

Pedagogia dell'emanipazione e valutazione

Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche

A cura del Gruppo Valutazione MCE



Ricercazione

. 11 .

Indice

- p. 7 **Introduzione.** *Per una pedagogia dell'emancipazione*, Anna D'Auria
- 22 **Parte prima. *Accompagnare la crescita. Riflessioni: progettare-valutare-autovalutarsi***
- 23 *Dalla "pedagogia bancaria" alla valutazione formativa*, Enrico Bottero
- 31 *La valutazione: test per la salute della scuola*, Cinzia Mion
- 38 *Un'ecologia della valutazione*, Giancarlo Cavinato
- 47 *Valutare in lingua? Sì, ma con cautela*, Nerina Vretenar
- 51 *Autovalutazione. Dossier personale*, Andrea Canevaro
- 59 *Le invarianti pedagogiche*, Célestin Freinet
- 62 **Parte seconda. «Educare nella dignità». Esperienze: osservare-narrare-documentare**
- 64 *Crescere ed educare nella complessità*, Cristiana Cau, Patrizia Pomati, Carolina Vergerio
- 72 *Il brevetto nella pedagogia Freinet*, Sonia Sorgato
- 78 *Laboratorio di autovalutazione*, Maria Antonietta Ciarciaglini, Giancarlo Cavinato
- 81 *Ascolto attivo e autovalutazione*, Raffaella Maggiolo
- 85 *Il diario di bordo*, Federica Pellizzaro
- 89 *«C'era una volta»*, Valeria Perotti
- 98 *La storia di Marco, ovvero la fatica di crescere*, Lia Proietti
- 116 *Autovalutazione e metacognizione*, Francesca Sempio, Sonia Sorgato
- 123 *Un semaforo per fermarci a riflettere*, Davide Tamagnini
- 131 *Per una valutazione che sostiene*, Rosaria Violi
- 140 *Valutazione nella scuola dell'infanzia: un atto responsabile e possibile*, Valeria Vismara
- 156 *Un progetto di scuola: esSenza Scuola*, Giulio De Vivo
- 163 *Che fare?* a cura del Gruppo Valutazione
- 165 **Parte terza. *Sguardi dal mondo della ricerca***
- 166 *Progettare percorsi di apprendimento. Da dove partire?*, Elisabetta Nigris
- 184 *I voti. Intervista a Philippe Meirieu*, a cura di Enrico Bottero
- 188 *Dalle competenze linguistiche e comunicative alla didattica per competenze*, Lilia Andrea Teruggi
- Appendici**
- 199 *Questionario 2020. Scuola "Giovanni D'Adda", Genova*, a cura di Raffaella Maggiolo
- 206 *Crescere ed educare nella complessità. Schede. Scuola secondaria di primo grado "Sandro Pertini", Vercelli*, a cura di Cristiana Cau, Patrizia Pomati, Carolina Vergerio
- 215 *Giudizi sospesi: un secolo di valutazioni scolastiche*, a cura di Domenico Canciani
- 230 **Gli autori**
- 233 **Bibliografia**

