

# Scuola media: idee e lavori in corso

---

## 2

---

aprile  
2002

---

- Coerenza e continuità della Riforma 3
  - Piano di formazione
  - Attività di ricerca-azione
  - Autovalutazione degli istituti
  - Valutazione degli allievi
-

---

## Sommario

### **Idee**

---

Ricerca della coerenza e della continuità	1
---	---

### **Lavori in corso**

---

La mappa formativa generale	3
Una veste riveduta e aggiornata	

---

Verso la realizzazione dei piani di formazione disciplinari	6
---	---

---

Sfera: il punto della situazione	7
----------------------------------	---

---

Valutare le competenze: una sperimentazione a Massagno e a Morbio Inferiore	8
---	---

---

Le giornate progetto	10
----------------------	----

---

Progetto pilota	12
Dispositivo per l'analisi e l'autoanalisi dell'istituto. Un progetto pilota nelle scuole medie di Chiasso e Tesserete	

---

### **Per saperne di più**

Segnalazioni bibliografiche

# Ricerca della coerenza e della continuità



A distanza di oltre un anno è pronto per essere diffuso il n. 2 di "Scuola media: idee e lavori in corso". L'obiettivo di questo fascicolo che viene distribuito a tutti i docenti e a tutte le persone coinvolte e interessate ai progetti di riforma in atto è quello di assicurare l'informazione e favorire il dibattito attorno ai progetti e alle iniziative in corso. Si auspica così, attraverso questi fogli informativi, di favorire il coinvolgimento e la partecipazione delle diverse componenti ad aggiornare e migliorare il progetto educativo insito nella Riforma 3 della scuola media. Il secondo numero si colloca in una logica continuità rispetto a quanto proposto nel primo fascicolo e vorrebbe mostrare, pur con tutti i limiti insiti in questo tipo di pubblicazione, gli sforzi compiuti per assicurare coerenza e continuità al progetto di Riforma.

Nel corso dell'anno scolastico 1999-2000 il Gruppo programmi aveva promosso degli incontri con tutti i docenti delle scuole medie, finalizzati ad analizzare e discutere i contenuti e la struttura del piano di formazione. Questi incontri si erano rivelati dei momenti decisivi proprio perché, oltre ad approfondire i contenuti del documento, avevano favorito una riflessione generale sulla realtà della scuola media e sulle prospettive di sviluppo del sistema educativo. Questi auspici e attese, scaturiti dall'interno, hanno poi dovuto confrontarsi con i bisogni e le esigenze espresse verso la scuola dell'obbligo provenienti dal mondo sociale, economico e culturale. Seppur confrontata a richieste ed esigenze a volte contrastanti la scuola ha proseguito il suo percorso di modernizzazione, navigando, ma non potrebbe essere altrimenti, attraverso acque piuttosto agitate, alternando periodi di feconda crescita ad altri di stasi e di crisi. Appare interessante richiamare in questa sede le tredici tesi (vedi pagg. 2-4 del n. 1 *Scuola media: idee e lavori in corso*, settembre 2000) che in estrema sintesi riprendevano gli aspetti essenziali emersi dagli incontri con gli insegnanti e in seguito analizzare il lavoro svolto nell'ottica di assicurare una concretizzazione di queste aspettative. Le tredici tesi erano state raggruppate in tre categorie. La prima riguarda il discorso di fondo sulla scuola, la seconda si riferisce ad elementi di carattere strutturale e organizzativo, mentre la terza contempla problemi specifici che si situano a livelli diversi del sistema scolastico. Le istanze che venivano evidenziate nel documento erano in sintesi le seguenti:

## Il quadro sociale, culturale e politico

1. L'esigenza di innovazioni profonde della scuola
2. Nella scuola c'è un potenziale positivo forte, ma anche critico
3. L'esigenza imprescindibile di legittimazione sociale e politica

## L'organizzazione e la struttura della scuola

4. L'autonomia degli istituti è indispensabile per i processi innovativi
5. L'organizzazione dell'orario scolastico deve essere ripensata radicalmente
6. Il ruolo del docente sta mutando profondamente, il suo orario di lavoro deve adeguarsi

## Alcuni problemi specifici

7. La Mappa formativa quale base per una ridefinizione dei contenuti
8. Nuove forme di gestione pedagogica e didattica
9. Affrontare la questione della valutazione dell'apprendimento su nuove basi
10. Avviare progetti innovativi negli istituti
11. Ripensare talune modalità di gestione della scuola media
12. Affrontare il problema della valutazione istituzionale e della qualità
13. Ridefinire e rafforzare l'aggiornamento.

Il primo aspetto che vorremmo considerare è quello relativo all'autonomia degli istituti scolastici nell'ottica di favorire i processi innovativi (tesi 4), la quale è però correlata con la tesi 10 (Avviare progetti innovativi negli istituti) e con la tesi 12 (Affrontare il problema della valutazione istituzionale e della qualità). In questo ambito dobbiamo rilevare l'avvio di numerose iniziative che mirano a rendere operativo quanto indicato nelle diverse tesi. E' vero che spesso si tratta di progetti innovativi puntuali legati a singole realtà di istituto e per il momento difficilmente trasferibili e generalizzabili a tutto il settore medio. La molteplicità di iniziative è tale che a volte potrebbe sembrare dispersiva, incoerente e scarsamente efficace. Forse è inevitabile che in una fase sperimentale appaiano queste incongruenze. Noi restiamo tuttavia convinti che la strada intrapresa sia molto promettente e soprattutto conforme a quanto auspicato dalla Riforma 3 e scaturito dagli incontri con gli insegnanti. Vediamo però di procedere con un certo ordine.

