

Materiali

Adriana Presentini	<i>L'altra valutazione</i>	1
Adriana Presentini	<i>Le parole ci rendono liberi! La parola e il numero: valutazione e voto, crescita e competizione</i>	5
Marco Barone	<i>La discriminazione stipendiale dei docenti della scuola primaria</i>	8
Gianluca Gabrielli	<i>Insegnare per test. La scuola primaria e lo spirito del tempo</i>	9
Pina Caporaso	<i>Bomba Libera Tutti. Stereotipi e differenze di genere in una classe delle elementari</i>	12

L'altra valutazione.

Valorizzare il pensiero, valutare il percorso: la valutazione libera dal giudizio

di Adriana Presentini, insegnante nella scuola a tempo pieno di Niccone, 2° Circolo didattico di Umbertide (Pg), marzo 2014.

Parlando di valutazione nella scuola, devo parlare di quel genere di metodologia didattica che implica necessariamente l'aspetto della riflessione su se stessi e sugli altri partecipanti alla comunità scuola; il momento di pausa riflessiva in cui le varie osservazioni, provenienti dai vari osservatori partecipanti alla Comunità di Ricerca,¹ si coagulano attorno ad un punto focale (l'individuo e la sua crescita; il gruppo e la sua crescita) per dar luogo alla spiegazione di ciò che l'individuo oppure il gruppo sono in grado di **ideare**. Non parlo appositamente, per scelta, di "produrre" perché il genere di cose che vengono fuori in campo educativo e all'interno di una comunità di ricerca, attiene alla "ideazione" e non alla "produzione". Ideare è termine che dà ragione del portato culturale che si trova dentro l'attività educativa; produrre è termine che attiene al mercato, all'azienda; non può dare ragione delle infinite sfaccettature e complessità della crescita valoriale di un individuo.

Questo io intendo per valutazione, ed è strumento che ho imparato ad utilizzare, che ho messo a punto, anche teoricamente, facendo pratica filosofica con i bambini e i ragazzi.

¹ Fra le tante definizioni di Comunità di Ricerca (termine coniato dal filosofo C. S. Peirce, e ripreso largamente, oltre che diffuso, dal movimento di pensiero pedagogico che fa riferimento al filosofo M. Lipman sotto la denominazione di "Philosophy for Children), preferisco in questo contesto limitarmi a citare me stessa, con una concisa spiegazione "pratica" che non può certo essere esaustiva delle molteplici sfaccettature né dell'enorme valenza del concetto in questione: La Comunità di Ricerca è, nelle nostre intenzioni come nelle nostre esperienze, una collettività di persone di varie età (adulti e non adulti) che, insieme, dialoga e si confronta su problemi di vario genere, partendo da letture come da problematiche relazionali; da osservazioni di fenomeni naturali come dalla visione di opere d'arte o dall'ascolto di musiche. Si tratta di un gruppo allargato di persone che coltivano insieme, consapevolmente, la propria tensione verso la conoscenza. Ciò in cui dovrebbe trasformarsi ogni scuola degna del nome. [A. Presentini, *La ragione dei bambini*, in "Per una critica della ragion puerile", W. Pilini e Anna Rita Nutarelli ed. Marlacchi]

Aggiungo ancora :

La C.d. R. è caratterizzata dall'apertura di uno spazio di ascolto attivo e autentico in cui il dialogo trova il suo terreno di coltura, atto all'espressione e allo sviluppo del pensiero individuale come alla continua elaborazione di un pensiero collettivo. La C.d.R. è in realtà, nella sua autentica realizzazione, l'obiettivo ultimo dell'educazione, il fine cui tutta l'attività didattica continuamente deve tendere, oltre che la dimensione, la cornice dinamica, entro la quale tutta l'attività didattica deve svolgersi.

Esprimere il proprio pensiero, confrontarlo, modificarlo, approfondirlo, arricchirlo con il contributo del gruppo, è un'attività in cui ogni studente può eccellere, in cui ognuno, inevitabilmente, migliora praticandola. In cui ognuno può auto valutarsi, valutare ed essere valutato senza dover ricorrere al "giudicare".

Valutare, infatti, significa dare un valore a ciò che si fa, o si dice, o si pensa. E serve a ognuno per fare il punto della propria situazione ed andare avanti.

Valutare è azione che proviene da più punti di vista (il punto di vista di tutte le componenti della relazione educativa), non è azione che pretende di essere oggettiva, calata dall'alto, ma piuttosto risultato di un confronto fra osservazioni e osservatori differenti.

Giudicare, viceversa, significa dare un giudizio di merito, che in quanto tale può essere positivo o negativo e che pretende di essere oggettivo. Nel giudicare non è implicito l'atto educativo del dare valore; non è implicita l'aspettativa positiva nei confronti del soggetto che si giudica.

Il giudizio è una forma di stigmatizzazione delle capacità personali, le quali non vengono viste come momenti di un percorso di crescita, ma come doti o meriti personali acquisiti dal soggetto.

Pertanto giudicare non serve alla crescita, non serve ad andare avanti, ma solo a sentenziare un punto d'arrivo, positivo o negativo, dal quale non ci si aspetta che il soggetto "riparta" per andare avanti.

Il giudicare si svolge all'interno di una dinamica non flessibile, verticale (il giudizio viene sempre dall'alto, dal docente, ed è diretto in basso, allo studente), prevedibile, cioè condizionata in buona parte dal pregiudizio.²

A proposito di un'attività di pensiero, come è nella mia pratica la conversazione filosofica, una cosa è valutare l'originalità, la creatività, la significatività del pensiero, e altra cosa è stigmatizzarlo ad esempio come "non pertinente", "banale" oppure "stupido".

Nell'ottica del valutare, ogni pensiero è degno di essere accolto nel discorso complessivo e complesso del gruppo, perché ogni pensiero contribuisce alla crescita, allo sviluppo del pensiero collettivo. E il pensiero collettivo è quello che può trovare soluzioni a problemi di ogni tipo.

Non è l'idea del singolo ad essere vincente. L'idea del singolo viene sempre fuori da un contesto "ideale" del quale quel singolo si fa portavoce. Se così non fosse, la collettività non riconoscerebbe la validità di quell'idea.

Quando così non è, l'idea del singolo, non condivisa dalla collettività, naufraga, non si impone, non costruisce.

Per inciso, questo spiega a mio avviso perché le riforme dei nostri ultimi tempi non funzionano, cioè non apportano miglioramenti al sistema: perché l'idea dei singoli governanti non è adeguata ai problemi vissuti dai cittadini, non rappresenta i loro bisogni, non raccoglie i loro desideri, ma è calata dall'alto di un potere, per rispondere ad esigenze e volontà di persone che non conoscono la realtà dell'istituzione, che non si chiedono quale essa sia, che seguono loro individuali convenienze e loro individuali ricette per far fronte alla crisi economica.

Una riforma siffatta, legata a quell'idea, non può funzionare; nella migliore delle ipotesi non produce miglioramento; spesso provoca grave peggioramento.

² Non si può ascoltare se si giudica, se si è preda dell'ansia del giudicare. Il giudizio è una pesante cesura che chiude a qualsiasi possibilità di sviluppo positivo dell'esperienza di insegnamento/apprendimento. Non solo: l'ansia di dover dare un giudizio sull'alunno, spinge facilmente l'insegnante verso quella deriva dell'insegnamento che vede l'attività didattica strutturarsi ed esaurirsi in un succedersi di spiegazioni, interrogazioni e compiti in classe, acquisendo come scopo ultimo dell'insegnamento stesso, la verifica "giudicante" degli apprendimenti, (ossia la pretesa 'valutazione oggettiva' di singole competenze estrapolate da qualunque contesto di effettivo apprendimento).

