



- 3 | La valutazione tra osservazione degli apprendimenti e comunità di pratica professionale
- 5 | Che cosa significa valutare gli apprendimenti?
- 9 | La valutazione autentica
- 15 | Le prove standardizzate in educazione: una riflessione tra valutazione di sistema e valutazione individuale
- 19 | Valutazione e feedback – ma certo! Due pilastri portanti per garantire l'autonomia professionale
- 23 | Quale valutazione nell'ambito della differenziazione?
- 27 | Le convinzioni di docenti e studenti sulla valutazione formativa in matematica
- 31 | Un'esperienza volta a perseguire l'equità: la carta della valutazione
- 35 | Indagine sulle prassi di valutazione vigenti al Liceo cantonale di Locarno

# La valutazione tra osservazione degli apprendimenti e comunità di pratica professionale

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS

La valutazione degli apprendimenti è un momento centrale nella vita scolastica, sia per gli allievi sia per gli insegnanti. Per i primi, la dimensione certificativa della valutazione determina il loro destino scolastico, professionale e di vita; l'aspetto formativo invece li accompagna nella crescita dei loro apprendimenti. Per i docenti, non è esagerato affermare che non vi è scuola senza valutazione: l'attività didattica quotidiana è, o dovrebbe, essere orientata dalla conoscenza del livello di apprendimento delle persone in formazione, e il momento certificativo investe ogni docente di una importante responsabilità nei confronti dei propri alunni, al termine di ogni anno scolastico e in particolare al termine dei momenti di "snodo" all'interno del sistema scolastico.

Malgrado questa sua centralità, o forse proprio per questa ragione, non è mai banale parlare di valutazione nella scuola: essa coalizza attorno a sé molteplici rappresentazioni, addirittura miti, vien declinata in modi estremamente variegati, ed è fonte di tensioni per tutti gli attori implicati.

È dunque più che opportuno, in un momento di complesse e significative riforme che la scuola ticinese sta vivendo, approfondire questa tematica, elencare le diverse – a volte potenziali – funzioni della valutazione e le ampie modalità con le quali essa viene attuata all'interno del nostro sistema, riflettendo sui suoi possibili sviluppi.

Come sempre, "Scuola ticinese" esplora l'argomento offrendo degli spunti teorici nonché illustrando alcune pratiche esistenti, in questo caso sia sul piano del sistema generale sia in riferimento a pratiche più specifiche. Nessuna autocelebrazione o banalizzazione: i contributi teorici offrono l'occasione per esplorare modelli nuovi e meno nuovi; le descrizioni di pratiche consentono da una parte di conoscere alcune esperienze degne di nota ed eventualmente estendibili, dall'altra di interrogarsi su realtà perfettibili.

Tra i numerosi e ricchi interventi – senza nulla togliere a nessuno – l'articolo di Martin Baumgartner offre uno spunto di riflessione generale, che supera anche il tema specifico del testo. L'autore mette in luce un importante paradosso dell'istituzione scolastica, molto attuale. Il paradosso è il seguente: da un lato i docenti sono dei professionisti, e come tali devono godere della massima autonomia didattica, dal momento che sono gli unici a poter valutare, caso per caso, quale intervento pedagogico mettere in atto in ogni situazione specifica; d'altro canto essi sono iscritti in un'istituzione – la scuola – che esprime delle legittime esigenze, tra cui quella di formare cittadini competenti, e di farlo in maniera equa. Per verificare che ciò avvenga, da tempo sono stati istituiti dappertutto dei dispositivi di monitoraggio, che implicano quindi una rendicontazione del sistema nei confronti della società.

Ora, nel dibattito talora sembra che queste due dimensioni siano inconciliabili e irriducibili: o gli insegnanti sono totalmente liberi, anche dal "rendere conto", oppure non lo sono per nulla, ridotti ad una "funzionarizzazione", o "proletarizzazione", in quanto il sistema

- 41 | Il co-insegnamento nella scuola media ticinese: tra vincoli istituzionali ed emozioni dei docenti
- 47 | "Puoi chiedere se posso giocare?" Un progetto sull'integrazione
- 53 | "L'uomo è antiquato?": un progetto d'istituto interdisciplinare del Liceo cantonale di Lugano 1

- 41 | chiede loro di tendere verso certi risultati. Baumgartner afferma invece che queste due dimensioni possono convivere in maniera creativa e fruttuosa. La scuola è un “sistema di esperti”, la cui qualità dipende proprio dall’autonomia e dalla professionalità dei suoi attori, per cui risulta inutile, anzi dannoso, un controllo diretto dell’attività lavorativa. Il sistema deve definire delle condizioni quadro, delle finalità a cui tendere, che verranno monitorate sul piano generale, ma saranno poi i docenti a definire le modalità concrete di attuazione. Invece del “controllo” o della sanzione, il miglior modo di regolare eventuali scostamenti troppo vistosi dalle finalità è quello della costituzione di comunità di pratica professionale, dentro gli istituti, nelle quali si possano discutere e condividere difficoltà e piste di sviluppo. Questo approccio ha il merito di conciliare professionalità e autonomia con la coerenza di un sistema scolastico che vuole e deve perseguire degli obiettivi. Ciò non significa in nessun caso – nel rispetto del principio di autonomia – che il singolo docente abbia l’obbligo di un risultato determinato in relazione a un singolo allievo, il quale deve assumersi ovviamente le responsabilità del proprio apprendimento; ma significa che in quanto professionista è consapevole di essere iscritto in un sistema, e che esprime la sua professionalità in funzione delle finalità che il legislatore ha definito.

Lo spunto è molto ricco, e se ben perseguito e compreso potrebbe essere veramente fruttuoso per la scuola ticinese. L’insieme dei contributi della rivista può indubbiamente aprire un vivo e fertile dibattito attorno a un tema che non manca mai di suscitare legittimi interrogativi e ampie riflessioni.



# Che cosa significa valutare gli apprendimenti?

Mario Castoldi, professore presso l'Università degli Studi di Torino

La valutazione appare spesso come un momento del lavoro dell'insegnante costretto e irrigidito all'interno di un insieme di assiomi, convinzioni implicite, consuetudini, rituali che impediscono qualsiasi ripensamento e modificazione dei propri comportamenti. Si tratta di una vera e propria zona franca, rinchiusa all'interno di mura impensabili che, da un lato, tentano di proteggere nei confronti di possibili attacchi esterni (colleghi, allievi, genitori, ...), dall'altro inibiscono qualsiasi potenziale cambiamento. Il risvolto paradossale, ma forse anche il grimaldello attraverso cui provare a smuovere qualcosa, è che molti insegnanti vivono la valutazione come qualcosa di insoddisfacente, riduttivo, squalificante, ma non riescono a liberarsi da questi lacci, innanzitutto mentali, che limitano la loro azione.

Per queste ragioni un percorso di avvicinamento all'interrogativo proposto dal titolo può essere quello di provare a richiamare, problematizzandole, alcune tipiche scorciatoie con cui la scuola tende ad affrontare il proprio compito valutativo, laddove il termine "scorciatoie" vuole richiamare la ricerca di soluzioni al problema legittimate dalla consuetudine ma drammaticamente inadeguate ad affrontare in termini professionali il delicato momento della valutazione scolastica (cfr. Lichtner, 2004). Proviamo ad elencarle:

- *Il mito dell'oggettività.* Si tende ad attribuire alla valutazione il significato di giudizio insindacabile, inappellabile, inoppugnabile in quanto avvolto nel manto della corrispondenza con la realtà, del controllo assoluto sulla soggettività. Le criticità nell'immagine sociale degli insegnanti e della scuola ritrovano nel supremo momento della valutazione un approdo contro un sicuro naufragio: l'apparente scientificità della valutazione, dietro cui nascondere tutte le proprie ansie, le proprie incertezze, la paura di assumersi responsabilità e attraverso cui ri-conquistare il prestigio sociale incrinato. È curioso che un postulato ormai da un secolo riconosciuto anche alle scienze dure, il condizionamento esercitato dal soggetto nell'osservazione di un fenomeno, sia tranquillamente ignorato nella valutazione di un evento così complesso e articolato come l'apprendimento. Solo la debolezza epistemologica delle scienze dell'uomo e, in particolare, dell'educazione e la quasi totale assenza di una cultura valutativa nella scuola possono spiegare il persistere di questo mito, così diffuso anche nel linguaggio comune (prove oggettive, obiettività del giudizio, valutazione oggettiva, etc.).

- *Il primato della quantificazione.* Il processo valutativo viene visto in chiave "ragionieristica", lo sforzo pare tutto teso a tradurre in numeri o percentuali l'apprendimento dei propri allievi, come forma di autotutela e di protezione della responsabilità valutativa dietro il manto della presunta scientificità e imparzialità del numero. Facendo ciò si nega l'essenza stessa del valutare che consiste in un apprezzamento dell'esperienza sulla base di un insieme di criteri chiari e definiti; potremmo immaginarci il valutatore di un ristorante o una trattoria che si limita ad esprimere il suo giudizio unicamente sulla base degli elementi quantificabili (costo del pranzo, numero di posti a sedere, tempi di attesa, etc.)? Si tratta di farsi carico della responsabilità del valutare, puntando a realizzare un processo rigoroso e sistematico, senza comode, quanto deboli, vie di fuga.
- *Il voto come unico codice valutativo.* Andando oltre il dettato normativo, che vincola all'uso del voto solo nel momento del giudizio conclusivo, la scala in voti diviene spesso l'unico modo con cui comunicare la valutazione: dal compito a casa, al lavoro in classe, alla prova di verifica intermedia; più realisti del re, si potrebbe commentare. Ancora una volta è l'aura della scientificità connessa al numero che fa sentire il suo peso: facciamo uscire il linguaggio valutativo dalle secche dell'opacità e dell'ambiguità delle scale di aggettivi o dei giudizi discorsivi e torniamo a parlare chiaro, o meglio a misurare. Non importa se si confonde valore cardinale ed ordinale del numero, l'importante è proteggersi dietro il camice bianco della asetticità e apparente precisione del voto.
- *Il giudizio come sommatoria dei voti.* Il giudizio valutativo di fine anno diviene la sintesi, più o meno aritmetica, di un insieme di prestazioni dello studente nel periodo considerato; ci sono gli esiti delle verifiche periodiche, si tratta di metterli insieme per arrivare ad un giudizio complessivo. L'esclusiva attenzione alle prestazioni, in particolare a livello di formazione di base, lascia in ombra lo sviluppo dei processi (cognitivi, metacognitivi, affettivi, relazionali) che risultano centrali nella maturazione di una competenza; può essere legittima a livello agonistico, ma non in ambito formativo. Per fare un esempio molto eloquente e chiaro, nel campo del "saper scrivere" l'insegnante non è

chiamato a valutare la qualità dei prodotti, ovvero dei testi elaborati dagli allievi, bensì deve apprezzare la qualità del saper scrivere, ovvero la padronanza dei processi che consentono una scrittura consapevole ed efficace.

- *La frattura tra apprendimento e comportamento.* Si dà per scontata la distinzione tra la valutazione dell'apprendimento, espressa attraverso i giudizi disciplinari, e la valutazione del comportamento, espressa attraverso un giudizio a parte. In rapporto alla competenza il punto sta proprio nella separazione tra i due piani, come fossero due emisferi dell'esperienza di apprendimento isolati e a sé stanti; la dimensione integrata della competenza, nella quale la mobilitazione delle risorse presuppone un'attivazione di processi di diversa natura, implica una considerazione congiunta dei due piani. Risulta assolutamente scorretto concepire il comportamento come qualcosa a sé stante dall'esperienza di apprendimento, la quale a sua volta tende ad essere ridotta alla sola acquisizione di conoscenze e abilità, lasciando ai margini lo sviluppo di una effettiva padronanza da parte dell'allievo.
- *L'archetipo dell'esame.* Una prova valutativa viene naturalmente associata ad un setting asettico ed isolato, nel quale lo sforzo dell'insegnante è teso ad isolare potenzialmente l'allievo dal resto del mondo, lasciandolo solo con la sua mente e il foglio da completare. In una prospettiva di competenza questa ambientazione valutativa risulta incongruente, in quanto l'essere competenti si manifesta anche nel saper usare funzionalmente al proprio scopo le risorse e i vincoli del contesto in cui ci si muove: l'asetticità del contesto, quindi, impoverisce la prova valutativa anziché rafforzarla! L'orientamento verso prove di competenza spinge verso prove valutative più complesse e articolate, nelle quali siano chiari le risorse e i vincoli dentro cui il soggetto, o il gruppo dei soggetti, deve muoversi per realizzare una data prestazione.
- *Lo studente oggetto di valutazione.* Nella dinamica valutativa lo studente tende ad essere relegato ad oggetto della valutazione, senza alcuna possibilità di essere coinvolto nel processo che conduce al giudizio; il massimo diritto che è riconosciuto è quello all'informazione. Un suo eventuale coinvolgimento tende ad essere visto come qualcosa



©iStock.com/mattjeacock

che “sporca” l'indipendenza e la neutralità del momento valutativo, accuratamente da evitare e stigmatizzare. Tutto ciò non può che rafforzare le dinamiche deresponsabilizzanti con cui gli allievi si avvicinano alla valutazione, di inganno e di elusione, in puro stile “io speriamo che me la cavo!”.

Se quelle discusse sono alcune delle scorciatoie da problematizzare per ridare dignità professionale al processo valutativo (e, in termini più generali, ad una componente cruciale del ruolo del docente) vorrei utilizzare la seconda parte del contributo per richiamare tre passaggi chiave su cui ripensare la valutazione degli apprendimenti. Ovviamente mi limiterò ad enunciare sinteticamente le tre linee di lavoro, suggerendo di assumerle come una lettura in filigrana degli altri contributi ospitati in questo numero tematico.

In primo luogo si tratta di distinguere, sia sul piano concettuale sia sul piano operativo, il momento istruttorio e il momento del giudizio nel processo valutativo. La letteratura sul tema, infatti, è sostanzialmente concorde nel distinguere due fasi della valutazione: la fase istruttorio, caratterizzata dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e la fase di espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri assunti dal valutatore. La prima fase rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di farsi un'idea la più precisa possibile circa l'apprendimento dell'allievo, la seconda fase rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire valore ai dati raccolti attraverso l'espressione di un giudizio sulla base di un determinato codice valutativo. Il passaggio dall'uno all'altro momento è consentito dalla definizione dei criteri, i quali rappresentano i referenti concettuali in base a cui poter apprezzare l'apprendimento del soggetto.

Nelle prassi valutative della scuola le due fasi tendono spesso a confondersi o a collegarsi attraverso procedure semiautomatiche (si pensi alla media dei voti); ciò genera confusione in quanto le due fasi, come abbiamo

visto, si pongono su un livello diverso – descrittivo la prima, interpretativo la seconda – e, conseguentemente, rispondono a criteri di qualità differenti. Mentre la fase istruttoria risponde a criteri di rigore nella costruzione e nell’impiego degli strumenti e di documentabilità dei dati raccolti, la fase di espressione del giudizio risponde a criteri di trasparenza e di condivisione delle modalità e dei parametri con cui attribuire valore ai dati raccolti. Una gestione professionale delle prassi valutative richiede una chiara definizione di entrambe le fasi e una consapevole distinzione nei modi di affrontarle, a partire dal principio che i dati non sono dati, ma vanno presi (cfr. Castoldi, 2012).

In secondo luogo occorre avere le idee chiare su quale apprendimento si vuole apprezzare, in quanto una nitida identificazione dell’oggetto della valutazione rappresenta un requisito indispensabile per caratterizzare il processo valutativo. Ciò richiede di fare i conti con il costruito della competenza assunto come pietra angolare sia nel recente Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese, sia nel progetto Harnos all’interno del quale si colloca il documento ticinese, sia nei più recenti documenti e indagini internazionali sul tema. Un costruito che costringe a ripensare il significato dell’apprendimento e, di conseguenza, a rivedere la valutazione nella direzione di “accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa”, per riprendere le parole di Wiggins (Wiggins-Mc Tighe, 2004). Ne conseguono almeno tre capovolgimenti nel modo di pensare l’apprendimento e la sua valutazione nel contesto scolastico:

- il passaggio da una visione statica, prevalente nei concetti di conoscenza e abilità che ci richiamano il possesso di un certo repertorio di saperi a disposizione del soggetto, ad una visione dinamica del sapere, veicolato dal concetto di competenza che ci richiama una mobilitazione di saperi in vista di un certo scopo, un saper agire insomma;
- il passaggio da un approccio analitico, orientato verso una scomposizione progressiva del sapere nei suoi componenti più elementari (basti pensare agli sterminati elenchi di conoscenze e abilità propri della pedagogia per obiettivi...), ad un approccio olistico al sapere, riconoscibile nella visione della competenza come integrazione delle risorse dell’individuo;
- il passaggio da un sapere decontestualizzato, veicolato dai concetti di conoscenza e abilità che ci

restituiscono un sapere astratto, non rapportato a contesti specifici (ad esempio il saper fare una moltiplicazione o conoscere le tabelline) e potenzialmente inerte, ad un sapere situato, riferito ad un determinato contesto operativo in cui agire.

In terzo luogo è necessario recuperare le potenzialità formative connesse al processo valutativo, da molti considerato tra gli strumenti più efficaci per promuovere e sviluppare apprendimento. È una verità che ciascuno di noi ha sperimentato attraverso le sue esperienze apprenditive, formali e informali, constatando quanto sia utile rileggere la propria esperienza di apprendimento, confrontarsi con altri sul suo valore, poter disporre di un feedback e di suggerimenti migliorativi; nonostante ciò le prassi valutative a scuola, rinchiuso nelle loro routine e in stereotipi rassicuranti, smentiscono clamorosamente questi principi e tendono a costringere la valutazione dentro le mura anguste del controllo e della rendicontazione.

Ciò determina una tendenziale separazione tra momento formativo e momento valutativo, che si riflette anche nell’interpretazione del proprio ruolo da parte dell’insegnante, spesso in difficoltà a conciliare e tenere insieme i due compiti. Non c’è solo la valutazione dell’apprendimento, finalizzata ad accertare la produttività dell’azione scolastica nonché a rendicontare socialmente i suoi risultati e orientata verso gli interlocutori esterni dell’esperienza scolastica (famiglie e comunità sociale), bensì c’è anche la valutazione per l’apprendimento, intesa come dispositivo di retroazione utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo così come ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento e orientata verso gli interlocutori interni all’esperienza scolastica (lo studente e i docenti). Quest’ultima, in particolare in un contesto di scuola dell’obbligo, rappresenta la ragion d’essere del momento valutativo, come affermato a chiare lettere nel recente Piano di studio, ma clamorosamente sconfessato nelle aule scolastiche (cfr. Weeden-Winter-Broadfoot, 2009).

Distinguere momento istruttoria e di giudizio, riconfigurare l’oggetto della valutazione nella prospettiva delle competenze, riposizionare la valutazione al servizio dell’apprendimento: tre sfide chiave attraverso cui ripensare la valutazione scolastica e problematizzare routine e principi d’azione consolidati e rassicuranti, ma ormai logori e professionalmente deboli.

## Bibliografia

- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*, Roma, Carocci.
- Castoldi, M. (in corso di stampa). *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l’apprendimento. Teorie e metodi*. Milano, Franco Angeli.
- Weeden, P., Winter, J. e Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l’apprendimento*, Trento, Erickson.
- Wiggins, G. e McTighe, J. (2007). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.



# La valutazione autentica<sup>1</sup>

**Giorgio Ostinelli**, esperto cantonale dell'insegnamento per la Divisione della formazione professionale

### Modalità della valutazione

La valutazione in ambito scolastico può essere praticata mediante approcci sommativi, diagnostici e formativi. La prima tipologia è molto nota, anzi, in certi casi viene tout court identificata con il concetto stesso di valutazione e ha come scopo quello di fornire all'insegnante un certo numero di informazioni sulla prestazione dell'allievo, in base a determinati criteri. L'informazione interessa evidentemente, anche se in minor misura, altri soggetti (allievo, famiglia, direzione, altri docenti). La valutazione sommativa conclude in genere un certo processo: ad esempio, un insegnante svolge un ciclo di lezioni e poi realizza una verifica come momento finale, prima di passare ad altri argomenti. La valutazione diagnostica è invece meno utilizzata, ed ha come scopo la raccolta di informazioni sul livello "in entrata" delle conoscenze ed abilità in possesso dell'allievo. Essa gioca un ruolo importante nella pratica della differenziazione pedagogica, in quanto permette all'insegnante di farsi un quadro sufficientemente chiaro rispetto alla situazione di partenza dei vari allievi. La valutazione formativa, come dice il termine, ha lo scopo di fornire un feedback principalmente all'allievo e all'insegnante, finalizzato al miglioramento della prestazione di entrambi. Essa può avere un carattere formale e/o informale ed assumere la forma di domande orali, osservazioni, sviluppo di brogliacci, riflessioni condivise, mappe concettuali costruite dagli allievi, giochi di ruolo, lavoro tematico in gruppi, uso di rubriche e analisi di portfolio. Anche se, come detto, la valutazione sommativa è la più diffusa delle tre, recenti ricerche hanno mostrato come l'uso regolare di forme diagnostiche e formative produca evidenti benefici per gli allievi (Black & Williams, 1998). Seppur gli insegnanti frequentemente propendano per l'uno o per l'altro tipo per motivi di vario genere – che vanno dall'abitudine, alla semplicità, alla visione dell'insegnamento – non si può ragionevolmente affermare che esistano docenti che praticino *solo* una delle tre tipologie. Quello che è realmente importante è usare gli strumenti a disposizione in modo opportuno, e di conseguenza la questione è come far sì che le motivazioni che spingono ad usare una piuttosto che l'altra si basino su concetti quali l'appropriatezza e l'efficacia e non ad esempio la pura e semplice abitudine.

In base a queste considerazioni, vale la pena di cercare di rispondere a qualche domanda. Si tratta di interro-

gativi che praticamente ogni insegnante si pone: quali evidenze ci segnalano che un'allieva/un allievo ha appreso? E quali che ha sviluppato una comprensione reale e non solo una riproduzione superficiale degli argomenti proposti? Come dovrebbe essere organizzata la valutazione per promuovere l'apprendimento e non solo misurarla?

Secondo Tomlinson e McTighe (2006), tre principi-chiave dovrebbero stare alla base dell'atto del valutare in ambito scolastico:

1. la valutazione dovrebbe essere, per quanto possibile, multidimensionale, ossia essere simile ad un album fotografico piuttosto che ad un'istantanea;
2. le procedure di misurazione dovrebbero essere pianificate e realizzate in funzione degli obiettivi che si vogliono raggiungere;
3. la forma della valutazione deve essere una conseguenza della sua funzione.