Introduzione

Per una pedagogia dell'emancipazione

Anna D'Auria

La scuola, che per la nostra Costituzione dovrebbe essere anche dei «capaci e meritevoli» privi di mezzi, la maggior parte delle volte, piuttosto che metterle in crisi, sembra invece confermare le strutture di classe. Come emerge dai dati sulla dispersione scolastica e sull'insuccesso formativo, fenomeni che si concentrano soprattutto nelle regioni del Sud e nelle isole, la geografia della propria nascita, lo status di appartenenza, le condizioni economiche, sociali, culturali, il genere, l'essere o no cittadino italiano, condizionano fortemente i destini di tanti. Si continua a parlare di sfide educative e di inclusione, quasi che il solo parlarne abbia potere taumaturgico, ma il più delle volte, da questi risultati, sembra di poter dire che nelle scuole ci sia scarsa attenzione ai soggetti e al valore sociale e culturale dell'educazione/istruzione. Sembra non essere chiaro non solo ai decisori politici, alla società civile, ma agli stessi operatori della Scuola che cosa implichi il rispondere al mandato costituzionale di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo dei soggetti». Eppure, questi dovrebbero essere il senso e la funzione del percorso della scuola dell'obbligo, di questa esperienza formativa che, con la Legge 296 del 2007, lo Stato garantisce, e alla quale “costringe” ogni cittadino sino ai 16 anni. «Favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociale. Fornire ai giovani gli strumenti per l'acquisizione dei saperi e delle competenze indispensabili per il pieno sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni e per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza». Così recita la legge sull'obbligo scolastico. Nel nostro sistema scolastico permangono invece gravi insuccessi formativi come provano non solo i test internazionali e le prove INVALSI (i cui esiti vengono da diversi polemisti neoliberalisti indebitamente attribuiti a una tipologia pedagogico-didattica definita *lassista* e *egualitarista*, tornando a invocare una scuola ferocemente selettiva), ma i tanti destini personali, così come la percentuale di abbandoni, di di-

spersione e di minori che vivono in povertà culturale ed educativa.

La scuola italiana ha mille velocità. La più bassa è quella che le danno gli insegnanti che restano ancorati a un'idea di "programma" (non più cogente nella scuola da almeno vent'anni), a un approccio trasmissivo che hanno difficoltà di progettazione e di valutazione formativa, non individualizzano e non diversificano i percorsi utilizzando unicamente modalità unidirezionali e richieste di prestazioni individuali. Per i bambini/studenti che attraversano queste corsie della scuola non vige il diritto alla rimozione degli ostacoli, costituzionalmente dovuta, non si promuove l'emancipazione e di anno in anno le disuguaglianze d'ingresso vengono riconfermate. Per produrre l'equità dei risultati sicuramente è necessario mettere in discussione l'apparato normativo, ma questo non basta. Vanno soprattutto ripensati i modelli di insegnamento-apprendimento, la progettazione didattica e la valutazione, l'approccio metodologico-didattico e conseguentemente la formazione e il ruolo degli insegnanti. Come costruire la biografia professionale degli insegnanti è infatti determinante per la qualità dei processi educativi e dell'istruzione. L'epidemia COVID-19 ha messo la scuola di fronte a scenari inaspettati e difficili, imposto chiusure, distanze, chiamato tutti a trovare, e in breve tempo, nuove modalità del "fare scuola" nell'emergenza, mobilitando negli insegnanti non solo competenze tecnologiche, ma la capacità di "imparare ad imparare", di affrontare il nuovo con riflessività e spirito di ricerca, per poter riprogettare la didattica e i processi valutativi pur facendo i conti con i grandi limiti imposti dal mezzo tecnologico e da una modalità di "scuola non scuola".

Le difficoltà riscontrate e le proposte estremamente diversificate – dalla costruzione di percorsi originali e non trasmissivi a basso impatto digitale, al solo invio di schede e compiti da eseguire (ricadendo per questa via ulteriormente nella differenziazione fra chi può essere seguito e chi è abbandonato a sé stesso) – hanno fortemente evidenziato come la formazione dell'insegnante è dirimente nella garanzia del diritto allo studio. È conseguentemente in grado di fare la differenza per la storia e lo sviluppo del Paese, soprattutto in questa fase storica, in cui la vita democratica ha sempre più bisogno di competenze di cittadinanza per affrontare in modo critico e consapevole la complessità dei problemi (le differenze tra i Nord e i Sud del mondo, i processi migratori e il multiculturalismo, le problematiche ambientali, quelle comunicative e tecnologiche, i problemi legati

alla salute pubblica e alle emergenze sanitarie, la crisi ambientale...). Problemi che la crisi economica e sociale, dovuta alla pandemia, acuirà nel prossimo futuro, e l'insorgere di nuove povertà rischia di mettere ulteriormente in crisi la coesione sociale e la vita democratica. La centralità della scuola, il suo ruolo di emancipazione dei soggetti e dei loro contesti di vita sarà per questo fondamentale, per evitare che una formazione acritica, inadeguata e gli insuccessi scolastici e formativi continuino a rappresentare un *vulnus* democratico e un'ipoteca pesantissima sul futuro di tutte e tutti.