Valutare invece è qualcosa che non interviene a interrompere il flusso potente della costruzione del pensiero: non ne ha bisogno. Valutare si può, restando dentro il flusso della continua elaborazione collettiva, perché è azione altamente e squisitamente "ascoltante". E' la continua "allerta" di sensori sempre più raffinati, al contributo originale di ognuno e al galoppo elaborativo del gruppo.

E' una sempre maggiore consapevolezza da parte delle persone implicate, dei propri limiti e superamenti. E' una crescente capacità meta-cognitiva. Ed è attenta alle divergenze di pensiero capaci di guidare il gruppo verso nuovi orizzonti conoscitivi. La valutazione concorre necessariamente, con gli strumenti che le sono consono (osservazione e rilevamento degli stili partecipativi e di apprendimento; osservazione e rilevamento di talenti, predisposizioni e attitudini, di capacità logiche, argomentative e meta cognitive) alla creazione della Comunità di Ricerca, irrinunciabile e indispensabile dimensione educativa per il confronto, lo scambio, la crescita.

Questo perché si tratta di un'idea che viene solo subito dagli utenti, e praticata per forza, secondo una logica assolutamente dispotica e non democratica, che oltretutto è controproducente perfino –o principalmente- dal punto di vista economico (che è proprio quello che si vorrebbe sanare).

Parlando dell'istituzione scuola: chi deve conoscere i bisogni della scuola se non chi la scuola la fa e la vive ogni giorno?

Noi stiamo subendo (dal punto di vista organizzativo ed economico, dunque anche didattico), giorno dopo giorno, la scuola che vogliono i nostri governanti, non quella che vogliamo noi. E con noi intendo gli educatori, i pedagogisti, gli studenti.

Nessuno ha interpellato i veri protagonisti della scuola per raccogliere le loro idee, i loro problemi e farsene carico.

Se almeno i nostri governanti fossero degli educatori, potremmo cercare, a monte del loro eventuale studio pedagogico, i criteri, il pensiero educativo cui si ispirano, per individuare la loro idea, che non è la nostra, e confutarla. Ma no! Tutti sanno, tutti sappiamo che i nostri governanti non sono dei pedagogisti e neppure degli educatori; che non si rifanno ad alcuna idea pedagogica, che si permettono di emanare decreti e sedicenti riforme apertamente anti pedagogici, con l'alibi di voler sanare l'economia del paese.

Ma da quando in qua un sistema 'educativo' basato su principi anti pedagogici favorisce la ripresa economica di un paese?

Loro, i nostri governanti, sono il frutto di un'educazione individualista e anti democratica, in cui non è stata applicata alcuna "valutazione delle capacità di pensiero del singolo all'interno di un gruppo". Un'educazione in cui è stato applicato il giudizio, il giudizio di merito, che è sempre azione inquadrabile in un'ottica individualista, competitiva e discriminatoria.

All'interno di tale ottica, anche il più geniale, il più riuscito, quello col giudizio più alto, è purtroppo incapace di governare, perché incapace di cogliere l'essenza, il frutto della crescita collettiva, di farsi portavoce dell'idea collettiva.

Nessuno lo ha educato al dialogo, all'ascolto, al confronto, a spostare il proprio punto di vista. A sentirsi partecipe di un'idea collettiva. Non gli è mai capitato di sentirsi orgoglioso perché il gruppo cui appartiene ha scoperto un'idea, ha risolto un problema, ha condiviso un pensiero.....non è mai appartenuto ad un gruppo il cui scopo è il confronto di pensieri, il dibattito, la crescita comune.

Ecco, la scuola, la nostra scuola oggi, dovrebbe essere il luogo e il tempo in cui tale gruppo si costituisce e lavora; dovrebbe offrire tale spazio di ascolto e dialogo puntando alla realizzazione di una "Comunità di ricerca".

Nella scuola si può e si deve VALUTARE e non GIUDICARE.

Si può farlo attraverso la proposta di una didattica in cui gli studenti siano artefici e protagonisti del proprio percorso di crescita, e non debbano essere giudicati con dei test a risposta chiusa. Una didattica che ponga al centro e all'inizio di ogni percorso di apprendimento le domande degli studenti, e non risposte preconfezionate a domande che gli studenti non si sono posti.

E si può farlo per qualunque disciplina.

Infatti questa attività, l'attività del pensare, dalla quale e con la quale sono partita per la mia rivisitazione della didattica, è azione trasversale a tutte le discipline, è azione che serve a conoscere, a imparare a conoscere, ma soprattutto a vivere. E' attitudine che serve alla vita, prima e oltre che allo studio. Pensare è alla base di qualunque sapere, di qualunque capacità e competenza.

Perciò, dal momento che il pensiero, nel suo naturale svolgimento dinamico e interattivo, può essere solo valutato e non giudicato, ogni sapere disciplinare, nell'ottica pedagogica del "prendersi cura della crescita" di ognuno, può e deve essere valutato e non giudicato.

All'interno del laboratorio di conversazione filosofica, si valuta lo sviluppo dell'attività, ci si auto-valuta, come gruppo e come singoli. Significa che abbiamo il piacere di poter dare valore ai nostri interventi, collocandoli all'interno del contesto di "sapere" che scaturisce dalla discussione.

Ed è sicuro che nessuno può valutarsi negativamente, perché anche chi non si sarà espresso, avrà in ogni caso potuto ascoltare e in tal modo partecipare attivamente alla discussione³: le parole, i pensieri espressi nella discussione potranno sedimentare nel tempo e trovare eco all'interno del suo stesso pensiero.

³ Ascolto attivo e autentico significa la predisposizione di uno spazio adeguato alla discussione filosofica con i bambini, e implica una serie di accorgimenti metodologici che devono garantire il più possibile un corretto svolgimento dell'attività, scevro da pregiudizi e libero dall'ansia del giudizio, non inquinato dall'ingerenza orientante del conduttore. Significa immersione, immedesimazione totale nel contesto educativo della pratica filosofica, accettandone le irrinunciabili regole.

Generalmente, chi non si esprime verbalmente durante una conversazione, trova però in seguito altre forme espressive attraverso le quali poter dire il proprio pensiero: a questo scopo, infatti, viene offerta e organizzata, in collegamento con la conversazione svolta, una rosa di laboratori espressivi che utilizzino i vari linguaggi (teatrale, pittorico, manipolativo etc.).

Inoltre, anche chi avrà espresso un pensiero che poi, nel corso della discussione sarà stato superato, o accantonato, in base all'evoluzione della conversazione, avrà certamente contribuito allo sviluppo della stessa; infatti, anche solo per il fatto di non essere stato condiviso o accettato dalla maggioranza, sarà stato un pensiero importante, perché avrà fatto riflettere le persone su quel punto di vista, avrà giocato da specchio, avrà svolto il ruolo fondamentale di 'contrappunto'.

Se si continuasse a praticare tale attività costantemente, tutto questo lo si vedrebbe nel concreto. I ragazzi taciturni o apparentemente disinteressati, cominciano a un certo punto a partecipare, a lasciarsi andare, a superare l'impaccio, la paura dell'inadeguatezza, perché vedono, toccano con mano il fatto che nessuno li giudichi per quello che dicono, e allora possono finalmente permettersi di godere della propria partecipazione. Possono finalmente esprimersi.

Solo il gruppo potrà valutarli, positivamente, per i loro progressi di partecipazione; perché davvero in questa attività, come nella vita sociale, l'importante è partecipare e non pretendere di essere il migliore.

L'importante è dare il proprio contributo, non dover dimostrare di eccellere.

In realtà, si può dire che ogni persona che riesca a dare il proprio contributo eccelle, perché si mette in gioco, mette in gioco le proprie risorse ed energie, e non può che farlo al meglio delle sue possibilità.

Quello che ci interessa come punto d'arrivo è il punto d'arrivo collettivo, è la risposta al problema che ha dato il gruppo con il contributo di tutti.