### Multidimensionalità

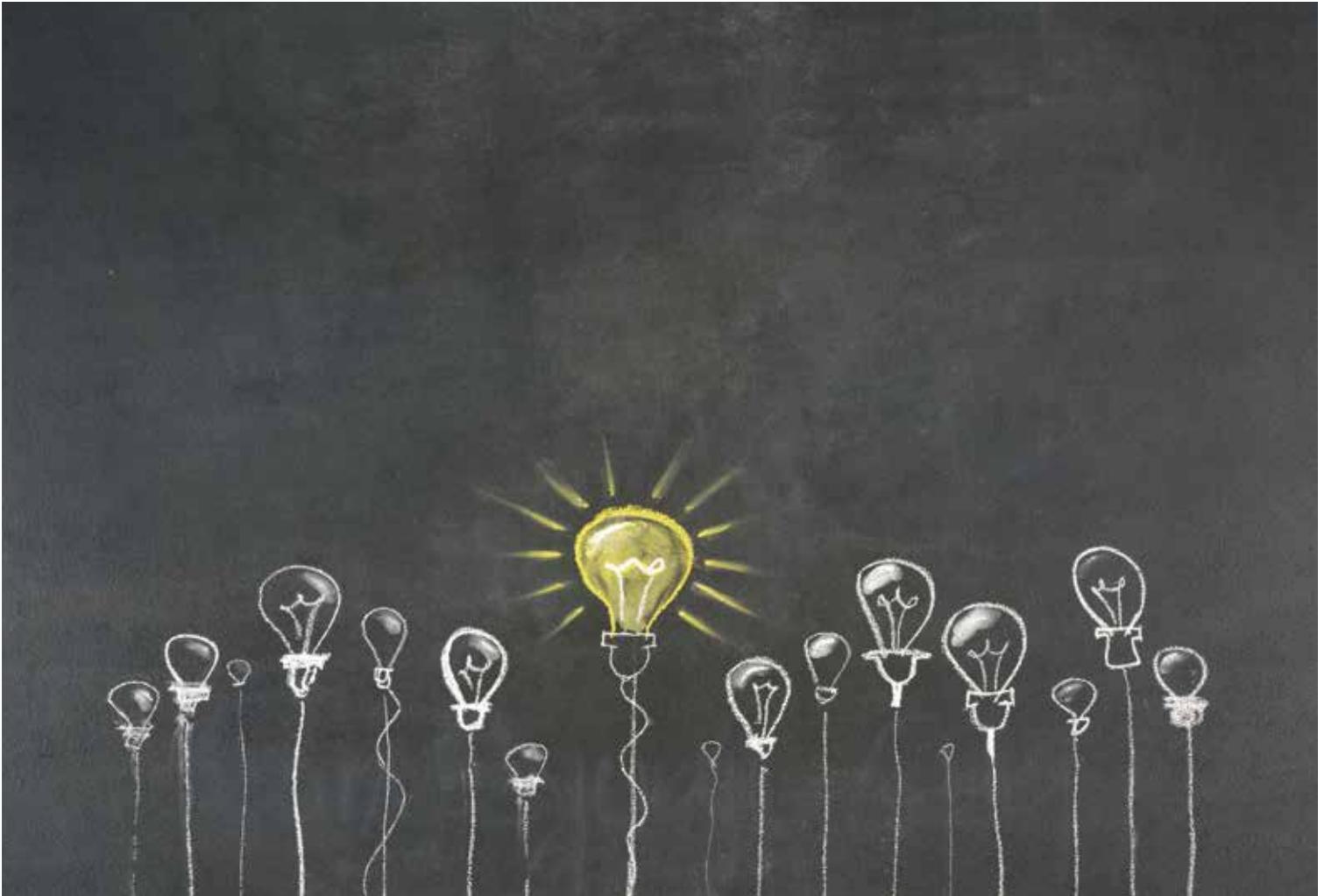
Mediante la valutazione, gli insegnanti formulano delle inferenze rispetto a quello che gli studenti fanno. È molto importante che tali inferenze siano, per quanto possibile, valide ed affidabili: dal momento che sappiamo che ogni modalità di valutazione comporta un errore di misurazione, risulta evidente come un numero di misurazioni più ampio ci aiuti a ridurre questo errore. Tale ampiezza implica non solo una certa frequenza, ma anche una diversificazione. I seguenti sono alcuni tra gli strumenti che possono essere usati, combinandoli reciprocamente in modo opportuno:

- schede con risposte a scelta multipla o alternativa
- risposte rapide a domande durante le lezioni
- attività rispetto alle quali si valuta la prestazione:
  - elaborati scritti
  - presentazioni, cartelloni
  - relazioni orali, dialoghi in lingua straniera
  - dimostrazioni
  - progetti "autentici" a medio/lungo termine
  - portfolio
  - diari di riflessione ed autovalutazione o descrizioni dell'apprendimento
  - modalità informali (note prese dall'insegnante, domande mirate, feedback a fine lezione)
  - osservazioni formali di allievi usando una lista di criteri
  - autovalutazione degli studenti
  - valutazioni da parte di pari e gruppi di pari

### Note

1

Le considerazioni espresse in questo articolo si basano e fanno riferimento sotto vari aspetti al volume "Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design" (Tomlinson & McTighe, 2006).



©iStock.com/Lisa-Blue

### Procedure in funzione degli obiettivi

I procedimenti di valutazione dovrebbero essere realizzati a partire da un'accurata considerazione degli obiettivi di apprendimento. Può essere utile suddividere questi ultimi in tre categorie:

- conoscenze dichiarative (contenuti)
- conoscenze procedurali (abilità)
- disposizioni (attitudini)

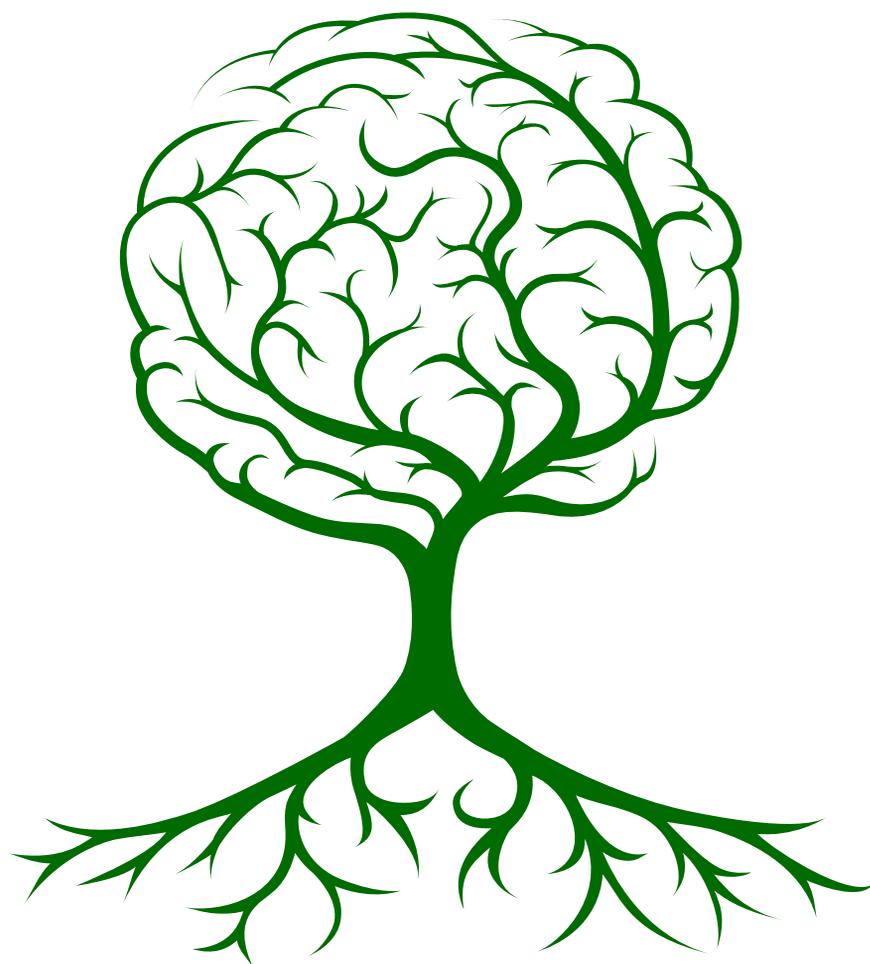
Ad esempio, se vogliamo valutare la conoscenza che gli allievi hanno della moltiplicazione o della tavola periodica degli elementi – *conoscenze dichiarative* – possiamo farlo mediante verifiche scritte, schede a scelta multipla, domande durante le lezioni, ecc. Per valutare un'abilità, quale ad esempio disegnare, scrivere, ossia conoscenze di tipo *procedurale*, occorrerà qualche tipo di valutazione della prestazione, mentre per *disposizioni* come ad esempio “presenza di senso estetico”, oppure “persistenza”, occorrono delle evidenze raccolte sull'arco del tempo, quali osservazioni, esempi, portfolio ed autovalutazioni. Queste categorie possono essere utili anche in un contesto di differenziazione pedagogica, in quanto, a dipendenza dei punti forti e deboli dell'allievo, permettono di favorire e sostenere in modo adeguato l'apprendimento.

### Valutare conoscenze, valutare comprensioni

Qual è la differenza fra conoscere e comprendere? Come può fare un insegnante ad essere sicuro che gli allievi abbiano realmente compreso le idee-chiave alla base delle lezioni proposte? Come si può far sì che gli studenti dimostrino la comprensione rispettando gli standard di apprendimento previsti nei piani di studio?

Nei fatti, la conoscenza di tipo dichiarativo è valutabile ad esempio mediante verifiche scritte oppure schede a scelta multipla. In fin dei conti, in genere, una nozione si sa o non si sa. La comprensione è invece qualcosa di più complesso e graduale, in quanto consiste nella capacità mentale di mettere in relazione reciproca conoscenze dichiarative, procedurali e disposizioni. In effetti, a volte ci capita di osservare qualcuno che dà prova di una visione brillante e approfondita, oppure qualcun altro che invece esprime una concezione piuttosto ingenua o addirittura inadeguata. Come si può notare, in casi analoghi la valutazione è relativa a qualcosa di complesso, per il quale un sistema sì/no, bianco/nero non è sufficiente.

Tomlinson e McTighe propongono quattro enunciati contenenti il termine “comprendere” che possono aiutarci a mettere meglio a fuoco la questione:



©iStock.com/ChrisGorgio

## Note

2

Understanding by Design è una metodologia che si pone quale scopo la promozione della comprensione nell'apprendimento da parte degli allievi e che è stata sperimentata in un certo numero di istituti scolastici del nostro cantone.

- Essi comprendono bene lo spagnolo.
- Lei ha compreso che cosa io stia vivendo.
- Conosce i fatti storici, ma non ne comprende il significato in un'ottica contemporanea.
- Ora comprendo che non ho mai visto davvero l'immagine globale.

La prima frase si riferisce all'*uso*. In questo caso, la comprensione permette di comunicare con chi parla spagnolo. La seconda, invece, esprime l'*empatia* mostrata da una certa persona nei confronti di un'altra. La terza sottolinea l'incapacità da parte di un soggetto di mettere in atto un procedimento di *transfer*, mentre la quarta esprime il raggiungimento di una *meta-cognizione*.

Appare evidente il carattere polisemico del termine comprensione: valutare comprensioni non è quindi la stessa cosa che valutare conoscenze, e richiede forme di valutazione relativamente complesse. Secondo il modello che sta alla base della metodologia Understanding by Design<sup>2</sup>, Wiggins e McTighe (2005) propongono sei dimensioni per valutare il grado di comprensione sviluppato da un soggetto rispetto ad una certa situazione:

- *Capacità di spiegare*, mediante generalizzazioni o principi, oppure tramite resoconti rigorosi e sistematici di certi fenomeni, fatti e dati, mettendo in luce connessioni dotate di senso.
- *Capacità di interpretare*, attraverso la messa in evidenza di dimensioni personali e/o storiche rispetto agli eventi esaminati, mediante ad esempio immagini, aneddoti, analogie, modelli.
- *Capacità di applicare*, ossia saper utilizzare ed adattare le proprie conoscenze a contesti diversi e reali.
- *Capacità di porre in prospettiva*, prendendo in esame vari punti di vista in modo critico, cercando di vedere le cose in modo globale.
- *Capacità empatiche*, vale a dire sapersi porre nei panni dell'altro, attribuendo valore ad aspetti che in un contesto generale possono anche essere considerati poco importanti.
- *Capacità di conoscere sé stessi*, mediante l'espressione di coscienza a livello metacognitivo, attraverso la percezione dei pregiudizi, delle proiezioni e delle abitudini che allo stesso tempo danno forma e limitano le nostre modalità di apprendimento, tramite l'uso appropriato e costante della riflessione.

Queste sei dimensioni devono essere intese come indicatori della comprensione, in un'ottica multidimensionale. Il primo ed il terzo ci possono dare un'idea della comprensione ad un livello di base, mentre gli altri ci permettono di completare il quadro. È importante tener presente che la comprensione non può essere osservata direttamente e deve quindi essere *inferita*. I sei indicatori della comprensione possono offrire informazioni nel corso delle attività svolte durante le lezioni, ma, per inferire che un allievo o un gruppo di allievi abbiano sviluppato una comprensione di un certo livello rispetto ad un argomento proposto, è necessaria una forma di valutazione autentica (in genere una situazione-problema). Tale modalità di valutazione è necessaria proprio perché questo tipo di eventi presenta in genere un grado di complessità, tipico della realtà, che non è ottenibile mediante forme tradizionali di valutazione, quali ad esempio le prove scritte di verifica.

Tomlinson e McTighe (2006) propongono uno schema che mette in luce le differenze tra attività autentiche e non autentiche:

Attività non autentiche	Attività autentiche
Riempire un foglio bianco	Condurre ricerche usando fonti primarie
Scegliere una risposta tra varie	Dibattere temi e questioni controversi
Rispondere a domande di ricapitolazione alla fine dei capitoli	Condurre delle indagini con metodologie rigorose
Risolvere problemi determinati	Risolvere problemi connessi con il mondo reale
Praticare abilità in ambiti decontestualizzati	Interpretare la letteratura
Analisi grammaticale, logica, del periodo	Praticare la scrittura espressiva rivolta ad un pubblico

In effetti, il punto non è di affermare che le attività autentiche siano migliori di quelle non autentiche, e praticare solo le prime, quanto piuttosto, come già segnalato in precedenza, utilizzare ciascuna tipologia in modo appropriato: le forme di valutazione autentica fanno infatti solitamente parte di un processo globale di valutazione dal carattere multidimensionale orientato allo sviluppo della comprensione da parte del maggior numero possibile di allievi. Risulta infatti evidente che, se da un lato è vero che gli alunni hanno bisogno di disporre di solide conoscenze e abilità di base – per le quali le attività non autentiche hanno

spesso l'atout della semplicità e della praticità, e sono quindi la migliore soluzione – dall'altro è altrettanto innegabile come ciò non possa oggi essere considerato sufficiente. Infatti, è estremamente importante che in una società nella quale le macchine stanno diventando sempre più intelligenti gli individui sappiano usare in modo efficace ed appropriato le loro conoscenze, abilità e disposizioni, in particolare in presenza di situazioni "nuove". Questa capacità di transfer contraddistingue il possesso di reali competenze, rispetto alle quali la comprensione gioca un ruolo fondamentale (Doll, 2012). Senza di essa, possiamo infatti parlare solo di abilità. In tale contesto, quando l'allievo è in grado di spiegare il come e il perché di determinate scelte ed azioni, possiamo essere abbastanza certi del fatto che, dietro l'espressione di tutto ciò vi sia una reale comprensione della situazione. Una valutazione multidimensionale della comprensione, delle conoscenze dichiarative e processuali e delle disposizioni permette all'insegnante e all'allievo di rendersi conto dell'acquisizione da parte del secondo delle componenti principali di una certa competenza.

Le attività autentiche dovrebbero in genere includere i seguenti aspetti:

- obiettivi inerenti al mondo reale
- svolgimento di un ruolo significativo ed attivo da parte dell'allievo
- presenza di un pubblico di riferimento
- situazioni-problema contestualizzate che richiedano interventi reali
- realizzazione di prestazioni e/o prodotti finali da parte dell'allievo
- presenza di criteri condivisi per giudicare il grado di successo

Per la valutazione di questo genere di attività si usano spesso le rubriche (*rubrics*, in inglese), sulle quali vale la pena di spendere qualche parola. Una rubrica è uno strumento che permette di descrivere vari livelli di qualità relativi ad una certa attività e si pone come obiettivo quello di fornire delle informazioni agli allievi in merito. La valutazione fa riferimento ad un certo numero di criteri, per ognuno dei quali vi è una scala di qualità. Nella Tabella 1 se ne trova un esempio, relativo ad una relazione presentata da un allievo su di un'invenzione, adattato da Heidi Goodrich Andrade (1997). L'allievo deve esprimere un'autovalutazione per ogni criterio (segnando una delle due caselle presenti in ogni riquadro, ad esempio quella di destra), che poi

confronterà con il giudizio dell'insegnante (riportato invece nella casella di sinistra): tramite una negoziazione argomentata, le parti dovranno poi esprimere un giudizio finale condiviso. È evidente che questo strumento permette di esprimere giudizi più articolati e puntuali, e proprio per questo motivo risulta ideale per la valutazione di prestazioni autentiche.

Le rubriche possono essere utilizzate per svolgere valutazioni di tipo sommativo, ma non solo: se opportunamente strutturate si prestano anche a valutazioni di tipo formativo. In fin dei conti, che determina il carattere della valutazione non è mai lo strumento, quanto piuttosto le finalità della raccolta di informazioni e la pertinenza di queste ultime.

Tabella 1

**Rubrica di valutazione: relazione su una invenzione**

Criteria	Qualità			
Scopi	La relazione riferisce gli scopi fondamentali dell'invenzione e precisa anche quelli meno evidenti.	La relazione riferisce tutti gli scopi fondamentali dell'invenzione.	La relazione riferisce alcuni degli scopi dell'invenzione, ma omette quelli chiave.	La relazione non riferisce gli scopi dell'invenzione.
Caratteristiche	La relazione espone nei dettagli le caratteristiche nascoste e quelle chiave dell'invenzione e spiega come servano a diversi scopi.	La relazione espone nei dettagli le caratteristiche chiave dell'invenzione e spiega come servano a diversi scopi.	La relazione trascura alcune caratteristiche dell'invenzione o gli scopi ai quali servono.	La relazione non espone nei dettagli le caratteristiche dell'invenzione o gli scopi ai quali servono.
Analisi critica	La relazione discute i punti di forza e di debolezza dell'invenzione e suggerisce modi in cui può essere migliorata.	La relazione discute i punti di forza e di debolezza dell'invenzione.	La relazione discute o i punti di forza o di debolezza dell'invenzione ma non entrambi.	La relazione non menziona i punti di forza e di debolezza dell'invenzione.
Collegamenti	La relazione fa collegamenti appropriati tra gli scopi e le caratteristiche dell'invenzione e molti e diversi tipi di fenomeni.	La relazione fa collegamenti appropriati fra gli scopi e le caratteristiche dell'invenzione e uno o due fenomeni.	La relazione fa collegamenti poco chiari o inadeguati fra l'invenzione ed altri fenomeni.	La relazione non propone collegamenti fra l'invenzione ed altre cose.

**Bibliografia**

Black, P., Williams, D. (1998). Inside the black box. Raising standards for classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 2, 139-148.

Doll, W. (2012). *Pragmatism, post-modernism and complexity theory*. New York: Routledge.

Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 4, 14-17.

Tomlinson, C., McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria: ASCD.

Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: ASCD.



# Le prove standardizzate in educazione: una riflessione tra valutazione di sistema e valutazione individuale

**Alberto Crescentini**, ricercatore presso il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)

**Miriam Salvisberg**, ricercatrice presso il CIRSE

**Sandra Zampieri**, ricercatrice presso il CIRSE

### Introduzione

Le prove standardizzate sono una delle tipologie di valutazione esistenti in ambito educativo. Queste valutazioni possono essere caratterizzate secondo molti criteri. Uno di quelli più comuni è legato agli obiettivi che perseguono (l'obiettivo potrebbe essere, ad esempio, orientativo o certificativo), un altro è connesso al livello di sistema nel quale si posizionano: PISA si trova a un livello internazionale, le verifiche delle competenze fondamentali nazionale, le prove standardizzate per la scuola elementare nel Canton Ticino cantonale e la valutazione del docente a livello di singola classe. Nel presente articolo faremo riferimento prevalentemente alle prove standardizzate per le scuole elementari, che sono state scelte nel Canton Ticino come strumento per raccogliere informazioni riguardo al sistema educativo fino a livello dei singoli allievi.

### Cosa sono le prove standardizzate?

Le prove standardizzate, nella loro interpretazione moderna, sono state utilizzate inizialmente per misurare diversi costrutti in psicologia e, in seguito, anche in ambito educativo per i test di profitto. Da diversi decenni queste prove stanno cambiando funzione, come spiega Behrens: “Ieri la valutazione standardizzata centrata sulla valutazione della misura degli apprendimenti si interessava principalmente agli allievi, oggi il suo intervento è molto più ampio” (2006, p. 5): infatti, sempre di più, assume lo scopo di regolazione dei sistemi scolastici (CIRSE, 2014).

L'origine delle prove standardizzate come oggi le intendiamo può essere ricercata nei lavori di Binet dell'inizio del '900 (pubblicato nel 1905, il lavoro è stato condotto nei dieci anni precedenti), aventi lo scopo di individuare gli allievi bisognosi di sostegno; successivamente nelle prove costruite dagli Stati Uniti per selezionare i militari durante la prima guerra mondiale.

Il desiderio di avere dei parametri validi ed equi, che permettessero un confronto tra gli allievi e tra i sistemi educativi, ha portato sin dagli anni '60 a sviluppare questa tecnica tramite attività di ricerca a livello nazionale e internazionale. Lo sviluppo è stato collegato anche alla contemporanea evoluzione delle specifiche tecniche statistiche per identificare le domande più idonee a misurare quanto desiderato.

Attualmente la quasi totalità delle nazioni occidentali utilizza prove standardizzate nazionali e partecipa a progetti internazionali. Lo scopo è di raccogliere in-

formazioni per confrontare le prestazioni degli allievi e dei sistemi educativi nel loro insieme.

Quando si parla di prove standardizzate a scuola, si fa riferimento a procedure costruite per valutare abilità, conoscenze o competenze di allievi in condizioni ben definite e controllate. Queste condizioni sono relative alla costruzione, somministrazione e valutazione.

