attività cognitiva (leggere, scrivere, calcolare) e dell'attività affettiva

Dunque si parte da notizie e valutazioni sulla situazione di partenza specificando: "nella disciplina di cui si tratta". Agli insegnanti era richiesta una valutazione diagnostica vale a dire un controllo che accerti

> "[...] qual sia la situazione 'di partenza'; all'inizio di un corso di studi, di un ciclo scolastico, di un anno, di una nuova attività, di un nuovo 'capitolo' di studio. Di solito in partenza la diagnosi si limita a compiere controlli cruciali nei confronti di tutti gli scolari, e viene approfondita poi nei confronti di coloro che rivelassero manchevolezze accentuate. Procedure e strumenti si differenziano dalla prima alla seconda fase."[18]

e L.Calonghi ricordava che gli insegnanti sono ben consapevoli di quanto sia fondamentale, specialmente trattandosi di una classe "nuova"

> "[...] cercar di aver al più presto un quadro completo delle capacità e delle nozioni possedute dai propri alunni. Questo evita da un lato che si dia per scontato il possesso di capacità e di nozioni che invece la maggioranza non possiede o non possiede adeguatamente, con il conseguente rischio di compromettere l'apprendimento susseguente [...] Queste informazioni preliminari sono di particolare importanza per i settori che dovranno servire come 'base' su cui fondare il lavoro previsto durante l'anno scolastico."[19]

Evidentemente Calonghi si riferiva ad una consapevolezza generica che stava nascendo in una scuola che in quegli anni, soprattutto in seguito alla legge 517 si dotava di quella flessibilità strutturale capace di assicurare agli alunni in difficoltà un intervento pedagogico personalizzato. Con l'articolo 7 della legge 517 veniva infatti abolita ogni precedente differenziazione inserendo qualsiasi tipo di alunno nelle classi comuni e prevedendo, relativamente alle diverse difficoltà e alle diverse risorse, forme di individualizzazione della didattica e della azione educativa.[20]

(espressioni, gesti, iniziative)." riportato in L.Calonghi, *Finalità e obiettivi nella scuola*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, pag.59.

18 M.Gattullo, M.L.Giovannini, (a cura di), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Milano, B.Mondadori, 1989, pp.14-15.

19 L.Calonghi, *Valutazione*, Brescia, La Scuola, 1976, pag.70.

20 L'art. 7 della legge 517/77 prevede l'organizzazione di attività di integrazione a carattere interdisciplinare per gruppi di alunni della stessa classe o di classi

Consapevolezza generica e presente tuttalpiù negli "insegnanti esperti"[21] visto che i dati pubblicati nel 1992 in seguito alla "Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana"[22], condotta nel 1990 (tredici anni dopo l'introduzione del nuovo sistema di valutazione), mostrano sostanzialmente che i docenti, pur affermando di far uso, oltre a raccogliere valutazioni per le scadenze istituzionali, di prove finalizzate a diagnosticare, "[...] a tener conto dei diversi punti di partenza degli scolari"[23], non sono credibili quando fanno "[...]dichiarazioni circa l'uso di prove formative [...]" poiché sono "[...] in contraddizione con le dichiarazioni intorno agli strumenti di accertamento utilizzati."[24]

Il curatore della pubblicazione dell'indagine sottolinea infatti come la procedura per effettuare diagnosi, accertamenti utili a promuovere attività di recupero, sia in partenza che durante il percorso didattico, consista in quattro tempi

> " 1) usare prove scritte, di massima test di profitto, per misurare - in modo rapido (evitando cioè di impiegare troppo tempo), rappresentativo (non si devono trascurare apprendimenti importanti) e omogeneo (gli apprendimenti importanti non cambiano da uno scolaro all'altro) - quel che tutti gli scolari dovrebbero sapere; 2) usare successivamente prove se necessario diversificate, per misurare in modo più approfondito e analitico, nei confronti degli scolari da sottoporre a recupero, quali nodi essi non abbiano risolto, quali tecniche essi non posseggano, quali vuoti specifici essi abbiano nell'apprendimento, ecc.; 3) intervenire in modo individualizzato per tentare il recupero; 4) misurare i risultati del recupero."[25]

---

diverse ed iniziative di sostegno per realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. L'inserimento di alunni portatori di handicap in classi con un massimo di 20 alunni e l'utilizzazione di docenti specializzati che attuino forme di integrazione e sostegno. Il supporto del servizio socio-psico-pedagogico in tali classi.

21 L.Calonghi, op.cit., pag.70.

22 A.Cavalli, (a cura di), *Insegnare oggi, Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna , Il Mulino, 1992.

23 Ibidem, pag.170.

24 Ibidem, pp.175-176.

25 Ibidem, pag.175.

In questa procedura con funzione diagnostica è centrale l'uso dei test ed è su questo che emerge la prima contraddizione: se da un lato moltissimi insegnanti dichiarano di usare prove formative, pochissimi poi affermano di far uso di test, a questo va aggiunta la questione del tempo necessario per attuare tali procedure che molti docenti ritengono non conciliabili con l'esigenza di svolgere il "programma" : ciò che fa concludere ad A.Cavalli che la maggior parte degli insegnanti non sembra in grado di usare prove di tipo formativo, essi infatti considerano accertamenti quali "l'interrogazione" iniziative di tipo formativo, mentre si tratta di operazioni didattiche che, così condotte, e anche se seguite dalla ripetizione delle spiegazioni che non sono state comprese, non consentono di verificare se siano in grado di produrre progressi misurabili.

A proposito della differenza tra prove di tipo formativo e sommativo, Vertecchi ricorda che è

> "[...] insieme di tipo programmatico e procedurale: infatti le prove di tipo formativo non tendono alla discriminazione di livelli, ma solo all'accertamento di singole abilità. Il test sommativo ha invece il compito di rilevare il livello finale delle prestazioni, quando il processo didattico si sia concluso[...] l'errore nel test formativo è solo un elemento di informazione che serve alla ristrutturazione del piano di apprendimento; nel caso del test sommativo testimonia invece dell'insuccesso dell'azione educativa."[26]

Il fatto che gli insegnanti ritengano, in buona fede, di riuscire a compiere accertamenti e attività di recupero, secondo A.Cavalli accade anche perché

> "[...] la cultura didattica corrente ha probabilmente esercitato la sua influenza sulle risposte degli insegnanti. Essi sanno che bisogna usare prove formative, perché lo dice, soprattutto nella scuola dell'obbligo sulla scia delle enunciazioni dei programmi, la propaganda amministrativa che li interpreta. E' perciò evidente che chi ha dichiarato nei documenti scolastici di aver usato prove formative lo dica anche rispondendo alle domande di un questionario."[27]

Occorre però ritornare all'esame di ciò che veniva richiesto per la compilazione della prima scheda personale dell'alunno, poiché è importante notare il fatto che la rilevazione della situazione di partenza è riferita alla singola disciplina: ciascun docente avrebbe allora dovuto ben conoscere la

---

26 B.Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976, pag.64.

27 A.Cavalli, op.cit., pag.176.

struttura sostanziale e la struttura sintattica della propria disciplina, dove, tenendo conto della proposta avanzata da J.J.Schwab[28], la prima indica l'insieme dei concetti e dei principi che la sostanziano, l'altra il modo di procedere e la giustificazione dei risultati di essa.

Supponiamo allora che essi fossero stati in grado di fare una diagnosi, di valutare la situazione di partenza degli alunni rilevando le conoscenze e le competenze in quella disciplina. All'annotazione di tale rilevazione, fatta sulla scheda con lo scopo principale di organizzare il lavoro didattico successivo, avrebbe dovuto seguire la rilevazione relativa all'interesse per la disciplina medesima e questa precisazione fa evidentemente riferimento ad una motivazione estrinseca all'apprendimento, se riferita ad una rilevazione iniziale, a meno che non ci si trovi in una situazione in cui l'alunno abbia già chiarito il contesto nella più ampia struttura della conoscenza e, collegandosi con dei principi generali, abbia già trovato un soddisfacente stimolo intellettuale[29]. Ma questo non viene precisato né nella scheda personale né nella circolare 236 che ne illustrava le modalità di compilazione.

Lo stesso vale per le osservazioni relative alla "perseveranza negli impegni": si presume che ci si riferisca agli impegni conseguenti al lavoro disciplinare, a questo proposito M.Pellerey afferma:

> "[...] sappiamo bene che anche un contenuto didattico ricco di agganci e stimoli risulta in concreto povero e stanco se il metodo didattico con il quale esso viene sviluppato è ripetitivo, poco collegato con i modi e gli stili di apprendimento degli allievi, separato dal resto delle loro esperienze scolastiche ed extrascolastiche.
>
> Ecco allora la necessità di un approfondimento di due aspetti della disciplina o area disciplinare considerata: a) l'analisi delle valenze educative di un certo suo contenuto; b) l'identificazione delle condizioni e dei modi di un suo valido apprendimento."[30]

Le osservazioni diagnostiche raccolte, "almeno in occasione delle riunioni mensili prescritte dalla legge"[31], avrebbero dovuto essere poi completate indicando le "capacità di acquisizione dei procedimenti metodologici propri di ogni disciplina", considerando certo tutti gli insegnanti

---

28 J.J.Schwab et Alii, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

29 Ci si riferisce a quanto enunciato da J.S.Bruner in *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1976.

30 M.Pellerey, op.cit, pag.137.

31 Scheda di valutazione 1977/78, Parte 2.

specialisti nel proprio campo disciplinare[32] e, ancora, viene richiesto di indicare, in una successione poco comprensibile e fuorviante, il "progresso in relazione agli obiettivi, anche interdisciplinari".

Il riferirsi agli obiettivi disciplinari in questo ordine avrà certo contribuito a non fare chiarezza nella definizione del termine obiettivo che "[...] è l'essenza del concetto stesso di educazione"[33], visto che l'acquisizione del procedimento metodologico proprio della disciplina attiene alla struttura sintattica[34] della disciplina stessa e quindi, saperne utilizzare gli schemi concettuali, è obiettivo didattico-disciplinare.

Una prima conseguenza che si registrerà nella pratica didattica sarà la frequente identificazione tra obiettivo e contenuto disciplinare[35] ciò che consentirà di insistere con una pratica valutativa che sarà nella maggior parte dei casi la formulazione di un giudizio sul singolo alunno, giudizio

---

32 A conclusione dell'indagine sulla formazione degli insegnanti nella scuola italiana, A.Cavalli afferma che "[...] i primi insegnanti con formazione universitaria completa ci potranno essere nel 1995 [..]". La realtà attuale fa apparire fin troppo ottimistica la previsione di Cavalli infatti, a tutt'oggi nel 1995, non è stata data attuazione alla legge 341/90 che prevede un apposito corso di laurea per insegnanti di scuola materna ed elementare, ed una formazione professionale specifica per gli insegnanti delle secondarie, da acquisire, dopo la laurea, in una scuola di specializzazione abilitante. Difficile anche avere informazioni sui lavori della Commissione apposita che, secondo la legge, dovrebbe elaborare i piani di studio del corso di laurea e della scuola di specializzazione e che avrebbe iniziato i lavori, così come ricorda Cavalli, nel 1991. Per quanto riguarda la formazione in servizio, Cavalli ricorda che si presenta oggi come un problema gigantesco: "Qui i problemi più gravi da affrontare riguardano le risorse e l'organizzazione. Per le risorse , occorrerebbe costituire, con insegnanti opportunamente e specificamente formati per i nuovi compiti, gruppi di esperti ai quali affidare l'aggiornamento delle competenze didattiche; occorrerebbe coinvolgere sistematicamente e con iniziative specifiche le università per l'aggiornamento di tipo disciplinare [...]" in A.Cavalli, (a cura di), op.cit., pagg.179-180.

33 V.De Landsheere-G.De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, 1977, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pag.1.

34 J.J.Schwab et Alii, op.cit., pag.9.

35 Estremamente ampio e complesso il discorso sugli obiettivi nel dibattito della ricerca pedagogica: rinviando al paragrafo II.15.3.1 di questo lavoro relativo agli obiettivi disciplinari, ci si riferisce, per quanto riguarda le caratteristiche di un obiettivo didattico alla definizione di R.F.Mager in *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978.

nel quale si misura la quantità di informazioni relative ai contenuti disciplinari e la qualità della loro esposizione: una visione della valutazione tutt'altro che nuova rispetto alla scuola precedente la riforma del 1962[36].

Nella scheda del 1977/78 le osservazioni avrebbero infine dovuto comprendere indicazioni sulla "capacità di assunzione di responsabilità e di socializzazione": la circolare illustrativa non rinvia alla nota tassonomia di D.R. Krathwol che sarà diffusa in Italia negli anni immediatamente successivi[37] e neppure a particolari teorie della intelligenza o della personalità[38].

Va notato inoltre che non si sottolinea la necessità di unificare i criteri di osservazione per queste capacità, pur trattandosi chiaramente di obiettivi attinenti all'area affettiva e sociale, quindi comuni a tutte le discipline e, non solo non si specifica che la determinazione sia dei criteri di osservazione che la definizione di tali obiettivi, senza collegialità, svuota e rende ambigua l'azione educativa che dovrebbe essere intenzionale e comune, bensì la scheda è strutturata affinché anche queste osservazioni vengano formulate da ciascun docente a sua discrezione.

Sempre negli spazi suddivisi per ciascuna disciplina si sarebbero dovute annotare "osservazioni e suggerimenti per eventuali iniziative di sostegno e interventi individualizzati"[39]: si vedrà come l'aggettivo "eventuale" sarà in seguito attribuito anche a "interventi individualizzati", ciò che consentirà una sostanziale non applicazione dell'articolo 7 della legge 517, specie per quanto riguarda le iniziative finalizzate alla realizzazione di interventi individualizzati, anche in sostituzione delle normali attività didattiche, fino ad un massimo di 160 ore.[40]

4. Un compito da non svolgere

---

36 Ci si riferisce alla Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

37 Il testo di D.R.Krathwhol, B.S.Bloom, B.B.Masia, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, viene pubblicato in italia da Giunti & Lisciani, Teramo nel 1985; mentre il testo di V.De Landsheere, G.De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, che riporta ed esamina anche le tassonomie relative al campo affettivo, viene pubblicato in Italia dalla Nuova Italia nel 1977.

38 Ci si riferisce al modello elaborato da J.P.Guilford e agli studi di G.W.Allport.

39 Scheda di valutazione 1977/78, Parte 2.

40 Legge 4 agosto 1977, n.517, art.7.

Occorre comprendere l'atteggiamento con il quale gli insegnanti accolsero le nuove modalità di valutazione, a questo proposito

> "[...] un gruppo di ricercatori universitari coinvolti in molteplici interventi di aggiornamento sulle nuove norme e sui nuovi strumenti di valutazione introdotti dalla legge 517/77 affermò allora: 'Gli insegnanti [...] hanno generalmente accolto le nuove modalità di valutazione con un atteggiamento negativo, cha va dalla perplessità alla critica anche radicale. Di sostenitori convinti della scheda ne abbiamo incontrato veramente pochi. [...] Era del resto largamente prevedibile che la risposta degli insegnanti sarebbe stata negativa; se non altro per il modo in cui le nuove procedure sono state introdotte.'[...]"[41]

Dunque i ricercatori chiamati ad aggiornare gli insegnanti oltre ad individuare, nel modo attraverso il quale le nuove procedure erano state introdotte, una delle cause della risposta negativa degli stessi, giungevano ad enumerare quattro categorie di reazioni avverse con le annesse motivazioni. Si tratta di motivi che uniscono questioni legate alla organizzazione del lavoro, soprattutto in termini di tempi da dedicare ad un compito nei confronti del quale ci si sente evidentemente inadeguati, a questioni di rapporti e comunicazione con le famiglie che vengono generalmente considerate poco capaci di comprendere il nuovo sistema di valutazione.

Gli insegnanti consideravano una difficoltà difficilmente superabile la necessità di illustrare e far comprendere ai genitori degli alunni "[...]le valutazioni trimestrali (giudizi analitici e livello globale di maturazione)[...]"[42] come prescritto dalle nuove disposizioni.

Perciò le famiglie, in quella fase, non erano ancora a pieno titolo considerate parte in causa di quel "contratto formativo", formula cui si farà in seguito ricorrente ed esplicito riferimento[43], secondo il quale una valutazione trasparente e partecipativa dovrà essere "[...]opera del concorso

---

41 M.L.Giovannini, op.cit., pag.108. L'affermazione dei ricercatori citata nel testo di M.L.Giovannini è tratta da M.Gattullo, M.L.Giovannini, G.Grandi, E.Lodini, *Gli insegnanti e l'aggiornamento: esperienze e considerazioni*, in "Scuola e città", 1979, n.4, pp.160-67.

42 C.M. 14 settembre 1977, n.236, al punto 1, Scheda personale dell'alunno, parte B, titolata: Informazioni alla famiglia.

43 Allegato 2 della C.M. 27 maggio 1993, n.167.

collaborativo di più istanze (scuola, alunno, famiglia, società)."[44] e verso di esse si nutre scarsa fiducia rispetto la loro comprensione di un linguaggio non certo "[...] più immediato, familiare e chiaro dei voti."[45]

In realtà quest'ultimo motivo di opposizione appare originato dal sempre diffuso atteggiamento che sostituisce al determinismo scolastico un determinismo extrascolastico: così come si tende ad attribuire a cause extrascolastiche, sulle quali dunque è impossibile intervenire, l'insuccesso e i problemi di apprendimento degli alunni,[46] allo stesso modo la difficoltà tutta interna, relativa alle operazioni di compilazione della scheda, viene attribuita ad una supposta difficoltà di comprensione delle famiglie alle quali, con procedimento analogo, si attribuisce il richiamo nostalgico al "[...]decaduto utilizzo delle vecchie pagelle, limitate, riduttive, incomplete ma perlomeno chiare nella loro economia di voti."[47]

Un altro motivo di opposizione, segnalato dai ricercatori, sempre legato al passaggio dai voti numerici ad una valutazione espressa attraverso il linguaggio scritto, era individuato nella

---

44 Ibidem. Per quanto riguarda le funzioni che la valutazione sulla scheda dovrà svolgere in termini di rilevanza esterna, vale a dire certificativa-informativa-formativa si rinvia alla parte di questo lavoro che prende in esame la C.M.167/93 (paragrafo II.8 e seguenti). Altre definizioni dei diversi processi di valutazione o circostanze della stessa sono esaminate nel paragrafo II.9.

45 M.L.Giovannini, op.cit., pag 108.

46 Trattando del rapporto fra interno ed esterno nel giudizio di valutazione, dopo aver considerato il fatto che la pratica valutativa verbale vede l'uso di un "[...]linguaggio che tende ad ampliarsi notevolmente e a farsi portatore di schemi e criteri all'interno dei quali non sempre è consentito ricavare la pertinenza didattica [...]", R.Maragliano afferma che nella nostra scuola si ricorre con notevole frequenza a giudizi determinati da una struttura all'interno della quale assume rilievo particolare il rapporto tra variabili dipendenti, variabili indipendenti e variabili assegnate e conclude definendo il funzionamento del fenomeno determinismo scolastico "[...] la scuola assume un compito non di constatazione bensì di giudizio dei tratti più generali della personalità dell'allievo;[...] i risultati scolastici tendono a sfuggire al controllo e al governo scolastico, in quanto li si fa dipendere dai fenomeni la cui maturazione avviene tutta al di fuori del recinto scolastico." R.Maragliano, *Valutazione e scuola*, Teramo, Giunti & Lisciani Editori, 1989, pp.18-22.

47 Sintesi della ricerca condotta dall'IREF su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione, *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, in Annali delle Pubblica Istruzione, Luglio-Agosto 1992, n.4, pag.465.

difficoltà di far "[...] risultare in modo chiaro le differenze tra chi riesce e chi non compie progressi"[48] e questa preoccupazione era legata alla funzione selettiva della valutazione scolastica: gli insegnanti non comprendevano che al superamento del voto numerico era legato il superamento dell'originario carattere selettivo elitario della scuola media.

Tra l'altro il superamento dei ruoli tradizionali della valutazione veniva già affermato nel Decreto Delegato n.416 del 31 maggio 1974[49], dove, all'articolo 4, sono indicati i compiti del collegio dei docenti che, tra l'altro

> "valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica;"[50]

Sul fronte opposto, ma esprimendo allo stesso modo parere negativo nei confronti della scheda ministeriale, stava una parte, numericamente meno consistente di insegnanti che, pur considerando positiva l'introduzione di un sistema di valutazione con funzioni non selettive, ne criticava le parti "[...] riguardanti i dati psicologici, i campi affettivi e sociale, in quanto, si diceva, non appariva giusto sottoporli al controllo della scuola."[51]

Radicalizzando quest'ultima obiezione, vi erano poi alcuni insegnanti che ritenevano che i dati relativi alla sfera affettivo-sociale

> "[...] avrebbero introdotto un maggior numero di discriminazioni tra gli allievi e avrebbero agevolato l'ingerenza della scuola in sfere di non sua competenza al fine di schedare in maniera sempre più analitica, in un'ottica di normalità e devianza, il comportamento degli allievi."[52]

Prefigurando questo tipo di obiezioni, ma soprattutto prevedendo che queste, anziché allontanare errori interpretativi rispetto alla richiesta di seguire lo sviluppo socio-affettivo dell'alunno, avrebbero, come di fatto avvenne, determinato la formulazione di valutazioni dove le caratteristiche personali degli alunni venivano date come immutabili e indipendenti dall'attività

---

48 M.L.Giovannini, op.cit., pag.108.

49 Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n.416, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.

50 Ibidem.

51 M.L.Giovannini, op.cit., pag.109.

52 Ibidem, pag.109.

formativa, consentendo l'avvio di un meccanismo di deresponsabilizzazione della scuola, L.Calonghi rispondeva:

> "Gli insegnanti, sia detto una volte per tutte, non sono richiesti di giudizi morali, ma di confrontare i fatti con traguardi fattibili per vedere se c'è stato un progresso o da che cosa questo può essere incrementato o intralciato. Prima i docenti si dovevano limitare, per esempio, a un voto sulla condotta del ragazzo in scuola, ora devono annotare la sua partecipazione osservandola in varie circostanze."[53]

E, sempre rispondendo a chi affermava che i docenti sarebbero dovuti diventare psicologi, ricordava che

> "Nella vita scolastica corrente gli insegnanti fanno rilievi, diagnosi psicologiche quando dicono per esempio: 'è aggressivo; è depresso; è scarsamente dotato; non ha fiducia in sé, ecc.'. si ritiene di poter fare questo senza essere o diventare psicologi professionisti. nel compilare le diverse voci della scheda per i singoli alunni i docenti ricorreranno alle loro conoscenze psicopedagogiche (e ci auguriamo che opportuni corsi di aggiornamento vengano a completare o a supplire la preparazione universitaria). non è loro richiesto di servirsi degli strumenti e soprattutto di un metodo psicologico rigoroso, di scrivere un capitolo (o un trattato) di psicologia."[54]

5. La stampa: tra incomprensioni e critiche legittime

Si è detto delle polemiche e delle prese di posizione negative da parte degli insegnanti ed anche dell'opinione pubblica, quest'ultima certamente orientata anche dalle informazioni che la stampa nazionale diffuse ampiamente. L'atteggiamento assunto dalla stampa nei confronti di questa

---

53 L.Calonghi, *Legge sulla valutazione e scheda dell'alunno*, in "Orientamenti pedagogici", 1977, n.6, pag.1052.

54 Ibidem, pag.1064.

"notevole innovazione"[55] introdotta nella scuola italiana risultava caratterizzato dalla conflittualità politico-ideologica del momento: sono soprattutto i giornali della sinistra storica e i giornali ad essa vicini ad essere critici e, i loro rilievi, appaiono riferiti più alla gestione politica del Ministero della Pubblica Istruzione, guidato dal dopoguerra quasi ininterrottamente dalla Democrazia Cristiana, piuttosto che derivati da una approfondita analisi della innovazione nel sistema di valutazione della scuola dell'obbligo.

Sia "Paese Sera" che "L'Unità" affermavano che le schede serviranno a trasformare maestri e professori in psicologi pronti a dare giudizi sulla base di criteri discutibili, sul "Corriere della Sera" il CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli insegnanti) si allinea a questa preoccupazione e va oltre prevedendo ciò che di fatto avverrà e cioè che la scheda favorirà

> "[...]'giudizi di tipo moralistico e superficialmente psicologistico, relativi a fattori la cui origine è spesso esterna all'azione della scuola e che invece andrebbero recepiti come dati di partenza per una più adeguata azione pedagogica'."[56]

Quasi fosse intrinseco allo strumento scheda un suo utilizzo in tal senso, mentre si è visto che, pur nella genericità, la stessa circolare illustrativa orientava a compiere osservazioni sistematiche "[...] in un'appropriata ottica valutativa, finalizzata allo sviluppo della persona che, proprio nell'età evolutiva, va guidato e sollecitato con strategie educative il più possibile individualizzate."[57]

Sfuggiva insomma agli oppositori della scheda che rivendicavano criteri uniformati a "una valutazione oggettiva che faccia riferimento al grado di apprendimento e alle capacità scolastiche degli alunni"[58], che proprio questo era lo strumento da utilizzare in questa direzione seppur con tutti i limiti e gli usi distorti cui si poteva prestare.

Calonghi nel suo scritto in "Orientamenti Pedagogici", faceva notare la forte contraddizione di coloro che da un lato

> "[...] sollecitano leggi 'altamente innovative' per poi assecondare, quando è il momento di costruire effettivamente qualcosa di

---

55 Ibidem, pag.1050. I commenti pubblicati sui quotidiani nel settembre 1977, pochi giorni dopo la conferenza stampa durante la quale l'allora ministro della Pubblica Istruzione Malfatti aveva presentato la scheda personale dell'alunno sono tratti dal citato scritto di L.Calonghi.

56 Ibidem, pag.1050.

57 C.M.236 cit.

58 La citazione è tratta da una dichiarazione dell'On.Occhetto pubblicata dall'Unità del 17 settembre 1977 ed è riportata da L.Calonghi, op.cit., pag.1050.

nuovo, le obiezioni dettate dall'insicurezza o dall'attaccamento anche a quello che si è rivelato discutibile."[59]

Certo era da condividere il rilievo, fatto da molti, che la legge sulla valutazione avrebbe dovuto giungere al termine di una ricerca e di "[...] una verifica di soluzioni condotte da chi opera nella scuola e dai consulenti forniti dall'università"[60], ma constatato che la prassi, nel nostro paese, anche in altre situazioni, pare non essere questa, si trattava di non ricorrere ad "ostracismi aprioristici", quanto piuttosto di "[...]iniziare subito una verifica serrata per non trovarci alla fine di questo 'anno sperimentale' a redigere - di nuovo a tavolino ma con meno scusanti stavolta - l'edizione definitiva."[61]

Le conclusioni di Calonghi ricordavano che in questo campo ricerca e verifica non possono essere sostituite da procedure prive di rigore scientifico e pur riconoscendo la necessità di arricchire la ricerca nel campo della valutazione del parere degli operatori della scuola, attraverso desiderabili consultazioni, si avvalevano dell'analogia con la ricerca medica per ridimensionarne l'utilità evidentemente e demagogicamente enfatizzata. Infatti nel fare ricerca per trovare, ad esempio, i rimedi del cancro, sarebbe certo utile ma assolutamente insufficiente, procedere ad un censimento delle opinioni correnti in proposito.

Alla forte ed efficace metafora medica, seguiva l'auspicio inascoltato di sostituire alle polemiche un lavoro che facesse chiarezza soprattutto nei confronti delle famiglie, ciò che avrebbe consentito di cominciare a diffondere anche nel senso comune i primi elementi di una nuova cultura della valutazione e di un nuovo modo di intendere la scuola, cosa che allora non avvenne.

6. La fortuna di essere provvisori

Sicuramente le polemiche sulla stampa, l'opposizione di molti insegnanti e delle organizzazioni sindacali ebbero un peso rilevante nell'indurre il Ministero ad emanare, solo due mesi più tardi, una successiva serie di disposizioni contenute nella C.M.319 del 29 novembre

---

59 L.Calonghi, op.cit., pag.1065.

60 Ibidem, pag.1065.

61 Ibidem, pag.1065.

1977, dove pur cercando di salvaguardare lo spirito della legge[62], se ne rendeva più flessibile l'attuazione.

Dal contenuto di questa circolare emerge evidente il primo rilevante ostacolo che il nuovo sistema valutativo avrebbe dovuto affrontare: l'indisponibilità materiale degli insegnanti a dedicare alle sedute consigliari[63] il tempo indispensabile all'assolvimento dei compiti loro attribuiti dal primo comma dell'art.9 della legge 517.

La C.M. 319 consentì infatti che le sei pagine iniziali del documento, destinate alla raccolta delle notizie e delle osservazioni sistematiche[64] venissero redatte al di fuori delle riunioni consigliari a cura del singolo docente, argomentando in proposito che si trattava di osservazioni e non di giudizi

> "Tali annotazioni, nello sviluppo del processo di valutazione assumono il valore di apporti individuali del singolo docente messi a disposizione dei colleghi per una reciproca informazione sulla

---

62 Si affermava nella C.M. 29 novembre 1977, n.319, prot.n.5218, " Il valore strumentale della scheda deve inoltre essere riferito al complesso dell'innovazione didattico-educativa introdotta dalla legge 517, intesa evidentemente a rimuovere dall'ordinamento della scuola primaria e media incoerenze da tempo rilevate e ben presenti alla riflessione critica degli operatori scolastici interessati."

63 Riguardo alla periodicità delle riunioni dei consigli di classe nelle scuole medie, la norma contenuta nell'art.2 della legge 1859 del 31/12/1962 e richiamata al penultimo comma dell'art.7 della legge 517, prevede che: "Per assicurare con la partecipazione attiva di tutti gli insegnanti la necessaria unità di insegnamento, il consiglio di classe si riunisce almeno una volta al mese."

64 Secondo Luisa Santelli Beccegato l'osservazione sistematica rientra nell'ambito dell'osservazione indirizzata al comportamento "[...]nelle situazioni abituali, ordinarie o quotidiane, senza prevedere interventi finalizzati a stimolare determinate reazioni [...]" questo avviene all'interno di una didattica per processi "[...] dove si mette in evidenza come apprendimenti significativi si possano raggiungere in quanto si inseriscano nella storia del soggetto, nella sua personale esperienza che l'insegnante è impegnato a conoscere e ad incrementare[...] certo rimane da risolvere il problema dell'attendibilità dell'osservazione stessa; a tale scopo vengono usati degli strumenti come ad esempio, guide e griglie di osservazione che aiutano a 'mettere a fuoco' elementi rappresentativi e qualificanti." Tuttavia, fa rilevare L.Santelli Beccegato citando una indagine di G.Grandi riportata in "Scuola e città",1990, 5-6, "[...] il 50% circa degli insegnanti di scuola media primaria non pare adoperarla mai [...]" L.Santelli Beccegato, *Dalla valutazione formativa e continua alla valutazione polidimensionale*, in *La valutazione nella scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1993, pp.178-180.

situazione iniziale degli alunni e sui momenti successivi del processo di apprendimento e della maturazione globale ai fini della individuazione di stati particolari di difficoltà in ordine ai quali si renda necessario predisporre interventi o iniziative di sostegno e di recupero, oltre che ai fini del giudizio e della valutazione di cui alla parte successiva della scheda."[65]

Consentì inoltre che le annotazioni sulla scheda si limitassero a "quegli alunni per i quali si ritenesse utile sottoporre al giudizio del consiglio particolari elementi di osservazione."[66]

Dunque la raccolta documentaria di osservazioni che dovevano essere discusse e coordinate rispetto ai parametri di verifica prima di essere registrate, divenivano sporadiche annotazioni trascritte da qualche insegnante se e quando risultò davvero inevitabile farlo e lo strumento scheda, nato come quadro sinottico delle risultanze del processo evolutivo di ciascun alunno, perdeva fin dall'origine della sua utilizzazione questa veste e queste implicazioni.

Infine la C.M. 319/77 rinviava al complesso dei dati raccolti nei registri personali per i quali non si avrà, nelle sedute consigliari possibilità di comparazione e/o di confronto se non sul piano della intercomunicazione orale poiché veniva specificato che

"[...] in ordine alla valutazione, la verbalizzazione delle riunioni dei consigli di classe si limiterà a riassumere quanto sarà emerso di significativo nello svolgimento della discussione sotto un profilo generale, rinviandosi, per quanto riguarda le osservazioni e le valutazioni sui singoli alunni, alle relative registrazioni sulla scheda.[...] Le schede devono essere conservate agli atti della scuola in quanto documenti integrativi del registro degli alunni."[67]

Appare superfluo rinviare, per quanto riguarda le osservazioni e le valutazioni, alle registrazioni sulla scheda, poiché come si è visto, si consente di non procedere alla stesura collegiale delle notizie sull'alunno e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, così come delle osservazioni sistematiche: di fatto le sei pagine perdevano qualsiasi funzione propositiva rispetto alla definizione e unificazione dei criteri di osservazione e dei successivi interventi, tanto che il modello definitivo di Scheda personale finirà per identificarsi con la sola Scheda di valutazione.

---

65 C.M. 29 novembre 1977, n.319.

66 Ibidem.

67 Ibidem.

Nell'anno scolastico successivo, 1978/79, nel nuovo modello di scheda, scomparse le sei pagine iniziali, resterà, in coerenza con le finalità che il legislatore aveva attribuito a questo strumento, un'intera facciata destinata a registrare le iniziative di integrazione e di sostegno tese ad una individualizzazione dell'approccio formativo, ma le

> "[...] annotazioni, anche per disciplina, degli eventuali interventi individualizzati deliberati dal Consiglio di classe lungo il trimestre sulla base delle osservazioni sistematiche annotate, [...] nonché le indicazioni circa le attività di integrazione e le eventuali iniziative di sostegno;"[68]

saranno del tutto trascurate, a meno di handicap o svantaggi rilevanti.

Era chiaro che la pratica che andava consolidandosi era quella di avvalersi o delle ambiguità delle indicazioni trasmesse dal Ministero attraverso le circolari, o di una loro interpretazione in senso restrittivo, per evitare i compiti connessi con le nuove modalità della valutazione.

Prova significativa ne è il quadro cui ci si è appena riferiti, destinato e registrare le iniziative tese all'individualizzazione delle attività formative, trascurato grazie al fatto che più volte gli "interventi individualizzati" vengono dati e definiti come "eventuali", quindi nessun obbligo a predisporli e segnalarli, inoltre

> "Di tale spazio in realtà non è mai stata definita la precisa funzione se debba cioè contenere il progetto individualizzato in ottica preventiva; indicare invece le attività svolte, ed in tal caso in che termini, se di quantità o di qualità; contenere anche una valutazione degli esiti degli interventi in direzione e dell'atteso miglioramento/potenziamento delle capacità dell'alunno e di una evoluzione della maturazione intesa come positività della risposta allo stimolo."[69]

Dunque dall'anno immediatamente successivo alla sua introduzione, lo strumento scheda già perde la funzione di documento di sintesi del processo di programmazione-valutazione "[...] per attestarsi sulla sola valenza certificativo-informativa [...]"[70]

---

68 C.M. 18 ottobre 1978, n.252.

69 Sintesi della ricerca condotta dall'IREF su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione, op.cit., pag.448.

70 Ibidem, pag 449.

7. Il problema del tempo

Il problema del tempo necessario per la compilazione della scheda indusse la maggior parte delle scuole a ricorrere alla suddivisione dell'anno scolastico in quadrimestri, nonostante la legge 517/77 prescrivesse la suddivisione dell'anno in trimestri e nonostante si ribadisse nella circolare 236 che

> "La scheda personale dell'alunno è strutturata secondo la scansione trimestrale dell'anno scolastico esplicitamente prescritta dall'articolo 9 già citato. Conseguentemente viene meno la facoltà di dividere l'anno scolastico in quadrimestri."[71]

I motivi quindi di questa scansione non appaiono certo di tipo didattico e questo

> "[...] non ha certo giovato alla tempestività delle informazioni ai fini di un coinvolgimento consapevole di alunni e genitori nel progetto formativo. Non alla trasparenza della scuola. E neppure alla sistematicità del bilancio di quanto ottenuto dall'azione didattica complessiva: di disciplina e generale."[72]

Tuttavia, l'universalità di questa scelta indusse il Ministero all'emanazione di provvedimenti amministrativi che vi consentissero il ricorso fino a giungere alla legge 467, nel 1986, che ha permesso ai Collegi dei docenti di optare per trimestri o quadrimestri modificando la norma in vigore.[73]

8. Il modello definitivo

---

71 C.M. 236, cit.

72 IREF, (a cura di), *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, op.cit., pag.448.

73 All'art.1, comma 4 della legge 9 agosto 1986, n.467, Norme sul calendario scolastico, si legge: " L'anno scolastico può essere suddiviso, ai fini della valutazione degli alunni, in due o tre periodi su deliberazione del collegio dei docenti da adottarsi per tutte le classi."