Un gruppo di lavoro non è un'entità astratta; non è un insieme di persone che lavorano ognuna per sé; se non è manipolato da chi lo dirige o lo guida, il gruppo è un organismo a più teste e a più cuori, che pensa e sente in maniera esponenziale rispetto al numero dei suoi componenti, perché i pensieri, le idee, si arricchiscono esponenzialmente integrandosi a vicenda, producono un risultato che non può in nessun caso essere assimilabile al lavoro di un singolo.

Perciò un insegnante deve guardare al punto d'arrivo collettivo, e valutare prima di tutto il gruppo. Poi, all'interno del gruppo, mettere a fuoco i progressi di ognuno, rilevarli, valorizzarli.

Questa è una Comunità di Ricerca.

E in una siffatta comunità le possibilità di progresso dei singoli sono pressoché illimitate. O almeno, noi insegnanti, non possiamo conoscerle. Sono illimitate in quanto noi non possiamo mettere loro un limite.

Sono illimitate nell'aspettativa che noi possiamo averne.

Le parole ci rendono liberi!

La parola e il numero: valutazione e voto, crescita e competizione

di Adriana Presentini

Se si lavora in una dimensione, in un'atmosfera competitiva, come è quella sancita da un sistema valutativo a base di voti numerici, allora non si lavora per la crescita, si lavora per l'esclusione.

Le quali consistono sostanzialmente nella rimozione del giudizio e del pregiudizio. Non parlo più volutamente di "sospensione", perché sospendere qualcosa implica nel proprio stesso significato, il riprenderla subito dopo la pausa. Ma l'attività filosofica, nel suo essere strumento e al tempo stesso contenuto sostanziale della Comunità di Ricerca (ossia di un gruppo che si auto dimensiona nella prospettiva della crescita del pensiero e della propria umanità), non può essere una semplice pausa, una parentesi oltre la quale riprendere la consuetudine del giudicare/pregiudicare; pena il suo rinnegarsi. In sostanza, una pratica filosofica relegata ad una pausa, quand'anche costruttiva, edificante e liberatoria, non incide minimamente in modo critico sul sistema di relazione educativa asimmetrico e verticale che ancora oggi domina la scena della scuola. Di conseguenza, poiché non si traduce in una crescita della relazione educativa (nulla può crescere in senso educativo senza la messa in gioco –e in crisi- del sistema di riferimento al quale appartiene), resta, al massimo, un asfittico "non luogo" in cui si gioca a far finta; una bella recita che lascia tutto come prima, alla fine della quale nessuno ha imparato nulla su di sé e sugli altri.

L'ascolto autentico è un'attenzione "risvegliata" all'auto espressione di ognuno e al metabolismo di pensiero dell'intero gruppo; ed è attitudine che coinvolge tutti verso tutti, garantendo a poco a poco il rispetto, la fiducia, l'apertura al confronto, il superamento di limiti emotivi e anche intellettuali.

Ed è assurdo dire che si lavora per la pace quando si mette in competizione gli uni con gli altri: la competizione fomenta il conflitto, non la pace. Mi è stato chiesto un po' provocatoriamente, in un convegno, perché mai si dovrebbe abolire quella che si chiama "una sana competizione".

Ho risposto a bruciapelo (non ci avevo mai pensato prima), che davvero non so cosa si intenda per "sana competizione", perché io questa tanto auspicata sana competizione non l'ho mai vista né tantomeno vissuta; mi consta, in base alla mia esperienza, che la competizione è sempre velenosa, capace di avvelenare l'atmosfera di un gioco divertente; capace di rovinare un'amicizia; capace di creare inimicizie, di dividere le persone, di farle sentire inadeguate, oppure di dar loro l'illusione di essere superiori.....con conseguenze deleterie sui loro rapporti con gli altri.

Nella scuola, coloro che non possono reggere la competizione sono ovviamente quelli svantaggiati in partenza, ai quali non verrà chiesto un contributo al lavoro della classe, in base a ciò che possono fare, bensì, in quest'ottica competitiva, si chiederà loro di arrancare disperatamente, senza successo, dietro ai "più bravi" per raggiungere un obiettivo troppo alto. Oppure meglio, si metteranno di buona grazia nei gruppi BES, nel ghetto degli svantaggiati, dove le aspettative si abbassano a dismisura. Ora è chiaro a tutti che, ad aspettative basse, corrisponde un concetto pregiudiziale di esclusione, un marchio di insuccesso, altro che cooperative learning!

In questa 'impasse' si colloca la questione valutativa.

Si pretende di valutare attraverso un voto numerico le eventuali competenze acquisite dagli alunni. Si pretende di giudicare il valore delle persone con un voto. E si pretende di capire questo valore attraverso questionari a risposta chiusa.

Ma vediamo la differenza fra un giudizio espresso numericamente, e una valutazione espressa con parole.

Le parole sono dei "significanti" cui si deve attribuire ogni volta un significato che è relativo al contesto. Perfino il superlativo assoluto di "Ottimo", è relativo al contesto in cui viene espresso.

Il numero, invece, è un assoluto, non relativo ad alcun contesto, e ben lo sanno i nostri governanti, che lo hanno reintrodotto proprio perché il numero ben si presta ad essere strumento di misura e confronto senza possibilità di appello. Strumento di competizione per eccellenza....

Ma noi insegnanti, perché mai dovremmo avere la necessità di misurare e confrontare il valore degli alunni con certezza matematica? E chi siamo poi noi per presumere, pretendere di conoscere questo valore, e con questa certezza?

Ricordiamoci che Einstein andava molto male a scuola, soprattutto in matematica! Che figura ci hanno fatto i suoi insegnanti?

Bene, quegli insegnanti oggi potremmo essere noi, che in base a parametri standard etichettiamo un alunno con un voto senza lasciar spazio all'esprimersi della sua intelligenza, delle sue intelligenze....spesso le intelligenze divergenti sono anche geniali, e noi che non siamo dei geni, non le sappiamo comprendere. Però pretendiamo di giudicarle con dei voti .

Pretendiamo di dare un voto di merito. Ma a guardar bene, a cosa diamo realmente il voto?

A due cose nel complesso: all'apprendimento e all'impegno/partecipazione.

Analizziamole:

1-la capacità di apprendere dipende dalla componente genetica come da quella ambientale. La prima determina il quoziente intellettivo e ovviamente non è un merito dell'individuo.

La seconda, la componente ambientale, tanto meno: dipende a sua volta dallo status socio-economico della famiglia di origine, dalla sua capacità educativa e dal suo livello culturale, dagli stimoli e dai valori che è in grado di trasmettere.

E non dimentichiamo la questione della provenienza etnica e linguistica: ovvio che una provenienza 'altra' rispetto al paese dove l'alunno studia, creerà uno svantaggio più o meno profondo nel suo apprendimento, a seconda della distanza culturale e linguistica dal modello del paese ospitante.

Dunque , a guardar bene, noi premiamo o puniamo, con il voto, una serie di fortune o sfortune dell'alunno che non solo non ha meritato, ma neppure ha potuto evitare, che non si è scelto di sicuro.

2-La capacità/possibilità di impegnarsi e partecipare dipende in primis dallo status emotivo/affettivo dell'alunno. Il quale a sua volta dipende da due fattori: la situazione familiare (più o meno serena), e la situazione scolastica, (più o meno motivante, includente, accogliente).

Perciò in realtà, dando un voto alla motivazione/partecipazione, noi stiamo dando un voto alla famiglia e alla scuola.

Alla capacità della famiglia di sostenere affettivamente ed emotivamente l'alunno; alla capacità della scuola di accogliere, motivare e prendersi cura dell'alunno.

