

Fabiana Esposito *

La sindrome da strabismo valutativo

Contraddizioni tra teoria e prassi
ai tempi del Dlgs. 62/2017

*“Dati di fatto, dite voi.
E vorreste desumerne la mia realtà?
Ma questi stessi dati che per sé non dicono nulla,
credete che importino una valutazione uguale per tutti?
E quand’anche mi rappresentassero intero e preciso,
dove mi rappresenterebbero? In quale realtà?”*
Pirandello, *Uno, nessuno e centomila*

Tra le deleghe della L. 107/2015 – meglio nota come “La Buona scuola” – approvate nell’aprile del 2017, spicca il Decreto legislativo 62 del 13 aprile 2017 “*Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*”. Questo testo, che ha sostituito quasi integralmente il precedente DPR 122/2009, introduce diverse novità in merito alla valutazione degli studenti, soprattutto per il primo ciclo di istruzione. Non si tratta di stravolgimenti radicali: infatti, probabilmente, gli addetti ai lavori si sarebbero aspettati qualcosa di più o di diverso, ad esempio si era tanto discusso della possibile abolizione dei voti alla scuola primaria, ma alla fine le modalità valutative sono rimaste, in sostanza, le medesime. Tuttavia, ad una lettura più attenta, e soprattutto alla prova dei fatti, cioè quando il decreto è stato messo in pratica nel corso dell’a.s. 2017/18, le scuole e i docenti hanno iniziato a comprendere gli effetti che il testo aveva sul loro *modus operandi*.

Tra le maggiori novità, va subito rilevato un aspetto della valutazione, che viene più volte ribadito nel documento, cioè l’attenzione al **processo di apprendimento**: infatti, il legislatore, proprio nell’*incipit*¹ del testo, chiarisce quanto nel primo ciclo si debba puntare più sulla valutazione del processo che

* Dirigente Scolastico dell’I.C. “L. da Vinci Comes D.M.” di Portici (NA).

¹ Dlgs. 62 del 13 aprile 2017, art. 1 comma 1 – Oggetto e finalità generali della valutazione “*La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze*”.

non sugli esiti finali, ribadisce che la valutazione ha una “*finalità formativa ed educativa*” e introduce due aspetti specifici e, diremmo, inusuali per un testo di legge: *la documentazione dello sviluppo dell'identità personale e la promozione dell'autovalutazione*. Quanto anticipato in premessa è poi ripreso successivamente, e in più parti del testo, quando si afferma con chiarezza che sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria di primo grado l'ammissione alla classe successiva e all'Esame di Stato avviene anche in presenza di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione. Dunque, è possibile ammettere anche con delle valutazioni insufficienti: si tratta di una novità? Ovviamente no, ma questa precisazione normativa rende di sicuro la valutazione finale più trasparente e realistica, perché nei fatti evita quelle “brutte prassi” che le scuole nel tempo erano state costrette ad adottare: ovvero elimina definitivamente il famoso “voto di consiglio”, con cui le valutazioni al di sotto della sufficienza venivano trasformate in 6 in sede di scrutinio finale. Oggi è dunque possibile scrivere sul documento di valutazione il voto reale e decidere, come si è sempre fatto e come è giusto che si faccia nel primo ciclo, che pur in presenza di alcune lacune l'alunno sia ammesso a frequentare la classe successiva, in un'ottica formativa ed educativa tipica di questo segmento scolare e al fine di valutare in primo luogo il processo di apprendimento.

Ovviamente da ciò deriva la necessità che le scuole attivino specifiche strategie per il miglioramento dei livelli di apprendimento, soprattutto per gli alunni che presentano carenze o livelli di apprendimento al di sotto della soglia minima, il che significa interventi mirati per il recupero di quelle carenze. In sostanza, si dice alle scuole di farsi carico in particolare di quegli alunni in difficoltà che necessitano di maggiore attenzione e cura.

Un'altra novità rilevante del testo normativo è l'equiparazione di tutte le tipologie e le modalità di valutazione per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, a fronte di alcune differenze che ancora permanevano nella precedente normativa: ad esempio nella scuola secondaria non era previsto il giudizio descrittivo del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, così come la valutazione del comportamento era espressa in cifre alla secondaria e con giudizio sintetico alla primaria. Ora il numero di valutazioni e le forme di valutazione sono le medesime, a conferma del fatto che il primo ciclo di istruzione deve essere inteso come un unico segmento scolastico, in quell'ottica di verticalità, sottesa all'istituto comprensivo, che ormai rappresenta la forma giuridica più diffusa su tutto il territorio nazionale. Da questo punto di vista possiamo, quindi, affermare che il decreto ha dato sistemazione a provvedimenti che si erano succeduti nel tempo e che, come spesso capita, non erano ben integrati tra di loro.