Come sono nati i "4 Passi per una pedagogia dell'emancipazione"

Dal 2017 il MCE sta lavorando alla proposta politico-pedagogica dei "4 Passi" che trae ispirazione dalla pedagogia popolare di Freinet, ma anche da quella di tanti eroi disarmati della pedagogia italiana come Lorenzo Milani, Gianni Rodari, Mario Lodi, Bruno Ciari, Margherita Zoebeli, Maria Montessori... per sollecitare riflessioni, pratiche, ricerche atte a garantire l'istaurarsi nelle nostre scuole di condizioni pedagogico-didattiche per un'effettiva alfabetizzazione culturale e sociale, scevra da condizionamenti e stereotipi, nello spirito della Costituzione. La proposta vuole essere uno stimolo alla crescita della consapevolezza negli insegnanti che non si può educare senza la volontà di operare per il riscatto sociale di ciascuno sottraendosi a volte, perché ritenuto troppo oneroso, al compito costituzionale di assumere la responsabilità individuale e collettiva di promuovere il cambiamento. «Contro coloro che nella enunciazione di leggi sociali intese come destino vorrebbero trovare l'alibi di una rassegnazione fatalistica o cinica, occorre ricordare che la spiegazione scientifica, che offre gli strumenti per capire, se non assolvere, è anche quella che permette di trasformare. Una conoscenza più approfondita dei meccanismi che governano il mondo intellettuale non dovrebbe avere come effetto di "scaricare dell'imbarazzante fardello della responsabilità morale l'individuo"... Viceversa dovrebbe insegnargli a porre le sue responsabilità là dove si pongono realmente le sue libertà.»¹

La valutazione

Oltre che dai programmi, la scuola va liberata dal voto e da tutte le altre forme di valutazione che riconducono alla “pedagogia bancaria” di Paulo Freire. È dal 2015 che MCE e molte altre associazioni professionali, educative, sindacali e dei genitori chiedono l’abolizione del voto e la revisione del Decreto n. 62/17 che lo ha poi confermato. Nei primi anni Sessanta Freinet scrive *Les plans de travail* e *Travail individualisé et programmation* (1966). Entrambi i lavori si pongono nell’ambito del discorso pedagogico della scuola attiva in cui la valutazione è funzionale al controllo del lavoro, dei progressi, della difficoltà del soggetto, e non è mai un giudizio sulla sua persona. L’attenzione è sul processo di apprendimento e di crescita. Il controllo dell’apprendimento è contestuale al controllo del processo, per cui i momenti didattici e quelli valutativi sono strettamente interrelati tra di loro. Al piano di lavoro individualizzato, Freinet fa corrispondere la valutazione individualizzata. Una valutazione che non misura la distanza tra aspettative dell’insegnante e risultati, né lo scarto tra i risultati del singolo rispetto a quelli della classe, ma il progresso degli apprendimenti di ogni singolo soggetto, i suoi punti di forza, i suoi successi, le sue difficoltà... ed è in questa dimensione individualizzata della valutazione che si colloca la stessa possibilità di riconoscere e dare spazio ai processi di autovalutazione, così come alla valutazione del gruppo e nel gruppo.

Freinet. *Invariante 19*: «I voti e le classificazioni sono sempre un errore».