### **Autonomia / Innovazione / Valutazione istituzionale**

Iniziamo richiamando alcune decisioni di politica scolastica. Dopo numerosi anni caratterizzati da tagli e misure di risparmio, il Dipartimento dell'istruzione e della cultura ha deciso alcuni provvedimenti a favore della scuola. Si tratta di provvedimenti che mirano a favorire e rafforzare l'autonomia degli istituti scolastici. Per il settore medio questi interventi riguardano l'aumento del credito annuo a disposizione degli istituti, il potenziamento delle attività parascolastiche, l'introduzione del monte ore integrale e l'aumento del credito per le attrezzature didattiche. Si potrà sempre obiettare che si poteva fare di più e meglio, resta il fatto che queste misure assicurano nuove risorse e strumenti agli istituti per incrementare la propria autonomia e il proprio potenziale di sviluppo. A lato di queste misure gli istituti scolastici hanno avviato

di propria iniziativa numerosi progetti e sono impegnati nella realizzazione del Progetto educativo d'istituto. Insomma, seppur a fatica e con mille difficoltà, gli istituti scolastici hanno imboccato con decisione la via che li porterà a passare da una "gestione della scuola sostanzialmente amministrativa" alla "gestione di una vera e propria comunità educante, costruita sulla base di una maggiore autonomia, responsabilità ed indipendenza". Si tratta di un processo, e non ci stanchiamo di ripeterlo, complesso che necessiterà di tempo e di competenze, ma nello stesso tempo inarrestabile. Certo che il tutto si deve svolgere all'interno di un quadro coerente, nel quale ogni progetto non è fine a se stesso, ma si inserisce in un disegno del quale le diverse componenti della scuola sono compartecipi e corresponsabili.

Vediamo di aiutarci con un semplice schema:

L'istituto scolastico è considerato come una vera e propria comunità educante. Questa comunità deve dotarsi di un progetto indicativo che precisi le linee di forza, le finalità perseguite sul piano educativo. All'interno di questo quadro l'istituto dispone di strumenti o può ricorrere a risorse in grado di

concretizzare quanto perseguito dal progetto educativo. Certo che il monte ore, le attività parascolastiche, le giornate progetto, i finanziamenti esterni, ecc. non devono essere utilizzati in iniziative puntuali, ma devono concorrere a realizzare quanto previsto nel progetto educativo. Discorso a

parte deve poi essere fatto per l'autovalutazione o più in generale per la valutazione istituzionale. Non si tratta di dispositivi onerosi, inventati da chi non conosce la scuola, adottati semplicemente per misurare la qualità della scuola attraverso criteri inadeguati. Il dispositivo di autoanalisi sperimentato in due istituti scolastici - Chiasso e Tesserete (vedi contributo a pag. 12) - trae la sua origine culturale e scientifica all'interno della scuola e mira prima di tutto a riconoscere e migliorare l'istituto scolastico. Anche in questo ambito le prime esperienze condotte sono più che promettenti. In ogni caso il dispositivo di autovalutazione non può essere un'attività che si aggiunge in modo del tutto posticcio alle molteplicità di iniziative proposte dall'istituto. No, l'autovalutazione ha un senso se è posta in stretta relazione con il progetto educativo d'istituto. Il profilo che scaturisce dall'autovalutazione dell'istituto scolastico evidenzia i punti forti e quelli deboli e quindi può contribuire a orientare il PEI oppure a rilanciarlo una volta concluso. Appare ancora per contro prematuro entrare nel discorso della valutazione esterna. Per ora i lavori condotti hanno considerato unicamente i dispositivi di autovalutazione, le riflessioni sul monitoraggio e la valutazione esterna potranno essere sviluppati nel progetto svolto all'interno di Amministrazione 2000 e intitolato "Gestione istituti scolastici e professionali".

### **Organizzazione dell'orario scolastico**

In ossequio agli orientamenti del Piano di formazione, l'istituto è il luogo privilegiato per rendere operativa la collaborazione tra le materie e assicurare spazi adeguati a realizzare i progetti multi e interdisciplinari. L'orario scolastico e la rigida suddivisione del tempo in ore-lezione si rivelano spesso inadeguati per ricercare soluzioni a questi problemi. Pure in questo caso, di fronte a questa situazione il Gruppo prospettive ha passato in rassegna le diverse alternative e dopo essersi consultato con numerosi operatori ha elaborato una prima proposta, pronta per essere sperimentata, che dovrebbe assicurare un'organizzazione del tempo scolastico più consona all'organizzazione del sapere e alle esigenze educative. Gli elementi essenziali di questa proposta sono riportati nel contributo a pag. 10 di questo fascicolo.

