

Editing

.....

© ISTITUTO COMPRENSIVO di Scuola primaria e secondaria di I° grado “Predazzo-Tesero-Panchià-Ziano”

Stampa

Tutti i diritti sono riservati



**ISTITUTO COMPRENSIVO di Scuola primaria e secondaria di I° grado
“Predazzo-Tesero-Panchià-Ziano”**

PROGETTO D'ISTITUTO



Progetto approvato dal Consiglio dell'Istituzione in data 16 aprile 2012.

Alla realizzazione di questo progetto hanno contribuito tutti i docenti dell'Istituto e, più in particolare, la Commissione per il Progetto, così costituita: Candida Pizzardo (dirigente), Stefania Deflorian (collaboratrice vicaria), Mariangela Antolini, Anna Bovo, Alessandra Daprà, Paola Libera.

La Commissione è stata coordinata da Luigi Tuffanelli.

Le spese di pubblicazione di questo libretto sono state sostenute dalla Cassa Rurale di Fiemme.

Indice

- 5** Sez. 1 Analisi del contesto e dei bisogni
- 9** Sez. 2 I vincoli normativi
- 10** Sez. 3 Obiettivi formativi, culturali e educativi
- 13** Sez. 4 L'offerta formativa curricolare
- 34** Sez. 5 Programmazione didattica
- 36** Sez. 6 Conoscenza e raccordo col territorio
- 39** Sez. 7 Organizzazione e utilizzo delle risorse
- 45** Sez. 8 Studenti con bisogni educativi speciali
- 50** Sez. 9 Studenti venuti da lontano
- 54** Sez. 10 Progetti e attività ricorrenti
- 60** Sez. 11 La valutazione degli studenti
- 70** Sez. 12 Autoanalisi e autovalutazione
- 74** Sez. 13 Informazione e orientamento
- 78** Sez. 14 Coinvolgimento di genitori e studenti
- 85** Sez. 15 Collaborazione con enti e scuole

GUIDA ALLA LETTURA

Il presente libretto è un estratto del Progetto d'Istituto che è stato elaborato in forma ipertestuale ed è consultabile nel sito <http://www.ic-predazzotesero.it/>.

La versione completa comprende anche un ricco apparato di dati, regolamenti interni, riferimenti normativi, strumenti e documenti che qui non compaiono. Tale strumentazione di supporto dovrà essere aggiornata annualmente, mentre la parte pedagogico-didattica qui riprodotta è auspicabile che espliciti i suoi effetti in un arco di tempo ben più lungo.

Le tesi educative qui proposte dovranno ancora essere oggetto di riflessione approfondita e condivisione non solo da parte dei docenti attualmente in servizio nell'istituto o che verranno in seguito, ma anche da parte delle altre figure che direttamente o indirettamente entrano nella relazione educativa: certamente gli alunni, che si confronteranno però solo implicitamente con gli esiti didattici che potranno derivare da questo progetto, e poi i genitori, ed in particolare i loro rappresentanti presenti nel Consiglio dell'Istituzione e nella Consulta dei genitori, che potranno condividere in modo più diretto ed esplicito le tesi qui espresse.

Chi educiamo?

Non è facile individuare i bisogni formativi di bambini e ragazzi che la scuola possa o debba soddisfare. Anzitutto perché chi ne è portatore spesso non ne è consapevole e quindi non li può esprimere direttamente, oppure pensa di averne altri che non collimano con le esigenze del contesto. Quest'ultimo aspetto è un altro fattore di complicazione: un conto sono le richieste della comunità di appartenenza, altro conto sono i desideri e le motivazioni individuali. Un'istituzione educativa come la scuola deve cercare di interpretare sia i bisogni formativi del contesto sia le esigenze individuali degli alunni e cercare di farli convergere su alcuni settori ritenuti strategici o irrinunciabili, che possono – e per molti versi devono – coincidere con gli obiettivi previsti dai piani di studio provinciali e nazionali.

In tutti i casi, l'offerta formativa non può essere eccedente rispetto alle potenzialità di apprendimento degli studenti ai quali viene rivolta. Obiettivi sbagliati per quantità e qualità producono esiti opposti a quelli desiderati. Quindi, «la prima domanda da porre riguarda "chi educiamo"»¹.

Un bambino indedito

Per rispondere a tale domanda si sono fatte molte indagini, ripetute anche nel tempo. Il profilo che emerge in generale, e che sembra accomunare, senza ragionevoli dubbi, i nostri alunni ai loro coetanei su scala molto più ampia, addirittura europea, «... è data dal disagio che molti giovani vivono: le paure, le incertezze, la solitudine, l'idea di una vita vuota e senza senso sono il sottofondo di quel malessere diffuso, espressione di un eccesso di avere e di una carenza di essere»².

Se malessere c'è, quando inizia? Dal 9° Rapporto nazionale Eurispes-Telefono azzurro (2008), emerge un identikit del bambino italiano tipico che desta qualche sorpresa: è un bambino che mangia spesso fuori pasto e raramente pranza o cena in famiglia come accadeva fino a poco tempo fa; mangia spesso nei centri commerciali e consuma menu simili in tutto il mondo; ha un livello di concentrazione bassissimo perché sottoposto a moltissimi stimoli; ha un linguaggio più povero per l'uso frequente del cellulare (sms, messaggi) e di internet; utilizza giochi molto tecnologici e poca fantasia; è più solo: spesso non ha fratelli o i genitori sono separati, mentre prima cresceva in famiglie allargate; è molto medicalizzato: fino a poco tempo fa un raffreddore o un malessere psicologico venivano ignorati, mentre ora ci si rivolge subito al pediatra o allo psicologo; è impaziente, non sopporta l'attesa: non sa aspettare proprio perché vive in un mondo veloce; pratica moltissime attività che gli impediscono di conoscere l'ozio e di fronteggiare la noia; è un bersaglio della pubblicità che ne condiziona bisogni e consumi.

Certo, non tutti i bambini sono così e, nella nostra Valle, forse non sono nemmeno la maggioranza. Ma è tuttavia un profilo che si va delineando con sempre maggiore nettezza anche da noi. Con quali esiti?

Adolescenti a rischio

Che cosa succede quando poi questi bambini crescono? Come si manifesta il malessere cui si faceva cenno sopra? Le punte più evidenti di questo iceberg preoccupante sono i dati ricavabili da diverse ricerche. Ad esempio, da un'indagine del 2007 su alcol e altre droghe condotta dall'Espad (*European school project on alcohol and other drugs*), che ha coinvolto 35 paesi europei, risultava

¹ (Premessa a *Indicazioni per il curriculum*, MPI, 2007).

² *Ivi*.

che l'Italia si collocava al quarto posto con il 10% degli studenti che fa uso di sostanze farmacologiche che non necessitano di prescrizione medica, con una percentuale femminile doppia rispetto a quella maschile (13% contro il 7%). Dati sostanzialmente confermati di recente dall'Eurispes, che evidenzia come in Italia l'uso (e l'abuso) di sostanze "psicoattive" si attesti generalmente attorno al 10% tra i giovani studenti di età compresa tra i 15 e i 16 anni, contro una media europea del 6%. Discorso analogo si potrebbe fare per le droghe, i disturbi alimentari, i suicidi ecc. I destinatari della nostra azione educativa sono un po' più giovani, ma la prospettiva che hanno davanti non è rassicurante.

Ma forse, più che rilevare delle emergenze, la parte visibile dell'iceberg, conviene cercare più in profondità, negli stessi ingranaggi che fanno girare la nostra civiltà. Infatti lo sviluppo iperbolico delle tecnoscienze, invece di rassicurarci, ci getta nell'incertezza più assoluta: «Una crisi di tale portata ci investe con la sua forza d'urto, manifestandosi in una miriade di violenze quotidiane [...] Il mondo diventa per ognuno, e per i giovani in particolare, davvero incomprensibile. Non stupisce che, all'ombra di tale impotenza, si sviluppi la pratica dei videogiochi in cui ogni giovane, in una sorta di autismo informatico, diventa padrone del mondo in battaglie individuali contro nulla, su un percorso che non conduce da nessuna parte. Se tutto sembra possibile, allora più niente è reale. È in questa onnipotenza virtuale che le nostre società sembrano abbandonare la sfera del pensiero»³.

Una specificità valligiana?

Se il globale ci spaventa, possiamo cercare rifugio e consolazione nel locale. Forse i nostri studenti hanno bisogni diversi, forse c'è una specificità valligiana che li mette in qualche modo al riparo dalle tendenze più generali. L'unica cosa che possiamo fare è mettere a confronto dei dati e cercare di interpretarli. Per nostra "fortuna" - ammesso che sapere sia meglio che non sapere -, già da due anni la Società Italiana di Pediatria elabora un "Rapporto annuale su abitudini e stili di vita degli adolescenti". L'indagine, condotta a livello nazionale, ha proprio il nostro istituto come punto di osservazione in Trentino. Gli studenti coinvolti sono quelli che frequentano la terza classe della secondaria nei due plessi di Predazzo e Tesero. In **allegato** riportiamo una riflessione sui dati più significativi.

Un'alleanza educativa per rispondere ai bisogni e fronteggiare i disagi

Dalla sommaria analisi che abbiamo fatto, sembra di poter dedurre che i nostri alunni non presentano peculiarità spiccate, una tipicità valligiana. Come i dati dimostrano, i loro interessi - che sono delle spie di disagi, e conseguenti bisogni, profondi - sono quelli della maggior parte dei loro coetanei del resto d'Italia e di oltre il confine nazionale. Il problema consiste nel trasformare disagi e bisogni, spesso confusi, in precise domande di formazione e di educazione, in dibattito culturale e ricerca motivazionale. Infatti nessuno nega l'importanza della cultura e dei valori che sono custoditi dalla tradizione e che chiedono di essere rivitalizzati dalle nuove generazioni. Ma sappiamo bene che i saperi sono inerti e che vengono presto dimenticati se non c'è una carica motivazionale, che dipende a sua volta dalla costruzione di un'immagine di sé appagante da parte dell'adolescente. Questo processo di identificazione, sempre accidentato in questa fase della vita, è reso oggi ancora più difficile e rischioso per i modelli spesso aberranti che vengono proposti dalla nostra "civiltà".