Progettazione, valutazione, ri-progettazione, preparazione dei materiali e approccio cooperativo sono gli elementi centrali della pedagogia popolare che è essenzialmente una pedagogia dell’emancipazione, opposta alla “pedagogia bancaria” depositaria, così definita perché l’intervento educativo diventa un atto del depositare (come nelle banche), e le persone vengono divise tra coloro che sanno e coloro che non sanno. Mentre nella “pedagogia bancaria” gli insegnanti depositano-trasmettono conoscenze e saperi, insieme alle norme di comportamento, la pedagogia dell’emancipazione si pone come finalità quella di «offrire al soggetto le condizioni per superare la propria storia e impegnare la propria libertà (...) per fare in modo che tutti si assumano la responsabilità dei loro atti e si ‘facciano opera di sé stessi»⁴. Se la scuola si pone come fine l’emancipazione di ognuno, i mezzi che la valutazione usa dovrebbero essere funzionali a questo scopo. Ma non è quello che fa il voto, che invece classifica, seleziona, mortifica, fotografa una situazione senza cogliere gli elementi del pro-

cesso. I Maestri in Italia delle Pedagogie attive, che sono pedagogie dell'emancipazione, questo lo sapevano.

«La scuola la vorrei senza pagelle e con tante cordiali chiacchiere con i genitori, perché, alla fine, invece di una bella pagella, si abbia un bel ragazzo, cioè un ragazzo libero, sincero, migliore comunque. Infine, usando la stessa misura per tutti i bambini, che non sono allo stesso punto del processo evolutivo, l'uso del voto diventa una ingiustizia.»⁵

«A poco a poco abbiamo scoperto che questa è una scuola particolare: non c'è voti, né pagelle, né rischio di bocciare, né ripetere. Questa scuola senza paure, più profonda e ricca, dopo pochi giorni ci ha appassionato ognuno di noi a venirci.»⁶

«Fa quel che può, quel che non può non fa.»⁷

Era chiaro a Célestin Freinet, Mario Lodi, Lorenzo Milani, Bruno Ciari, Margherita Zoebeli, Maria Montessori... che gli strumenti con cui si valuta hanno il “potere” di dar luogo a due diverse e opposte prospettive di politica scolastica e conseguentemente di approccio didattico-metodologico: produrre l'emancipazione dei soggetti, riuscendo a garantire a ciascuno, accanto all'esperienza della dignità, del valore personale, sociale, l'esperienza del successo formativo. Oppure produrre normalizzazione che, in una società non egualitaria, si traduce nel mantenere – se non nell'amplificare – le differenze di ingresso a scuola. È nell'esercizio delle reciproche responsabilità pedagogiche che insegnanti e comunità scolastiche sono chiamati a rompere il circuito di una scuola che, se non capace di fare la differenza rispetto alle condizioni culturali di ingresso di ognuno, è «un ospedale che cura i sani e respinge i malati». E per farlo è necessario cogliere la complessità del processo valutativo, attraversarlo, restituirlo attraverso modalità capaci di dare valore all'apprendimento di ciascuno e soprattutto di sottrarlo dall'assimilazione alle procedure per la valutazione di sistema, per ricondurlo al solo servizio di una pedagogia dell'emancipazione, propria di una scuola della Costituzione.

Il perché di questa pubblicazione

Questo lavoro, curato dal gruppo di ricerca MCE sulla valutazione, raccoglie nella prima parte alcune analisi storiche e riflessioni teoriche, a partire dalla premessa politico-pedagogica che la valutazione è uno degli aspetti del fare scuola maggiormente preoccupante, perché è lo “spazio”

in cui maggiormente si consolida la dialettica tra normalizzazione ed emancipazione dei soggetti. Le modalità di valutazione veicolano infatti una precisa idea di scuola e di società, come confermato dall'analisi degli sviluppi della normativa in Italia nelle diverse stagioni politiche. Per questo la valutazione finisce con l'essere «un test sulla salute della scuola italiana», come indica Mion nel suo articolo tracciando «la storia di questa importante operazione che è insieme anche un po' della storia della scuola italiana». Ora uno spiraglio si è aperto, per quanto non soddisfacente, con la Legge n. 41 del 6 giugno 2020⁸ che ha previsto l'abolizione dei voti nella scuola primaria. È innegabile infatti che aver eliminato i voti alla primaria è già “qualcosa” per promuovere una svolta nella cultura del Paese in tema di valutazione. Cultura in cui a prevalere, in una società a forte impronta neo-liberista, sono l'ideologia del merito e una concezione selettiva, classificatoria, a cui sono stati subordinati la valutazione scolastica, sia degli apprendimenti che di sistema, e il compito educativo della scuola.