Se l'aver rinunciato alle pagine inerenti alle notizie e osservazioni sistematiche è stato dettato dalla necessità di conciliare gli oneri di lavoro degli insegnanti con il loro orario di servizio, è tuttavia evidente che uno dei motivi determinanti l'opposizione all'introduzione del nuovo sistema di valutazione nasceva dalla impreparazione della scuola a "rivedere criticamente l'impostazione della didattica tradizionale, compresi i criteri di attribuzione dei voti e dei giudizi [...]"[74]

Dalla lettura di alcuni campioni di schede personali compilate nel primo anno della loro introduzione emergerà che le osservazioni richieste non saranno effettuate, almeno sulle schede, dove verrà riportata la dicitura "Vedi registri personali degli insegnanti" così come consentito dalla circolare 319/78, mentre le parti della scheda relative ai giudizi analitici motivati per ciascuna disciplina e la valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione saranno redatte secondo una visione della valutazione tutt'altro che nuova rispetto alla scuola precedente la riforma del 1962[75] dove gli insegnanti agivano come trasmettitori specializzati di

> "[...] valori culturali e socio-politici tradizionali e di un complesso di informazioni organico e sistematico, costituente un 'sapere' accettato e riconosciuto [...] attraverso la loro figura ed il loro ruolo ben definiti e funzionali"[76]

e pur essendo dotati di competenza specialistica nelle singole discipline non lo erano altrettanto sul piano metodologico e didattico.

Dunque gli insegnanti, come dimostrarono anche le prime ricerche[77], non fecero altro che trascrivere i voti con qualche "ridondanza espressiva"[78], identificando le operazioni di valutazione con il giudizio sul singolo alunno e dando a questi giudizi una

> "[...] caratterizzazione didattica di tipo terminale, ed era praticamente impossibile distinguere in essi quanto si riferisse all'azione formativa della scuola da quanto concernesse l'effetto di condizionamenti esercitati a livello sociale."[79]

---

74 M.L.Giovannini, *Valutazione sotto esame*, op.cit., p.12.

75 Ci si riferisce alle Legge 1859/62 cit.

76 M.Famiglietti Secchi-G.Giustolisi, *Dalla programmazione alle unità didattiche interdisciplinari*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pag.5.

77 B.Vertecchi, *Prima verifica della scheda*, in "Riforma della scuola", 1978, n.3, pp.11-14.

78 M.L.Giovannini, op.cit., pag.112.

79 Ibidem, pag.112.

Vale la pena di esaminare alcuni dei giudizi analitici disciplinari ed alcune valutazioni globali tratti dalle schede dell'anno scolastico 1977-78 e procedere in seguito ad un esame analogo sulle schede degli anni successivi per poter comprendere, nello specifico, quale sia stata la risposta degli insegnanti all'introduzione delle nuove procedure valutative, quale evoluzione sia avvenuta dopo i primi anni di "sperimentazione" ed infine quali motivi più importanti portarono nell'anno 1985-86 alla sperimentazione di un nuovo modello di scheda in 246 scuole italiane.

9. Giudizi disciplinari e valutazioni globali: nulla è cambiato

La lettura dei giudizi disciplinari e delle valutazioni quadrimestrali di alcuni alunni di prima, seconda e terza media redatti nell'anno scolastico 1977-78 mostra con precisione assoluta che si era ben lontani dall'aver effettuato quel passaggio dalla logica del programma alla logica della programmazione di strumenti, tecniche, metodologie educative e didattiche idonei alla nuova scuola dove si sarebbe dovuto "[...] evitare che la cultura si identifichi in una serie di informazioni fini a se stesse e nella successione memorizzazione-ripetizione"[80] e che

> "[...]il mancato chiarimento di alcune questioni preliminari rispetto a quella delle modalità di espressione dei giudizi (quali la generalizzata tendenza a identificare le operazioni della valutazione col giudizio sul singolo scolaro, la confusione e sovrapposizione tra misurazione e valutazione, lo scarso peso attribuito a una definizione chiara degli obiettivi educativi) impediva un'accoglienza costruttiva delle innovazioni relative all'espressione dei risultati valutativi"[81]

e portava proprio a quelle formulazioni sostanzialmente incentrate sulla personalità degli alunni a tratti quasi offensive, agli psicologismi e ai moralismi tanto temuti dagli oppositori della scheda.
Si legge nella scheda di una alunna di prima media in corrispondenza della disciplina italiano

> "L'alunna è dotata di un tipo di intelligenza molto scolastica. E' diligente e ordinata, anche se le fa difetto una certa capacità di riutilizzare gli argomenti. Assimila però abbastanza facilmente;

---

80 D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, Parte IV, punto 4.
81 M.L.Giovannini, op.cit., pag.109.

> non ha grandi capacità di approfondimento, ma è lodevole lo sforzo di volontà e la preparazione metodica"[82]

Chissà cosa significa "intelligenza scolastica" e chissà proprio perché è la stessa scuola che sembra disprezzare questo "tipo" di intelligenza che sta evidentemente ad indicare comportamenti conformi alle regole, troppo conformi.

Siamo al limite dell'offensivo e gli aggettivi "diligente", "ordinata", "lodevole" servono solo a mitigare il linguaggio che rivela un pensiero violento, privo totalmente di sensibilità pedagogica.

Nulla sul processo cognitivo, poiché a questo aspetto non può certo appartenere l'affermazione relativa alla "capacità di riutilizzare gli argomenti", nulla sullo specifico disciplinare: nessun elemento linguistico porta a pensare che si sta parlando dell'italiano. Si tratta di uno degli stereotipi della scuola: gli alunni perbene che la scuola stessa con la sua azione e le sue regole vuole formare sono poi definiti mediocri "intelligenze scolastiche".

Tutti i restanti giudizi disciplinari si sostanziano su aspetti della personalità dell'alunna ed è impossibile ricondurre le valutazioni alla disciplina cui si riferiscono se estrapolate dal quadro della scheda che le contiene:

> "Buona e molto educata. Ha difficoltà di apprendimento. Un poco scarsa."[83]

(Educazione Tecnica)

e ancora

> "Segue con un certo entusiasmo che però perde facilmente di fronte agli ostacoli e quindi necessita di guida e incoraggiamento."
> "Comportamento buono. Fa quello che può. Capacità molto modeste"[84]

(Educazione musicale ed Educazione fisica)

Se si tiene conto del fatto che si tratta di valutazioni attribuite al termine del primo quadrimestre ad una alunna di prima media è ancora più macroscopico il fenomeno per cui le situazioni degli alunni vengono date come già definite, ben lontani da una valutazione che dovrebbe configurarsi come processo in svolgimento se strettamente correlata con la programmazione.

---

82 Contenuto dei *Giudizi analitici motivati per ciascuna disciplina*, Scheda personale dell'alunna L.B., Scuola Media Statale "S.Lega" Modigliana(Fo), I° Quadrimestre, anno scolastico 1977/78.

83 Ibidem.

84 Ibidem.

E' dunque ben visibile, rispetto all'azione formativa, quel meccanismo di deresponsabilizzazione della scuola, che si avvale di "[...] pregiudizi di natura psicologica o in certi casi anche morale [...]"[85] che lo garantiscono e, questo meccanismo, viene evidentemente allo scoperto, ora che il veicolo della comunicazione valutativa è passato dalla apparente oggettività dei voti numerici ai giudizi verbali.

La lettura della valutazione globale sul livello di maturazione non mostra evidenti differenze, rispetto ai giudizi disciplinari, nell'impostazione: vengono trascritti prima i dati "immutabili" relativi alla personalità

> "Di carattere timido, è tuttavia disponibile alla collaborazione con i compagni, anche se non è molto visibile la sua partecipazione alla vita della classe"[86]

dato che sembra, in piccola parte, modificarsi nel secondo quadrimestre pur non essendo, tale lieve cambiamento, legato ad alcuna attività educativa:

> "Di carattere riservato ha dimostrato una maggiore apertura e socievolezza nei riguardi dei compagni."[87]

Si passa al "profitto" e questo termine che genericamente veniva usato per indicare capacità e nozioni possedute, indica questa volta una quantità di "dati" ben più ampia e confusa

> "Profitto: non manca di buona volontà e diligenza, la sua applicazione è costante e tuttavia è un po' lenta nei ritmi di apprendimento, le sue capacità logiche sono attualmente un po' modeste. Il profitto è migliore nelle materie che richiedono una certa sensibilità e precisione."[88]

Difficile individuare le "materie che richiedono una certa sensibilità e precisione", sia per la generica quantificazione "certa" sia perché non sembra facile neppure individuare "materie" dove i contrari semantici, ad esempio insensibilità e confusione, siano richiesti.

Questa alunna nel secondo quadrimestre "confermerà"

> "[...] una certa lentezza nei ritmi di apprendimento, l'alunna dimostra maggior sicurezza nei propri mezzi in quanto ha saputo

---

85 R.Maragliano, Valutazione e scuola, op.cit., pag.26.

86 Contenuto della *Valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione*, Scheda personale dell'alunna L.B., Scuola Media Statale "S.Lega" Modigliana (Fo), I° Quadrimestre, anno scolastico 1977/78.

87 Ibidem, II° Quadrimestre.

88 Ibidem, I° Quadrimestre.

> superare quei limiti riscontrati precedentemente, grazie all'acquisizione di un buon metodo di applicazione e di studio."[89]

Se ne deduce che forse i limiti cui ci si riferisce sono quelli relativi alle "modeste capacità logiche" che si superano con "buona applicazione e studio", oppure queste ultime "applicazione e studio" servono solo a dare "sicurezza nei propri mezzi" poiché non hanno modificato la "lentezza nei ritmi di apprendimento".

Ognuno degli aspetti indicati risulta scollegato e l'intera costruzione linguistica sembra dover occultare l'idea valutativa corrispondente al linguaggio di estrema banalità, linguaggio del quale forse i docenti hanno vergogna: vorrebbero dire che si tratta di una alunna studiosa e diligente ma poco capace e intelligente, costruiscono il giudizio complessivo esattamente come dovessero attribuire un voto numerico. Si avvalgono allora di concetti quali "ritmo di apprendimento" e "capacità logiche" che appartengono ad una diversa cultura della valutazione e li utilizzano come i voti numerici.

10. Ancora sul linguaggio dei giudizi: le capacità come dono naturale

Pierre Bourdieu individua nella scuola

> "[...] uno dei più efficaci fattori di conservazione sociale, in quanto dà una veste di legittimità alle disuguaglianze sociali e ratifica il bagaglio culturale ereditario, il dono sociale considerato come dono naturale."[90]

La scelta e l'uso dei termini trascritti dagli insegnanti nei giudizi disciplinari e nelle valutazioni globali sembra effettivamente provocata dalla funzione indicata da Bourdieu, esercitata magari inconsapevolmente, riproducendo comportamenti interiorizzati ai tempi della loro scuola, ma dimostra altresì una conoscenza degli stessi termini, utilizzati per descrivere e valutare l'apprendimento e le situazioni educative, assolutamente approssimativa.

Risulta infatti difficile pensare che l'incertezza, per usare un eufemismo con il quale definirne la qualità, del linguaggio usato dai docenti dall'anno scolastico 1977-78, nella valutazione, fosse dovuta alla necessità di: "[...]contemperare le esigenze di rigore terminologico con quelle di

---

89 Ibidem, II° Quadrimestre.

90 P.Bourdieu, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, in "Revue francaise de Sociologie", 1966, n.7, pp.325-347.

comprensibilità all'esterno [...]" giungendo ad "[...] un'ibrido di poco rigore e poca leggibilità."[91] E, solo in parte, tale risultato, che sarà necessario esaminare, sembra dovuto alla "[...] assenza di parametri di riferimento univoci, sia disciplinari che transdisciplinari [...]"[92], quanto piuttosto conseguente alla impossibilità di comprendere la portata e le necessità dell'innovazione, da parte degli insegnanti, per i limiti della loro formazione iniziale e per la mancanza di quella formazione in servizio che a partire da quegli anni diventerà una vera e propria emergenza.

Secondo Pellerey

> "Negli anni sessanta si è persa una occasione unica per procedere a quella che possiamo chiamare la riconversione del personale operante nella scuola. In quegli anni, e nella prima metà dei settanta, si è proceduto ad una larga immissione di docenti in tutta la scuola italiana, dalle elementari all'università.[...] si poteva basare il rinnovamento della scuola sulla prima formazione degli insegnati soltanto se si interveniva tra la fine degli anni sessanta e l'inizio di quelli settanta. Ora non più. Le nuove leve costituiranno sempre una minoranza rispetto ai docenti in servizio. Ed allora tutto verrà giocato sulla base della riqualificazione e aggiornamento di questi ultimi."[93]

Si è già visto come ad aggettivazioni relative ad alcuni aspetti della personalità quali "maturo", "serio", "rispettoso", "coscienzioso" seguano quantificazioni generiche di "profitto buono", "risultati scarsi" e in alcuni casi ci si riferisce a capacità in modo vago: "buone capacità mentali", "capacità di assimilazione", "discrete capacità", "capacità di apprendimento". L'esame di alcune schede dell'anno scolastico 1978/79, l'anno successivo l'introduzione del nuovo sistema di valutazione, vede la presenza nei giudizi disciplinari di un tentativo di precisare le capacità da associare a ciascuna disciplina anche se le si "misura" con aggettivi quali buone, discrete, sufficienti. E così si avranno: "buone capacità espressive" per l'italiano che però "non sono pienamente valorizzate per il suo carattere un po' chiuso e introverso", "una certa capacità di critica" nella storia e geografia, "capacità di ragionamento" in matematica, fino a formulazioni che, anziché chiarire gli ambiti specifici disciplinari, rivelano, nella contradditorietà che

---

91 IREF, (a cura di), *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, op.cit., pag. 448.

92 Ibidem, pag.447.

93 M.Pellerey, op.cit., pag. 22.

producono, un uso arbitrario del lessico: "dotato di normali capacità fisiche che non riesce a sfruttare completamente per le scarse capacità psico-motorie ed il rendimento discontinuo"[94]. E' evidente che in questo caso con il termine "capacità" si indica indifferentemente sia la possibilità o la potenzialità che il saper fare o l'esser capaci. Infine risulta sorprendente che nessun docente, oltre a colui che lo ha formulato, non si sia accorto che in questa valutazione il termine "rendimento", che starebbe ad indicare il risultato raggiunto dall'alunno, qualificato "discontinuo", quindi non sempre raggiunto (ma un risultato in qualche modo si raggiunge sempre al termine di una prestazione o attività scolastica, il fatto è che qui il termine "risultato" è automaticamente connotato in senso positivo e questo crea ulteriore ambiguità), sia individuato come la causa e non invece l'effetto conseguente di "normali capacità fisiche che non riesce a sfruttare completamente". Come si vede la confusione terminologica è grande, principalmente dovuta al fatto che non solo non si sono individuati criteri di valutazione comuni sia disciplinari, avviando una riflessione sulla specificità di ciascuna disciplina, che transdisciplinari relativi agli obiettivi educativi, ma molto più semplicemente non ci si è neppur accordati sull'uso di termini, confrontandosi o eventualmente concordandone i significati, ciò che avrebbe impedito, ad esempio, di utilizzare la parola "rendimento" intendendo invece "impegno".

11. La programmazione che non c'è

La "sperimentazione" della nuova scheda di valutazione come si è visto non fu mai avviata se, per sperimentazione si intende, con Gattullo[95], il processo che dà la vista all'innovazione, la innalza mediante la verifica.

---

94 Contenuto dei *Giudizi analitici motivati per ciascuna disciplina*, Scheda personale dell'alunno A.B., Scuola Media Statale "S.Lega" Modigliana(Fo), I° Quadrimestre, anno scolastico 1978/79.

95 "In che senso la sperimentazione dà la vista all'innovazione? Da un lato nel senso che l'innalza, soprattutto mediante la verifica, dal livello dei tentativi isolati e privi di coordinamento condotti con la tecnica delle prove e degli errori, al livello della razionalità scientifica, che comporta una conoscenza più accurata dei fattori che intervengono nel determinare i risultati dell'attività scolastica, la possibilità di controllarli, la possibilità, ancora, di ottenere risultati migliori, cioè di raggiungere in modo più soddisfacente gli obiettivi educativi. Da un altro lato, e questa è la conseguenza operativa più rilevante della razionalità scientifica, nel senso che i risultati delle sperimentazioni, soprattutto se le ipotesi riguardanti la

Si dovrebbe già concludere che questa innovazione introdotta nella scuola italiana, rimase cieca, poiché non si sperimentò la prassi valutativa introdotta dai concetti di valutazione diagnostica e valutazione formativa, una valutazione che

> "[...] si coestende al processo educativo o d'apprendimento, lo accompagna passo passo,[...] fatta dopo ogni unità didattica, al termine di una sequenza d'apprendimento, dopo una presentazione, un ricupero, uno sviluppo"[96]

e che trovava lo strumento operativo più appropriato, anche se con i limiti che si sono già evidenziati, nelle prime pagine della scheda personale dell'alunno.

Non ci fu verifica dei risultati anche se, nell'anno successivo, il Ministero diramava la circolare n.252, del 18 ottobre 1978, con la quale si illustrava ancora una volta il nuovo sistema di valutazione e lo strumento scheda dal quale erano state eliminate le prime sei pagine e si dichiarava che si era proceduto

> "[...] tenendo conto delle indicazioni e delle proposte ricavate dalla sperimentazione del modello adottato nell'anno scolastico 1977/78 nonché dai suggerimenti forniti dal Consiglio Nazionale della P.I. [...]"[97]

Veniva tuttavia ribadito che il momento della valutazione non andava più considerato come a sé stante "[...] e in funzione meramente selettiva, ma come momento di verifica della programmazione educativa e didattica, come stimolo al perseguimento dell' obiettivo del massimo possibile sviluppo di ciascuna alunno."

Sarà necessario allora verificare se e quanto il principio e la prassi della programmazione educativa e didattica fossero e siano entrate nel nostro ordinamento scolastico convertendo la professionalità dei docenti, tramutando ciascuno di loro "[...] da manovale ad architetto della

---

maggiore efficienza delle innovazioni rispetto alle procedure e agli strumenti della prassi corrente furono verificate con successo, possono essere estesi ad altre situazioni, e, al limite, generalizzati a porzioni consistenti dell'intero sistema scolastico." M.Gattullo, *Sperimentare e decidere*, in E.Becchi, B.Vertecchi, (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Angeli, 1984, pp..49-69, pag.67.

96 L.Calonghi, op.cit., pag. 107.

97 C.M.18 ottobre 1978, n.252.

pratica didattica, da mero esecutore ad ingegnere dei processi formativi prescritti dal Legislatore [...]"[98]

Si parla in maniera esplicita di programmazione educativa nel Decreto Presidenziale del 31 maggio 1974, n.416, dove all'articolo 4, riferendosi al collegio dei docenti si afferma

> "[...] ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico del circolo o dell'istituto. In particolare cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nall'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare."[99]

Dunque, per gli insegnanti, si tratta di tradurre le linee programmatiche generali, valide per l'intero territorio nazionale, nel contesto della situazione scolastica locale definendo obiettivi, organizzando il processo didattico con attenzione al raccordo interdisciplinare[100], scegliendo gli strumenti[101] ed infine valutando

> "[...] periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica."[102]

---

98 M.Famiglietti Secchi, F.Frabboni, *Strumenti logico formativi per imparare a scrivere e descrivere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pag. 20.

99 D.P.R. 31 maggio 1974, n.416, art.4, comma 2-a. Il concetto di programmazione educativa e didattica viene ripreso e chiarito negli articoli 2, 7, e 16 della legge 4 agosto 1977, n.517.

100 Al termine interdisciplinarità sono state attribuite definizioni e interpretazioni diverse: da un lato, si sono indicate con esso tutte le attività didattiche che sconfinano oltre l'ambito disciplinare, rendendo il significato generico si è banalizzata la portata del concetto, ciò che ha consentito di definire interdisciplinari anche "accostamenti forzati o puramante estrinseci" (D.M. 9/02/1979, parte IV, punto 3), dall'altro si sono definiti diversi 'livelli' di interdisciplinarità e diversi tipi di 'relazioni interdisciplinari'. Si rimanda per una ulteriore trattazione della questione al paragrafo II.14.3 di questo lavoro e alle note n.278-279-280-281.

101 Con il termine ci si riferisce sia agli strumenti fisici dei quali l'azione didattica si serve per i propri interventi sia all'aspetto metodologico-didattico, relativo cioè al rapporto socio-affettivo che si instaura tra docente e discente.

102 D.P.R. 31 maggio 1974, n.416, art.4, comma 2-c.

Con la legge 517 si sottolineava il fatto che ogni sistema di valutazione deve riferirsi agli obiettivi chiaramente tradotti sul piano didattico e, per orientare i consigli di classe e i collegi dei docenti, dove l'espressione "programmazione didattica" entrava nell'uso "[...] in modo più o meno proprio: di fatto, spesso di essa si fa un vero e proprio abuso, per cui qualunque attività scolastica è programmazione"[103], e per superare l'incertezza che dominava, nel trapasso da programmi rigidamente precisati nei contenuti e nella sequenzialità, verso piani didattici costituiti da obiettivi preventivamente definiti, veniva inviata alle scuole nell'agosto 1978 la circolare n.169, relativa alla programmazione educativa e didattica.

Si tratta di un documento molto chiaro dove si definisce la programmazione come progettazione della propria attività, da parte della comunità scolastica in risposta ai

> " [...] bisogni educativi effettivamente individuati, utilizzando nel modo migliore possibile le riserve educative di cui la scuola dispone (insegnanti, strutture, servizi) ed attuando una organizzazione funzionale delle risorse stesse (gruppi di alunni anche di classi diverse, forme di sostegno agli alunni in difficoltà, ecc.)."[104]

Si ricorda inoltre che è necessario formulare con chiarezza gli obiettivi della programmazione poiché più essi

> "[...] risultano chiaramente formulati ed adeguatamente tradotti sul piano didattico, tanto più i criteri della valutazione possono corrispondere alle esigenze promozionali e formative di ogni soggetto di educazione."[105]

Viene delineata una chiara distinzione tra programmazione educativa e didattica: la prima affidata al collegio dei docenti, a tutta la scuola che individua e indica l'orizzonte educativo entro il quale muoversi: "[...] i tempi, gli spazi, le attrezzature del fare scuola quotidiano"[106], la seconda che punta sui processi "[...] di insegnamento apprendimento, mirando alla determinazione degli obiettivi cognitivi e relazionali prescritti o suggeriti dai programmi e delle conseguenti procedure e strategie didattiche."[107]

---

103 M.Gattullo, M.L.Giovannini, op.cit., pag.15.

104 C.M. 21 luglio 1978, n.169.

105 Ibidem.

106 F.Frabboni, a cura di, *La didattica-Fondamenti epistemologici e dimensioni operative*, Ferrara, Corso Editore, 1995, pag.19.

107 Ibidem, pag.19.

A proposito della programmazione didattica la circolare ricorda che essa deve sempre essere riferita al lavoro collegiale per evitare una somma dei "piani di lavoro" dei singoli insegnanti, avulsa dal "progetto globale educativo-scolastico".

Il contributo decisivo alla definizione del concetto di programmazione che ne indica altresì i momenti fondamentali, viene dai nuovi Programmi della scuola media, il cui testo viene allegato al D.M. 9 febbraio 1979, quasi due anni dopo la legge 517.

E' nella terza parte della Premessa ai Programmi che vengono indicati con precisione i successivi momenti per un "progetto educativo-didattico"

> " a) individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni; b)definizione degli obiettivi finali, intermedi, immediati che riguardano l'area cognitiva, l'area non cognitiva e le loro interazioni; c)organizzazione delle attività e dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti; d)individuazione dei metodi, materiali e sussidi adeguati; e)sistematica osservazione dei processi di apprendimento; f)processo valutativo essenzialmente finalizzato sia agli adeguati interventi culturali ed educativi sia alla costante verifica dell'azione didattica programmata; g)continue verifiche del processo didattico, che informino sui risultati raggiunti e servano da guida per gli interventi successivi."[108]

---

108 *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, Parte III, *Programmazione Educativa e Didattica*, Testo allegato al Decreto Ministeriale 9 Febbraio 1979.

CAP.II I NUOVI STRUMENTI E L'ELABORAZIONE DELLE SCUOLE

1. Recuperare la funzione della scheda

La progressiva perdita delle funzioni che il legislatore aveva attribuito alla scheda personale dell'alunno, come documento di sintesi dell'intero processo di programmazione-valutazione, limitate in pratica alla sola valenza certificativo-informativa, tra l'altro con gli aspetti linguistico-comunicativi precedentemente illustrati, non certo efficaci per quanto riguarda la funzione informativa intesa nel suo completo e corretto significato, indusse il Ministero, all'inizio degli anni ottanta ad avviare una pre-ricerca con lo scopo di individuare elementi e formulare e verificare ipotesi di soluzione. La prima fase del lavoro vide coinvolti un gruppo di ispettori periferici e funzionari della Direzione di I° grado, "senza l'insediamento di un gruppo di studio o di una commissione ufficiale."[109]

Da questa prima fase di studio e confronto risulterà il primo modello di scheda sperimentale che sarà utilizzato in 246 scuole, non uniformemente distribuite sul territorio nazionale, rappresentative di 69 province su 94.

Nella circolare[110] che accompagnava la scheda si precisava che le scuole prescelte

> "[...]potranno applicare il modello sperimentale di scheda, in base ad autonoma decisione del collegio dei docenti, sia in tutte le classi che in alcune soltanto, compresa la possibilità di applicazione nelle singole prime classi."[111]

E di seguito si davano indicazioni relative alla sperimentazione e alla connessa verifica dei risultati che

---

109 Considerazioni critiche sulle procedure adottate per giungere all'elaborazione del modello di scheda sperimentale del 1985/86 insieme con una precisa analisi della stessa scheda, sono contenute nell'articolo firmato M.Gattullo, M.L.Giovannini,G.Grandi, E.Lodini, *La nuova scheda sperimentale: un'analisi critica*, in "La Scuola SE", 1986, n.16, pagg.60-64. Nell'articolo si fa notare che "La diffusione del nuovo modello di scheda è giunto abbastanza inaspettato: l'elaborazione infatti è stata effettuata da un gruppo di ispettori centrali e periferici e da funzionari della Direzione di I° grado, senza l'insediamento di un gruppo di studio o di una commissione ufficiale. In relazione alla messa a punto del modello allegato, la circolare di accompagnamento non fornisce nessuna indicazione [...]"

110 C.M. 9 novembre 1985, prot.n.21256.

111 Ibidem.

"[...] sarà seguita da un apposito Comitato centrale e da comitati di coordinamento da costituire presso le scuole o gruppi di scuole interessate e composti, questi, da docenti delle scuole medesime e presieduti dal preside."[112]

2. Il primo modello

Fondamentalmente tre le sostanziali caratteristiche innovative: l'inserimento di un riquadro destinato alla trascrizione del giudizio sul livello globale di maturazione di quinta elementare, trascrizione che riguardava i soli neo iscritti della prima classe, la definizione per i giudizi analitici disciplinari di "elementi per la valutazione" individuati enucleando gli obiettivi delle diverse discipline riportati nei Programmi del 1979 e lo statuto epistemologico delle discipline stesse, la definizione di livelli di valutazione in una scala di quattro gradi da esprimersi con le lettere A, B, C, D, corrispondenti alle definizioni: ottimo, buono, sufficiente, insufficiente.
Infine nello spazio destinato alla valutazione sul livello globale di maturazione veniva richiesto un riferimento all'azione svolta dalla scuola ai fini dell'orientamento.
Era evidente che si poneva la necessità di riportare un riferimento preciso alla "situazione di partenza degli alunni" come specificamente indicato nella Premessa ai programmi del 1979 relativamente alle "Fasi della Programmazione" e, di fatto, si richiamava l'impostazione della scheda transitoria del 1977/78 che prevedeva appunto nel frontespizio la trascrizione di "eventuali notizie rilevanti sulla scolarità precedente". Questo colmava, da un lato, la totale mancanza di informazioni conseguente all'aver eliminato le parti relative alle "osservazioni sistematiche" che includevano in primo luogo proprio la "situazione di partenza", dall'altro, introduceva il principio di "continuità verticale" tra ordine e ordine di scuola, principio che, già affermato nei Programmi della scuola media[113], sarà successivamente ribadito sia nei Programmi della scuola elementare[114]

---

112 Ibidem.

113 Si legge nel testo allegato al D.M. 9.02.79, *Premessa generale, I Parte, 3d*, "Successiva alla scuola primaria, la scuola media si colloca all'interno del processo unitario di sviluppo della formazione che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie, nell'arco della istruzione obbligatoria."

114 Ci si riferisce al D.P.R. 12 febbraio 1985, N.104, *Premessa generale, I^ parte.*

che negli Orientamenti per la scuola materna[115], per essere infine recepito dalla legge di riforma della scuola elementare[116] e, ancora, divenire l'oggetto di un decreto ministeriale che definisce le forme e le modalità del raccordo all'interno dell'intero sistema educativo.[117]

3. Prima degli "Elementi per la valutazione"

La necessità di prestrutturare i riquadri per i giudizi analitici disciplinari nasceva dalla constatazione che la "libertà" nella loro impostazione si era tradotta in evasività e indeterminatezza e rapidamente si era diffusa

> "[...]l'abitudine a quantificare/qualificare il profitto mediante aggettivazioni o avverbi, più o meno inequivocabili nell'accezione, quasi sfumati all'interno una sorta di profilo 'globale' che contiene più esaurienti notizie su impegno, interesse, partecipazione, attenzione, comportamento e simili."[118]

---

115 Ci si riferisce al D.M. 3.06.91, II^ Parte, 4, Orientamenti per la scuola meterna

116 Legge 5 giugno 1990, n.148. Si legge all'art.1, nelle finalità generali: "la scuola elementare, anche mediante forme di raccordo, curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo."

117 A proposito del rapporto tra istruzione elementare e media, afferma M.Tiriticco:"[...]tra scuola elementare e media si conserva ancora, dal punto di vista istituzionale, quello iato, quel diaframma che nessun provvedimento sulla continuità educativa [...] può veramente sanare. Se la scuola dell'obbligo è ancora scandita in due periodi, con tutto ciò che ne consegue, due Direzioni generali, due programmi di studio, due modelli di insegnamento, due tipologie di insegnanti, due edifici scolastici, e così via, ciò non è dovuto al caso, ma ad una scelta politica più preoccupata di conservare vecchi apparati ereditati dalla tradizione e dalla storia della scuola, che non di attivare un unico asse di scuola obbligatoria ottonale!" in G.Cerini, M.Tiriticco, *Le nuove schede di valutazione nella scuola dell'obbligo*, Napoli, Tecnodid, 1994, pag.198.

118 IREF, (a cura di), *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, op.cit., pag.447.

Come si è dimostrato, il giudizio si sostanziava più delle "variabili assegnate", rilevate o supposte, relative alla personalità degli alunni, rendendo impossibile identificare la disciplina cui si riferiva se estrapolato dal quadro della scheda. Brillavano per queste caratteristiche i giudizi relativi a quelle discipline per le quali lo stesso insegnante, impegnato in più classi e dovendo quindi formulare numerosi giudizi, aveva ridotto i dati da trascrivere a pochissime voci che infine non comunicavano nulla.

Il problema era evidentemente avvertito da molti insegnanti ed una vaga consapevolezza della necessità di definire gli obiettivi specifici della propria disciplina, cosa che sarebbe potuta avvenire semplicemente attraverso una attenta lettura ed analisi dei Programmi del 1979 (almeno a partire da quell'anno), più che l'urgenza di avere chiarezza rispetto allo statuto epistemologico della propria disciplina, indusse molti di essi, alcuni anni dopo il 1980, a specificare a fianco dei giudizi analitici capacità connesse alle stesse discipline oppure ad usare il termine "conoscenze" riferito ai contenuti specifici, ricorrendo magari a timbri, usando poi come indicatori aggettivi più o meno inequivocabili per quantificare/qualificare il livello raggiunto relativamente a quella capacità o il grado di conoscenza, sempre in termini di quantità di informazioni e qualità espositiva, dei contenuti.

Così, a fianco della disciplina italiano, in alcune schede di valutazione dell'anno scolastico 1983/84, troviamo: "capacità di espressione orale e scritta: non sempre curata"[119], per storia e geografia: "acquisizione delle conoscenze storiche: più che buona, acquisizione delle conoscenze geografiche: buona, utilizzazione delle conoscenze acquisite: buona", per l'educazione tecnica: "capacità grafiche: pienamente sufficienti, capacità operative: discrete", per l'educazione musicale: "capacità di ascolto e di analisi: sufficienti, capacità di esecuzione : buone". Difficile pensare che la definizione delle capacità relative a ciascuna disciplina sia seguita ad un lavoro collegiale per discipline o per aree disciplinari, con l'intento di individuare gli obiettivi didattici disciplinari[120] ed intendendo per obiettivo didattico

---

119 Dai *Giudizi analitici motivati per ciascuna disciplina...*, Scheda di valutazione di A.A., Scuola media statale "S.Lega" di Modigliana, a.s.1983/84, anche i giudizi analitici successivi sono tratti dalla stessa scheda di valutazione.

120 Con l'espressione ci si riferisce agli obiettivi specifici e agli obiettivi operativi così definiti da Birzea: "Obiettivi specifici: enunciati generali, ma limitati al contenuto particolare di una certa disciplina (concetti, principi, applicazioni, ecc.).Obiettivi operativi: obiettivi specifici definiti nei termini delle attività pedagogiche al livello di sequenza d'apprendimento; essi permettono la realizzazione concreta degli obiettivi generali sotto forma di una serie di acquisizioni scolastiche (sapere, saper fare, atteggiamenti, valori, ecc." in

> "[...] una competenza composta da atteggiamenti, conoscenze e capacità, espressa in termini sufficientemente chiari e non ambigui, che alla fine del processo didattico deve essere posseduta nel contesto di una disciplina o area disciplinare in maniera stabile e tale da poter essere osservata e in qualche maniera misurata."[121]

Infatti un lavoro collegiale avrebbe dovuto portare, in un secondo tempo, attraverso una "[...] aggregazione degli obiettivi indicati nei programmi, ordinati per 'dimensione' [...]"[122], ad individuare i "criteri di valutazione" disciplinari, dove con la parola criterio si

> "[...] vuole sottolineare che gli obiettivi sono assunti come il sistema di riferimento a cui si richiamano i giudizi, l'individualizzazione degli interventi, le linee dell'azione didattica."[123]

In realtà, alla necessità di redigere giudizi analitici per disciplina riferiti a criteri precisi e in grado di comunicare informazioni, si rispondeva o con l'uso estremamente generico, talvolta improprio, del termine "capacità", o descrivendo con sostantivi quali "acquisizione, assimilazione", le usuali pratiche di apprendimento meccanico[124] e creando, in alcuni casi, espressioni notevoli per oscurità semantica: "Acquisizione valore del segno-forma: sufficiente; Interesse all'osservazione/Creatività: sufficiente; Assimilazione tecnico-grafico-coloristiche: sufficiente"[125]

C.Birzea, *Gli obiettivi educativi nella programmazione*, Torino, Loescher, 1981, pag.20.

121 M.Pellerey, *Progettazione didattica*, op.cit., pag.115.

122 G.Cerini, M.Tiriticco, *Le nuove schede di valutazione nella scuola dell'obbligo*, Napoli, Tecnodid, 1994, pag.168.

123 C.M.167/93, cit.

124 Ci si riferisce al concetto di apprendimento meccanico contrapposto ad apprendimento significativo così come intesi da D.Ausubel. A questo proposito ricordano J.D.Novak e D.B.Gowin: "Per imparare in modo significativo, gli individui devono poter collegare la nuova informazione a concetti e proposizioni rilevanti già posseduti. Nell'apprendimento meccanico, invece, la nuova conoscenza può essere acquisita attraverso la pura e semplice memorizzazione e venire incorporata arbitrariamente nella struttura della conoscenza di una persona senza che ci sia interazione con ciò che essa già contiene." in *Imparare a imparare*, Torino, SEI,1989, pag. 24.

125 Dai *Giudizi analitici motivati per ciascuna disciplina [...] Educazione Artistica*, Scheda di valutazione di A.A., Scuola media statale "S.Lega" di Modigliana, a.s.1983/84.

4. Gli "Elementi per la valutazione"

Le innovazioni principali nel modello sperimentale di scheda erano dunque quelle riguardanti i giudizi analitici motivati per disciplina. Analizzando questa modifica, M.Gattullo, M.L.Giovannini, G.Grandi, E.Lodini[126] prendevano in considerazione

> "[...] i seguenti aspetti: l'indicazione più dettagliata di ciò che si deve valutare [...]; il modo in cui sono definiti gli obiettivi all'interno delle discipline; l'aver ridotto l'espressione del giudizio all'utilizzazione di quattro aggettivi."[127]

Riguardo il primo aspetto essi notavano che alla necessità di rendere omogenee le operazioni di valutazione compiute dagli insegnanti, sostituendo al giudizio "espresso in forma diffusa" una indicazione sintetica riferita a voci predeterminate, occorreva rispondere individuando

> "[....] - sulla base dei Programmi del '79 - [...] obiettivi fondamentali irrinunciabili, che in quanto tali siano da considerarsi comuni a tutte le situazioni scolastiche."[128]

Tuttavia, riferirsi per tutto il territorio nazionale, ai Programmi del '79 per gli obiettivi irrinunciabili e lasciare lo spazio per indicare gli obiettivi legati alla specifica ed esplicita programmazione delle singole scuole, non chiariva quali erano i criteri seguiti per l'individuazione e la scelta di tali obiettivi e i ricercatori ribadivano che non solo tale compito, ma in generale tutto il lavoro di elaborazione del modello di scheda, per la rilevanza che essa assume all'interno e all'esterno della scuola, non poteva essere affrontato solo per via amministrativa, senza consultare

> "[...] né esperti (delle scienze dell'educazione e degli ambiti disciplinari), né altri organismi che - in base all'articolo 3 del D.P.R.419 - hanno compiti propositivi in materia di sperimentazione (nemmeno gli Irrsae)."[129]

---

126 M.Gattullo et Alii, *La nuova scheda sperimentale: un'analisi critica*, op.cit.
127 Ibidem, pag.62.
128 Ibidem, pag.63.
129 Ibidem, pag.62.