Ciò comporta un impegno eccezionale da parte della scuola come comunità educante. Ma è una sfida cruciale che si può affrontare, con qualche fondata speranza di successo, solo se si riuscirà a costruire e mantenere un'alleanza educativa solida fra insegnanti e genitori, alleanza che parte anzitutto dall'acquisizione di consapevolezza. Ad esempio sappiamo, perché molte ricerche lo hanno dimostrato, che i ragazzi con una buona autostima considerano se stessi e le proprie abilità in modo più positivo e realistico, riuscendo ad essere più attivi, fiduciosi, meno esposti alle critiche e più autonomi. Mentre invece i soggetti con bassa autostima presentano solitamente un'elevata

³ Benasayag M. e Schmit G., 2004, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, p. 23.

insicurezza, una riluttanza ai rapporti interpersonali, imbarazzo e forte suscettibilità alle critiche. L'aspettativa di non farcela e l'ansia conseguente inducono ad evitare quelle relazioni e quei compiti che favorirebbero l'apprendimento e la crescita personale, confermando ulteriormente le ragioni che stavano alla base della bassa autostima, formando così un anello ricorsivo che diremo "inflazionistico". È importante quindi che genitori e insegnanti siano consapevoli dei fattori che stanno alla base di un'autostima positiva e realistica, e quindi di una motivazione all'apprendimento. Come sosteneva Bruner, "un sistema educativo, una teoria pedagogica che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni, fallisce in una delle sue funzioni primarie". Ebbene, dobbiamo sapere e far sapere che favoriscono un'autostima positiva quei genitori e quegli educatori che hanno comportamenti regolari, coerenti, prevedibili, che praticano una disciplina non necessariamente permissiva ma che evitano le punizioni inutili, sproporzionate o ingiuste, privilegiando le ricompense per i comportamenti positivi e il rifiuto dell'approvazione per quelli negativi. Sono genitori e educatori che conoscono piuttosto bene i loro figli o alunni e che mostrano tangibilmente, anche fisicamente (nel caso dei genitori), affetto o disponibilità. I loro comportamenti, anche quelli moderatamente severi, sono giudicati giusti dai figli o dagli studenti. All'opposto, i genitori - ma anche gli educatori, in particolare nei primi anni di scuola - degli alunni con bassa autostima hanno uno stile autoritario, oscillano, spesso imprevedibilmente, tra permissività e severità eccessiva. Conoscono abbastanza poco i loro figli o alunni, che li ripagano ritenendo per lo più ingiusti i loro comportamenti.

Individuare delle priorità

Dall'analisi dei bisogni e dei disagi – ribadiamo: di tutti gli alunni, e non di una categoria specifica di svantaggiati -, che abbiamo fin qui sviluppato, sembra abbastanza naturale evidenziare qui alcune priorità formative, riservandoci di ritornare sui temi più specificamente disciplinari e curricolari in altre parti del presente progetto.

- ✚ Per evitare la dispersione di quell'immenso patrimonio che è la nostra intelligenza narrativa, con tutti i danni che ciò comporterebbe nella formazione della personalità, occorre puntare ad un recupero e ad una salvaguardia di tale competenza, nei vari contesti, non solo a scuola ma anche a casa, sia per l'aspetto ricettivo (ascoltare, vedere) sia per quello produttivo (parlare, raccontare, scrivere). È un bisogno latente che deve diventare, nella consapevolezza di tutti, una necessità inderogabile.
- ✚ Dobbiamo riuscire a dotare i nostri alunni di capacità di scelta e di senso critico, che consentano loro di utilizzare efficacemente il computer ed in particolare il web senza esporli a rischi e a condizionamenti dannosi. Anche in questo caso è indispensabile la sinergia educativa fra scuola e famiglia.
- ✚ Sappiamo che lo stile educativo-affettivo incide moltissimo sul percorso formativo e identitario dei bambini e dei ragazzi. Ma, per impadronirsi di uno stile efficace, o quanto meno non esiziale, occorre consapevolezza e assunzione di responsabilità. In questo campo il nostro istituto ha promosso già da tempo delle iniziative e, presumibilmente, gli effetti sulle modalità educative di molti – ma ancora troppo pochi – genitori è stato significativo. Su questo bisogno diffuso, assolutamente decisivo, occorrerà tenere alto il nostro impegno.
- ✚ Al senso di impotenza e di disgregazione, alle "passioni tristi", come sono state efficacemente definite, occorre contrapporre degli antidoti capaci di suscitare almeno un po' di passioni allegre. Per riuscire in ciò, si devono sviluppare delle competenze interne, dei meccanismi interni di protezione: capacità, da parte degli alunni, di individuare, gestire e modulare le proprie emozioni.

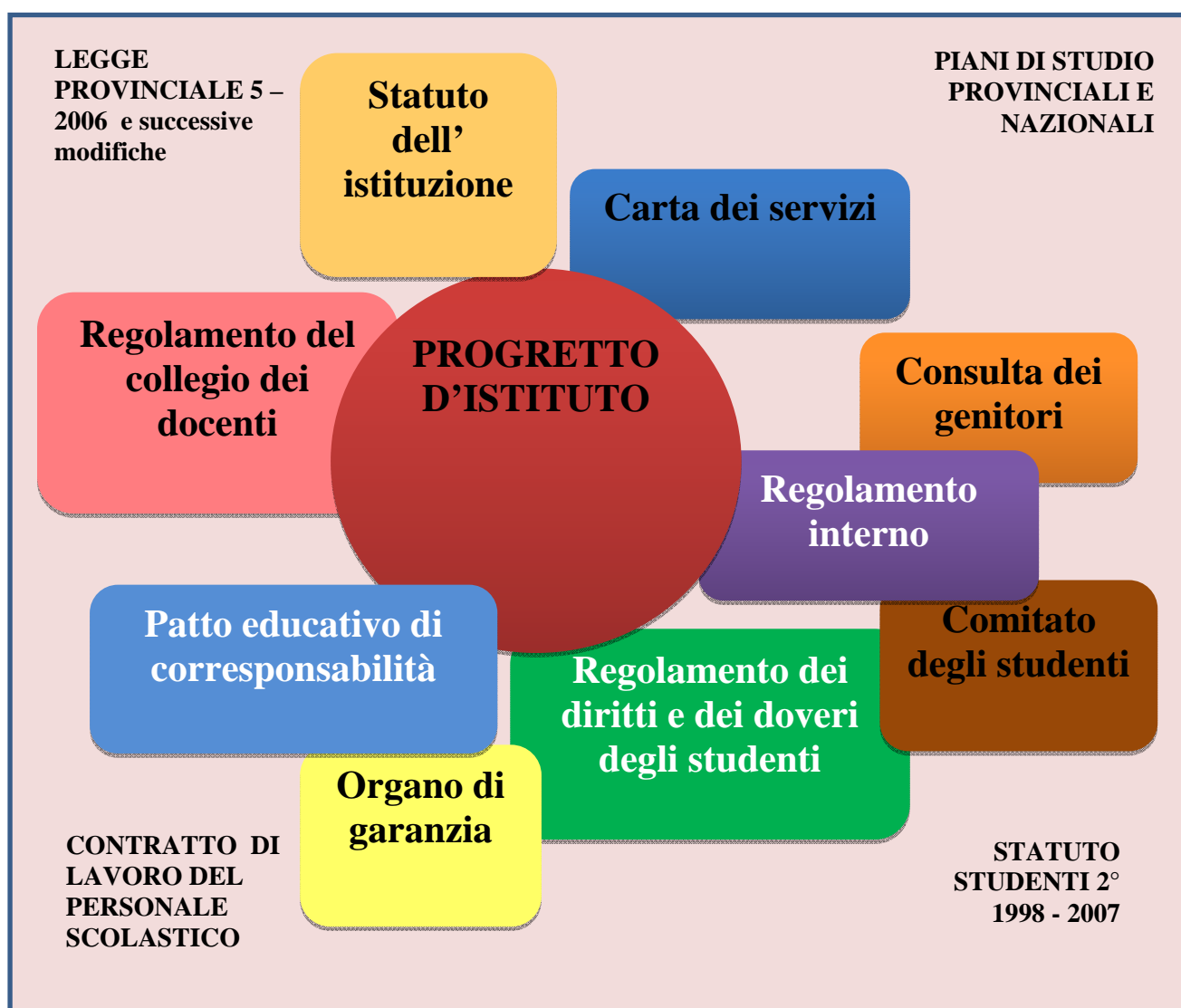
- ✚ Per fronteggiare l'incapacità di vedersi proiettati nel futuro e di desiderare, occorre stimolare attività nelle quali si progettino le fasi di un'azione, se ne prevedano le conseguenze, i vantaggi e gli svantaggi, si riesca a tollerare la frustrazione dell'insuccesso e si sappia gioire per gli obiettivi raggiunti. La mancanza di desiderio per sazietà di merci deve essere contrastata accendendo fuochi di interesse. Per tutto questo, serve un'alfabetizzazione emotiva, un'educazione all'ascolto di sé stessi e degli altri e alla progettualità.

2

I vincoli normativi

Il nostro progetto d'istituto, come qualunque altro del resto, deve sottostare ad una doppia serie di vincoli:

- i vincoli interni sono imposti dalla doverosa coerenza fra tutti i documenti che costituiscono la legalità dell'istituto. Li abbiamo inseriti all'interno della mappa e, nella versione informatica, sono consultabili con un semplice clic del mouse;
- i vincoli esterni sono dati dalla legislazione scolastica statale e provinciale. Abbiamo riportato sullo sfondo della mappa i riferimenti essenziali, ma la legislazione in materia è sterminata. All'interno delle singole aree del progetto ci sono comunque i collegamenti alle fonti legislative più direttamente pertinenti.



Definire le priorità

Per far emergere le aspettative sul progetto d'istituto, definire gli obiettivi e individuare delle priorità, abbiamo consultato tutti i docenti del nostro istituto e i rappresentanti dei genitori nei consigli di classe, e quindi nella Consulta dei genitori, attraverso un **questionario** strutturato che seguiremo come traccia nell'elencare gli obiettivi del progetto. In allegato. Nella versione informatica, si possono consultare i dati raccolti ed una loro interpretazione. Ce ne siamo avvalsi per elaborare questa parte del nostro progetto.