Dunque noi premiamo o puniamo, con un voto numerico, le seguenti cose:

- La provenienza etnico-linguistica della famiglia.
- La provenienza socio-economico-culturale della famiglia
- L'equilibrio emotivo-affettivo della famiglia.
- Il quoziente intellettivo dell'alunno.
- La capacità di accogliere, interessare e motivare della scuola.

Nel voto che diamo sono presenti tutte queste componenti. Quante e quali di queste componenti dipendono dalla volontà dell'alunno?

E' evidentissimo che **nessuna** dipende dalla volontà dell'alunno. Ciononostante è un voto di merito che noi diamo, come tale viene largamente percepito da genitori e studenti, e del resto cosa altro potrebbe significare un voto numerico se non l'acquisizione di un merito?

Mi si dirà che significa l'acquisizione di competenza.

Ma non è forse la stessa cosa? Non si da per scontato che un alunno competente sia meritevole? Che sia meritevole proprio perché ha acquisito competenza?

Le componenti di cui sopra, nel voto, non si vedono, ma ne sono il vero motivo, ne sono alla base.

Quello che io metto in dubbio è proprio la questione del merito: sembrerebbe che il voto serva esclusivamente a stabilire un merito; a cosa altrimenti? Certamente non a stimolare, invogliare un alunno in difficoltà, al quale ovviamente non si è dato un voto positivo. Il voto basso ha semmai l'effetto contrario, come ben sappiamo.

Certamente non a ratificare un successo scolastico di per sé evidente.

Allora il voto risulta essere una discriminante fra chi merita (parte e corre avvantaggiato) e chi non merita (parte e corre in svantaggio). E' una classificazione in base a categorie sociali, culturali, etniche. E in nessun caso una questione di "merito".

Il merito che si pretende di attribuire con il voto è un falso, è fittizio; maschera una vera e propria volontà discriminatoria.

Con le parole, invece, possiamo valutare ed auto valutare ogni volta il punto al quale siamo arrivati, con il gruppo e con i singoli. Con le parole possiamo raccontare il percorso effettuato, possiamo evidenziarne i punti di forza e i punti di debolezza; possiamo mettere a fuoco ciò che ha funzionato e ciò che non ha funzionato nella nostra proposta didattica, ciò che ha creato motivazione e interesse predisponendo all'apprendimento, e ciò che invece non ha lasciato traccia sottoforma di progresso degli alunni. Con le parole possiamo dire tutto ciò che è implicito in un percorso di crescita, possiamo dirne le sfumature, i piccoli successi, i rischi e i problemi.

Le parole ci rendono liberi! Liberi di crescere. Non ci incatenano ad un giudizio che discrimina, che crea pregiudizio, non ci mercificano con un marchio di valore numerico. Le parole possono lasciare intatta la complessità della nostra umanità, possono lasciare spazio all'aspettativa positiva nei confronti dei discenti. Possono essere strumento prezioso di espressione ed autodeterminazione. Possono descrivere qualunque situazione, la più complessa e sfaccettata, senza doverla ridurre a meschino strumento di competizione, come il numero.

Rivendico pertanto il valore delle parole, del discorso, della narrazione, per poter dire i progressi, la crescita comune, così come quella dell'individuo, all'interno della comunità scuola.

E non parlo di giudizi sintetici. Qui la sintesi non può vincere, non è funzionale all'esigenza di comprendere l'effervescenza della crescita di una piccola comunità.

Ci vuole un intero discorso, un discorso a più voci, un discorso a più riprese, uno svolgimento più simile ad una trama narrativa che ad una semplice e chiusa sentenza.

Ci vuole la descrizione e l'argomentazione; ci vuole anche la poesia. Perché la vita, quella vera, è piena di poesia e la maggior parte delle cose importanti si può dire solo con le metafore.

Ci vuole tutta la ricchezza del vocabolario, tutta la complessità della sintassi, tutta l'insondabilità del linguaggio, che è pensiero ed emozione prima di essere parola.

Dobbiamo farci scrittori di noi stessi, raccontarci e farci raccontare da chi con noi vive l'esperienza della comunità di apprendimento.

La raccontabilità dell'esperienza di conoscenza è l'unica garanzia di autenticità dell'esperienza stessa, ed è l'unica sua garanzia di valore -(un valore che ricade su ogni singolo partecipante)-, perché ne è la sua viva testimonianza.

Appendice: *Sulla Competizione*

Ma perché mai dover guadagnare valore dallo sminuire il valore dell'altro? (Questo è ciò che succede nella cosiddetta "sana competizione").

Perché mai un educatore dovrebbe promuovere la competizione fra gli individui? A quale scopo?

Mi si dice che i bambini, gli alunni, vogliono il voto, vogliono essere giudicati.

Rispondo che in realtà i bambini, come anche gli adulti e tutti gli esseri umani di ogni età, vogliono che venga loro attribuito un valore, e non un giudizio.

Nessuno è felice di essere giudicato, perché il giudizio, anche il migliore, contiene l'arroganza del potere di chi l'ha pronunciato, perché il giudizio positivo lo è nella misura in cui esiste quello negativo, un giudizio positivo è tale perché è un'affermazione di valore CONTRO il non-valore dell'altro. Il giudizio è una categoria mentale chiusa, arginata dall'inappellabilità, dall'arroganza, esercitata dal potere, un "potere su" e non un "potere di", ossia un esercizio di abuso.

Il giudizio è un abuso, un abuso di potere.

I bambini e i ragazzi vogliono che venga attribuito loro un valore, non che venga tolto loro un valore. A quale scopo un educatore dovrebbe attribuire un valore negativo? A quale scopo dovrebbe attribuirlo con una votazione numerica, confrontabile, assoluta, se non a scopo di competizione?

Ma l'educatore non dovrebbe piuttosto favorire un clima di cooperazione?

Quale individuo si sente invitato a partecipare, a contribuire con i suoi talenti al lavoro del gruppo, quando viene giudicato negativamente?

Colui che viene giudicato negativamente saprà di non avere valore, pertanto non parteciperà.

E' evidente che il giudizio serve a creare una selezione, fra chi è degno di partecipare e contribuire e chi non ne è degno.

Il danno conseguente è un danno per tutta la comunità, che perde l'occasione preziosa del contributo di tutti; il danno ulteriore dell'esclusione e della selezione è l'emarginazione di alcuni, che diventerà un problema sociale.

I cosiddetti 'più bravi' perderanno l'occasione di imparare dai cosiddetti 'non bravi'.

Il che equivale a dire: i più avvantaggiati perderanno l'occasione di un confronto culturale con gli svantaggiati, i quali hanno comunque un portato culturale da offrire, e spesso si tratta anche di un possibile contributo arricchente, di una diversità, di una alterità che amplia i punti di vista.

Spesso i cosiddetti 'non bravi' sono solo delle menti divergenti. Oppure sono i figli della mancata integrazione sociale e culturale. Spesso, cioè, i 'non bravi' sono perfettamente intelligenti e capaci, ma la scuola non è in grado di notare ed aiutare ad esprimersi queste intelligenze, è più facile negarle. E così facendo, neanche tanto indirettamente, spingerle verso la devianza sociale.

Nella mia esperienza di insegnante, io vedo ogni giorno le possibilità di chi è in svantaggio; le cerco, le valorizzo osservandole e notandole per il gruppo.

Non le vedrei se applicassi il pregiudizio del giudizio, ossia il pregiudizio creato dal giudizio dato all'alunno. Perché dare un giudizio significa "pretendere di sapere il valore di un individuo".

Non potrei rilevare gli interessi, i talenti, le parole e i pensieri individuali, e offrirli al gruppo -che subito ne registra il valore-, se avessi effettuato l'operazione mentale del giudizio, che non consente appello.

Nella mia pratica quotidiana io lascio sempre uno spazio di aspettativa positiva, so di non sapere cose di quel bambino, di non conoscerlo, e perciò mi aspetto altro, altre cose che possono venire.