### **Affrontare la questione della valutazione dell'apprendimento**

Il problema della valutazione dell'apprendimento è uno degli aspetti centrali in ogni scuola. In occasione della presentazione del Piano di formazione, i docenti hanno ribadito la preoccupazione di dover affrontare il problema della valutazione su ba-

si nuove. La scelta di formulare i nuovi programmi di insegnamento sottoforma di competenze, solleva il problema didattico della valutazione delle competenze. Per affrontare questo tema è stato costituito un apposito Gruppo di lavoro e a decorrere dal settembre 2001, due équipes di docenti hanno avviato una sperimentazione in questo campo (cfr. testo a pag. 8). Parallelamente, per ricercare una continuità e una coerenza delle pratiche di valutazione nella scuola dell'obbligo, si è costituito un Gruppo di lavoro composto da rappresentanti del settore medio e delle scuole comunali, al quale si è assegnato il compito di elaborare un modello coerente per la valutazione degli allievi che rispetti però le peculiarità dei due gradi scolastici.

In questo breve contributo si sono voluti esplicitare alcuni nessi e soprattutto mostrare come le iniziative in corso non sono frutto del caso o di semplici mode, ma si inseriscono in un progetto di sviluppo che trae le proprie origini nel processo di valutazione della scuola media e in seguito nei materiali per l'elaborazione del Piano di formazione della scuola media. Certo nella realtà di tutti i giorni questi legami non sono sempre evidenti. Ci auguriamo però che questo scritto contribuisca a mettere in evidenza l'impegno di tutti nella ricerca di soluzioni coerenti e innovative ai problemi avvertiti, in grado, lo speriamo, di migliorare e modernizzare la scuola media.

## **La Mappa formativa generale. Una veste riveduta e aggiornata**

■ Dalla sua prima apparizione nel settembre 1999, la Mappa formativa generale è stata oggetto di discussione e di verifica nei vari gruppi disciplinari. Le osservazioni raccolte sono state sostanzialmente di tipo formale con qualche proposta di adattamento di tipo strutturale. Il tutto ha permesso di giungere alla versione attuale che si presenta in una veste più organica. L'obiettivo di questo lavoro è quello di migliorare le possibilità per un confronto fra le varie Mappe formative disciplinari, una volta che quest'ultime saranno riaggiustate su questo modello.





## Verso la realizzazione dei piani di formazione disciplinari



Nel corso dell'anno scolastico 2001/2002 sono proseguiti in modo intenso i lavori che dovrebbero sfociare nella messa a punto della prima bozza di piano disciplinare.

I gruppi disciplinari, composti da esperti e direttori, si sono incontrati in occasione di quattro giornate di studio.

Questi momenti, ai quali sono stati associati anche i direttori non direttamente coinvolti nei gruppi disciplinari e i capigruppo del SSP, hanno favorito una regolare informazione sull'avanzamento dei lavori nelle diverse discipline e contemporaneamente l'approfondimento di alcune tematiche (struttura da dare ai piani disciplinari, concezione e formulazione delle competenze, confronti con progetti di riforma condotti in altri cantoni).

Per quanto riguarda la redazione dei programmi disciplinari gli esperti hanno proseguito gli incontri con i docenti. Parallelamente si è proceduto a un primo aggiornamento della mappa generale (riportata nella sua forma integrale in questo fascicolo) e delle mappe disciplinari.

A fine maggio è prevista la consegna all'Ufficio dell'insegnamento medio della prima bozza dei piani disciplinari. Nella loro forma finale, i diversi piani disciplinari dovranno assumere una struttura uniforme secondo il seguente modello di riferimento:

- preambolo che delinea lo spirito e i principi del Piano Formativo;
- mappa formativa generale;
- testo di presentazione delle singole mappe disciplinari (indicativamente 1 pag.);
- mappe disciplinari aggiornate;
- testo che illustra gli orientamenti didattici e disciplinari (indicativamente 2/3 pag.);
- competenze e risorse disciplinari (organizzate per anno o per biennio):
  - macrocompetenze da acquisire alla fine dell'anno o del biennio e alla fine della scuola media;
  - risorse:
    - conoscenze;
    - capacità;
    - atteggiamenti.

- riferimenti alle competenze trasversali nel campo della lingua, dell'informatica e dei mass media e alle altre discipline (orientamenti comuni, trattazione di contenuti o sviluppo di competenze in un'ottica pluri e interdisciplinare). Si tratta di fornire delle indicazioni su argomenti che si prestano per un lavoro trasversale da rendere operativo nell'ambito di progetti da attuare nel contesto dell'istituto scolastico.

Nel corso dell'anno scolastico 2002-03 sarà necessario precisare e completare questa prima bozza, assicurare una struttura e un'impostazione coerente ai materiali prodotti dai gruppi disciplinari e procedere alla stesura della versione definitiva dei piani disciplinari.

Il Gruppo programmi è composto da: M. Beltrani, G. Ghisla, A. Frapolli, A. Gélil, F. Vanetta



## Sfera: il punto della situazione



Il gruppo SFERA ha redatto, alla conclusione del secondo anno di lavoro, un rapporto che illustra in modo differenziato quanto fatto dai diversi sottogruppi del "saper fare" e del "saper essere".