Riguardo alla costruzione vi deve essere una definizione iniziale di quanto si vuole valutare, tenendo presente che un test può valutare solo una parte limitata di quanto viene insegnato a scuola. Questa fase è estremamente importante e devono quindi essere costruite domande quanto più precise possibili, ed in numero piuttosto elevato, da somministrare a una popolazione campione in modo da scegliere poi solo le migliori da utilizzare nel test finale.

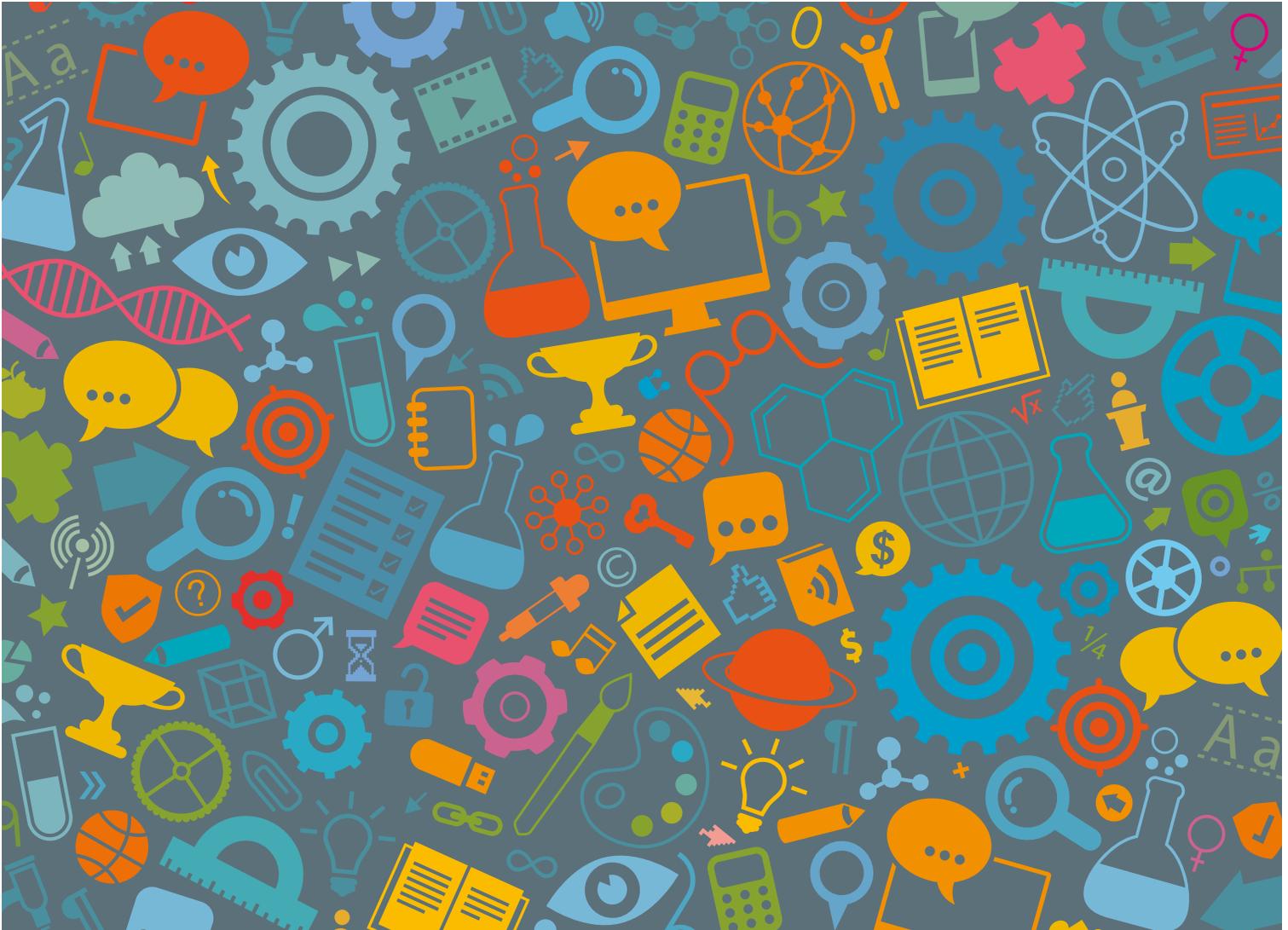
La somministrazione deve avvenire secondo modalità uguali (per quanto riguarda principalmente consegne, materiali, tempi e istruzioni) per tutti i soggetti che saranno valutati.

Infine la valutazione deve essere svolta in modo identico per tutti i soggetti coinvolti: a questo fine sempre più di frequente vengono utilizzati sistemi di correzione automatizzati che si avvalgono di supporti informatici. Il rispetto di queste procedure permette di avere dei parametri di valutazione quanto più possibile omogenei e delle valutazioni quanto più possibile comparabili.

### Finalità delle prove standardizzate in Europa

Sono ormai più di venti anni che si è costituito in Europa il network Eurydice, che ha l'obiettivo di produrre delle informazioni per confrontare i sistemi educativi. Periodicamente viene elaborato un rapporto su questa tematica. Il rapporto del 2009 del network Eurydice contiene una panoramica su utilizzi e problematiche dei test nazionali in Europa, i quali sono nella maggior parte dei casi test standardizzati. È interessante notare che, a parte qualche eccezione, nella maggior parte dei paesi europei i test nazionali sono iniziati negli anni '90. In Francia sono stati introdotti già a partire dal 1977, in Austria dal 2003, in Germania dal 2005, in Italia dal 2008 e in Svizzera le prime prove nazionali si svolgeranno nel 2016.

Lo sviluppo delle riforme, che promuovevano i processi di decentralizzazione e quindi di una maggiore autonomia degli istituti, è stato accompagnato da un utilizzo crescente dei test nazionali. I test sono stati utilizzati per seguire e valutare le prestazioni degli istituti e



©iStock.com/DrAfter123

dei sistemi educativi. Quest'attività non si sostituisce alla valutazione degli allievi alla fine o nel corso dell'anno scolastico, ma ne può essere un complemento. I test nazionali possono avere funzioni differenti; il rapporto Eurydice (2009) ne ha rilevate tre per le quali vengono utilizzati più comunemente i test:

- bilancio degli apprendimenti degli allievi alla fine di un anno scolastico o alla fine di un ciclo di insegnamento;
- pilotaggio e valutazione degli istituti e dei sistemi scolastici;
- raccolta di informazioni per regolare l'insegnamento a livello dei singoli allievi.

La scelta di quali tipi di valutazione svolgere e con quali funzioni non è univoca tra i paesi, ad esempio in Danimarca le valutazioni esterne standardizzate sono messe in relazione a quelle svolte dal singolo istituto per monitorare il sistema.

### **Finalità delle prove standardizzate in Svizzera e in Ticino**

In Svizzera, l'introduzione delle competenze fondamentali nazionali e la loro verifica è un'importante novità. Verranno realizzate delle prove standardizzate in

funzione degli obiettivi scolastici nazionali, permettendo così di confrontare su basi condivise i risultati dei diversi sistemi scolastici cantonali.

I risultati delle prove permetteranno di monitorare il sistema della scuola dell'obbligo svizzero. In primavera 2016 vi sarà la prima rilevazione delle competenze fondamentali in matematica nell'11° anno scolastico HarmoS, alla quale parteciperanno tutti i cantoni (CDIP, 2013). La valutazione della totalità delle competenze presenti nei nuovi piani di studio, con lo scopo di un bilancio individuale dell'allievo, sarà sotto la responsabilità delle regioni linguistiche.

Nel Canton Ticino, il DECS ha dato mandato negli scorsi anni al Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE) del Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI di elaborare delle prove standardizzate sulle competenze in matematica e in italiano per gli allievi di alcune classi delle scuole elementari. Gli scopi perseguiti in questo caso sono due. Da un lato predisporre una valutazione degli allievi per permettere al loro insegnante di avere un riferimento rispetto alla più ampia popolazione ticinese; dall'altro fornire degli strumenti di monitoraggio del sistema scolastico ai decisori (CIRSE, 2014). Queste

prove si differenziano per diverse caratteristiche da quelle note come “prove cantonali”: innanzitutto per gli obiettivi, quindi per le modalità di restituzione; ma non devono essere trascurati neppure la funzione di osservatore esterno svolta dal CIRSE e l’impianto metodologico funzionale a ottenere dei risultati non influenzati da variabili che non siano quelle di competenza disciplinare.

### Conclusioni: questioni aperte

Rimangono ancora parecchie questioni aperte attorno a diversi aspetti delle prove standardizzate. Un aspetto importante è il tempo che gli attori del territorio devono impiegare per svolgere le differenti valutazioni. È necessario per il Canton Ticino trovare una buona pianificazione tra le prove che si situano ai diversi livelli internazionale, nazionale e cantonale.

Un altro aspetto sono le competenze misurate. La maggior parte dei paesi in Europa testano la matematica e la lingua di scolarizzazione, ma alcuni paesi valutano anche competenze trasversali, ad esempio in Finlandia gli allievi vengono testati su alcuni temi interdisciplinari come lo sviluppo personale, l’identità culturale e le abilità informatiche (Eurydice, 2009). Nel Canton Ticino, per quanto riguarda le prove cantonali nelle scuole medie, si testano anche altre discipline, ma quelle standardizzate svolte nelle scuole elementari per ora sono state costruite per la lingua di scolarizzazione e per la matematica. La riflessione deve dunque proseguire relativamente a quali competenze testare nei prossimi anni nel Canton Ticino e a quale livello scolastico.

Le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) in Europa sono utilizzate per diverse finalità: ridurre i tempi di codifica, somministrare e correggere le prove, eliminare il dispendio di carta, ecc. Il dibattito su differenze, vantaggi e svantaggi tra prove in formato cartaceo e prove in versione informatica è ancora aperto. In Danimarca, per fare un esempio di innovazione possibile usando sistemi informatizzati, esistono delle prove che si autoregolano rispetto alle competenze degli allievi (Eurydice, 2009). Per ora in Ticino le prove standardizzate sono cartacee. Il supporto informatico non è semplice da attuare ma aprirebbe altre prospettive, ad esempio l’uso di item di simulazione.

Una quarta questione è relativa alla partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali ai test standardizzati. La definizione di questa tipologia di allievi

differisce da un paese all’altro. In alcuni paesi i test sono obbligatori per tutti gli allievi, in altri facoltativi, in altri ancora sono messi a disposizione alcuni supporti come più tempo o formato diverso del test. In Ticino si sta cercando di valutare come integrare tutti gli allievi usando alcuni formati diversi, tuttavia non ci sono ancora dei criteri definiti.

Un ultimo aspetto di discussione delle prove standardizzate è relativo all’uso dei risultati delle prove, le loro ricadute didattiche e l’uso degli item. In alcuni paesi, ad esempio, gli item non vengono pubblicati, mentre in altri sono a disposizione dei docenti. In funzione delle scelte, gli item pubblicati possono servire come esempi oppure, come già successo, come modello da seguire e quindi da esercitare per raggiungere prestazioni migliori nelle prove successive. Nel Canton Ticino non si è ancora fatta una scelta definitiva: per ora per la prima prova standardizzata di matematica è stato scritto un rapporto sull’analisi di alcuni errori di item. Gli item di questa prova sono stati dunque tutti pubblicati, mentre gli item della seconda prova non sono stati resi pubblici.

Il dibattito sulle prove e sulle loro ricadute all’interno dei sistemi educativi rimane quindi aperto. Esso non è inoltre relativo esclusivamente a temi scientifici, ma anche concettuali e politici. A nostro avviso, a fronte dei diversi spunti di discussione (e delle lecite differenze di opinione) di cui si deve mantenere la consapevolezza, rimangono gli innegabili vantaggi: tanto a livello individuale quanto a livello di sistema. Questi sono il prodotto di una procedura di misurazione che permette di ottenere valori scevri da possibili influenze legate a relazioni, desideri o aspettative, e di dare una misura precisa, quanto più possibile, di uno specifico costruito.

### Bibliografia

- CDIP. (2013). *Vérification de l’attente des compétences fondamentales*. Disponibile in: <http://www.edk.ch/dyn/15419.php> [4 agosto 2014].
- CIRSE. (2014). *Prove standardizzate di Matematica per la SE*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.
- Eurydice. (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Disponibile in: [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/eurydice\\_les\\_evaluations\\_standardisees\\_des\\_eleves\\_en\\_europe\\_2009.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/eurydice_les_evaluations_standardisees_des_eleves_en_europe_2009.pdf) [agosto 2015].
- Behrens, M. (2006). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l’usage et l’implémentation de standards dans un système éducatif*. Disponibile in: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit\\_analyse\\_2.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/lit_analyse_2.pdf) [15 febbraio 2013].



# Valutazione e feedback – ma certo! Due pilastri portanti per garantire l'autonomia professionale<sup>1</sup>

Martin Baumgartner, direttore del Centro svizzero di formazione continua  
WBZ CPS

### Un paradosso

«Il livello di formazione degli studenti di liceo, nelle materie analizzate (prima lingua, matematica e biologia) si è rivelato soddisfacente»: questa è la buona notizia che risulta da EVAMAR II, la valutazione del sistema liceale realizzata a livello nazionale da Franz Eberle. Gli insegnanti fanno evidentemente un buon lavoro e curano la qualità delle lezioni. Detto questo, sorprendono ancora di più le riserve dei docenti e delle scuole nei confronti della valutazione e della documentazione dei processi d'insegnamento e di apprendimento. L'espressione "gestione della qualità nelle scuole" suscita ancora molta irritazione. Come possiamo spiegarci questo paradosso? È forse solo l'interpretazione di questo concetto a suscitare una certa resistenza, perché reputato poco adatto all'ambito educativo?

Scuole e insegnanti non possono chiamarsi fuori. Infatti, lo studio EVAMAR II mostra anche che è necessario migliorare l'equiparabilità (ad esempio delle note assegnate) e l'elaborazione di direttive vincolanti ma condivise sull'attività scolastica. Negli ultimi anni sono decisamente aumentate le esigenze e le aspettative rispetto al resoconto sul lavoro svolto. Non basta più farlo bene e poterlo legittimare a se stessi.

Agli insegnanti non si chiede più solamente di sviluppare la propria professionalità nella materia, ma si esige anche che riflettano sul loro modo di insegnare. Si chiede che analizzino i processi d'insegnamento e di apprendimento e che ne deducano delle conclusioni; ognuno per conto suo, ma anche interagendo con i colleghi e con il sostegno della direzione scolastica. Tuttavia queste riflessioni e analisi saranno possibili solo se le direzioni scolastiche, le autorità di vigilanza e gli insegnanti saranno in grado di capire le caratteristiche strutturali specifiche dei processi pedagogici e a integrarle adeguatamente nel loro modo di operare.

### Caratteristiche dei processi pedagogici<sup>2</sup>

A differenza dei processi tecnici, nei processi pedagogici non esiste un legame chiaramente e concretamente descrivibile tra mezzo e fine («se applico a, risulterà b»). È difficile realizzare dei processi pedagogici standardizzati. Essi richiedono un modo di procedere che tenga conto della situazione d'apprendimento e della specificità del docente. Quest'ultimo deve adattare il proprio approccio pedagogico-didattico agli allievi preservando il proprio stile personale.

Anche l'uso delle conoscenze specialistiche pedagogiche si differenzia dall'uso delle conoscenze dei processi tecnici. Mentre questi ultimi sono descrivibili indipendentemente dalla situazione e applicabili in diversi campi pratici, gli insegnanti devono adattare le loro conoscenze pedagogiche, attraverso un «processo di trasformazione», alle situazioni date dai singoli casi. I docenti, in quanto professionisti, svolgono il loro lavoro adattandolo alla situazione, durante la lezione stessa. In base all'esperienza e alle proprie competenze, essi compiono una valutazione del momento e della situazione<sup>3</sup>.

In che modo la gestione, il «management» della qualità dei processi pedagogici è influenzato da queste peculiarità? A tale proposito Norbert Landwehr formula quattro tesi:

1. *La gestione della qualità pedagogica deve accettare il fatto che la valutazione della qualità nel campo pedagogico non abbia carattere assoluto.* Mentre nei sistemi tecnici è possibile standardizzare i processi in modo preciso, e per valutare la qualità basta il confronto tra "ciò che è" e "ciò che dovrebbe essere", nei processi pedagogici siamo di fronte a dati che richiedono un'interpretazione. In questo tipo di valutazione è, infatti, necessario tenere conto della consapevolezza che la persona ha della situazione.

2. *La gestione della qualità pedagogica deve tener conto dell'ampia autonomia didattica del docente.*

Operare nel campo dell'insegnamento significa gestire le situazioni d'apprendimento orientandosi ai valori pedagogici. Quindi, nel momento di riportare i criteri di qualità, devono essere ammesse diverse interpretazioni, che dipendono dalla situazione. Di conseguenza, istituire un certo grado di condivisione diventa molto più complesso e controverso, rispetto a quello che succede nel caso di un processo tecnico. Questa condivisione è raggiungibile solo attraverso il dialogo e la comprensione reciproca.

3. *La valutazione e il feedback sono strumenti indispensabili per la gestione della qualità pedagogica.*

Nei processi pedagogici relativi alle situazioni specifiche, la professionalità si esprime attraverso l'azione concreta e la riflessione su di essa. Per una riflessione valida e un'interpretazione delle opera-

### Note

<sup>1</sup> Testo tradotto dal tedesco.

<sup>2</sup> Qui faccio riferimento a un articolo inedito di Norbert Landwehr, "Prozesssteuerung und Prozessgestaltung im pädagogischen Qualitätsmanagement, 2015" (Gestione e organizzazione dei processi nel management della qualità in ambito pedagogico, 2015).

<sup>3</sup> Un ulteriore motivo per l'utilizzo individualizzato delle conoscenze specialistiche nel contesto scolastico è sicuramente anche il fatto che nella pedagogia esistono solo pochi modelli generalmente affermati.

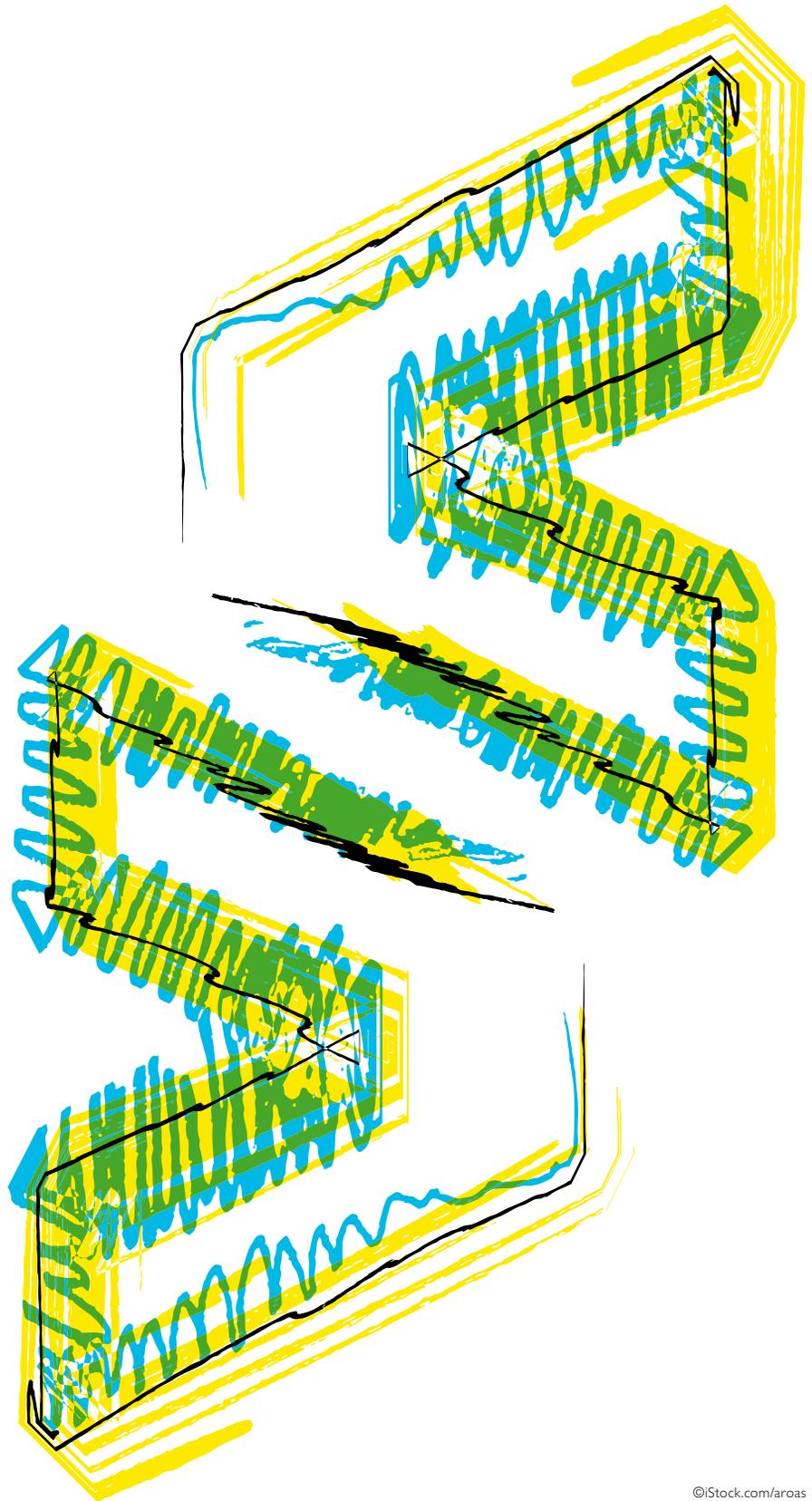
zioni, gli insegnanti necessitano di riscontri sotto forma di feedback e valutazioni come «reflective practitioner». Questi aiuti alla riflessione e all'interpretazione basati su dati precisi aiutano a diminuire percezioni e interpretazioni distorte della realtà.

4. *I processi pedagogici richiedono una grande autonomia*

Solo quando gli insegnanti dispongono di un margine sufficientemente ampio per potersi organizzare, sono in grado di adeguare i processi d'insegnamento e di apprendimento alle singole situazioni delle lezioni. Per le direzioni scolastiche, questo significa che devono astenersi ampiamente dal controllo diretto, cioè da interventi diretti nelle scelte operative dell'insegnamento. Disposizioni come «devi fare così» sono possibili, ma non adeguati, e sono controproducenti, visto che suscitano resistenza e mettono in pericolo l'autonomia. La direzione scolastica dovrebbe concentrarsi sulla creazione delle condizioni quadro per una gestione autonoma e qualificata del lavoro.