Tuttavia c'è da chiedersi quale visione di scuola veicola la differenziazione delle modalità valutative tra primaria e secondaria di primo grado compresi nello stesso percorso scolastico. Che cosa cambia nel compito emancipativo della scuola verso un bambino di 8 anni e un preadolescente di 13? Quale percorso curricolare unitario e verticale può emergere da criteri così diversi? Ma, soprattutto, questa diversificazione delle modalità valutative pone ancora con più urgenza la domanda: a quale scopo si valuta? La valutazione è utile a chi e per che cosa? Nella prospettiva della pedagogia dell'emancipazione a questa domanda Bottero risponde con un'altra domanda che ogni insegnante dovrebbe porsi: «Tutti hanno imparato ciò che potevano e dovevano imparare?». Questa dovrebbe essere la funzione di una valutazione democratica propria della “pedagogia del capolavoro” opposta alla pedagogia “bancaria” di Paulo Freire. Mentre nella prima *ciascuno impara lavorando a progetti che ha scelto, sfida sé stesso* ed è orgoglioso di ciò che è riuscito a fare, nella seconda *la conoscenza perde il suo valore intrinseco e si riduce a merce scambiata con una “valuta” (voti o crediti)*. La valutazione degli apprendimenti va sottratta alle logiche competitive di mercato che sono penetrate nella scuola per essere restituita alla sua funzione naturale che è quella di chiarire e favorire i processi di autoregolazione. È così che la valutazione *non fa danni* e acquisisce una chiara utilità individuale (per lo studente e l'insegnante) e un'utilità sociale *poiché in grado di promuovere l'apprendimento di tutti (o*

comunque del maggior numero). Riconoscere alla valutazione un ruolo di autoregolazione degli apprendimenti e dei processi significa (in particolare nella scuola secondaria di secondo grado), come scrive Cavinato attingendo l'espressione dal mondo sportivo, liberarla dalla "cultura dell'alibi", facendo in modo che ogni insegnante/gruppo/Consiglio di classe di fronte a un deficit d'apprendimento si chieda sempre se non ci sia stato prima un deficit d'insegnamento.

Partire dal sapere degli insegnanti

Nella seconda parte di questo libro vengono presentate alcune esperienze di insegnanti, realizzate prima dell'abolizione dei voti nella primaria. In molte scuole italiane, infatti, insegnanti singoli, in gruppo, Collegi dei docenti hanno intrapreso, nonostante il voto, percorsi di ricerca per costruire modalità valutative alternative capaci di "dare valore" alle caratteristiche intrinseche di ogni bambino/studente. Le esperienze sino ad ora raccolte e qui pubblicate sono tutte riconducibili ad alcuni elementi comuni che possiamo riassumere in: attitudine alla ricerca degli insegnanti impegnati nelle pratiche di valutazione senza voto, il ritenere che la valutazione è un processo la cui funzione essenziale è l'autoregolazione dei percorsi, l'attribuzione di valore assegnato all'intersoggettività della valutazione con il coinvolgimento di bambini/studenti, genitori nelle pratiche valutative, e infine l'uso di strumenti auto-prodotti di osservazione e di documentazione del progresso degli apprendimenti e di comunicazione della valutazione con modalità qualitativo-narrative.

In questo momento della storia della valutazione queste esperienze fortemente innovative risultano particolarmente significative e utili, in quanto esempi di buone pratiche, per evitare che il giudizio descrittivo, introdotto dalla Legge 41/2020 solo per la scuola primaria non riproponga (con aggettivi/avverbi), l'approccio centrato sulla "prestazione", poco attento al processo e analogo, negli effetti classificatori, al voto. Non basta infatti soltanto un nuovo apparato normativo sulla valutazione: questa azione deve essere sostenuta da idonee misure formative, di accompagnamento degli insegnanti per ripensare la valutazione formativa come momento strettamente interdipendente con la progettazione didattica e l'organizzazione della classe. E questo lavoro di raccolta e pubblicazione di pratiche di valutazione senza voto è parte del percorso formativo che il gruppo di ricerca MCE sulla valutazione ha attivato nel quadro della proposta dei "4 Passi per una Pe-