Inoltre, il Dlgs. 62/17 contiene altre due riforme importanti, che sono state poi oggetto di due decreti ministeriali specifici: l'introduzione del *Modello*

nazionale per la Certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado, normata dal D.M. 742 del 3/10/2017 e la *revisione dell'Esame di Stato al termine del primo Ciclo*, normata dal D.M. 741 del 3/10/2017.

Nel primo caso viene introdotto, anche nel primo ciclo, a livello nazionale un unico modello di certificazione delle competenze: un documento, questo, che è il prodotto di tre anni di sperimentazione, in cui le scuole sono state chiamate ad utilizzare il modello e a riflettere sulla struttura e sulle modalità di compilazione. Non ci soffermeremo qui sullo specifico del modello, ma va solo sottolineato come, a differenza del secondo ciclo, le competenze certificate siano le 8 competenze chiave europee, anche se ancora nella versione precedente al nuovo documento del maggio 2018², e come, nella progressiva stesura del modello nel corso dei tre anni, siano scomparse le discipline, come elementi di riferimento sottesi alle otto competenze chiave, per lasciare spazio alle competenze *tout court*, intese come costrutti in sé definiti e transdisciplinari.

Il D.M. 741/17, invece, definisce nel dettaglio lo svolgimento dell'Esame di Stato al termine del primo Ciclo: anche in questo caso le novità sono diverse, dall'eliminazione della prova nazionale, all'unificazione in una sola prova scritta delle due lingue straniere, alla ridefinizione delle modalità di attribuzione del voto di ammissione e del voto finale. Quest'ultimo aspetto è funzionale al nostro discorso, perché rappresenta un altro punto di quel sottile *fil rouge* che attraversa il Dlgs. 62/17 rispetto alla valutazione di processo: infatti, il voto di ammissione, che prima era il risultato della semplice media matematica tra le valutazioni dell'ultimo anno, ora è diventato un voto espresso "*sulla base del percorso scolastico triennale*"³ a riprova dell'importanza che il legislatore ha voluto attribuire al processo di apprendimento dello studente nel triennio, piuttosto che ai risultati dell'ultimo anno. Anche la nuova modalità di calcolo del voto finale⁴, che attribuisce un peso determinante al voto di ammissione, va in questa direzione.

Fin qui, ad uno sguardo d'assieme i tre documenti normativi dimostrano una coerenza interna che deriva da precisi assunti pedagogici e che inseriscono la valutazione in un disegno più ampio che ha come cornice epistemologica le Indicazioni Nazionali per il Primo Ciclo laddove queste precisano che la

² Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 22 maggio 2018.

³ D.M. 741/17, art. 2, comma 4: "In sede di scrutinio finale il consiglio di classe attribuisce alle alunne e agli alunni ammessi all'esame di Stato, sulla base del percorso scolastico triennale e in conformità con i criteri e le modalità definiti dal collegio dei docenti inseriti nel piano triennale dell'offerta formativa, un voto di ammissione espresso in decimi, senza utilizzare frazioni decimali, anche inferiore a sei decimi".

⁴ D.M. 741/17, art. 13, comma 1: "Ai fini della determinazione del voto finale dell'esame di Stato di ciascun candidato, la sottocommissione procede preliminarmente a calcolare la media tra i voti delle singole prove scritte e del colloquio, senza applicare, in questa fase, arrotondamenti all'unità superiore o inferiore. Successivamente procede a determinare il voto finale, che deriva dalla media tra il voto di ammissione e la media dei voti delle prove scritte e del colloquio".

valutazione “*assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo*”⁵.