L'autonomia che spetta agli insegnanti, una condizione centrale per operare in modo pedagogicamente efficace, richiede loro un impegno nell'autovalutazione e nella riflessione qualificata sulle proprie pratiche, attraverso valutazioni, feedback e occasioni di scambio tra colleghi. Se gli insegnanti chiedono dei riscontri e riflettono sull'insegnamento non solo per il senso del dovere («Lo facciamo perché la direzione scolastica ce lo chiede»), ma per la convinzione che solo in questo modo sia possibile operare in modo mirato, allora agiscono in modo altamente professionale.

Quest'ultima tesi richiama le grandi sfide che la direzione scolastica deve affrontare per la gestione dei processi pedagogici. Le scuole, come le università e in parte gli ospedali, sono dei cosiddetti «sistemi di esperti», la cui qualità dipende per gran parte dall'autonomia e dalla gestione individuale attribuita ai collaboratori. In quanto sistemi complessi che non funzionano secondo lo schema *input X porta a output Y*, essi perlopiù si sottraggono ad interventi diretti di controllo. Un medesimo intervento, in situazioni diverse, può infatti scatenare reazioni completamente differenti tra loro. Questo sistema opera secondo le sue regole, che spesso ad altre persone non sono comprensibili. Hel-



mut Willke<sup>4</sup> con l'espressione «Kontextsteuerung» (gestione in base al contesto) propone un atteggiamento di gestione e di controllo che sostiene l'autonomia, che rispetta il sistema individuale e che si concentra sulla creazione delle condizioni che sostengono l'autonomia (condizioni quadro).

Se il concetto è applicato alla scuola, gli insegnanti, ovvero i team di insegnanti e le loro classi, rappresentano dei sistemi autonomi e l'insieme è rappresentato dalla scuola intera come unità organizzativa. La direzione scolastica crea le condizioni quadro e definisce un orientamento generale, nel quale i docenti possono organizzare e adeguare i processi pedagogici e didattici alle singole situazioni. La direzione è inoltre tenuta a controllare che le esigenze dell'intero sistema, ovvero della scuola, vengano considerate in modo adeguato. Quest'ultimo compito è particolarmente delicato. I docenti dovrebbero seguire un orientamento scolastico generale, che determina aspettative ed esigenze di qualità. La direzione scolastica può favorire l'orientamento dato nei seguenti modi:

- promuovere la condivisione e la ricerca del consenso riguardo a principi pedagogici e didattici da seguire;
- nell'ambito di colloqui con i collaboratori, individuare degli obiettivi condivisi partendo dagli obiettivi scolastici, ma lasciando la massima libertà operativa possibile per il loro raggiungimento;
- creare i presupposti per un coordinamento degli obiettivi formativi della scuola;
- creare dei momenti che promuovano la cooperazione e il coordinamento tra gli insegnanti e offrire formazioni continue per lo sviluppo di tali competenze;
- elaborare delle direttive quadro che permettano d'un canto agli insegnanti di riflettere sul proprio modo di operare, ovvero di analizzare l'effetto delle proprie azioni e dedurre i necessari insegnamenti, e che possano d'altro canto garantire che i docenti facciano queste riflessioni.

#### **Processi di riflessione: feedback e valutazione**

I processi di valutazione e di feedback menzionati nell'ultimo punto servono a garantire e a sviluppare la qualità nella propria professionalità. Per far sì che questo accada, come già detto, sono necessarie delle condizioni quadro, ovvero l'organizzazione dei processi di qualità, cioè la gestione della qualità. Oltre agli

esempi di possibili condizioni quadro già citati, è particolarmente importante promuovere un atteggiamento individuale ma anche collettivo che induca alla riflessione e al desiderio di approfondimento, cioè instaurare la necessaria “cultura” all'interno della scuola.

Come gli insegnanti o i team d'insegnanti devono organizzarsi concretamente per riflettere efficacemente sull'insegnamento sta nella loro competenza e nelle loro responsabilità. I feedback degli allievi e dei colleghi, nonché semplici valutazioni raccolte alla fine delle unità d'insegnamento, offrono elementi utili alla riflessione sullo svolgimento delle lezioni. Particolarmente efficace è riflettere su questi elementi non solo per conto proprio, ma favorendo l'interscambio collettivo, approfittando dei diversi punti di vista per trarre utili suggerimenti.

#### **Un paradosso? La relazione tra i sistemi autonomi**

Se gli insegnanti e le scuole valutano il proprio lavoro e riflettono su di esso in modo serio e in base ai dati raccolti, allora si confrontano sistematicamente con la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e fanno “gestione della qualità”.

Gli operatori scolastici, e con loro anche gli uffici amministrativi competenti, devono però conoscere il funzionamento dei processi pedagogici. Ci vuole una sensibilità organizzativa che parta dai sistemi autonomi competenti (insegnanti, team d'insegnanti) e si chieda come questi sistemi possano essere messi in relazione produttiva l'uno con l'altro. Ciò consente ai docenti di svolgere con grande professionalità e coerenza la propria attività didattica, sviluppandola di continuo attraverso una costante riflessione. Così facendo i principi qualitativi sono determinati da loro stessi e non imposti dall'esterno.

Il paradosso citato all'inizio può quindi essere interpretato come resistenza degli insegnanti e delle direzioni scolastiche ad eventuali ingerenze nell'autonomia didattica e nella gestione autonoma. Questa resistenza può essere ridotta avviando un processo di consapevolezza che coinvolga tutti gli operatori interessati (Dipartimento, direzioni e docenti), con l'obiettivo di sviluppare la professionalità a tutti i livelli, nel modo sopra spiegato, e quindi di promuovere la condizione e il confronto.

#### **Note**

4

Cfr. Willke, H. (1989), *Controlling als Kontextsteuerung*, in: Eschenbach, R. (Hg.), *Supercontrolling – vernetzt denken – zielgerichtet entscheiden*. Vienna, pp. 63-92 e Willke, H. (1989), *Kontextsteuerung*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Appare in Zinnecker, S., Tripp, W., *Verbandentwicklung*, Stoccarda.



## Quale valutazione nell'ambito della differenziazione?

Monica Elena Mincu, professore associato in storia della pedagogia presso l'Università degli studi di Torino

La differenziazione o personalizzazione è comunemente intesa come sostanzialmente diversa dall'istruzione frontale o diretta (o *direct teaching*). Tale concezione andrebbe radicalmente cambiata alla luce della non contraddittorietà tra istruzione diretta e differenziazione, che possono andare di pari passo, alternandosi e sostenendosi a vicenda. Certamente la differenziazione si oppone ad un modo di insegnare omologante, tuttora molto in uso, la cosiddetta istruzione in modalità *one-size-fits-all* (una misura unica per tutti). Un'altra percezione di senso comune riguarda l'incompatibilità tra differenziazione e valutazione. L'articolo dimostrerà l'integrazione tra valutazione e differenziazione e offrirà suggerimenti per la pratica tratti dall'educazione inglese, in cui una pluralità di forme di valutazione integra ottimamente la differenziazione.

### **L'integrazione tra differenziazione e valutazione**

La differenziazione dell'istruzione si basa sull'idea che gli studenti apprendano meglio se gli insegnanti tengono adeguatamente in considerazione la variazione nei livelli di preparazione, di interesse e nelle preferenze dei modi di apprendimento. La finalità è incrementare il potenziale di apprendimento di ciascuno studente (Tomlinson, 2005). Ne deriva che gli insegnanti devono considerare le varie fasi di apprendimento – dal principiante, al più capace e fino al provetto – e offrire stimoli di apprendimento coerenti con queste fasi. L'errore più comune è quello di fornire nel nome della differenziazione attività o materiali differenti a diversi gruppi di studenti (Hattie, 2012). Ma nella classe differenziata gli studenti lavorano con ritmi differenti e sono valutati in base ad una varietà di obiettivi, proprio perché gli stadi di apprendimento sopra menzionati sono adeguatamente tenuti in considerazione.

*Quanto è rilevante la valutazione nell'ambito di un'istruzione differenziata?* Per una studiosa autorevole come Tomlinson, la valutazione è parte integrante e fondamentale della differenziazione. In effetti, le decisioni riguardanti l'insegnamento, che sono di competenza del docente, rispecchiano tre macro-fasi del processo di insegnamento di cui la valutazione è parte indispensabile:

- pianificare l'istruzione (fase di pre-valutazione);
- insegnamento guidato (fase di valutazione continua o formativa);

- insegnamento valutativo (fase di valutazione sommativa) (Moon, 2005).

Dati di buona qualità raccolti nella fase di pre-valutazione aiutano l'insegnante a definire la strategia di differenziazione. Si evincono i livelli delle abilità, conoscenze e comprensione, così come l'interesse degli studenti e gli stili all'apprendimento. Tuttavia, nella fase pre-valutativa non occorre afferrare i bisogni specifici all'apprendimento di ciascun allievo, dato che ciò avverrà in seguito. Sulla base delle informazioni raccolte, il docente si preoccupa di garantire nell'insegnamento una coerenza "verticale", declinando uno stesso concetto su diversi livelli di approfondimento in base allo stadio di apprendimento degli studenti, e una coerenza "orizzontale", rispettando la sequenzialità logica tipica della disciplina ma anche i livelli di prontezza, interesse e preferenze nei modi di apprendimento.

Durante il processo di insegnamento, il docente continua a raccogliere dati che consentono di prendere decisioni più mirate rispetto al livello di padronanza degli studenti, alle loro preconcezioni, intuizioni e ai loro bisogni. Un'ampia gamma di valutazioni formative, come i test, gli esempi di lavori degli studenti e perfino le conversazioni forniscono informazioni sugli obiettivi all'apprendimento in atto e guidano i processi di istruzione. In tal modo è possibile decidere se è necessario insegnare certi aspetti nuovamente o, al contrario, se occorre indicare obiettivi di apprendimento di un livello più alto nel caso di alcuni soggetti. Moon chiarisce la logica che dovrebbe sottostare a ciò:

- se il progresso è soddisfacente per la maggior parte degli studenti, e soltanto alcuni sono "indietro", allora la differenziazione si rende necessaria per fornire supporto necessario a coloro che sono "rimasti indietro" e a chi va oltre le aspettative;
- se invece il progresso all'apprendimento nella maggior parte degli studenti è insoddisfacente, allora diventa chiaro che la strategia adottata non è stata utile e quindi occorre modificare sostanzialmente l'approccio iniziale sempre all'insegna della differenziazione.

Infine, nella terza fase la valutazione sommativa fornisce ai docenti informazioni utili sulla padronanza del contenuto appena studiato. Se gli obiettivi all'apprendimento di una certa unità didattica e la valutazione sono congruenti, allora l'assegnazione dei voti avviene con precisione. Se invece non c'è tale coerenza possono verificarsi alcuni esiti negativi:

- gli studenti possono beneficiare in modo ingiusto dall'aver realizzato prodotti attrattivi ma privi di sostanza;
- gli studenti possono essere ingiustamente penalizzati e ritenuti responsabili per i contenuti non appresi, dato che il docente non ha fornito un insegnamento inadeguato.

Gli esiti della valutazione sommativa dovrebbero restituire un'immagine chiara circa l'apprendimento e indicare possibili percorsi integrativi. Inoltre, agli studenti viene offerta l'opportunità di diventare auto-riflessivi rispetto al proprio percorso di apprendimento. In breve, le valutazioni ben eseguite, siano esse di tipo preliminare, formativo o sommativo, giocano un ruolo cruciale affinché l'istruzione differenziata possa incontrare e sostenere i vari livelli di prontezza, interesse e preferenze all'apprendimento degli studenti.

#### **Forme e pratiche di valutazione: feedback, marking, grading, reporting**

Come è già stato dimostrato finora, la valutazione implica la raccolta di informazioni rispetto al progresso degli studenti con l'obiettivo di poter prendere decisioni nell'ambito dell'insegnamento. L'assegnazione di voti (*grading*) riflette invece un giudizio finale circa le acquisizioni degli studenti. La valutazione deve porsi come un processo di osservazione dell'apprendimento dello studente, anche mediante forme di collaborazione in cui gli studenti siano coinvolti nella raccolta e interpretazione di dati sui propri punti di forza e sulle proprie debolezze, interessi e preferenze. La finalità è pertanto quella di aggiustare e adattare i modi di insegnamento affinché sostengano lo studente nel suo ulteriore apprendimento. Si evince che non sempre le forme valutative continue devono portare all'assegnazione di voti.

Prima della valutazione e del *grading*, gli insegnanti forniscono *feedback* ai propri studenti. Molto più spesso accade però che siano gli studenti stessi a fornirlo. Possiamo dire che il *feedback* è un elemento centrale su cui si basano le forme continue di valutazione, come risulta dalla graduatoria stilata da Hattie (2003) circa i fattori con maggior impatto sull'apprendimento. Al primo posto si trova, in effetti, il *feedback* generico (con un *effect size* del 1.13) e al quinto posto un secondo tipo, detto di correzione, con 0.65. Il *feedback* volto al progresso si presenta quindi come uno dei più potenti strumenti che producono apprendimento e al tempo



©iStock.com/scottdunlap

stesso integra appieno la logica della differenziazione. In Inghilterra, per esempio, fornire *feedback* scritti (*marking*), frequenti nel tempo e al “momento giusto”, è un *modus operandi* molto diffuso. Gli insegnanti inglesi usano la forma di commenti rispetto al contenuto del lavoro svolto, in modalità estese e analitiche, indicando i punti di forza, ma anche possibili alternative e stimolando ulteriormente lo studente a riflettere. Nello *standard* della professione docente inglese riguardante il *feedback* viene specificato che occorre fornire agli studenti *feedback* con regolarità, sia oralmente, sia per iscritto (*marking* o *bookmarking*) e incoraggiare gli studenti a rispondere al *feedback* ricevuto. Al tempo stesso, le forme di *feedback* tra pari o auto-correzione sulla base di *checklists* che forniscono supporto nello svolgimento di compiti sono pratiche molto diffuse, tanto a livello primario quanto secondario.

Il sistema di assegnazione di voti (*grading*) è un altro elemento chiave della differenziazione. Dato che ciascuno studente lavora per il raggiungimento di obiettivi all'apprendimento personali (codificati in categorie di livello ben specificate in Inghilterra), i voti possono essere assegnati per marcare il livello di ingresso, il progresso rispetto agli obiettivi personali stabiliti e per indicare il grado di impegno (*effort grade*). Al tempo stesso si possono fare confronti con il livello di rendimento indicato come auspicabile in base all'anno scolastico e si può osservare se si lavora sotto o sopra tale livello. Inoltre, il sistema tradizionale di assegnazione dei voti basato su lettere/numeri continua a fornire un supporto.

La varietà dei voti, comprendente il voto assegnato all'impegno personale come anche il voto che coglie il progresso individuale rispetto ai propri obiettivi, cambia radicalmente l'ottica tradizionale basata esclusivamente sul rendimento rispetto ad un criterio esternamente prestabilito in base all'età e al curriculum nazionale, e va a sostenere appieno l'istruzione differenziata. Tale pratica si basa poi su una serie di principi volti a contrastare "l'inquinamento dei voti", come ad esempio, quello di (1) dare una seconda *chance* affinché gli studenti mostrino ciò che hanno appreso, di (2) usare il tempo in modo flessibile per misurare la qualità, e di (3) non valutare le *performances* rispetto alla velocità con cui vengono eseguite, di (4) assegnare voti "tardivamente", cioè soltanto dopo aver offerto varie opportunità di apprendimento ed esercitazioni.

Il *reporting* o comunicazione dei voti in una pagella indica la varietà di voti assegnati e solitamente anche il confronto con il livello della classe/anno stabilito "centralmente", specificando se si lavora sopra o sotto a quanto desiderabile dal punto di vista del curriculum nazionale. In teoria, la comunicazione scritta e orale della valutazione deve essere precisa, accurata e al tempo stesso motivante. Questo requisito rimanda ad un'apparente contraddizione tra la valutazione, come atto di giustizia, e la differenziazione, come strategia che non può risultare demotivante. Per determinare tale compatibilità occorre chiedersi:

- Cosa significa essere "giusti" in una classe?
- In che modo il voto può motivare studenti con diversi livelli cognitivi?
- In che modo la comunicazione dei voti/*reporting* può informare accuratamente e nel contempo contribuire a sostenere la motivazione?

Senza pretendere di poter fornire ora tutte le risposte, va detto che comportarsi in modo giusto in contesti eterogenei non implica trattare tutti allo stesso modo. Al contrario, essere giusti significa lavorare affinché ciascuno studente abbia il supporto di cui ha bisogno. La risposta dal punto di vista della valutazione dovrebbe indicare la possibilità di adottare una molteplicità di forme valutative e di usare il tempo in modo flessibile per le valutazioni sommative. Come ultima risposta a questa piena compatibilità tra valutazione e differenziazione, sia Moon sia Tomlinson ritengono che un approccio all'insegnamento attento alle esigenze formative dei diversi studenti dovrebbe comportare una modifica della distribuzione normale (gaussiana) degli esiti "a campana". In altre parole, differenziare e lavorare affinché tutti possano dare il massimo porterà ad una distribuzione degli esiti radicalmente diversa.

## Bibliografia

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Moon, T.R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation, *Theory Into Practice*, 44:3, 226-233.

Tomlinson, C.A. (2005). *Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?* *Theory Into Practice*, 44:3, 262-269.



# Le convinzioni di docenti e studenti sulla valutazione formativa in matematica

Elena Franchini, Miriam Salvisberg, Silvia Sbaragli, Dipartimento Formazione e  
Apprendimento - SUPSI Locarno  
Edo Dozio, consulente psicopedagogico del progetto

### Il progetto europeo

Nell'articolo vengono presentati alcuni risultati delle attività di ricerca del Progetto LLP – Comenius “FAMT&L, *Formative Assessment in Mathematics for Teaching and Learning*” che coinvolge cinque partner: Università di Bologna; DFA – SUPSI di Locarno; Université de Cergy-Pontoise (Francia); University of Cyprus; Inholland University of Applied Sciences (Olanda).

L'obiettivo principale del progetto è quello di promuovere l'uso della valutazione formativa (VF) come miglioramento delle prassi d'aula e, in particolare, del processo di insegnamento-apprendimento della matematica. Tale obiettivo viene perseguito attraverso un disegno di ricerca finalizzato a conoscere gli atteggiamenti e le pratiche relative alla VF degli insegnanti di matematica, in particolare della fascia scolastica rivolta agli studenti dagli 11 ai 16 anni. I risultati di ricerca vengono in seguito utilizzati per assumere decisioni progettuali in merito a modalità e strumenti efficaci di formazione per i docenti.

Dal punto di vista metodologico, il progetto si va realizzando come ricerca descrittiva secondo due fasi distinte, ma complementari:

1. un'analisi dei risultati emersi dai questionari sulle concezioni degli studenti e degli insegnanti di matematica concernenti la valutazione degli apprendimenti in aula;
2. un piano di osservazione sistematica delle prassi valutative degli insegnanti in classe attraverso la registrazione di videosequenze.

I risultati di queste due fasi stanno attualmente consentendo l'implementazione di un *repository web* destinato alla raccolta di tutto il materiale di ricerca e, nello specifico, all'archiviazione di videosequenze analizzate secondo specifiche categorie di analisi. Tale *repository*, depositato su una piattaforma FAMT&L dedicata, verrà in seguito utilizzato per la formazione degli insegnanti come supporto all'adozione di un uso corretto della valutazione formativa in situazioni di insegnamento-apprendimento della matematica.

In questo contributo vengono presentati alcuni fra i principali risultati ottenuti dai questionari relativi alla prima fase della ricerca.

### La valutazione formativa

Per avere un quadro di riferimento teorico più preciso,

i partner del progetto hanno lavorato preliminarmente all'analisi della letteratura riferita alla VF e all'importante ruolo che essa svolge per garantire prassi didattiche di qualità, in particolare nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento della matematica.

Seppure le funzioni, gli scopi e le prassi della valutazione siano strettamente legati al contesto storico-culturale di riferimento e al particolare sistema educativo di cui è parte integrante, i partner hanno cercato di giungere a una definizione condivisa che ne riprendesse tutti i punti ritenuti più importanti ai fini del progetto, tenendo anche conto della discussione in atto nella ricerca internazionale.

In generale, si è voluta assumere una prospettiva che potesse evidenziare il ruolo della valutazione con funzione *formativa* (Scriven, 1967) in grado di garantire una regolazione costante degli apprendimenti e dei percorsi didattici in vista del raggiungimento di obiettivi di apprendimento irrinunciabili. Il dibattito scientifico di riferimento ha infatti evidenziato come l'uso sistematico della valutazione *in itinere* dei progressi negli apprendimenti conduce a significativi incrementi nelle prestazioni finali. Molto importanti per l'efficacia della VF nel promuovere l'apprendimento (Allal, 1993; Black, William, 1998) sono in particolare: l'uso di *feedback* appropriati, la partecipazione attiva degli allievi al processo valutativo, la qualità dell'interazione in classe e gli effetti che può avere la valutazione su autostima e motivazione. Va però considerato che attualmente in diversi Paesi si riscontrano alcune difficoltà nel concretizzare la VF in classe per diverse ragioni, tra le quali la presunta inconciliabilità che si crea tra questo tipo di valutazione e quella sommativa, che per ora ha un peso maggiore ed è più visibile, e le esigenze quotidiane di classe (ad esempio come riuscire a differenziare il percorso formativo per ogni allievo in classi numerose) (OECD, 2005).

### Risultati dei questionari rivolti a docenti e studenti

I questionari somministrati a docenti (QD) e a studenti (QS) sono stati costruiti in modo condiviso con tutti i membri partner del progetto.

*Questionario e campione docenti.* Il QD aveva lo scopo di indagare le convinzioni sulla valutazione formativa e le pratiche in aula prima, durante e dopo la valutazione. Nel Canton Ticino è stato chiesto a tutti i do-



©iStock.com/shironosov

centi di matematica della scuola media (227 insegnanti) di partecipare. Hanno aderito 69 docenti provenienti in modo equilibrato dalle diverse parti del Ticino, tra questi anche i docenti delle scuole partner (scuole medie di Ambri e Gravesano).

*Questionario e campione studenti.* Il QS aveva lo scopo di indagare il giudizio degli allievi sull'utilità di alcuni dei più comuni strumenti di valutazione e raccogliere una testimonianza sull'uso effettivo di essi in classe. Il questionario è stato somministrato a 340 allievi distribuiti dalla prima alla quarta media (sia corsi

base sia attitudinali), appartenenti alle sedi di Ambri, Cadenazzo, Gravesano, Locarno e Minusio.

*Risultati.* Per brevità di spazio si riportano solo alcune interessanti considerazioni tratte dal confronto dei risultati di docenti e studenti ticinesi. Nella lettura e interpretazione dei risultati bisogna tenere presente che, avendo lavorato su un campione di docenti e studenti non rappresentativo, non è permesso alcun tipo di generalizzazione.

Tuttavia tali percentuali costituiscono un importante e utile punto di partenza per costruire e definire qualche

ipotesi circa le pratiche e le necessità formative dei docenti.