Non sfuggivano inoltre ai ricercatori i limiti relativi al secondo aspetto da essi esaminato: gli elementi di valutazione indicati, certo non potevano non essere parziali, dovendo essere sintetici, a confronto con l'insieme degli obiettivi che si perseguono nei processi di insegnamento-apprendimento, ma, nel modello di scheda appena elaborato

> "[...] anziché di obiettivi generali si tratta di voci formulate ad un tale livello di genericità e di imprecisione da consentire le interpretazioni più disparate, lo stesso tentativo di unificazione di cui si è detto [...] risulta vanificato."[130]

Certo non si trattava dello stesso livello di genericità e di imprecisione proprio del tentativo degli insegnanti di unificare e rendere esplicite le voci di valutazione per le discipline, tentativo del quale si è detto e di cui si sono dati alcuni esempi, eppure anche in questo caso era la mancanza di chiarezza a dominare, derivata

> "[...] tra l'altro, dal fatto che le voci sono tra loro disomogenee: a volte appare in maggior evidenza il riferimento al contenuto disciplinare, allo scopo ad esempio di distinguere la matematica dalle scienze; altre volte l'accento sembra essere invece sulle competenze cognitive (come quando si parla della capacità di formulare ipotesi): in ogni caso non viene indicato alcun modello di riferimento e i termini utilizzati non risultano riconducibili a competenze cognitive precisate."[131]

L'analisi dei ricercatori terminava cogliendo un problema centrale relativo alle procedure della valutazione che, né la scheda sperimentale, né nessun altro strumento in quanto tale avrebbe il potere di avviare a soluzione, trattandosi di questione legata al comportamento degli insegnanti che consegue quindi alla loro cultura della valutazione e cioè

---

130 Ibidem, pag.63.

131 Ibidem, pag.63. Gli autori dell'articolo come esempio di mancanza di chiarezza fanno riportano la voce di valutazione relativa alla scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali "sensibilità ai problemi sanitari personali e sociali" facendo notare che "non è nemmeno chiaro se ci si riferisca a competenze di tipo intellettuale o non invece di tipo sociale e affettivo." Va detto che già nell'anno scolastico successivo, il 1986/87 questa voce sarà sostituita da " conoscenza dei problemi sanitari personali e sociali" per essere poi definitivamente eliminata dalla scheda del 1989/90 quando verranno distinti e indicati quattro criteri di valutazione per la matematica e quattro per le scienze chimiche fisiche e naturali.

"[...]come rendere omogenee e confrontabili le operazioni della valutazione compiute da insegnanti e scuole diverse; almeno finché niente viene detto sulle modalità di raccolta dei dati in base ai quali le valutazioni stesse vanno espresse: come procede l'insegnante per pronunciarsi circa la capacità di formulare ipotesi? Che tipo di prova utilizza? Se non si conoscono le risposte a domande di questo tipo, si può pervenire ad un'unificazione solo apparente."[132]

E allora, l'avere stabilito di attribuire un giudizio scegliendo tra una gamma ristretta di quattro voci corrispondenti a "ottimo, buono, sufficiente, insufficiente" da indicare con le prime quattro lettere dell'alfabeto, non significava e non significa certo aver esplicitato quali saranno le modalità da utilizzare per individuare tali livelli e soprattutto non significa aver indicato quali

"criteri da seguire nel passaggio dalla fase della misurazione a quella della valutazione. Di conseguenza ciascun docente non potrà che riferirsi a procedimenti e criteri personali, che non è nemmeno tenuto a dichiarare. Ciò significa che all'uso di voci omogenee potrà continuare a corrispondere un'ampia disomogeneità di comportamenti, relativamente ai vari momenti costitutivi del controllo scolastico."[133]

Quest'ultima fondamentale questione che concerne i controlli scolastici o meglio la conoscenza e l'uso delle diverse operazioni ad essi relative e delle loro funzioni, vale a dire determinazione dell'oggetto del controllo, misurazione, valutazione[134], conserva, come in seguito questo lavoro si propone di dimostrare, la sua attualità. Anzi, l'uso dello strumento scheda di valutazione, nella versione definitiva, pur contenendo criteri di valutazione disciplinare individuati, al termine della lunga fase di ricerca e sperimentazione, con maggior rigore epistemologico, ha posto in modo

---

132 Ibidem, pag.64.

133 Ibidem, pag.64.

134 Per la denominazione e descrizione delle funzioni delle operazioni del controllo scolastico, si fa riferimento al già citato lavoro di M.Gattullo, M.L.Giovannini, (a cura di), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, op.cit., pagg.25-36, in particolare, il funzionamento del controllo scolastico è descritto nelle tabelle II.1 e II.2 a pag.25 e a pag.26.

ancor più evidente la necessità di rendere leggibili, comprensibili oltre che omogenei i comportamenti degli insegnanti nei vari momenti costitutivi il controllo scolastico.[135]

5. Come continua la sperimentazione

Nell'anno scolastico 1986/87 proseguì la sperimentazione del nuovo modello di scheda ampliando il campione di scuole fino a 505, numero poco meno doppio rispetto all'anno precedente. Il Ministero aveva richiesto alle scuole coinvolte nell'anno di sperimentazione una relazione da parte dei presidi nella quale doveva essere indicato il grado di "Accoglienza della scheda sperimentale da parte dei genitori e loro eventuali osservazioni" e i "Rilievi emersi nei vari consigli di classe nel momento operativo dell'uso della scheda"[136]. Dati più analitici venivano richiesti da un questionario dove, per ciascuna parte della scheda andavano indicate le eventuali modifiche da apportare motivando le proposte.

Non esiste possibilità di disporre dei risultati della verifica che il "comitato tecnico" avrebbe effettuato e, a questo proposito. M.L.Giovannini si chiedeva:

> "Perché non si è cercato di precisare anche dove si possono trovare tali risultati? Oltre alle relazioni dei presidi, come sono state tenute presenti le proposte avanzate dai gruppi di insegnanti che sono stati coordinati da alcuni IRRSAE? Quali sono le motivazioni di

---

135 A proposito delle modalità da seguire nelle diverse operazioni relative alla valutazione è stato necessario un intervento della Direzione generale dell'Istruzione secondaria di I° grado del Ministero, con nota prot.n.29597 del 21 settembre 1994, per correggere comportamenti manifestatisi in moltissime scuole nel primo anno, 1993/94, di diffusione su tutto il territorio nazionale della nuova scheda di valutazione: gli indicatori letterali relativi ai livelli di valutazione, corrispondenti ai criteri disciplinari, venivano utilizzati non solo nella fase complessiva e conclusiva di un processo di apprendimento, ma anche nei momenti parziali di indagine, confondendo valutazione formativa e sommativa e reintroducendo di fatto voti numerici. Di questo documento così come degli errori più diffusi nell'uso degli strumenti di valutazione è dato conto nel paragrafo III.4 di questo lavoro.

136 I titoli relativi alle due parti in cui era suddivisa la relazione del preside sulla scheda sperimentale si sono avuti esaminando il materiale e quindi la stessa relazione della scuola media statale "G.Simoni" di Medicina (BO) coinvolta nella sperimentazione dal 1985/86.

> non accettazione di alcuni suggerimenti migliorativi avanzati da alcune scuole?"[137]

E confermava poi le perplessità già espresse da lei stessa e da altri docenti e ricercatori universitari, l'anno precedente, nell'articolo[138] di cui si è dato conto, "sulle modalità adottate nell'elaborazione del modello sperimentale di scheda"[139] e faceva notare che

> "[...]una corretta socializzazione dei risultati raggiunti è un elemento importante non solo di un progetto sperimentale, ma anche di qualsiasi progetto innovativo."[140]

Dunque il modello di scheda proposto per il secondo anno e cioè il 1986/87 si presentava così modificato: nel frontespizio doveva essere riportata per tutte le classi la "valutazione finale sul livello globale di maturazione" dell'anno precedente; nella seconda pagina veniva ampliato lo spazio per le annotazioni relative alle attività integrative e di sostegno[141]; "talune modifiche, tenuto conto dei risultati più significativi della verifica"[142] erano state apportate agli "elementi per la valutazione relativi alle singole discipline"; i livelli di valutazione, tenuto conto del "rilevante numero delle richieste pervenute"[143], vedevano aggiungersi il livello intermedio denominato "mediocre". Restavano infine gli spazi bianchi per permettere alle scuole di "apportare integrazioni" agli elementi di valutazione per assicurare aderenza con gli obiettivi della programmazione educativa e didattica "in ogni situazione scolastica"[144] e si precisava, nella "Valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione". che le "caratteristiche

---

137 M.L.Giovannini, *E la sperimentazione ministeriale continua*, in "La scuola Se", 1987, n.25, pag.63.

138 M.Gattullo et Alii, *La nuova scheda sperimentale: un'analisi critica*, op.cit.

139 Ibidem.

140 Ibidem.

141 Il maggiore spazio destinato a tali informazioni conseguiva "[...] ad una opportunità tipografica,[...] a seguito della estrapolazione dalla scheda della 'Nota per la valutazione relativa all'insegnamento della religione cattolica', voluta dalla risoluzione n.6-00074 approvata dalla Camera dei deputati il 16 gennaio 1986.", in IREF, (a cura di), *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, op.cit., pag.450.

142 Dalla C.M. 17 novembre 1986, prot.n.23230.

143 Ibidem.

144 Ibidem.

del comportamento in ordine alla partecipazione alla vita della scuola"[145] andavano riferite anche alle attività integrative e di sostegno.

6. Una scuola campione

Non essendo disponibili i risultati della verifica effettuata dal "comitato tecnico", a seguito del primo anno di sperimentazione, può essere utile l'esame di alcune parti della relazione e del questionario redatto da una delle scuole coinvolte, da considerare come campione, e confrontare le analisi, le valutazioni, i suggerimenti, in essi contenuti, con le modifiche effettivamente introdotte da parte del "comitato tecnico" del Ministero.

Nella relazione del preside si afferma che la maggioranza dei docenti considera la scheda sperimentale uno strumento "di lavoro e di valutazione più valido rispetto alla scheda precedente"[146] poiché offre un quadro preciso sia agli alunni che ai genitori degli obiettivi disciplinari. Viene definita "oggettiva" la valutazione che ogni docente può esprimere basandosi su "una verifica sistematica delle competenze raggiunte dall'alunno"[147] e non sfugge il fatto che "gli elementi socioemotivi che concorrono al raggiungimento degli obiettivi cognitivi"[148] trovano il loro spazio nel giudizio globale. Ci si riferisce poi ad una "minoranza" di insegnanti che vedono nell'uso delle lettere-indicatori un ritorno al voto, l'impossibilità di seguire "l'evoluzione dell'alunno e dei suoi processi di apprendimento"[149], la "freddezza" delle lettere-indicatori che "non costituiscono un giudizio formativo e orientativo per l'alunno"[150] e propongono di lasciare spazio anche ad un "giudizio espresso con le parole" oltre che ad una casella utile ad indicare "il livello di maturazione e di evoluzione dell'alunno in ogni disciplina"[151], senza naturalmente precisare cosa si intenda con quest'ultima espressione che attribuisce sviluppi generali della

---

145 Ibidem.

146 Dalla Relazione del Preside, *Sperimentazione del nuovo modello della scheda di valutazione degli alunni*, del 13/03/1986, Scuola Media Statale "G.Simoni" di Medicina (BO), coinvolta nella sperimentazione dal 1985/86.

147 Ibidem.

148 Ibidem.

149 Ibidem.

150 Ibidem.

151 Ibidem.

personalità, determinati da processi complessi, alle specifiche discipline, né tantomeno indicare cosa, in questo caso, andrebbe controllato e come.

Quest'ultimo rilievo, di una parte degli insegnanti, ricorda quell'atteggiamento che De Bartolomeis[152], riferendosi al metodo d'insegnamento definì "confessionale" e che in questo frangente, riguardando le procedure valutative, mentre si manifesta come volontà di superamento totale della scuola selettiva, a favore della scuola formativa e orientativa, mette in evidenza tutta la sua debolezza propositiva, dovuta alla mancanza di una cultura della valutazione, che finisce col suggerire soluzioni che non sostituiscono certo la genericità e l'ambiguità dei "giudizi liberi", che si propone poi di recuperare, con necessarie e chiare comunicazioni "sui processi di apprendimento".

La relazione e il questionario presi in esame contengono osservazioni e suggerimenti che effettivamente troveranno rispondenza nelle modifiche introdotte nella scheda del 1986/87, in particolare la richiesta di cambiare la formulazione di alcuni elementi per la valutazione, come ad esempio la voce relativa alle scienze matematiche , chimiche, fisiche e naturali, già segnalata da M.L.Giovannini ed altri, che riferiva di "Sensibilità ai problemi sanitari"[153] e che sarà mutata in "conoscenza", stessa rispondenza trova la richiesta di spazio maggiore nel riferire di "attività di

---

152 F.De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1972.

153 A proposito di questa voce A.Amatucci, membro del comitato ministeriale presso il Ministero affermava: "Un indicatore per la valutazione che sembra non aver incontrato il favore generale, perché ritenuto non traducibile in obiettivo cognitivo-operativo è la "sensibilità ai problemi sanitari personali e sociali". A tale riguardo occorre ben riflettere sulle finalità formative della educazione alla salute, che non è tanto una disciplina o un tema specifico da trattare, quanto un campo di raccordo interdisciplinare, che, pur investendo tutto il Consiglio di classe, richiede un contributo più specialistico da parte del docente di scienze. Si tratta quindi di sviluppare nell'alunno non tanto delle abilità, quanto un doveroso senso di attenzione, vale a dire una "sensibilità" per i problemi della salute, intesa come bene personale e sociale.", *Per una corretta interpretazione del modello sperimentale di scheda di valutazione*, in "Ricerche didattiche", Anno XXXVI, Febbraio-Marzo 1986, n.292-293, pp.37-53, pag.44. Evidentemente l'autrice non comprendeva che ciò che si metteva in discussione non era la questione della "sensibilità" come valore da perseguire, ma il fatto che, e in questo caso anche le sue precisazioni non aiutano, non è chiaro se ci si debba riferire a competenze di tipo intellettuale o non invece di tipo sociale e affettivo.

integrazione" che "risulta molto esiguo per tutte le classi ed in particolare per quelle a tempo prolungato."[154]

Osservazioni e suggerimenti che non trovano riscontro sono relativi alla richiesta di non dover riportare nella prima parte della scheda la valutazione globale della quinta elementare per gli alunni di prima media, valutazione che invece nella scheda 1986/87 dovrà essere riportata anche per gli alunni della seconda e terza media. Questo adempimento che, si è detto[155], avrebbe dovuto costituire la descrizione del livello di partenza e che, in un certo senso, riportava allo spirito della scheda del 1977/78, viene descritto dai docenti "trascrizione superflua" e "aggravio inutile di lavoro per la segreteria o per i docenti medesimi"[156] poiché tale valutazione già riportata sulle schede dell'anno precedente si trova "fin dall'inizio dell'anno scolastico a disposizione di tutti gli insegnanti"[157].

Infine le difficoltà che gli insegnanti segnalavano, rispetto alla determinazione della valutazione disciplinare, specie quando le voci erano formulate in termini di "consapevolezza" piuttosto che "conoscenza" e la necessità sia di introdurre ulteriore livello individuato nella lettera "E" a significare "gravemente insufficiente"[158], che di usare le lettere indicatori, come fossero numeri, con formule del tipo A/B, B/C, C/D, non saranno prese in considerazione dal "comitato tecnico" che nel proporre il modello di scheda del 1986/87, relativamente ai livelli, introduce il "mediocre" da collocarsi tra il "sufficiente" e "insufficiente".

Ciò che appare evidente e in un certo senso sorprende, nella relazione del preside e nelle risposte al questionario, è quello che si potrebbe definire capacità di adattamento all'innovazione o meglio

---

154 Dal *Questionario - Relazione sulla scheda sperimentale di valutazione degli alunni - anno scolastico 1985-86*, della scuola media statale "G.Simoni" di Medicina (BO), coinvolta nella sperimentazione dal 1985/86, datato 4/07/1986, foglio n.3.

155 Si veda in questo lavoro il paragrafo II.2.

156 Dal *Questionario - Relazione sulla scheda sperimentale di valutazione degli alunni - anno scolastico 1985-86*, cit., foglio n.2.

157 Ibidem, foglio n.2. Tale richiesta troverà completa rispondenza nella scheda per l'anno scolastico 1989/90: tra l'altro nell'opuscolo illustrativo del nuovo modello, allegato al decreto ministeriale del 22/07/1989, si afferma che "Non è risultato né utile né funzionale trascrivere il giudizio dell'anno precedente, in quanto già noto a docenti, alunni e famiglie. Sono state espresse inoltre preoccupazioni circa l'effetto di alone che un giudizio, oltre tutto non aggiornato, può determinare sul corpo insegnante." Dunque il corretto rilievo degli insegnanti trova pieno riconoscimento solo nel 1989.

158 Ibidem, foglio n.8.

ancora capacità di abbassamento della carica innovativa, carica innovativa che certo non è necessariamente intrinseca al nuovo strumento di lavoro, ma che esso dovrebbe, magari solo in qualche misura, provocare. Si assiste invece ad un insieme di risposte, che anziché vedere gli insegnanti rimettere in discussione le pratiche didattiche e valutative usuali e rivolgere richieste precise di formazione professionale in servizio o di aggiornamento disciplinare, li vedono piuttosto in affanno per non trasformare l'esistente, nel caso della scheda di valutazione, così come avvenne nel 1977, cercando di modificarne o depotenziarne le funzioni.

Probabilmente si tratta di una legittima reazione difensiva nei confronti del coinvolgimento in una sperimentazione calata dall'alto, almeno in questa sua prima fase, e che non sembra rientrare nella logica della ricerca-azione, cosi come invece si dichiara nell'opuscolo che accompagna il modello di scheda dell'anno 1990/91

> "In pratica non si vuol proporre solo un'innovazione, ma si vuole aiutare a praticarla, rilevando difficoltà e cercando di risolverle."[159]

Per definizione la ricerca-azione è un tipo di ricerca applicata che si differenzia dalle altre per la partecipazione attiva nel processo dell'intervento sia dei ricercatori che degli operatori sul campo, ed ha come scopo di modificare alcune condizioni sperimentate dalla comunità come insoddisfacenti, essa: "[...]tende alla creazione di una forma di conoscenza utile per gli altri; detto in altro modo, intende trovare soluzioni da generalizzare."[160] Non sembra la logica seguita per la scheda, almeno nei primi anni di sperimentazione, 1985/86 e 1986/87, quando ci si limitò, da un lato, a dare indicazioni piuttosto generali sull'uso del modello, alle scuole coinvolte e a richiedere, alle stesse, come si è detto, relazione del preside e risposte a questionari.

Allora forse diventava inevitabile avere risposte relative alla funzione formativa svolta attraverso la scheda di valutazione del tipo

> "E' stato osservato che la nuova scheda è stata più positiva e stimolante per gli alunni che potevano fare ma non si sono impegnati, mentre ha creato problemi per quei ragazzi che hanno

---

159 *Opuscolo Illustrativo Scheda sperimentale di valutazione degli alunni della scuola media*, allegato alla nota ministeriale della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I° grado, prot.n.17108/2APG del 21/09/1990.

160 G.De Landsheere, *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1985, pag.19. Le caratteristiche della ricerca-azione come "progetto sociale, rivestito da un progetto scientifico" sono illustrate da J.P.Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E.Becchi, B.Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, op.cit., pagg.134-155.

> migliorato rispetto a se stessi ma rimangono in assoluto a livello 'd'."[161]

Dove si ripropone il problema dell'alunno intelligente ma svogliato che ottiene comunque un "buon profitto", quindi valutazione positiva e "stimolante", e di coloro per i quali è assai meno "stimolante" che il giudizio sulla prestazione scolastica si trasformi tout court, come nella migliore tradizione, in un giudizio sulla persona

> "Per gli alunni sopracitati, a livello "d" in quasi tutti gli elementi di valutazione, è diventato molto difficoltoso, per non dire impossibile, evidenziare eventuali progressi anche minimi rispetto alla situazione di partenza."[162]

Non ci rende conto della gravità di una affermazione come questa che deresponsabilizza completamente la scuola rispetto agli esiti formativi riguardanti alunni per i quali "[...] il giudizio risulterà sostanzialmente fisso e i tratti osservati risulteranno sostanzialmente immodificabili."[163] Siamo lontani dal concetto di valutazione che "[...] dovrebbe evidenziare gli aspetti positivi della formazione"[164] e ancor di più dal concetto di "valutazione come valorizzazione"

> "Il processo di valutazione ha maggior valenza formativa per l'alunno se non diventa il censimento di lacune ed errori ma piuttosto evidenzia le mete, anche minime, già raggiunte, valorizza le sue risorse, gli indica le modalità per sviluppare le sue potenzialità e lo aiuta a motivarsi e a costituirsi un concetto positivo e realistico di sé."[165]

Ma queste funzioni saranno riportate, successivamente, negli opuscoli illustrativi elaborati a partire dal 1989 dopo che con D.M. 1/12/1988 sarà costituito un Comitato tecnico cui sarà affidato

---

161 Dalla Relazione del Preside, *Sperimentazione del nuovo modello della scheda di valutazione degli alunni*, del 13/03/1986, Scuola Media Statale "G.Simoni" di Medicina (BO), coinvolta nella sperimentazione dal 1985/86, cit.

162 Ibidem.

163 R.Maragliano, *Valutazione e scuola*, op.cit., pag.23.

164 *Opuscolo Illustrativo la Scheda sperimentale per la valutazione degli alunni della scuola media - a.s.1989/90*, allegato al Decreto ministeriale 22/07/1989.

165 *Opuscolo Illustrativo Scheda sperimentale di valutazione degli alunni della scuola media*, allegato alla nota ministeriale della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I° grado, prot.n.17108/2APG del 21/09/1990.

sia lo studio di tutti i materiali prodotti fino a quel momento sia la prosecuzione del lavoro con le nuove proposte in materia di scheda di valutazione.

7. Dal 1987 al 1992

Secondo l'indagine condotta dall'Istituto di Ricerche Educative e Formative, su incarico del Ministero della Pubblica Istruzione, il 1987 è da considerarsi un anno chiave nella storia della sperimentazione della scheda, poiché da quell'anno il Ministero decide di avvalersi, per "uno spoglio accurato e scientifico", di tutto il materiale proveniente dalle scuole coinvolte nell'uso della scheda, del

> "[...]supporto di risorse esterne all'Amministrazione, esperte sia di statistica che di docimologia. Furono pertanto coinvolti nell'operazione sia il Pontificio Ateneo Salesiano di Roma che docenti delle diverse discipline, distaccati presso il medesimo Ateneo."[166]

Trovano dunque una risposta istituzionale quelle osservazioni critiche che affermavano essere scorretto oltre che non possibile assolvere ad un compito così importante come quello riguardante la definizione delle operazioni valutative e la messa a punto degli strumenti ad esse connesse, solo per via amministrativa: nel 1988, con decreto ministeriale 1 dicembre, viene costituito un nuovo Comitato, le cui componenti vengono allargate e che quindi comprende, oltre a persone del mondo della scuola media, ricercatori universitari, rappresentanti degli IRRSAE[167], rappresentanti della scuola elementare e dei genitori.

Il lavoro del nuovo Comitato porterà alla redazione della scheda dell'anno scolastico 1989/90 che in larga misura è quasi conforme a quella definitiva del 1993.[168]

---

166 IREF, (a cura di), *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, op.cit., pag.451.

167 Gli Istituti Regionali di Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativi sono stati istituiti con il D.P.R. 31 maggio 1974, n.419.

168 Secondo M.Calidoni lo strumento scheda può essere inscritto, seguendo la sua evoluzione, in modelli di valutazione di riferimento, a seconda della funzione prevalente da essa sviluppata e delle tecniche valutative utilizzate. Classifica allora la scheda 1978/79 "modello: antropologico descrittivo - funzione

I documenti che negli anni 1989, 1990, 1991 vengono inviati alle scuole per illustrare i modelli di scheda che, come si è detto, saranno oggetto di modifiche sempre meno rilevanti sono molto più ampi e articolati: riportano, anche se in generale i dati, le osservazioni, le proposte che le scuole coinvolte hanno ritenuto di dover inviare, premettono, alla parte illustrativa, considerazioni che hanno lo scopo di definire ruolo e funzioni della valutazione nel processo educativo e formativo, illustrano le parti della scheda motivando le scelte con precise argomentazioni e cercano di dare altrettanto precise indicazioni operative.

E' il documento del 1990 che, oltre a riassumere la storia della sperimentazione della scheda, coglie quello che appare ancora il problema centrale. Dopo aver ricordato che non solo i dati dell'indagine svolta attraverso i questionari nel 1986/87, ma che ulteriori osservazioni e proposte "[...] fornite dalle 1000 scuole formalmente coinvolte nella sperimentazione e da altre che hanno approfondito il tema ha dato di fatto ulteriori indicazioni recepite in questo documento"[169] , si ammette che

> "In generale, dai contatti con le scuole e dalle risposte ai questionari si vede che le difficoltà sottolineate dalla prassi dello strumento non derivano tanto dalla strutture della scheda, ma piuttosto dal fatto che i docenti non hanno avuto istituzionalmente una formazione sistematica di carattere pedagogico-didattico."[170]

---

prevalente: adattamento cultura dell'alunno (valutazione del curricolo implicito) - tecniche coerenti: profili e giudizi descrittivi, Assenza di scale", le schede 1985/86 e 1987/88 "modello: tecnologico (promozionale) - funzione prevalente: congruenza obiettivi scuola e obiettivi programmi (valutazione prestazioni alunno) - tecniche coerenti: prove controllo, saggi, scala in aggettivi" ed infine il modello 1989/90 "promozionale abilitativo regolativo dell'insegnamento - funzione prevalente: programmazione personalizzata (valutazione insegnamento) - tecniche coerenti: prove e saggi, scala in relazione situazione di partenza", M.Calidoni, *Valutazione e scheda sperimentale: fondazione istituzionale e problemi applicativi*, intervento al Corso di aggiornamento per presidi di scuole che attuano la sperimentazione della scheda di valutazione, Bellaria, 3-6 aprile 1990, pubblicato in IRRSAE Emilia-Romagna, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, 1990, (s.n.t.), pag.28.

169 *Opuscolo Illustrativo Scheda sperimentale di valutazione degli alunni della scuola media*, allegato alla nota ministeriale della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I° grado, prot.n.17108/2APG del 21/09/1990.

170 Ibidem.

Ciò che offre motivo ben valido per un piano "organico" di aggiornamento per ispettori, presidi, docenti. Piano che, ancora una volta, sembra dunque essere in ritardo rispetto alle procedure avviate, certamente in ritardo rispetto all'ordinamento della scuola in cui ci si trova e dove comunque si afferma essere in corso "[...] un lavoro assiduo e sagace attorno ai problemi della valutazione e la diffusione di un'ampia produzione (griglie, prove, sussidi di vario genere) che già ad un primo esame appare molto interessante."[171] e che qui sarà esaminato più avanti.

8. Si completa il disegno

Il 5 maggio 1993 viene emanato il Decreto Ministeriale che approva il nuovo modello di scheda di valutazione degli alunni, viene trasmesso alle scuole dalla circolare n.167 che diffonde il documento (Allegato 2) dove se ne illustrano le caratteristiche. Si tratta di un documento molto ampio che completa il disegno innovatore avviato con la legge 517 e che, insieme con i Programmi del 1979[172] dove sono date precise indicazioni relative alla organizzazione del processo didattico, definisce fasi e funzioni della valutazione "nel sistema formativo"[173].

---

171 Ibidem.

172 La *Premessa generale* ai Programmi della scuola media emanati con D.M. 9 Febbraio 1979, è suddivisa in quattro parti: *I^ Parte: Caratteri e fini della scuola media, II^ Parte: Una scuola adeguata all'età e alla psicologia dell'alunno, III^ Parte: Programmazione educativa e didattica, Le discipline come educazione Metodologie dell'apprendimento.*

173 Con l'espressione "sistema formativo", il documento che illustra la scheda e la valutazione nella scuola media, si riferisce ai "[...]sistemi complessi (famiglia, scuola e ambiente di appartenenza), i quali dovrebbero coordinarsi tra loro a causa e in vista dell'unitarietà del fine a cui tendono." in *Allegato 2*, C.M.27 maggio 1993, n.167. L'azione formativa esercitata dalla famiglia, dalle forze sociali, dai vari canali di comunicazione e di informazione viene definita da C.Nanni in *Socializzazione, inculturazione e educazione*, "Orientamenti Pedagogici", 1978, n.4, "educazione funzionale", distinguendola dalla "educazione intenzionale" conforme quest'ultima a un senso, a una mèta, a uno scopo. Analoga distinzione per la definizione del concetto di "esperienza educativa" avanza P.Bertolini in *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp.128-129, dove però, pur definendo "voluta o intenzionale" l'educazione che vede protagonisti i professionisti dell'educazione "[...] i quali intendono orientare lo sviluppo e la crescita degli individui meno maturi[...] secondo precise direzioni, ovvero facendo riferimento a precisi contenuti dell'esperienza[...]", sostiene che questi eventi

Dopo aver individuato nella scuola uno dei "sistemi complessi" che dovrebbe coordinarsi insieme con gli altri e cioè famiglia e ambiente di appartenenza, dove allo stesso modo una "pluralità" di agenti tendono al medesimo fine educativo, vengono definite, in premessa al documento allegato alla C.M.167, le circostanze della valutazione fondanti l'organizzazione del "sistema formativo scuola".

9. Le circostanze della valutazione

Rispetto al momento: gli indirizzi educativi seguiti saranno"[...] attentamente controllati attraverso una analisi continua dei risultati che via via producono"[174] quindi valutazione continua; rispetto allo scopo si tratterà indubbiamente di valutazione formativa, poiché la verifica dell'efficacia dei risultati: "[...] è l'unico strumento che consenta di 'regolare' progressivamente gli interventi adeguandoli ai bisogni che l'evolversi della situazione concretamente segnala"[175] si precisa inoltre il fatto che in questa pratica della valutazione, che si configura come confronto fra risultati ottenuti e risultati previsti, gli effetti dell'azione formativa si debbano vagliare in base a dei criteri i quali "[...] vanno desunti dai fini perseguiti, e quindi dalle risultanze attese, con lo scopo di tenere sotto controllo l'intero progetto di intervento, e, se necessario, di riequilibrarlo"[176]. Si descrive dunque con precisione il percorso circolare dove sono rappresentati gli elementi per l'elaborazione del curricolo, come indicato da A. e H. Nicholls, vale a dire: obiettivi, metodi, contenuti, valutazione;

---

educativi pur producendo molti effetti, sono effetti di frequente non previsti, se non addirittura assai diversi da quelli previsti e desiderati. Ciò che non accade in una esperienza educativa "razionalmente fondata", dove si associa "[...] al carattere di intenzionalità (di non estemporaneità o casualità) la capacità di riferirsi a contesti culturali "[...] non ideologicamente predeterminati". Di "sistema formativo policentrico e molecolare", parla F.Frabboni in M.Famiglietti, F.Frabboni, *Strumenti logico formativi per imparare a scrivere e descrivere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pag.4, che vede come rischio l'affiancarsi nel panorama formativo, alle agenzie intenzionalmente formative, quali scuola e famiglia, le agenzie private quali massmedia, offerte formative a pagamento, clubs elitari e discriminatori, ed afferma allora che la scuola, soprattutto quella dell'obbligo, deve collocarsi al centro di un sistema incline a "frammentarsi, polverizzarsi, parcellizzarsi".

174 *Premessa*, Allegato 2, C.M.167, cit.

175 Ibidem.

176 Ibidem.

dove ciascun elemento interagisce sugli altri attraverso un meccanismo a feed-back e non vi è quindi un punto da privilegiare[177]. Alla impostazione di A. e H.Nicholls, secondo M.Famiglietti occorre aggiungere "[...] altri due momenti vincolanti per la programmazione curricolare[...]"[178] vale a dire una priorità di partenza focalizzata nella analisi della situazione e il momento di verifica, posto al centro e interagente con i quattro poli indicati.

Più che alle procedure di verifica, seguendo la precisione terminologica di M.Gattullo e M.L.Giovannini, M.Famiglietti evidentemente si riferisce alle necessarie procedure della misurazione effettuate dopo aver determinato l'oggetto del controllo isolandolo

> "[...]dalla vastissima molteplicità di quel che gli insegnanti vedono e sentono in classe in rapporto agli alunni, un ridotto insieme di comportamenti e di prestazioni, che dà informazioni intorno al raggiungimento degli obiettivi"[179]

per poi passare alla valutazione, vale a dire tre fasi che gli autori definiscono controllo. Essi infatti più che di valutazione formativa parlano di controllo formativo "[..] con riferimento alla situazione di partenza, al raggiungimento degli obiettivi intermedi, all'acquisizione delle informazioni necessarie per il recupero, agli esiti del recupero [...]"[180]

10. Abbandonare definitivamente la strada vecchia

Viene successivamente ribadito come non sia più adeguato e giusto risolvere la valutazione scolastica "[...]nel semplice giudizio di merito attribuito all'alunno in base ai risultati da lui conseguiti [...]"[181] poiché questo significherebbe non avvertire l'incidenza degli aspetti psicologici dell'età evolutiva, dei condizionamenti sociali, economici e culturali che come fattori interagenti influiscono nella formazione dell'alunno: si è ormai pienamente consapevoli di quanto sostenuto dalla sociologia dell'educazione e cioè come la riuscita scolastica sia direttamente correlata al

---

177 A. e H.Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Milano, Feltrinelli, 1975, pag.13.

178 M.Famiglietti Secchi, G.Giustolisi, *Dalla programmazione alle unità didattiche interdisciplinari*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pag.20.

179 M.Gattullo, M.L.Giovannini, (a cura di), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, op.cit., pag.27.

180 Ibidem, pag. 18.

181 *Premessa*, Allegato 2, C.M.167, cit.

"capitale culturale fornito dall'ambiente familiare"[182] e sociale e si propone la formula di "[...]una sorta di 'contratto formativo' stipulato tra società, insegnanti, genitori ed alunno quando questi entra nella scuola."[183]

Segue la necessità che la valutazione sia "[...]trasparente e condivisa, nei suoi fini e nelle sue procedure da tutti coloro che vi sono coinvolti."[184]

Dunque le diverse circostanze della valutazione così come vengono descritte nel documento che introduce il nuovo modello di scheda, appartengono alla valutazione formativa, coincidono cioè con la definizione data, all'espressione creata da M.Scriven nel 1967, da De Landsheere

> "La valutazione formativa consiste dunque fondamentalmente nel dividere un compito, un corso, una materia, ecc., in unità e nel determinare, per ogni unità, la misura in cui l'alunno domina la difficoltà. Si tratta dunque di un procedimento diagnostico.[...] In ogni caso la valutazione formativa ha come unico e solo scopo quello di riconoscere quando e come un alunno incontra una difficoltà e di dargliene notizia.[...] Si tratta di un feed-back sia per l'alunno che per l'insegnante. In virtù della sua natura diagnostica, la valutazione formativa invita all'azione correttiva, senza di cui non esiste d'altronde alcun vero insegnamento."[185]

Nel proprio intervento al Seminario internazionale di studio "La valutazione nella scuola media", nel 1992, L.Calonghi[186] ricorda che il Comitato Tecnico Scientifico scheda sperimentale di valutazione, da lui presieduto, aveva rilevato che le difficoltà maggiori sentite dai docenti italiani riguardano "[...] l'esplicitazione degli aspetti e delle implicanze della valutazione, non solo gli aspetti tecnici connessi con l'uso dello strumento scheda dell'alunno"[187] ciò che ha reso necessario chiarire appunto "aspetti ed implicanze" della valutazione nella circolare che accompagna la scheda.

---

182 P.Bourdieu, *L'école conservatrice. Les inégalités devant L'école et devant la culture*, op.cit., pag.48.

183 *Premessa*, Allegato 2, C.M.167, cit.

184 Ibidem.

185 G.De Landsheere, *Elementi di docimologia*, op.cit., pp.233-234.

186 L.Calonghi, *L'innovazione nella valutazione. Ricerca ed esperienze europee. Punti salienti dell'esperienza italiana e relativi problemi*, in *La valutazione nella scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1993, pp.15-52.