Tuttavia, per comprendere a pieno gli effetti del decreto sul *modus operandi* dei docenti e sul lavoro delle scuole, è necessario scendere più nel dettaglio e analizzare tutte le forme di valutazione previste dal decreto rispetto a tre aspetti qualificanti: **l’oggetto della valutazione** (Cosa valuta), la modalità di verifica e/o raccolta dati sottesa a quella **forma della valutazione** (Come si valuta), **l’attore/gli attori della valutazione** (Chi valuta). Per fornire una visione globale in chiave sinottica, nella tabella seguente sono state elencate tutte le valutazioni che un alunno di una classe terza della scuola secondaria di I grado riceve al termine dell’anno scolastico.

Forma di valutazione	Cosa valuta	Come si valuta	Chi valuta
La valutazione degli apprendimenti ⁶	Conoscenze, abilità, competenze Valutazione sommativa	Prove di verifica di vario tipo (tradizionali) Osservazione del docente	Il singolo docente titolare della disciplina
La valutazione del comportamento ⁷	Lo sviluppo delle competenze di cittadinanza ⁸ Valutazione sommativa / di processo	Giudizio sintetico elaborato sulla base di criteri, griglie/rubriche di valutazione elaborati in autonomia da ogni istituto, su una scala che può essere decimale, pentenaria, ecc. Osservazioni dei docenti del Consiglio di Classe	Tutti i docenti del Consiglio di Classe collegialmente in sede di scrutinio intermedio e finale

⁵ Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, p. 13.

⁶ DLgs. 62/2017, art. 2, comma 2: “La valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni nel primo ciclo, ivi compresa la valutazione dell’esame di Stato, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento”.

⁷ DLgs. 62/2017, art. 1, comma 3: “La valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche ne costituiscono i riferimenti essenziali”.

⁸ Quando si parla di competenze chiave di cittadinanza si fa riferimento talora alle 8 competenze europee talora alle mere Competenze sociali e civiche. Anche se nelle *Linee guida per la certificazione delle competenze* si legge: «la prima colonna riporta le competenze chiave europee, assumendo le ragioni indicate dalle Indicazioni Nazionali: «Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) [...]». Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita al quale l’Italia ha attivamente partecipato» (pp. 13-15) e costituiscono l’«orizzonte di riferimento verso cui tendere», nel rispetto della «diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento» (p. 15) di ogni Paese. La seconda colonna riporta le competenze indicate dal Profilo finale dello studente, ridotte nel numero e semplificate linguisticamente al fine di consentire una agevole lettura e interpretazione da parte delle famiglie e degli stessi alunni. La scelta di prevedere le competenze del Profilo, come articolazione delle competenze chiave europee, è derivata dal giusto risalto che le Indicazioni Nazionali assegnano al Profilo asserendo che esso «descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Il conseguì-

Forma di valutazione	Cosa valutata	Come si valuta	Chi valuta
Descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto (giudizio globale) ⁹	Il processo di apprendimento e il livello globale di sviluppo degli apprendimenti Valutazione formativa di processo	Giudizio discorsivo elaborato sulla base di criteri/indicatori, descrizioni di prestazioni elaborati in autonomia da ogni istituto È la sintesi del percorso di apprendimento periodico o finale	Tutti i docenti del Consiglio di Classe collegialmente in sede di scrutinio intermedio e finale
Voto di ammissione all'Esame - Valutazione del percorso triennale ¹⁰	Il percorso scolastico triennale Valutazione sommativa /di processo	Voto su scala decimale espresso sulla base di criteri/indicatori, descrizioni di comportamenti/media matematica tra la media dei tre anni, ecc. Fa media con la media dei voti delle prove d'Esame ed ha un peso importante nella definizione del voto finale	Tutti i docenti del Consiglio di Classe collegialmente in sede di scrutinio finale
Valutazione finale dell'Esame di Stato ¹¹	Tutto il percorso triennale, comprese le prove di esame Valutazione sommativa	Voto su scala decimale ottenuto dalla media tra il voto di ammissione e la media dei voti delle prove di esame (3 prove scritte, 1 orale)	Tutti i docenti della Commissione di Esame che coincidono con i docenti del Consiglio di Classe
Certificazione delle competenze ¹²	Il livello di acquisizione delle 8 competenze chiave Valutazione sommativa /certificativa	4 livelli di padronanza (iniziale, base, intermedio, avanzato) Rubriche valutative con la descrizione dei livelli/prestazioni in riferimento a prove autentiche, strumenti di autovalutazione, strumenti di osservazione dei processi da parte dei docenti	Tutti i docenti del Consiglio di Classe collegialmente in sede di scrutinio finale

mento delle competenze delineate nel profilo costituisce l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano» (p. 15).