In generale, va rilevato che i docenti dichiarano di essere aperti agli aspetti formativi della valutazione e sembrano averne ben inquadrati gli aspetti salienti. Se ne deduce una buona consapevolezza delle principali finalità che dovrebbero caratterizzare e giustificare l'uso della valutazione formativa in classe. Emerge inoltre una buona consapevolezza da parte degli allievi di ciò che per loro il proprio docente fa e ciò che dovrebbe fare per favorire la valutazione formativa in classe.

*Feedback e condivisione di criteri.* I consensi maggiori ottenuti da parte dei docenti relativi a ciò che “la VF dovrebbe” si sono avuti sugli item che sottolineano l'importanza della valutazione formativa nei termini della finalità rivolta al miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento. In particolare, “Dare feedback che rafforzino la motivazione e conducano al miglioramento nelle conoscenze e nelle abilità matematiche” (94,2%) e “Identificare i punti di forza e di debolezza degli apprendimenti degli studenti in matematica” (89,9%). I docenti sono perlopiù d'accordo sull'uso di continui feedback che possano aiutare gli studenti ad identificare come poter migliorare il proprio apprendimento in matematica (89,9%) e sull'importanza di una condivisione con gli allievi degli obiettivi di apprendimento in matematica che si dovranno raggiungere (84%).

A tal proposito, dai risultati degli allievi emerge tuttavia un dato negativo: più del 60% degli studenti intervistati dichiara che nella correzione dei compiti, l'insegnante non fa commenti che spieghino che cosa hanno fatto di corretto e che cosa hanno sbagliato. Da ciò possiamo dedurre che spesso la valutazione di una prova scritta non è fonte di rilettura con gli allievi dei punti di forza e di difficoltà e che gli insegnanti spesso si limitano a specificare la nota (valutazione con un ruolo prettamente sommativo). Eppure gli studenti sostengono che la correzione degli errori li aiuta a capire meglio i concetti di matematica (71,5%).

Meno della metà degli studenti dichiara di essere coinvolto solo qualche volta nella condivisione dei criteri, sebbene la loro esplicitazione favorisca la motivazione (il 67,7% dichiara di impegnarsi di più quando l'insegnante spiega come si deve lavorare per imparare bene). *Strumenti di valutazione.* Dai risultati emerge una relazione tra l'importanza data dagli studenti ai vari

strumenti di valutazione formativa e l'esperienza di uso effettivo da parte del docente. Gli allievi attribuiscono addirittura maggiore importanza ad un'ampia varietà di strumenti di valutazione rispetto a quanto dichiarano di vedere nelle abitudini dei docenti; tra questi: autovalutazione, valutazione tra pari, osservazione della partecipazione dello studente in classe, attività di gruppo, presentazione di relazioni su ricerche e lavori personali, portfolio dello studente. Questo può essere indicativo delle diverse visioni degli studenti e dei docenti circa la valutazione formativa.

Inversamente, i docenti attribuiscono maggior rilevanza formativa degli allievi ai test con problemi in cui si chiede di descriverne lo svolgimento, ai compiti a casa, ai test con esercizi di cui si richiede solo il risultato, alle interrogazioni individuali. È interessante osservare che il divario massimo (18,2%) tra l'importanza per gli allievi e utilizzo dei docenti si riscontra nei compiti a casa. Sostanzialmente i docenti utilizzano questo strumento molto di più di quanto gli allievi lo ritengano uno strumento importante.

I risultati emersi dal progetto europeo possono contribuire a portare qualche dato in più nell'ambito delle ricerche sulla valutazione formativa, dato che come sottolineano Allal e Mottier Lopez (2005) la teoria sulla valutazione formativa dovrebbe potersi basare su un maggior numero di studi empirici e consentire di incentivare maggiormente le pratiche valutative nella nostra realtà scolastica.

## Bibliografia

Allal, L. (1993). *Régulations métacognitives*. In: Allal, L. Bain, D. & Perrenoud P. (Eds.). *L'évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 81-98.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). *Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French*. In: OECD (2005). *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication. 241-264.

Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.

OECD, (2005). *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In: Tyler, R.E., Gagné, R.M. & Scriven, M. *Perspective of curriculum evaluation*. Chicago: AERA Monograph Series in Education.



# Un'esperienza volta a perseguire l'equità: la carta della valutazione

Giorgio Cesarini, direttore della Scuola media di Tesserete

Da oltre trent'anni lavoro nella scuola e mi pare che il tema della valutazione meriti da sempre il premio del "cantiere aperto". E forse è giusto che sia così, benché questa situazione di incertezza perenne abbia ripercussioni importanti sul lavoro dei singoli insegnanti e sul clima delle sedi scolastiche. Non credo di dire un'eresia nel sostenere che i momenti meno piacevoli della vita in un istituto scolastico corrispondano ai consigli di classe finali, quelli della valutazione certificativa, con tensioni frequenti e incomprensioni reciproche. E questo di certo non è un segnale da sottovalutare, perché incide anche sulle relazioni tra insegnanti e sul rapporto tra le famiglie e la scuola. In questo spazio che "Scuola ticinese" mi ha offerto, vorrei cercare di presentare una risposta che la Scuola media di Tesserete applica da una decina di anni, con fortune alterne come vedremo, proprio per identificare una linea comune in ambito valutativo a livello di istituto scolastico. Per fare ciò vorrei partire dai risultati di una recente indagine svolta alla fine dell'anno scolastico 2014/15 in tutte le nostre classi di quarta media; tra le varie domande poste ai 110 ragazzi, ve ne era una che chiedeva: "Hai percepito un'attenzione dei docenti sul tema della valutazione degli allievi nelle singole materie?"; le risposte ottenute sono state a mio giudizio significative: il 44% dei ragazzi ha sentito questa attenzione in maniera evidente, il 23.5% ha ammesso differenze di atteggiamento tra i singoli insegnanti, il 15.5% ha affermato di non aver notato nessun interesse al riguardo da parte dei docenti, mentre il 17% ha preferito non rispondere alla questione. Per natura sono portato ad apprezzare la parte piena di un bicchiere, per cui mi sento di essere moderatamente soddisfatto di quanto i ragazzi anonimamente hanno segnalato, nonostante 1/3 di loro abbia espresso insoddisfazione nei confronti dell'atteggiamento degli insegnanti in ambito valutativo. Come dicevo precedentemente, la Scuola media di Tesserete ha ideato un tentativo di risposta comune alla problematica della valutazione, scegliendo di concordare e applicare un documento, la "Carta della valutazione", teso appunto a identificare un denominatore comune per tutti gli insegnanti della sede confrontati con il difficile compito di valutare i ragazzi. La nostra scuola è arrivata a questo documento dopo un percorso durato alcuni anni: dapprima attraverso un lavoro di autovalutazione DAASI, dal quale erano emerse alcune tematiche da approfondire, tra le quali

quella della valutazione, che richiedeva appunto un tentativo di risposta in quanto giudicata negativamente da parte delle famiglie e dei ragazzi. In seguito in sede si era dedicato tanto tempo alla riflessione tra docenti sul tema, lavorando a piccoli gruppi disciplinari, ospitando persone che della tematica avevano approfondito le diverse sfaccettature e immaginando soluzioni possibili. Alla fine di questo percorso ci si era accorti di avere a che fare con opinioni tanto differenti tra gli insegnanti, spesso generate dalle peculiarità disciplinari, ma anche da età ed esperienze particolarmente variegata. Trovare un denominatore comune è stato allora il nostro obiettivo, nonostante ognuno di noi si rendesse conto che il denominatore comune non poteva essere troppo ambizioso, altrimenti il necessario largo consenso non sarebbe stato alla nostra portata. Da questo lungo percorso di riflessione è nata il 29 agosto 2005 la nostra "Carta della valutazione", voluta e approvata dal plenum docenti all'unanimità; dopo una decina di anni di esperienza, al termine di un ulteriore anno di riflessione, con alcune piccole modifiche più di forma che di sostanza il 18 giugno 2014 il plenum docenti, molto cambiato nella sua composizione rispetto ad un decennio prima, sempre all'unanimità ha riconfermato il documento e la sua validità per l'intero istituto. La "carta" è suddivisa in due parti: "Decalogo della valutazione" e "Implicazioni a livello di istituto"; in una quindicina di punti sono identificate le linee guida in ambito valutativo che la sede si impegna ad applicare con coerenza durante tutte le lezioni e in tutte le materie. Naturalmente il documento viene distribuito all'inizio dell'anno a ogni allievo, affinché gli impegni presi dalla scuola siano conosciuti pure dai ragazzi e dalle rispettive famiglie. Se i dati emersi dall'indagine interna citata, svolta alla fine della quarta media lo scorso mese di giugno, possono essere considerati indicativi, gli effetti di questo documento interno sono stati percepiti, in maniera significativa o almeno in parte, dai 2/3 degli allievi che hanno concluso il loro percorso nella nostra scuola. A mio giudizio si tratta di un passo nella giusta direzione, benché rimanga 1/3 di ragazzi che non ha notato questa attenzione da parte dei docenti; ed è proprio a questo terzo insoddisfatto che la nostra scuola dovrà dedicare del tempo in questo anno di revisione del nostro progetto educativo, per cercare accorgimenti e nuove proposte tesi ad allargare la fascia dei soddisfatti.

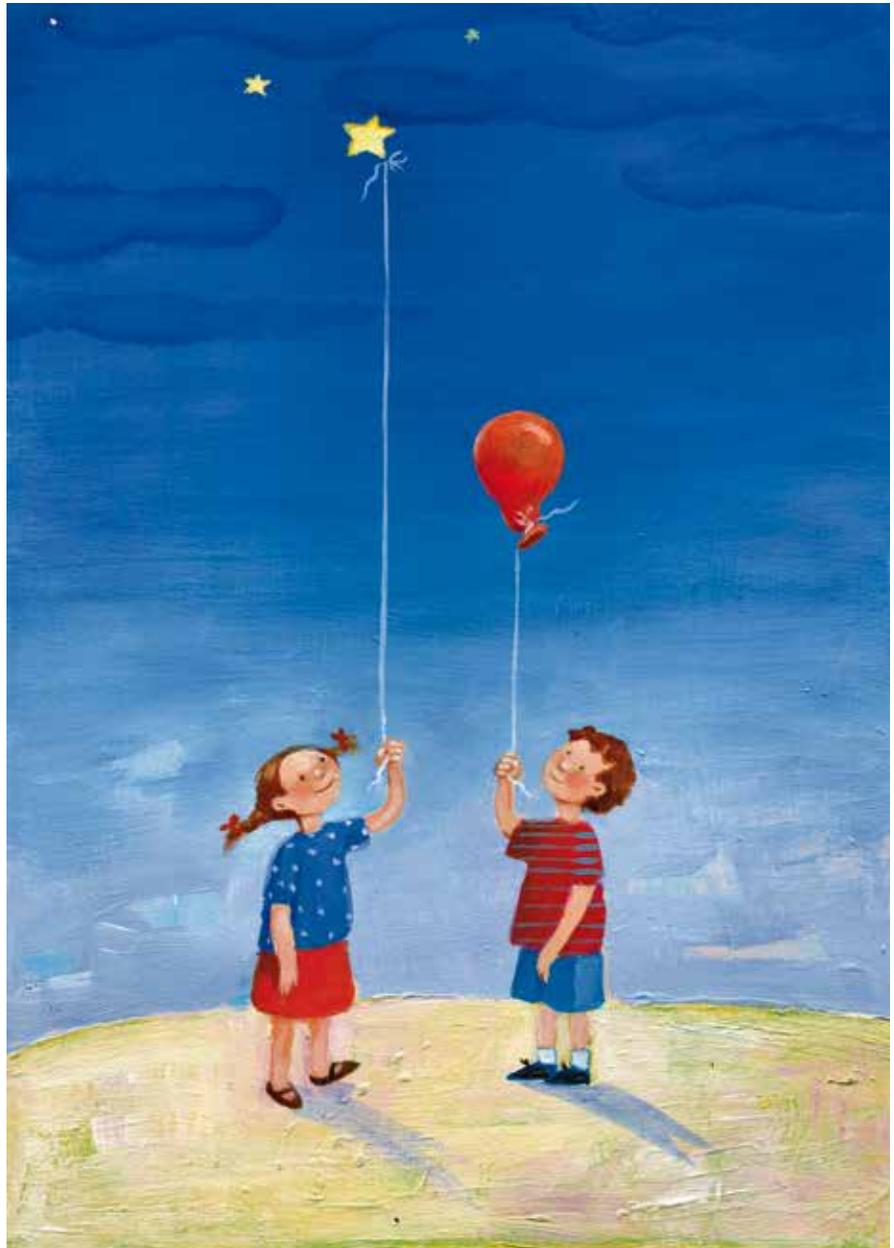
Leggendo gli scritti dei ragazzi insoddisfatti, emergono facilmente gli ambiti in cui si dovranno fare dei passi in avanti nei prossimi anni: le differenze di atteggiamento ancora in parte percepite tra i diversi insegnanti, il numero di prove scritte cui i ragazzi vengono confrontati in una settimana scolastica e il mancato rispetto di tutti i punti concordati da parte di alcuni docenti.

Parlare di grande passo in avanti compiuto dalla sede grazie alla scelta di dotarsi di una carta della valutazione comune sarebbe a mio giudizio fuori luogo; in effetti la tematica è tanto delicata e tocca le sensibilità di ciascun insegnante in tale modo, che sperare in passi da giganti è assolutamente inopportuno. Ritengo però fondamentale il processo avviato nella nostra scuola, un processo che ha costretto tutti i docenti a riflettere sulle proprie prassi e a confrontarle con quelle altrui. Inoltre l'aver implicato direttamente i ragazzi e le famiglie in questo percorso ha reso possibile alcuni passi nella direzione dei nostri ragazzi, impensabili in passato. In questi ultimi anni le discussioni durante i consigli di classe finali sono decisamente più serene, la disponibilità dei colleghi a rivedere alcune note attribuite alla luce della situazione globale dei ragazzi è altrettanto evidente, la volontà di molti colleghi di condividere il percorso valutativo con i ragazzi e le famiglie è sempre meno un'eccezione. Insomma, piccoli passi in avanti, tutti tesi ad una maggiore condivisione dei processi valutativi e ad una concezione di equità che deve tener conto delle capacità e delle peculiarità di ogni allievo. Come direttore scolastico mi auguro di poter contribuire prima del mio pensionamento ad altri piccoli passi della sede che dirigo, passi che a mio giudizio sono alla portata della nostra scuola e che forse saranno favoriti dall'introduzione del nuovo Piano di studio, nel quale il lavorare per competenze dovrebbe corrispondere all'utilizzo di modelli valutativi diversi da quelli tradizionalmente diffusi nella maggior parte delle scuole.

### **La carta della valutazione della Scuola media di Tesserete**

#### *Scopi*

La carta della valutazione vuole raggiungere tre scopi principali: fare in modo che la valutazione sia di aiuto all'allievo; sostenere il docente nel suo lavoro di valutazione; evitare disparità di trattamento inopportune.



©Stock.com/nuvolanevicata

#### *Decalogo della valutazione*

- È importante comunicare agli allievi gli obiettivi da raggiungere e le competenze che si vogliono verificare.
- Il docente spiega agli allievi quali criteri ha utilizzato per valutare una prova e ne esplicita il punteggio.
- Prima delle prove sono previsti momenti in cui gli allievi possono chiedere ulteriori spiegazioni sugli argomenti da studiare.
- I ragazzi vengono aiutati dai docenti a preparare le prove e a pianificarne lo studio.
- Le prove che necessitano di una preparazione a domicilio vengono ripartite uniformemente sull'arco di tutto l'anno scolastico.  
Indicativamente: non più di due al giorno e non più di quattro alla settimana.
- È auspicabile un commento, scritto o orale, sugli errori commessi in una prova e su quanto occorre fare per migliorare.
- Nelle prove di tutte le materie vengono corretti gli errori di lingua italiana.
- Di regola una prova scritta viene restituita entro un limite di due settimane.
- I giudizi semestrali sono redatti in termini chiari e di facile lettura. Il docente di classe si impegna a discuterli con ogni singolo allievo.
- Si cercherà di mettere l'allievo nella condizione di praticare l'autovalutazione, ossia di riflettere sul suo lavoro, confrontandosi con gli obiettivi definiti dal docente.

#### *Implicazioni a livello dell'Istituto*

- I docenti della Scuola media di Tesserete si impegnano a stimolare ogni allievo a raggiungere i migliori risultati possibili in rapporto alle proprie potenzialità.
- La direzione stabilisce con i docenti di classe e di sostegno di ogni singola annata un incontro annuale teso a favorire l'uniformità di trattamento per i ragazzi della stessa fascia di classi.
- I docenti promuovono, all'interno dei rispettivi gruppi di materia, lo scambio di informazioni, di materiali didattici e di esperienze, o la preparazione di prove comuni, allo scopo di favorire la diffusione di criteri di valutazione simili.
- I docenti evitano l'attribuzione della nota "2" sull'attestato di fine anno scolastico; qualora ciò

non fosse possibile, le motivazioni della scelta verranno discusse con il direttore.

- Nella valutazione vengono premiati gli sforzi di chi, nonostante le oggettive difficoltà, fa tutto il possibile per avere successo nell'apprendimento.

*Il documento è stato approvato dai docenti nel corso del plenum svoltosi a Tesserete il 18 giugno 2014 ed è entrato subito in vigore.*



# Indagine sulle prassi di valutazione vigenti al Liceo cantonale di Locarno

Fulvio Cavallini, direttore del Liceo di Locarno

**Esito dell'indagine – breve sintesi**

Cinque anni fa – correva l'anno scolastico 2010/11 – il Consiglio di direzione del Liceo di Locarno aveva promosso un'indagine in sede, coinvolgendo direttamente i suoi Gruppi di materia e ottenendo un buon riscontro da parte del corpo docente di allora, che vi aveva partecipato nella misura del 92%. Scopo dell'indagine era quello di avere un quadro indicativo delle prassi valutative più ricorrenti in istituto in ordine a due criteri principali:

- *la frequenza con cui venivano raccolti gli elementi che concorrono alla valutazione del rendimento scolastico dell'allievo;*
- *la tipologia delle modalità impiegate per la verifica del raggiungimento di obiettivi (anche parziali) di apprendimento.*

I dati ricavati, incrociati con i dati delle singole fasce di classi, della dotazione oraria prevista per ogni disciplina e dell'appartenenza della disciplina di insegnamento a un determinato settore di studio, avevano permesso di ottenere alcune fotografie, non prive di qualche distorsione, delle prassi di valutazione allora vigenti, che erano state presentate l'anno successivo al Collegio dei docenti e che hanno di fatto indirizzato la politica d'istituto sul tema delicato e centrale della valutazione.

Per quanto concerne la frequenza con la quale gli allievi sono sottoposti a momenti di verifica del loro apprendimento, il dato più significativo era risultato essere l'assenza di una chiara correlazione tra la dotazione oraria di una disciplina di studio e la frequenza dei momenti di verifica attuati; anzi, a materie con dotazione oraria superiore alla media (tra 4 e 6 ore-lezione settimanali) corrispondeva lo stesso numero (quando non un numero addirittura inferiore) dei momenti di verifica predisposti nelle materie con dotazione oraria di sole 2 o 3 ore-lezione settimanali. Ad esempio, ben più della metà dei docenti delle Opzioni specifiche del II biennio – corsi che presentano un grado elevato di approfondimento – si limitava a svolgere soltanto 2 test di 2 ore per semestre; solo ¼ delle valutazioni degli allievi di I inoltre si fondava su almeno 4 lavori scritti per semestre.

Per quanto concerne la varietà della tipologia dei lavori di verifica assegnati, il dato emerso illustrava una situazione di relativa povertà: il test scritto, concepito come forma di controllo dell'apprendimento alla fine di un capitolo o di un insieme armonico di lezioni svolte in classe, era risultato la forma di gran lunga privile-

giata. Più rare le occasioni in cui a determinare la valutazione semestrale dell'allievo concorrevano ad esempio anche le presentazioni in classe (solo la metà dei docenti ne faceva uso), le interrogazioni (utilizzate soltanto da un terzo circa dei docenti e quasi limitatamente ad allievi del II biennio) e i rapporti di laboratorio o i lavori di ricerca (a cui facevano ricorso sì i tre quarti dei docenti delle Opzioni complementari, ma solo un quarto dei docenti del primo biennio e la metà dei docenti delle Opzioni specifiche). I lavori di verifica brevi mirati a indagare il grado di raggiungimento di obiettivi parziali erano una modalità impiegata soprattutto nel primo biennio, ma soltanto da un quarto del corpo docente. Un dato interessante si riferiva infine all'impiego della valutazione formativa, alla quale ricorrevano solo un quarto dei docenti di prima, un quinto dei docenti delle seconde a indirizzo scientifico e un quarto dei docenti delle Opzioni specifiche delle classi di maturità a indirizzo scientifico. Irrilevanti erano i dati raccolti nelle altre fasce o negli altri indirizzi di studio, tanto da poter affermare che la presenza della valutazione formativa dentro l'Istituto fosse comunque abbastanza rarefatta.