Questo rapporto è disponibile presso le direzioni scolastiche e sul sito [www.scuoladic.ti.ch](http://www.scuoladic.ti.ch)

In questo fascicolo i due gruppi forniscono una breve sintesi degli obiettivi e delle modalità di lavoro per l'anno in corso.

### Gruppo "Saper fare"

Sulla base della classificazione dei "saper fare" messa a punto negli anni precedenti, il gruppo si sta dedicando alla verifica in classe, tramite osservazioni mirate. La verifica viene effettuata mediante:

- auto-osservazione del docente sperimentatore;
- osservazione esterna da parte dei membri del gruppo ristretto (codificata mediante schede di rilevazione e strumentata con audio/video-registrazione);
- osservazione reciproca dei docenti sperimentatori.

Questo materiale dev'essere esaminato in comune, con lo scopo di cogliere le principali caratteristiche dei vari stili d'insegnamento (rispetto al "fare" degli allievi), di confrontare le diverse situazioni fra le discipline coinvolte, di ricavare elementi utili da comunicare all'intero corpo docenti. Particolare importanza sta assumendo la necessità di spostare l'attenzione dal prodotto dell'azione didattica al processo che permette all'allievo di raggiungere il prodotto, sia in sede di programmazione sia nella conduzione della classe.

Si sta anche indagando sulle implicazioni che il contesto e la struttura della situazione didattica possono avere nella messa in atto da parte degli allievi di "saper fare" "genuini" (cioè non direttamente indotti dall'insegnante).

In conclusione si opererà una rivisitazione delle mappe formative delle discipline implicate, al fine di verificare la coerenza con i risultati raggiunti dal gruppo.

### Gruppo "Saper essere"

Nell'intento di fare un passo deciso verso la pratica quotidiana, il gruppo "saper essere" ha formulato alcuni interrogativi guida per la continuazione del proprio lavoro:

- come può l'insegnante incidere/intervenire sul saper essere per far sì che l'allievo sviluppi e maturi gli atteggiamenti auspicati? Quali sono

le premesse (ad es. deontologiche da parte sua), quali le modalità, quali i momenti, quali le difficoltà, ecc.?:

- come si configura dal punto di vista didattico questo intervento educativo?;
- è possibile arrivare ad una precisazione dei "saper essere" rispetto a quanto contenuto nella mappa formativa?

La ricerca di risposte a questi interrogativi passa attraverso alcune considerazioni importanti: sicuramente l'insegnante deve essere consapevole del fatto che il "saper essere" non lo si insegna in un qualche momento particolare, ma è la risultante di un impegno costante e continuo nel tempo e nello spazio e di una presenza personale tesa tanto ad instaurare rapporti positivi quanto a fornire modelli ed esempi di quegli atteggiamenti che si vorrebbe che gli allievi facciano propri. Tutto ciò non deve però far scordare la base culturale e conoscitiva che è semplicemente indispensabile: senza la comprensione dei principi etici e morali, delle regole sociali, dei diritti e dei doveri che caratterizzano la vita sociale e senza il confronto con l'esperienza storica, difficilmente l'allievo potrà sviluppare le competenze auspiccate.

Muovendo da queste premesse il lavoro svolto nel corso dell'anno ha puntato decisamente all'individuazione dei cosiddetti "momenti topici", di quelle situazioni cioè che ricorrono sovente nell'attività didattica, soprattutto nelle lezioni, e che sono particolarmente intense e significative per la crescita e la maturazione del comportamento, degli atteggiamenti e dunque del "saper essere". Così si è arrivati ad un primo elenco che comprende ad es. l'inizio e la fine della lezione, il richiamo dell'allievo o della classe, le situazioni di valutazione, i compiti, ecc. Parecchie di queste situazioni sono caratterizzate da rituali (come ad esempio il saluto) che vengono più o meno seguiti, ma che si ritiene abbiano una notevole importanza.

E' intenzione del gruppo riuscire ad illustrare questi momenti, facendo ricorso all'osservazione sia diretta sul campo sia di lezioni videoregistrate, e ad indicare strategie d'intervento per gli insegnanti corredandole possibilmente di materiali didattici. Ciò avverrà in ogni caso prestando attenzione al fatto che i "saper essere" nella realtà dell'insegnamento non sono isolabili rispetto all'insieme delle attività che mirano in egual misura all'apprendimento di conoscenze ("saperi") e capacità ("saper fare").

# Valutare le competenze: una sperimentazione a Massagno e a Morbio Inferiore



## Per intendersi sui termini

Fin dalla sua creazione la scuola media è una scuola che integra tutti gli allievi in età di scolarità obbligatoria.

In quanto scuola secondaria ha un duplice scopo: da una parte formare gli allievi portandoli allo sviluppo delle loro potenzialità e dall'altra verificare quanto le loro prestazioni corrispondano alle attese, distinguendoli gli uni dagli altri. La valutazione è lo strumento principale per mezzo del quale queste distinzioni si evidenziano e vengono comunicate agli allievi e ai genitori.