⁹ DLgs. 62/2017, art. 2, comma 3: *“La valutazione è integrata dalla descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto”*.

¹⁰ D.M. 741/17, art. 2, comma 4, cit., nota 3.

¹¹ D.M. 741/17, art. 13, comma 1, cit. nota 4.

¹² D.M. 742/17, art. 1, comma 3: *“La certificazione delle competenze descrive i risultati del processo formativo al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado, secondo una valutazione complessiva in ordine alla capacità di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati”*.

Forma di valutazione	Cosa valuta	Come si valuta	Chi valuta
Esiti delle prove INVALSI ¹³	Il livello di acquisizione delle competenze testate Valutazione sommativa / certificativa	5 livelli di padronanza per italiano e matematica elaborati sul modello <i>descriptive proficiency levels</i> + 1 livello «non raggiunto» 3 livelli di padronanza per l'inglese per ciascuna abilità testata, elaborati sul modello <i>standard-referenced</i> ¹⁴ + 1 livello «non raggiunto»	INVALSI

Come si desume dalla tabella, un alunno al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado (poco cambia per la classe quinta della scuola primaria) riceve 7 tipi di valutazione differenti, che utilizzano scale e forme di misurazione altrettanto differenti e sono espresse ora dal singolo docente, ora dal Consiglio di classe, ora da un ente certificatore esterno.

L'effetto straniante, o per meglio dire, “il rischio di strabismo valutativo”, è quindi evidente tanto per l'alunno, quanto per i docenti: proviamo ora fare qualche esempio.

Il primo aspetto straniante, che risalta subito ad una lettura iniziale, è la prevalenza di forme di valutazione di tipo sommativo/certificativo rispetto a quelle propriamente formative, a dispetto dell'impianto generale della norma, che abbiamo rilevato nel testo di legge.

¹³ DLgs. 62/2017, art. 4, comma 1: “L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI), [...] effettua rilevazioni nazionali sugli apprendimenti delle alunne e degli alunni in italiano, matematica e inglese in coerenza con le Indicazioni Nazionali per il curricolo”; comma 4: “Per la rilevazione di inglese, l'INVALSI predispone prove di posizionamento sulle abilità di comprensione e uso della lingua, coerenti con il Quadro comune di riferimento Europeo per le lingue”.

¹⁴ Nell'approccio basato su standard, il punto di partenza è una descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere ed essere in grado di fare rispetto al dominio oggetto di indagine, in una certa fase del percorso scolastico o di sviluppo di una determinata competenza (*content standard*). Nelle rilevazioni INVALSI, il primo approccio descritto, *standard-referenced*, è stato scelto per l'espressione in termini di livelli di competenza degli esiti alle prove di inglese. L'individuazione dei livelli per tale ambito disciplinare, infatti, è basata su un quadro di riferimento ampiamente riconosciuto a livello Europeo, il QCER del Consiglio d'Europa, in cui sono esplicitati sia i *content standards* sia i *performance level descriptors* dei livelli di competenza linguistica raggiungibili da chi studia una lingua straniera, con standard generali che vanno al di là del curricolo del singolo paese. L'INVALSI ha, invece, fatto riferimento all'approccio dei *descriptive proficiency levels*, con particolare riferimento al metodo utilizzato nell'indagine PISA (OECD, 2012; Turner, 2002; Turner, 2014) nella costruzione dei livelli descrittivi per la matematica e l'italiano. Il Quadro di Riferimento (QdR) INVALSI, delineato in coerenza con le Indicazioni Nazionali per il curricolo, non prevede infatti una declinazione degli obiettivi e dei traguardi attesi per l'acquisizione di tali apprendimenti in categorie ordinate. La strada intrapresa, dunque, non ha previsto una definizione a priori dei livelli, per poi individuare i punteggi soglia corrispondenti, bensì l'individuazione dei punteggi soglia sulla base di considerazioni relative a proprietà desiderabili per i livelli stessi, articolando poi la descrizione sulla base dello studio della distribuzione congiunta, basata sul modello di Rasch (1960; 1980), degli allievi e delle domande sulle scale dei costrutti indagati.