Che cosa la scuola dovrebbe sviluppare (QUESITO 1)

Possiamo asserire che, pur con lievi oscillazioni, le risorse pedagogiche dell'istituto dovranno essere indirizzate al perseguimento delle seguenti finalità educative:

- favorire la capacità di rapporto fra le persone,
- stimolare interessi e motivazioni e la capacità degli alunni di autovalutarsi,
- creare le condizioni perché gli alunni sappiano porsi dei problemi e darsi delle risposte,
- acquisire le conoscenze disciplinari fondamentali applicandole con un metodo di studio efficace,
- orientarsi alla conoscenza di sé, allo sfruttamento dei propri punti di forza ma anche all'accettazione dei propri punti deboli, in funzione di un progetto di vita realisticamente fondato.

Valorizzazione delle diversità: di genere, di estrazione socio-economica, di lingua e di cultura (QUESITO 2)

I dati raccolti ci dicono che la questione è comunque aperta, perché difficilmente un obiettivo può essere raggiunto se la comunità scolastica, ed in primis i docenti, non se ne appropriano. In questo ambito, la finalità del progetto d'istituto consisterà nel rimuovere pregiudizi e nell'incrementare sensibilità pedagogica, nella consapevolezza, come molte esperienze hanno dimostrato, che la valorizzazione delle diversità giova non solo agli alunni direttamente interessati, ma all'intera comunità scolastica.

Aiuto nel superare i problemi di ordine psicologico ed emotivo (QUESITO 3)

Sappiamo che nella legge 53, fra le sei educazioni previste dalle Indicazioni nazionali per i "piani di studio personalizzati", è prevista l'educazione all'affettività. Sappiamo però anche che nella nostra tradizione pedagogica è praticamente assente una cultura orientata all'emozionalità. I dati che ci provengono da genitori e docenti ci dicono che l'educazione all'affettività, al riconoscimento delle emozioni proprie e altrui, è una priorità fondamentale. Questa è una preconditione per favorire il superamento degli inevitabili problemi connessi con la crescita e la costruzione dell'identità.

Addestrare ad uno studio serio e costante? (QUESITO 4)

Appare condivisa, soprattutto nella fase della secondaria, l'opinione che la scuola deve svolgere, accanto ad una funzione formativa, anche un ruolo addestrativo di accettazione responsabile della realtà del lavoro, anche se commisurato naturalmente all'età e al livello di maturità che si può presupporre in un preadolescente.

Il ruolo orientativo della scuola (QUESITO 5)

Il livello di aspettativa è alto nei confronti di entrambe le funzioni orientative, sia quella “informativa” sia quella “formativa”. Per cui risulta evidente che la scuola dovrà prendersi in carico, in stretta collaborazione con le famiglie, dei diversi aspetti connessi con l'orientamento, in quanto le due funzioni – formativa e informativa - non sono in alternativa, ma si possono combinare e armonizzare fra loro: per poter scegliere un percorso di studi e, in una prospettiva a più lungo termine, di vita, occorre conoscere le alternative che la realtà offre; ma, nello stesso tempo, perché una scelta risulti realistica e fondata, deve attingere ad una conoscenza di sé, di ciò che si desidera e di ciò che dispiace, dei propri punti di forza ma anche delle proprie debolezze.

Organizzazione della lezione (QUESITO 6)

La relazione educativa, per essere efficace e realisticamente fondata, si deve reggere su una forte interattività ed un elevato coinvolgimento operativo degli alunni. Pur nella salvaguardia della libertà di insegnamento, che valorizza convinzioni personali e stili educativi differenti, si sottolinea come le tre forme di interazione didattica (lavori di gruppo, esercitazioni individuali e laboratori) siano tutte egualmente valide, purché gli spazi lo consentano e la guida dell'insegnante sia sufficientemente salda.

Le competenze strategiche (QUESITO 7)

In generale, i piani di studio provinciali e nazionali riflettono abbastanza fedelmente le aspettative di genitori ed insegnanti. Si ritengono infatti particolarmente importanti conoscenze e competenze grammaticali, la padronanza della lingua italiana e le competenze logico-matematiche, alle quali la normativa vigente riserva la quota oraria più rilevante. Notevole è l'importanza assegnata anche alla conoscenza delle lingue straniere e una competenza trasversale alle diverse discipline e contesti di vita come l'originalità e la creatività. Naturalmente, per una soddisfazione di tali aspettative, occorrerà che i curricoli disciplinari e le proposte didattiche conseguenti (punti 4 e 5 del presente progetto) siano declinati efficacemente in rapporto all'età degli alunni e alle loro reali potenzialità.

Gli obiettivi didattici da privilegiare (QUESITO 8)

Il profilo professionale verso il quale i docenti dovrebbero tendere è caratterizzato da un insegnamento autorevole ma non eccessivamente autoritario, che stimoli la collaborazione e non la competitività, che garantisca un clima di classe sereno e coinvolgente, grazie alla scelta e alla presentazione di argomenti che risultino stimolanti e nello stesso tempo adeguati alla costruzione di saperi solidi.

Le attività di recupero (QUESITO 9)

L'efficacia del recupero dipende da diverse variabili, che non consentono facili generalizzazioni: i particolari bisogni dell'alunno, che talvolta esigono interventi costanti e prolungati mentre altre volte richiedono solo lievi correzioni di rotta; la qualità dell'insegnamento di recupero e il prestigio di cui il docente può godere presso l'alunno; la disponibilità di tempo, strumenti e spazi adeguati; il coinvolgimento attivo di altre figure, primi fra tutti i compagni di classe, ma anche i genitori e l'intera équipe dei docenti. Particolare attenzione si deve dedicare anche ai possibili aspetti indesiderati e perversi del recupero: il danno all'autostima dell'alunno, la possibile stigmatizzazione da parte dei compagni, l'allargamento della forbice dei rendimenti anche in discipline non oggetto di recupero, la cronicizzazione di certi problemi dovuti ad un atteggiamento di dipendenza dall'insegnante “privato”.

Attività opzionali all'interno dell'orario obbligatorio (QUESITO 10)

Questa modalità organizzativa, attivata sperimentalmente nella secondaria di Predazzo per l'anno 2009-2010, verrà abbandonata, viste anche le valutazioni prevalentemente negative nell'istituto da parte sia della componente genitori sia della componente docenti. Nel plesso di Predazzo, le attività opzionali obbligatorie, in ottemperanza anche alla normativa provinciale relativa ai piani di studio, verranno sostituite, per la stessa quantità di tempo, da attività opzionali facoltative.

Attività facoltative oltre l'orario obbligatorio (QUESITO 11)

In base all'art. 5 del Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali, "... è previsto l'insegnamento di discipline e attività opzionali facoltative fino ad un massimo annuale di 132 ore nella scuola primaria e di 99 ore nella scuola secondaria di primo grado". Tenuto conto di tali vincoli normativi e sentite le famiglie, l'Istituto prevede attività facoltative oltre l'orario obbligatorio, da attuare secondo i criteri esplicitati nel Regolamento d'istituto e finalizzate al raggiungimento degli obiettivi individuati nel presente progetto (vedi sezioni 5 e 7).

I compiti per casa (QUESITI 12 e 13)

Occorre che i docenti, gli alunni e i genitori divengano ben consapevoli della funzione che hanno i compiti ai fini dell'acquisizione e del consolidamento degli apprendimenti. C'è un problema quantitativo, nel senso che i compiti devono essere proporzionati all'età, e quindi alla resistenza alla fatica, al bisogno di gioco dell'alunno e, almeno in parte, al peso orario delle discipline.

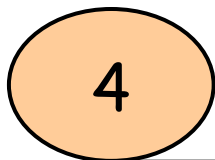
Ma esiste anche, ed è ben più importante, un problema qualitativo, in molteplici sensi: i compiti non devono svolgere una funzione meramente addestrativa – pure importante da un certo punto di vista, però potenzialmente demotivante o frustrante – ma devono essere funzionali all'apprendimento di abilità e competenze; in questo senso si deve rivalutare e far comprendere l'importanza decisiva della ripetizione (anche orale), per i limiti intrinseci al sistema di memorizzazione umano; il target non può essere commisurato ai tempi degli alunni brillanti e rapidi nell'esecuzione, ma a quelli degli alunni più lenti, per i quali – e per i cui genitori - il compito diventa una pena alla lunga controproducente.

Addestramento allo studio e alleanza educativa scuola-famiglia (QUESITI 14 e 15)

Le modalità di collaborazione finora praticate nell'istituto, in particolare i colloqui individuali coi singoli docenti, si sono rilevate valide e verranno quindi riproposte. Ha riscosso un discreto consenso anche una modalità finora poco praticata, vale a dire gli incontri con esperti su tematiche di particolare rilevanza, per l'individuazione delle quali si potrà coinvolgere anche la Consulta dei genitori.

Formazione in servizio e aggiornamento dei docenti (QUESITO 16)

Le modalità di formazione in servizio da proporre sono quindi varie e sembra utile lasciare ai singoli docenti la scelta dell'opportunità che riterrà per sé congeniale, scegliendo tra le proposte di formazione approvate dal Collegio dei docenti. Non sempre tuttavia, e a maggior ragione in un lavoro complesso com'è l'insegnamento e in una fase di così rapidi cambiamenti, è possibile prevedere con largo anticipo quali saranno i bisogni e gli scoperti professionali. Sarà opportuno pertanto prevedere annualmente una quota di ore di aggiornamento, da attuare eventualmente all'interno dell'istituto, su problematiche non programmate ma ritenute essenziali dal Collegio dei docenti e coerenti con le finalità del presente progetto.