187 Ibidem, pag.23.

11. Concezione sistemica e contratto formativo

Calonghi sottolinea la "concezione sistemica della valutazione" e ricorda un passaggio della circolare 252 del 1978, passaggio citato anche nella circolare 167/93, dove già veniva esplicitato il sistema di elementi correlati che assicurano la qualità dell'istruzione e che fanno parte di un "[...] piano programmatico d'azione preciso, in cui ogni intervento sia funzionale e coerente con gli altri"[188] e definisce il significato del concetto di "contratto formativo" e cioè

> " Chiarire in quali condizioni la formazione si espliciti, con quali obiettivi vi si intenda operare con quali criteri si valuti risulta essenziale [...]: a questi protocolli, che conviene siano condivisi con genitori e alunni, seguono scelte precise e attività quotidiane con esse coerenti."[189]

Ulteriori caratteristiche della pratica valutativa si precisano e sono conseguenti alla concezione sistemica della valutazione e al concetto di contratto formativo, caratteristiche che Calonghi individua negli attributi "articolata, valida e fedele"[190]: articolata perché si dovranno mettere in evidenza le indicazioni per verificare le molteplici influenze esercitate da tutte le componenti che costituiscono il processo formativo visto che: " Gli esiti, i risultati scolastici non attestano solo l'impegno dello scolaro ma offrono indicazioni anche sull'influenza esercitata dalle altre istanze."[191] Valida poiché il controllo deve essere riferito rigorosamente agli aspetti che si sono presi in considerazione, ed infine fedele poiché le valutazioni non dovranno essere "inficiate da soggettivismi" e saranno "esenti da oscillazioni significative, da confusioni."[192]

---

188 Ibidem, pag.24.
189 Ibidem, pag.24.
190 Ibidem, pag.25.
191 Ibidem, pag.24.
192 Ibidem, pag.25.

12. Il cognitivo e il metacognitivo

E' evidente che si attribuisce alla valutazione un ruolo che non si limita a verificare se certe conoscenze o competenze sono state acquisite, bensì un'attenzione

> "[...] per le disposizioni interne, le competenze raggiunte, la coscienza acquisita del significato delle conoscenze apprese, la capacità di decidere come, quando e perché adottare le varie strategie di apprendimento [...] a diagnosticare il livello di significatività e di utilizzabilità che esse *(conoscenze e competenze N.d.R.)* hanno raggiunto, il livello di coscienza della validità e significatività dell'organizzazione interna delle conoscenze, la capacità di autoregolazione delle strategie di loro acquisizione e applicazione. Si può parlare di una impostazione diagnostico-prescrittiva applicata più ai processi interni, che ai prodotti esterni."[193]

Per questo gli attributi "articolata, valida e fedele" definiscono una pratica della valutazione che non può non tener conto degli elementi relativi ai processi cognitivi e metacognitivi, elementi che vanno individuati soprattutto per predisporre quegli interventi educativi individualizzati che sono fondamento dell'organizzazione educativa nella scuola dell'obbligo, ma che devono passare al vaglio della critica pedagogico-didattica, poiché

> "Senza un tale crivello di lettura e di selezione potrebbe derivarne un'indebita sollecitazione a svolgere ruoli più propri di uno psicologo che di un insegnante."[194]

Questa valutazione diagnostica dei processi cognitivi e metacognitivi trova lo spazio specifico nel quadro 2 dello strumento scheda dove vanno indicati, come stabilito in epigrafe le "Finalità da conseguire e i procedimenti individualizzati per favorire i processi di apprendimento, lo sviluppo personale e l'orientamento."[195] Il documento illustrativo della scheda di valutazione specifica che in questo quadro vadano sinteticamente presentate le metodologie per lo sviluppo di attitudini e di

---

193 M.Pellerey, *La valutazione diagnostica dei processi cognitivi e metacognitivi,* in *La valutazione nella scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1993, pag.278.

194 Ibidem, pag.280.

195 Epigrafe del Quadro 2, Scheda personale.

uno stile cognitivo personale e i fini cui gli interventi sono rivolti con riguardo allo sviluppo cognitivo, metacognitivo, affettivo-conativo.[196]

Il rischio di soggettivismo, inaffidabilità, confusione, e quindi il richiamo ad una valutazione valida e fedele, diviene tanto più necessario quando entra in campo la variabile "personalità degli allievi": per anni nei confronti delle "variabili assegnate" e cioè dei tratti generali relativi alla personalità, la scuola ha assunto un compito "non di constatazione bensì di giudizio"[197] per poi

> "[...] raccordare i risultati della formazione ai tratti della personalità [...] dare una parvenza di copertura scolastica alle variabili assegnate e nello stesso tempo descolarizzare quelle scolastiche; [...] sostituire al determinismo scolastico, necessario per far fronte ai compiti di formazione, un determinismo extrascolastico, che condiziona e limita l'espletamento di tali compiti."[198]

Ecco perché nella scheda di valutazione dell'alunno, nello spazio del quadro 1 relativo alla "Situazione di partenza rilevata per determinare gli obiettivi e le strategie di intervento"[199] dove sono individuate come aree da esplorare sia quella relativa agli aspetti cognitivi, sia quella socio-affettiva-relazionale che definisce le modalità di relazione con la comunità, l'ambiente, le altre persone, sia la sfera conativa riferita ad impegno, attenzione, autonomia, responsabilità, organizzazione, viene espressamente richiesto che il contenuto di questa parte della scheda sia illustrato "tempestivamente" a genitori ed alunni e, soprattutto, si sottolinea che dovranno essere adottate "forme espressive chiare, riguardose ed incoraggianti nei confronti dei ragazzi."[200]

Allo stesso modo nel quadro 4 che contiene la "Valutazione sul livello globale di maturazione"[201] a proposito delle considerazioni utili ai fini della maturazione della personalità dell'alunno si ricorda ancora che

---

196 Per una lettura completa del documento Allegato 2 alla C.M.167/93 si vedano le pagine che contengono il grafo ad albero illustrativo da pag.132 a pag.137, in particolare, per il quadro 3, la pag.136.

197 R.Maragliano, *Valutazione e scuola*, Teramo, Giunti & Lisciani Editori, 1989, pag.22.

198 Ibidem, pag.23.

199 Epigrafe del Quadro 1, Scheda personale.

200 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

201 Epigrafe del Quadro 4, Scheda personale.

"[...] si eviteranno con cura aggettivazioni che inducono a considerare fissi certi tratti della personalità che invece, specialmente durante l'età evolutiva, sono estremamente dinamici e si useranno delle forme espressive che costituiscano uno stimolo alla crescita dell'autostima dell'alunno."[202]

La valutazione scolastica si presenta dunque come possibilità di agire costruttivamente sul piano della formazione, dello sviluppo integrale della persona, se gli insegnanti saranno capaci di

"[...]un agire educativo incoraggiante che aiuti a sperimentare il controllo delle situazioni sociali e di rendimento, così da maturare un progressivo senso di padronanza e di autonomia."[203]

Siamo di fronte ad una "valutazione pedagogica che ha [...] per oggetto il comportamento individuale, particolarmente nelle situazioni sociali e di lavoro"[204] e che rimanda alla necessità di conoscere le dimensioni della "personalità scolastica" intesa come

"[...] l'insieme delle variabili che fanno riferimento ai comportamenti e ai processi intrapsichici connessi alle situazioni scolastiche. [...] non [...] come una struttura intrapsichica a se stante, costituita da disposizioni o tratti consistenti (congenite o apprese) da cui dipende il comportamento del discente nei diversi spazi di vita, né, d'altra parte, come un insieme di reazioni situazionali-specifiche. Essa si configura, invece, come una totalità relazionale soggettiva che è l'esito dell'interdipendenza di componenti personali e situazionali che costituisce una fondamentale risorsa dell'allievo nel suo interagire scolastico."[205]

13. Buone intenzioni e vecchi giudizi

---

202 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

203 H.Franta, A.R.Colasanti, *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, in *La valutazione nella scuola media*, Firenze, Le Monnier, 1993, pag.296.

204 Ibidem, pag.296.

205 Ibidem, pag.297.

Siamo lontani, certo nella volontà e nelle intenzioni, da una valutazione che aveva come oggetto esclusivo l'alunno e che produceva giudizi che

> "[...] si rifacevano a tipologie stereotipate o di tipo moralistico, che appiattivano le caratteristiche di complessità e di influenza del contesto scolastico e didattico in particolare, e che tendevano a stabilire delle gerarchie tra gli allievi."[206]

Siamo lontani dalla formulazione di giudizi del tipo

> "Neanche in questo quadrimestre ha voluto mettere a profitto le discrete capacità di cui dispone ed ha evidenziato un impegno molto labile e interessi settoriali. Il profitto raggiunto non è globalmente del tutto negativo per cui, in considerazione di una già avvenuta ripetenza, si decide di passarlo alla classe successiva."[207]

Ecco perché nella circolare 167/93 si insiste per una valutazione incoraggiante, "ossia di stimolo alla crescita e all'autostima dei discenti."[208] E si dà per acquisita la consapevolezza che

> "Il processo di valutazione ha maggiore valenza formativa per l'alunno se non si limita a un censimento di lacune ed errori, ma piuttosto evidenzia le mete raggiunte, valorizza le risorse, incoraggia scientemente e sapientemente, gli indica le modalità per sviluppare le sue potenzialità, lo aiuta a motivarsi e a costruirsi un concetto positivo e realistico di sé."[209]

---

206 M.L.Giovannini, op.cit., pag.112.

207 Contenuto della *Valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione*, Scheda personale dell'alunno G.B., Scuola Media Statale di Modigliana (Fo), II° Quadrimestre, anno scolastico 1979/80.

208 H.Franta, A.R.Colasanti, *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, op.cit., pag.298.

209 La citazione, riportata da L.Calonghi in *L'innovazione nella valutazione. Ricerca ed esperienze europee. Punti salienti dell'esperienza italiana e relativi problemi*, op.cit., pag.29, è tratta dall'opuscolo illustrativo del modello di scheda sperimentale allegato alla C.M.265 del 11/9/1992. E' opportuno notare che l'espressione è titolata in detto opuscolo nel modo "La valutazione come valorizzazione" e che riferendosi alle "mete raggiunte", recita testualmente "ma piuttosto evidenzia le mete, anche minime, già raggiunte", precisazione che non appare irrilevante. Nell'Allegato 2, che è l'opuscolo illustrativo definitivo, inviato con la C.M.167/93, questa parte viene riportata sotto il titolo generale "I principi

Non dovrebbero dunque più trovare spazio alcuno formulazioni come quella che dopo aver quantificato "il profitto" come non "del tutto negativo" elargisce, con paternalismo autoritario, "in considerazione di una già avvenuta ripetenza" il passaggio alla classe successiva.

Non dovrebbero neppure trovare più spazio alcuno formulazioni ambigue confuse ed oscure come la seguente

> "L'alunno conferma una sufficiente preparazione di base e una normale capacità di assimilazione *(sic!)* e di rielaborazione dei contenuti che espone non sempre in modo sicuro. La sua partecipazione e collaborazione al lavoro scolastico sono state non sempre attive. Ben inserito nella classe ha evidenziato un comportamento vivace e non sempre corretto. Il rendimento globale risulta non complessivamente sufficiente."[210]

Dove non solo non esiste alcuna valutazione diretta a verificare specifiche conoscenze e competenze, visto che nessuna informazione è data dall'espressione "preparazione di base" e neppure comprensibile risulta essere "una normale capacità di assimilazione" che, associata alla "rielaborazione" e alla "esposizione dei contenuti", ripropone un modello di scuola pre-riforma che concepisce l'apprendimento come acquisizione, assimilazione meccanica di informazioni che devono poi essere riprodotte con buona "qualità" espositiva. Inutile quindi cercare riferimenti ai processi cognitivi o metacognitivi, verso i quali qui non si tratta di mancanza di attenzione, ma è evidente che se ne ignora l'esistenza stessa: colpisce, nella confusione che mescola aspetti genericamente riferiti all'area cognitiva, all'area socio-affettivo-relazionale ed alla sfera conativa, il succedersi di negazioni determinate certamente da una scelta precisa, forse nel tentativo di mitigare l'eccessiva negatività di quanto si vuole affermare e che, al contrario, fa acquistare al giudizio una connotazione ancor più negativa, offensiva nella evidente ambiguità.

---

ispiratori del modello", con il sottotitolo "Valutazione formativa", così modificata nella formulazione: "Ha riflessi formativi sull'alunno, relativamente all'area cognitiva, se non si limita al censimento delle lacune, ma definisce piuttosto i progressi nelle acquisizioni del patrimonio delle conoscenze, con riferimento non ai soli contenuti, ma anche alle regole dei processi cognitivi, e quindi al metodo di studio e ai linguaggi." Come si vede vengono date indicazioni molto più precise per quanto riguarda gli elementi significativi da rilevare e valutare.

[210] Contenuto della *Valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione*, Scheda personale dell'alunno I.Z., Scuola Media Statale "S.Giovanni Bosco" Rimini (Fo), II° Quadrimestre, anno scolastico 1992/93.

Dunque l'alunno "espone non sempre in modo sicuro", partecipazione e collaborazione "sono state non sempre attive", il comportamento è stato "non sempre corretto", il "rendimento" viene definito "non complessivamente sufficiente".

Allora il richiamo ad una valutazione "trasparente e partecipativa" non appare superfluo, considerato anche che l'anno scolastico cui si riferisce il giudizio citato è il 1992/93 e che dal 1985/86 si era avviata in diverse scuole la sperimentazione di un nuovo modello di scheda proprio per riportare la pratica valutativa alle funzioni che le sono assegnate. Evidentemente in molte situazioni, non solo il problema della funzione e del ruolo della valutazione non si avvertiva, ma non si prestava nessuna attenzione a ciò che avveniva nelle stesse vicine realtà.[211]

Il concetto di valutazione trasparente trova, secondo Calonghi, anche un chiaro fondamento giuridico nella legge sulla trasparenza degli atti amministrativi[212] che riconosce il diritto dei cittadini di venire a conoscenza del procedimento amministrativo nelle sue diverse fasi. In questo caso la valutazione, soprattutto attraverso la scheda personale dell'alunno, documento dalla valenza molteplice, svolge un ruolo di certificazione che

> "[...]mette 'allo scoperto', se impostata come la legge vuole, il lavoro di programmazione che c'è a monte, in quanto facente parte della valutazione stessa."[213]

---

211 Per le vicende relative alla sperimentazione del modello di scheda, si veda il cap.II dal par.II.1 al par.II.8 di questo lavoro.

212 Ci si riferisce alla Legge 7 agosto 1990, n.241, recante "Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi". Afferma a questo proposito A.Botto, magistrato T.A.R. di Genova: "Innanzitutto occorre sottolineare come il docente, specialmente nel momento della valutazione, sia un organo amministrativo, ossia membro, con capacità di esprimere la relativa volontà, di un più vasto apparato denominato pubblica amministrazione.[...] Ciò comporta l'applicabilità al suo operato, della legge 7 agosto 1990 n.241, nota come la legge sul procedimento amministrativo, legge che ha in qualche modo preso atto della profonda evoluzione dell'amministrazione e ha tentato di dettare delle norme di regolamentazione, o meglio dei principi, del nuovo assetto." A.Botto, *Valutazione e trasparenza*, in Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per l'Istruzione Secondaria di I°Grado, *Sistema di valutazione e scheda personale dell'alunno nella scuola media: linee per l'aggiornamento*, Roccastrada (GR), Ed. "Il mio amico", 1993, pag.27.

213 *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, op.cit., pag.446.

In particolare la scheda oltre che fornire i profili disciplina per disciplina e una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione,

> "[...] deve informare su come si articolino tali valutazioni, per gli aspetti che riguardano il processo di apprendimento rispetto alla situazione iniziale e in relazione alla complessiva personalità dell'alunno. Deve cioè dare ragioni delle valutazioni stesse, mettendo l'utente in condizione di riconoscere le proprie caratteristiche scolari e relazionali, allo scopo di indirizzarlo e orientarlo in direzione di una crescita armonica e adeguata alle sue possibilità. Quindi anche solo dal punto di vista della rilevanza esterna, essa ha una triplice funzione certificativa-informativa-formativa."[214]

Chiarezza comunicativa e trasparenza riguardano dunque non solo gli elementi di giudizio ma "anche l'informazione sui criteri di riferimento e la comprensione dei termini di espressione dei giudizi stessi"[215] e sono condizioni necessarie per una intesa con le altre istanze che sono parte del "contratto formativo": alunno, famiglia, società.

Valutazione partecipativa significa dunque coinvolgere sia alunni che genitori nella conoscenza "degli elementi che concorrono alla definizione dinamica del progetto formativo"[216], metterli nelle condizioni di comprendere "qualità e reale significato dei giudizi analitici e globali [...] e cooperare verso una elevazione dei risultati."[217]

14. Tutti gli strumenti della valutazione

Rinviando, per una illustrazione completa del documento che ridisegna l'intero sistema valutativo della scuola media, alle pagine di questo lavoro[218] dove vengono rappresentati i concetti

---

214 Ibidem, pag.446.

215 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

216 Ibidem, Parte 2, I principi ispiratori del modello, Valutazione trasparente e partecipativa.

217 Ibidem.

218 L'Allegato 2 alla C.M.167/93 è rappresentato attraverso sei diversi grafi ad albero rispettivamente alla pag. 78, I principi ispiratori del modello, alla pag.102,

essenziali formulati nelle diverse parti che lo compongono, in sei diversi grafi ad albero e prima di procedere ad una analisi delle cinque sezioni che costituiscono la scheda personale dell'alunno, è opportuno esaminare anche gli altri strumenti che le si affiancano nel documentare sia le procedure relative alla programmazione che quelle relative alla valutazione.

Si tratta di strumenti di documentazione "che possono agevolare e migliorare l'opera quotidiana dei docenti"[219] e che, correttamente utilizzati, dovrebbero rendere visibili tutte le diverse fasi dell'organizzazione dell'attività educativa e didattica oltre che trasparente e "[...] sempre più significante il rapporto d'interdipendenza valutazione/programmazione."[220]

Una particolare attenzione sarà rivolta al registro personale del docente, alla cui funzione ci si era già riferiti, da parte del Ministero, in precedenti circolari, dove si attribuiva grande importanza a questo strumento da utilizzare per le annotazioni relative alle osservazioni sistematiche effettuate da ciascun docente, e si sottolineava la necessità, conseguente all'introduzione del nuovo sistema di valutazione, di "un adeguamento delle registrazioni che ogni docente è tenuto a compiere"[221] in esso.

Gli strumenti di documentazione, alla pag.116, Quadro 1, alla pag.123, Quadro 2, alla pag.136, Quadro 3, alla pag.140, Quadro 4.

219 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

220 Ibidem.

221 C.M.14 settembre 1977, n.236. Gli altri documenti individuati da questa circolare sono l'attestato finale e il registro annuale degli alunni, documenti che, come noto, hanno soltanto una funzione certificativo-amministrativa. Le successive circolari non fanno riferimento ad altri strumenti di documentazione dell'attività educativa: anzi, la C.M.319 del 29 novembre 1977, a proposito delle operazioni di verbalizzazione nei consigli di classe, consente, "in ordine alla valutazione" che ci si limiti a "riassumere quanto sarà emerso di significativo nello svolgimento della discussione sotto un profilo generale" non attribuendo certo al registro dei verbali quel ruolo di documento "fondante del progetto educativo" che gli sarà invece attribuito nell'Allegato alla C.M.167/93.

14.1. I verbali: documentare la collegialità

I compiti che, prima il D.P.R.416/74, poi la legge 517/77 ed ancora i Programmi del 1979[222], attribuiscono al collegio dei docenti e ai consigli di classe sono riferiti rispettivamente al macrosistema di istituto e al microsistema di classe: il collegio dei docenti è chiamato a "stabilire le linee portanti della programmazione esprimendole in un quadro di finalità, cioè di intendimenti

---

222 Il D.P.R.416 stabilisce all'art.4 i compiti del collegio dei docenti che in particolare "a)[...] cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare.[...]c)valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica;[...]". Al precedente art.3 stabilisce che sia il consiglio di classe a "[...]formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e ad iniziative di sperimentazione e con quello di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni." Come si vede si era già indicata con chiarezza la necessità di stabilire un "contratto formativo" tra gli agenti-componenti il sistema scuola. Nella legge 517/77 le indicazioni sulle diverse funzioni del collegio e del consiglio sono date all'art.7 dove, dopo aver stabilito che la programmazione educativa comprenda attività di integrazione e di sostegno allo scopo di realizzare interventi individualizzati, si precisa che: "[...]Il suddetto programma viene periodicamente verificato e aggiornato dal collegio dei docenti nel corso dell'anno scolastico. I consigli di classe, nelle riunioni periodiche[...]verificano l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e propongono gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro". Nella Premessa ai Programmi del 1979, III Parte, Programmazione educativa e didattica si definisce il consiglio di classe "[...]l'organo competente a realizzare il coordinamento degli interventi delle singole discipline, concorda ed elabora la programmazione educativa e didattica." Al collegio ci si riferisce sia per le "periodiche verifiche collegiali" di tutte le attività educative da realizzare, sia per l'attenzione che dovrà essere prestata "[...] alla rilevazione delle esigenze manifestate dalla comunità sociale entro la quale la scuola sviluppa la sua azione, assumendo anche i problemi proposti da particolari situazioni di emarginazione culturale o sociale e promuovendo interventi capaci di rimuoverle nel quadro dell'educazione permanente[...]" E' dunque il collegio dei docenti che deve stabilire "[...]il piano di queste iniziative da correlarsi strettamente con gli obiettivi individuati nella programmazione[...]"

riferibili ad un sistema di valori [...] di una determinata società e cultura"[223], il consiglio di classe darà "una prima articolazione e traduzione operativa nella definizione concordata [...] degli obiettivi generali [...]"[224].

In sostanza, l'Allegato alla C.M.167/93, nella parte che illustra gli strumenti di documentazione: registro dei verbali del collegio docenti e registro dei verbali del consiglio di classe ripropone le rispettive competenze dei due organi collegiali: il collegio è la sede deputata al dibattito ed alla determinazione dei momenti, delle operazioni, delle finalità organizzate in un progetto capace di "tradurre le linee programmatiche generali valide per l'intero territorio nazionale nel contesto della situazione scolastica locale"[225], è il luogo dove deve essere formulato un "progetto d'istituto"

> "[...] utile per dare una intenzionalità ed una organizzazione alle varie attività della scuola; all'interno di esso, sulla base delle indicazioni generali dei programmi, dovranno essere fissate in modo conforme ai bisogni degli alunni le mete educativo-formative e gli obiettivi generali e specifici sia in ordine alle conoscenze disciplinari, per le quali sarà opportuno stabilire degli standard locali riconducibili ai nazionali, sia a modelli comportamentali articolati su obiettivi e corrispondenti ad abilità chiaramente descritte [...]"[226];

il consiglio di classe ha il ruolo di "propulsore all'interno del progetto educativo"[227] e quindi imposta e conduce la programmazione e concorda l'azione interdisciplinare degli obiettivi comuni a tutte le discipline procedendo come indicato nella Premessa ai Programmi dei 1979, parte IV, punti 3 e 4[228].

---

223 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

224 Ibidem.

225 M.Pellerey, op.cit., pag.24.

226 S.Del Bono, *Il progetto didattico-educativo di istituto*, in "Ricerche didattiche", 1993, n.1-2, pag.4.

227 M.Famiglietti Secchi, G.Giustolisi, op.cit., pag.27.

228 D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, Premessa generale, Parte IV, Punto 3-Unità del sapere: interdisciplinarità, Punto 4-Processi di apprendimento e graduale sistemazione delle esperienze e delle conoscenze. In particolare per quanto riguarda l'interdisciplinarità si afferma che: "I vari insegnamenti esprimono modi diversi di articolazione del sapere[...] e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che

Dunque, illustrare le funzioni degli strumenti di documentazione diventa sia occasione per ricordare compiti e funzioni dei due importanti organismi collegiali sia necessità per raccordare con tali compiti e funzioni, la conoscenza e l'esercizio dei quali dovrebbero essere pienamente consolidati, le procedure valutative ridefinite con l'introduzione della nuova scheda

> "Il Collegio rappresenta altresì l'organo preposto alla definizione dei criteri generali su cui uniformare la valutazione analitica e globale degli alunni in coerenza con quanto programmato.[...] Il registro dei verbali del consiglio di classe costituisce quindi la documentazione fondante del progetto educativo, a condizione che riporti anche le modalità dell'osservazione e della verifica dei risultati, i criteri per la loro valutazione, gli interventi individualizzati e qualsiasi informazione utile all'adeguamento del progetto stesso."[229]

A proposito dell'impegno di progettazione del consiglio di classe e della verbalizzazione dei lavori scrive M.Famiglietti:

> "[...]è evidente che il consiglio di classe deve abbandonare quella logica perversa di momento formale di scambio di opinioni, pareri informazioni, testimoniato da squallidi verbali meramente cronachistici, secondo un'abitudine che a tutt'oggi ancora persiste in molte scuole del nostro Paese"[230]

e più avanti continua:

> "Il perché di questa situazione è presto detto: deriva dallo squallore didattico e culturale delle non attività che solitamente i

---

convergono verso[...] lo sviluppo della persona[...] Di conseguenza possono stabilirsi modalità di cooperazione tra i diversi insegnamenti evitando comunque accostamenti forzati o puramente estrinseci." Il concetto di interdisciplinarità spesso è stato inteso nella scuola, senza troppe preoccupazioni, nel senso della sovrapposizione o giustapposizione di contenuti disciplinari specifici, forse per questo il riferimento alle forzature negli accostamenti, più che intenderlo come termine che definisce la comune azione metodologica e didattica degli insegnanti, capace di integrare i saperi, le procedure, di elaborare un linguaggio comune e permettere scambi concettuali e metodologici tra le discipline.

229 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

230 M.Famiglietti Secchi, G.Giustolisi, op.cit., pag.27.

verbalizzatori si trovano ad elencare. Di contro la registrazione puntuale e documentata delle attività che tutti i componenti del Consiglio producono e socializzano, nel periodico confronto per la progettazione dell'apprendimento, deve costituire un insostituibile punto di riferimento materiale intorno al quale costruire gli interventi successivi da una parte, e poter ripercorrere dall'altra tutta la sequenza del progetto educativo in sede di verifica o di aggiustamento"[231]

Grande differenza tra ciò che è e ciò che dovrebbe essere: la scuola reale sembra ancora incapace di svolgere i compiti e le funzioni che le sono affidati da quasi vent'anni e che certo, nel tempo, sono stati sempre meglio definiti da leggi e regolamenti che ne hanno disegnato la struttura. E succede che proprio alle leggi più innovative e alle più precise indicazioni contenute nei diversi documenti si risponda con un semplice riaggiustamento dell'organizzazione capace di accogliere il cambiamento al proprio interno, limitandosi ai suoi soli aspetti meramente formali, svuotandone o snaturandone i significati e gli effetti.

D'altra parte si è visto che non è e non può essere sufficiente emanare leggi o redigere documenti quando, per restare nel caso del sistema di valutazione, negli stessi documenti è dichiarata la consapevolezza che le difficoltà nell'attuare le procedure prescritte, già dalla legge 517/77, sono derivate in massima parte "dal fatto che i docenti non hanno avuto istituzionalmente una formazione sistematica di carattere pedagogico-didattico"[232].

Occorreva allora tener conto di questo e dei risultati della verifica della sperimentazione del nuovo modello di scheda in misura maggiore. Infatti, anche se tale verifica si era limitata, in massima parte, all'esame di quanto illustrato nelle relazioni dei presidi e nelle risposte date a questionari riproposti negli anni successivi, a partire dal 1985/86, aveva mostrato una distanza ancora difficilmente colmabile tra quanto indicato nei documenti del Comitato tecnico scientifico e la pratica valutativa quotidiana messa in atto nelle scuole.

Due le scelte più urgenti da compiere: la prima relativa a una massiccia opera di formazione professionale in servizio e non semplicemente il ricorso ad "un piano organico di

---

231 Ibidem, pag.38.

232 *Opuscolo Illustrativo Scheda sperimentale di valutazione degli alunni della scuola media*, allegato alla nota ministeriale della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I° grado, prot.n.17108/2APG del 21/09/1990.

aggiornamento"[233], la seconda riguardante la rapida attuazione della legge 341 del 1990, che si configura come una prima riforma dei canali di preparazione iniziale degli insegnanti[234], ciò che non si è ancora verificato e che fa pensare sia

> "[...]ormai troppo tardi per poter avere conseguenze determinanti nella trasformazione educativa della scuola dell'obbligo, nella realizzazione cioè di quelle finalità e di quei compiti che sono stati ad essa assegnati."[235]

14.2. Il registro dell'insegnante: cosa documentare?

L'importanza di questo registro deriva dal fatto che esso dovrebbe documentare l'intera azione educativa e didattica condotta dal singolo insegnante e precisamente:

- la programmazione disciplinare "nella quale è opportuno siano esplicitati gli obiettivi operativi, individuati con riferimento ai criteri portanti dei Programmi e presenti nella scheda"[236];

---

233 Ibidem. Per quanto riguarda la normativa più recente in materia di aggiornamento si fa riferimento alle CC.MM.136 e 137 del 1990 che tra l'altro introducono una distinzione tra aggiornamento, termine da riferire principalmente agli sviluppi dei saperi disciplinari e formazione professionale, espressione riferita alla pratica educativa e didattica in tutti i suoi aspetti.

234 Alla legge citata si è fatto riferimento nella nota 31 di questo lavoro. A proposito della formazione iniziale degli insegnanti A.Cavalli ricorda che "Gli insegnanti in servizio sono all'incirca un milione. Dal 1973, anno in cui la legge stabilì che tutti gli insegnanti dovessero avere una formazione universitaria completa, ne sono stati reclutati oltre 450mila, circa la metà di quelli in servizio senza formazione completa. La formazione in servizio si presenta quindi come un problema gigantesco: sia per la quantità di insegnanti, sia perché i compiti, che le dovrebbero essere affidati, sono soprattutto quelli della supplenza di una formazione iniziale per molti versi manchevole, per altri del tutto carente." in A.Cavalli, op.cit., pag.179.

235 M.Pellerey, op.cit., pag.22. Il testo, da cui è tratta la citazione, è del 1983 e l'autore riferiva la sua pessimistica considerazione ad una riforma dei canali di preparazione iniziale degli insegnanti che non è mai stata neppure approvata e che comunque gli appariva, già allora, in drammatico ritardo.

236 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi. Si precisa, nello stesso documento, il significato di criterio: "La parola criterio vuole sottolineare che gli obiettivi sono

- la registrazione dell'attività didattica svolta e quindi l'indicazione delle unità didattiche[237] per ciascun obiettivo operativo[238], registrazione alla quale consegue la necessità di riportare i risultati

---

assunti come il sistema di riferimento a cui si richiamano i giudizi, l'individualizzazione degli interventi, le linee dell'azione didattica". Fa notare M.Tiriticco che se i criteri disciplinari costituiscono una "[...]riscrittura, una aggregazione degli obiettivi indicati nei programmi, ordinati per 'dimensione'[...] La varietà delle discipline e la varietà degli approcci 'operativi' ad esse fa sì che ritrovare nei criteri una omogeneità tassonomica non è agevole e le quattro dimensioni [...]non sempre si rintracciano e si ritagliano con la dovuta esattezza." G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pp.168-169.

237 Alcune definizioni di unità didattica: "Per unità didattica intendiamo una ipotesi di esperienza di apprendimento che può considerarsi sufficientemente articolata e completa nella sua strutturazione interna da poter essere facilmente tradotta nell'azione educativa scolastica[...] se l'esperienza di apprendimento è sufficientemente delineata nella sua struttura, essa deve comprendere un solo obiettivo fondamentale, anche se ne potranno tenere contemporaneamente presenti altri secondari" in M.Pellerey, op.cit., pag.217. La definizione di F.Frabboni punta sullo specifico disciplinare: " L'U.D. è un punto nucleo cognitivo essenziale (a cui non è possibile rinunciare, per via della sua qualità produttiva ed euristica) di una data materia curricolare: lingua, matematica, scienze, storia, geografia ecc. Lo specifico dell'UD fa tutt'uno, quindi, con le strutture cardinali dei singoli saperi scolastici, vale a dire quei contenuti disciplinari che espongono diffusamente i connotati peculiari di una data materia scolastica: lo specifico epistemologico, linguistico, logico, metodologico." in M.Famiglietti Secchi, F.Frabboni, op.cit., pag.27. La definizione di M.Famiglietti è relativa alla struttura dell'unità didattica intesa come modulo trasversalmente valido per organizzare l'apprendimento: "Possiamo definire L'Unità didattica come una unità di apprendimento, vale a dire un modulo che partendo da un obiettivo giunge alla verifica e alla valutazione delle performance ad esso inerenti attraverso una tassonomia di fasi operative controllate dall'insegnante al fine di rendere cosciente l'alunno della qualità e del livello degli apprendimenti maturati[...] è una struttura dinamica, legata alle relazioni socio affettive e culturali fra insegnante e alunni che mettono questi ultimi nelle condizioni di apprendere." Ibidem, pag.129.

238 Per obiettivi operativi si riporta la definizione di C.Birzea: "Obiettivi operativi: obiettivi specifici definiti nei termini delle attività padagogiche al livello della sequenza d'apprendimento; essi permettono la realizzazione concreta degli obiettivi generali sotto forma di una serie di acquisizioni scolastiche (sapere, saper fare, atteggiamenti, valori, ecc.)" in C.Birzea, op.cit., pag.20. La difficoltà degli insegnanti a formulare obiettivi in modo operativo ha indotto molti autori a dare indicazioni estremamente dettagliate in proposito contenenti sia gli errori più

misurati delle diverse prestazioni degli alunni ed una valutazione formativa con lo scopo di fornire dei feed-back, valutazione che indichi i "recuperi immediati nel caso in cui non risulti raggiunto il livello di padronanza perseguita, che serve come elemento di confronto"[239];

- "le osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto dai singoli alunni"[240] oltre al dato delle assenze.

---

diffusi sia i modi di formulazione adeguata, ci si riferisce ad esempio a L.Calonghi, *Finalità e obiettivi nella scuola*, op.cit., pagg.72-79.

239 M.L.Giovannini, op.cit., pag.59.

240 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

14.2.1. Cosa sono le osservazioni sistematiche?

Le osservazioni sistematiche dovrebbero dunque essere una serie di informazioni sia per l'alunno che per l'insegnante e gli insegnanti del consiglio di classe, relative al processo di apprendimento: siamo sì nell'ambito della valutazione formativa che si preoccupa di "[...] vedere se sono stati raggiunti gli obiettivi e parte da questa constatazione per una programmazione ulteriore dell'insegnamento"[241], ma il riferimento al processo di apprendimento induce a soffermarsi sulla distinzione tra didattiche per obiettivi e didattiche per processi

> "Una didattica per obiettivi, ispirata dalle teorie comportamentiste, sviluppa le sue proposte e progettazioni in vista del raggiungimento di determinati risultati considerati rappresentativi e qualificanti un percorso d'apprendimento-insegnamento[...] Lo sforzo, in questa impostazione didattica, è teso ad individuare come predisporre le sollecitazioni ed inviare messaggi in modo da consentire agli studenti di pervenire agli obiettivi prefissi. Ma è stato osservato come[...]rischi di perdere molte interessanti informazioni sugli stili cognitivi e apprenditivi propri di ogni alunno, alla valorizzazione dell'apporto dello studente, di una sua presenza attiva nell'apporto di stimoli esterni. Si è cercato così di procedere all'elaborazione di una didattica per processi dove si mette in evidenza come apprendimenti significativi si possano raggiungere in quanto si inseriscano nella storia del soggetto, nella sua personale esperienza che l'insegnante è impegnato a conoscere ed incrementare. Allora ha valore non tanto il risultato comunque raggiunto, quanto invece gli itinerari che si vengono realizzando, le modalità esplorative e gli atteggiamenti interpretativi attivati."[242]

L'attenzione nei confronti del processo di apprendimento dovrebbe condurre allora ad effettuare osservazioni sistematiche in sintonia con un concetto di valutazione formativa intesa non solo come strumento "funzionale all'individualizzazione del percorso formativo e al raggiungimento, da

---

241 L. Santelli Beccegato, op.cit., pag.175.

242 Ibidem, pagg.178-179.

parte del maggior numero di allievi, dei traguardi formativi perseguiti"[243] ma "una valutazione che aiuta l'alunno ad apprendere, o ancor meglio, che contribuisce alla regolazione continua dei suoi apprendimenti"[244].

Il registro personale dell'insegnante dovrebbe essere il luogo privilegiato dove vengono raccolte tutte le informazioni "sulle 'conoscenze' dell'allievo, sul suo modo di procedere e sui suoi atteggiamenti di fronte al compito"[245], raccolta di informazioni che potrebbe essere "operata non soltanto dall'insegnante ma anche dall'allievo stesso"[246] e, se si va nella direzione di una valutazione che aiuta l'alunno ad apprendere, lo stesso registro dovrà contenere anche l'interpretazione di queste informazioni che si svilupperà "nell'azione/decisione di regolazione"[247].