**Significato, ampliamento dell'indagine e qualche parziale conclusione<sup>1</sup>**

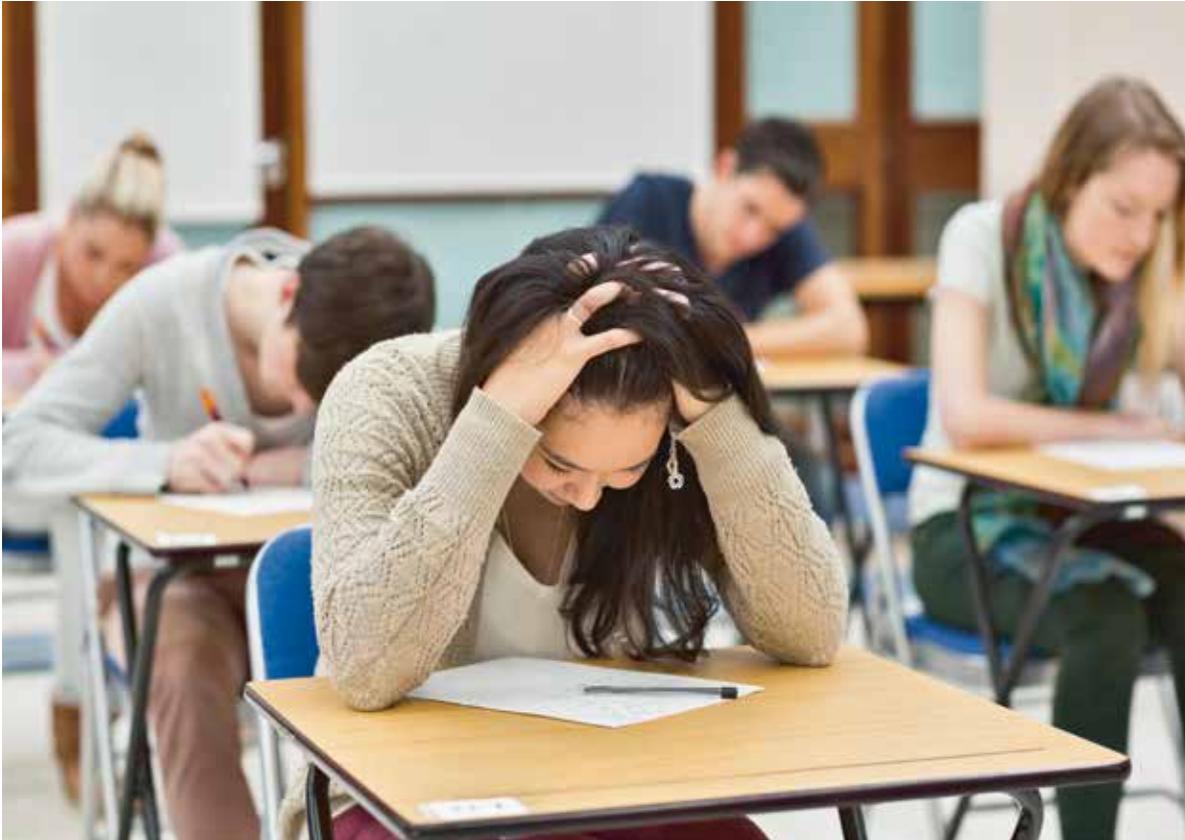
Al di là della sua assoluta mancanza di rilevanza scientifica (indagine empirica) e statistica (troppo esiguo il campione formato dal corpo docente di un solo istituto), l'indagine ha permesso di individuare almeno parzialmente alcune prassi valutative proprie del settore medio superiore e di spingere i docenti a porsi alcuni interrogativi: quali strumenti sono concretamente usati per valutare il rendimento dell'allievo? In che rapporto di ponderazione stanno fra loro? Quali sono e che valore assumono i dati e gli elementi raccolti per valutare l'allievo all'interno delle singole materie? Quali altri elementi integrano i dati raccolti nel passaggio delicato dal composito mosaico di giudizi e di valutazioni parziali in possesso del docente per ogni suo allievo alla definizione di una valutazione complessiva del profitto misurato sull'arco di un semestre o di un anno scolastico? Quale spazio e quale significato dare alla valutazione formativa?

Dare senso a questi interrogativi, prima ancora che cercarne le risposte, è stato pertanto lo stimolo consegnato ripetutamente – anche se in forme diverse – ai Gruppi di materia negli anni successivi, nella consape-

**Note**

1

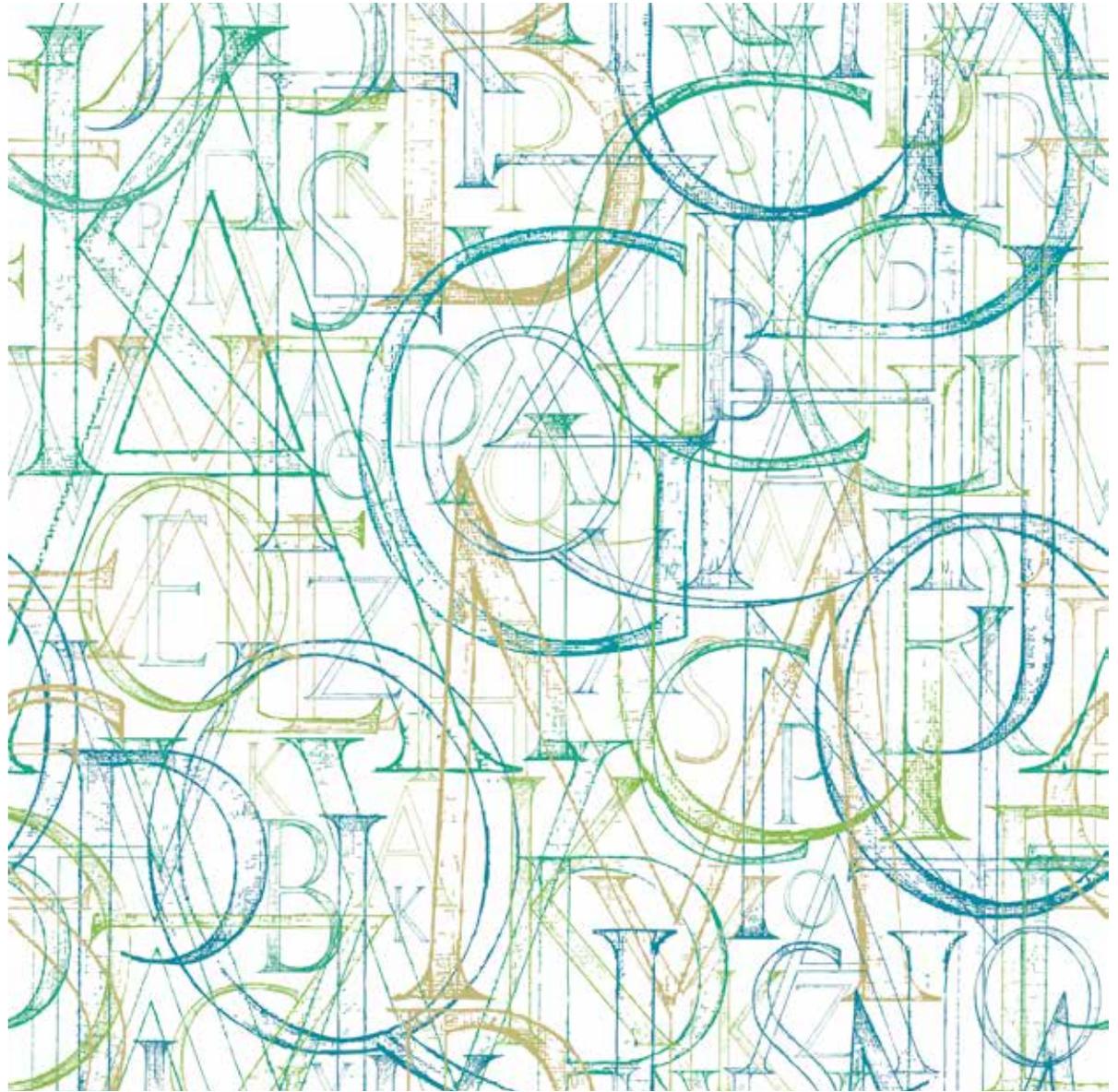
Per le conclusioni – anche se molto parziali – si confronti anche il verbale della seduta del Collegio dei direttori SMS del 23.01.2013.



©iStock.com/Wavebreak

volezza che in questo ambito un reale progresso e una crescita della sede non sarebbero dipesi tanto dall'esito in sé dell'indagine, quanto piuttosto dal valore della riflessione comune svolta e dal confronto delle esperienze fra i colleghi docenti. Nel frattempo un elemento aggiuntivo rilevato attraverso analisi a campione e interviste con allievi ha contribuito a precisare ulteriormente il quadro delle prassi valutative: alla tendenza a sottoporre gli allievi a un numero minore di verifiche, comunque e sempre prevalentemente scritte, è invalsa l'abitudine di valutarle con un'accresciuta esigenza di precisione, quasi a voler loro attribuire una maggiore importanza. Le note che definiscono il risultato delle verifiche sono divenute matematicamente più precise e per questo apparentemente più raffinate rispetto ai valori tradizionali dei punti interi, dei mezzi punti e dei quarti di punto, inducendo la convinzione che i nuovi valori impiegati (ad es. 3.23; 4.56; 5.18, ...) – poiché così ben definiti – siano indiscutibili, misura vera e assoluta del rendimento scolastico dell'allievo. Si sa che questo non è vero; nessun docente, neanche il

migliore e più esperto, è in grado di illustrare la differenza di valore esistente tra due lavori scritti valutati l'uno con un 4.56 e l'altro con un 4.61, l'uno con un 3.74 e l'altro con un 3.76; soltanto una logica numerica, che porta a elaborare medie aritmetiche o ponderate di più lavori scritti valutati in questi termini, può giustificare tale prassi, che si contrappone alla facoltà di impiego da parte del docente di un margine di apprezzamento che lo induca ad assumersi pienamente la responsabilità di differenziare e di motivare perché un lavoro valga 3 e un altro almeno 3.5. Le precisissime note tecniche, anche qualora discendano da scale di punteggio altrettanto dettagliate, anziché favorirla, sembrano piuttosto limitare la possibilità di dialogo e comprensione intorno ai fenomeni complessi che caratterizzano l'apprendimento. Tendendo a comunicare l'assoluta esattezza del voto, si finge di ignorare come ogni valutazione poggi in realtà su basi comunque almeno in parte relative, talvolta aleatorie, soggettive e autoreferenziali (nessuna valutazione è di per sé sbagliata o corretta: essa dipende di volta in volta da molte variabili che il



©Stock.com/ekaart

docente stesso impone o da fattori che in qualche modo egli condiziona: esserne consapevoli è fondamentale, così come è indispensabile comunicare all'allievo con chiarezza i criteri su cui essa si fonda). La larga diffusione dei 4.11 e dei 3.93 – al di là delle intenzioni – è il segnale non di un rafforzamento, ma di un impoverimento della professionalità del docente, della sua responsabilità, delegata invece a un calcolo, a una scala numerica, a un foglio excel. Come emerso dai colloqui con alcuni allievi, la diffusione su larga scala dentro l'Istituto di queste prassi ha conseguenze negative sul

piano pedagogico; condiziona e frena il rapporto tra allievo e docente sul tema della valutazione, poiché vi si frappone con il verbo chiaro e in sé già giustificato del numero preciso fino al centesimo, che non necessita di ulteriori commenti.

I fenomeni emersi dall'indagine – impiego prevalentemente del lavoro scritto, rarefazione delle prove, che sono prevalentemente di natura *sommativa* (solo raramente precedute da *test* a scopo *formativo*), e grado eccessivo di precisione tecnica nella comunicazione della valutazione – tendono a spostare, nella percezio-

ne dello studente, il senso del singolo *test*, avvicinandolo al significato di un *esame*. La valutazione del profitto non dovrebbe riguardare in realtà solo i momenti “ritualizzati” della verifica, ma attraversare i tempi lunghi di un’intera relazione educativa, in cui la valutazione dovrebbe perdere l’alone di “giudizio universale” e diventare una sorta di “linguaggio” per comunicare il valore di tutto il vissuto dell’esperienza scolastica. In questo contesto desta preoccupazione pure il fatto che le verifiche del profitto – in parecchie discipline, e non solo in quelle con un limitato numero di ore di lezione settimanali – si fondano spesso e sostanzialmente su due soli lavori scritti al semestre; la media aritmetica dei voti assegnati a simili *test* (senza che, a questo punto, sia possibile misurare in maniera attendibile una tendenza al progresso o al regresso) costituisce di fatto la base per la definizione della nota semestrale di un allievo, con piccoli margini di arrotondamento lasciati a dimensioni valutative avvertite forse dal docente come meno “scientificamente oggettivabili” e più “sogettive”.

Insomma, per una serie di ragioni, tra le quali andrebbe probabilmente segnalato anche l’innegabile aumento dell’onere lavorativo degli insegnanti, sembra essere emersa negli anni una certa tendenza a sottoporre gli allievi a un numero minore di verifiche, comunque e sempre prevalentemente scritte, ma anche a valutarle con un’accresciuta esigenza di precisione, quasi a voler loro attribuire una maggiore importanza.

### **Un approccio per una soluzione**

Il Rapporto sul secondo dei sottoprogetti della CDPE finalizzati a consolidare il valore dell’attestato di maturità – *Elaborazione comune di test ed esami* – auspica in buona sostanza che non soltanto gli esami di maturità, ma anche i lavori di verifica durante tutto l’arco della formazione liceale devono poter essere soggetti con una certa regolarità a momenti di elaborazione e valutazione *in comune* tra docenti della stessa disciplina. Tra i criteri fondamentali che contraddistinguono la pratica di messa in comune delle verifiche e degli esami vi sono anche le condizioni seguenti destinate a tutti i licei del Paese.

1. *I contenuti della verifica, le competenze richieste agli allievi e i criteri di correzione sono preliminarmente concordati tra i docenti.*
2. *I docenti coinvolti forniscono un feedback del lavoro svolto e confermano la validità del test elabo-*

*rato in comune con particolare riferimento al grado di difficoltà, al livello complessivo delle richieste poste agli allievi e alla chiarezza delle consegne.*

3. *La procedura di somministrazione del test in comune deve essere la stessa per tutte le classi coinvolte.*
4. *Il Gruppo di materia ha concordato prima dello svolgimento della verifica i criteri di valutazione, la valenza del risultato della verifica nel contesto della valutazione globale dell’allievo e la scala delle note, avendo cura in particolare di fissare il limite per la sufficienza.*

Anche alla luce dell’esito dell’indagine descritta, il Consiglio di direzione del Liceo di Locarno ha anticipato e inteso promuovere negli ultimi tre anni una riflessione fondata su questi principi, coerentemente con le attività svolte sul piano nazionale dal Gruppo di lavoro della CDPE e sul piano cantonale dall’UIMS e dal Collegio dei direttori attraverso i mandati affidati ai Gruppi disciplinari. Ogni docente deve essere consapevole che la questione della valutazione, per sua natura complessa e delicata, gli richiede sia una continua messa in discussione personale sia il costante confronto con i colleghi, il che esclude di fatto la possibilità di soluzioni veramente “definitive” e immutabili, ma vincola il singolo insegnante a contribuire costantemente alla crescita in istituto di una cultura condivisa della valutazione.





## Il co-insegnamento nella scuola media ticinese: tra vincoli istituzionali ed emozioni dei docenti

**Lucia Blondel**, docente di matematica presso la Scuola media di Morbio Inferiore

| 41

**Alberto Piatti**, responsabile della formazione di base e docente di didattica della matematica presso la SUPSI-DFA

**Mauro Reclari**, vicedirettore e docente di educazione fisica presso la Scuola media di Morbio Inferiore

## Introduzione

Il co-insegnamento è una delle modalità di collaborazione tra docenti auspicate dal progetto “La scuola che verrà”. Esso è stato oggetto di diverse sperimentazioni all’interno della scuola media ticinese negli ultimi anni, sia sotto forma di collaborazione spontanea, sia sotto forma di progetto di monte ore d’istituto (si veda ad esempio Nessi e Sonzogni, 2015), ma non è ancora una realtà consolidata. In questo articolo<sup>1</sup> partiamo da un progetto di istituto centrato sul co-insegnamento, svolto presso la Scuola media di Morbio Inferiore nell’anno scolastico 2014/15, per analizzare tre aspetti: la ricaduta del co-insegnamento sull’apprendimento degli allievi, le emozioni vissute dai docenti coinvolti e le misure istituzionali auspicate e/o immaginate da direttori e docenti di scuola media per favorire la diffusione delle pratiche di co-insegnamento. Nel corso dell’anno scolastico 2014/15 quattro coppie di docenti (una di docenti di scienze naturali, una di docenti di matematica e due di docenti di italiano) che hanno aderito liberamente al progetto hanno svolto attività di co-insegnamento seguendo diverse modalità. Erano previsti due periodi di progettazione in comune e due periodi di realizzazione alternati tra loro. I risultati presentati in quest’articolo si concentrano sulle attività svolte e sui risultati ottenuti nel primo periodo di progettazione e di realizzazione (autunno 2014). Eccezionalmente, la coppia di docenti di scienze naturali, insegnanti in quattro classi di seconda media, ha svolto un’ora di co-insegnamento (sulle due disponibili) in due di queste classi e nessuna nelle altre due classi lungo tutto l’anno scolastico e toccando tutti gli argomenti previsti dal piano di formazione. Negli altri casi le attività di co-insegnamento si sono concentrate nei periodi previsti e su temi specifici. L’analisi della ricaduta sull’apprendimento degli allievi si è basata esclusivamente sui risultati ottenuti nelle scienze naturali, vista la situazione particolarmente favorevole e la disponibilità dei docenti alla progettazione di una prova scritta simile in tutte le quattro classi. Per analizzare le emozioni vissute dai docenti è stato somministrato loro un questionario alla fine del periodo di progettazione e alla fine del periodo di realizzazione. I risultati, riportati di seguito, hanno permesso di verificare con che frequenza i docenti hanno provato diversi tipi di emozioni e quanto le condizioni necessarie per la realizzazione di un co-insegnamento efficace identificate in letteratura si siano effettivamente realizzate. Infine, per individuare

le misure istituzionali auspicate e/o necessarie per la realizzazione e la diffusione delle pratiche di co-insegnamento nella scuola media ticinese, sono stati intervistati tre direttori di istituti di scuola media in cui sono già state svolte attività di co-insegnamento ed è stato chiesto loro di indicare delle misure. Tali misure sono state quindi proposte per un giudizio ai docenti. In generale, i risultati di questa ricerca mostrano che il co-insegnamento è percepito in modo molto positivo dai docenti coinvolti, nonostante lo sforzo supplementare richiesto. I risultati sull’apprendimento degli allievi mostrano che il co-insegnamento ha avuto un effetto statisticamente positivo sull’apprendimento a livello di competenze elementari e un effetto non statisticamente significativo sullo sviluppo di competenze complesse. A livello di misure possibili, i risultati evidenziano una discordanza tra quanto proposto dai direttori e quanto percepito come utile, efficace o efficiente da parte dei docenti; essi permettono tuttavia di identificare alcune misure ritenute unanimemente come promettenti per una diffusione su più ampia scala del co-insegnamento, le quali potrebbero essere considerate dal DECS nell’ambito del progetto “La scuola che verrà”.

## Il co-insegnamento

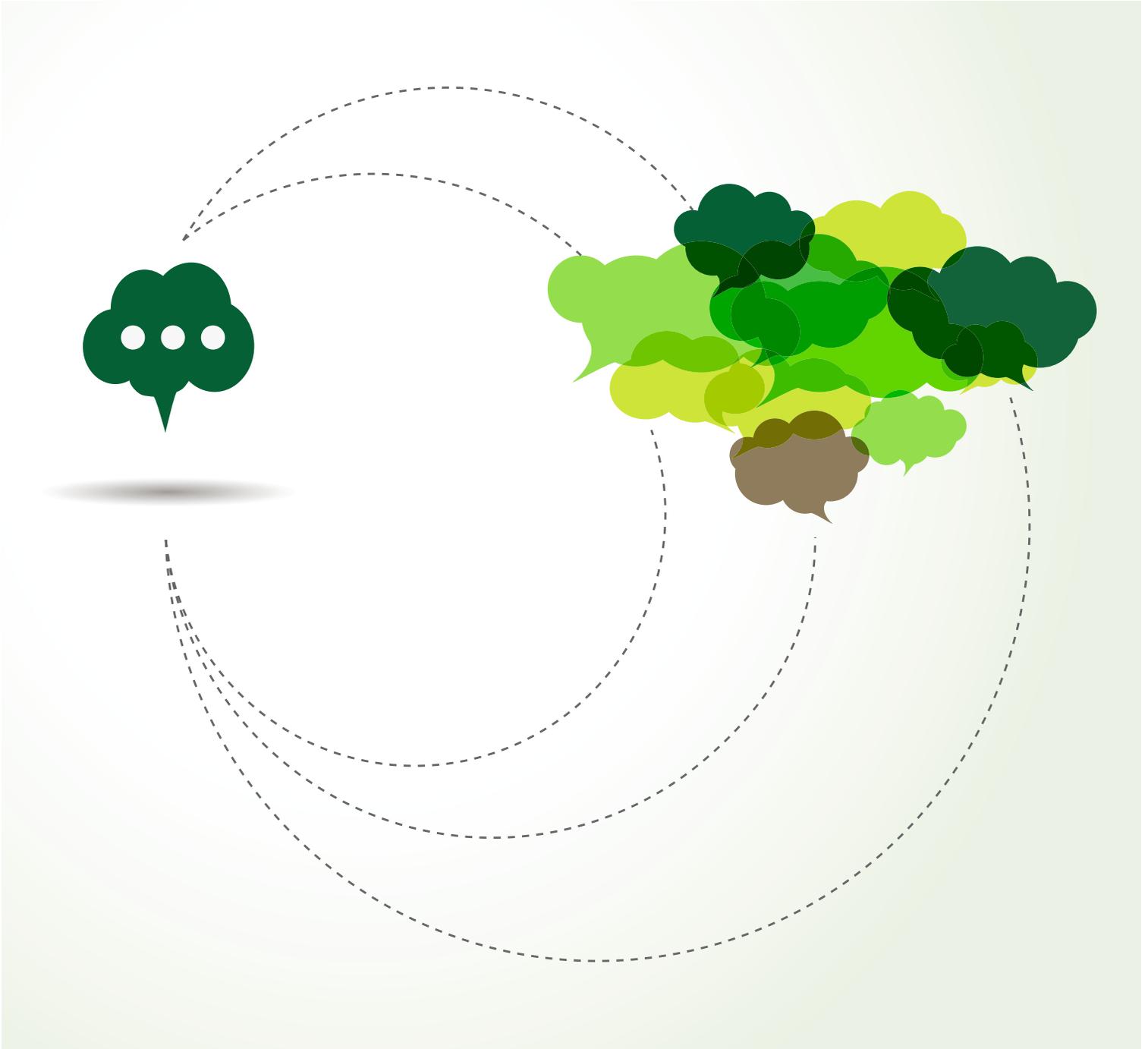
Il co-insegnamento non è una novità dal punto di vista pedagogico, esso è stato trattato in letteratura già a partire dagli anni ’60 (Lava, 2012) sotto il termine di team-teaching, in particolare, anche se non esclusivamente, nell’ambito di classi inclusive e/o speciali. Sotto il termine co-insegnamento sono riunite diverse modalità didattiche caratterizzate dalla presenza simultanea in classe di due docenti. Il ruolo di ciascun docente e il tipo di attività svolta dipendono dalla particolare forma didattica adottata. In ogni caso, qualsiasi prassi di co-insegnamento prevede un’accurata progettazione in comune e una riflessione condivisa a posteriori e quindi un investimento di tempo importante da parte dei docenti coinvolti. In un certo senso, buona parte dell’attività di co-insegnamento avviene fuori dall’aula, nell’interazione tra i due docenti (si veda ad esempio Jang, 2007). Cook e Friend (1995) classificano le possibili attività di co-insegnamento secondo le seguenti sei categorie.