L'offerta formativa curricolare

Progettare e verificare

Le indagini internazionali comparate, come ad esempio quelle dell' IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) hanno operato una distinzione importante fra

- *curricolo progettato*
- *curricolo insegnato*
- *curricolo appreso.*

Nel passaggio dal primo al terzo aspetto si è sempre assistito, com'era peraltro prevedibile, ad una riduzione nella quantità e nella qualità di contenuti e abilità. Per avere quindi un quadro attendibile di ciò che gli studenti effettivamente imparano, si è deciso, nelle grandi indagini internazionali, come ad esempio l' OCSE-PISA e l'IEA-PIRLS, di prescindere dai curricula dichiarati a livello nazionale o locale, per misurare con criteri e dimensioni proprie i rendimenti cognitivi di bambini e adolescenti. Ciò ha corrisposto ad uno spostamento progressivo di attenzione dai contenuti disciplinari alle abilità e competenze di vita (*life skills*) e non più solo scolastiche. Tutto questo ha comportato come effetto di ritorno sui curricula progettati e implementati l'introduzione di una quarta prospettiva:

- *il curricolo valutato,*

che dovrebbe verificare, almeno tendenzialmente, il grado di discrepanza fra il curriculum dichiarato e il curriculum agito. Nella **Sezione 12** di questo progetto, relativa all'autoanalisi e all'autovalutazione di istituto, verranno definiti più in dettaglio gli ambiti su cui verificare la realizzazione effettiva del curriculum prescritto.

Competenze chiave

Tuttavia, per effettuare un'autovalutazione di istituto relativamente autonoma – almeno in parte viene supportata dall'INVALSI –, occorre delimitare rigorosamente gli ambiti, sulla base delle priorità strategiche individuate a livello di istituto da una parte (**Sezione 3** di questo progetto) e a livello di comunità nazionale o internazionale dall'altra.

A livello nazionale, si prevede la **certificazione di competenze** di base alla fine del ciclo dell'obbligo scolastico, mentre in Trentino la certificazione avverrà alla fine del primo ciclo d'istruzione. Tali certificazioni si imperniano su un numero limitato di "competenze di base", articolate in quattro assi fondamentali, e su otto "competenze chiave", riprese con parziali modifiche dalle **indicazioni dell'Unione Europea**. L'intreccio dei due ordini di competenze viene illustrato nella tabella seguente (figura 1).

| Competenze di base Competenze chiave | ASSE DEI LINGUAGGI | | | ASSE MATEMATICO | ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO | ASSE STORICO-SOCIALE |
|---|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------------------|----------------------|
| | Lingua italiana | Lingua straniera | Altri linguaggi | | | |
| IMPARARE AD IMPARARE | | | | | | |
| PROGETTARE | | | | | | |
| COMUNICARE | | | | | | |
| COLLABORARE E PARTECIPARE | | | | | | |
| AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE | | | | | | |
| RISOLVERE PROBLEMI | | | | | | |
| INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI | | | | | | |
| ACQUISIRE E INTERPRETARE L'INFORMAZIONE | | | | | | |

Figura 1 - Competenze curriculari strategiche nel progetto di istituto

Le aree evidenziate sono quelle individuate come prioritarie dal presente progetto. Le due competenze chiave del progettare e risolvere problemi, che il legislatore nazionale ha voluto separare, sono intrecciate strettamente e noi le considereremo insieme. La competenza dell' "imparare ad imparare" è sovraordinata rispetto alle altre, includendole tutte. Con essa si segnala la disponibilità permanente a rimettersi in gioco, a cambiare, a rivedere i propri schemi di riferimento se nuovi compiti e nuovi scenari lo richiedono. In ambito strettamente scolastico, e in un'accezione più ristretta, tale atteggiamento "metacognitivo" si può interpretare come "metodo di studio", che coinvolge evidentemente tutte le discipline.

Per quanto riguarda la comunicazione, i Piani di studio provinciali la includono nell'italiano, ma è ovvio che si tratta di un complesso di competenze assolutamente trasversale a tutte le discipline nonché ai diversi contesti di vita. Noi considereremo separatamente le quattro macrocompetenze che fondano la comunicazione: l'ascolto e la produzione orale per quanto riguarda l'oralità, la lettura e la produzione scritta per quanto riguarda la comunicazione mediata dalla scrittura.

La **programmazione didattica** su base disciplinare verrà considerata nella prossima sezione.

Imparare ad imparare

L'apprendimento strategico

La prima competenza chiave, proposta dall'Unione Europea e ripresa dal nostro Ministero, riprende una nota formula introdotta un secolo fa da John Dewey: "imparare ad imparare", quindi ad arricchirsi culturalmente e cognitivamente, a trasformarsi durante tutto il corso della vita. In altre parole, ciò significa divenire persone dotate di strategie di apprendimento efficaci. Le strategie nascono come risposta ai limiti dell'uomo nell'affrontare compiti, in particolare quelli nuovi e complessi. Come la bussola, che è uno strumento nato per affrontare la navigazione in mari ignoti, dove non si può navigare a vista, così le strategie sono strumenti elaborati in contesti familiari per fare fronte a situazioni nuove.

Una grandissima attenzione alle strategie come strumenti al servizio del "processore umano di informazioni" nacque tra il 1953 e il 1956, quando si realizzarono diverse ricerche che diedero l'avvio alla grande avventura cognitivista, che dura tuttora. La mente umana riesce a temperare la strutturale, congenita debolezza della sua memoria nel raggiungere i suoi obiettivi e risolvere i

suoi problemi, facendo ricorso a sequenze di atti che da Bruner, nello stesso 1956, verranno chiamate appunto “strategie”. L’interazione più o meno efficace dell’uomo col mondo dipende dalle strategie in suo possesso. Quando vengono applicate ripetutamente si automatizzano, per cui non è più necessario richiamarle alla mente consapevolmente. Il problema è acquisirle, e proprio quelle giuste per i problemi posti in situazioni date. Nella grandissima parte dei casi l’acquisizione avviene spontaneamente, però in alcuni casi ciò non avviene, oppure si possono acquisire e interiorizzare strategie sbagliate. In tali situazioni la mediazione di qualcuno, ad esempio di un insegnante, per acquisire una strategia nuova o per modificare una strategia sbagliata, diviene essenziale.

La mediazione didattica più favorevole

Prima ancora che su un apprendimento esplicito, i comportamenti di studio di un alunno, le sue strategie, vengono acquisite spontaneamente e inconsapevolmente attraverso imitazione. Consolidandosi con l’abitudine, divengono “teorie ingenui”⁴, alimentate da convinzioni, da pregiudizi, da stereotipi, che possono favorire oppure ostacolare la comprensione e l’apprendimento di strategie consapevoli ed efficaci. Per questo l’operare metodologicamente consapevole e controllato dell’insegnante fin dai primi anni della scuola primaria assume un’importanza decisiva. Però se per varie ragioni (continuità didattica o altro) l’obiettivo di attrezzare l’alunno con approcci adeguati ai compiti di studio si pone più avanti, diciamo nel quarto o quinto anno della primaria, è in ogni caso consigliabile far emergere i metodi che l’alunno ha già autonomamente sviluppato e interiorizzato, per innestare coerentemente su di essi delle strategie “snelle e poco impositive”⁵, oppure per palesare col confronto la loro inadeguatezza, evitando così che le “teorie intuitive” riprendano il sopravvento.

L’apprendimento di strategie consapevoli non garantisce che verranno poi effettivamente utilizzate con successo, come capita spesso di verificare. La tenace persistenza delle abitudini acquisite e il peso aggiuntivo che esse comportano, soprattutto se i metodi proposti si presentano eccessivamente rigidi, rispingono l’alunno verso un apprendimento spontaneo spesso inadeguato. Perché ciò non avvenga, devono essere soddisfatte tre condizioni:

- le strategie e le procedure corrette suggerite dall’insegnante devono essere ripetute più volte fino ad essere interiorizzate, divenendo automatiche;
- l’alunno deve essere motivato a sostituire le sue cattive abitudini con strategie più corrette ed efficaci;
- un metodo di studio non può essere trasmesso in modo meccanico, ma deve essere lo studente ad impadronirsene gradualmente, adattandolo flessibilmente al proprio stile cognitivo, ai diversi problemi e ai singoli contesti.

Metacognizione e metodo

Compiti diversi richiedono strategie diverse. Però ci sono anche caratteristiche comuni alle varie strategie, che caratterizzano l’operare strategico in quanto tale. Ogni strategia, se è flessibile, richiederà di anticipare in corso d’opera gli esiti finali. Se questi non sono soddisfacenti, occorrerà modificare o sostituire la strategia in atto. Possiamo raffigurare nel modo seguente questo processo autoregolativo (figura 2):

⁴ Gardner H. , 1993, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, p. 101.

⁵ Cornoldi C. , 1995, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, p. 333.

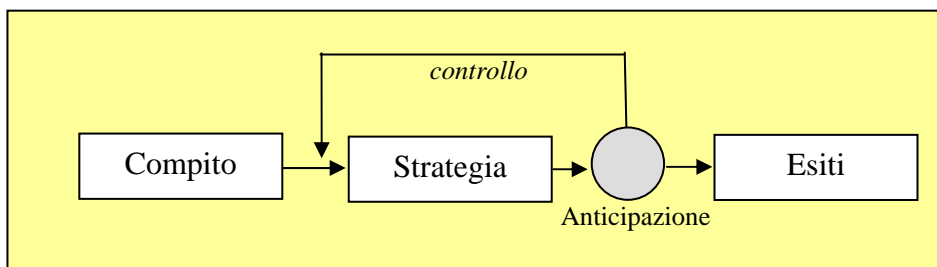


Figura 2 - Un processo autoregolativo

Nei compiti esecutivi, di tipo familiare e legati al saper fare, la scelta di strategie alternative avviene nell'ambito di un repertorio collaudato e ciò si realizza in modo relativamente automatico, soprattutto se i compiti sono semplici. I compiti nuovi invece, legati all'agire, soprattutto se sono complessi e richiedono iniziativa e inventiva, esigono un diverso tipo di controllo, che si definisce metacognitivo: è l'agire stesso che diviene campo d'indagine, dovendo essere monitorato e valutato nel corso del suo svolgimento. Nell'autoregolazione metacognitiva entrano continuamente in gioco tre operazioni: monitoraggio dell'esecuzione in corso, valutazione, regolazione. In questi aggiustamenti continui intervengono in modo rilevante fattori non cognitivi in senso stretto quali la motivazione, il senso di autoefficacia, la percezione di stati emotivi come l'ansia o la noia e, più in generale, quelle che sono state definite "capacità di autoregolazione fine", che si esplicano nel fatto di accorgersi per tempo che si sta entrando in una situazione di difficoltà, di reagire a ciò, di identificare le fonti di disagio, di eliminarle, di prevenire problemi simili in futuro. Insomma, in un comportamento strategico si intrecciano sinergicamente la conoscenza della strategia, l'abilità nell'applicarla e il controllo consapevole, trasformando la strategia se occorre.