Supponendo allora che sia definitivamente superata la "teoria 'ingenua' dell'apprendimento"[248] secondo la quale esso non è visibile nei suoi sviluppi poiché avverrebbe, in modo misterioso, in ciascun soggetto che legge, studia o si esercita e non sarebbe possibile né attivarlo, né osservarlo[249], si tratta di decidere come procedere per realizzare sia la

> "[...]raccolta sistematica di informazioni relative ai progressi e alle difficoltà di apprendimento incontrate degli alunni, ma anche,

---

243 M.L.Giovannini, op.cit., pag.61.

244 L.Allal, D.Bain, Ph.Perrenoud (a cura di), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1993, pag.9, citato da M.L.Giovannini, op.cit., pag.61.

245 M.L.Giovannini, op.cit., pag.61.

246 Ibidem.

247 Ibidem. Rispetto a quest'ultima fase della valutazione che consiste nell'interpretazione delle informazioni raccolte e nell'azione/decisione di regolazione, M.L.Giovannini ricorda i tipi di regolazione: "[...] sono state evidenziate la regolazione interattiva, fondata prevalentemente su valutazioni informali, la regolazione retroattiva o recupero e la regolazione proattiva; quest'ultima è orientata prevalentemente verso il consolidamento e l'approfondimento piuttosto che verso difficoltà specifiche o errori commessi." Ibidem, pag.62.

248 Ibidem.

249 Ibidem. A proposito della questione dell'osservazione e dell'osservabilità dei processi di apprendimento M.L.Giovannini cita il lavoro di C.Pontecorvo, A.M.Ajello, C.Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia scientifica, 1991.

nella misura del possibile, una diagnosi dei fattori che sono all'origine delle difficoltà d'apprendimento."[250]

Dunque deve essere chiara la differenza dell'oggetto sul quale si raccoglieranno le informazioni in una valutazione formativa da quello di una valutazione sommativa[251].

Non essendo infatti corretto identificare quest'ultima con la valutazione certificativa e con la valutazione selettiva, poiché, pur in modo più generale, essa "[...] attinge dalla valutazione formativa un certo carattere diagnostico [...]"[252], va ricordato che, la valutazione sommativa, ha come scopo principale quello di fare "un bilancio dei risultati complessivi raggiunti dai singoli scolari o studenti al termine di un corso di studi o di una sua parte consistente."[253]

Molto diffuso nelle situazioni scolastiche è invece, non solo il ricorso a procedure proprie della valutazione sommativa, attuate in tempi non certo congrui con gli scopi della stessa, esclusivamente per fare bilanci sui risultati raggiunti dagli alunni, ma anche l'uso di tali operazioni finalizzate esclusivamente ad una classificazione degli alunni e non certo per "costituire un bilancio dei risultati degli interventi formativi realizzati"[254]: ciò che invece potrebbe portare a una "valutazione della qualità dell'insegnamento"[255].

Si è già fatto riferimento alle espressioni controllo formativo e controllo sommativo, utilizzate da M.Gattullo, per indicare le tre grandi operazioni: determinazione dell'oggetto di controllo, misurazione, valutazione, che generalmente e genericamente vengono denominate indifferentemente valutazione. Tale distinzione e l'indicazione della funzione che ciascuna svolge

---

250 M.L.Giovannini, *L'oggetto della valutazione dell'apprendimento*, in "La Scuola Se", 1991, n.73, pag.50.

251 Va precisato che nel documento che accompagna la scheda personale dell'alunno e che illustra il sistema di valutazione della scuola media non viene usata frequentemente l'espressione valutazione sommativa e la valutazione cui è affidato il compito di fare dei bilanci viene denominata "complessiva": "A scadenze fissate si fanno dei bilanci e si ricorre alla valutazione complessiva; si tratta dei consuntivi trimestrali e di quelli terminali, a fine anno." in L.Calonghi, *Punti salienti dell'esperienza italiana e relativi problemi*, op.cit., pag.27.

252 G.De Landsheere, op.cit., pag.246.

253 G.Grandi, *La valutazione formativa tra diagnosi e bilanci*, in "La Scuola Se", 1991, n.71, pag.4.

254 M.L.Giovannini, *L'oggetto della valutazione dell'apprendimento*, op.cit., pag.51.

255 Ibidem.

autonomamente appaiono quanto mai necessari quando si tratta di procedere ad effettuare le "osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento".

Rimandando alla tabella proposta da Gattullo, che indica e descrive le funzioni delle operazioni del controllo scolastico[256], va ricordato lo stretto legame che, secondo M.L.Giovannini, si deve stabilire, tra oggetto del controllo e obiettivi didattici.

Occorre quindi esplicitare tale legame per evitare ciò che avviene ancora in maniera diffusa nella scuola e cioè che l'oggetto dei bilanci, per quanto riguarda gli apprendimenti intellettuali, "viene identificato nei contenuti disciplinari"[257] anziché misurare competenze e prestazioni osservabili, riferite a contenuti disciplinari e descritte dagli obiettivi didattici. Va allora ribadito che:

> "[...]l'insegnamento deve avere chiare le conoscenze e le abilità che vuole controllare; c)è opportuno che l'insegnante si ponga il problema della rappresentatività delle conoscenze e abilità che costituiscono l'oggetto del controllo rispetto alle conoscenze e abilità che definiscono gli obiettivi didattici e sui quali è intervenuto; inoltre, poiché non è possibile effettuare controlli completi, occorre che egli individui delle priorità che gli consentano di prendere delle decisioni sul 'che cosa' controllare; d) anche agli studenti deve essere chiarito quali sono gli obiettivi formativi e conseguentemente, l'oggetto del controllo."[258]

La differenza che deve caratterizzare l'oggetto controllo nella valutazione formativa rispetto alla valutazione sommativa è data dalla maggiore specificità ed analiticità che quest'ultimo avrà nella valutazione formativa rispetto ad una situazione di bilancio, "ma anche dovrà fare riferimento al 'percorso' utilizzato dallo studente nel fornire la risposta"[259]: si dovrà cioè cercare di comprendere il percorso seguito dallo studente.

Ci si riferisce alla dimensione metacognitiva dei processi di apprendimento, quindi all'esercizio, da parte dell'insegnante di un

---

256 M.Gattullo, M.L.Giovannini, op.cit., pag.26.

257 M.L.Giovannini, *L'oggetto della valutazione dell'apprendimento*, op.cit., pag.51.

258 Ibidem.

259 Ibidem.

"[...] controllo e una guida che si esplicano dall'alto per mezzo di giudizi e di scelte relative alle strategie cognitive e alle forme di reazione emotiva e di relazione da attivare."[260]

Nel ricordare i tre fattori fondamentali che influenzano la formazione scolastica, vale a dire caratteristiche d'entrata di tipo cognitivo, di tipo affettivo e qualità dell'istruzione, Pellerey sottolinea, con Bloom, l'importanza del primo di essi, quindi il fatto che:

"Ciascuno studente [...]intraprende una nuova esperienza di apprendimento portandosi dietro tutta una storia di sviluppo e di successivi apprendimenti. Solo tenendo conto di questa storia e del grado di crescita effettivamente raggiunto, la successiva attività scolastica può dare frutto. Ogni nuovo compito deve essere commisurato e agganciato a quelli che lo studente è già in grado di esplicare."[261]

Non solo quindi "l'osservazione del comportamento e l'analisi delle risposte costituiscono le fonti di informazioni privilegiate"[262] ma il coinvolgimento dell'alunno chiamato ad esplicitare

"le modalità da lui adottate nell'interpretare ed eseguire 'il compito', anche se errate, si rivelano di estrema importanza in quanto possono costituire degli indicatori preziosi per organizzare il processo di insegnamento e per migliorare l'apprendimento."[263]

14.2.2. Cosa vuol dire "maturazione"?

L'espressione "livello di maturazione" è contenuta innanzitutto nell'articolo 9 della legge 517/77 dove si afferma che è compito del consiglio di classe compilare e tenere aggiornata la scheda personale contenente notizie sull'alunno, sulla sua partecipazione alla vita della scuola, le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento ed il livello di maturazione raggiunto sia globalmente sia nelle singole discipline.

---

260 M.Pellerey, *Riflessioni operative sul problema del drop-out*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 1992, n.1, pag.18.

261 Ibidem, pag.19.

262 L. Santelli Beccegato, op.cit., pag.179.

263 M.L.Giovannini, op.cit., pag.50.

Più avanti, riferendosi al giudizio finale viene detto che esso "tiene conto dei giudizi analitici per disciplina e delle valutazioni espresse nel corso dell'anno sul livello globale di maturazione".

Si sono ricordate le reazioni del mondo della scuola all'uscita della prima scheda dell'alunno nel 1978 e le quasi immediate modifiche che cancellavano tutto lo spazio, in un primo tempo predisposto, per le "osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento" e sul "livello di maturazione" sia per disciplina che "visti globalmente"[264].

I cambiamenti della scheda personale dell'alunno non hanno tuttavia sollevato i docenti dal dovere di trascrivere nei registri personali annotazioni sul livello di maturazione raggiunto dagli alunni e ancora di dover esprimere collegialmente, al termine dei quadrimestri, una valutazione che nel vecchio modello di scheda veniva definita "adeguatamente informativa" sul "livello globale di maturazione".

E' avvenuto che il fatto di dover riferire sul livello di maturazione è stato di frequente alibi per la formulazione di quei giudizi, sia analitici che globali, alcuni dei quali riportati in questo lavoro[265], che vedevano descritti tratti della personalità degli alunni, visti come immodificabili rispetto all'attività formativa e riferiti a modelli stereotipati o moralistici.

L'espressione che riferisce in generale sulle diverse componenti di un processo in svolgimento è stata allora intesa come indicazione generica data o sulle caratteristiche comportamentali degli allievi o sui tratti della personalità dello stesso fissati una volta per tutte.

Nel modello di scheda sperimentale del 1989-90 venne sostituita l'espressione "livello globale di maturazione" con quella di "progresso nell'apprendimento e nello sviluppo personale" ciò che evidentemente voleva sottolineare la necessità di superare la vecchia impostazione e ricordare lo stretto legame tra valutazione, interventi didattici e la capacità dell'insegnante di stabilire relazioni motivanti con gli alunni.

Il Quadro 4 della scheda personale attualmente in uso stabilisce in epigrafe che per valutazione sul livello globale di maturazione ci si debba riferire "alla situazione di partenza, alle finalità e agli obiettivi da raggiungere, agli esiti degli interventi realizzati" e che debba informare "sul processo di apprendimento e formazione" regolandone "lo sviluppo anche ai fini dell'orientamento."

Sia nel registro del singolo insegnante che nel Quadro 4 della scheda si tratterà di

> "[...]formulare giudizi valutativi su processi in corso, non consolidati, aperti al futuro e a tutte le variazioni che potranno essere indotte sia dalla crescita stessa dell'alunno che dai

---

264 Si vedano i paragrafi di questo lavoro I.4 e I.6.

265 Si vedano i paragrafi I.9 e I.10.

successivi interventi che la scuola - e non solo la scuola - possono operare nei suoi confronti."[266]

Considerando l'uso che nella scuola si fa del termine maturazione, M.Tiriticco ne ricorda il significato di processo "per il suo carattere dinamico, essendo relativo allo sviluppo/crescita di preadolescenti e adolescenti che la scuola media lascia al compimento dei 14 anni di età[...]"[267] e ribadisce che "non può avere quadri di riferimento comuni e assoluti" né tantomeno essere confuso con il termine maturità al quale ci si riferisce quando si parla di giovani di 19 anni.

In ogni caso, anche il significato corretto di entrambi i termini in uso nella scuola "[...] discende da quadri di riferimento socioculturali sui quali c'è - a livello di pratica educativa e scolastica, più che di ricerca consolidata - un largo consenso."[268]

14.3. Il giornale per documentare la vita della classe

Il giornale di classe dovrebbe costituire un importante strumento "quotidiano , immediato di comunicazione reciproca"[269] tra gli insegnanti della classe, esso dovrebbe raccogliere i "dati essenziali relativi alla vita della classe nelle sue tappe di percorso giornaliero."[270]

L'uso del condizionale è d'obbligo poiché il giornale di classe è un registro il cui uso, consolidato nel tempo e da tempo, si limita a riportare l'organizzazione oraria della giornata con, a fianco del nome della disciplina, la firma del rispettivo docente, la registrazione delle assenze degli alunni o la registrazione della avvenuta giustificazione di assenze precedenti, "l'argomento delle lezioni" inteso come tematiche o contenuti trattati dal docente ed infine i "provvedimenti disciplinari" nei confronti degli alunni.

Insomma, la connotazione di carattere amministrativo attribuita a questo strumento dall'art.41 del Regio Decreto 30 aprile 1924, n.965 per le assenze degli alunni e dall'art.19 del Regio Decreto del 4 maggio 1925 n.653 per i provvedimenti disciplinari, è così forte che le stesse indicazioni contenute nell'Allegato alla C.M.167/93, che dovrebbero conferirgli ben diverso significato

---

266 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag.193.

267 Ibidem.

268 Ibidem.

269 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

270 Ibidem.

disegnandone una rinnovata funzione all'interno del sistema di valutazione, sembrano subirne l'influenza.

Infatti il lessico utilizzato nel descrivere il giornale di classe è certamente più consono ad una scuola dove anziché di attività didattica si parla di "lezioni", dove anziché di consegne date agli alunni si parla di "compiti assegnati", dove infine, anziché parlare di interventi educativi, si parla di "provvedimenti disciplinari":

> "E' questo lo strumento usato da tutti i docenti di classe per la registrazione quotidiana delle lezioni svolte, delle assenze[...] dei compiti assegnati e di tutte le annotazioni di rilievo riguardanti la scolaresca, il comportamento degli alunni e gli eventuali provvedimenti disciplinari."[271]

Solo nei paragrafi successivi si torna ad un linguaggio connotativamente più coerente con quello usato in tutto il documento Allegato alla C.M.167/93 per la descrizione e illustrazione degli strumenti e delle procedure valutative.

Il giornale di classe viene quindi definito "testimonianza dell'azione complessiva svolta"[272] e le informazioni che contiene permettono allora "di ricontrollare ritmi, temi e condizioni di lavoro"[273] consentendo ai docenti di regolare la loro attività "sia in vista di un eventuale concorso (*sic*) rispetto a specifici contenuti ed obiettivi, in ottica pluridisciplinare, sia in ragione del quadro complessivo di compiti in cui i ragazzi vengono giorno per giorno impegnati[...]"[274]

Anche queste ultime indicazioni appaiono date, più per rispondere alla necessità di attribuire funzioni e valore ad uno strumento che si sa difficilmente ricuperabile ad un uso diverso da quello che la lunga consuetudine gli ha attribuito, che per convinzione dell'utilità di un diverso uso del registro.

L'impressione è dunque che siano state l'urgenza e la necessità di inscrivere tutti gli strumenti, compreso il giornale di classe, all'interno di un sistema unitario ed organico che affida ad essi il compito di documentare l'organizzazione dell'apprendimento articolato in programmazione e valutazione, che hanno portato ad usare espressioni che non sono chiare nel riferire di determinate modalità nell'organizzazione della didattica.

---

271 Ibidem.
272 Ibidem.
273 Ibidem.
274 Ibidem.

Si parla infatti di "eventuale concorso" dell'attività degli insegnanti "rispetto a contenuti ed obiettivi, in ottica pluridisciplinare": se è del raccordo tra le discipline che si vuole trattare, raccordo che il giornale di classe dovrebbe documentare, chiarezza vorrebbe che si evitasse l'aggettivo eventuale: la "cooperazione tra i diversi insegnamenti" sancita dai Programmi del 1979, non è una eventualità o una possibilità, ma una modalità fondante la "Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino"[275]. Ed è stato proprio l'uso dell'aggettivo "eventuale", utilizzato in diversi documenti di carattere pedagogico e didattico, ma anche normativo, che ha creato spesso equivoci ed ambiguità, quando non vere e proprie strumentalizzazioni, anche riguardo le procedure della valutazione nei diversi momenti che ne hanno caratterizzato le vicende.[276]

Stessa mancanza di chiarezza è individuabile nella definizione di "ottica pluridisciplinare" riferendosi al "concorso rispetto a specifici contenuti ed obiettivi": diverso è concorrere rispetto a specifici contenuti o concorrere per raggiungere specifici obiettivi e diverso sarà allora il tipo di relazione che si stabilisce tra le discipline, diverse infine le procedure didattiche adottate dall'insegnante.

Sembra veramente necessaria una convenzione sulle parole: con il termine pluridisciplinarità, nella scuola media ci si riferisce essenzialmente al colloquio dell'esame di licenza, che ha appunto il carattere pluridisciplinare come stabilito dall'apposito D.M. 26 agosto 1981[277], e si indica allora l'organizzazione e la rielaborazione dei contenuti presenti nelle diverse tematiche affrontate.

La trattazione di grandi tematiche affrontate con l'apporto di diverse discipline, con i linguaggi propri a ciascuna, anche in tempi e prospettive visuali diverse, si configura piuttosto come attività multidisciplinare poiché "rappresenta un momento di compresenza di discipline diverse"[278].

---

275 D.M. 9 febbraio 1979, Premessa generale, I Parte, 3 a.

276 Si veda a questo proposito il paragrafo I.3.

277 D.M. 26 agosto 1981, *Criteri orientativi per le prove di esame di Stato per il conseguimento del diploma di licenza della scuola media e modalità dello svolgimento delle medesime*. Il colloquio pluridisciplinare, secondo quanto prescritto dal decreto deve essere impostato "[...]in modo da consentire una valutazione comprensiva del livello raggiunto dall'allievo nelle varie discipline, evitando peraltro che esso si risolva in un repertorio di domande e risposte su ciascuna disciplina, prive del necessario organico collegamento, così come impedirà che esso scada ad inconsistente esercizio verboso, da cui esulino i contenuti culturali cui è tenuta ad informarsi l'azione della scuola.[...] dovrà svolgersi con la maggiore possibile coerenza nella trattazione dei vari argomenti, escludendo però ogni artificiosa connessione."

278 G.Grasso, *L'istanza interdisciplinare*, in "Rinnovarsi", 1989, n.10-11, pag.22. Trattando delle definizioni di interdisciplinarità l'autore riporta delle definizioni

Se ci si riferisce agli obiettivi comuni che descrivono capacità e competenze relative anche a discipline diverse ci si dovrebbe riferire all'interdisciplinarità[279], infine se il riferimento è alla traslazione dei concetti specifici di una disciplina o di un'area disciplinare in altri contesti del sapere, il termine corretto è transdisciplinarità.[280]

14.4. Il fascicolo personale: continuità educativa o amministrativa?

Istituito con il decreto ministeriale che l'art.2 della legge 148/90 aveva previsto per definire "forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo"[281] con scuola materna e scuola media, il fascicolo personale dell'allievo ha la funzione di dare "adeguata documentazione del percorso formativo di ogni soggetto"[282] e consiste in una

> "[...]ordinata e razionale raccolta di documentazione, accompagnata da una sintesi globale elaborata collegialmente al termine di ogni grado scolastico, utile per la migliore conoscenza di tutti gli alunni ed in specifico di quelli in condizioni di svantaggio che hanno seguito particolari percorsi formativi come ad esempio extracomunitari e migranti."[283]

---

riferite a due modelli: "uno centrato sui 'livelli' (multidisciplinarità, interdisciplinarità, transdisciplinarità e i termini addizionali: crossdisciplinarità e pluridisciplinarità)[...]l'altro centrato sui 'tipi di relazioni interdisciplinari' (interdisciplinarità di discipline vicine, interdisciplinarità dei problemi, interdisciplinarità dei metodi, interdisciplinarità dei concetti)." In nota all'articolo si indica la fonte delle diverse definizioni riportate che sono riprese dal "Compte-rendu des discussion" e dal "Document de Travail-Unesco-Cepes-Bucarest novembre 1981".

279 Si vedano le note n.100 e n.228 di questo lavoro.

280 Una distinzione dei termini che definiscono i tipi e le modalità del raccordo tra le discipline riferita specificamente all'organizzazione della scuola media è data da M.Famiglietti Secchi in *Strumenti logico formativi per imparare a scrivere e descrivere*, op.cit., pagg.56-59.

281 C.M. 16 novembre 1992, n.339.

282 Ibidem.

283 Ibidem. Nella circolare così come nel D.M.16/11/1992 si precisa che il fascicolo deve contenere:"[...]dati di tipo amministrativo (anagrafici, scolastici, sanitari, il foglio notizie), i documenti di valutazione, la documentazione specifica

Si presenta come il principale strumento di documentazione di un processo di "continuità educativa" per il quale la circolare applicativa e il decreto ministeriale individuano due direzioni: continuità verticale e continuità orizzontale.

Verticale e quindi relativa:

- al coordinamento dei curricoli dei diversi ordini di scuola da porre in essere attraverso: a) conoscenza dei programmi reciproci; b) nell'identificare percorsi curricolari continui relativamente alle aree di intervento educativo comune (ad esempio il passaggio ad una organizzazione disciplinare più definita e ad una maggiore autonomia di studio tra i 10 e gli 11 anni); c) momenti di collaborazione incrociata in classe, degli insegnanti delle due scuole sulla base di specifici progetti; d) incontri e attività in comune tra gli alunni delle classi degli anni ponte insieme ai loro insegnanti;
- alla conoscenza del percorso formativo dell'alunno da realizzare attraverso iniziative tese alla conoscenza e alla documentazione dello stesso e cioè: a) rapporti con le famiglie; b) raccolta di dati amministrativi, elementi informativi sul rendimento scolastico, documentazione relativa agli accertamenti e alle osservazioni sistematiche dei docenti, interventi individualizzati e relativi esiti; c) coordinamento dei sistemi di valutazione: criteri di accertamento e valutazione, comuni strumenti di rilevazione.

Orizzontale e perciò relativa ai rapporti tra i diversi ambienti di vita e di formazione dell'alunno[284], da realizzarsi attraverso iniziative relative a: a) rapporti con i genitori e gli insegnanti dei gradi contigui; b) utilizzazione delle strutture scolastiche e dei servizi (trasporti, mense, assistenza, uso di impianti sportivi comuni, laboratori, biblioteche ecc.); c) integrazione di alunni portatori di handicap: interventi congiunti e coordinati d'intesa con Unità Sanitarie Locali.[285]

Come si vede il fascicolo personale risulta avere un ruolo determinante nella documentazione della continuità "verticale", quindi nella raccolta, oltre che di dati amministrativi, di quegli

---

per gli alunni portatori di handicap (diagnosi funzionale, progetto educativo personalizzato), nonché ogni altro significativo elemento di conoscenza dell'alunno e della sua esperienza scolastica, acquisito anche in collaborazione con la famiglia."

284 A proposito dei rapporti tra i diversi ambienti di formazione dell'alunno e quindi dell'analisi delle risorse della scuola e del territorio, da considerare fin dall'esame della situazione di partenza si veda E.Lodini, *L'analisi della situazione*, in "La Scuola Se", 1987, n.2, pp.52-54.

285 Le indicazioni sono tratte da una lettura selettiva della C.M. 16 novembre 1992, n.339.

elementi utilmente informativi sul "rendimento scolastico" e di documentazione relativa "agli accertamenti e alle osservazioni sistematiche dei docenti, interventi individualizzati e relativi esiti". Resta da vedere, come fa rilevare M.L.Giovannini riferendosi ad analoghe esperienze in altri paesi europei e citando in proposito le riflessioni di G.De Landsheere, quale sia "[...] il criterio in base al quale vengono scelte le informazioni per il dossier [...]"[286] e ancora quale la "[...]rappresentatività delle 'produzioni' raccolte."[287]

Inoltre, come si è detto per gli altri strumenti di documentazione del processo di valutazione esaminati[288], la creazione di uno strumento e l'attribuzione allo stesso di funzioni utili e coerenti con un sistema complesso del quale lo strumento stesso fa parte, in quanto tale, non significa automaticamente aver reso operativo né l'intero sistema, attraverso lo strumento, né il solo strumento indipendentemente dall'operatività del sistema.

Se infatti, come si è visto, l'introduzione di nuove procedure valutative con le modalità seguite dal Ministero dal 1977, non ha affatto significato consapevole acquisizione delle stesse da parte della scuola, non si capisce perché decretare la continuità educativa dovrebbe poi significare realizzarla tout court.

C'è infatti un'urgenza riferibile proprio alla continuità, della quale nel decreto ministeriale non si parla, che è meglio identificabile come discontinuità tra i vari gradi di scuola: si tratta di quella istituzionale e strutturale che riguarda prima di tutto la formazione iniziale degli insegnanti[289] ma anche, non meno gravi ed importanti discontinuità, la divaricazione tra le varie zone geografiche del paese ed il tempo scuola[290].

---

286 M.L.Giovannini, *Valutazione sotto esame*, op.cit., pag.121.

287 Ibidem.

288 Si veda il paragrafo II.14.3.

289 Si vedano a questo proposito le note 31, 232, 233 di questo lavoro.

290 A questo proposito ricorda F.Frabboni: " A fronte di un sistema scolastico 'settentrionale' capillarmente diffuso e compiuto abbiamo una scuola del 'mezzogiorno' deturpata da vistose zone di 'evasione' e 'mortalità' scolastica. Una scuola che è costretta in contesti fatiscenti quanto ad edilizia[...] a servizi mensa, trasporto e sostegno psicopedagogico. Dunque, due Italie scolastiche." A proposito dei tempi-scuola continua. "La moltiplicazione/frantumazione dei tempi-scuola apre senza scampo, lo spettro di una scolarizzazione per ceto, discriminatoria e selettiva per gli allievi che accusano bassi retroterra culturali[...] Col risultato, antidemocratico, di popolare gli orari medio/corti di ceti 'agiati' e quelli medio/lunghi di ceti 'poveri': che è l'esatto contrario di una scuola di base chiamata ad assicurare pari opportunità formative anche attraverso lo 'scambio' delle culture, l'integrazione' dei patrimoni etici ed assiologici di cui ogni allievo è

Qual è allora l'utilizzazione del fascicolo personale dell'alunno se l'organizzazione dell'apprendimento ed i relativi sistemi di valutazione non sono adeguatamente coordinati?

Tale coordinamento dovrebbe consistere, per quanto riguarda i sistemi di valutazione, nella "esplicitazione" e nella "discussione dei criteri di accertamento e valutazione"[291] da parte dei docenti dei diversi gradi di scuola, quindi nella comune determinazione degli oggetti del controllo, definendo ed isolando un significativo "[...] insieme di comportamenti e prestazioni, che dà informazioni intorno al raggiungimento degli obiettivi"[292]. In questo senso va letta l'indicazione a predisporre

> "comuni strumenti di rilevazione. Infatti, la conoscenza/valutazione di un processo formativo è data dalla esplicitazione dei punti di partenza, degli interventi operati e dei conseguiti punti di arrivo del percorso."[293]

Sembra chiaro allora che fino a quando i rispettivi percorsi di programmazione, progettazione, valutazione dell'apprendimento non saranno resi espliciti, comunicabili e condivisi dai diversi gradi di scuola, ancor più degli altri strumenti di documentazione, il fascicolo personale dell'alunno vedrà la propria funzione limitarsi eminentemente all'aspetto amministrativo e certificativo con il rischio di "[...] rivedere spuntare 'sotto altra veste' vecchi strumenti classificatori."[294]

---

portatore." in M.Famiglietti Secchi, F.Frabboni, op.cit., pagg.10-11. Per quanto riguarda la scuola media i tempi dell'organizzazione oraria attualmente vigenti sono tre: il cosiddetto tempo normale, che si sviluppa in 30 ore da svolgersi nell'arco della mattinata, in sei giorni; il tempo prolungato istituito con D.M. 22/7/1983, in sostituzione del cosiddetto "tempo pieno" che veniva attuato in forma sperimentale in diverse scuole prima del decreto stesso e a norma dell'art.3 del D.P.R. 419/74 che consente appunto la sperimentazione anche strutturali, infine la sperimentazione a norma dello stesso art.3 del D.P.R. 419/74 che nella maggior parte di scuole è servita per introdurre la seconda lingua straniera inglese in quelle sezioni dove per problemi di organico e di accordi internazionali con i paesi di lingua francese non era possibile sostituire, nonostante la fortissima richiesta dell'utenza, il francese con l'inglese.

291 C.M.339, cit.

292 M.Gattullo, M.L.Giovannini, op.cit., pag. 27.

293 C.M.339, cit.

294 M.L.Giovannini, op.cit., pag.121.

15. Dentro i quadri della scheda personale dell'alunno

L'analisi che si intende condurre in questa parte del lavoro è riferita ai diversi quadri in cui è suddivisa la scheda personale dell'alunno: si cercherà di comprendere sia la funzione di ciascuno di essi, rispetto alle diverse circostanze della valutazione, che la relazione che tra loro viene a stabilirsi, così come descritto, illustrato ed argomentato dall'Allegato alla C.M.167/93.

Successivamente sarà esaminato il lavoro svolto da alcune scuole che, per portare a termine tutti i compiti connessi alle procedure valutative, hanno predisposto materiali vari quali griglie o tabelle, con descrittori relativi alle aree cognitiva e non cognitiva, sia per compiere rilevamenti che per arrivare alla stesura del contenuto dei quadri 1, 2 e 4, scegliendo all'interno di una fraseologia prestabilita.

Per mettere a punto questi "strumenti di rilevazione" e quindi decidere la vera e propria "pratica da seguire", le scuole si sono servite di materiali elaborati e, in alcuni casi, pubblicati, durante appositi corsi di aggiornamento organizzati o dagli IRRSAE su affidamento del Ministero[295], o dalle stesse unità scolastiche con l'ausilio di "personale esperto".[296]

Questi corsi hanno avuto quindi, tra le altre, la funzione di promuovere la comunicazione e lo scambio delle diverse esperienze e hanno visto una vera e propria proliferazione di elenchi, griglie, tabelle prodotte con lo scopo dichiarato di disporre di strumenti per svolgere correttamente

---

295 Ci si riferisce ad esempio ai "Corsi di aggiornamento provinciali per docenti sulla nuova scheda di valutazione" affidati agli IRRSAE con D.M. 2/12/1994.

296 Il riferimento è agli ispettori ministeriali, ai ricercatori IRRSAE, ai ricercatori e docenti universitari di scienze dell'educazione. Si legge nella relazione di A.Magistrali: "Molto varie appaiono ancora le interpretazioni che le diverse scuole danno degli stessi elementi di valutazione: ad indicatori uguali (es. Socializzazione), corrispondono descrittori piuttosto diversi. Per la scelta di tali elementi alcune scuole dicono di aver utilizzato uno strumento costituito da una griglia, pubblicata su 'Scuola Se', elaborata da alcuni docenti della Scuola Media Albani, ora Guido Reni, d'intesa con gli insegnanti elementari della Scuola Giordani, con lo psicologo dott.Suzzi e un docente dell'Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dott.ssa Milena Manini. L'uso di tale strumento si sarebbe rivelato abbastanza proficuo." A.Magistrali, (a cura di), *Sintesi delle relazioni sulla compilazione del "Quadro 1" redatte durante i corsi di aggiornamento per docenti tenutisi nel mese di settembre del 1990 nella regione Emilia-Romagna*, in IRRSAE Emilia-Romagna, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, Bologna, 1990, (s.n.t.), pag.64.

il compito complesso della valutazione, in realtà, in molti casi, esse si presentano fortemente connotate dalla funzione di guida per gli insegnanti che, senza troppe incertezze né frustrazioni, devono rispondere ad un dovere nei confronti del quale si sentono inadeguati. Per assolvere "in pratica" e in tempi brevi un carico di lavoro che si è fatto eccessivo.

Insieme con questi materiali saranno esaminate alcune proposte redatte da ricercatori IRRSAE, operatori della scuola, quali insegnanti, presidi o ispettori, ed anche le indicazioni fornite da quella editoria scolastica che ha allargato il proprio settore di interesse: dalla sola produzione di "modulistica" rispondente alla complessità burocratico amministrativa della scuola pubblica, a quella di materiali illustrativi ed esplicativi di carattere pedagogico e didattico relativi ai compiti di programmazione e valutazione.

Alcune di queste proposte, pur formulate sottoforma di software, si differenziano, come si vedrà, da quelle su supporto cartaceo, essenzialmente per lo strumento fisico computer, indispensabile per poterle utilizzare, che riporta in primo piano la questione dei tempi di lavoro necessari per adempiere a tutti i compiti che il sistema valutativo comporta.

15.1. Il Quadro 1: l'importanza della situazione di partenza

Per illustrare "il primo quadro che deve essere compilato"[297] l'Allegato alla C.M.167/93 fa riferimento all'art.9 della legge 517/77 dove ci si riferisce alle "osservazioni sistematiche sul processo di apprendimento" e all'indicazione contenuta nella Premessa dei Programmi del 1979 relativa alla "individuazione delle esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni".

Il richiamo costante alla legge 517/77 e ai Programmi del 1979, nelle diverse parti del documento che introduce la nuova scheda personale dell'alunno, se è utile a sottolineare la centralità della funzione della valutazione e il rapporto d'interdipendenza con gli altri elementi costitutivi il sistema formativo, sembra, allo stesso tempo, rendere esplicita la consapevolezza politico-pedagogica, che il sistema scuola non abbia ancora acquisite e rese definitivamente operanti le basilari procedure che fondano il processo di insegnamento-apprendimento.

Inevitabilmente, allora, se non è chiaro il fatto che:

---

297 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag. 156.

> "Per impostare correttamente un piano educativo e di formazione culturale per l'alunno, per comprendere e valutare adeguatamente i risultati finali, bisogna rifarsi alla situazione di partenza dell'alunno[...]"[298]

così come stabilito nelle leggi e nelle norme che regolano da tempo l'intero sistema scolastico dell'obbligo, diviene indispensabile indicare con precisione che una "rilevazione di dati finalizzata alla conoscenza dell'alunno"[299], una raccolta fatta "attraverso diverse e ripetute osservazioni dell'alunno impegnato nelle normali attività scolastiche"[300], attiene alla valutazione della situazione iniziale, vale a dire:

> "Il primo momento dell'iter valutativo-formativo [...] tale da costituire una base adeguata per l'individualizzazione degli interventi, per poter dare una giusta considerazione agli svantaggiati e ai portatori di handicap."[301]

Stabilito che le informazioni utili alla conoscenza dell'alunno provengono da tutti i soggetti protagonisti del processo educativo, quali alunno famiglia e scuola stessa, ribadito che l'intesa con i maestri elementari è, in questo senso, essenziale per gli alunni che accedono alle prime, il documento allegato alla C.M.167/93, indica nel collegio docenti il luogo dove concordare "criteri e strumenti che si intendono adottare per la rilevazione della situazione d'ingresso"[302] con una prima precisazione: occorre sia "identificare la sussistenza di un comune patrimonio"[303] che possa assicurare una efficace azione formativa per tutti e al tempo stesso conoscere i "bisogni propri di ciascuno, per intervenire ove non sussistano i presupposti di base e per far leva sulle risorse esistenti favorendone l'impiego e lo sviluppo."[304]

Può sorgere l'equivoco che "un comune patrimonio", da identificare nella fase di rilevazione, venga considerato, in questa formulazione, come condizione necessaria per "assicurare l'efficacia

---

298 L.Calonghi, *Valutazione*, op.cit., pag. 62.

299 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag. 158.

300 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

301 L.Calonghi, *Punti salienti dell'esperienza italiana e relativi problemi*, op.cit., pag. 28.

302 Allegato 2, C.M. 167/93, cit.

303 Ibidem.

304 Ibidem.

dell'azione educativa", mentre invece esso dovrebbe considerarsi il traguardo da raggiungere: ciò che la scuola dell'obbligo garantisce attraverso pari opportunità di sviluppo.

Si è voluta sottolineare l'ambiguità cui si presta il significato di questa formulazione, poiché, così interpretato, esso coincide con quello delle varie argomentazioni avanzate dagli insegnanti[305] che avversano una valutazione funzionale all'individuazione di obiettivi e strategie di intervento e che, piuttosto, procedono alla rilevazione della situazione di partenza e dei requisiti in funzione prognostica[306] e classificatoria.

La questione degli obiettivi irrinunciabili, dei traguardi, "degli standard di padronanza che dovrebbero essere raggiunti al termine di una determinata classe del ciclo[...]"[307], deve essere posta non certo e non solo perché la scuola media "[...]adempie ad una funzione certificativa pubblica, con la quale immette al secondo grado della scuola secondaria"[308], quanto piuttosto perché, non tenerne conto "[...]potrebbe indurre ad 'abbassare il tiro' e a trascurare ingiustamente la necessità di assicurare il possesso delle abilità ritenute irrinunciabili."[309]

Riferirsi ad un "comune patrimonio" diviene allora utile, nella fase di rilevazione, se ci si collega con quanto scritto nella Premessa ai Programmi del 1979 dove si ricorda che:

> "[...]alla scuola media accedono alunni che hanno un retroterra sociale e culturale ampiamente differenziato, la scuola media deve programmare i propri interventi in modo da rimuovere gli effetti negativi dei condizionamenti sociali, da superare le situazione di

---

305 Si vedano le note n.23 e n.63 di questo lavoro.

306 La definizione della funzione prognostica cui ci si riferisce:"[...]l'alunno è provvisto o no delle qualità intellettuali e caratteriali e delle conoscenze necessarie per affrontare una nuova materia o un ciclo di studi superiori? E' giunto al livello al quale dovrebbe trovarsi? Rispondere a queste domande equivale a predire il successo nella tappa che sta per cominciare." G.De Landsheere, op.cit.,pag. 5. La funzione prognostica dei giudizi dovrebbe essere intesa nel senso dell'esplicitazione "dei fattori e delle condizioni da curare perché un determinato comportamento migliori." H.Franta, A.R.Colasanti, *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, op.cit., pag.306. In questo caso la valutazione contribuisce alla regolazione proattiva degli apprendimenti cioè verso il consolidamento e l'approfondimento e non verso difficoltà specifiche o errori commessi.