Può capitare, poi, che il medesimo “comportamento” sia oggetto di più valutazioni: infatti le competenze chiave vengono valutate con il giudizio sintetico del comportamento (anche se si lascia alle scuole la libertà di scegliere quali competenze far rientrare in questo tipo di valutazione), con la certificazione delle competenze, in qualche caso anche con il giudizio globale, laddove le scuole scegliessero, ad esempio, di inserire tra le dimensioni valutate: imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa, ecc. Allo stesso modo, alcune competenze “disciplinari”, come quelle di italiano, matematica e inglese, sono valutate con il voto della disciplina, con il livello assegnato alla competenza di riferimento nella certificazione, nei livelli di competenza restituiti dall’INVALSI. Siamo certi che i risultati siano equiparabili?

La restituzione degli esiti delle prove INVALSI è forse l’esempio più appropriato di valutazioni che si sovrappongono e che possono non corrispondere: infatti, l’alunno riceve sulla competenza linguistica tre voti che fanno riferimento ad oggetti simili, ma non propriamente uguali. Le prove nazionali verificano solo le abilità ricettive: listening e reading secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento; il livello di competenza espresso dai docenti nel certificato prende, invece, in considerazione tutte e quattro le abilità, sempre secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento; il voto espresso al termine dell’anno prende in considerazione oltre alle conoscenze, abilità e competenze, l’impegno, la partecipazione e il progresso dello studente negli apprendimenti, secondo criteri di valutazione stabiliti in autonomia dalle scuole e spesso dai singoli docenti. Può capitare che un alunno promosso con la sufficienza in inglese e che abbia raggiunto il livello BASE nella competenza corrispondente del Certificato, raggiunga poi il livello A2 (il massimo previsto) nelle prove INVALSI e viceversa.

Se per gli addetti ai lavori ciò può essere comprensibile e anche plausibile, in qualche caso, di sicuro potrebbe generare confusione negli alunni e nelle famiglie, che non sono conoscono così a fondo le differenze esistenti tra le diverse valutazioni.

A ciò si ricollega un altro aspetto, diremmo “tecnico”, ma non di certo trascurabile: la presenza di scale¹⁵ di misurazione differenti può determinare confusione nei docenti, negli studenti, nei genitori: infatti, gli apprendimenti si valutano con voti su scala a intervalli¹⁶ equivalenti (il punteggio da 0 a 10), il comportamento si valuta con giudizi graduati secondo una scala ordinale¹⁷ espressa su livelli che ciascuna scuola definisce in autonomia (avremo una scuola che ha individuato 5 livelli: mediocre, sufficiente, distinto, buono, ottimo, e una scuola che ha scelto 4 livelli: parzialmente adeguato, adeguato, sem-

¹⁵ Scala: il tipo di relazione che esiste tra i valori numerici corrispondenti agli attributi della variabile in esame.

¹⁶ Si ha una “scala a intervalli” quando la distanza tra attributi ha significato ed è possibile stabilire l’entità delle differenze di intensità della caratteristica.

¹⁷ Nella scala ordinale gli attributi sono ordinabili, ma la distanza tra attributi non ha alcun significato.

pre adeguato, esemplare, e così via) la certificazione delle competenze prevede 4 livelli di padronanza, le prove INVALSI prevedono 6 livelli di padronanza (per Italiano e Matematica) e 4 livelli (per Inglese), ma utilizzano una scala ordinale con la descrizione dei livelli di competenza.

Proviamo, allora, ad immedesimarci nel nostro alunno Luigi e nei suoi genitori, che a giugno ricevono: Documento di valutazione con voti disciplinari, giudizio sintetico sul comportamento, giudizio globale sul processo e voto di ammissione all'Esame. Poi, dopo una ventina di giorni, a Luigi viene attribuito il voto finale al termine dell'Esame e viene consegnata la certificazione delle competenze con le 8 competenze europee valutate in livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato), con l'aggiunta della valutazione restituita dall'INVALSI con livelli da 1 a 5 e sintetiche descrizioni di prestazione.

Difficilmente tutte queste valutazioni saranno coerenti tra di loro, se non altro perché le scale non sono paragonabili e, quindi, Luigi e i suoi genitori rischieranno di avere le idee un po' confuse sull'esito del percorso scolastico, perché il nostro alunno non emergerà nella sua globalità, ma rischierà di essere l'uno, nessuno e centomila di pirandelliana memoria. Quindi, la pletora di valutazioni, rendendo molto complessa la lettura che di esse sono chiamate a fare le famiglie, comporta, nel migliore dei casi, che queste si soffermino solo su alcune informazioni più "chiare" (voti) e non colgano a pieno il valore di tutti gli altri elementi valutativi.