La recente discussione del progetto di Piano formativo della scuola media ha suscitato nei docenti una richiesta evidente: se nella scuola l'accento è oggi posto sul raggiungimento di una formazione di base per tutti gli allievi e se nel Piano formativo si prevede di sviluppare e raggiungere delle competenze e degli obiettivi culturali, sociali e personali, allora è necessario che nella valutazione siano quelle competenze e quegli obiettivi ad essere valutati. Ciò richiede una evoluzione nei modi di valutare l'allievo, così da rendere il sistema valutativo coerente con l'impostazione del Piano formativo.

La valutazione è un tema molto complesso sia perché varie sono le sue funzioni, sia perché suscita molte emozioni, ricordi personali, abitudini, ecc. Ciò rende difficile l'individuazione e l'accordo sulle modifiche e sui nuovi strumenti da utilizzare.

La valutazione è abitualmente vissuta nell'insegnamento come un mezzo per comunicare i risultati dell'apprendimento, ma anche come uno strumento per motivare e far lavorare gli allievi. Fra le varie funzioni attribuibili alla valutazione se ne possono riconoscere almeno cinque:

- facilitare gli apprendimenti;
- preparare e chiarire le decisioni educative;
- adattare gli obiettivi e il livello delle esigenze;
- attestare socialmente la padronanza delle competenze;
- regolare il funzionamento del sistema scolastico.

Se le prime quattro hanno carattere prevalentemente didattico, la quinta riguarda la valutazione esterna ed è pertanto di natura istituzionale.

Nelle pratiche abituali le prime quattro funzioni si mescolano e non sono facili da distinguere. E' però utile tenere ben separate almeno due categorie

valutative: la prima, quella formativa, è parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento, la seconda, quella sommativa, porta verso l'esterno e ha carattere normativo e certificativo. La valutazione formativa si esprime soprattutto nel dialogo tra docente e allievo, quella sommativa è di regola una nota e comunica il grado di raggiungimento degli obiettivi attesi. Non è l'abolizione delle note lo scopo prioritario di una riflessione sulle procedure di valutazione. E' anzi probabile che per la valutazione sommativa, che ha funzione di comunicazione verso l'esterno (allievi, genitori e società più in generale), le note siano ancora oggi la forma più semplice e di facile comprensione.

In corrispondenza con quanto detto, l'insegnamento comprende due fasi che rispondono a logiche e funzioni diverse:

- la fase di insegnamento/apprendimento si preoccupa di creare le condizioni migliori affinché l'allievo progredisca, e la valutazione del processo in corso consiste nell'osservazione di quanto l'allievo sta realizzando, nello scambio fra docente e allievi sulla progressione nell'apprendimento e nell'organizzazione di regolazioni affinché le competenze previste vengano raggiunte dal maggior numero di allievi possibile. L'osservazione/valutazione formativa è basata su criteri che descrivono il grado di raggiungimento degli obiettivi/abilità/competenze. I risultati dell'osservazione sono comunicati agli allievi e confrontati con l'autovalutazione che l'allievo ha svolto sulla base degli stessi criteri usati dal docente o con la valutazione reciproca fra allievi;
- a conclusione della fase di insegnamento/apprendimento vi è una valutazione sommativa e normativa delle acquisizioni. Essa si fonda sul grado di soddisfazione del docente nei confronti dei risultati globali dell'allievo. Il grado di soddisfazione e quindi di accettabilità dei risultati dell'allievo dipende dal livello di approfondimento degli obiettivi che il docente si è posto con la classe.

## Il progetto di Massagno e Morbio Inferiore

Nell'anno scolastico in corso, un gruppo di docenti svolge una sperimentazione tesa a verificare le possibilità e le difficoltà nell'ambito di una valutazione più formativa e coerente con l'impostazione del Piano formativo. In concreto si tratta di realizzare una unità di insegnamento che integri fin dal-

---

la sua progettazione la preoccupazione valutativa; in particolare con:

- l'approfondimento degli obiettivi formativi che vengono sviluppati nelle unità di insegnamento-apprendimento, in modo coerente con il Piano di formazione della scuola media;
- la precisazione delle attese in termini di competenze, abilità, atteggiamenti o conoscenze che il docente prevede per la fine del processo di insegnamento-apprendimento;
- la preparazione di procedure didattiche che mirano esplicitamente gli obiettivi prefissati;
- la preparazione di situazioni di osservazione/valutazione formativa e sommativa coerenti con gli obiettivi prefissati;
- l'integrazione nel processo di osservazione formativa di momenti autovalutativi che diano la possibilità di meglio pianificare il lavoro e di organizzarsi in funzione di aspettative esplicite e precise;
- il bilancio dell'esito dell'insegnamento.

Lo scopo della sperimentazione è quindi duplice. Da una parte si tratta di definire quali competenze essenziali si vogliono raggiungere in una data unità didattica, dall'altra si mira a verificare la possibilità di instaurare un processo di osservazione formativa, di regolazione e di valutazione sommativa che siano coerenti con le competenze e gli obiettivi previsti.