È naturale quindi che noi poniamo al primo posto, al centro dell'attenzione di tutte le discipline, questa competenza chiave, che peraltro è entrata a far parte di una consapevolezza diffusa, del senso comune dei fruitori diretti e indiretti del sistema di istruzione: "Suo figlio non sa studiare, non ha metodo"; "A scuola non gli hanno insegnato come si studia"; "Anche se lavora poco, va bene lo stesso perché ha metodo". Queste e altre espressioni simili sono molto diffuse, ad indicare, pur nella loro genericità, l'importanza capitale di un atteggiamento strategico verso lo studio e i problemi in genere.

Progettare e risolvere problemi

Problemi scolastici e problemi di vita

Come abbiamo anticipato, ci sembra necessario affrontare insieme le due competenze chiave del "progettare" e del "risolvere problemi" che il legislatore italiano ha voluto separare, perché sono due facce della stessa medaglia. L'imparare a fronteggiare i problemi e, prima ancora, a saperli cogliere, accettando la sfida grande o piccola che ogni problema comporta, insieme col rischio di sbagliare, consente di non restare schiacciati nel presente, di imparare a desiderare, di riuscire a proiettarsi nel futuro. L'allenamento alla progettualità può anche contrastare l'attuale tendenza al "pensiero corto" alimentato dai media, alla comunicazione breve, alla ripetizione e alla facilità a tutti i costi.

Se si chiede a un alunno che cosa significhi "risolvere un problema", penserà quasi certamente ai problemi di matematica. Ma risolvere problemi matematici non è l'unica abilità necessaria, spesso non è nemmeno la più utile. Nel corso della scuola elementare i bambini elaborano due modelli concettuali distinti e indipendenti di problema reale e di problema scolastico: «C'è un problema addosso alla gente e c'è un problema che si fa sul quaderno». Ma talvolta i problemi reali sono tali da compromettere l'apprendimento e la soluzione di problemi scolastici oppure, per converso, l'abilità nel risolvere problemi scolastici, matematici in particolare, può non avere nessun effetto sul saper affrontare problemi di vita.

Un ponte fra mondi separati

La rapidità dei cambiamenti e la loro radicalità pongono con forza la sfida della propensione al cambiamento, realizzabile, come abbiamo appena visto, solo con un apprendimento continuo, anzi, con un “deutero-apprendimento”, un secondo apprendimento, come lo definiva Bateson, che consiste nell’imparare ad imparare. In questa prospettiva si dovrebbero affrontare due aspetti negativi ancora fortemente presenti. Il primo è il solco fra scuola e vita che non è più sostenibile, perché il ciclo scolastico finisce, ma l’apprendimento deve continuare su basi metodologiche e psicologiche sufficientemente solide. Il secondo aspetto è la separatezza e l’incomunicabilità fra ambiti disciplinari diversi. Le strategie consapevoli di *problem solving* possono avere questa funzione di collegamento tra mondi finora separati, anche se ci sono problemi, per lo più scolastici, che richiederanno maggiormente un approccio analitico, e problemi, per lo più di ordine pratico, che richiederanno una concentrazione maggiore nella definizione di piani d’azione e nel controllo durante la fase esecutiva.

Contrariamente a quanto si crede, nei problemi di vita la parte più difficile non è la soluzione del problema, ma la sua individuazione e accettazione, come la psicanalisi ci insegna. L’identificazione è spesso ostacolata dal fatto che i problemi in realtà non sono un ostacolo, ma servono in qualche modo per ottenere qualcosa di gradito (ad esempio la presenza della mamma, l’attenzione dell’insegnante) o per evitare qualcosa di sgradito (ad esempio andare a scuola). Ammetterne l’esistenza e superare il problema significherebbe peggiorare la situazione. I termini-sanzione (“è svogliato”, “è distratto”, “non è portato per la matematica” ...) forniscono spesso lo scudo dietro cui proteggersi per non mettersi in gioco, il che comporterebbe la frustrazione dell’insuccesso forse momentaneo e la fatica dell’investimento per porvi rimedio. L’etichettatura che sanziona il problema è anche la soluzione che evita di doverlo affrontare.

Altre volte il problema deriva da persone “al di sopra di ogni sospetto”, per cui il bambino tende ad assumersi, erroneamente, responsabilità che competono ad altri (alla mamma, al papà, alla maestra, all’insegnante). Succede anche che il problema consapevolmente percepito sia solo la punta di un iceberg, con una parte sommersa di dimensioni enormi.

Non solo cognizione

Ma anche in situazioni molto più leggere e meno impegnative, asettiche, come lo sono spesso i problemi proposti artificialmente dall’insegnante, l’*ambiente del compito* risulta spesso confuso, non essendo chiaro l’obiettivo (la “consegna”) oppure risultando difficile districare l’aspetto cognitivo dalle componenti emozionali: percezione di difficoltà o di inadeguatezza, preoccupazione di non riuscire, perplessità o senso di frustrazione, dubbio. Ecco allora che la fase iniziale del *problem solving*, l’*identificazione del problema*, richiede che siano preliminarmente attivate e soddisfatte due condizioni convergenti: la *percezione*, per quanto imprecisa e vaga, dell’esistenza di un problema e la volontà di affrontarlo, di *accettare la sfida* che il problema comporta.

Fin dall’inizio nel *problem solving* si fondono quindi indissolubilmente almeno due dimensioni: una che potremmo definire “fredda”, di natura cognitiva, e un’altra “calda”, di natura emozionale. Questo ci fa capire bene come accettare l’esistenza di un problema e farsene carico non sia per niente facile. Per potersi “pro-gettare” (come vuole l’etimologia del termine), proiettarsi oltre, spingersi in avanti, buttando il cuore oltre l’ostacolo, è necessario, nei problemi veri, riuscire a *trasformare il disagio in problema*, facendolo uscire, per così dire, dal suo stato di latenza.

Sappiamo che la classe è un contesto che può apparire al singolo alunno come un ambiente sicuro, dove si può cercare insieme e insieme sbagliare, per riflettere poi sugli errori commessi e quindi crescere. In questo senso la classe può incoraggiare l’assunzione del rischio connotato ad ogni apprendimento. Ma la classe può apparire anche in tutt’altro modo: come un ambiente minaccioso, dove, se sbagli, sei rimproverato e deriso e dove l’errore, e quindi la ricerca, devono essere evitati

ad ogni costo. In classe, come in famiglia, il ruolo dell'educatore, del mediatore adulto, è assolutamente decisivo.

Un procedimento a fasi

Con l'identificazione si ha una visione globale del problema, ma la sua soluzione richiede che se ne scopra la struttura, che venga scomposto analiticamente (analisi del problema), per affrontare successivamente i vari aspetti che lo costituiscono, senza però perdere di vista l'insieme. Ciò vale soprattutto per i problemi di tipo scolastico (comprensione di un testo difficile, soluzione di un problema matematico ecc.).

Potremmo dire che le prime tre fasi (percepire, identificare, analizzare) servono a porre il problema. Può sembrare paradossale, ma le fasi più difficili sono spesso quelle iniziali, nelle quali si deve mettere a fuoco il problema, lo si deve per così dire interrogare: fare domande è più difficile che dare risposte, porre problemi è più difficile che risolverli. Però i problemi si devono anche risolvere, altrimenti è inutile porsi. Occorre quindi elaborare un piano d'azione, decidere di agire e poi passare all'azione.

In problemi molto complessi oppure di ordine pratico le due fasi finali si possono rivelare le più difficili e impegnative. In tutti i casi la procedura rimane la stessa, ma i punti nevralgici cambieranno in base al tipo di problema e alle caratteristiche del solutore. Uno dei problemi fondamentali dell'apprendimento, forse quello centrale, consiste poi nel *transfer*, cioè nella possibilità di trasferire a situazioni nuove processi e soluzioni realizzati con successo. Questa peraltro è la scommessa della scuola: ciò che viene lì proposto, perché abbia senso e sia effettivamente utile, deve poi essere generalizzato alle situazioni di vita, nelle più svariate forme: pratiche, estetiche, spirituali, etiche e culturali in senso lato. Per questo le conoscenze, per non scadere in un sapere inerte, devono essere reiteratamente applicate, costituendo competenza. Tutto ciò vale a maggior ragione per il *problem solving*, che costituisce il paradigma stesso del funzionamento del pensiero.

Comunicare: l'ascolto

Una nuova emergenza

La gestione delle possibilità comunicative è lo strumento fondamentale per interconnettere i diversi saperi, essendo la lingua naturale il metalinguaggio fatalmente ultimo anche per ogni sapere scientifico e tecnico. È per questo motivo che dobbiamo porci seriamente l'obiettivo di stimolare e controllare metodologicamente anche le abilità linguistiche dell'oralità, nelle forme della ricezione (ascoltare) e della produzione (parlare), che non sono mai state al centro dell'intenzionalità formativa della scuola. Perché sono diventate un'emergenza ineludibile?

In quella che è stata definita la "terza fase"⁶, appena iniziata, c'è un ritorno prepotente della visione e dell'ascolto, non più però veicolati prevalentemente dalla voce nel contatto diretto, ma da nuovi *media*: il telefono, la TV, la radio, i cellulari, i computer. Questo sta già ponendo dei problemi alla nostra scuola, imperniata soprattutto sui saperi scritti, tipici della seconda fase, caratterizzata dalla "rivoluzione inavvertita" della stampa (fase della lettura). È sicuramente opportuno, come prevedono i Piani di studio provinciali, ma anche i curricoli nazionali, fare i conti, finché siamo in tempo, con le varie forme dell'oralità, siano esse primarie, imperniate cioè sulla comunicazione diretta mediata dalla voce, oppure secondarie, veicolate bensì dalla voce, ma fondate su messaggi scritti che rimangono nell'ombra, come lo sono i messaggi radiofonici, televisivi, cinematografici e anche le lezioni dell'insegnante.

⁶ Simone R., 2000, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Editori Laterza.