E i docenti? Come vivono queste istanze normative? Hanno la formazione e gli strumenti adeguati per esprimere correttamente tutte le valutazioni richieste?

Pur volendo immaginare che ogni scuola si sia attivata per elaborare tutti gli strumenti necessari: criteri di valutazione, griglie, rubriche, schede di osservazione, ecc. siamo certi che i singoli docenti li abbiano fatti propri e li abbiano regolarmente utilizzati e comunicati agli alunni?

Probabilmente, uno degli "effetti collaterali" della nuova norma è proprio lo scollamento tra la teoria e la pratica: infatti gli strumenti elaborati dalle scuole per le diverse forme di valutazione spesso non sono impiegati dai singoli docenti nella pratica valutativa quotidiana. Inoltre, il numero elevato di strumenti, spesso diversi tra di loro, rende complesso il lavoro del docente ed il rischio è che ci sia una forte discrasia tra le diverse valutazioni, oppure che queste siano influenzate da alcuni "effetti" distorsivi, quali l'effetto alone, l'effetto stereotipia, l'effetto contrasto, ecc.

Siamo quindi giunti al cuore della questione: quali azioni le scuole devono intraprendere per trasformare i vincoli in opportunità? Per mettere in pratica e rendere efficaci quelli elementi di novità del decreto che abbiamo individuato all'inizio del nostro *excursus*?

In primo luogo, le scuole, mediante gruppi di lavoro specifici, riunioni dipartimentali e percorsi di formazione dedicati, sono chiamate a studiare attentamente ogni singola forma di valutazione e ad elaborare strumenti condivisi, appropriati e funzionali che tutti i docenti possano utilizzare nel quotidiano. È necessario, cioè, individuare delle soluzioni che armonizzino le diverse forme di valutazione e siano in grado di descrivere l'alunno nella sua globalità. Il D.Lgs. n. 62/2017 (art. 1, comma 2), infatti, ribadisce la necessità di utilizzare strumenti comuni, *criterion referenced*¹⁸, che si richiamino esplicitamente al curricolo verticale di istituto e alle Indicazioni Nazionali, allo scopo di superare definitivamente la valutazione *norm-referenced*¹⁹, nella quale gli insegnanti calibrano i propri giudizi sul livello della classe o della scuola.

Tutto ciò implica un grande lavoro di ricerca e sperimentazione a cui le scuole e i docenti sono chiamati, che può costituire uno stimolo ad una riflessione più attenta sulla valutazione come “atto pedagogico” e anche una spinta a ritroso verso l'innovazione metodologica. Tra questi aspetti innovativi non va trascurato quello dell'autovalutazione, che è presente fin dall'*incipit* del decreto e non va trascurata, perché può essere un elemento chiave per rendere più efficaci le diverse forme di valutazione. Infatti, gli studenti, che sono consapevoli del senso delle valutazioni a cui sono sottoposti e ne conoscono criteri, indicatori e forme, possono imparare ad utilizzare da soli quegli strumenti, in chiave metacognitiva, e coglierne il senso pieno.

In conclusione, avere a disposizione più tipologie di valutazione può essere per docenti, studenti e famiglie una ricchezza, se però si addivene ad una descrizione olistica e quanto più possibile completa dello studente. L'attenzione all'aspetto formativo e al processo di apprendimento è un punto di forza della valutazione del primo ciclo e va valorizzata al fine di far emergere quegli aspetti “sommersi”, che solitamente non trovano spazio nelle valutazioni scolastiche o si confondono con il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento *sic et simpliciter*. Gli strumenti dedicati alla valutazione di processo, come ad esempio il giudizio discorsivo, vanno valorizzati e devono diventare il *trait d'union*, il luogo di sintesi tra le diverse forme di valutazione, da cui far emergere lo studente nella sua globalità. Di pari passo, trovare modalità efficaci di comunicazione alle famiglie non solo degli esiti della valutazione, ma del processo valutativo in sé, del suo valore formativo ed educativo, è la chiave per rendere funzionale didatticamente la valutazione e rafforzare l'alleanza educativa con i genitori.

¹⁸ Cit. nota 14.

¹⁹ Cit. nota 14.