1. *One teach/one observe (uno insegna, l’altro osserva)*

Un docente gestisce la lezione mentre l’altro osserva attentamente gli studenti e/o il docente e racco-

## Note

<sup>1</sup> L’articolo è una sintesi del lavoro di diploma di Lucia Blondel presentato per l’ottenimento del *Master in Insegnamento nel livello secondario I* presso la SUPSI-DFA nell’anno accademico 2014/15 sotto la supervisione di Alberto Piatti. Il lavoro è disponibile presso il centro di documentazione del DFA a Locarno.



glie dei dati. Ciò che si osserva, come vengono raccolti i dati e come verranno analizzati deve essere concordato nella fase di pianificazione dell'intervento in classe.

2. *One teach/one drift (uno insegna, l'altro gira tra i banchi)*

Questo modello di co-insegnamento è molto simile al precedente, ma al posto di avere un "docente osservatore" si ha un "docente di supporto" che aiuta gli allievi in difficoltà passando tra i banchi mentre l'altro docente conduce la lezione. Gli aspetti positivi del *one teach/one drift* sono una fase di pianificazione non troppo prolungata e il supporto individuale puntuale dato ai singoli allievi. Il rovescio della medaglia sta nel fatto che i due docenti non hanno un ruolo paritetico in classe, uno dei due è "relegato" al ruolo di aiutante.

3. *Station teaching (insegnamento a postazioni)*

Lo station teaching permette ai docenti di dividere il contenuto della lezione in due o più parti e di presentarlo in due o più postazioni all'interno della classe. I docenti sono presenti in due postazioni mentre nelle altre gli allievi agiscono in maniera autonoma. Questo modello impone ai due docenti una maggiore pianificazione, rispetto ai modelli precedenti, ma entrambi avranno un ruolo attivo durante la lezione. I rischi sono di avere un livello elevato di rumore all'interno della classe e di perdere il controllo degli allievi durante la rotazione. Il beneficio più evidente è un numero più basso di studenti per docente.

4. *Parallel teaching (insegnamento in parallelo)*

I due docenti presentano contemporaneamente lo stesso materiale agli studenti. Questo modello, oltre ad abbassare il numero di allievi per docente, favorisce l'interazione fra pari ed è ottimale in situazioni nelle quali è necessario il dialogo fra allievi e docente. La parte di pianificazione è fondamentale al fine di presentare ai due gruppi i medesimi contenuti nello stesso tempo.

5. *Alternative teaching (gruppo grande-gruppo piccolo)*

Un docente insegna al grande gruppo mentre l'altro si occupa di un piccolo gruppo di studenti che hanno bisogno di attenzioni particolari. Questo modello può essere usato quando si vuole che tutti gli allievi raggiungano un dato livello di padronanza ma vi è un gruppo che è ancora lontano dall'obiettivo o, viceversa, un piccolo gruppo di allievi ha già raggiunto il livello previsto. Il rischio è di stigmatizzare alcuni allievi, la chiave del successo è dunque cambiare spesso i gruppi. L'*alternative teaching* richiede una pianificazione molto intensa.

6. *Team teaching (insegnamento in comune)*

In questo modello entrambi i docenti presentano il materiale alla classe e si alternano nella conduzione della lezione. La lezione deve essere ben preparata al fine di evitare accavallamenti, contraddizioni o anticipazioni di argomenti successivi.

La forma più adeguata di co-insegnamento dipende naturalmente dai docenti coinvolti, dalla classe e dall'attività, così come dagli obiettivi previsti. Essa va quindi valutata di volta in volta dai docenti coinvolti; come per qualsiasi altra forma didattica, infatti, non ha senso sceglierne sistematicamente una a scapito delle altre. In qualsiasi caso, essa non può comunque prescindere da un'accurata progettazione e pianificazione in comune.

### Effetti sull'apprendimento degli allievi

I docenti di scienze naturali hanno somministrato una prova scritta simile agli allievi delle quattro seconde sul tema delle tecniche di separazione. I docenti avevano in precedenza lavorato con tutte le classi su questo argomento privilegiando esperienze pratiche di laboratorio nelle quali si utilizzano queste tecniche. Nella preparazione della verifica, hanno fatto riferimento alla definizione di competenza (definita da Rey et al., 2012) come la capacità di rispondere a delle situazioni complesse e nuove combinando dei procedimenti conosciuti: nella prima parte della verifica l'allievo doveva scegliere e combinare correttamente più competenze elementari per affrontare una situazione nuova e complessa ("compétence complexe"). Nella seconda parte, l'allievo che possiede una serie di competenze elementari doveva mostrare di saper scegliere fra esse per affrontare una nuova situazione ("compétence élémentaire avec cadre"). Nella terza parte, l'allievo doveva mostrare di sapere eseguire un'operazione, o una serie di operazioni, in risposta ad uno stimolo ricevuto tramite una domanda su di una situazione conosciuta ("compétence élémentaire").

In generale, considerando le note complessive degli allievi non è stata riscontrata una differenza statisticamente significativa tra gli allievi che hanno seguito il co-insegnamento e gli altri. Questo risultato è coerente con diversi risultati di ricerca e non sorprende poiché nella letteratura le conclusioni sul miglioramento della valutazione degli allievi non sono sempre concordanti. In alcune pubblicazioni (Council of Exceptional Children citato in Hanover Research (2012), Mastro-

pieri et al. (2005)) viene indicato come il co-insegnamento non abbia necessariamente effetti positivi sulla valutazione. In altre (Jang (2007), Murawski et al. citato in Hanover Research (2012)) invece viene indicato come esso abbia un impatto, anche solo moderato, sui risultati degli allievi. In generale, come indicato in Hanover Research (2012), mancano studi quantitativi su questo aspetto poiché il co-insegnamento non è soggetto a delle sperimentazioni su vasta scala. Invece, se si entra nell'ambito della prima e della terza parte della verifica, si sono notate differenze statisticamente significative: nella prima parte sono significativamente migliori gli allievi che non hanno seguito il co-insegnamento, mentre nella terza parte la situazione si inverte. Un'ipotesi, condivisa anche dai due docenti coinvolti, potrebbe essere quella che durante le lezioni con due docenti gli allievi riescano ad evincere e a far subito proprie le conoscenze relative ad un determinato esperimento già a livello di piccolo gruppo. Ciò fa in modo che l'allievo costruisca con i suoi pari il nuovo sapere con un intervento limitato del docente. D'altro canto, quando un solo insegnante è presente in aula questo avviene raramente ed è poi il docente, durante la fase della messa in comune, a cercare di far formulare agli allievi le conclusioni tramite degli stimoli ulteriori. Sorprende che le competenze complesse siano più sviluppate nel gruppo di allievi che non è stato coinvolto nel progetto di co-docenza. Non si è in grado di spiegare come mai questo accada e andrebbe sicuramente analizzato in maniera più approfondita.

### **Emozioni vissute dai docenti**

Tramite dei formulari, è stato chiesto ai docenti coinvolti, dopo la prima fase di progettazione e dopo la prima fase di realizzazione, con quale frequenza hanno vissuto determinati tipi di emozioni (positive e negative), secondo uno schema tratto da Moé et al. (2007). È stato inoltre indagato quanto le condizioni per un co-insegnamento efficace (Bennet et al., 1992, citato in Jang 2007) si siano verificate e infine è stato valutato il grado di soddisfazione dei docenti rispetto alle quattro fasi del co-insegnamento: progettazione comune, realizzazione, interazione tra colleghi a livello informale e riflessione comune a posteriori.

I risultati mostrano una netta prevalenza delle emozioni positive. Secondo i docenti coinvolti, le condizioni necessarie al co-insegnamento (relazione alla pari tra colleghi, assenza di giudizio, possibilità di

esprimersi liberamente, ascolto attivo, impegno equivalente, complementarità) si sono verificate. Essi hanno apprezzato in particolare il fatto di poter avere una visione esterna della classe con la quale confrontare la propria e il poter valutare le situazioni venutesi a creare in due e non da soli come normalmente accade. Tutti i docenti hanno espresso soddisfazione rispetto a ogni fase. In generale, il co-insegnamento sembra avere un effetto positivo sulla motivazione degli insegnanti.

### **Misure istituzionali per favorire il co-insegnamento: proposte dei direttori e opinione dei docenti coinvolti**

I direttori intervistati hanno proposto, allo scopo di facilitare e diffondere la pratica del co-insegnamento e la collaborazione tra docenti in generale, le seguenti misure:

1. Mettere a disposizione di ogni sede un pacchetto di ore, non facente parte delle ore di monte ore, per organizzare dei progetti di istituto (anche interdisciplinari).
2. Istituire una mezza giornata durante la quale tutti i docenti di una materia sono liberi e nella quale organizzare le riunioni del gruppo di materia.
3. Aumentare le ore di picchetto settimanali assegnate ad un docente a tempo pieno da tre a quattro, dando la possibilità di co-insegnare con un collega (non necessariamente della stessa disciplina) due di queste quattro ore.
4. Rendere flessibile la griglia oraria degli allievi per permettere l'inserimento di atelier e di laboratori durante i quali i docenti propongono approfondimenti tematici. La griglia oraria dei docenti viene resa flessibile per permettere l'alternanza degli atelier e dei laboratori fra le materie e lasciare dei momenti liberi ai docenti nei quali pianificare i prossimi atelier e laboratori.
5. Favorire un'entrata in aula più frequente e mirata dei docenti di sostegno pedagogico per co-insegnare con il docente titolare.
6. Aprire un dibattito all'interno del gruppo di materia per definire cosa sia la differenziazione (a livello pratico) e come si valuti in maniera differenziata. Dopodiché passare a una discussione di sede e ad una presa di posizione su entrambi i temi a livello di sede. Infine, portare il lavoro svolto a livello cantonale.

## Bibliografia

- Cook, L., Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus On Exceptional Children*, 28(3): pp. 1-16.
- Hanover research (2012). The effectiveness of the co-teaching model, literature review. Technical report. Retrieved on 26.9.2014 from: <http://www.hanoverresearch.com>
- Jang, S. (2007). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, 48(2): pp. 177-194.
- Lava, V. F. (2012). Inquiry into co-teaching in an inclusive classroom. i.e: inquiry in education, 3(2), Article 5. Retrieved on 26.9.2014 from: <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss2/5>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: Success, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic*, 40, pp. 260-270.
- Moè, M., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento*. Erickson.
- Nessi, S., Sonzogni, G. (2015). Co-teaching: un'esperienza di co-insegnamento in una classe di corso base di matematica. *Scuola ticinese* 1|2015, pp. 45-49.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. De boeck. Bruxelles.

7. Istituire e riconoscere (istituzionalmente) il responsabile di disciplina con il compito di discutere internamente con gli altri rappresentanti di materia, a livello cantonale con gli esperti e con i suoi colleghi pari-grado delle altre sedi. Questo al fine di facilitare la collaborazione interna e inter sedi fra docenti.

Le diverse misure proposte sono state vagliate dai docenti coinvolti che hanno identificato per ognuna punti forti e criticità. I docenti si sono dimostrati particolarmente scettici, dal punto di vista dell'efficacia o della fattibilità, sulle misure 3, 4, 6 e 7. Si sono per contro dimostrati particolarmente favorevoli alla misura 5: il co-insegnamento con il docente di sostegno pedagogico. Questo co-insegnamento, di fatto, non andrebbe a stravolgere i ruoli dei due docenti ma permetterebbe di seguire meglio tutti gli allievi grazie alle formazioni diverse dei due docenti.

## Conclusioni

È evidente che una generalizzazione del co-insegnamento senza cambiare radicalmente l'organizzazione scolastica e aumentare il numero di docenti è al momento inimmaginabile. Tuttavia è sicuramente possibile pensare di diffondere maggiormente queste pratiche nella scuola media ticinese, a patto di garantire alcune condizioni identificate e/o condivise dai docenti che hanno partecipato alla sperimentazione:

- l'adesione al progetto dovrebbe essere volontaria: obbligare a svolgere co-insegnamento è controproducente; allo stesso modo, la scelta del collega con cui collaborare andrebbe lasciata ai docenti coinvolti;
- la scelta delle classi nelle quali effettuare gli interventi dovrebbe essere lasciata alla coppia di docenti;
- il coefficiente riconosciuto per le ore di co-insegnamento dovrebbe essere almeno pari a quello riconosciuto per le ore svolte singolarmente, in quanto la progettazione in comune richiede almeno lo stesso tempo di quella svolta individualmente;
- nella griglia oraria dei docenti andrebbe prevista almeno un'ora nella quale i docenti si possano incontrare per pianificare gli interventi e riflettere su quanto svolto.

Il co-insegnamento è oneroso, sia dal punto di vista finanziario sia dal punto di vista organizzativo, ma ha

un valore aggiunto incalcolabile in termini di collaborazione tra docenti: si creano dinamiche virtuose che portano gli insegnanti a collaborare anche su altri fronti e a dialogare in maniera aperta con i colleghi per affrontare gli ostacoli quotidiani della vita di un docente.



# “Puoi chiedere se posso giocare?” Un progetto sull’integrazione

Giovanna Ostinelli, Elisa Janett, docenti di scuola speciale  
Paola Stampanoni, Elena Rivi, Lietta Santinelli, ergoterapiste

### **Introduzione**

“Puoi chiedere se posso giocare?": il momento della ricreazione è carico di aspettative per i bambini di scuola speciale, tra desiderio di giocare con i coetanei, impaccio e timore di essere respinti.

Questo progetto ha coinvolto durante l'anno scolastico 2014/2015 una classe di 8 bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni con un ritardo cognitivo medio/grave, scolarizzati in una classe di scuola speciale all'interno della scuola elementare di Giubiasco. A inizio anno le docenti avevano notato che, malgrado avessero acquisito una certa autonomia nel muoversi all'interno della sede, gli allievi presentavano due particolarità: delle difficoltà motorie che influivano sugli aspetti legati all'apprendimento e delle difficoltà a relazionarsi in maniera spontanea con i coetanei, specialmente nei momenti liberi. L'intervento dell'adulto veniva costantemente richiesto sia per aiutarli ad inserirsi nei giochi in comune, sia per mediare situazioni di incomprensione, che spesso sfociavano in conflitto.

L'intento del progetto pedagogico, che racchiude le competenze di docenti specializzate ed ergoterapiste, è stato duplice: da un lato favorire una migliore integrazione dei bambini nella comunità d'istituto, dall'altro sviluppare alcune competenze sociali, motorie e cognitive, che stanno alla base delle abilità necessarie all'apprendimento scolastico e all'autonomia dell'allievo.

### **Sfruttare i momenti e gli spazi in comune per conoscersi meglio**

L'idea di utilizzare l'attività come supporto alla relazione non è nuova. Winnicott nel 1951 fu il primo a descrivere il gioco come uno spazio intermedio tra sé e il mondo esterno; uno spazio potenziale in cui si sviluppa la relazione, che può essere sostenuto da un ambiente facilitante. Più recentemente, nel PPH (Processus de production du handicap), Fougeyrollas e coll. (1998) affermano che non è tanto la limitazione dell'individuo a frenare la partecipazione sociale e l'inclusione, quanto l'interazione tra le caratteristiche della persona e gli ostacoli a cui si trova confrontata nelle situazioni di vita quotidiana. Modificando il contesto, è quindi possibile ridurre la situazione di handicap in cui la persona si trova. Questo approccio è particolarmente significativo in ergoterapia, scienza basata sulla capacità di agire degli individui in relazione al contesto in cui devono svolgere i loro ruoli sociali. Nel

caso del bambino a scuola, uno dei ruoli più importanti è quello di allievo, ma anche di compagno di classe e di amico.

Altri autori sostengono che le attività legate alle occupazioni contribuiscono a creare l'identità personale e sociale e permettono di formare dei legami con le persone; permettono di esplorare e apprendere dall'ambiente, padroneggiare le abilità ed esprimere la propria individualità (Townsend & Polatajko, 2008). “Essere”, “divenire” e “appartenere” sono tre dimensioni essenziali affinché le attività quotidiane siano cariche di senso per l'individuo, secondo Hasselkus (2011). In particolare la dimensione “appartenere” offre la possibilità di trovare uno spazio fisico ed emozionale sicuro che permetta al soggetto di creare delle interazioni sociali e di costruire una identità di gruppo.

Il momento della ricreazione ci è apparso come un'opportunità per creare le condizioni ideali allo scambio, alla relazione e alla partecipazione. Da un lato perché i bambini soffrivano della mancanza di contatti, dall'altro perché è stato dimostrato che un'attività fisica durante la ricreazione ha un influsso benefico sulle abilità utili a scuola.

### **L'attività fisica come supporto alle competenze scolastiche**

Si sa che un'attività fisica regolare è essenziale per la crescita e lo sviluppo dei bambini e dei giovani e che ha un influsso positivo sul benessere fisico, mentale, così come sulla partecipazione sociale. A livello di salute pubblica, è importante per la prevenzione dell'obesità infantile.

Il tempo che i bambini spendono in attività fisica rappresenta un investimento anche per le attività di apprendimento. Nei bambini, adolescenti e adulti, l'attività fisica quotidiana migliora in particolare la memoria, la capacità di osservazione, la capacità di risolvere i problemi e di prendere decisioni. Riduce nettamente i problemi di comportamento, promuove un'attitudine positiva e stimola la creatività (Keays & Allison, 1995; Dexter, 1999; Tomporowski et al., 2008). Per quanto riguarda l'attività fisica a scuola, una revisione della letteratura del 2013 indica che l'introduzione di momenti di attività motoria (tra 5 e 20 minuti quotidiani) influenza le abilità cognitive, l'atteggiamento degli allievi, la concentrazione sul compito e i risultati scolastici. La maggior parte degli studi dimostra una rela-



©iStock.com/lvcandy

zione positiva tra attività motoria e indicatori di abilità cognitive, comportamento accademico e riuscita scolastica. In nessuno studio è stato dimostrato che investire del tempo nelle attività motorie influenza negativamente i risultati scolastici.

In Svizzera, Jäger e coll. (2014) hanno messo in evidenza che 20 minuti di attività fisica quotidiana in bambini di scuola elementare causano un forte incremento delle capacità di inibizione. Secondo Diamond (2012), l'aumento delle capacità d'inibizione può avere

un'influenza sulle capacità di attenzione selettiva, fondamentale per il rendimento scolastico.

Alcuni studi infine indicano che la ricreazione in movimento presenta delle ripercussioni positive sull'atteggiamento in classe e sulle prestazioni scolastiche. In particolare, secondo Caterino and Polak gli studenti che eseguono delle attività fisiche durante la ricreazione hanno dei livelli di concentrazione molto alti rispetto agli allievi che fanno attività tranquille (p. es. la lettura).

# EROI FANTASTICI E MODELLI VERI: A CHI TI ISPIRI?



**CONCORSO DI  
DISEGNO E QUIZ  
PARTECIPATE E VINCETE  
FANTASTICI PREMI!**

Il 46° Concorso internazionale Raiffeisen per la gioventù invita bambini e giovani ad affrontare in modo creativo il tema «eroi e modelli».

**TAGLIANDO D'ORDINAZIONE** PER LA DOCUMENTAZIONE DEL CONCORSO  
«EROI FANTASTICI E MODELLI VERI: a chi ti ispiri?»

Richiedo il prospetto informativo per insegnanti e \_\_\_\_\_ copie del prospetto del  
 concorso per alunne e alunni dai 6 ai 18 anni.

Scuola \_\_\_\_\_

Cognome, nome \_\_\_\_\_

Via \_\_\_\_\_

CAP, domicilio \_\_\_\_\_

Invii il tagliando alla tua Banca Raiffeisen o a Raiffeisen Svizzera,  
Marketing, 9001 San Gallo (tel. 071 225 81 66, fax 071 225 85 69)  
oppure ordini la documentazione via Internet: [raiffeisen.ch/concorso](http://raiffeisen.ch/concorso)

**RAIFFEISEN**

## Il progetto del chiosco dei giochi: obiettivi e svolgimento

Sulla base delle nostre riflessioni, il “Chiosco dei giochi” ha quindi trovato il suo posto all’interno della ricreazione, momento di incontro in cui i bambini di scuola speciale, ma anche alcuni altri bambini, mancavano di autonomia. Abbiamo strutturato il chiosco in modo di raggiungere i seguenti obiettivi:

- *Migliorare le competenze comunicative e sociali, facilitare la relazione con bambini esterni alla classe, attraverso un’attività di mediazione.*

A inizio anno, i bambini della classe speciale facevano fatica a entrare in relazione in modo adeguato, per esempio a rivolgersi agli altri, ascoltare le risposte, considerare i desideri dell’interlocutore, esprimere le proprie idee e fare delle scelte. Grazie al chiosco i bambini avevano un argomento di discussione concreto. Attraverso dei giochi di ruolo in classe si sono allenati a iniziare una conversazione semplice, a spiegare delle attività, far rispettare le regole, gestire gli imprevisti. Le situazioni critiche sono state riprese, discusse e allenate tra un’apertura e l’altra del chiosco.

- *Migliorare l’immagine che i bambini della scuola elementare hanno dei bambini di scuola speciale, attraverso la valorizzazione delle competenze dei bambini di scuola speciale.*

Fino alla prima apertura del chiosco, i bambini di scuola speciale non destavano l’interesse dei coetanei, e richiedevano l’intervento dell’adulto per entrare in comunicazione con gli altri bambini. Grazie al chiosco, i bambini di scuola speciale hanno sviluppato delle competenze, che poi hanno trasmesso agli altri bambini, assumendo una funzione di esperti e di responsabili del materiale e delle attività. Hanno preparato insieme alle docenti una strategia di comunicazione per far conoscere il chiosco alle altre classi; hanno imparato a parlare in pubblico e a fare pubblicità al loro progetto.

- *Migliorare la motricità, in particolare le funzioni che permettono al bambino di sviluppare le abilità utili all’apprendimento scolastico.*

Le attività del chiosco sono state allenate dai bambini di scuola speciale in classe prima di essere proposte durante la ricreazione. Questo ha permesso di migliorare le competenze motorie, in particolare: la stabilità posturale, che permette di prendere e mantenere delle posizioni funzionali

durante le attività della vita quotidiana e scolastica, di sviluppare la coordinazione e la precisione motoria; la motricità fine, che permette di manipolare meglio gli attrezzi, la grafomotricità e la scrittura, e che ha un’influenza anche sull’autonomia nella vita quotidiana; l’orientamento spaziale e la pianificazione motoria, che permettono di svolgere le attività più complesse, e che vanno a sostegno dello sviluppo delle funzioni esecutive degli allievi.