307 M.L.Giovannini, *Il bilancio di fine anno*, in "La Scuola Se", 1993, n.10, pag.50.

308 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag. 197.

309 M.L.Giovannini, op.cit.

> svantaggio culturale e da favorire il massimo sviluppo di ciascuno e di tutti."[310]

All'opposto è quello che accade in modo diffuso nella scuola reale dove la ricognizione delle possibilità dell'alunno porta "l'insegnante ad abbassare le aspettative e chiedere meno agli svantaggiati, consolidando così la loro deprivazione."[311]

Siamo nell'ambito del noto "effetto edipico della predizione", così denominato da Rosenthal e Jacobsen[312], secondo il quale l'alunno, anche se in misura certamente difficile da rilevare, si comporta secondo il giudizio che l'insegnante formula su di lui. Effetto che, per la relazione che si stabilisce tra insegnante ed alunno, è provocato dall'abbassamento di aspettative dello stesso insegnante che, a sua volta, rinuncia, forse opportunisticamente, alla messa a punto di strategie di intervento individualizzato.

Il dibattito sulle questioni della situazione iniziale degli alunni, della formulazione degli obiettivi da raggiungere, degli standard formativi, è stato spesso impostato ipotizzando, per i diversi problemi, soluzioni antitetiche, talvolta improponibili perché fortemente incoerenti con le stesse finalità della scuola dell'obbligo.

I materiali pubblicati, che documentano tale dibattito, sviluppato negli incontri di aggiornamento, riferiscono di alcune di queste proposte: vi è ad esempio quella che suggerisce:

> "[...]l'abolizione pura e semplice del Q1, con motivazioni di questa natura: Nel Quadro 1 in particolare si rischia, pretendendo di fornire, in tempi eccessivamente brevi, l'immagine statica di un processo passibile di modifiche in positivo e in negativo, di rendere poco produttivo e demotivante l'impatto di alunni e genitori con la valutazione, l'esatto opposto di quanto si auspica con un modello di scheda che si dice 'promozionale'."[313]

Ecco allora che proporre di rinunciare a formalizzare la valutazione iniziale, si configura come rinuncia "all'informazione sulle premesse, sulle condizioni in cui avviene il progresso"[314] e se la proposta nasce, come si dichiara, per evitare un uso della valutazione improduttivo e demotivante nei confronti dell'apprendimento, sarà poi inevitabile, in un tempo successivo, il ricorso ad una

---

310 D.M. 9 febbraio 1979, Premessa generale, II Parte, 1.

311 L.Calonghi, op.cit., pag.28.

312 R.Rosenthal, L.Jacobson, *Pigmalione in classe*, Milano, Angeli, 1972.

313 A.Magistrali, op.cit., pag.61.

314 L.Calonghi, op.cit., pag.28.

"valutazione astratta che bada solo ai traguardi da raggiungere come se gli alunni fossero uguali in tutto."[315]

Sul versante opposto sta la posizione che si potrebbe definire "realistica", visto che classifica come:

> "[...]ambizioso e utopistico pensare di poter porre gli stessi obiettivi finali di apprendimento per ragazzi che hanno punti di partenza fortemente differenziati. In apparenza è una scelta democratica, in realtà essa può ritorcersi a danno di quei ragazzi che non riescono a raggiungere obiettivi troppo alti per loro;"[316]

dove è fin troppo chiaro non solo il valore predittivo di quel "troppo alti", all'interno di una tradizione valutativa che si fonda sulla persona anziché sul processo, ma la negazione dello stesso processo dinamico di formazione della persona, che deve intendersi non consolidato, aperto al futuro e

> "[...]a tutte le variazioni che potranno essere indotte sia dalla crescita stessa dell'alunno che dai successivi interventi che la scuola - e non solo la scuola - possono operare nei suoi confronti."[317]

Risposte, abbastanza precise, alle posizioni sopra illustrate sono individuabili nel seguito del documento allegato alla C.M.167/93 dove si stabilisce, che:

- risultati e segnali che seguono le rilevazioni andranno sottoposti ad analisi non

> "finalizzata a precostituire giudizi nei riguardi dei singoli alunni, ma ad acquisire la conoscenza della situazione culturale e socio-ambientale e delle abilità prerequisite della scolaresca di nuova iscrizione, e a rifondare il giudizio sugli alunni delle classi successive alla prima[...]"[318];

---

315 Ibidem.

316 Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per l'Istruzione Secondaria di I°Grado, *Sistema di valutazione e scheda personale dell'alunno nella scuola media: linee per l'aggiornamento*, Roccastrada (GR), Ed."Il mio amico", 1993, pag.69.

317 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag. 193.

318 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

- occorrerà individuare e riportare nel Quadro 1 "solo i dati ritenuti rilevanti per la programmazione individualizzata, per una programmazione[...]per ciascuno di quegli aspetti dell'apprendimento che richiedono interventi individualizzati."[319]

Se si trascura il passaggio che riferisce della necessità di "rifondare il giudizio sugli alunni delle classi successive alla prima" visto che, pur "rifondato" alla luce della rilevazione del mutato livello di maturazione, si tratterebbe pur sempre di un "giudizio", con la connotazione classificatoria implicita al termine stesso, l'effetto pigmalione dovrebbe essere facilmente evitato anche in virtù delle ulteriori seguenti indicazioni:

- le rilevazioni saranno condotte esplorando l'area cognitiva, "le conoscenze e le competenze ritenute prerequisiti essenziali dal consiglio di classe, le caratteristiche rilevanti per la formazione della persona"[320];
- da parte di ciascun docente va condotta la rilevazione "più ampia possibile del patrimonio culturale e delle abilità di partenza"[321];
- il Consiglio di classe stabilirà quali dati siano di grande rilevanza nel fornire informazioni sulle competenze nelle singole discipline e quali siano importanti nell'indicare competenze con "dimensione trasversale"[322];
- un modo di procedere troppo analitico e specifico per disciplina porterebbe ad incompletezza e frammentarietà della diagnosi, un modo troppo sintetico porterebbe a genericità che non fornisce segnali significativi rispetto a risorse e bisogni.

Quest'ultima indicazione si conclude suggerendo di individuare tre aree relative all'ambito cognitivo: linguistico-espressiva, logico-matematica, operativo-motoria, all'interno delle quali collocare le diverse discipline, identificando gli obiettivi cognitivi trasversali delle stesse.

Probabilmente occorreva essere ancora più espliciti nel ribadire la funzione descrittiva e non classificatoria delle rilevazioni iniziali, oltre a:

- sottolineare il fatto che, riferirsi prima di tutto all'ambito cognitivo e riportare per prime, sulla scheda, "quelle indicazioni che hanno maggiore rilevanza" in questo ambito, significa fondamentalmente spostare l'angolo visuale, non disporsi ad una "osservazione" che metta in

---

319 Ibidem.
320 Ibidem.
321 Ibidem.
322 Ibidem.

primo piano le "variabili assegnate"[323] e finisca col produrre un giudizio relativo alla personalità dell'alunno;

- precisare che condurre una rilevazione relativa a: "tutti gli ambiti disciplinari del curricolo in modo che siano chiaramente determinabili quali prerequisiti[...]"[324] sono posseduti e quali no, richiede sia una approfondita conoscenza dello statuto epistemologico della propria disciplina, che una puntuale conoscenza degli specifici obiettivi disciplinari, che definiscono capacità e saperi così come sono indicati nei Programmi del 1979, e anche degli obiettivi formativi comuni;

- stabilire che il significato del termine "prerequisito", in questo caso, non va inteso in funzione di consentire o negare l'accesso a una nuova materia o a un ciclo di studi ma che:

> "[...]in una situazione formativa obbligatoria non si possono proporre-imporre prerequisiti ad alunni che sono tenuti ad essere formati, comunque. Spetta all'istituzione rilevare quello che l'alunno sa e sa fare, e che possa anche essere considerato come prerequisito."[325];

- affermare con chiarezza che è per conseguenza di questo diverso approccio alla rilevazione dei prerequisiti e non per occultare, nell'ambiguità e nell'indeterminatezza, l'oggettività dei dati raccolti attraverso il controllo e la misurazione, il dover procedere ad una valutazione al positivo, valorizzando ciò che l'alunno "sa" e "sa fare" e non censendo ciò che "non sa" e "non sa fare". Infatti la promozione culturale non dipende dal merito dell'alunno ma dall'impegno formativo della scuola: va dunque abbandonato definitivamente il pregiudizio del merito o della mancanza di merito come dati acquisiti;

- ricordare che le rilevazioni "sono di limitata utilità se non danno indicazioni su come le conoscenze sono organizzate"[326] e che diviene allora necessario conoscere lo stile cognitivo dell'allievo e ancor più precisamente puntare l'attenzione "al modo in cui ciascun individuo assimila o ritiene l'informazione e/o le abilità."[327]

---

323 R.Maragliano, op.cit.

324 G.Dominici, *Evitare le insidie nei giudizi*, in "Riforma della scuola", 1990, n.5, pag.50.

325 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag.160.

326 P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, Utet, 1986, pag.274.

327 Ibidem, pag.197.

Quando nel documento allegato alla C.M.167/93 si parla di "rilevazione delle risorse e dei bisogni di ciascuno", probabilmente ci si riferisce alla capacità dell'insegnante di indagare e ottenere risposte intorno alla costruzione dell'apprendimento da parte dell'alunno che:

> "[...] non ha niente di lineare, di regolare e sequenziale, 'è fatta di riorganizzazioni cognitive rispondenti ad una logica propria che è insufficiente rapportare alla padronanza di prerequisiti da un lato e alla logica della fase finale del processo dall'altro'. Seguire questo andamento non è affatto facile. Indagare la 'logica' di chi apprende, di chi costruisce il proprio sapere, cercare di andare oltre i 'segni esterni' del sapere per pervenire all'individuazione di processi apprenditivi è impresa altamente complessa."[328]

Impresa per la quale sarebbe utile la conoscenza dei numerosi modelli, che sono stati costruiti in campo didattico, dell'interazione insegnamento-apprendimento e "che si diversificano in base alle variabili che prendono in esame e in conseguenza delle teorie di cui sono applicazione."[329]

Conoscenza che, arricchendo la valutazione degli apporti della "psicologia dell'apprendimento e della comunicazione, delle più recenti ricerche didattiche e della pedagogia relazionale"[330], la fa divenire una operazione per

> "farsi dare dall'allievo testimonianze complete e fedeli di quanto ha nella mente, di quale è stato il processo di apprendimento con cui vi è giunto, ivi comprese le deformazioni o errori e le loro cause."[331]

---

328 L.Santelli Beccegato, op.cit., pag.184.

329 "Sono stati, quindi, elaborati 'modelli' che si fondano su particolari condizioni o aspetti del processo di apprendimento e, cioè, su quattro variabili: la sintassi che descrive i modelli in azione, specificando le sequenze di attività o fasi che essi suppongono; il sistema sociale che presenta i ruoli dello studente e dell'insegnante e le loro reciproche relazioni; i principi di reazione che indicano all'insegnante le modalità di reazione a ciò che lo studente fa; il sistema di sostegno che riguarda le sue condizioni di attuazione" G.Giugni, *Modelli e schemi di intervento operativo nella interazione insegnamento-apprendimento*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 1990, n.2, pag.137.

330 L.Santelli Beccegato, op.cit., pag.184.

331 L.Lumbelli, *Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale*, in "Scuola e città", 1990, n.1, pag.10.

In questo senso si può allora parlare di "valutazione formatrice"[332]:

> "sondaggio esplorativo, operazione di chiarificazione e di aiuto per l'alunno, in cui assume particolare significato la dimensione partecipativa sia del singolo, sia del gruppo-classe. Una partecipazione che riguarda l'individuazione degli obiettivi da raggiungere e le finalità da perseguire; le modalità, significati e tempi della valutazione per arrivare ad una intesa tra insegnante ed alunno che si esprime e si traduce in un 'contratto' di correzione."[333]

M.L.Giovannini ricorda che l'intervento didattico che ne deriva e che si ridefinisce, pervenendo ad una situazione condivisa, grazie ai progressivi maggiori livelli di intersoggettività che ne consentono la negoziazione:

> "[...]è ritenuto funzionante se l'insegnante 'accetta/utilizza con il contributo, anche la prospettiva che l'allievo porta al compito', offrendogli una temporanea 'impalcatura di sostegno' (scaffolding), che progressivamente viene 'trasferita' e quindi sempre più condivisa dall'alunno."[334]

Questo richiama, secondo Giovannini, il concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale al quale poi è connesso il concetto di 'misurazione dinamica' che consiste in un accertamento finalizzato a mostrare non tanto ciò che l'alunno sa fare, quanto la possibilità e cioè ciò che "può fare quando riceve un qualche aiuto (il suo livello di sviluppo prossimale o potenziale) che può essere molto diverso anche tra soggetti che presentano lo stesso livello di sviluppo attuale."[335]

Le rilevazioni di cui tratta il documento che illustra la scheda personale dell'alunno andrebbero allora in questo senso a privilegiare le situazioni positive da valorizzare attraverso una azione sistematica che si sviluppa nel tempo e che dovrebbe consistere sia in momenti formalizzati dove ci si avvale di prove misurabili e documentabili, sia in "momenti informali, l'osservazione mirata e il colloquio, soprattutto, non sempre quantitativamente misurabili, ma che costituiscono parte viva e motivante di ogni attività educativa."[336]

---

332 La distinzione tra "évaluation formative" e "évaluation formatrice" è elaborata da G.Scallon.

333 L.S.Beccegato, op.cit., pag.184.

334 M.L.Giovannini, *Valutazione sotto esame*, op.cit., pag.63.

335 Ibidem.

336 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag.162.

15.2. Il Quadro 2: l'individualizzazione degli interventi

Il Quadro 2 viene definito "lo spazio privilegiato per la presentazione sintetica delle metodologie, degli approcci, delle attività integrative e degli interventi individualizzati[...]".

Come per il Quadro 1, il documento allegato alla C.M.167/93, illustra le procedure, che devono essere seguite per redigere il contenuto di questo spazio della scheda personale dell'alunno, richiamando leggi e ordinamenti fondanti la scuola dell'obbligo: la legge 1859/62, dove si riferisce il fine della scuola media nella formazione dell'uomo e del cittadino, i Programmi del 1979, in premessa, dove si esplicita la necessità di individualizzare gli itinerari di apprendimento come garanzia "di effettiva soddisfazione del diritto allo studio".

Immediatamente conseguente alla rilevazione dei livelli di partenza, o meglio, identificabile come seconda fase della medesima azione educativa, la presentazione dei procedimenti adottati per l'individualizzazione dell'insegnamento non riguarda solo gli "alunni in difficoltà" ma tutti gli alunni e deve partire dai bisogni formativi e dalle risorse personali, già identificati nel Quadro 1.

Nella stessa epigrafe del Quadro 2, si ricorda che il consiglio di classe dovrà indicare attività di recupero, sostegno e potenziamento oltre ad "ogni altra modalità di individualizzazione".

Ma, visto che tutte le possibili e diverse forme di organizzazione dell'insegnamento/apprendimento rientrano nell'ambito di queste "categorie" che le descrivono e le comprendono, risulta conseguenza ovvia che tale Quadro vada redatto per tutti gli alunni.

Anche per il Quadro 2 vengono ribaditi e ripetuti concetti e principi che evidentemente non si danno come definitivamente inseriti nella pratica didattica: l'individualizzazione dell'insegnamento, per favorire il "massimo sviluppo di ciascuno e di tutti", risulta evidentemente inteso come uno dei più complessi da acquisire.

Tanto che si ricorda che l'individualizzazione dell'insegnamento:

- "non è riservata a momenti o attività specifiche di integrazione e/o sostegno confinate a specifici spazi istituzionali"[337] ma che è fondamento in un processo didattico che risponde ai bisogni formativi degli alunni nella scuola dell'obbligo.

Il riferimento non è solo alla occasionalità e alla frammentarietà degli interventi didattici che la scuola spesso ha realizzato, solo in risposta a sollecitazioni o obblighi normativi, ma anche all'organizzazione delle attività per gli alunni portatori di handicap che, non supportata dalle

---

[337] Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

necessarie competenze professionali, è risultata essere lontana dal raggiungere l'obiettivo dello sviluppo delle "potenzialità della persona andicappata (*sic*) nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione."[338]

- "Anche nel caso di alunni particolarmente dotati o gravemente deprivati o portatori di handicap" si dovrà redigere il Quadro 2 che conterrà l'indicazione di metodologie ed interventi individualizzati con i riferimenti al progetto educativo.

Ribadire che, sia gli alunni che eccellono che quelli deprivati, quindi la minoranza distribuita agli estremi opposti della curva a campana di Gauss[339], sono soggetti per i quali si dovranno progettare, con "una costante attenzione personalizzata", le iniziative proprie di un insegnamento individualizzato, diviene necessario in presenza di una scuola che continua a riferirsi esclusivamente a modelli che appartengono alla cultura "dominante", incapace di andare a fondo per conoscere lo specifico modello ed il contesto che esprimono e caratterizzano un alunno.

- le azioni individualizzate non sono stabilite una volta per tutte, quindi nel Quadro 2, evolvendosi la situazione dell'alunno, andranno apportati gli aggiornamenti necessari in modo che sia possibile "recepire traccia delle azioni individualizzate concordate nel corso dell'anno". E questo è tanto più necessario per gli alunni "per i quali il progetto iniziale debba subire modifiche significative, per

---

338 Legge 5 febbraio 1992, n.104, art.12 c.3. I principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza delle persone andicappate contenuti nella legge citata in linea con quanto già stabilito nella legge 517/77, hanno chiarito e precisato le procedure che vanno seguite nell'organizzare l'apprendimento in coerenza con il dettato costituzionale. Ci si riferisce in particolare gli articoli 1-3-4 e 12-13-15-16.

339 Ricorda G.De Landsheere : "Nelle scienze umane, la curva a campana di Gauss ha una considerevole funzione, perché essa è l'immagine stessa della ripartizione di molte attitudini e qualità: gli individui medi abbondano, ma i geni e gli idioti, i giganti e i nani sono rari. La curva di Gauss è sia il riflesso della legge del caso che presiede alla nostra nascita, sia la risultante dell'influenza di un gran numero di fattori che agiscono in maniera più o meno indipendente su di un individuo o un oggetto." in G.De Landsheere, op.cit. pag.223. Il mastery learning ha dimostrato l'esatta corrispondenza tra la rappresentazione grafica, in forma di curva gaussiana, che si ha quando gli studenti sono normalmente distribuiti riguardo all'attitudine e la medesima rappresentazione dei loro risultati al completamento del ciclo di istruzione "[...]se ad essi fosse fornita un'istruzione uniforme in termini di qualità e di tempo[...]" in J.H.Block (a cura di), *Mastery learning*, Torino, Loescher, 1974, pag.7.

una sua maggior rispondenza alle esigenze del discente, rilevate in sede di controllo di efficacia degli interventi stessi."[340]

Come si vede nell'indicare le procedure che gli insegnanti dovranno seguire per realizzare l'individualizzazione dell'apprendimento e quindi per illustrare ciò che questo Quadro dovrà contenere, si arriva alla tautologia: rischio che appare inevitabile in un testo che mescola frequentemente, indicazioni operative e richiami ai principi generali e ai fini che la scuola persegue.

Dire, ad esempio, che "l'individualizzazione risponde a obiettivi personalizzati" non appare diverso dal dire che "l'individualizzazione è l'individualizzazione", a meno che la prima formulazione non consista, come si ricordava in precedenza, nella necessaria definizione del significato di un concetto non ancora compreso né condiviso dagli insegnanti della scuola, liberi di intendere e di attribuire significati, indipendentemente dalla ricerca pedagogica e didattica.

In assenza di una diffusa capacità professionale degli insegnanti a realizzare le procedure dell'insegnamento individualizzato, in presenza di una pratica didattica che dichiara più che attuare l'individualizzazione, il documento illustrativo avrebbe dovuto essere, a parere di chi scrive, più preciso ancor meglio più deciso nell'indicare i modi e le fasi da seguire.

Stabilito:

- che l'individualizzazione dei procedimenti di insegnamento-apprendimento riguarda tutti, nessuno escluso, e che deve partire dai bisogni formativi e dalle risorse personali già precedentemente indicati nel Quadro 1;
- che non significa né riduzione o abbassamento degli obiettivi formativi a lungo termine indicati nei Programmi del 1979, in presenza di alunni con difficoltà o disturbi nell'apprendimento, e neppure omologazione e appiattimento per gli alunni più dotati;
- che i "procedimenti scientifici di educazione individualizzata" conosciuti come "mastery learning" hanno consentito di superare il concetto deterministico di dotazione intellettuale giungendo alla formulazione di "un diverso concetto di attitudine, che[...]coincide col tempo necessario per apprendere."[341] Da qui le seguenti importanti implicazioni ricordate da Vertecchi:

> "a)l'attitudine è suscettibile di miglioramento; b)il tempo di apprendimento non è significativo della qualità finale delle

---

340 Allegato 2, C.M.167/93, cit., Parte 2, Gli strumenti di documentazione degli interventi didattici e dei processi valutativi.

341 B.Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976, pag.35.

prestazioni. Il miglioramento dell'attitudine è legato alla qualità dell'azione didattica [...]"[342];

- che i procedimenti individualizzati da attivare in termini di compensazione recupero, consolidamento e/o potenziamento riguardano sia la sfera cognitiva, sia la metacognitiva che quella socio-affettiva;
- che tali procedimenti rivestono importanza strategica per quanto riguarda l'orientamento, "inteso globalmente come percorso di acquisizione e valorizzazione di attitudini e competenze, come consapevolezza di sé, come capacità di autovalutazione e di scelta"[343];
- che la validità ed efficacia delle procedure individualizzate sono garantite dalla collegialità, in termini di consiglio di classe, sia al momento dell'analisi della situazione di partenza che di progettazione degli interventi;

sarebbe stato necessario sottolineare l'inutilità di una compilazione del Quadro 2 solo come risposta formale agli obblighi normativi, così come generalmente è avvenuto.

E ancora, affermare che un elenco più o meno lungo contenente le diverse denominazioni che si danno all'attività scolastica, seguito da un elenco di capacità più o meno corrispondenti, non significa indicare le metodologie gli approcci, le attività, gli interventi tesi a favorire i processi di apprendimento.

Occorreva forse arrivare, poiché non sarebbe stato lesivo della libertà decisionale degli insegnanti, ad indicare modelli generali, esempi cui riferirsi[344]. In quel caso si sarebbe potuto verificare il pericolo di una sorta di scimmiottamento di quanto proposto, forse gli esiti non sarebbero stati

---

342 Ibidem.

343 Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per l'Istruzione Secondaria di I°Grado, *Sistema di valutazione e scheda personale dell'alunno nella scuola media: linee per l'aggiornamento*, Roccastrada (GR), Ed."Il mio amico", 1993, pag.75.

344 Il documento illustrativo del modello di scheda personale del 1989/90, nella parte relativa al Quadro 2 forniva "a titolo d'esempio" un elenco di funzioni possibili relative a diverse "strategie educative": "sviluppare specifiche attitudini, a soddisfare interessi e curiosità individuali o di gruppo, a potenziare la motivazione alla ricerca e allo studio o al senso di responsabilità, a consolidare o recuperare conoscenze, a migliorare il grado di autonomia [...]". Evidentemente non si è ritenuto di riportare nel nuovo documento allegato alla C.M.167/93 queste indicazioni che riferiscono scopi di attività in modo piuttosto generico proprio perché, anziché orientare gli insegnanti, divenivano una "griglia" all'interno della quale fare la scelta adatta per il singolo alunno.

comunque più scoraggianti di quanto non siano i risultati emersi dall'elaborazione delle scuole che sono presentati in questo lavoro.

15.3. Il Quadro 3: nel cuore della scheda

E' questa la parte della scheda personale dell'alunno che indusse il Ministero ad avviare la sperimentazione di nuovi modelli a partire dal 1985.

Infatti, come si è detto, nel primo modello di scheda del 1977/78 le parti che si possono considerare corrispondenti agli attuali Quadri 1 e 2, furono rifiutate dalle scuole ed eliminate di fatto dal modello dell'anno successivo.

Dunque nella scheda in uso dal 1978, allo spazio per la registrazione di "attività di integrazione, interventi individualizzati, anche con riferimenti a singole discipline, eventuali iniziative di sostegno", corrispondente in qualche misura all'attuale Quadro 2, seguivano i giudizi analitici per disciplina, scritti, come si è visto, liberamente e con i limiti che portarono ad introdurre i cambiamenti relativi agli "elementi di valutazione", dei quali si è dato conto[345].

Vale la pena ricordare, in sintesi, alcune caratteristiche proprie alle "modalità di espressione spontanea dei giudizi analitici"[346], rilevate dalle diverse indagini: la molteplicità dei criteri disciplinari utilizzati, la non regolarità del loro uso per i diversi alunni, la differente rilevanza attribuita a ciascun criterio, l'assenza di riferimento esplicito alla disciplina insegnata: "[...] sempre allocuzioni generiche (profitto, rendimento, risultati, ecc.)"[347], la "varietà del lessico e dei costrutti per designare criteri molto simili[...] Se si cercasse di raggruppare i criteri usati (per es. per la storia e la geografia) nella scuola media si riempirebbero pagine di voci e di modi diversi per esprimere le medesime."[348]

Il passaggio dal giudizio libero al profilo poneva allora la necessità di definire per ciascuna disciplina "[...]un gruppo di voci (o criteri) che devono essere valide, stabili, espressive o trasparenti" e tali criteri, ricorda Calonghi, devono avere queste caratteristiche:

- essere validi, quindi coerenti con le finalità della scuola media, occorre allora riferirsi alla legge istitutiva e ai programmi, ma anche alla specifica scuola e, in questo caso, alla programmazione di classe e individuale;

---

345 Si veda il paragrafo di questo lavoro II.4.

346 L.Calonghi, *Punti salienti dell'esperienza italiana e relativi problemi*, op.cit., pag.40.

347 Ibidem, pag.41.

348 Ibidem, pag.42.

- essere organizzati ed articolati in modo da "costruire un costrutto, cioè un tutto organico[...] articolato, gerarchizzato, coordinato"[349] che rappresenti le abilità richieste da quella disciplina;
- ciascun criterio deve essere omogeneo in se stesso e distinto dagli altri, per evitare ambiguità nella comunicazione e sovrapposizioni tra criteri: conseguente sarà la possibilità di comunicarne chiaramente la sostanza;
- ciascun criterio deve essere definito con chiarezza e controllabile operativamente: attraverso gli obiettivi indicati nella programmazione e quindi, dalle unità didattiche progettate, deve essere possibile riferirsi al criterio.

Controllo operativo che, secondo Calonghi, deve comprendere anche l'analisi del criterio per cogliere l'ampiezza del "domain", inteso come "un'ampia area concettuale, un segmento di competenze[...] e proporre prove adeguate per garantirne il possesso."[350]

Fondamentale infine è la capacità di mettere a punto gli strumenti di verifica, vale a dire controllo e misurazione, adeguati per ciascun criterio.

Lo spazio progettato per il profilo, nel Quadro 3, si presenta:

> "[...] come una tabella a doppia entrata che dispone, in senso verticale, una serie di voci o criteri. Per i profili delle singole discipline[...] si prevedono voci come le seguenti: conoscenza e comprensione d'un patrimonio culturale; conoscenza operativa, anche se incipiente, del metodo proprio della disciplina, dei procedimenti e degli strumenti connessi; acquisizione del linguaggio o dei linguaggi appropriati[...] Accanto a ciascuna di queste voci, che designano gli obiettivi da raggiungere, l'insegnante è chiamato a dire fino a che punto ogni obiettivo è stato raggiunto, a indicare il livello a cui si situa l'alunno nella conquista[...] del traguardo fissato nella programmazione."[351]

Il documento allegato alla C.M.167/93 indica, per i criteri disciplinari, quattro dimensioni:

> "-la conoscenza dei contenuti propri delle singole discipline; -l'iniziazione al metodo scientifico delle stesse; -l'avvio alle

---

349 Ibidem, pag.37.
350 Ibidem, pag.45.
351 Ibidem, pag.39.

operazioni intellettuali più complesse; -la competenza nella comprensione e nell'uso dei linguaggi specifici."[352]

Specifica che tale serie non è necessariamente sequenziale, che gli insegnanti dovranno stabilire e concordare collegialmente, negli incontri con i colleghi delle medesime discipline, le diverse "articolazioni differenziate per il triennio, i gradi di sviluppo delle conoscenze e delle abilità implicite in ogni criterio, ricavandole dalle indicazioni dei Programmi."[353]

Il compito che gli insegnanti dovranno affrontare si presenta articolato in due fasi:

- la prima relativa alla definizione di obiettivi disciplinari, riferibili ai criteri che "in effetti non sono altro che una riscrittura, una aggregazione di obiettivi indicati nei programmi"[354], e la connessa progettazione di unità didattiche e messa a punto degli strumenti di verifica adeguati;
- la seconda che consiste nel definire i tipi di valutazione ai quali riferirsi per attribuire i cinque possibili livelli indicati dalle lettere "ovviamente solo con riferimento agli aspetti cognitivi."[355]

15.3.1. Il Quadro 3: definire gli obiettivi disciplinari

Rispetto al primo compito, l'esigenza di definire gli obiettivi didattici come comportamenti terminali precisi, osservabili e misurabili, procedere cioè alla operazionalizzazione degli obiettivi, è una prassi non più rinviabile, mentre si presenta come un passaggio che la scuola reale non ha ancora compiuto: il casualismo didattico e ascientifico, sempre diffuso, trova infatti corrispondenza in quelle pratiche valutative, che questo stesso lavoro ha mostrato e che, dalla legge 517/77, si tenta di cancellare.

Il rilievo che si può muovere nei confronti di un lavoro di operazionalizzazione che definisce con caratteristiche di precisione, osservabilità e misurabilità "un intento importante"[356], è così riportato dai De Landsheere:

"L'obiezione più grave e più frequente contro il ricorso agli obiettivi formulati in termini di comportamenti osservabili, è che questo impegno orienta l'educatore verso degli obiettivi minori,

---

352 Allegato 2, C.M.167/93, cit.
353 Ibidem.
354 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag.168.
355 Allegato 2, C.M.167/93, cit.
356 R.F.Mager, *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978.

tecnici, mentre i comportamenti più elevati sfuggono all'osservazione diretta e alla misura."[357]

Se tuttavia non tutti i comportamenti sono definibili operativamente[358], questo non significhi rinunciare a formulare in modo preciso gli obiettivi inoltre, un obiettivo tradotto in comportamenti osservabili, non è detto sia necessariamente un micro-obiettivo.[359]

---

357 V.De Landsheere, G.De Landsheere, op.cit., pag.214.

358 Posizioni radicalmente contrarie alla progettazione dell'attività didattica, programmando per obiettivi, sono espresse da G.Boselli che chiama postprogrammazione una pratica didattica che dovrebbe "[...] prendere atto dell''esaurimento della spinta propulsiva' della rivoluzione dell'agosto 1977 e del suo trasformarsi in una istituzione di blocco dell'intersoggettività più autentica, della creatività e della soregente creativa delle idee." G.Boselli, *Postprogrammazione*, in "La Scuola Se", 1988, n.2, pag.53. A proposito di queste posizioni E.Lodini afferma: "Il rifiuto della programmazione nasce da un'analisi il cui risultato dovrebbe al massimo, consistere nel rifiuto di certi modi di programmare (rigidi, non modificabili nè in itinere nè alla fine del processo, eccessivamente parcellizzati sia negli obiettivi che nelle procedure didattiche, ecc.) che arbitrariamente sono identificati con la programmazione in quanto tale.[...] La programmazione è un complesso di operazioni che permette di costruire un progetto di intervento educativo comunicabile, realizzabile, controllabile.[...] La deprogrammazione è in grado di garantire la presenza di tutti e tre questi elementi che sono una condizione necessaria, anche se ovviamente non sufficiente, di democratizzazione del funzionamento della scuola?" E.Lodini, *Deprogrammazione*, in "La scuola Se", 1987, n.3, pag.50. Una replica polemica ma puntuale a Boselli viene da L.Lelli che afferma: "La concezione della programmazione come 'paradigma mobile' stimola ad una assidua messa in questione dei propri convincimenti teorici e delle pratiche conseguenti. Ciò proprio perché 'la ricerca non ha fine' e non già 'entro l'universo (nebulosa?) della postprogrammazione' ma in quello non etichettato dell'universo razionale e critico, non ideologico, che non spacca surrettiziamente una demonizzata 'modernità' da una oscura 'età postmoderna', ma coglie, registra ed interpreta, con rigore e lucidità, senza pretesa di verità e neppure di arcaica oggettività, l'intera fenomenologia del reale." L.Lelli, *A proposito di postprogrammazione: polemica*, in "La Scuola Se", 1988, n.9, pag.85.

359 V. e G.De Landsheere affermano che certo non è possibile rendere operativi gli obiettivi di qualsiasi apprendimento attraverso un'attenta analisi preliminare e la determinazione di una misura rigorosa. Nel caso ad esempio della creatività, non è possibile prevedere il prodotto, tuttavia. "Questo non vuol dire che non si possa educare, eventualmente condizionare alla creatività o che non si possano proporre dei criteri precisi per riconoscere l'atto creativo." in V.De Landsheere, G.De Landsheere, op.cit., pag.215. Mettendo insieme le terminologie di E.Eisner

La perplessità nei confronti del procedimento di operazionalizzazione degli obiettivi è ripresa da Calonghi che afferma che, il passaggio dal semplice al complesso, finisce per "[...] disperdersi in una congerie di microobiettivi facilmente misurabili, ma difficilmente riconducibili a capacità più complesse, articolate [...]"[360] e precisa che se, ad esempio, si può controllare il saper riconoscere, in un brevissimo testo narrativo, i verbi al presente, questo non rende sicura la generalizzazione "cioè la conclusione cercata dall'insegnante sulla competenza effettiva raggiunta dall'alunno nella dimensione culturale corrispondente."[361]

Obiezione in tutto simile a questa è riferita dai De Landsheere che così la confutano:

> "La definizione operativa degli obiettivi comprende dei criteri di esecuzione che servono direttamente alla valutazione. Ora, si fa notare che delle produzioni complesse come la redazione non si possono analizzare interamente con dei criteri semplici e precisi. Questo è esatto, sotto certi aspetti, ed è importante metterli in chiaro. Nel caso della redazione, si possono distinguere degli elementi oggettivi (ortografia, espressioni linguistiche corrette...) e degli elementi più soggettivi. la parte oggettiva può essere definita in termini operativi (e perfino, come Page ha dimostrato, essere valutata da un calcolatore elettronico)."[362]

Rispetto ai criteri indicati per ciascuna disciplina, il problema che si pone sembra essere allora quello di stabilire se ci debba essere, e quale debba essere, l'ordine secondo il quale definire e perseguire gli obiettivi subordinati.

Può essere utile richiamare gli studi di epistemologia genetica di J.Piaget che se hanno stabilito che l'intelligenza si costruisce secondo stadi successivi, disposti gerarchicamente, hanno altresì dimostrato la difficoltà di individuare con certezza il percorso obbligato da uno stadio all'altro.

Similmente, nel campo della psicologia educativa R.Gagnè procedendo nella suddivisione di un obiettivo terminale in diversi "skills" subordinati e ordinati, in modo tale da poter stabilire che gli obiettivi inferiori determineranno un transfert positivo verso gli obiettivi superiori, ricorda che tale gerarchia non è uguale per tutti, che un individuo può saltare uno o più compiti subordinati e

---

e di R.Gagné i De Landsheere distinguono: obiettivi di padronanza, obiettivi di transfert e obiettivi di espressione.

360 L.Calonghi, op.cit, pag.43.

361 Ibidem, pag.44.

362 V.De Landsheere, G.De Landsheere, op.cit., pag.270.

utilizzare per il conseguimento di un determinato obiettivo capacità che provengono da campi di conoscenza del tutto diversi.

Dunque organizzare l'apprendimento avvalendosi di una gerarchia rappresenta semplicemente una maggiore possibilità di transfert positivo, per un gruppo di alunni dei quali sono noti i prerequisiti posseduti, rispetto al compito da eseguire.

Calonghi suggerisce rispetto ai criteri usati nei profili un approccio "diagnostico-formativo" che stabilisce rispetto alla tradizionale operazionalizzazione degli obiettivi, la definizione di capacità in modo più generico "ma più a lungo respiro". In questo caso l'operazionalizzazione consiste nel definire le variabili che producono la crescita di competenze e capacità, nel definire gli effetti o le caratteristiche osservabili di tale competenza.