Il gruppo di studio è composto da G. Del Notaro, E. Dozio (presidente), U. Kocher, M. Mariotta, M. Valsesia, F. Vanetta, M. Zappa. I docenti delle SM di Morbio e Massagno coinvolti nella sperimentazione sono: V. Abbondio, M. G. Bianchi, F. Fumagalli, R. Salek, C. Arigoni; L. Bischof; E. Caroli, Z. Luraschi, C. Pitschen e O. Togneri.

## Le giornate progetto

Nell'ambito della Riforma III il Gruppo prospettive ha proseguito i lavori relativi alle modifiche di tipo strutturale. Le riflessioni in merito alle modifiche da apportare alla griglia oraria e all'impostazione del secondo biennio sono state sospese in attesa che venga presa una decisione sull'insegnamento delle lingue nella scuola ticinese e nella scuola media più in particolare.

Considerando però le evoluzioni osservate in questi ultimi anni, caratterizzate da una progressiva progettualità dei diversi istituti scolastici nonché dall'esigenza di creare delle occasioni di apprendimento e insegnamento al di fuori dell'ora lezione, il Gruppo ha approfondito ed esaminato altre forme di organizzazione dell'insegnamento. Da questo punto di vista già oggi il Regolamento della scuola media assegna agli istituti scolastici la possibilità di sospendere la normale griglia oraria per realizzare programmi speciali sull'arco dell'anno scolastico per un tempo massimo di 4,5 settimane.

Per ricercare forme e modalità d'insegnamento in grado di favorire l'attuazione di veri e propri progetti educativi, il Gruppo prospettive ha svolto un bilancio delle iniziative realizzate dagli istituti nell'ambito di queste 4,5 settimane.

Come ci si poteva aspettare ne è uscito un quadro estremamente variegato, ma in definitiva si è potuto appurare che tutti gli istituti progettano e realizzano delle attività al di fuori della normale griglia senza però che necessariamente si presentino come giornate progetto vere e proprie. In base all'inventario promosso queste iniziative possono essere ricondotte a quattro grandi categorie:

- iniziative occasionali che prendono lo spunto dall'attualità (giornate speciali proposte da associazioni o enti, mostre, concorsi, ecc.);
- iniziative che si ricollegano a ricorrenze del calendario (Natale, Carnevale);
- iniziative ricorrenti di carattere disciplinare, pluridisciplinare o extradisciplinare che rientrano in una progettazione annuale dell'istituto (settimane o giornate fuori scuola dove si integrano aspetti geografici, storici, linguistici, oppure attività di sensibilizzazione o prevenzione sui problemi dell'autonomia e delle dipendenze);
- iniziative con finalità educative e formative esplicite e specifiche, inserite in una pianificazione che si riallaccia al Progetto educativo d'istituto.

La terza e quarta categoria di iniziative corrispondono all'idea di giornate progetto. Alle iniziative so-

pracitate si devono poi aggiungere le settimane bianche e le settimane sportive. Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, in genere, queste attività possono essere indirizzate a una singola classe, a una fascia di classi (ad es. tutte le I) o all'intero istituto scolastico.

Preso atto di quanto già oggi si muove all'interno delle scuole medie, il Gruppo prospettive, per quanto riguarda la riforma strutturale, ha ritenuto di elaborare una proposta che in sostanza mira in un primo tempo a valorizzare tutte queste iniziative e in seguito a inserire qualche innovazione marcante che dovrebbe dare maggior organicità e sistematicità alle pratiche attuali. Per quanto concerne invece l'evoluzione dell'abituale insegnamento disciplinare, questa non può avvenire che lentamente, attraverso lo scambio di esperienze particolarmente riuscite, una riflessione sulla didattica disciplinare e la creazione di supporti e materiali didattici appropriati messi a disposizione dei docenti. Non sono indispensabili a questo scopo particolari cambiamenti strutturali.

In sintesi è opportuno richiamare gli elementi caratterizzanti la proposta in fase di elaborazione dal Gruppo prospettive.

Gli istituti scolastici dovrebbero essere in grado di proporre situazioni di insegnamento/apprendimento che si fondano su:

- lezioni ordinarie, disciplinari, rivolte al gruppo classe;
- giornate progetto ripartite nell'arco dell'anno;
- corsi differenziati e attività opzionali nel secondo biennio.

In relazione al nuovo Piano di formazione della scuola media, alla riforma dell'insegnamento delle lingue e all'introduzione della civica sia l'approccio didattico delle lezioni ordinarie sia i corsi differenziati e le attività opzionali andranno rivisti e, in parte, ripensati.

### **Dalla pianificazione settimanale alla pianificazione annuale.**

L'istituto scolastico dovrà progressivamente passare da una pianificazione settimanale a una annuale. Niente di particolarmente nuovo, poiché numerose sedi hanno già imboccato in modo deciso questa via. Le giornate progetto (GP) devono rientrare in un programma annuale stabilito dall'istituto. In un primo possibile modello organizzati-

vo, sull'arco di un anno scolastico dovrebbero svolgersi 6 momenti di giornate progetto, la durata dei quali può variare dai 2 ai 5 giorni a seconda delle scelte operate dagli istituti. Nelle due settimane di agosto che precedono l'inizio dell'anno scolastico, ogni sede dovrà programmare e definire nel dettaglio le GP.