dagogia dell'emancipazione". Tutte le esperienze descritte sono nate in contesti di ricerca che hanno coinvolto gruppi di insegnanti o tutto il Collegio dei docenti sulla condivisa necessità di tradurre nei dispositivi valutativi quanto previsto dall'articolo 3 della Costituzione: compito della Repubblica è la rimozione degli ostacoli per il pieno sviluppo della personalità di ognuno/a.

Un atto responsabile è possibile a partire dalla scuola dell'infanzia, con una valutazione interpretata (come sempre si dovrebbe fare nei percorsi formativi) come conoscenza dell'altro, del suo funzionamento, dei suoi bisogni. Una conoscenza che implica, nell'esperienza descritta da Vismara, un'attenta osservazione e documentazione, per poter progettare e riprogettare l'azione educativa, in modo che le aspettative dell'insegnante non si trasformino in «carceri diaboliche che imprigionano il bambino in un percorso predeterminato», citando Loris Malaguzzi.

Collegata all'osservazione, Pellizzaro propone come strumento e pratica il *Diario di bordo* in cui l'insegnante annota comportamenti, emozioni, fatti che permetteranno poi una ricostruzione dei passaggi e di scoprire, rileggendo appunti, dialoghi, quanto non era stato colto in un primo momento. Una pratica valutativa sempre presente in forma aperta che permette di cogliere la dimensione evolutiva del processo di insegnamento/apprendimento, e di coinvolgere tutte le dimensioni del soggetto: emotiva e relazionale, non solo cognitiva. In particolare, la documentazione, molto poco praticata nella nostra scuola, permette all'insegnante di «farsi attore consapevole di ciò che propone⁹». Nei racconti dei maestri traspare chiaramente il riconoscimento profondo della centralità del bambino/studente, «educato alla libertà di dire di sé», e la consapevolezza politico-pedagogica che parlare di valutazione democratica implica necessariamente un ripensamento generale del modo di fare scuola, a partire dagli spazi, come nell'esperienza qui documentata della scuola primaria "IV Novembre" di Varese.

Ma anche l'attenzione al ruolo dell'autovalutazione e della meta-cognizione per «cambiare la posizione del bambino/studente di fronte alle sue prestazioni per restituirgli un ruolo consapevole e attivo nei confronti del proprio percorso di apprendimento» come descritto da Sempio e Sargato nelle esperienze fatte in due scuole primarie di Milano, l'istituto "Scarpa" e l'istituto "Perassi".

Tamagnini presenta uno strumento basato sul principio regolativo del semaforo, dove è chiara la stretta correlazione tra progettazione didattica

e una valutazione che indica la posizione (espressa con uno dei tre colori del semaforo) in cui ciascuno, lungo il suo percorso di apprendimento, si viene a trovare rispetto agli obiettivi di apprendimento. Ma un colore non può bastare a descrivere traguardi diversi. Allora il semaforo è accompagnato da una lettera che racconta a ogni bambino/a, rivolgendosi direttamente a lui/lei, il percorso fatto e i risultati raggiunti. Le lettere, attese con gioia e impazienza dai bambini che le appendono alle pareti, le conservano nei comodini, per rileggerle dopo tempo e il semaforo sono stati anche gli strumenti della sperimentazione di una valutazione senza voti nella scuola primaria di Grossotto.

Una valutazione “senza dare i numeri” è stata sperimentata anche a Vercelli, in una scuola secondaria di primo grado dove gli studenti hanno potuto discutere e scegliere tra una valutazione con voti e una valutazione narrativa centrata sui punti di forza e su quelli critici.