Metodologie attive per insegnare ad ascoltare

I **Piani di studio** invitano a strutturare percorsi formativi specifici e a predisporre contesti adeguati⁷. A tal fine, va considerato il fatto che nella comunicazione orale il *feedback* è continuo: il comportamento dell'ascoltatore fornisce indizi importanti a chi parla, consentendogli di "aggiustare il tiro". Ma questo aggiustamento operato da chi parla restituisce anche all'ascoltatore attento e acuto importanti segnali su come è stato registrato il suo comportamento. E così via, in un processo di retroazione continua. Per incrementare la capacità di ascolto negli alunni è necessario che, magari occasionalmente, la classe diventi una vera *comunità linguistica*, dove lo scambio tra studenti e insegnante sia reale, autentico: chi ascolta acquisisce informazioni nuove, che non conosce, i contenuti sono interessanti e gli esiti non scontati.

Perché si possano creare queste condizioni favorevoli è necessario che durante la comunicazione orale si scambino frequentemente i ruoli enunciatore/ascoltatore, rispettando i tempi massimi compatibili col grado di maturità dell'alunno, col suo livello di interesse e con la complessità dell'argomento affrontato. Durante la discussione è necessario che il docente manifesti un atteggiamento di ascolto che si vorrebbe riscontrare nell'alunno, mostrando interesse, sapendosi "mettere alla pari" con l'interlocutore, sollecitando punti di vista diversi, facendo "da specchio" soprattutto agli interventi degli alunni che manifestano maggiori difficoltà, esplicitando l'implicito ma senza forzare l'opinione altrui. Meglio evitare di correggere uno che parla, facendogli da eco corretta. Non è necessario rinunciare al ruolo di insegnante, ma è opportuno, quando si avvia una discussione, aggiungere solo le informazioni ed eventualmente le opinioni che sbloccino una situazione di stallo, che rimettano in moto il dialogo.

Un piano curricolare per l'ascolto

Se si ritiene che il saper ascoltare sia una competenza strategica che non si può dare per scontata e che si può favorire e incrementare, allora è necessario chiedersi quali forme di ascolto è opportuno incentivare. Nella figura 3, le competenze richieste nell'ascolto si intersecano con i ruoli assunti dall'ascoltatore nelle diverse forme di transazione orale. Le diverse tipologie di ascolto verranno praticate in ogni fase del ciclo di istruzione, ma le competenze messe in atto si strutturano secondo la progressione di complessità indicata in tabella. Naturalmente ciò che viene acquisito in un biennio verrà continuamente ripreso, consolidato e approfondito nel biennio o nei bienni successivi.

⁷ Provincia Autonoma di Trento, *Piani di studio provinciali, primo ciclo di istruzione. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto*, Trento, 2009, p. 20.

| Ruoli e tipi di ascolto | | ascoltatore | | partecipante | | spettatore | destinatario | | | |
|--|---|-------------|-------------|---------------|---------------------|----------------|--------------|------------|-------------|-------------|
| | | racconto | descrizione | conversazione | discussione guidata | media e teatro | informazioni | istruzioni | regolamenti | spiegazioni |
| Competenze e processi | | | | | | | | | | |
| COMPETENZE | Mantenere l'attenzione | | | | | | | | | |
| | Rendersi conto di non capire | | | | | | | | | |
| | Accorgersi quando si cambia argomento | | | | | | | | | |
| | Cogliere le informazioni essenziali * | | | | | | | | | |
| | Interrogarsi sulla funzione di un messaggio * | | | | | | | | | |
| | Cogliere le intenzioni di chi parla * | | | | | | | | | |
| Stendere, rielaborare e utilizzare appunti | | | | | | | | | | |

* Competenze che rientrano nella valutazione di Istituto

1° BIENNIO

2° BIENNIO

3° BIENNIO

4° BIENNIO

Figura 3 - Il curriculum di ascolto

Il ruolo di “ascoltatore” in senso stretto solitamente si realizza con forme di oralità secondaria (ascolto di letture), ma sarebbe interessante attivare anche forme di oralità primaria (inventare storie, raccontare esperienze, descrivere emozioni ecc.).

Quando l’ascoltatore è nel ruolo di “partecipante” si attiva una forma di comunicazione che richiede uno scambio più o meno frequente di ruoli: da ascoltatore a parlante e viceversa. Nella discussione le regole da rispettare sono più esplicite e vincolanti.

Il ruolo di “spettatore” viene praticato con una certa frequenza ed è una forma di ascolto ritenuta per lo più come concessione ludica, mentre sarebbe indispensabile concepirlo come competenza strategica, che va costruita, gestita, controllata. L’obiettivo è formare uno spettatore critico.

L’ascolto nel ruolo di “destinatario” nella scuola è la forma egemonica, per non dire esclusiva. Sarebbe opportuno che non ci si affidasse alle risorse spontanee dell’alunno-ascoltatore, ma che, come sottolineano i Piani di studio provinciali, si insegnasse come si fa.

Per avere una percezione degli standard raggiunti a livello di istituto, si possono sperimentare prove strutturate a risposta chiusa legate ad alcune competenze messe in atto durante l’ascolto, che abbiamo indicato con un asterisco.

Mantenere l’attenzione

Tra le competenze implicate in vario modo nell’ascolto, la capacità di mantenere l’attenzione è certamente indispensabile, anche se va detto che l’attenzione è un’abilità che sta alla base di qualsiasi processo cognitivo. Numerose ricerche hanno segnalato il fenomeno della riduzione, generalizzabile a masse crescenti di studenti, dei tempi e dell’intensità dell’attenzione in compiti di apprendimento scolastico. Si è provato a spiegarlo in vari modi. Karl Popper⁸, quasi vent’anni fa, sosteneva che gli insegnanti sarebbero risultati perdenti nella competizione con il mezzo televisivo. Oggi dobbiamo aggiungere altri *competitors* altrettanto se non più insidiosi: i videogiochi, i cellulari, Internet. Il dinamismo e la capacità di coinvolgimento di questi media non possono che comportare effetti di desensibilizzazione, almeno al livello del sistema attentivo di base, per stimoli più deboli, come possono essere quelli della comunicazione scolastica. Si sa che il sistema di base lavora in automatico sugli stimoli provenienti dall’ambiente, tra i quali c’è una sorta di competizione per la sopravvivenza. È ovvio che tendano a sopravvivere gli stimoli più forti, che si impongono anche con un basso livello di vigilanza attentiva. È per questo che diciamo che i ragazzi presentano sempre più un’ “emotività drogata”, perché stimoli forti, legati a sesso, violenza e sensazionalismo di vario tipo si impongono con frequenza maggiore su stimoli più sfumati, che richiederebbero una focalizzazione e una selezione intenzionali da parte del sistema supervisore.

Quindi esiste certamente un problema di predisposizione fisiologica, che può essere alla base anche di disturbi dell’attenzione, però c’è sicuramente un problema socio-culturale di fondo, che rende certamente più difficile il lavoro degli educatori. Per questo l’investimento sulla capacità di selezionare criticamente le informazioni utili, nel frastuono che la società dell’informazione produce, diventa un compito educativo essenziale, da condividere con i genitori degli alunni.

Prendere appunti

Tra le altre competenze conviene soffermarsi sull’ultima, la più complessa: la stesura degli appunti, certamente necessaria nel facilitare l’ascolto. Prima ancora di favorire qualche tecnica, che verrà poi personalizzata dall’alunno in base alle sue caratteristiche e ai suoi stili, è importante comprendere l’importanza del prendere appunti, che dovrebbe diventare un’abitudine. La prima consapevolezza che si deve far acquisire è che le parole scorrono molto più velocemente della scrittura: mentre in un minuto in media si pronunciano 150 parole, si riesce a trascriverne solo 27. Più dell’80%, 4 su 5, delle parole pronunciate scorrono via senza lasciare traccia. Quindi si deve

⁸ Popper K. e Condry J., 1994, Una patente per fare TV. Cattiva maestra televisione, “Reset”, n.9.

imparare a scegliere solo le informazioni essenziali. Proprio perché prendere appunti è un'abilità complessa, va insegnata e appresa molto gradualmente.

Alcune indicazioni generali per la stesura degli appunti possono essere le seguenti:

- Prendere appunti serve a stare attenti, a capire di più, a conservare traccia di ciò che è stato detto, a guadagnare tempo.
- È preferibile trascrivere in “presa diretta” eventuali annotazioni alla lavagna proposte dall'insegnante.
- Gli appunti variano in base alle persone, agli scopi, alle caratteristiche del testo orale.
- Abbandonare l'idea di trascrivere tutto ciò che si ascolta, ma scegliere solo alcune parole importanti.
- Usare tecniche di abbreviazione (accorciare le parole, usare simboli, collegare con linee ecc.).
- Scrivere in modo diradato e lasciare spazi vuoti per aggiungere eventualmente nuove informazioni in seguito.

Comunicare: la produzione orale

Insegnare a parlare?

Ci si dimentica troppo spesso che il modo più diretto ed efficace per imparare la lingua consiste nel praticarla, nel viverla, nell'esserci dentro. A parlare si impara parlando, costruendo e condividendo strategie di dialogo e di discussione. Se ciò non si può fare a scuola, c'è da sperare che avvenga fuori scuola. Se anche lì, come spesso accade, le occasioni sono ridotte e misere, non si impara affatto. Eppure la conversazione e la discussione sono state per millenni, e possono essere ancora, occasioni formidabili di costruzione cooperativa del sapere e di apprendimento.

Si è validamente sostenuto⁹ che la nostra identità è il prodotto di narrazioni cooperative: quello che gli altri hanno detto o dicono di noi - con la parola ma anche con lo sguardo, con l'accettazione ma anche col rifiuto, col cercarci ma anche con l'evitarci - contribuisce in misura determinante alla formazione della rappresentazione di noi stessi. La negoziazione dell'identità attraverso il dialogo, come si sa, non è molto praticata a scuola. O meglio: non è praticata intenzionalmente dalla maggioranza degli insegnanti, per cui, paradossalmente, l'enorme influenza nella costruzione del sé e del noi attraverso il dialogo viene spesso emarginata negli interstizi della vita scolastica (nei corridoi, nei bagni, nel cortile durante la ricreazione). Sottraendosi ad un'intenzionalità pedagogica, si afferma in modo casuale, incontrollabile, spesso negativo. E ciò è un male, non solo per gli eventuali esiti indesiderati, ma anche perché si perdono così straordinarie occasioni formative.