E queste cose puntualmente arrivano. Forse sono cose piccolissime, piccoli talenti, piccoli successi, piccolissimi contributi, ma sono pur sempre cose positive, di valore positivo, che accrescono il valore dell'intero gruppo. Questo vuol dire valutare.

I bambini vogliono essere valutati, e non giudicati.

E se pure essi volessero essere giudicati perché sono già stati condizionati da una cultura della competizione, perché mai noi educatori dovremmo assecondare questo basso istinto? Ossia l'istinto della competizione, dal momento che la competizione crea guerra e non pace, inimicizia e non amicizia, divisione e non costruzione? Perché dovremmo favorire, stimolare nei discenti l'idea che "IO SONO PIU' BRAVO DI TE"? Perché mai non potremmo invece favorire l'idea che "IO SONO BRAVO PERCHE' CONTRIBUISCO CON LE MIE POSSIBILITA' AL LAVORO DEL GRUPPO" ?

La seconda affermazione può essere fatta da qualunque alunno, anche il più svantaggiato.

E vivere l'esperienza scolastica in un tale clima di valorizzazione, di aspettativa positiva, di partecipazione, significa una grande possibilità di crescita, per tutti e per ognuno.

La discriminazione stipendiale dei docenti della scuola primaria

di Marco Barone

Ero uno di quelli che aveva lanciato in rete, proprio durante il dibattito sulla questione delle 24 ore, la proposta di prevedere una estensione del regime di 18 ore in tutti gli ordini e gradi di scuola.

Ritorno su questa proposta ma incentrando il discorso sulla condizione retributiva dei docenti della scuola primaria.

Un recente studio ha dimostrato che i docenti della scuola primaria sono quelli che lavorano di più, con una prestazione oraria annua di 1.286 ore (media settimanale da settembre a giugno di 34 ore), seguiti da quelli della materna con 1.202 ore (media settimanale 32), e dai docenti della secondaria di I e II grado praticamente alla pari con 1.138/1.140 ore annue (media settimanale di 30 ore). Sempre in tale studio si afferma che "tre ore di insegnamento di un docente di elementare sono retribuite come due ore di insegnamento del collega della secondaria. E' quanto si ricava rapportando il numero di ore di lavoro prestate con lo stipendio liquidato, ottenendo quindi la retribuzione oraria dei docenti dei diversi gradi di scuola."

Una discriminazione chiara, che oggi non ha più ragione di essere specialmente per quel personale che opera nella scuola primaria ed è laureato. Già, perché la differenza retributiva tra i diversi ordini e gradi di scuola era ed è, oggi ancora, giustificata in linea di principio, dal titolo di studio richiesto per l'accesso. Se pensiamo per esempio che per l'insegnamento nella scuola d'infanzia o primaria è necessaria oggi la laurea in Scienze della formazione primaria che senso ha ancora oggi quella discriminazione?

La giurisprudenza comunitaria più di una volta si è pronunciata su temi simili. Per esempio ha già dichiarato in più occasioni che, per valutare se determinati lavoratori svolgano uno stesso lavoro o un lavoro a cui può attribuirsi valore uguale, occorre accertare se tali lavoratori, tenuto conto di un complesso di fattori, quali la natura dell'attività lavorativa, le condizioni di formazione e quelle di lavoro, si trovino in una situazione comparabile (v. sentenze dell'11 maggio 1999, *Angestelltenbetriebsrat der Wiener Gebietskrankenkasse*, C-309/97, Racc. pag. I-2865, punto 17, e *Brunnhöfer*, cit., punto 43). Oppure che la formazione professionale non costituisce soltanto uno dei fattori che possono giustificare obiettivamente una differenza nelle retribuzioni concesse ai lavoratori che effettuano lo stesso lavoro. Essa figura anche tra i criteri che consentono di verificare se i lavoratori effettuino o meno uno stesso lavoro (sentenza *Angestelltenbetriebsrat der Wiener Gebietskrankenkasse*, cit., punto 19).

Ma la situazione in itinere in Italia sembra correre verso altra direzione. Il Vales recepito pienamente nel nuovo SNV prevede una valutazione del personale docente con riferimento a parametri ben definiti, come il tasso di assenteismo o la maturazione di titoli professionali, e se a tutto ciò si aggiunge l'impegno preso dalla maggior parte delle Organizzazioni Sindacali rappresentative, rinviando alla prossimo rinnovo del contratto della scuola, la possibilità di correlare la retribuzione dei docenti a parametri della produttività, ove ben possono rientrarvi anche la valutazione dei titoli professionali, ciò lascia ben intendere che non emerge l'indicazione politica di voler disporre una sorta di incremento della retribuzione dei docenti in modo semplicemente equo ed indipendente da fattori di premialità e meritocrazia.

Quale soluzione?

O diminuire il numero di ore dei docenti della scuola primaria/infanzia, senza diminuire lo stipendio, oppure si deve semplicemente incrementare la retribuzione che alla luce delle considerazioni ora sollevate non ha più ragione di essere discriminatoria e differenziata rispetto ai docenti della scuola secondaria, d'altronde la stessa Corte di Giustizia Europea afferma che nell'ambito di una discriminazione salariale indiretta, spetta al datore di lavoro fornire una giustificazione oggettiva concernente la differenza di retribuzione accertata tra i lavoratori che si ritengono discriminati e le persone di riferimento(28 febbraio 2013 Nella causa C-427/11).

Quale è oggi la giustificazione oggettiva che determina il trattamento salariale differenziato?

A parer mio non sussiste.

Ovviamente altro discorso è quello relativo alla non giusta corrispondenza del salario dell'intero personale scolastico di tutti gli ordini e gradi di scuola, alla effettiva valenza sociale del lavoro prestato, alla effettiva prestazione lavorativa esercitata; che gli stipendi del personale scolastico italiano siano non soddisfacenti è un fatto notorio, che il costo della vita sia elevato è anche questo un fatto notorio, ma il discorso che io ora ho sollevato riguarda una questione specifica che deve necessariamente essere oggetto di riflessione attiva

nell'insieme di quella dignità professionale ed umana che deve essere riconosciuta socialmente, eticamente, al personale scolastico nel suo insieme.

Insegnare per test. La scuola primaria e lo spirito del tempo
di Gianluca Gabrielli (da “aut aut”, 358, aprile-giugno 2013)

1. Qualcosa stava cambiando

Sul sito del Ministero dell'Istruzione si possono cercare, nella sezione statistica, dati per comprendere lo stato di salute della scuola. Provando a reperire i numeri dei ripetenti nelle scuole primarie ci si imbatte in una curiosa situazione: gli ultimi dati disponibili risalgono all'anno scolastico 2008-09, sono cioè ancora indisponibili quelli riferiti agli ultimi tre anni scolastici. Leggendo i dati disponibili poi, ci si accorge che le bocciature in questo ordine di scuola, storicamente in calo fin dall'unità d'Italia, sono riprese a crescere lentamente da alcuni anni. Peccato non disporre di serie aggiornate per capire se questa lenta ripresa della selezione nel grado primario abbia accelerato sotto l'effetto dei recenti interventi di “riforma”, come ci sembra si possa ipotizzare; peccato soprattutto pensando a quanti soldi vengono ogni anno spesi per raccogliere enormi quantità di informazioni ben meno significative. Già questo semplice elemento però ci suggerisce che qualcosa nell'ultimo decennio ha iniziato a mutare nella scuola primaria, ancor prima della cosiddetta riforma Gelmini. D'altronde in questo periodo qualcosa è cambiato nella società, non solo italiana, ed era immaginabile che questa affermazione del pensiero neoliberista, avesse ripercussioni sulla scuola. Chi ha insegnato in questi anni lo percepiva bene dall'interno, anche se all'inizio la struttura dell'istituzione e la mentalità dei colleghi sembravano reggere nonostante tutto.