Le ricerche, sia di J.S.Bruner che di J.Piaget, continua Calonghi hanno dimostrato la differenza nelle procedure di apprendimento tra la logica infantile e la logica adulta.

Dunque la "gerarchizzazione" di contenuti e conoscenze si rivela inefficace.

Ma se è vero come afferma Bruner che:

> "L'esistenza di differenze individuali depone a favore del pluralismo e di un'illuminata scelta dei contenuti e dei metodi dell'istruzione"[363]

e che quindi "[...]non esiste alcuna progressione ideale per ciascun gruppo di fanciulli"[364] , è anche vero che:

> "[...] da ciò non si deve trarre la conclusione che sia impossibile preparare un programma che soddisfi le esigenze di un gruppo di fanciulli o di una parte di essi. Piuttosto si può concludere che un programma, perché risulti efficace e proficuo in una determinata classe, deve prevedere modi diversi per interessare e sollecitare i fanciulli, progressioni diverse nella distribuzione degli argomenti, varie possibilità per alcuni di 'saltare' certe parti, mentre altri sono intenti ad affrontarle, differenti modi di presentare le cose."[365]

Riferirsi ai criteri usati nei profili secondo un approccio "evolutivo-induttivo" significa allora prestare la massima attenzione ai percorsi individuali,

---

363 J.S.Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982, pag.113.

364 Ibidem.

365 Ibidem.

> "[...]impostare una continua analisi delle tipologie d'errore, delle costanti che queste individuano, legate ai fraintendimenti tipici di questo o quell'alunno e anche alla mentalità dei ragazzi di una determinata età."[366]

Si tratta allora di attivare strategie che portino ad "imparare come si impara"[367], definire obiettivi per gli alunni che non consistano solo in conoscenze, ma descrivano attività e strategie di apprendimento.

Orientarsi cioè verso la metaconoscenza che significa "conoscenza della vera natura della conoscenza e dell'azione del conoscere"[368] e verso il metapprendimento che è "l'apprendere ad apprendere"[369]: finalità da perseguire promuovendo tutte le iniziative di autoiniziazione e di autoregolazione da parte degli alunni nel processo di insegnamento-apprendimento.

15.3.2. Il Quadro 3: livelli e criteri di valutazione

La seconda fase del compito che gli insegnanti devono affrontare relativamente al Quadro 3 consiste nel precisare il tipo di valutazione scelto cioè il criterio "col quale confrontare le prestazioni e i rendimenti misurati."[370]

Gattullo ricorda che principalmente i criteri in uso nella scuola sono tre:

> "a) criterio basato sul confronto tra i comportamenti e le prestazioni oggetto di misura, e un modello prefissato[...] b) criterio basato sul confronto tra ciascuna prestazione (ciascun comportamento) e il loro andamento generale[...] c) criterio basato sul confronto tra prestazioni (comportamenti) del singolo alunno e altre misurazioni che lo riguardano."[371]

Questi criteri presentano ulteriori varianti e caratteristiche: ad esempio quello che si riferisce alle misurazioni delle prestazioni e comportamenti del medesimo alunno, messe a confronto tra loro,

---

366 L.Calonghi, op.cit., pag.46.
367 J.D.Novak, D.B.Gowin, op.cit., pag.25.
368 Ibidem, pag.24.
369 Ibidem, pag.25.
370 M.Gattullo, M.L.Giovannini, op.cit., pag.33.
371 Ibidem.

varierà a seconda che si tenga conto della situazione iniziale dell'alunno, delle sue capacità o ancora dei condizionamenti sociali cui egli è sottoposto.

Inoltre, ciascun criterio con le sue varianti e caratteristiche presenta "difficoltà, limiti, elementi di problematicità."[372] Il criterio assoluto, riferito ad esempio ai programmi nazionali: "E' deciso prima di conoscere l'andamento effettivo delle misure. Rischia di proporre punti di sufficienza troppo severi o troppo indulgenti."[373]

Nel documento allegato all C.M.167/93 non è data una indicazione rigida rispetto alla scelta del tipo di valutazione.

Inevitabilmente una scuola che si definisce di "ciascuno e di tutti", che persegue "il raggiungimento di una preparazione culturale di base" e che, pur non essendo "finalizzata all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado", costituisce pur sempre "il presupposto indispensabile per ogni ulteriore impegno scolastico"[374], doveva indicare una via intermedia, mista: da un lato gli standard fissati dai programmi, dall'altro i progressi del singolo in rapporto alla percorsi di apprendimento per lui progettati.

Pur ribadendo che definire percorsi di apprendimento individualizzati significa giungere poi ad una "valutazione riferita sì all'arco di crescita dell'alunno, ma tale da non comportare un abbassamento delle attese", il documento allegato alla C.M.167/93 si fa più esplicito quando si riferisce agli alunni "che abbiano particolari problemi di apprendimento e di crescita, per i quali sia necessario identificare un curricolo fortemente individualizzato"[375].

Infatti, nei confronti di questi alunni "sarà peraltro possibile, e doveroso, formulare la valutazione servendosi dei soli criteri riferibili al loro reale sviluppo."[376]

Le righe libere, bianche, lasciate nel Quadro 3, in calce a ciascun gruppo di criteri disciplinari, consentono di aggiungere voci che possono chiarire il processo di crescita, permettono di modificare il criterio o i criteri disciplinari, di indicare attitudini particolari nel caso di alunni particolarmente dotati.

---

372 Ibidem, pag.75.

373 Ibidem. I criteri di valutazione con le loro caratteristiche e le loro varianti sono esposti in una tabella II.4 a pag.34, mentre una analoga tabella V.1 espone difficoltà, limiti ed elementi di problematicità dei diversi criteri di valutazione a pag.75.

374 Tutte le citazioni sono tratte da D.M. 9 febbraio 1979, Premessa generale, I Parte.

375 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

376 Ibidem.

Se, nel caso di alunni particolarmente svantaggiati, è chiara la necessità dello stretto riferimento al curricolo individualizzato, molto complessa appare la questione delle competenze minime da richiedere all'alunno, in rapporto al patrimonio che si ritiene indispensabile, e la questione del confronto tra gli esiti dei singoli e le esigenze che tale patrimonio pone.

In che modo attribuire i livelli stabiliti dalle cinque lettere dell'alfabeto che, ricorda il documento, indicano cinque gradi di sviluppo, "intesi come progressione dal livello di partenza[...]fino al raggiungimento degli obiettivi fissati per ciascuno nella programmazione iniziale e nella programmazione 'in itinere'."[377]

Riferirsi rigorosamente ed esclusivamente agli obiettivi descritti dai programmi significherebbe non tener conto della programmazione che pure deve portare agli adattamenti in relazione alle situazioni di partenza, al contesto specifico della scuola ecc. Riferirsi esclusivamente agli obiettivi individuali, descritti per ogni singolo alunno porterebbe ad una notevole disomogeneità tra gli stessi livelli attribuiti che non sarebbero comunque comparabili.

Appare non praticabile, poiché non coerente con le stesse finalità della scuola dell'obbligo, il riferirsi agli obiettivi descritti per tutta la classe nell'insieme e neppure agli obiettivi raggiunti dall'alunno o dal gruppo di alunni "più dotati".

Tener conto del progresso compiuto da ogni singolo alunno senza dimenticare i traguardi comuni significa allora

> "[...]partire considerando l'ampio ventaglio delle diversità di ingresso, partire quindi con processi differenziati, forse anche molto evidenti, ma che rientrano nell'ampio ventaglio delle opportunità formative che la scuola media deve offrire."[378]

---

377 Ibidem. I cinque livelli sono indicati dalle lettere A: obiettivi completamente raggiunti; B:obiettivi complessivamente raggiunti; C:obiettivi essenzialmente raggiunti; D: obiettivi parzialmente raggiunti; E: obiettivi non raggiunti. M.Gattullo e M.L.Giovannini ricordano che la soluzione delle cinque lettere. cioè di un numero dispari di ripartizioni consente, a determinate condizioni, "di avere la distribuzione dei risultati secondo l'andamento della curva normale delle frequenze", con un addensamento rilevante dei risultati nella zona centrale di essa. Con un numero pari di ripartizioni, come si era stabilito nella prima scheda sperimentale, dove erano aggettivi e non lettere ad indicare i risultati, si sarebbe costretti a dividere a metà proprio la zona centrale compresa entro la curva a valutare cioè con giudizi negativi o positivi.

378 G.Cerini, M.Tiriticco, op.cit., pag.190.

Si tratta allora di riferirsi ad un percorso triennale dove, in presenza delle condizioni ottimali per una vasta offerta formativa, le notevoli differenze delle diversità di ingresso scompaiono quasi, alla fine dell'obbligo.[379]

379 A questo proposito: "Prevedere diverse mete, secondo le fasce di possibilità, è prassi corrente ed è implicitamente ammesso e genericamente regolato in circolari riguardanti la licenza media; si può estendere il criterio ai tre anni della scolarità." in L.Calonghi, op.cit., pag.50.

15.4. Il Quadro 4: la valutazione globale

L'epigrafe del Quadro 4 indica che in questo spazio si riassume l'operazione valutativa di tutti i quadri.

La "valutazione sul livello globale di maturazione" corrisponde evidentemente alla descrizione-registrazione, del progresso realizzato dall'alunno, formulazione ottenuta attraverso:

- la correlazione tra la situazione di partenza descritta nel Quadro 1 e valutazione globale;
- la correlazione tra le informazioni contenute nel Quadro 2, relative alle finalità e obiettivi qui indicati e alle rispettive strategie programmate, e valutazione globale;
- la rilettura e l'interpretazione del "bilancio" nelle diverse discipline, contenuto del Quadro 3.

La funzione formativa esplicitamente sottolineata in epigrafe che ricorda che la valutazione globale: "[...] informa sul processo di apprendimento e formazione e ne regola lo sviluppo anche ai fini dell'orientamento", è ribadita subito dopo dal documento allegato alla C.M.167/93 quando si evidenzia la necessità che per formulare il giudizio, vengano individuati quei fattori

> "[...] più o meno favorevoli al progresso dell'alunno, per poter meglio promuovere la formazione, guidare al rafforzamento di condotte positive, o alla modifica e al superamento degli atteggiamenti personali ritenuti di 'disturbo' allo sviluppo."[380]

Quindi una formulazione che non può non tener conto del carattere dinamico del "processo di maturazione" specie se si tratta dello sviluppo e della crescita di preadolescenti e di adolescenti quali sono gli alunni della scuola media.

Stabilito che nel giudizio globale si dovrà tener conto anche degli aspetti comportamentali e degli atteggiamenti propri alle sfere conativa, socio-affettiva e relazionale, già osservati-rilevati-descritti nel Quadro 1, il documento precisa ancora, coerente con il concetto di valutazione formativa, che

> "[...] si eviteranno con cura aggettivazioni che inducono a considerare fissi certi tratti della personalità che invece, specialmente durante l'età evolutiva, sono estremamente dinamici e si useranno forme espressive che costituiscano uno stimolo alla crescita e all'autostima dell'alunno."[381]

---

380 Ibidem.

381 Ibidem.

Affinché le scuole non facciano ricorso all'uso di aggettivi che qualificano tratti, definiti genericamente, della personalità degli alunni, formulando poi giudizi poveri di concretezza che "non rappresentano un feedback costruttivo e per la loro natura interpretativa possono provocare, in chi li riceve, confusione, chiusura e resistenza"[382], vengono date due dimensioni caratterizzanti la personalità scolastica: quella relativa al comportamento sociale e quella concernente il comportamento di lavoro.

Con comportamento sociale ci si riferisce alle componenti della personalità sociale che regolano le interazioni socio- affettive ed operative con insegnanti e compagni, mentre le "componenti coinvolte nella gestione delle situazioni di compito"[383] fanno parte del comportamento di lavoro.

Segue la presentazione dettagliata delle dimensioni delle personalità scolastica che, si specifica, non costituiscono un modello vincolante di riferimento ma "rappresentano l'esemplificazione di elementi trasversali di osservazione e di verifica."[384]

Per formulare giudizi specifici e concreti che siano di aiuto agli alunni per comprendere, divenire consapevoli, dei comportamenti da modificare, attraverso suggerimenti per un agire alternativo, occorrono, come ricordano H.Franta e A.Colasanti[385], alcune ulteriori precisazioni relative ai principi da seguire:

- principio della differenziazione del giudizio: da evitare l'uso di aggettivi che riferiscono di disposizioni intrapsichiche e quindi statiche o poco soggette al cambiamento, avvalersi invece dell'uso di verbi ed avverbi che focalizzano il comportamento che può essere controllato o modificato. Il comportamento dell'alunno, il suo agire non possono essere concepiti unicamente in funzione della sua persona, ciò che

> "costituirebbe un riduzionismo e non consentirebbe di cogliere i fattori (insegnanti, compagni, condizioni oggettive di spazio e di tempo, ecc.) che possono influire sulla messa in atto di determinati comportamenti."[386]

- principio relativo alla funzione prognostica che indica in questo caso la necessità di esplicitare, di comunicare nel giudizio, i fattori e le condizioni da attuare per modificare un comportamento;

---

382 H.Franta, A.R.Colasanti, *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, op.cit., pag.305.

383 Ibidem.

384 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

385 H.Franta, A.R.Colasanti, op.cit.

386 Ibidem, pag.306.

- principio del riconoscimento e dello sforzo compiuto che consiste nella valutazione dell'agire dell'alunno in rapporto ai suoi precedenti comportamenti osservati, ciò che consente "una gratificazione ed un rinforzo a persistere nell'impegno ed un potenziamento della fiducia e del controllo nel discente."[387]

387 Ibidem, pag.307.

CAP.III ANALISI DI MATERIALI PRODOTTI

1. Analisi di alcuni modelli di registro personale in uso

La C.M. 236/77 ricordava che a norma del regio decreto 30 aprile 1924, n.965 ogni docente è tenuto alle registrazioni sul documento comunemente chiamato "registro personale del professore" e che non esiste un modello ufficiale ed uniforme di tale registro: "essendo rimessa la scelta del tipo di modello alle singole scuole".

La messa a punto di modelli è sempre stata curata da tipografie specializzate o piccole case editrici che si sono avvalse della consulenza di operatori della scuola e che hanno organizzato gli spazi del registro in modo più o meno conforme alle indicazioni ministeriali.

Le possibilità di scelta tra i diversi modelli si riducono sostanzialmente a tre:

- minima strutturazione degli spazi: l'insegnante trascrive negli spazi bianchi le caratteristiche relative alla situazione di ingresso dell'alunno, agli interventi individualizzati programmati, la valutazione in forma discorsiva delle prove.

Fanno parte di questo primo gruppo i seguenti modelli che sono stati esaminati e copia dei quali è riportata negli Allegati: *Modello Amodio*, Napoli, 1995 (All.1-2); *Modello Zoli*, Faenza (RA) (All.3-4);

- media strutturazione degli spazi: sono prestampati sul modello i criteri disciplinari da suddividere poi in obiettivi subordinati, sono date prestampate indicazioni su "descrittori di comportamento" del tipo "rispetto delle regole", "portare tutto il materiale" e, a fianco, i rispettivi "indicatori": "quasi mai", “raramente”, “ogni tanto”, “spesso”, “quasi sempre”. L'attribuzione di un numero ai "descrittori" e di un simbolo all'indicatore vengono collocati in tabelle che dovrebbero consentire una lettura delle valutazioni relative alla “personalità scolastica”.

Fanno parte di questo secondo gruppo i seguenti modelli che sono stati esaminati e copia dei quali è riportata negli Allegati: *Modello 645 Spaggiari* , Parma (All.5-6); *Modelli Cetim*, S.Lazzaro, (BO) (All.7-8);

- massima strutturazione degli spazi: qui l'insegnante deve muoversi all'interno di percorsi costituiti da tabelle di diverse dimensioni, da griglie con voci da crocettare che definiscono con l'uso delle lettere relative ai criteri disciplinari anche le prove per il controllo formativo, la

situazione di partenza, gli esiti degli interventi individualizzati, lo sviluppo personale e i processi di apprendimento sia in itinere che "sintetici".

Anche di quest'ultimo gruppo sono stati esaminati i modelli e copia di essi è riportata negli Allegati, si tratta di: *Modello Amodio*, Napoli, 1993 (All.9-10); *Modello Grafiche editoriali Minerva*, Rimini (All.11-12); *Modello 649 Spaggiari*, Parma, 1994 (All.13-14).

L'utilizzazione degli ultimi due gruppi di modelli sopra descritti porta ad esiti lontanissimi da quelli che l'introduzione del nuovo sistema di valutazione vorrebbe raggiungere.

Nella direzione di guadagnare, o risparmiare, il tempo richiesto dalle procedure valutative, l'insegnate procede con crocettature varie e, con le difficoltà di trascrizione limitate ad uno o due aggettivi, ottiene un risultato che potrebbe essere il seguente:

> "Situazione di partenza[...]: ambiente socio-culturale poco favorevole, partecipazione alla vita scolastica superficiale, comportamento poco responsabile, socializzazione gregario, metodo di lavoro parziale, apprendimento lento [...]"[388]

oppure sul versante positivo avremo:

> "[...]ambiente socio-culturale stimolante, partecipazione alla vita scolastica completa, comportamento disciplinato, socializzazione leader[...]"[389]

E ancora lo sviluppo personale e i processi di apprendimento saranno definiti attraverso "interesse: vivo, partecipe, adeguato, parziale, scarso; impegno eccellente, buono, adeguato, insufficiente, molto limitato[...]"

Un vero e proprio ritorno al passato con in più la complicazione di dover mascherare e ripetere, per spazi e in tempi distinti, la stessa identica procedura. Procedura che almeno nell'ambiguità connotativa propria al voto numerico era meno insultante dell'aggettivo qualificativo.

2. Il Quadro 1: i prodotti delle scuole

Nel procedere all'esame, sia degli strumenti di rilevazione che delle procedure adottate dalle scuole nella formulazione del contenuto dei quadri della scheda personale dell'alunno, si è cercato

---

388 Modello registro Amodio, Napoli.

389 Ibidem.

di valorizzare quegli aspetti di questo materiale che mostrano la raggiunta ed operativa consapevolezza della funzione della valutazione nel sistema formativo.

Dunque, coerentemente con l'indicazione di "valutare al positivo", data agli insegnanti che si apprestano a valutare i loro alunni, si sono esaminati i prodotti delle scuole, tuttavia il materiale, pur quantitativamente consistente, non mostra nella generalità dei casi, i segni propri di una cultura della valutazione, anche solo in formazione.

La maggior parte delle "griglie di rilevazione" e le conseguenti formulazioni relative alla valutazione iniziale finiscono col riproporre un giudizio dove aggettivazioni attribuite o a tratti della personalità, o a caratteristiche comportamentali e ad aspetti relazionali, precedono altre aggettivazioni relative a capacità definite in modo generico e stereotipo, come ad esempio capacità di leggere, scrivere, capacità nelle tecniche di calcolo, o ancora aggettivi che qualificano-quantificano le conoscenze ritenute necessarie nelle diverse aree disciplinari.

In generale nessuna griglia di rilevazione e neppure la formulazione che ne segue sfuggono alle caratteristiche che di seguito si riassumono:

- gli aspetti più generali relativi alla sfera conativa, socio-affettiva ed affettivo-relazionale che, per comune consuetudine, le scuole hanno sempre rilevato, quali: impegno e attenzione, relazioni con i compagni e gli insegnanti, partecipazione e disponibilità, sono qualificati con aggettivi quali costante, attivo, discontinuo, oppure: costruttivo, corretto, collaborativo, problematico, o ancora qualificati-quantificati con: notevole, vivo, limitato, scarso, nullo, che si aggiungono ai già diffusi sufficiente e buono.

Questo si può constatare da tutte le griglie e modelli: sia quelle che non riportano l'indicazione della scuola che le ha elaborate e che sono materiali utilizzati da diverse scuole, risultanti da successive elaborazioni di proposte pubblicate da riviste didattiche, sia da grglie e modelli prodotti in proprio da ciascuna scuola.

Si può notare come nei materiali predisposti da ciascuna scuola per proprio conto, ci si avvalga dell'uso di indicatori comunemente noti e di aggettivi d'uso più comune da affiancare ad essi.

Così il ben noto "comportamento" che sarà o corretto o indisciplinato o poco responsabile (All.31, All.35), nei materiali utilizzati da più scuole sarà descritto, o meglio, interpretato, sotto la voce "socializzazione" che sarà qualificata come buona, discreta o sufficiente e comprenderà anche "il rispetto" o meno delle regole "della convivenza" (All. 16).

Le possibili descrizioni dei comportamenti relativi alle diverse sfere, che dovrebbero essere precise e accurate e che, attraverso l'uso delle forme verbali, consentirebbero di evitare inutili qualificazioni-quantificazioni, si presentano, nella maggior parte delle "griglie", come elenchi di ambigue formulazioni risultanti da successive e progressive modificazioni ottenute con l'uso di

avverbi: "L'alunno rispetta generalmente le regole[...]; raramente rispetta le regole della vita scolastica" (All.38); "Partecipa attivamente alla vita della classe;" e ancora "Partecipa non sempre costruttivamente alle attività scolastiche" (All.33).

- A fianco delle aree disciplinari suggerite dal documento ministeriale, spesso non sono indicate né capacità specifiche, né capacità trasversali: una volta associati alle aree i termini "abilità, competenze e conoscenze", a questi ultimi, si aggiunge una valutazione classificatoria o sommativa, avvalendosi di aggettivi quali ad esempio: sicure, abbastanza sicure, sufficienti, incerte, carenti (All.31) o utilizzando le lettere che indicano i livelli stabiliti per i criteri disciplinari del quadro 3 e che, in alcuni casi, erano servite anche per quantificare aspetti relativi alla sfera conativa , socio-affettiva e relazionale (All.35, All.39);

- praticamente nessuna griglia e così nessuna formulazione fa riferimento allo stile cognitivo dell'alunno, alle strategie che egli utilizza e che gli consentono di apprendere. Si fa vago riferimento al "metodo di lavoro" o al "metodo di studio" quasi ce ne fosse un unico disponibile e le opzioni proposte, in alcuni casi, sarebbero adatte alla vecchia scuola di avviamento professionale: "sa usare con padronanza gli strumenti di lavoro; non sa usare sempre in modo corretto gli strumenti di lavoro" (All.46), oppure si fa riferimento alla "organizzazione del lavoro" senza però precisare cosa si intenda o ad un altrettanto poco chiaro "ordine", forse quest'ultimo termine ha un significato noto nel senso comune, ma non è affatto chiaro a quale comportamento o a quale prestazione ci si riferisca (All.38, All.35);

- in alcune "griglie" si distinguono le voci da valutare per le diverse classi: prima, seconda e terza. Questo avviene in base a criteri incomprensibili: ad esempio il "grado di socializzazione", formulazione che, proprio perché non chiarisce a quali comportamenti sia riferita, non consente di avere alcuna informazione su che cosa si sia controllato e rilevato, viene considerato elemento da valutare solo per le seconde e le terze (All.39).

Vi sono casi in cui le griglie di rilevazione e gli indicatori predisposti hanno qualcosa di paradossale: si tratta di scegliere tra una moltitudine di opzioni, raggruppate per campi cognitivi e non cognitivi, che vanno da formulazioni corrette dal punto di vista didattico e della comunicazione fino alle frasi fatte, alle tautologie ai vuoti di senso che sono già stati illustrati. Quasi si volesse avere in questo modo la certezza di accontentare tutti o non scontentare nessuno: "Quadro 1: Comportamento di lavoro: (Non sempre) porta (non ha ancora imparato a portare)

regolarmente/occasionalmente/quasi mai il materiale richiesto e (non) lo gestisce (ancora) in modo autonomo - E' in grado di organizzare il proprio lavoro ed è affidabile nel portarlo a termine con autonomia. - Appare (ancora) (è talvolta) insicuro (presenta difficoltà) nell'organizzare il proprio lavoro ma è affidabile nel portarlo a termine." (All.55).

3. Il Quadro 2: i prodotti delle scuole

Più che nel Quadro 1 e nel Quadro 4, in questo spazio emergono evidenti: la difficoltà di tradurre nella pratica le indicazioni fornite dal documento ministeriale e la difficoltà di comunicare in forma scritta le procedure proprie dell'insegnamento individualizzato.

La generalità dei modelli elaborati dalle scuole consiste in un formulario di frasi fatte, solitamente divise in gruppi, da selezionare e da collegare le una alle altre:

- gli elenchi di brevi proposizioni sono raggruppati sotto il titolo-categoria generale, secondo la suddivisione suggerita dal documento allegato alla C.M.167/93: recupero, sostegno, potenziamento.

Le attività proposte per i tre diversi tipi di intervento sono spesso così genericamente descritte che, ciascuna di esse potrebbe essere relativa tutte e tre le diverse situazioni didattiche. La distinzione che si coglie è che nel "potenziamento" si includono attività quali laboratorio teatrale, viaggi di istruzione, mentre nel recupero, dove forse sarebbe più necessario ricorrere a proposte educative alternative, si dovrà insistere nel "controllo quotidiano dei compiti" (All.18) ;

- in diversi casi sono costruite "griglie" di rilevazione in forma di tabella a doppia entrata: in verticale sta il nome dell'alunno, in orizzontale sono indicate una serie di attività in corrispondenza delle quali sarà posta l'apposita crocetta (All.22, All.24, All.35);
- in alcune "griglie" le diverse attività proposte sono distinte tra "educative" e "didattiche", intendendo distinguere tra sfera socio-affettiva e cognitiva, a questo corrisponde la separazione tra gli strumenti fisici e metodologici relativi, da adottare, che sono elencati di seguito (All.44);
- manca in tutti i modelli esaminati il riferimento preciso al Quadro 1 e quindi alla situazione di partenza e non sono mai indicate specifiche attitudini manifestate né interessi che possano costituire spunti utili all'orientamento.

Muovendosi tra le diverse opzioni si ottengono formulazioni complete per il Quadro 2 che hanno spesso la caratteristica dell'enunciato vuoto, del giro vizioso di parole:

> "Vista la situazione di partenza dell'alunno, il Consiglio di classe si propone di: ampliare le conoscenze, perfezionare le abilità

> acquisite, potenziare le capacità di analisi attraverso: a)letture e ricerche b) colloqui, relazioni orali e scritte [...] e)attività di gruppo[...]" (All.23, All.34).

Impossibile trovare descritti precisi interventi didattici per raggiungere obiettivi specifici oppure identificare le caratteristiche cognitive, metacognitive, socio-affettive del singolo alunno:

> "Il Consiglio di classe interviene per: recuperare comportamenti inadeguati, favorire la collaborazione, sollecitare interesse partecipazione e impegno [...]" (All.32).
>
> "Comunicazione: Gli interventi didattici si propongono di potenziare la comunicazione attraverso situazioni comunicative sempre più varie e complesse ed esercizi di arricchimento lessicale." (All.19).

E' forte il sospetto che l'incapacità di descrivere, in modo chiaro e preciso ciò che andrebbe fatto, sia naturale conseguenza dell'incapacità di progettare l'insegnamento individualizzato.

Vi sono scuole dove l'indicazione delle procedure seguite per l'individualizzazione non si è riferita a nessuna scaletta con frasi definite o "griglia" a scelta multipla. Questo non significa che, all'interno del consiglio di classe, si sia concordato di redigere il Quadro 2, liberamente descrivendo, senza proposizioni confezionate, gli interventi educativi e didattici per ciascun alunno.

Non individuare una "griglia" di riferimento ha significato, nei casi esaminati, la completa assenza di una azione collegiale, sia per stabilire criteri, tempi e modi della rilevazione iniziale, che per progettare interventi individualizzati, con i risultati che si riportano:

> "Si approfondiranno gli argomenti previsti nella programmazione" (All.40)

e ancora:

> "Il Consiglio di classe ha programmato le attività comuni, tenendo conto del livello medio di partenza della classe, ha deciso le finalità educative, gli obiettivi specifici di ogni singola area disciplinare, i tempi e gli strumenti di lavoro le modalità di verifica, le attività per l'individualizzazione dell'apprendimento. *(sic!)* La programmazione è allegata ai documenti del Consiglio. Dato il livello di abilità dell'alunna, si pensa possa seguire la programmazione comune." (All.29).

In questa formulazione è il caso di considerare il modo arrogante con il quale ci si sottrae al dovere di coinvolgere famiglia ed alunno, rendendoli consapevoli e facendoli partecipare al progetto educativo: dunque "La programmazione è allegata ai documenti del Consiglio".
In alcuni casi sono state predisposte griglie dove la descrizione relativa alle possibili attività individualizzate pretende di essere esaustiva, pensando che prevedere tutte le pratiche educative e didattiche possa ottimizzare organizzativamente il lavoro degli insegnanti.
Il risultato si presenta come un fitto e difficilmente leggibile elenco di attività, strumenti e metodi: "Quadro 2: Recupero della comprensione di messaggi orali e scritti mediante 1.a riformulazione dell'argomento in enunciati di struttura più semplice e lineare 2.b semplificazione dei brani del libro di testo (l'enucleazione e l'evidenziazione dei contenuti essenziali: concetti, dati, fatti, fenomeni, eventi, regole, categorie, personaggi principali...) 3.c avvio alla ricostruzione del testo e di un messaggio attraverso operazioni di classificazione, confronto, correlazione... guidate[...]" (All.60).
Anche l'esame di alcune pubblicazioni dell'IRRSAE-ER[390], dove vengono riportate sia le elaborazioni di alcune scuole, sia le proposte per assolvere ai compiti relativi alla compilazione della scheda, conferma la preoccupazione che, anziché verificare se si operi nella giusta direzione dell'insegnamento-apprendimento individualizzato, si cerchino soprattutto soluzioni per rispondere alla necessità amministrativa della compilazione del Quadro 2 (Griglie di rilevazione proposte-pubblicate su IRRSAE-Emilia Romagna, *La nuova scheda sperimentale di rilevazione nella scuola media*, 1990 - da All.80 a All.90).

4. Il Quadro 3: l'elaborazione delle scuole

Per le caratteristiche del Quadro 3 che si sono illustrate, ma soprattutto per il modo col quale le scuole assolvono i compiti connessi alla sua compilazione, si può affermare che, questo spazio della scheda personale, risulta il meno "trasparente".
Progettato proprio per comunicare con precisione livelli di competenza e conoscenza raggiunti nelle diverse discipline, di agevole lettura grazie alle cinque lettere dell'alfabeto che indicano il

---

390 IRRSAE-ER, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, 1990, (s.n.t.) - IRRSAE-ER, *La scheda personale di valutazione nella scuola media: ruolo e compiti del capo di istituto*, Bologna, Editcomp, 1994.

grado di avvicinamento al criterio, questo spazio, in sé, non permette certo di chiarire attraverso quali fasi si sia giunti all'attribuzione del livello e quindi quali siano stati gli elementi che vi hanno concorso.

La questione di come chiarire, rendere esplicito, il modo seguito per individuare i livelli è sempre aperta.

Andrebbero chiariti, resi espliciti:

- il modo di procedere per definire gli obiettivi, relativi a ciascun criterio indicato nella scheda, e il modo di procedere nella progettazione della prova o delle prove di verifica, per ogni unità didattica;
- il criterio o i criteri di riferimento nell'attribuzione dei livelli che indicano il grado di raggiungimento relativo alle prestazioni e ai comportamenti osservabili.

Riguardo al primo compito, l'esame di alcuni materiali di aggiornamento IRRSAE-ER e i suggerimenti operativi di alcune riviste specifiche, vanno nella direzione di una operazionalizzazione che potremmo definire discendente: dal criterio generale indicato nella scheda, per progressive suddivisioni, si definisce il sottoobiettivo:

> "Comprensione della lingua scritta: - riconoscere le caratteristiche e gli elementi di un testo narrativo (l'ambiente, i personaggi, le relazioni tra gli eventi principali) - riconoscere le caratteristiche di un testo descrittivo (i diversi tipi di informazione i punti di vista)[...]"[391]

e ancora:

> "Storia: 9 scuole hanno presentato il materiale. 1a voce - Conoscenza...La voce generalmente è suddivisa in: 1)conosce, memorizza, sa ripetere...,2)sa collocare fatti, fenomeni nel tempo e nello spazio, 3)sa ricostruire in ordine cronologico alcuni fatti conosciuti, cogliendo rapporti di anteriorità e di posterità[...]"[392]

Questo modo di procedere, che appare quello più seguito dalle scuole, pur consentendo una necessaria uniformità tra le scuole, può portare ad una definizione degli obiettivi disciplinari

---

391 G.Del Bene, *Lettere*, in "Quaderni di Res", 1994,Supplemento al n.8 di "Res", pag.23.

392 IRRSAE-ER, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, op.cit., pag.148. Il criterio cui ci si riferisce è il primo relativo alla Storia ed educazione civica: Conoscenza degli eventi storici.

standardizzata e realizzata in astratto rispetto alla specifica situazione educativa, provocando forzature nella costruzione delle unità didattiche e delle prove di controllo relative.

Riferirsi ai Programmi del 1979 e alle indicazioni date dalla C.M.167/93 per le conoscenze, capacità, competenze afferibili a ciascun criterio disciplinare, individuando, in seconda istanza, l'appartenenza dell'obiettivo subordinato e della rispettiva unità didattica progettata, al criterio stesso, potrebbe essere l'altra strada.

Quest'ultimo modo di procedere, che potrebbe definirsi ascendente, permette di avere sempre presenti le situazioni di partenza, del gruppo e dei singoli, quindi, calibrando gli interventi, di avere una maggiore libertà nel definire obiettivi e progettare unità didattiche senza tradire lo statuto epistemologico della disciplina.

Riguardo all'attribuzione dei livelli, le procedure improprie che molte scuole hanno adottato, hanno indotto il Ministero ad inviare in una nota una serie di chiarimenti e precisazioni.[393]

In molti casi, infatti, l'uso delle lettere ha significato ritorno al voto numerico con annessi i segni + o - che seguono la lettera, oppure con il segno di frazione per formulazioni del tipo B/C, indipendentemente dal fatto che, corrispondendo ciascuna lettera ad un significato che indica "l'approssimazione alle mete previste per ciascun alunno"[394], un uso simile sia privo di senso.

Nella nota ministeriale si precisa che deve "assolutamente escludersi[...] relativamente al quadro 1, l'attribuzione di livelli (A,B,C,D,E)" alle voci che indicano capacità e comportamenti rilevati alla situazione iniziale, e per il Quadro 3 ricorda che l'attribuzione dei livelli consiste in una operazione che si realizza in diverse fasi interrelate, che coinvolgono gli insegnanti, sia singolarmente che collegialmente:

> " - il collegio dei docenti definisce le scelte generali per la valutazione analitica e globale; - i docenti delle medesime discipline provvedono ad articolare i criteri del quadro 3 in un sistema di obiettivi/competenze da perseguire; - il consiglio di classe coordina, in sede di programmazione, la descrizione operativa degli obiettivi e le modalità per realizzare la valutazione 'secondo criterio', a cui la C.M.167/93 fa riferimento; - il singolo docente, con la programmazione disciplinare, adatterà poi alla reale situazione della classe gli obiettivi individuati per ogni

---

393 Nota Prot.n.29597 del 21/9/1994. Oggetto: Scheda personale dell'alunno della scuola media - chiarimenti.

394 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

criterio; - l'attribuzione dei livelli ai criteri avverrà sulla base del raggiungimento da parte di ciascun alunno degli obiettivi fissati nella programmazione."[395]

Resta il fatto che precisazioni e chiarimenti non implicano automaticamente l'acquisizione di comportamenti corretti ed omogenei.

4.1. Il Quadro 3: cosa fare delle righe bianche?

Merita attenzione la questione delle righe bianche: un esame approfondito relativo all'uso o al non uso di questo spazio, da parte delle scuole, permetterebbe di controllare, da un interessante angolo visuale, quanto sia sviluppata e operativa la capacità di progettare interventi educativi e didattici individualizzati.

In questo lavoro sono stati esaminati alcuni strumenti "di rilevazione", messi a punto dalle scuole, utilizzati per la compilazione dei Quadri 1, 2 e 4. Su tali strumenti si è condotta un'analisi di tipo qualitativo e, pur non essendo essi un campione rappresentativo dell'elaborazione di tutte le scuole, si ritiene possano dare un'immagine abbastanza chiara delle procedure valutative generalmente adottate in questo momento storico nella scuola media dell'obbligo.

Per comprendere l'utilizzazione delle righe bianche del Quadro 3, occorrerebbe un esame accurato di un numero elevato di schede personali, per controllare se tali righe sono servite per:

- usare un linguaggio che riporti la focalizzazione sulle "acquisizioni" da parte dell'alunno;
- stabilire criteri riferibili al reale sviluppo dell'alunno con particolari problemi di apprendimento;
- aggiungere voci adatte a descrivere l'effettivo itinerario del processo di crescita;
- segnalare capacità e competenze particolari per l'alunno particolarmente rapido "nell'acquisizione delle conoscenze e della generalizzazione"[396];
- dividere un criterio in due o più parti o integrarne il contenuto con specificazioni;
- ridescrivere un criterio incompatibile con la programmazione del singolo, del gruppo o della classe, perché ritenuto troppo generico o comprensivo di più abilità da perseguire per tappe successive e quindi da scandire trimestralmente o annualmente;
- riportare eventuali indicatori relativi alla specifica situazione ambientale e culturale della scuola.