Condurre le discussioni in classe in modo professionale

Se un alunno ha alle spalle un percorso scolastico e situazioni familiari che poco l'hanno stimolato ad una produzione linguistica autentica (interesse per ciò che si dice, scambio di ruoli ecc.), avrà difficoltà nel partecipare a dialoghi e discussioni di classe e probabilmente li eviterà. In questi casi risulta decisivo il modo di condurre le conversazioni e ancor più le discussioni da parte dell'insegnante. A discutere infatti si impara discutendo, ma anche osservando quelli che sanno fare più di noi. Il modo di comunicare di un insegnante efficace costituisce certamente un modello che verrà interiorizzato in qualche modo. Cruciale è la conduzione, da parte dell'insegnante, delle discussioni di gruppo. È importante condurre bene, ma non si deve trascurare di riflettere talvolta anche su come si conduce una discussione. Il conduttore non deve trasmettere o inculcare idee, ma “semplicemente” guidare l'interlocutore a scoprire da solo le idee che potenzialmente può generare. Per riuscire in ciò deve fare “da specchio” a ciò che esprime l'interlocutore, l'alunno in questo caso, modulando variamente i suoi interventi di facilitazione: se si coglie un certa esitazione che può

⁹ K. Gergen, 1994, *Realities and relationships. Soundings in social construction*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

ostacolare l'intervento, si ripropongono le ultime parole dette, per incoraggiare a continuare; si riprende solo qualcosa che si ritiene più importante e si trascura il resto; si ripropongono gli stessi contenuti, ma espressi in modo più chiaro ed efficace e poi si chiede l'approvazione del soggetto ("Vediamo se ho capito bene... Volevi dire questo?"); si ripropongono i sentimenti che sono parsi impliciti nelle parole dell'alunno. Quest'ultimo è un intervento straordinariamente importante, perché si favorisce una consapevolezza che l'alunno spesso non ha, ma che, in questo modo, può acquisire. È, nello stesso tempo, anche un intervento molto delicato, perché rischia di risultare intrusivo, tradendo gli assunti su cui si regge un approccio rispettoso dell'interlocutore.

Consapevolezze di base

Al fine di incrementare la competenza nel parlare è necessario che l'insegnante riesca a far acquisire ai suoi alunni alcune consapevolezze fondamentali, che in parte sono suggerite anche dai Piani di studio provinciali ("conoscenze"). Ne elenchiamo alcune:

- ci sono diverse forme di parlato, che si distinguono per gli scopi dei parlanti, per le situazioni, per il numero dei partecipanti;
- ogni forma di parlato è governata da regole, che rendono più efficace la comunicazione e che quindi è bene conoscere e rispettare;
- un intervento orale risulta in genere più efficace se si conosce in anticipo che cosa si vuole ottenere e che cosa si vuole dire;
- non si deve abusare della disponibilità di chi ascolta;
- quando si interviene in una discussione, si deve dare un contributo reale; se si valuta di non poterlo fare, è meglio rinunciare;
- ciò che si dice può risultare molto importante per un altro, gli può dare gioia o dolore, al di là delle intenzioni di chi parla. Quindi: a) si deve cercare di mettersi dal punto di vista di chi ascolta, b) si deve stare attenti a non offendere o ferire la sua sensibilità.

Un piano curricolare per la produzione orale

Nel piano indicato nella figura 4, i tipi di intervento orale si intersecano, secondo una progressione di complessità, con le competenze e i processi coinvolti. L'acquisizione è graduale e progressiva: ciò che viene appreso in modo ancora superficiale e incerto ad un livello, verrà approfondito e interiorizzato nei livelli successivi. Il piano ha solo un valore orientativo, in quanto si dovranno fare continuamente i conti con quella che Vygotskij definisce "area di sviluppo potenziale", ossia con ciò che effettivamente il singolo e il gruppo possono apprendere con un supporto educativo adeguato. Occorre schivare i rischi opposti dell'anticipare troppo i tempi o dell'indugiare eccessivamente su un livello più basso quando ci sono le condizioni per un salto di apprendimento.

| Intervenire per Competenze e processi | raccontare esperienze | conversare | esprimere opinioni | informare | descrivere | riassumere | convincere argomentando | esporre un tema di studio | progettare ed esporre una relazione |
|---|---------------------------------------|------------|--------------------|-----------|------------|------------|----------------------------|------------------------------|--|
| | Rispettare le regole di intervento | | | | | | | | |
| Esprimersi in modo chiaro e coerente | | | | | | | | | |
| Intervenire in modo conciso e costruttivo | | | | | | | | | |
| Parlare in modo fluido e con pochi intercalari | | | | | | | | | |
| Produrre frasi di senso compiuto e corrette sintatticamente | | | | | | | | | |
| Usare un lessico preciso e adeguato al contenuto | | | | | | | | | |
| Sicurezza e incisività anche nella comunicazione non verbale | | | | | | | | | |
| Pianificazione degli interventi e utilizzo di strumenti di supporto | | | | | | | | | |

1° BIENNIO

2° BIENNIO

3° BIENNIO

4° BIENNIO

Figura 4 - Il curriculum della produzione orale

Comunicare: la lettura

Una competenza complessa

I **Piani di studio provinciali** distinguono opportunamente varie forme di lettura (funzionale, analitica, riflessiva), che richiedono strategie differenziate in base agli scopi e ai tipi di testo. Il saper “leggere ad alta voce” in modo fluido e corretto è certamente indispensabile, ma è solo un aspetto, perché entrano in gioco molte altre variabili.

Ci sono moltissimi modelli di comprensione della lettura. Quasi tutte le ricerche concordano sul fatto che la comprensione di un testo nasce dall’attivazione simultanea di due processi: uno “dal basso” (*bottom-up*) e uno “dall’alto” (*top-down*). Il processo dal basso consente il riconoscimento percettivo dei dati in ingresso (tratti, caratteri, grafemi, sillabe ecc.). Il processo dall’alto invece consente di attribuire un significato a ciò che si viene decifrando. L’obiettivo della comprensione, che traina i due processi, si realizza nella messa a fuoco di una configurazione complessiva, di una struttura di conoscenze che è costitutiva del testo in quanto tale.

Il flusso delle informazioni diviene significativo per il lettore se riesce a discriminare i grafemi, a convertirli in fonemi e ad assemblarli in parole. Le parole a loro volta vengono assemblate in frasi elementari, queste in frasi complesse e così via, secondo processi di integrazione progressiva. Questa competenza fondamentale - la lettura strumentale “dal basso” - viene acquisita fin dai primi anni della primaria e poi perfezionata in seguito. Se l’apprendimento iniziale non è adeguato, se cioè l’abilità strumentale non viene automatizzata pienamente, anche in assenza di deficit originari (dislessia fonologica evolutiva), la competenza di lettura continuerà a risultare lacunosa.

Se il processo dal basso procede senza difficoltà, i dati in ingresso, opportunamente focalizzati, selezionati e conservati per pochissimo tempo nella memoria di lavoro, attivano delle conoscenze o “schemi”. Molti autori, soprattutto cognitivisti, hanno sottolineato l’importanza di questi schemi mentali o “copioni” nel processo di comprensione nella lettura. Sulla base di queste strutture cognitive depositate nella memoria a lungo termine, il lettore riesce ad elaborare ipotesi, aspettative e previsioni che, se confermate, lo avvicinano sempre più a una configurazione d’insieme, cioè alla struttura e al senso complessivo del testo.

Quindi, più che di “lettura” (al singolare), si dovrebbe parlare di “letture” (al plurale): strumentale, vocalizzata, espressiva, silente, esplorativa, approfondita ecc., caratterizzate da sottoabilità, da modalità esecutive e da scopi diversi. Nella figura 5 abbiamo schematizzato questo insieme di competenze e processi coinvolti.

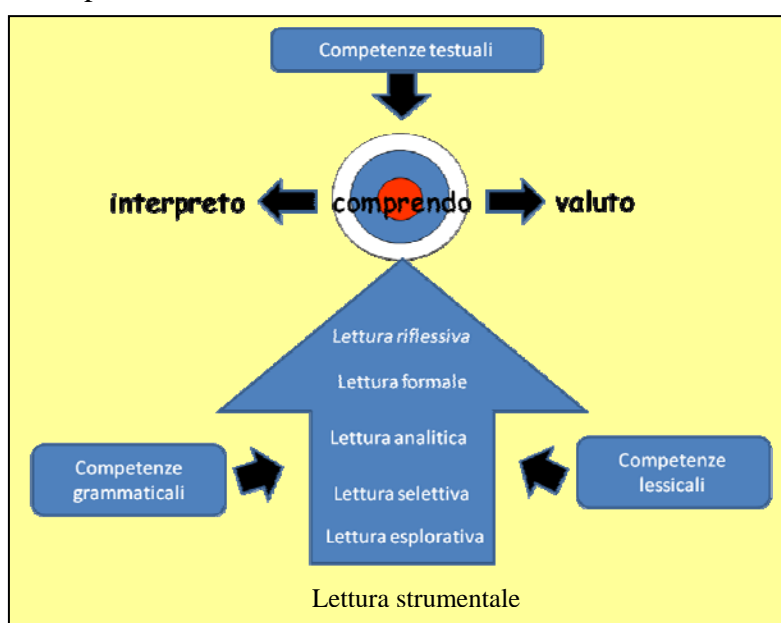


Figura 5 - Le competenze di lettura

L'efficienza della lettura strumentale è la condizione di possibilità. Ma non basta. Le diverse modalità di lettura che si devono attivare, secondo i casi, per colpire il bersaglio desiderato, vale a dire la comprensione del testo, presuppongono il concorso di altre competenze essenziali: le competenze grammaticali, lessicali e testuali. A sua volta la comprensione è premessa fondamentale per poter interpretare il testo, fargli dire ciò che non è esplicitato ma deducibile per via inferenziale. Naturalmente l'interpretazione può essere valida, coerente, originale, ma mai del tutto esauriente. Altra operazione resa possibile dalla comprensione è la valutazione personale, che nasce dal confronto con le proprie aspettative e con precedenti esperienze di lettura.