Dopo quattro anni, l’esperienza, inizialmente ristretta a due insegnanti e a una classe, ha coinvolto tutto il Consiglio di classe e di più classi, e convinto gli insegnanti che, come afferma Charles Hadji, «valutare vuol dire parlare, è un atto di comunicazione con utilità pedagogica. La parola è al centro: non una parola che giudica, ma una parola inserita in un dialogo, in uno scambio continuo tra docente e allievo».

Nei “dieci punti” che chiudono la seconda parte del libro sono espressi, in sintesi, i criteri per la progettazione di strumenti valutativi per una *Pedagogia dell’emancipazione*.

Nella terza parte abbiamo raccolto alcuni *Sguardi dal mondo della ricerca* con gli interventi di Nigris, Meirieu e Teruggi che evidenziano sia lo stretto e necessario rapporto tra progettazione e valutazione, sia il senso positivo che la valutazione può e deve assumere per bambini e studenti.

Progettare nella scuola – sostiene Nigris – significa elaborare un pensiero sul futuro, prevederlo attraverso un processo che «assume la complessità delle azioni plurime, delle dinamiche e dei comportamenti che si intrecciano tra insegnamento e apprendimento».

Qualcosa che prende forma nel farsi, una scrittura che si riscrive molte volte, riflettendo sul curricolo nascosto e creando uno stato di accoglienza per ognuno, e spazi auto-generativi dove l’intenzionalità dell’insegnante, le sue attese – chiarite e condivise con gli altri soggetti coinvolti – possano coniugarsi costantemente con le risorse del bambino e del contesto.

Meirieu, nell’intervista rilasciata a tirocinanti, fa un esame critico della

valutazione con il voto evidenziandone i limiti, le contraddizioni e le incongruenze in quanto «giudizio esterno che non aiuta – né il buon allievo né il cattivo allievo – a diventare più autonomo nel suo lavoro, a prendere coscienza delle sue responsabilità, permettendogli così di “decentrarsi” e progredire».

Nel suo contributo Teruggi approfondisce il tema della competenza linguistica intesa come acquisizione di capacità di comunicare in modo efficace, appropriato, corretto. Si sofferma in particolare sulle competenze infantili nel sistema di scrittura, offrendo considerazioni a partire da esempi differenti di produzione scritta da parte di bambini al primo giorno di scuola primaria: ne deduce che proporre una didattica per competenze comporta progettare attività didattiche che rispecchino le pratiche autentiche di scrittura e lettura, avendo come obiettivo l'acquisire conoscenze diversificate e via via più complesse. Lo richiede la società di oggi in cui la globalizzazione e le tecnologie hanno radicalmente cambiato il modo in cui è possibile comprendere e intervenire sulla realtà.

In *Appendice* al libro sono presentati esempi di schede sperimentate da docenti, e – in chiusura – le tavole di una mostra storica allestita a Mestre sul tema della valutazione.

Note

¹ P. Bourdieu J.C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970²; in traduzione italiana: *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Guaraldi, Rimini 1972. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 42.

³ Idem.

⁴ Paul Meirieu *Pedagogia*, a cura di Enrico Bottero, Aracne, Roma 2013 p. 153.

⁵ Mario Lodi, *Lettera ai genitori dopo la prima settimana di scuola in prima elementare*.

⁶ Lettera dei ragazzi della scuola di Barbiana di Lorenzo Milani ai bambini del Vho della classe di Mario Lodi. Le lettere tra i ragazzi di Mario Lodi e di don Lorenzo Milani sono pubblicate in *L'arte dello scrivere*, a cura di Cosetta Lodi e Francesco Tonucci, Edizioni Casa delle Arti e del Gioco, Piadena-Drizzona 2017.

⁷ Alberto Manzi, annotazione (prima scritta con il timbro poi a mano) per la quale è stato punito con la sospensione dello stipendio per due mesi.

⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20G00059/sg>

⁹ In *Narrare la scuola*, (a cura di) Senofonte Nicolli, con postfazione di Dimitris Argiropoulos, Edizioni Asterios, Trieste 2018. Scheda libro al link http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/4102/mod_resource/content/0/schedapromo_%20Narrare_la_scuola.pdf