---

395 Nota Prot.n.29597 del 21/9/1994, cit.

396 Allegato 2, C.M.167/93, cit.

Una ipotesi, non suffragata dai dati necessari, qui si può avanzare solo attraverso quanto è emerso dall'analisi dell'elaborazione delle scuole per i Quadri 1, 2 e 4. Oltre tutto non esistono, non sono stati predisposti, modelli che contengano o indichino le possibili voci alle quali eventualmente riferirsi e da scrivere nelle righe bianche.

L'ipotesi è che la tendenza generale sia quella di lasciare vuote le righe bianche a meno che non si tratti di un alunno gravemente deprivato o handicappato, per il quale corre l'obbligo di definire criteri individualizzati e trascriverli nelle righe bianche.[397]

5. Il Quadro 4: i prodotti delle scuole

Nella parte che illustra le procedure da seguire per la compilazione del Quadro 4, il documento allegato alla C.M.167/93, afferma che per la raccolta delle informazioni

> "[...] oltre a seguire le indicazioni dell'epigrafe è possibile servirsi anche di griglie di rilevazione, appositamente predisposte, ferma restando la necessità che l'espressione del giudizio avvenga in forma descrittiva per permettere una più decisa individualizzazione del giudizio stesso."

Come per i Quadri 1 e 2, anche in questo caso, le griglie di rilevazione predisposte dalle scuole, comprese quelle su supporto magnetico, più che rappresentare uno strumenti messi a punto collegialmente, che contengono criteri generali ai quali riferirsi nelle fasi di osservazione e misurazione, sono costituiti o da una raccolta di brevi proposizioni che, combinate in modi diversi, consentono formulazioni diverse, o dall'insieme di formulazioni già pronte che, attraverso la scelta e l'opportuna aggiunta di aggettivi, mutano connotazione: o nella direzione positiva o nella direzione negativa.

Le griglie di rilevazione, delle quali si parla nel documento, andrebbero dunque intese come strumenti di riferimento e di guida per realizzare valutazioni globali che coniugano l'individualizzazione con la possibilità di confronto dei giudizi tra loro. Confronto utile soprattutto

---

397 L'Allegato alla C.M.167/93 cita espressamente la legge 104/92 che all'art.16 recita "Nella valutazione degli alunni handicappati da parte degli insegnanti è indicato, sulla base del piano educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici[...]"

per una verifica ed una valutazione delle procedure seguite nell'organizzare l'apprendimento da parte dei diversi consigli di classe.

Nella maggior parte dei materiali qui presentati, predisposti dalle scuole:

- mancano completamente i riferimenti relativi alle procedure che descrivono gli interventi educativi individualizzati che pure dovrebbero essere indicati nel Quadro 2, ciò che confermerebbe l'ipotesi che il contenuto del Quadro 2 rappresenti più il risultato di un obbligo amministrativo che la comunicazione di azioni educative che saranno realizzate. In definitiva non ci si riferisce all'esito delle strategie individualizzate, adottate con lo scopo di raggiungere gli obiettivi programmati per ciascun alunno;
- manca il riferimento alla situazione di partenza descritta nel Quadro 1 così che la valutazione globale, più che riferire di un processo, riferisce di un prodotto;
- è data grande rilevanza a comportamenti ed atteggiamenti relativi alla sfera conativa, questi aspetti sono riferiti in premessa, così da apparire la causa prevalente dei risultati dell'apprendimento: "non si è impegnato quindi non ha imparato" (All.26, All.36, All.45, All.50);
- non vengono specificate capacità o competenze afferenti all'area cognitiva o alle aree non cognitive ciò che costituirebbe informazione utile che "regola lo sviluppo anche ai fini dell'orientamento";
- non si utilizzano precisi descrittori della "personalità scolastica" relativi a comportamento sociale e di lavoro, si utilizzano piuttosto termini generici quali "partecipazione" o "impegno" seguiti da aggettivo qualificativo;
- spesso la valutazione si chiude con l'indicazione del "profitto" o della "preparazione" sinteticamente qualificati (All.36).

-

6. L'informatizzazione delle procedure di compilazione della scheda di valutazione: un nuovo mezzo per un vecchio messaggio

Merita di essere esaminato il materiale su supporto magnetico predisposto o dalle singole scuole, o da operatori privati anche per conto di tipografie o case editrici.

La progettazione di software per la preparazione e la successiva compilazione della scheda di valutazione risponde innanzitutto alla necessità di abbreviare i tempi di lavoro, sollevando completamente gli insegnanti da quello più gravoso e ripetitivo, avvertito come veramente

anacronistico, della trascrizione delle valutazioni relative ai Quadri 1, 2 e 4 sulle tre copie del modello.

Come già detto, la questione dei tempi da dedicare al lavoro collegiale che richiede il sistema di valutazione, così come indicato già dalla legge 517/77, ha sempre sollevato polemiche e proteste.[398]

Più volte le argomentazioni presentate contro l'introduzione del sistema di valutazione, adottato per la scuola dell'obbligo, più che essere fondate su principi pedagogico-didattici sostenibili, hanno trovato nel problema dei tempi di lavoro dei docenti la loro forza oppositiva.

Il mercato dell'editoria scolastica sia di piccole che di grandi dimensioni punta sul gradimento della maggioranza degli insegnanti e dei presidi della scuola per vendere il loro prodotto.

Presidi e insegnanti che sicuramente sono sensibili alla questione del tempo necessario per assolvere gli obblighi amministrativi e che soprattutto esprimono una cultura della valutazione che pare essere ancora lontana da quella disegnata dalla legge 517/77 e poi dalla C.M.167/93.

Dunque il software presentato dispone l'hardware, computer, ad essere utilizzato allo stesso modo delle griglie di rilevazione predisposte su supporto cartaceo, rendendo, se possibile, ancore più generiche, più ambigue le voci utilizzate e ancora più tautologiche e vuote le formulazioni conseguenti:

> "Il C.d.C. ha programmato i seguenti interventi da svolgere a classe intera-a piccoli gruppi-individualmente consolidamento approfondimento: Italiano:lezioni di italiano"[399]

Come se ancora si dovesse ipotizzare che la valutazione è parte integrante dell'organizzazione dell'apprendimento, questo tipo di software mantiene in vita e riproduce la nota idea di valutazione secondo il senso comune: un giudizio (anche mal formulato) sulle capacità di un individuo e sulla sua riuscita a scuola.

Mantiene in vita ciò che ancora secondo il senso comune è la valutazione attraverso formulazioni che nella quantità di aggettivi qualificativi si presentano o come traduzioni letterali dei vecchi numeri: "scarso sufficiente buono" o come giudizi moralistici: "L'osservazione nel primo periodo di attività scolastica ha rilevato un comportamento: indisciplinato, non sempre disciplinato, disciplinato".

Riproduce lo stereotipo valutativo nell'appiattimento delle diverse funzioni dei Quadri di valutazione della scheda, a spazi utili solo per la raccolta di "giudizi":

---

398 Si veda il paragrafo I.7 di questo lavoro.

399 Software elaborato dalla Scuola Media Statale di Riolo Terme (RA).

"Dalla analisi della situazione di partenza, l'alunno si è dimostrato: disponibile, generoso, rispettoso, estroverso, timido, introverso, problematico, chiuso, diffidente, volubile, aggressivo, violento, presuntuoso, arrogante [...]"[400]

o per formulazioni che nulla dicono sull'azione educativa della scuola:

"Poiché l'alunno deve migliorare il comportamento verso: i docenti e i compagni, i compagni, i docenti, il Consiglio di classe attuerà discorsi (*sic!)* individualizzati, incentiverà il rapporto scuola famiglia, eserciterà un controllo periodico sul materiale didattico e sui compiti"[401]

Il numero di scelte, di opzioni non migliora la qualità del prodotto che sembra progettato pensando a chi ha fretta, a chi non ha "tempo da perdere in chiacchiere".

Ad esempio, nel software prodotto dalla Scuola Media "A.Baccarini" di Russi (RA), pubblicato in IRRSAE-ER, *La scheda personale dell'alunno, ruolo e compiti del capo di istituto*, 1994 (da All.91 a All.96), appare sorprendente la definizione data "espressioni che permettono la descrizione più analitica possibile della personalità dell'alunno" alle opzioni proposte da questo materiale quali: "L'alunno si presenta sempre con tutto l'occorrente; non sempre esegue le attività proposte per casa."

Persino la sintassi, non è corretta, in formulazioni che sono predisposte per il Quadro 4: "Ha evidenziato di osservare e descrivere con precisione; di individuare gli elementi rilevanti soprattutto se guidato." (All.94)

I campioni presi in esame sono costruiti secondo una struttura comune:

- un menù per la scelta del Quadro da compilare e la successiva uscita della scheda alunno con dati anagrafici;
- la presentazione di un numero di opzioni che può variare, anche oltre le dieci, raggruppate per aree o campi (cognitivo, delle competenze, delle capacità logiche, psicomotorio, organizzativo) oppure più semplicisticamente per comportamenti, atteggiamenti (rispetto delle regole, rapporto con compagni, con insegnanti) e stereotipe competenze: lettura, calcolo, memorizzazione. Dovrà seguire la scelta dell'opzione attraverso la corrispondente lettera da digitare e il giudizio uscirà pronto per essere stampato sul Quadro o se si vuole, memorizzato su supporto magnetico.

---

400 Software prodotto da E.B. Progetti educativi e didattici, Milano.

401 Ibidem.

Nel software prodotto in proprio e utilizzato dalla scuola media statale di Riolo Terme (RA), (da All.97 a All.104), le diverse opzioni presentate sono raggruppate secondo le più stereotipe categorie del comportamento e del profitto: aggettivi relativi all'ordine, alla disciplina e all'educazione, precedono l'impegno a casa a scuola, il saper leggere, scrivere, ricordare, far di conto. Sorprendente il Quadro 2 che in sostanza per l'individualizzazione dell'insegnamento si avvale della formula "a lezione faremo lezione".

In alcuni prodotti più sofisticati è possibile disporre di una griglia di rilevazione suddivisa per discipline che consente a ciascun insegnante, anche in tempi separati, indipendentemente dalla collegialità di indicare se ad esempio:

> "L'apporto di materiale scolastico è: 1 saltuario, 2 abbastanza regolare, 3 regolare; se questi stessi materiali sono utilizzati 1 in modo disordinato, 2 accettabile, 3 ordinato, 4 accurato."[402]

In questi casi la struttura a finestre è più articolata e consente l'aggiunta di voci tra le opzioni offerte che hanno le già note caratteristiche. Attraverso una griglia, gli insegnanti possono indicare il "proprio" aggettivo relativo a questo o quel descrittore che entrerà nel giudizio con l'aggettivo più "votato".

Proposte di software così progettato sono pubblicate, come nel caso del prodotto della scuola "Baccarini" di Russi (Ra), anche su testi per aggiornamento a cura dell'IRRSAE-ER, ciò che fa ricordare, se fosse necessario, che lo strumento tecnologico non comporta affatto il superamento, e quindi l'accantomento, del problema del significato e del valore dei prodotti linguistici risultanti da questo modo di procedere.

In alcuni prodotti esaminati le opzioni sono raggruppate per "campi": "cognitivo", "delle competenze" ecc.

E' il caso del software denominato Fram ver.3.3 (da All.113 a All.118) dove ogni campo raggruppa le opzioni costituite da brevi proposizioni che insieme formulano un giudizio solo apparentemente meno generico, certo più rispettoso di quello di diversi altri prodotti.

Il software denominato Prof4 (da All.119 a All.121) è articolato a finestre e consente per ciascun Quadro, la scelta delle opzioni in forma di proposizioni per la compilazione del giudizio: anche in questo come negli altri software il contenuto risultato per il Quadro 1 è intercambiabile con il Quadro 4, entrambi sono giudizi riferiti a persona e capacità della stessa.

Anche qui i risultati linguistici sono notevoli per ambiguità, oscurità, genericità e sono presentati come modelli-esempi per pubblicizzare il prodotto:

---

402 Ibidem.

"Quadro 1: La preparazione di base verificata dal consiglio di classe all'inizio dell'anno scolastico è apparsa nell'area linguistico espressiva e nell'area logico matematica completa e approfondita. Inoltre l'alunno ha mostrato di avere una buona padronanza del linguaggio linguistico espressivo[...] Quadro 4: Il processo di apprendimento è stato, nel complesso, abbastanza progressivo, ma con qualche divario fra le varie discipline.[...]" (All.121)

Alla necessità di ridurre e rendere più efficace il lavoro degli insegnanti utilizzando il computer non si può rispondere con "soluzioni" che consistono nello svuotamento dei significati dell'organizzazione dell'apprendimento e quindi delle procedure proprie alla programmazione e valutazione. Il computer offre la possibilità di archiviare enormi quantità di dati precisi, di leggerli, di compararli, di sistemarli secondo svariate necessità.

Consente ad esempio:

- di raccogliere i dati relativi alla situazione di partenza di ciascun alunno, rilevata secondo i criteri stabiliti collegialmente e per ciascuna disciplina;
- di comparare una gamma di attività proposte, collegandole agli obiettivi cognitivi e non cognitivi definiti dagli insegnanti;
- di archiviare i risultati dei controlli scolastici riportando la valutazione formativa per ciascun alunno;
- di confrontare per obiettivi didattici o comportamentali misurabili le rilevazioni iniziali con i risultati nelle verifiche intermedie e finali.

Nessun software di questo tipo esiste al momento sul mercato: con queste caratteristiche il lavoro dell'insegnante sarebbe certamente avviato verso una maggiore oggettività e scientificità, accellererebbe, o meglio, consentirebbe di seguire tutte le procedure necessarie per una corretta valutazione. Ma si tratta di ben altro obiettivo rispetto a quello del "fare in fretta".

CONCLUSIONI: PROSPETTIVE E PROPOSTE

La prima considerazione che segue la lettura di questo lavoro, riguarda la distanza, ancora enorme, che esiste tra la scuola così come è progettata dalla Costituzione della nostra Repubblica, dalle leggi che la istituiscono e la ordinano, dai programmi che ne articolano la struttura e ne organizzano l'azione, e la scuola reale.

Le ragioni di questa distanza sono molteplici e complesse e, in generale, sono le stesse per le quali nel nostro paese faticano a compiersi e a trovare attuazione, quei processi di coinvolgimento e partecipazione responabile che sono indispensabile presupposto per il funzionamento di tutte le istituzioni.

Completando la riforma avviata con la legge 1859/62, la legge 517/77, nel dare piena attuazione al dettato costituzionale di cui agli articoli 3 e 34 della legge fondamentale dello Stato, sancisce il passaggio da una scuola cui era affidata la funzione "della selezione sulla base di caratteristiche ascrittive, di status in primo luogo, e della riproduzione della disuguaglianza sociale[...]"[403] ad una scuola che "risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano[...]"[404], dalla scuola dei saperi stabili, accettati e riconosciuti, alla scuola della formazione come processo interno cui corrisponde il concetto della istruzione come processo che implica la partecipazione del soggetto. Dunque la scuola delle capacità, del saper fare che "colloca nel mondo"[405], che prepara a vivere in un mondo soggetto al continuo cambiamento non solo nei modi di produzione, ma in tutti i settori e le attività della società civile, in un mondo dove non avrebbe più senso la pratica, propria della vecchia scuola dell'ascolto, consistente nella trasmissione, memorizzazione e ripetizione di un complesso organico e sistematico di informazioni, inevitabilmente soggette a rapida obsolescenza.

Un cambiamento radicale ma, come ricordava Pellerey in un testo del 1983, "un cambiamento legislativo e normativo"[406] al quale occorre chiedersi se abbia corrisposto un adeguamento della prassi scolastica. Lo stesso autore notava come, in quel momento, non si fosse in possesso di "indagini attendibili di quanto sia successo nella realtà della dinamica della classe, e dei consigli di classe"[407]. Questo nel 1983 dopo oltre quindici anni dall'entrata in vigore della riforma.

---

403 F.Ravaglioli. *Linee evolutive dei sistemi formativi negli anni '60-'80*, in *La valutazione nella scuola media*, op.cit., pag.244.

404 D.M. 9 febbraio 1979, Premessa generale, I Parte

405 Ibidem.

406 M.Pellerey, *Progettazione didattica*, op.cit.. pag.16.

407 Ibidem.

In realtà informazioni relative alla prassi educativa seguita nelle scuole di cui Pellerey lamenta la mancanza erano disponibili grazie ad indagini condotte già dal 1978[408] e mostravano la persistenza, nella scuola dell'obbligo, della pratica del valutare tipica della scuola pre-riforma: la tradizione valutativa che punta sulla persona e sul prodotto e non si cura dei processi, era lontana dallo sparire.

Queste informazioni, lette ed interpretate con la consapevolezza della funzione decisiva che assume la valutazione nell'organizzazione dell'apprendimento, avrebbero dovuto far correre ai ripari avviando, o meglio, rilanciando davvero il rinnovamento indicato nella legge 517/77, puntando prima di tutto sugli insegnanti e più precisamente sulla loro prima formazione e sulla loro riqualificazione culturale e professionale, indispensabili premesse per realizzare qualsiasi progetto educativo.

Ai limiti della formazione iniziale si è risposto nel 1990 con la legge 341 che avrebbe dovuto inaugurare

> "la stagione in cui l'insegnante di scuola secondaria (media e superiore) sarà chiamato a completare il corso di laurea disciplinare con un biennio di specializzazione nelle scienze dell'educazione[...] nella consapevolezza che una moderna professionalità docente è possibile a partire da una elevata competenza su tre saperi: il saper, il saper-fare, il saper interagire[...] queste due ultime competenze[...] tramite Corsi aggiuntivi frequentati presso i corsi di laurea in scienze dell'educazione[...]"[409]

Ma biennio e corsi sembrano dimenticati come la stessa legge che a tutt'oggi non ha avuto alcuna applicazione mentre per il gigantesco problema della formazione in servizio che si configura, come ricorda Gattullo[410], non solo come integrazione di competenze alle quali la formazione

---

408 Ci si riferisce alle ricerche condotte da diversi autori i risultati delle quali sono citati da M.L.Giovannini in *Valutazione sotto esame*, op. cit., pag.112-113.

409 F.Frabboni, *Quale formazione aggiornamento per l'insegnante di scuola media?*, in *La valutazione nella scuola media*, op.cit., pag.152.

410 Così affermava M.Gattullo: "La mia opinione personale è che la maggiore urgenza sia nella formazione in servizio, come è ovvio, perché novecento o ottocentomila insegnanti hanno più bisogno di aggiornamento dei duemila o tremila, o cinquemila che entreranno in servizio nei prossimi anni. La mia personale opinione è che se non si appronteranno le strutture, i modelli e soprattutto i profili professioneli relativi alla formazione iniziale, la formazione in

iniziale abbia prestato poca attenzione, quanto piuttosto come vera e propria supplenza della formazione iniziale, non sono neppure in vista rimedi paragonabili a quelli decisi (ma non attuati!) per la formazione iniziale.

E' il caso di citare quanto affermato da A.Cavalli, a questo proposito, nell'indagine cui si è già fatto riferimento in questo lavoro:

> "Qui i problemi da affrontare riguardano le risorse e l'organizzazione. Per le risorse, occorrerebbe costituire con insegnanti opportunamente e specificamente formati per i nuovi compiti, gruppi di esperti ai quali affidare l'aggiornamento delle competenze didattiche; occorrerebbe coinvolgere sistematicamente e con iniziative specifiche le università per l'aggiornamento di tipo disciplinare; occorrerebbe valorizzare e potenziare le iniziative di formazione a distanza; occorrerebbe, ovviamente, disporre di finanziamenti adeguati. Ma sarebbe anche necessario escogitare formule organizzative nuove, dal momento che la ripartizione delle responsabilità della formazione in servizio ad IRRSAE, provveditorati e singole scuole non è stata finora in grado di affrontare i problemi in modo efficace."[411]

Quando sopra si auspicavano coinvolgimento e partecipazione responsabile alla vita delle istituzioni, ci si riferiva, nel nostro caso, alla necessità che lo Stato promuova il senso di appartenenza degli insegnanti nei confronti della scuola pubblica, appartenenza che passa proprio, prima di tutto, attraverso la cura della loro formazione e della loro capacità professionale, che non devono mai essere date per acquisite una volta per sempre.

La C.M. 167/93 illustra il sistema di valutazione che introduce in tutte le scuole la nuova scheda, così come stabilito dal D.M. 5 maggio 1993, e chiarisce ulteriormente il fatto che la conoscenza non può più essere vista e posseduta nella sua sola dimensione critica quanto invece in funzione dell'agire, del risolvere problemi ciò segna la decisiva acquisizione da parte della scuola dell'obbligo di un'azione educativa che deve sviluppare nei giovani una formazione culturale in prospettiva generativa piuttosto che critico-osservativa o peggio ancora meccanico-riproduttiva.

---

servizio funzionerà sempre in modo accidentale." M.Gattullo, *Il Personale*, in "Atti della Conferenza nazionale sulla scuola", Roma, 30 gennaio - 3 febbraio 1990, Palermo, S.Sciascia, 1991, Vol.2°, pag.24.

411 A.Cavalli, op.cit., pag.180.

Ma questo lavoro ha dato ulteriore conferma di quanto già affermato da Gattullo e cioè che sia le innovazioni introdotte per legge e con portata generale e rilevante (legge 1859, programmi del 1979), sia le innovazioni introdotte per legge ma con portata più limitata (legge 517/77, scheda di valutazione) sono accomunate dalla caratteristica di essere cieche: esse non sono sottoposte a quell'innalzamento, possibile solo attraverso la verifica della loro applicazione,

> "al livello della razionalità scientifica, che comporta una conoscenza più accurata dei fattori che intervengono nel determinare i risultati dell'attività scolastica, la possibilità di controllarli, la possibilità, ancora, di ottenere risultati migliori, cioè di raggiungere in modo più soddisfacente gli obiettivi educativi."[412]

In definitiva, allora, non è più rinviabile l'istituzione di un servizio nazionale per la valutazione scolastica[413] che dovrebbe rispondere alle seguenti necessità, tra loro connesse:

- informare sui punti di arrivo del sistema scolastico;
- verificare gli esiti delle innovazioni e delle riforme;
- indicare soluzioni ai problemi dell'organizzazione e del controllo che "non possono essere lasciate all'improvvisazione, all'intuizione, all'imitazione casuale di modelli obsoleti"[414];
- individuare nell'ambito didattico l'oggetto della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti e cioè "le procedure e gli strumenti sperimentalmente verificati come più efficaci e avanzati"[415];

---

412 M.Gattullo, *Sperimentare e decidere*, op.cit., pag.67.

413 Dell'istituzione di tale servizio si è ampiamente dibattuto alla Conferenza nazionale della scuola (gennaio-febbraio 1990), in quella sede il Ministro della Pubblica Istruzione On.Sergio Mattarella, ha assunto questo come uno degli impegni principali per l'immediato futuro: "Del resto la costituzione di un Servizio permanante di valutazione, attuato già in altri paesi, non viene richiesta solamente dalla necessità di tenere sotto controllo i possibili effetti centrifughi dell'autonomia; la valutazione è la chiave di volta, strumento fondamentale di una politica di governo della scuola attenta ai processi reali, piuttosto che alle procedure formali, intenzionata a controllare e disseminare i risultati delle tante sperimentazioni in corso, a monitorare l'effetto dei futuri provvedimenti legislativi, a stabilire degli standards confrontabili con altri paesi sviluppati, a verificare gli effetti di una spesa che, per quanto riguarda il Ministero della Pubblica Istruzione, ha superato i 40.000 miliardi di lire." S.Mattarella, *Relazione introduttiva*, in "Atti della Conferenza nazionale sulla scuola, Roma, 30 gennaio - 3 febbraio 1990, Palermo, S.Sciascia, 1991, Vol.1°, pag.47.

414 M.Gattullo, *Sperimentare e decidere*, op.cit., pag.67.

- stabilire riferimenti esterni, attraverso accertamenti compiuti mediante procedure e strumenti costruiti e adottati da apposite agenzie, che consentano di valutare l'apprendimento dei singoli alunni e delle classi in modo non eccessivamente difforme tra le diverse scuole del Paese.

Non può essere trascurata infine la necessità che l'intero sistema scolastico completi il processo di "continuità educativa" avviato per la scuola dell'obbligo, proiettandolo anche nella legge, davvero non più rinviabile, di rifondazione della scuola secondaria superiore

> "azzerando e archiviando, per sempre le storiche 'anomalie' della incompiutezza e della discontinuità dei suoi 'gradi' scolastici e dei suoi 'modelli' educativi. Intendiamo dire che il sistema scolastico[...] dovrà giocoforza esporre e praticare modelli pedagogici unitari e in continuità[...]"[416]

Questo dovrebbe ovviamente riguardare anche l'adozione delle medesime procedure valutative che svolgono una funzione specifica ed essenziale nel complesso sistema formativo.

---

415 Ibidem.

416 F.Frabboni, op.cit., pag.146.

INDICE DEGLI ALLEGATI

I REGISTRI PERSONALI	All. 1 - 2
Modello Amodio, Napoli, 1995	All. 3 - 4
Modello Zoli, Faenza (RA)	All. 5 - 6
Modello 645 Spaggiari, Parma	All. 7 - 8
Modelli Cetim, S.Lazzaro, (BO)	All. 9 - 10
Modello Amodio, Napoli, 1993	All.11 - 12
Modello Grafiche editoriali Minerva, Rimini	All.13 - 14
Modello 649 Spaggiari, Parma, 1994	
LE GRIGLIE DI RILEVAZIONE E I MODELLI PER I QUADRI	
1, 2, 4	da All.15
Griglie e modelli che non riportano l'indicazione della scuola	a All.26
Scuola media "A.M.Valsalva" Imola	da All.27
	a All.32
Scuola Media "A.Costa" Imola	All.33 - 34
Scuola Media "I.Da Imola" Imola	da All.35
	a All.37
Scuola Media "Carracci-Carducci" Bologna	All.38
Scuola Media n.4 Rimini	All.39
Scuola Media n.3 Rimini	All.40
Scuola Media n.5 Rimini	da All.41
	a All.45
Scuola Media "Don Milani" Brescia	da All.46
	a All.51
Scuola Media "S.Bartolomeo" Borgo Tossignano (BO)	da All.52
	a All.79
Griglie di rilevazione proposte-pubblicate IRRSAE-E.R.	
	da All.80
	a All.90

SOFTWARE: I MODELLI ESAMINATI

Software Scuola Media "A.Baccarini" di Russi (RA), pubblicato da IRRSAE-ER	da All.91 a All.96
Software Scuola Media Statale di Riolo Terme (RA)	da All.97 a All.104
Software Ditta E.B. Progetti educativi e didattici, Milano	da All.105 a All.112
Software Fram ver.3.3, S.Orlando, Bologna	da All.113 a All.118
Software Prof4, M.Lenzi e G.Pezzi, Ditta Zoli, Faenza (RA)	da All.119 a All.121

BIBLIOGRAFIA

Si riportano solo i volumi citati nel lavoro.

L.Allal, D.Bain, Ph.Perrenoud (a cura di), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1993.

AA.VV., *La valutazione nella scuola media*, "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n.64, Firenze, Le Monnier, 1993.

E.Becchi, B.Vertecchi, (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Angeli, 1984.

P.Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

C.Birzea, *Gli obiettivi educativi nella programmazione*, Torino, Loescher, 1981.

J.H.Block (a cura di), *Mastery learning*, Torino, Loescher, 1974.

P.Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Torino, Utet, 1986.

A.Botto, *Valutazione e trasparenza*, in Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale per l'Istruzione Secondaria di I°Grado, *Sistema di valutazione e scheda personale dell'alunno nella scuola media: linee per l'aggiornamento*, Roccastrada (GR), Ed. "Il mio amico", 1993.

J.S.Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1976.

J.S.Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1982.

M.Calidoni, *Valutazione e scheda sperimentale: fondazione istituzionale e problemi applicativi*, in IRRSAE Emilia-Romagna, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, 1990, (s.n.t.).

L.Calonghi, *Finalità e obiettivi nella scuola*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990.

L.Calonghi, *Valutazione*, Brescia, La Scuola, 1976.

A.Cavalli, (a cura di), *Insegnare oggi, Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna , Il Mulino, 1992.

G.Cerini, M.Tiriticco, *Le nuove schede di valutazione nella scuola dell'obbligo*, Napoli, Tecnodid, 1994.

F.De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1972.

G.De Landsheere, *Elementi di docimologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

G.De Landsheere, *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1985.

V.De Landsheere-G.De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, 1977, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

M.Famiglietti, F.Frabboni, *Strumenti logico formativi per imparare a scrivere e descrivere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

M.Famiglietti Secchi, G.Giustolisi, *Dalla programmazione alle unità didattiche interdisciplinari*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

F.Frabboni, (a cura di), *La didattica-Fondamenti epistemologici e dimensioni operative*, Ferrara, Corso Editore, 1995.

M.Gattullo, *Il Personale*, in *"Atti della Conferenza nazionale sulla scuola"*, Roma, 30 gennaio - 3 febbraio 1990, Palermo, S.Sciascia, 1991, Vol.2°.

M.Gattullo, M.L.Giovannini, (a cura di), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Milano, B.Mondadori, 1989.

M.L.Giovannini, *Valutazione sotto esame*, Milano, Ethel editoriale Giorgio Mondadori, 1994.

IRRSAE-ER, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, 1990, (s.n.t.).

IRRSAE-ER, *La scheda personale di valutazione nella scuola media: ruolo e compiti del capo di istituto*, Bologna, Editcomp, 1994.

D.R.Krathwhol, B.S.Bloom, B.B.Masia, *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1985.

R.F.Mager, *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978.

A.Magistrali, (a cura di), *Sintesi delle relazioni sulla compilazione del "Quadro 1" redatte durante i corsi di aggiornamento per docenti tenutisi nel mese di settembre del 1990 nella regione Emilia-Romagna*, in IRRSAE Emilia-Romagna, *La nuova scheda sperimentale di valutazione nella scuola media*, Bologna, 1990, (s.n.t.).

R.Maragliano, *Valutazione e scuola*, Teramo, Giunti & Lisciani Editori, 1989.

S.Mattarella, *Relazione introduttiva*, in *"Atti della Conferenza nazionale sulla scuola"*, Roma, 30 gennaio - 3 febbraio 1990, Palermo, S.Sciascia, 1991, Vol.1°.

M.Minder, *Didactique fonctionelle*, Liège, Dessain, 1980.

A. e H.Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Milano, Feltrinelli, 1975.

J.D.Novak e D.B.Gowin, *Imparare a imparare*, Torino, SEI,1989.

M. Pellerey, *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1983.

C.Pontecorvo, A.M.Ajello, C.Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia scientifica, 1991.

R.Rosenthal, L.Jacobson, *Pigmalione in classe*, Milano, Angeli, 1972.

J.J.Schwab et Alii, *La struttura della conoscenza e il curricolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

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

Si riportano solo gli articoli citati nel lavoro.

A.Amatucci, *Per una corretta interpretazione del modello sperimentale di scheda di valutazione*, in *"Ricerche didattiche"*, 1986, n.292-293.

G.Boselli, *Postprogrammazione*, in *"La Scuola Se"*, 1988, n.2.

P.Bourdieu, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, in *"Revue francaise de Sociologie"*, 1966, n.7.

L.Calonghi, *Legge sulla valutazione e scheda dell'alunno*, in *"Orientamenti Pedagogici"*, 1977, n.6.

G.Del Bene, *Lettere*, in *"Quaderni di Res"*, 1994, Supplemento al n.8 di "Res".

S.Del Bono, *Il progetto didattico-educativo di istituto*, in *"Ricerche didattiche"*, 1993, n.1-2.

G.Dominici, *Evitare le insidie nei giudizi*, in *"Riforma della scuola"*, 1990, n.5.

M.Gattullo, M.L.Giovannini, G.Grandi, E.Lodini, *Gli insegnanti e l'aggiornamento: esperienze e considerazioni*, in *"Scuola e città"*,
1979, n.4.

M.Gattullo, M.L.Giovannini,G.Grandi, E.Lodini, *La nuova scheda sperimentale: un'analisi critica*, in *"La Scuola Se"*, 1986, n.16.

M.L.Giovannini, *E la sperimentazione ministeriale continua*, in *"La scuola Se"*, 1987, n.25.

M.L.Giovannini, *Il bilancio di fine anno*. in *"La Scuola Se"*, 1993, n.10.

M.L.Giovannini, *L'oggetto della valutazione dell'apprendimento*, in *"La Scuola Se"*, 1991, n.73.

G.Giugni, *Modelli e schemi di intervento operativo nella interazione insegnamento-apprendimento*, in *"Annali della Pubblica Istruzione"*, 1990, n.2.

G.Grandi, *La valutazione formativa tra diagnosi e bilanci*, in *"La Scuola Se"*, 1991, n.71.

G.Grasso, *L'istanza interdisciplinare*, in *"Rinnovarsi"*, 1989, n.10-11.

IREF, (a cura di), *La scheda di valutazione nella scuola media dell'obbligo quale strumento indiretto per misurare il processo educativo attuato dalla scuola e dalla famiglia*, in *"Annali della Pubblica Istruzione"*, Firenze, Le Monnier, 1992, n.4.

L.Lelli, *A proposito di postprogrammazione: polemica*, in *"La Scuola Se"*, 1988, n.9.

E.Lodini, *Deprogrammazione*, in *"La scuola Se"*, 1987, n.3.

E.Lodini, *L'analisi della situazione*, in *"La Scuola Se"*, 1987, n.2.

L.Lumbelli, *Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale*, in *"Scuola e città"*, 1990, n.1.

C.Nanni, *Socializzazione, inculturazione e educazione*, in *"Orientamenti Pedagogici"*, 1978, n.4.

M.Pellerey, *Riflessioni operative sul problema del drop-out*, in *"Annali della Pubblica Istruzione"*, 1992, n.1.

B.Vertecchi, *Prima verifica della scheda*, in *"Riforma della scuola"*, 1978, n.3.

Normativa citata nel lavoro.

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*

Legge 4 agosto 1977, n.517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonchè altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Legge 9 agosto 1986, n.467, *Norme sul calendario scolastico.*

Legge 5 giugno 1990, n.148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.*

Legge 7 agosto 1990, n.241, *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi.*

Legge 5 febbraio 1992, n.104, *Ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza delle persone andicappate.*

D.P.R. 31 maggio 1974, n.416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.*

D.P.R. 31 maggio 1974, n.419, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionele ed Istituzione dei relativi istituti.*

D.P.R. 12 febbraio, n.104, *Nuovi programmi della scuola elementare.*

D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale.*

D.M. 26 agosto 1981, *Criteri orientativi per le prove di esame di Stato per il conseguimento del diploma di licenza della scuola media e modalità dello svolgimento delle medesime.*

D.M. 22 luglio 1983, *Costituzione cattedre orario nella scuole media integrata a tempo pieno.*

D.M. 22 luglio 1989, *Scheda sperimentale per la valutazione degli alunni nella scuola media.*

D.M. 3 giugno 1991, *Orientamenti per la scuola materna.*

D.M.16 novembre 1992, *Continuità educativa.*

D.M. 2 dicembre 1994, *Corsi di aggiornamento provinciali per docenti sulla nuova scheda di valutazione.*

O.M. 21 aprile 1969, *Riordinamento degli esami di licenza.*

C.M. 24 maggio 1969, n.188, *Riordinamento degli esami di licenza.*

C.M. 14 settembre 1977, n.236, *La valutazione degli alunni nella scuola dell'obbligo.*

C.M. 29 novembre 1977, n.319, *Disposizione integrative per l'applicazione degli artt. 4 e 9 della legge 4 agosto 1977, n.517.*

C.M. 21 luglio 1978, n.169, *Programmazione educativa, Applicazione art.2 Legge 4 agosto 1977, n.517.*

C.M. 18 ottobre 1978, n.252, *Scheda personale dell'alunno - Disposizioni applicative dell'art.9 della legge 4 agosto 1977, n.517.*

C.M. 9 novembre 1985, prot.n.21256, *Sperimentazione, in base ad un piano nazionale, di un nuovo modello di scheda personale degli alunni di scuola media.*

C.M. 17 novembre 1986, prot.n.23230, *Sperimentazione del nuovo modello di scheda personale degli alunni di scuola media.*

C.M. 18 maggio 1990, n.136, *Disposizioni per la definizione dei piani annuali di aggiornamento per il personale ispettivo, direttivo, docente ed educativo della scuola.*

C.M. 18 maggio 1990, n.137 del 1990, *Aggiornamento e formazione in servizio.*

C.M. 16 novembre 1992, n.339, *Continuità educativa.*

C.M. 27 maggio 1993, n.167, *Nuovo modello di scheda di valutazione per gli alunni della scuola media.*

Nota della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I° grado, 21 settembre 1990, prot.n.17108/2APG, *Sperimentazione di un nuovo modello di scheda per la valutazione degli alunni della scuola media.*

Nota della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I° grado, 21 settembre 1994, prot.n.29597, *Scheda personale dell'alunno della scuola media - chiarimenti.*