### **Caratteristiche delle giornate progetto**

In linea di massima le GP dovrebbero avere un carattere:

- di complemento disciplinare;
- interdisciplinare;
- extra-disciplinare.

Lo scopo di queste giornate è di favorire l'apprendimento attraverso dei progetti. Ovviamente anche nell'insegnamento abituale è opportuno adottare modalità didattiche ispirate all'idea di progetto. La differenza sta nel fatto che con le giornate si creano condizioni istituzionali più aperte che vanno oltre i vincoli delle lezioni e permettono agli allievi di vivere delle esperienze e/o realizzare delle produzioni difficilmente attuabili nell'ambito della griglia oraria normale.

### **Tematiche per le giornate progetto**

A titolo esemplificativo si possono elencare delle tematiche che potrebbero rientrare nelle 6 giornate progetto. Evidentemente si tratta di suggerimenti, il cui scopo è prima di tutto quello di rendere più esplicito il senso della proposta. Queste tematiche dovrebbero essere riprese nei 4 anni della scuola media, adattando forme organizzative, contenuti e finalità in relazione all'età degli allievi e a quanto previsto nel Piano di formazione. La prima tematica (GP1) avverrà necessariamente nei primi giorni di scuola mentre l'ultima (GP6) a fine anno.

#### *GP 1 - Progettazione dell'anno*

- per le classi I: introduzione degli allievi nell'istituto, conoscenza reciproca, conoscenza dell'ambiente e dei servizi dell'istituto, valutazioni in entrata;
- per le altre classi: progettazione concrete e di dettaglio dell'anno scolastico, attribuzione responsabilità.

#### *GP 2 - Conoscenza della realtà socio-economica e politica (complemento disciplinare e interdisciplinare)*

- conoscenza della realtà storico-sociale locale;
- conoscenza fenomeni ecologici (ricerche, visite a servizi, aziende, ecc.);
- conoscenza della realtà economica locale. Mondo del lavoro, funzionamento aziende;

- educazione alla cittadinanza.

#### *GP 3 - Conoscenza di sé, degli altri. Educazione al benessere (carattere extradisciplinare)*

- presa di coscienza e conoscenza di sé e degli altri per mezzo di atelier espressivi, teatro ed animazioni, attività corporee, danza, musica nonché attività creative;
- attività di educazione al benessere e di prevenzione; educazione sociale e promozione della salute;
- conoscenza e discussione attorno ai problemi dell'adolescenza, della comunicazione e dell'espressione di sé, dell'adattamento sociale.

#### *GP 4 - Lingue e comunicazione (complemento disciplinare)*

- approfondimento e sensibilizzazione alle lingue e differenze linguistiche;
- atelier di scrittura;
- educazione ai mass media.

#### *GP 5 - Attività sportive*

- settimane sportive;
- escursionismo;
- sport e salute.

#### *GP 6 - Bilancio dell'anno*

- costituzione di dossier dell'allievo;
- raccolta e compilazione di documenti;
- presentazione e discussione dei lavori realizzati nel corso dell'anno;
- attività di autovalutazione.

### **Richiesti ulteriori approfondimenti**

In queste pagine si è voluto assicurare una prima informazione in merito ai lavori condotti dal Gruppo prospettive. Numerosi aspetti devono ancora essere approfonditi e precisati (tempi e condizioni di lavoro del docente, modalità di valutazione, ecc.). Numerosi sono pure i problemi sollevati per affrontare i quali è necessario avviare qualche sperimentazione parziale. D'altra parte però occorre ribadire che in sé la proposta non contempla niente di stravolgente, ma mira a valorizzare, sistematizzare e generalizzare esperienze già in corso o in progettazione in diversi istituti scolastici.

Per qualsiasi ulteriore informazione rivolgersi al Gruppo prospettive composto da: Francesco Vanetta, Edo Dozio, Gabriele Tamagni, Edoardo Bayländer.

## Dispositivo per l'analisi e l'autoanalisi d'istituto (DAASI)

### *Un progetto pilota nelle scuole medie di Chiasso e Tesserete*

"Le scuole devono parlare da sole": è questa l'esortazione lanciata da John MacBeath al convegno *Verso una scuola che apprende*, tenutosi a Locarno lo scorso agosto. In un contesto sociale ed economico in cui le scuole sono sempre più indotte a "rendere conto" del proprio operato, è fondamentale che esse "raccontino la propria storia", attingendo al proprio enorme potenziale di informazione.

Nel progetto DAASI due scuole medie (Chiasso e Tesserete) hanno raccolto la sfida, impegnandosi attivamente nella costruzione di un dispositivo di autoanalisi d'istituto.

Il progetto, accompagnato dall'Ufficio studi e ricerche (USR), si ispira ad un modello sviluppato da John MacBeath nel Regno Unito, e si svolge parallelamente ad altri due progetti svolti nelle scuole professionali, a livello svizzero e ticinese.