2. La “riforma” organizzativa

Dal 2009 le trasformazioni organizzative che si sono abbattute sulla scuola primaria sono state pesanti e hanno comportato forti ricadute sulla didattica e sul modo di insegnare. L'abolizione del cosiddetto “tempo pieno” (un modello nato negli anni settanta che però copriva solo circa un quarto delle scuole) e del “modulo” (tre insegnanti ogni due classi) ha prodotto una molteplicità di modelli orari, da 24 ore a 40 ore settimanali, caratterizzate anche dalla scomparsa quasi totale delle compresenze, cioè della possibilità per gli insegnanti di essere presenti per alcune ore contemporaneamente sulla classe attivando attività di gruppo, di recupero, di intervento su situazioni contingenti di difficoltà come l'inserimento di bambini migranti.

Contrariamente alla retorica propagandata del “maestro unico”, l'effetto nelle scuole è stato la frammentazione dei docenti su più classi, senza l'organicità dei modelli precedenti, per cui “maestre uniche” convivono con maestre impegnate su tre-quattro classi.

Questi cambiamenti inoltre si sono innestati sulla scuola dell'autonomia organizzativa, che in questo caso – in un contesto caratterizzato da risorse decrescenti - si è rivelata non la *possibilità* di progettare nel territorio, ma l'*obbligo* di gestire dal basso i tagli che arrivavano dalle politiche nazionali. Il risultato è che l'unitarietà (e l'uguaglianza di condizioni) sono saltate: solo per descrivere la varietà di modelli organizzativi che sono presenti oggi nelle scuole elementari di una città come Trieste avremmo bisogno di un intero volume.

3. La “riforma” didattica

Se la ministra Gelmini non è riuscita ad imporre il grembiolino di Stato, è però riuscita a reintrodurre i voti numerici sulle materie e la valutazione della condotta (quest'ultima, in realtà, negli altri ordini di scuola, ma con ricadute molto forti anche nella primaria). I voti erano stati cancellati negli anni Settanta proprio in relazione alla lotta contro la selezione, introducendo al loro posto articolazioni discorsive della valutazione degli apprendimenti che avevano lo scopo di disinnescare l'uso punitivo per esaltare quello formativo. La relativa facilità con cui la reintroduzione dei voti è passata ed è stata metabolizzata dalle scuole è da leggere in relazione a quegli scarni dati sulla ripresa della selezione citati sopra: la “cultura del merito” si stava facendo strada, silenziosamente, anche tra gli insegnanti e gli antidoti culturali verso di essa non erano più diffusi e disponibili nella società. Il voto – secca determinazione quantitativa dell'apprendimento – meglio si prestava alla nuova ottica un po' spiccia attraverso cui si doveva adesso comunicare con i bambini e le famiglie: “tua figlia vale 5, oppure vale 9; in questo esercizio vali 6, se rispondevi a quella domanda valevi 7”.

4. La selezione sociale viene anticipata

Fino a qualche anno fa sapevamo bene – come maestre e maestri – che potevamo riuscire a bloccare la selezione sociale fino alla quinta. Nelle classi avevamo bambine e bambini di diversa estrazione sociale, che fuori da scuola disponevano di diseguali contesti culturali. Sapevamo che la scuola non poteva sovvertire queste differenze di classe. Eravamo coscienti che prima o poi sarebbero emerse, e di solito il momento dello

smistamento sociale degli allievi coincideva col passaggio tra le scuole medie e le superiori; la gerarchia era chiara: in alto i licei, poi i tecnici, i professionali, in fondo la formazione regionale e l'abbandono scolastico. Nella scuola elementare però si riusciva a resistere, a tenere insieme il gruppo classe: avevamo le compresenze per formare gruppi funzionali al sostegno dei bambini con maggiori difficoltà, riuscivamo ad organizzare questi gruppi senza cadere nei ghetti di livello. In questo modo si poteva tentare di neutralizzare in parte le spinte gerarchizzanti che arrivavano da fuori, ad esempio le differenze di cura nei compiti a casa. Dal 2009, nei primi due anni senza compresenze, questa pratica è saltata: ogni bambino – in classi sempre più numerose – è stato posto da solo alla caccia di un voto. Ho visto i più deboli scivolare indietro. La selezione ora non aspetta la scuola media, attacca famelica anche prima.

5. I test Invalsi

In questo contesto, riassunto a grandi linee, si innestano i test Invalsi.

La scuola primaria è stata la prima destinataria di questi test, fin dal 2005. I bambini e le bambine che frequentano quella scuola e i docenti che vi insegnano sono stati così le prime cavie del grande processo di misurazione che è partito in Italia su iniziativa dell'Istituto di Valutazione. Dapprima, oltre ad italiano (comprensione del testo) e matematica, veniva preparato un test di scienze; in seguito la terza materia è caduta e la presa si è fatta più stringente sulla lingua (con l'introduzione di una prova di velocità di lettura per le seconde classi e con l'introduzione di quesiti di grammatica e ortografia) e sulla raccolta dei dati familiari, di contesto socio-economico e scolastico (con la preparazione di un questionario per le quinte). Oggi questa idea ossessiva della misurazione standardizzata si è estesa anche agli altri livelli di scuola ed è divenuta a tutti gli effetti la nuova ideologia didattica e pedagogica che accompagna le grandi ristrutturazioni organizzative fondate sui tagli progressivi di risorse di cui si scriveva sopra. Ogni anno quindi, a maggio, si ripete il rituale della somministrazione in seconda e quinta classe della scuola primaria, prima e terza secondaria inferiore, seconda superiore e, dal prossimo anno, probabilmente anche all'esame di Stato.

Si tratta in massima parte di domande a risposta chiusa da risolvere in tempi ristretti, con modalità di svolgimento tipiche da concorso per la pubblica amministrazione (manuale del somministratore agli insegnanti smistati in classi non proprie, bambini in banchi separati, divieto di andare in bagno). In pratica la scuola viene messa in “stato di eccezione” in occasione dello svolgimento dei test; la prova più evidente di ciò sta nella *Nota per la somministrazione agli alunni con bisogni speciali* sulla partecipazione dei bambini e bambine disabili, i cui dati non sono conteggiati e la cui partecipazione al test è possibile solo rigorosamente senza la presenza in classe dell'insegnante di sostegno e solo se questi bambini, con la loro presenza in classe, “non modifichino le modalità di effettuazione delle prove per gli altri allievi della classe”.

6. La retroazione sulla didattica

Fin dall'inizio era abbastanza presumibile che queste prove rappresentassero la chiave di volta di un tentativo di valutazione del sistema, nell'ottica di espandere la concorrenzialità tra scuole e docenti, e di avviare una politica di premi economici e di sanzioni. Fin dal 2008, con la pubblicazione di *Un sistema di misurazione degli apprendimenti ...*,⁴ ciò è esplicitamente dichiarato. Ad oggi quindi è divenuto normale vedere istituzioni scolastiche che si auto-promuovono in tempi di iscrizioni vantando il proprio punteggio ai test. Una circolare di quest'anno prescrive che i docenti in formazione possano effettuare il tirocinio formativo solo nelle scuole i cui risultati nei test siano superiori alla media regionale. Da anni si parla di legare gli incrementi salariali ai risultati nei test.