## Il percorso fatto durante l’anno scolastico

All’inizio dell’anno gli allievi hanno costruito il materiale e allenato le abilità di base, facendo degli esercizi quotidiani per migliorare il tono muscolare e la coordinazione motoria. Più volte alla settimana i bambini potevano esplorare i giochi che sarebbero stati proposti al chiosco con un compagno o con l’aiuto dell’adulto. Il grado di difficoltà delle attività era strutturato in ordine progressivo, affinché i bambini si rendessero conto dei loro progressi, affrontando gli esercizi senza più chiedere aiuto oppure provandone di nuovi che in precedenza ritenevano troppo difficili. Parallelamente ognuno ha preparato il proprio materiale e ha raccolto in un diario delle foto e delle immagini che documentavano quanto veniva svolto a scuola, da mostrare a casa, per allenare le abilità imparate anche durante il tempo libero e aggiornare i genitori sull’avanzamento del progetto.

Ogni due settimane, le docenti e le ergoterapiste si sono incontrate per riflettere insieme sugli accorgimenti necessari al raggiungimento degli obiettivi. Un’ergoterapista è venuta diverse volte in classe per esercitare i bambini alle prime attività, in collaborazione con le docenti titolari.

A partire da gennaio, i bambini hanno lavorato in modo più specifico sull’apertura del chiosco, allenando le competenze relazionali attraverso la simulazione di situazioni concrete e giochi di ruolo. Sono poi andati di classe in classe per pubblicizzare l’apertura del chiosco e fornire le informazioni pratiche. In febbraio, in occasione della prima apertura del chiosco, gli allievi dell’istituto scolastico si sono radunati in una lunga fila al tavolo del chiosco dei giochi, per provare, e gli allievi di scuola speciale hanno svolto con competenza e coraggio il loro ruolo di responsabili ed esperti.

Le cinque aperture del chiosco sono state apprezzate e gli allievi dell’istituto hanno accolto questa proposta

## Bibliografia

Caterino, M.C., Polak, E., D. (1999). Effects of two types of activity on the performance of second-, third-, and fourth-grade students on a test of concentration. *Perceptual and Motor Skills*; 89(1): 245–248.

52 | Centers for Disease Control and Prevention. *The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services; 2010.

Dexter, T. (1999). Relationships between sport knowledge, sport performance and academic ability: Empirical evidence from GCSE Physical Education. *Journal of Sports Sciences*, 17(4), 283-295.

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Curr.Dir.Psychol. Sci.* 21, 335-341.

Dizionario medicina Treccani, 2010, consultato il 3.8.2015

Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Côté, M., Boucher, N., Hasselkus, B.R. (2011). *The meaning of everyday occupation* (2nd ed.). Thorofare: SLACK Incorporated.

Jäger K, Schmidt M, Conzelmann A and Roebers CM (2014). *Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children*. *Front. Psychol.* 5:1473. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01473.

Keays, J.J. & Allison, K.R. (1995). *The effects of regular moderate to vigorous physical activity on student outcomes: a review*. *Revue canadienne de santé publique*, 86, 62-65.

Roy, K., Rémillard, M.-B. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap. Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH)*, Lac-St-Charles.

Tomprowski, P.D., Davis, C.L., Miller, P.H. & Naglieri, J.A. (2008). *Exercise and children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement*. *Educational Psychological Review*, 20 (2), 111-131.

Townsend, E. A., Polatajko, H.J. (2008). *Faciliter l'occupation: l'avancement d'une vision de l'ergothérapie en manière de santé, bien-être et justice à travers l'occupation*. Ottawa: CAOT Publications.

manifestando entusiasmo e piacere nei confronti delle attività: attrezzi di equilibrio (travi, tavole traballanti, bilzo-balzo), percorsi con i trampoli e jonglage con le palline.

### E dal punto di vista degli allievi?

Al termine dell'anno scolastico, abbiamo raccolto le impressioni degli allievi:

“Mi è piaciuto andare a dare la pubblicità in tutte le classi” (K., scuola speciale).

“La ricreazione è troppo corta; non sono riuscita a provare tutti i giochi” (S., scuola elementare).

“Mi è piaciuto che i bambini che fanno ginnastica con me sono venuti al chiosco” (S., scuola speciale).

“Ho visto che c'erano tanti bambini e mi sono emozionato” (D., scuola speciale).

“Ho apprezzato l'idea del chiosco” (A., scuola elementare).

“Mi è piaciuto che ai bambini sono piaciuti i giochi” (B., scuola speciale).

“Mi è piaciuto provare giochi nuovi” (T., scuola elementare).

### A piccoli passi verso la meta

Raggiungere gli obiettivi non è stato sempre facile e davanti alle difficoltà abbiamo dovuto fare delle modifiche e trovare degli accorgimenti. Per esempio, per spiegare ai bambini lo svolgimento del chiosco e aiutarli a immaginarlo concretamente è stato importante presentare con immagini e fotografie la struttura delle attività; per far sì che i bambini potessero entrare nel ruolo di responsabili del chiosco, è stato necessario delimitare lo spazio e dare loro una “divisa”; per sentirsi più sicuri e canalizzare il comportamento di altri bambini ha aiutato molto l'utilizzo di clessidre e timer, che permettevano di visualizzare il tempo a disposizione per giocare.

Una volta che abbiamo trovato una struttura che potesse rendere i bambini il più possibile autonomi nella gestione del chiosco, questa è stata mantenuta per ogni attività: dopo gli esercizi di equilibrio è stata la volta dei trampoli per poi concludere con i lanci delle palline. Dal punto di vista degli scambi interpersonali si può dire che i bambini hanno avuto modo di avviare una conoscenza reciproca e di migliorare le loro competenze comunicative. Alla fine dell'anno scolastico la maggior parte degli allievi della scuola conosceva il nome dei bambini della classe di scuola speciale, men-

tre i bambini di scuola speciale conoscevano il nome di almeno tre bambini che frequentano la sede.

### Conclusioni

Questa esperienza ha trovato un riscontro positivo sia negli allievi, sia negli adulti che in un modo o nell'altro hanno contribuito alla sua realizzazione. Lavorare su un progetto concreto che integra vari aspetti dell'apprendimento, utilizzare delle attività che facilitano la tessitura di relazioni sociali ha permesso di sottolineare quanto i bambini di scuola speciale siano in grado di partecipare, integrandosi, alla vita dell'istituto scolastico che li accoglie. La nostra speranza di docenti ed ergoterapisti è che questo progetto abbia contribuito alla creazione di tanti piccoli ponti tra allievi, docenti e genitori, che saranno utili alla costruzione di una scuola, e una società, più inclusiva.



# “L'uomo è antiquato?": un progetto d'istituto interdisciplinare del Liceo cantonale di Lugano 1

Tiziano Moretti, docente presso il Liceo cantonale di Lugano 1

All'indomani del secondo conflitto mondiale e di fronte alla minaccia costituita dagli armamenti nucleari, il filosofo tedesco Günther Anders si interrogava sull'inadeguatezza degli esseri umani rispetto alla complessità raggiunta dalla civiltà tecnologica da loro stessi realizzata. Frutto delle sue lucide riflessioni è la celebre opera dal titolo *L'uomo è antiquato?*, quesito denso di incognite per tutti coloro che si interrogano sul futuro del genere umano, l'unica specie vivente sul nostro pianeta che ha realizzato la capacità di autodistruzione. Il senso di inadeguatezza evocato da Günther Anders si trova racchiusa in un semplice paradosso. L'intelligenza degli esseri umani ha posto le basi del progresso della nostra specie, ma proprio la nostra stessa intelligenza si trova adesso a fronteggiare una sfida inedita nel mondo animale: preservare se stessa dalle conseguenze dei suoi successi. È necessario, quindi, realizzare un profondo ripensamento culturale in grado di superare i tradizionali schemi di pensiero. Sarà capace la nostra specie di operare questo salto culturale per aprirsi la strada verso un futuro contraddistinto da una nuova sensibilità etica e in grado di elaborare modelli culturali condivisi adeguati alle nuove sfide?

Da quando Günther Anders metteva su carta le sue riflessioni è ormai passato molto tempo, ma le questioni sollevate dal filosofo restano attuali. La Guerra fredda è terminata da un quarto di secolo, tuttavia gli arsenali sono ancora pieni di armi nucleari in molte parti del mondo. Esse, anzi, possono trovare nuove occasioni di impiego nei tanti conflitti etnici o religiosi che tormentano tante aree geografiche. La società globalizzata ha profondamente ridisegnato le dinamiche produttive a livello planetario, ma ha originato anche crisi economiche difficili da governare, crisi che stanno alla base di nuove e pericolose tensioni sociali e politiche. L'esaurimento progressivo delle risorse energetiche e la prospettiva del riscaldamento globale ricordano costantemente che il genere umano non è il padrone del pianeta che lo ospita, ma continua, sebbene sia facile dimenticarlo, a dipendere dall'ambiente terrestre dal quale è scaturito nei lontani tempi della Preistoria. Quali sono, dunque, le possibilità che si aprono di fronte all'umanità? Essa è veramente, ormai, antiquata e destinata ad essere sopraffatta dalle sue stesse realizzazioni, oppure si trova alla vigilia di un profondo rivolgimento cognitivo in grado di prospettare una nuova fase nell'evoluzione culturale della nostra specie?

È facile comprendere come queste questioni possano costituire un'utile occasione di riflessione per gli allievi liceali proiettati verso quel futuro che dovrebbe vederli protagonisti della vita sociale e politica. Porre al centro dell'attenzione degli studenti questi temi che affrontano le questioni più importanti della realtà contemporanea è un obiettivo educativo e culturale che può sembrare ambizioso, considerati i limiti definiti dalla griglia oraria delle lezioni, ma che risponde pienamente allo spirito della scuola pubblica ticinese, e dello studio liceale in particolare, che privilegia un'ampia formazione culturale improntata all'esercizio dello spirito critico e alla pratica della riflessione autonoma.

Proprio per sollecitare l'interesse degli studenti verso le grandi questioni del mondo contemporaneo ha preso avvio, a partire dall'anno scolastico 2013-14 presso il Liceo cantonale di Lugano 1, il progetto d'istituto "L'uomo è antiquato? Percorsi culturali alla scoperta del mondo contemporaneo", coordinato da Tiziano Moretti con la collaborazione di Ambra Cortesi, entrambi docenti di geografia.

L'analisi dei diversi aspetti della contemporaneità costituisce il fulcro delle attività proposte nell'ambito del progetto, attività che mirano ad approfondire tre temi privilegiati, ma non esclusivi: il mondo del lavoro nell'epoca della globalizzazione, i problemi geopolitici del mondo globale e la questione ambientale nell'epoca del mondo "finito". In questo senso, il progetto intende porsi al crocevia della riflessione scaturita dalle discipline delle scienze umane mirando ad intrecciare un proficuo dialogo con le scienze della natura, all'insegna di quell'"umanesimo scientifico" che costituisce una prospettiva irrinunciabile per una cultura che intenda definirsi pienamente contemporanea.

Nel corso dell'anno 2013-14 si sono svolte quattro conferenze su altrettanti aspetti problematici del mondo contemporaneo. Il primo incontro ("Lavoro, flessibilità, precarietà") ha visto come protagonista il professor Christian Marazzi, che ha affrontato uno dei nodi centrali per la comprensione delle dinamiche lavorative in atto nel corso degli ultimi decenni, il passaggio, cioè, dalla prassi fordista che ha inaugurato con il suo paradigma la storia del Novecento, alla dimensione post-fordista che ha accompagnato l'affermazione della società della globalizzazione. Il secondo incontro ("Computer village"), condotto dalla sociologa ed etnologa Alice Sala, ha voluto presentare alcuni aspetti

dei rapporti economici tra il Nord e il Sud del mondo attraverso l'esame del più grande mercato di computer del continente africano che si trova a Lagos, alimentato dal materiale informatico obsoleto proveniente dall'Occidente. Questo commercio, invisibile e spesso ai limiti della legalità, sviluppa da un lato incredibili doti di creatività e intraprendenza presso la popolazione locale, ma, dall'altro, solleva molteplici interrogativi sulla ripartizione della ricchezza, sulla giustizia sociale e sull'impatto ambientale delle attività umane. Il terzo incontro ("La via invisibile") è stato condotto da Franco Michieli, geografo, documentarista e saggista, ma soprattutto grande esperto nel campo delle traversate a piedi di catene montuose e terre selvagge, che ha permesso di indagare il rapporto tra uomo e ambiente secondo la prospettiva dell'esploratore "senza bussola" in grado, come i nostri antenati del Paleolitico, di muoversi a diretto contatto con la natura e senza la mediazione della minima attrezzatura per orientarsi. L'ultimo appuntamento che ha chiuso l'anno scolastico ("Quale Europa per la Svizzera? E per l'Italia?") ha avuto come oggetto i rapporti tra la Svizzera e l'Unione europea sullo sfondo del complesso scenario internazionale e dopo il risultato della votazione del 9 febbraio 2014. Protagonista dell'incontro è stato Lucio Caracciolo, direttore di "Limes. Rivista italiana di Geopolitica", rinomato giornalista e studioso di questioni geopolitiche, autore di numerosi saggi nel campo della politica internazionale. Con la consueta finezza di analisi, il professor Caracciolo ha messo in luce tutti i nodi problematici del controverso rapporto tra la Confederazione elvetica e i vicini europei sullo sfondo delle dinamiche geopolitiche che si vanno delineando nel complesso panorama internazionale.

Nel corso dell'anno scolastico successivo, 2014-15, le attività svolte nell'ambito del progetto "L'uomo è antiquato?" hanno avuto luogo in quattro occasioni principali. Alla fine del mese di novembre 2014 diverse classi liceali dalla seconda alla quarta, hanno visitato la mostra "I'm here now. Racconti dei giovani esuli dalle terre della ex-Jugoslavia" allestita presso lo Studio Foce di Lugano. La visita alla mostra, che richiama anche la storia familiare di molti studenti delle scuole ticinesi, ha permesso di affrontare il tema dei conflitti recenti che sono spesso confinati in un angolo della memoria collettiva, messi in ombra dal costante fluire di un presente che tende a cancellare il passato, ma che sono ben

vivi nel ricordo di tutti coloro che, a diverso titolo, ne sono stati coinvolti.

Il secondo appuntamento ("Il potere delle immagini ovvero come un immaginario antiquato genera la violenza sulle donne") ha affrontato il tema della costruzione sociale dell'immagine di genere legata alla produzione televisiva. Se è vero, come spiegano gli antropologi, che i ruoli di genere scaturiscono da costruzioni sociali, questo processo ha conosciuto negli ultimi anni, e proprio nelle società occidentali considerate più avanzate dal punto di vista del progresso sociale, l'irruzione degli esempi forniti dai programmi televisivi di largo consumo. A partire dalla visione del noto documentario *Il corpo delle donne* di Lorella Zarnardo e sotto la guida di Pepita Vera Conforti, gli studenti hanno potuto riflettere sui sottili meccanismi che condizionano la percezione sociale di genere gettando spesso le basi per una vera e propria involuzione culturale in grado di provocare non solo discriminazioni più o meno esplicite, ma anche veri e propri atti di violenza.

La terza conferenza ("La robotica tra scienza e fantascienza") ha permesso agli studenti di gettare lo sguardo verso le prospettive più suggestive dell'immediato futuro. Protagonista dell'incontro è stato Gianmarco Veruggio, ingegnere, saggista e ricercatore presso il Consiglio Nazionale delle Ricerche italiano e fondatore della roboetica, la disciplina che si interroga sulle norme che potrebbero regolare i rapporti tra i robot, sempre più complessi ed evoluti, e gli esseri umani. I robot sono già da tempo una realtà ben presente nella ricerca scientifica e nella prassi medica. In modo particolare il professor Veruggio ha illustrato il ruolo fondamentale che svolgono nella ricerca oceanografica come preziosi alleati dei ricercatori intenti a decifrare la complessità delle profondità marine che costituiscono l'insieme più esteso degli ecosistemi del nostro pianeta.

Un aspetto particolarmente importante dal punto di vista etico è dato dall'impiego dei robot nei conflitti. Gli scenari un tempo evocati dei film di fantascienza sono oggi resi reali dall'uso dei droni in grado di rivoluzionare non solo le strategie militari, ma la percezione della guerra stessa. Come può, infatti, rendersi conto della sofferenza provocata dalla violenza bellica chi governa a distanza strumenti di morte, del tutto al riparo dal terrore, dal dolore e dal sangue versato? Quali pericolosi mutamenti di percezione possono essere an-

# TECNOCOPIA

www.tecnocopia.ch



KONICA MINOLTA



Piazza Grande 5, 6601 Locarno  
Via Guisan 10, 6710 Biasca

Società Elettrica Sopracenerina Servizio clienti 0848 238 238, [www.ses.ch](http://www.ses.ch)

**L'ASSICURAZIONE  
AUTO ZURICH:  
PRESTAZIONI CHE  
CONVINCONO.**

Zurigo Compagnia di Assicurazioni SA  
**Sede regionale per il Ticino**  
Via Curti 10, 6901 Lugano  
Telefono 091 912 36 36  
[www.zurich.ch](http://www.zurich.ch)

**Richieda un'offerta oggi stesso.**



ZURICH ASSICURAZIONI.  
PER CHI AMA DAVVERO.



## La nuova offerta didattica dedicata alla gestione del denaro

MoneyFit è l'iniziativa più completa volta al rafforzamento delle competenze finanziarie di bambini e giovani ed è costituita da moduli per la **scuola elementare 2° ciclo / scuola media 1° ciclo**, le **scuole medie** e le **scuole medie superiori**. L'offerta didattica si basa sui piani di studio più aggiornati.

Con l'aiuto di media interattivi gli allievi imparano che cos'è il denaro e in che modo si guadagna, gestisce e spende autonomamente. Inoltre, con il gioco online è possibile vincere fantastici premi.

Per ottenere maggiori informazioni e richiedere gratuitamente gli strumenti didattici stampati, si rimanda al sito [moneyfit.postfinance.ch](http://moneyfit.postfinance.ch).

**PostFinance** 

*Accompagnati meglio.*

ticipati dalla cosiddetta “guerra intelligente”? Il possibile sviluppo degli androidi pone altre interessanti questioni. Si renderà, forse, necessario, un nuovo sistema di norme etico-giuridiche in grado di rendere reali le celebri leggi della robotica scaturite dalla fervida fantasia di Isaac Asimov?

L'ultimo incontro dell'anno (“La seduzione dell'altrove”) ha visto la presenza di Dacia Maraini al Liceo cantonale di Lugano 1: non solo una delle più grandi autrici italiane degli ultimi decenni, ma anche un'apassionata viaggiatrice spinta dalla profonda curiosità intellettuale nei confronti delle altre culture. Per Dacia Maraini la passione per i viaggi appartiene alla tradizione di famiglia. Figlia dell'antropologo e scrittore Fosco Maraini, la piccola Dacia ha conosciuto la drammatica esperienza del campo di concentramento giapponese nel corso della seconda guerra mondiale. All'epoca, il padre insegnava presso l'Università di Kyoto, ma dopo l'armistizio dell'8 settembre 1943 le autorità nipponiche ingiunsero ai genitori di aderire alla Repubblica sociale italiana. Al loro rifiuto tutta la famiglia, comprese le tre bambine, vennero trattate alla stregua di nemici, internati nel campo di concentramento di Nagoya dove vivevano condizioni di vita durissime. Questa terribile esperienza, segnata dalla fame e dalla denutrizione, avrebbe potuto spingere chiunque al rifiuto dell'alterità, del “diverso” da bollare come malvagio e da disegnare come una specie di icona della non umanità, degno solo di un disprezzo misto, però, ad una sottile paura. Non è quello che è accaduto alla piccola Dacia. Bambina intelligente e sensibile, ha compreso che gli errori stanno nel comportamento dei singoli individui, non in una pretesa inclinazione di intere società. Accanto ai soldati imperiali, spietati guardiani del campo, stavano gli umili contadini giapponesi che, a loro rischio, riuscivano a passare ai prigionieri qualche avanzo di cibo in grado, però, di sostenerli in quelle terribili giornate. Nessuna cultura è, dunque, inferiore alle altre, ma tutte sono ugualmente ricche di umanità. Il fanatismo, il razzismo e la xenofobia sono fenomeni da considerare come malattie che possono attecchire ovunque. Di fronte a questo pericolo Dacia Maraini ha messo in guardia gli studenti contro ogni consolazione fornita dall'illusione identitaria o dal falso conforto dispensato da tutti coloro che designano il “diverso” come la causa dei mali che affliggono la società. Solo l'apertura mentale, la vivacità intellettuale e la curiosità culturale, ha riba-

dito la scrittrice, possono aver ragione dei numerosi drammi che affliggono il mondo contemporaneo dalla tragedia dei migranti al problema del fondamentalismo religioso.

L'incontro con Dacia Maraini ha concluso il secondo anno del progetto d'istituto “L'uomo è antiquato?” presso il Liceo cantonale di Lugano 1. Esso sembra ben riassumere il senso di questa esperienza alla quale il Collegio dei docenti della sede ha rinnovato il mandato per l'anno scolastico 2015-16. Gli ospiti che si sono succeduti nell'Aula Magna del Liceo hanno permesso agli studenti di confrontarsi di persona con studiosi impegnati nella ricerca scientifica o con personalità di spicco del mondo della cultura. Un'esperienza che ha riscontrato senza dubbio l'interesse degli studenti, ma che non si è esaurita soltanto nell'approfondimento delle tematiche proposte in occasione dei diversi incontri. A due anni dal suo esordio è possibile tracciare un sommario bilancio del progetto d'istituto “L'uomo è antiquato?”. Si può concludere con una certa fiducia che gli studenti coinvolti hanno vissuto un'esperienza formativa di ampio respiro perché hanno sperimentato la pratica dell'ascolto, della riflessione e, finalmente, del confronto critico: tre tappe irrinunciabili per la trasmissione del patrimonio culturale e per un'educazione improntata a favorire la riflessione autonoma nei confronti del sapere.

**Direttore responsabile**

Emanuele Berger

**Redattrice responsabile**

Cristiana Lavio

**Comitato di redazione**

Rita Beltrami  
Spartaco Calvo  
Michela Crespi Branca  
Matteo Ferrari  
Andrea Gianinazzi  
Brigitte Jörimann Vancheri  
Giorgio Ostinelli  
Daniele Parenti  
Alma Pedretti  
Luca Pedrini  
Raffaele Regazzoni  
Daniele Sartori  
Massimo Scarpa  
Michele Tamagni

**Segreteria e pubblicità**

Sara Giamboni  
Divisione della scuola  
6501 Bellinzona  
tel. 091 814 18 11  
fax 091 814 18 19  
e-mail decs-ds@ti.ch

**Concetto grafico**

CSIA – Lugano  
www.csia.ch  
Kyrhian Balmelli  
Cheyenne Martocchi  
Pamela Mocettini  
Désirée Pelloni

**Stampa e impaginazione**

Salvioni arti grafiche – Bellinzona  
www.salvioni.ch

**Tasse**

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)  
Fascicolo singolo: 8.– CHF

**Esce 3 volte all'anno**