Affinché si possa realmente parlare di *autovalutazione* (o autoanalisi) è necessario che gli attori intervengano direttamente in tutte le fasi, a partire dalla scelta delle dimensioni di analisi fino allo svolgimento concreto delle valutazioni, per arrivare alla comunicazione dei risultati e alle decisioni concernenti le conseguenti misure da adottare.

E' per questo che il compito principale dei due istituti durante quest'anno scolastico è quello di raccogliere le opinioni di tutti gli interessati sulle dimensioni ritenute importanti da valutare. Partendo da una semplice domanda, "quali elementi secondo voi contribuiscono alla creazione e al mantenimento di una buona scuola?", i docenti che si sono assunti questo compito hanno cominciato ad interrogare - attraverso delle interviste in piccoli gruppi - allievi, docenti, esperti genitori, personale non docente e autorità competenti, raccogliendo una considerevole mole di dati. Il materiale raccolto, cioè gli "indicatori" forniti da ognuno, verrà in seguito analizzato dal gruppo di lavoro, che si occuperà di creare delle categorie di analisi che dovranno servire da base per l'autovalutazione. Per fare un esempio, affermazioni come "i docenti facilitano la comprensione degli allievi", "i docenti adattano il ritmo al livello degli allievi", o "i docenti sono coscienti dei progressi degli allievi", potrebbero essere raggruppate sotto la grande categoria "*sostegno all'apprendimento*".

In seguito, le categorizzazioni operate dal gruppo verranno convalidate presso gli stessi attori coinvolti, attraverso un processo approfondito al termine del quale ogni istituto disporrà di una propria serie di "indicatori", cioè di ambiti di analisi.

E' solo a questo punto che inizia la vera e propria autoanalisi, attraverso la scelta di alcuni ambiti particolarmente importanti all'interno della propria serie, la costruzione e l'uso di strumenti di rilevamento, l'analisi e la comunicazione dei risultati. Per inciso, va sottolineato come gli strumenti di valutazione potenzialmente a disposizione siano molto variati e interessanti, e come non si limitino affatto all'uso dei pur indispensabili questionari. Tra di essi possiamo citare l'osservazione tra pari (docenti), l'osservazione dei docenti da parte di gruppi di allievi, l'analisi di documenti, i giochi di ruolo e la fotovalutazione. Questo ultimo strumento costituisce in sé uno strumento molto potente, che consente agli allievi di esprimere il proprio vissuto superando i limiti imposti da vettori più tradizionali, come la scrittura.

Gli obiettivi fondamentali di questo processo sono lo sviluppo e il miglioramento dell'istituto, attraverso delle misure decise al suo interno sulla base degli esiti dell'autoanalisi. In questo senso, un progetto come DAASI raccoglie in sé una serie di elementi particolarmente interessanti:

- l'intero processo rimane saldamente nelle mani delle persone coinvolte nella vita dell'istituto;
- fornisce delle indicazioni, ma non è prescrittivo. Infatti, le procedure di autovalutazione si adattano facilmente alle caratteristiche di ogni istituto;
- è "formativo", in quanto gli esiti della analisi servono al miglioramento dell'istituto;
- consente dei cambiamenti relativamente rapidi, dal momento che non vi è distinzione tra le persone che effettuano le analisi e quelle che devono prendere le necessarie misure di miglioramento.

E' previsto che i due istituti continuino l'esperienza nel prossimo anno scolastico, ed è pure auspicato che delle nuove scuole si associno all'esperienza.

Gli interessati possono rivolgersi direttamente all'UIM, mentre per informazioni tecniche e procedurali è possibile rivolgersi alle direzioni dei due istituti coinvolti o alla direzione dell'Ufficio studi e ricerche.

#### Contatti:

Renato Canova, direttore della scuola media di Chiasso; Giorgio Cesarini, direttore della scuola media di Tesserete; Emanuele Berger, direttore dell'Ufficio studi e ricerche, Bellinzona



---

## Per saperne di più

---

### Segnalazioni bibliografiche

#### Sulle competenze

---

X. Roegiers; *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, Edizioni DeBoeck Université, 2001.

---

D. Rychen, L. Salgenik; *Defining and selecting Key Competencies*. Hogrefe e Huber Publishers. Seattle, Toronto, Bern, 2001.

#### Sull'autovalutazione degli istituti

---

E. Berger, G. Ghisla; L. Gusberti, F. Vanetta; *Una scuola che si osserva. Modelli ed esperienze di analisi e di sviluppo dell'istituto scolastico*. Ufficio studi e ricerche e Ufficio dell'insegnamento medio, 2001.

---

M. Castoldi; *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*. Roma, Edizioni SEAM, 1995.

---

M. Castoldi; *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia, Edizioni La scuola, 1998.

---

J. Macbeath; *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London and New York, 2000.

---

M. Schratz, J. Macbeath & D. Meuret; *Rapport final sur le "Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école" de la Commission européenne*. Bruxelles, 1999.

---

M. Schratz & U. Steiner-Löffler; *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, Brescia; Editrice La Scuola, 2002.



---

Dipartimento dell'istruzione  
e della cultura  
Divisione della scuola  
Ufficio dell'insegnamento medio

---

Scuola media:  
idee e lavori in corso

---

numero  
2

---

aprile  
2002

---