Questa sempre più esplicita finalità di valutazione di sistema dei test ne ha accresciuto la forza di penetrazione nella scuola, tanto che l'adeguamento ad essi è risultato diffuso. La maggior parte dei docenti, nella prospettiva di venire valutati in base a questi risultati si sono riorganizzati silenziosamente la didattica, inizialmente prendendo le prove proposte dall'Invalsi come matrici per modificare il proprio insegnamento, quindi accedendo al fiorente mercato editoriale di eserciziari che è subito esploso attorno a questa didattica: sono già oltre 200 i volumi censiti dal sistema bibliotecario nazionale (e quindi molti di più quelli pubblicati e non ancora finiti nelle biblioteche) per “allenare la mente alle prove Invalsi”, come recita uno dei tanti titoli. Come nel vecchio esame di maturità, è frequente che gli insegnanti un mese prima delle prove sospendano la didattica delle materie “non testate” per impegnare gli alunni nel *teaching to test*. In generale l'equilibrio tra le discipline che era stato raggiunto nel passato è stato stravolto da queste prove, tanto che materie fondamentali per questa fascia di età, come le educazioni, tendono ad essere relegate al ruolo di semplici abbellimenti saltuari. Insomma: la didattica odierna è sempre più una didattica “stile Invalsi”. Ormai, per modificare i comportamenti dei docenti è stato escluso il metodo classico, che prevedeva la

4 D. Checchi, A. Ichino e G. Vittadini, *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, sito Invalsi, 4 dicembre 2008

preparazione di nuovi Programmi e la predisposizione di piani di formazione, poiché presupponeva procedure troppo costose, troppo democratiche e poco efficaci: l'introduzione dei test collegati a politiche premiali si è dimostrata molto più efficiente.

7. La didattica a test

Adriana Presentini, insegnante elementare, nel 2010 dopo aver fatto svolgere la prova di comprensione Invalsi ai propri alunni e alunne di seconda, ha organizzato tra di loro la discussione e la riflessione sul racconto oggetto del test.⁵ Si è trattato di un “lavoro di discussione filosofica”, come lei lo chiama, in cui i bambini dapprima hanno formulato e discusso domande da porre al testo, quindi hanno scelto la domanda che a loro giudizio era più interessante e ne hanno ripreso la discussione mettendo a confronto le loro interpretazioni e le loro risposte.

A questo punto però sono tornati ai test Invalsi e hanno analizzato insieme le domande e le risposte, giuste e sbagliate, che il questionario a risposta multipla aveva loro imposto, e in particolare quelle a cui molti avevano risposto in modo “sbagliato”. Alla domanda sulla “morale della favola”, ad esempio, i bambini durante il loro lavoro di discussione filosofica avevano formulato ben nove possibili risposte, ognuna sulla base di un'argomentazione fondata ed interessante; poi ne hanno scelta una, la preferita, talmente evocativa che hanno deciso di costruirci sopra la rappresentazione teatrale di fine anno scolastico. Su quella stessa domanda il questionario Invalsi proponeva quattro risposte, di cui solo una giusta, ma – come commenta, dopo la discussione, Presentini - “le risposte date per giuste dai bambini non erano affatto illogiche, benché considerate sbagliate dagli organizzatori delle prove”.

Questa esperienza – da leggere nella trascrizione originale come una vera avventura nel mondo della riflessione infantile – ci mostra che attività di comprensione proposte nella maniera di questi test irrigidiscono il processo di apprendimento e ne riducono la complessità. Agiscono come mannaie sul pensiero divergente che non ha spazio per essere espresso e articolato, schiacciano l'idea del comprendere sulla dicotomia vero-falso, togliendo credito ad ogni risposta non coincidente con quella predisposta come vera. La censura colpisce, come in un domino a salire, il bambino, l'insegnante, la classe, sino alla scuola (magari esclusa dal tirocinio formativo perché risultante “sotto la media”).

Racconta un insegnante che ad un test psicologico nella scuola materna un bambino prese il cucchiaino ricevuto e, invece di introdurlo nella tazza, lo mise nella scarpa; gli operatori preoccupati chiesero al bambino la ragione di quella scelta ed egli, tranquillo, rispose che l'aveva fatto per ridere. Ora, nella scuola primaria, si ride meno.

8. Leggere: una questione di rapidità

Come accennato, tra i test è prevista ormai da alcuni anni una prova preliminare di lettura per i bambini e le bambine di seconda classe della scuola primaria. L'esercizio viene esplicitamente previsto come prova di velocità, eseguita sotto gli occhi dei “somministratori” provvisti di cronometro. Gli insegnanti infatti, trasformati in operatori scientifici per conto dell'Invalsi, devono procurarsi il contasecondi e tutto lo svolgimento è organizzato alla maniera delle competizioni sportive, come si legge nel “Manuale per il somministratore” del 2012:

“Dare il via dicendo ‘Ora girate la pagina e cominciate’ e far partire il cronometro, iniziando a contare i due minuti previsti per lo svolgimento della prova preliminare. È fondamentale in questa prova rispettare rigorosamente il tempo di somministrazione.

Trascorsi i due minuti, dire agli allievi di posare subito la penna e chiudere i fascicoli. Passare a ritirarli, rassicurando coloro che non fossero riusciti a portare a termine la prova, ribadendo loro che ciò non deve essere motivo di preoccupazione alcuna” [sottolineature nell'originale].

Chi insegna a scuola sa che il fattore velocità interferisce negativamente sull'apprendimento della lettura. Il bambino si emoziona e si angoschia, “fa la gara” invece di impegnarsi con tranquillità per portare a termine il suo compito. Solitamente, quelle poche volte in cui occorre avere elementi certi sulla rapidità e qualità della decodifica dei testi da parte di un bambino, l'insegnante li raccoglie senza mostrare il cronometro; il suo uso esplicito invece trasmette l'idea che la lettura sia un pratica frettolosa.

Inoltre occorre riflettere sul particolare del ritiro della prova trascorsi i due minuti. Per comprendere quanto possa risultare drammatico questo aspetto, apparentemente trascurabile, per un bambino o una bambina di sette anni bisogna fare uno sforzo di decentramento cognitivo: immaginate, da adulti, di andare ad effettuare un concorso importante per il vostro futuro e provate a pensare che i tempi di cui pensavate di aver bisogno per mostrare la vostra preparazione siano dimezzati e che quindi, prima del termine del vostro

5 http://www.cespbo.it/testi/2011_2/isignoriinvalsi.pdf

svolgimento, gli organizzatori vi intimino di “posare subito la penna e chiudere i fascicoli”, indi passino a ritirarli “rassicurando [voi] che non [siete] riusciti a portare a termine la prova”. Vi sentireste rassicurati?⁶ Ormai sono vent’anni che *Come un romanzo* di Daniel Pennac è stato pubblicato in Italia e che il suo decalogo con *I diritti imprescrittibili del lettore* è divenuto il riferimento per tanti insegnanti che ritengono la lettura un’attività profondamente collegata alla motivazione, al piacere, alla personalizzazione dell’approccio. Forse al decalogo occorrerebbe aggiungere un undicesimo punto, per contrastare i rischi, non prevedibili a suo tempo da Pennac, implicati dallo stile Invalsi: il diritto a leggere lentamente.

9. Biro o matita? Sciocchezze trascurabili

Un ultimo elemento che può apparire irrilevante a chi non ha esperienza di scuola primaria. Per esplicita direttiva, i test devono essere compilati con la penna non cancellabile. Non sono ammesse eccezioni. Eppure basta entrare in qualche classe seconda per accorgersi immediatamente che solo pochi insegnanti fanno usare la penna già in questa classe. Si usa la matita perché in questo modo l’errore può essere corretto, e nelle prime fasi del processo di apprendimento della scrittura è bene che sia così, in modo che non crescano ansie sull’errore “irrimediabile”. Cancellare e riscrivere ciò che si sbaglia può essere vissuto come il lavoro di perfezionamento di un artigiano, come la rifinitura di uno scrittore alle prese con il suo elaborato; si impara dai propri errori. Solitamente il passaggio alla penna è graduale, diverso da classe a classe e seguito da vicino dagli insegnanti del team, in accordo tra loro. In molti casi viene anche previsto un passaggio intermedio attraverso un periodo con la penna cancellabile. Quindi il test Invalsi con questa prescrizione ha l’effetto di un elefante in una cristalleria: manda in frantumi la progressione scelta dagli insegnanti e obbliga dall’esterno tutti i bambini e le bambine d’Italia a “passare alla penna” da un giorno all’altro, in una situazione di esame con esaminatori non della propria classe. So che alcuni pensano: “suvvia, sappiamo che c’è differenza, ma si tratta di una prova di pochi minuti...”. Anche in questo caso solo uno sforzo di decentramento cognitivo può aiutare un adulto a comprendere realmente ciò di cui si sta discutendo. Immaginatevi allora nuovamente in quel concorso cui si accennava prima, alle prese con un esercizio che implica la semplice digitazione e formattazione di un testo; immaginate però di dover lavorare con un software che non avete mai usato. Ricordatevi inoltre che il tempo è ridotto. Davvero ritenete ancora che si tratti di una sciocchezza trascurabile?

Solitamente, in classe, proprio nelle seconde, il consiglio che si dà alle bambine e ai bambini di fronte ad una prova importante che non sia centrata sull’abilità nell’uso dello strumento di scrittura è: “usate matita o biro, la scelta è libera, usate lo strumento col quale vi sentite più a vostro agio”. Oggi questa linea di condotta viene sempre più sostituita dal passaggio alla penna biro nel secondo quadrimestre, in modo da arrivare alle prove Invalsi di maggio con una sufficiente esperienza.

Conclusione

Fermiamoci qui. Dunque in un contesto neoliberista già fortemente condizionante, la scuola primaria è stata dapprima destrutturata nei suoi modelli organizzativi e forzata ad adottare le vecchie valutazioni potenzialmente selettive. Quindi su questa situazione l’imposizione dei test per valutare il sistema ha iniziato ad operare con un forte potere di ricatto sui docenti. Questi test sono divenuti in breve tempo - con la loro forte carica di unilateralità, individualismo, estraneità alla tradizione didattica consolidata - dei potenti fattori di trasformazione delle pratiche degli insegnanti. Il questionario a risposta multipla, che era una delle tante forme dell’esercizio scolastico, sta divenendo l’esercizio principe, quello cui si chiede conto dell’efficacia dell’insegnamento. L’illusione di misurare, di comprendere e magari di migliorare la qualità della didattica nella scuola primaria passa attraverso queste immani raccolte di dati che ogni anno impegnano tutti i bambini e gli insegnanti. Oggi, la scelta di provare a difendere la multiformità, complessità e imprevedibilità del pensiero infantile e la dimensione relazionale del processo di insegnamento è un po’ più difficile, e ha parecchio a che fare con l’atteggiamento verso questi test.

Bomba Libera Tutti.

Stereotipi e differenze di genere in una classe delle elementari

di Pina Caporaso

[Pina Caporaso insegna nella scuola primaria *Galileo Galilei* di Pistoia. Si è laureata in sociologia presso l’Università La Sapienza a Roma, con una tesi premiata dall’Unione Femminile Nazionale. E’ socia di *Archivia* – Archivi e biblioteche della Casa Internazionale delle Donne di Roma - al cui interno partecipa al gruppo di ricerca *Self-hlep: riparliamone!*, curandone il

⁶ Ovviamente queste riflessioni sono fatte avendo come riferimento il bambino o la bambina nella propria classe con le proprie maestre in una situazione tranquilla: il tutto quindi peggiora ulteriormente in situazione “in vitro” come quella che chiede di organizzare l’Invalsi, con osservatori esterni, in aule diverse, separando i banchi,...

blog. Si occupa di educazione degli adulti sui temi delle differenze di genere e dell'educazione all'affettività. Vive a Pistoia, dove è attivista della Rete di donne *13 Febbraio*].

Bomba Libera Tutti – Stereotipi e differenze di genere in una classe delle elementari è un documentario girato a marzo 2012 nella mia classe, una quarta elementare della scuola “Galileo Galilei” di Pistoia.

Abbiamo proposto delle attività che permettessero di far emergere il modo in cui i bambini e le bambine riflettono sull'identità di genere. L'obiettivo era sia quello di far emergere gli stereotipi, per poterli riconoscere e criticare, sia capire come i più piccoli percepiscono la continua offerta di modelli maschili e femminili e se si riconoscono in ciò che viene loro proposto.

In primo luogo abbiamo letto due narrazioni che hanno come protagonisti gli animali, tratte dal volume *Rosaconfetto e altre storie*, ripubblicato da *Mottajunior*. La prima, *Arturo e Clementina*, tratta dell'importanza di relazioni affettive e di coppia rispettose dei desideri e delle inclinazioni del partner, in questo caso la tartaruga Clementina, che viene costantemente denigrata dal suo compagno, finché non decide di lasciarlo e di andarsene. La seconda, *Una fortunata catastrofe*, racconta di una famiglia di topolini nella quale tutto il lavoro di cura grava sulla mamma, mentre il babbo si dedica al lavoro fuori casa e allo svago. Un tubo rotto costringe la famigliola a cambiare tana e, nel trasloco, la mamma e il papà sono indotti a modificare i ruoli che così rigidamente condizionavano le loro giornate.

Su queste storie i bambini e le bambine hanno espresso punti di vista molto interessanti. Di sicuro una condanna degli atteggiamenti maschilisti, facilmente individuabili nelle storie; una capacità di immedesimarsi o di riferire somiglianze e differenze nella propria vita quotidiana, che dimostrano quanto ancora ci sia da fare per l'importante – e ancora mancante – lavoro di condivisione della cura tra uomini e donne.

Nella seconda parte i bambini commentano alcune pubblicità, scelte da loro, che propongono modelli maschili e femminili ben precisi. Anche qui, dimostrano una capacità talvolta inattesa di leggere le immagini nei loro aspetti più evidenti, ma anche di trovare significati nascosti, attraverso l'uso di colori, musiche, scelte “di regia” che smascherano un marketing chiaramente orientato alla riproduzione di stereotipi.

Nella terza parte affrontiamo il ruolo della scuola nell'educazione alla parità tra i generi e all'affettività. Abbiamo intervistato alcune insegnanti che nel nostro Istituto portano avanti da anni un lavoro sull'identità e, in particolare, sull'identità di genere. Dalle loro parole emerge la vitalità della scuola primaria italiana, nonostante i tagli e la cattiva pubblicità dei media; una scuola capace di lavorare per educare alla cittadinanza attiva e alla realizzazione più profonda degli individui e non solo di “istruire”.

Infine, ritorniamo alla classe, con una discussione su cosa non piace ai maschi e alle femmine dell'altro genere. Le bambine individuano nella scarsa espressione dei sentimenti e nell'aggressività i tratti più problematici dei maschi; i bambini sono invece insofferenti verso l'accondiscendenza e la sindrome da “prime della classe” delle bambine.

Stereotipi confermati, insomma, ma anche criticati, in un finale che vorrebbe lasciare spazio ad un futuro diverso ma tutto pienamente nelle nostre – e nelle loro – mani.

Questo documentario è stato realizzato grazie alla sapienza tecnica di Daniele Lazzara, giovane videomaker che ha saputo inserirsi con attenzione e sensibilità nella vita di classe.

Il video, sostenuto anche dalla Commissione Provinciale per le Pari Opportunità di Pistoia, si trova integralmente su Youtube digitando “Bomba Libera Tutti”. Nel marzo 2013 è stato insignito del Premio Immagini Amiche, assegnato dall'UDI - Unione Donne in Italia e dal Parlamento Europeo ad aziende, siti web, pubblicità, programmi televisivi, Comuni e scuole che veicolano immagini non stereotipate dell'identità femminile.

[un'intervista sul documentario in:

http://www.ilcambiamento.it/donne_cambiamento/bomba_libera_tutti_documentario_differenze_genere.html