I due modi per pensare e per comprendere

La comprensione di un testo è governata da finalità diverse: si legge per puro piacere, per ricostruire il contenuto informativo o formale, per selezionare informazioni utili per il raggiungimento di uno scopo. Ad una lettura ad uso privato, si affianca una lettura ad uso pubblico, di tipo professionale o scolastico. Nella scuola si pratica per lo più la lettura "ermeneutica", cioè relativa ad un'interpretazione del testo metodologicamente controllata. Ad essa si affianca, nel vita privata, ma con un rilievo sempre maggiore anche a scuola, una lettura di tipo pragmatico, cioè finalizzata al conseguimento di uno scopo (risolvere un problema, applicare delle istruzioni ecc.).

I due tipi di lettura, ermeneutica e pragmatica, si realizzano in contesto sia pubblico sia privato e si applicano a due grandi raggruppamenti testuali: quello *narrativo* e quello *paradigmatico*. Questa distinzione fondamentale è stata proposta da Jerome Bruner, che distingue due forme fondamentali di pensiero: il pensiero *narrativo* appunto e quello *logico-scientifico o paradigmatico*. "Narrazione" da intendere non in senso letterario, ma come strumento fondamentale per la costruzione dell'identità personale e collettiva.

A seconda del tipo di testo e di finalità, si richiedono competenze in parte simili e in parte diverse. Le difficoltà straordinarie nell'imparare a leggere e a scrivere hanno costituito per secoli vere e proprie barriere fra il bambino e l'adulto e anche fra il bambino e l'adolescente, cadenzando i passaggi da un'età all'altra. La complessità che queste competenze comportano richiede molto tempo, investimenti cognitivi e non ammette troppe accelerazioni. È chiaro che nella scuola primaria abbiamo a che fare con lettori ancora inesperti. Ma, per poterli formare, dobbiamo avere molto chiara la mèta e il processo per raggiungerla. Altrimenti non saremmo neppure in grado di cogliere i progressi che gradualmente si realizzano.

Un piano curricolare per la lettura

Nei **Piani di studio provinciali** si fa riferimento a diverse tipologie di lettura, governate da scopi, da abilità e da strategie a loro volta differenziati.

Nel piano indicato nella figura 6, si intersecano le tipologie di lettura (in orizzontale) con le competenze e i processi attivati (in verticale), secondo una progressione di complessità. Al solito, ciò che in una fase viene acquisito in modo ancora incerto, non pienamente interiorizzato e automatizzato, verrà perfezionato nelle fasi successive. Nel nostro piano abbiamo indicato con un asterisco gli ambiti nei quali si possono realizzare delle valutazioni di istituto con prove strutturate a risposta chiusa.

| Tipi di lettura | | | | | | |
|---|---------------------|--------------------|---------------------|----------------------|-----------------|-------------------------------|
| | Letture strumentale | Letture di piacere | Letture esplorativa | Letture approfondita | Letture critica | Letture espressiva (recitata) |
| Competenze e processi | | | | | | |
| Leggere in modo fluido * | | | | | | |
| Leggere senza errori * | | | | | | |
| Seguire la punteggiatura * | | | | | | |
| Leggere silenziosamente (mentalmente)* | | | | | | |
| Leggere velocemente per cercare informazioni * | | | | | | |
| Muoversi in modo strategico dentro al testo * | | | | | | |
| Strategie per leggere testi non continui (mappe, schemi, grafici...) * | | | | | | |
| Riconoscere le principali strutture testuali: testi narrativi, espressivi, argomentativi, poetici ... | | | | | | |
| Utilizzare flessibilmente strategie diverse di lettura, secondo gli scopi e i vincoli dati | | | | | | |
| Riconoscere caratteristiche formali e stilistiche | | | | | | |

* Competenze che rientrano nella valutazione di Istituto

1° BIENNIO

2° BIENNIO

3° BIENNIO

4° BIENNIO

Figura 6 - Il curriculum di lettura nel primo ciclo

Per quanto riguarda la lettura strumentale, nel nostro istituto, come verrà chiarito in modo più approfondito nella **sezione 8** del presente progetto, si pratica ormai da qualche anno una rilevazione precoce delle difficoltà nella letto-scrittura, che in taluni casi possono segnalare problemi di dislessia, di disgrafia o di disortografia.

Insegnare a comprendere

Soddisfatto il prerequisito fondamentale della lettura “dal basso”, di tipo decifrativo, si pone prioritariamente la necessità di fronteggiare le possibili difficoltà di comprensione o, in ogni caso, di realizzare le potenzialità di ciascun alunno nel rispetto delle sue particolari caratteristiche. Rendersi conto di capire o di non capire e modificare di conseguenza il comportamento di lettura è un’abilità metacognitiva di straordinaria importanza, che deve essere accompagnata e mediata dalla guida vigile e competente dell’insegnante. Infatti i cattivi lettori, che si arrestano a livelli di comprensione molto superficiali, sembrano non rendersi conto di non capire, ignorando ad esempio eventuali incongruenze del testo. Alla base dei loro problemi di comprensione sembra esservi un comune deficit metacognitivo. In particolare, i cattivi lettori a) sono inclini a credere che lo scopo principale della lettura non sia comprendere ciò che si legge, ma decodificare in modo corretto e fluido le parole del testo (*conoscenze metacognitive disfunzionali*); b) non sono in grado di utilizzare strategie cognitive efficaci in caso di mancata comprensione (rilettura, sospensione delle ipotesi, uso del contesto).

Le *strategie* di cui il lettore dispone sono un aspetto essenziale della comprensione. Per questo la nostra attenzione si indirizzerà verso una lettura metodologicamente controllata e finalizzata alla comprensione di testi che possono comportare difficoltà interpretative. Lettura strategica che si intreccia con altre competenze (scrittura, attenzione, memoria, riassunto ecc.), che concorrono a formare quella complessa super-competenza che si chiama “metodo di studio”.

Tuttavia la conoscenza di strategie generalmente efficaci non garantisce di per sé il successo nella comprensione. Ci si impadronisce delle abilità di lettura, come di quasi tutte le abilità, fondamentalmente in due modi: per *acquisizione spontanea*, praticandole, vivendole, standoci dentro, giocando, oppure per *apprendimento intenzionale*, controllato, guidato, mediato. Le due vie di accesso non sono incompatibili, ma complementari: se si pratica la prima, la seconda ha già un terreno fertile su cui innestarsi e prosperare. Se la prima strada non viene battuta, non rimane che la seconda, e gli esiti sono certamente peggiori, anche se non trascurabili. Il primo obiettivo fondamentale è avere una competenza culturale (modelli interiorizzati, copioni, immaginario ricco, lessico sviluppato) e delle curiosità. Per cui si aiuta ad apprendere la lettura anche quando si parla, si discute, si vedono film di qualità e, naturalmente, si legge, per il puro piacere di farlo. Naturalmente diventa decisivo creare numerose occasioni per una lettura libera, di piacere, anche attraverso una stretta collaborazione con le famiglie.

Comunicare: la scrittura

Governare il processo

I Piani di studio provinciali sottolineano la necessità di “... assumere un punto di vista più attento ai meccanismi di questo *processo* [cioè relativo alla scrittura] piuttosto che al solo *risultato* finale”¹⁰. In effetti la scrittura è un aggregato molto complesso di competenze, difficili da apprendere, che richiedono una mediazione didattica continua di tipo laboratoriale, mentre nella scuola si è teso a curare particolarmente la correttezza formale della scrittura attraverso la correzione dei prodotti, trascurando la scrittura con funzione *euristica*, finalizzata alla ricerca e alla scoperta di idee. In realtà il pensiero dell'uomo, proprio per i limiti che gli sono intrinseci, legati soprattutto alla debolezza della memoria di lavoro, trae cospicui benefici dal proiettare su carta i suoi pensieri. Questo gli consente di concentrare risorse a livelli superiori di elaborazione, di scoprire connessioni e trarre inferenze altrimenti impossibili. Non vanno peraltro dimenticate altre funzioni fondamentali, quali il comunicare idee, inventare storie, raggiungere degli obiettivi, fare delle richieste.

La prospettiva adottata dalla PAT è maturata solo negli ultimi venti anni del secolo scorso, quando ci si è concentrati sempre più sulla *scrittura come processo*, di natura dinamica e costruttiva, descrivibile e regolabile, come hanno messo chiaramente in luce Hayes e Flower¹¹. Come viene accennato anche nei Piani provinciali, tale processo si compone di tre momenti distinti, ma che entrano in gioco ricorsivamente: la pianificazione, la trascrizione e la revisione. Tali fasi sono a loro volta articolate in sotto-fasi: il momento della pianificazione comprende la generazione di idee, la loro organizzazione e la definizione degli obiettivi; la fase di revisione invece si articola nella rilettura, nella valutazione e nella correzione. Questi tre blocchi interdipendenti sono governati da una funzione di controllo e di decisione che Hayes e Flower definiscono monitor (Figura 7).

A sua volta, il processo di scrittura nel suo complesso è in interazione dinamica con due ambienti: il contesto del compito, costituito da tutti i fattori esterni che influenzano le prestazioni di scrittura (l'argomento da trattare, il tipo di destinatario, il clima di classe, i materiali disponibili ecc.), e la memoria a lungo termine relativa alle conoscenze che si hanno sull'argomento da trattare, sul destinatario e su come si scrive, sulle procedure implicate e sui piani interiorizzati.

È questo gioco complesso di fattori, che si possono in qualche modo governare consapevolmente, dapprima in modo etero-diretto e poi in modo sempre più auto-diretto, che determina evidentemente gli esiti di scrittura, i quali, a loro volta, richiedono una valutazione differenziata (ortografia, organizzazione, qualità del contenuto, lessico ecc.) e non aggregata.

Sotto-processi e vincoli

L'attività dello scrivere è quindi un processo complesso che si compone di numerosi sotto-processi. Per insegnare come si scrive, occorre addestrare al controllo di tutti i sottoprocessi. Forse nessun'altra attività scolastica più della scrittura ha l'esigenza di essere impostata in modo laboratoriale.

¹⁰ Provincia Autonoma di Trento, *Piani di studio provinciali, primo ciclo di istruzione. Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto*, Trento, 2009, p. 28.

¹¹ Hayes J. R. e Flower L. S., 1980, *Identifying the organization of the writing process*, in L. W. Gregg e E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in Writing*, Hillsdale, Erlbaum Associates, New Jersey.

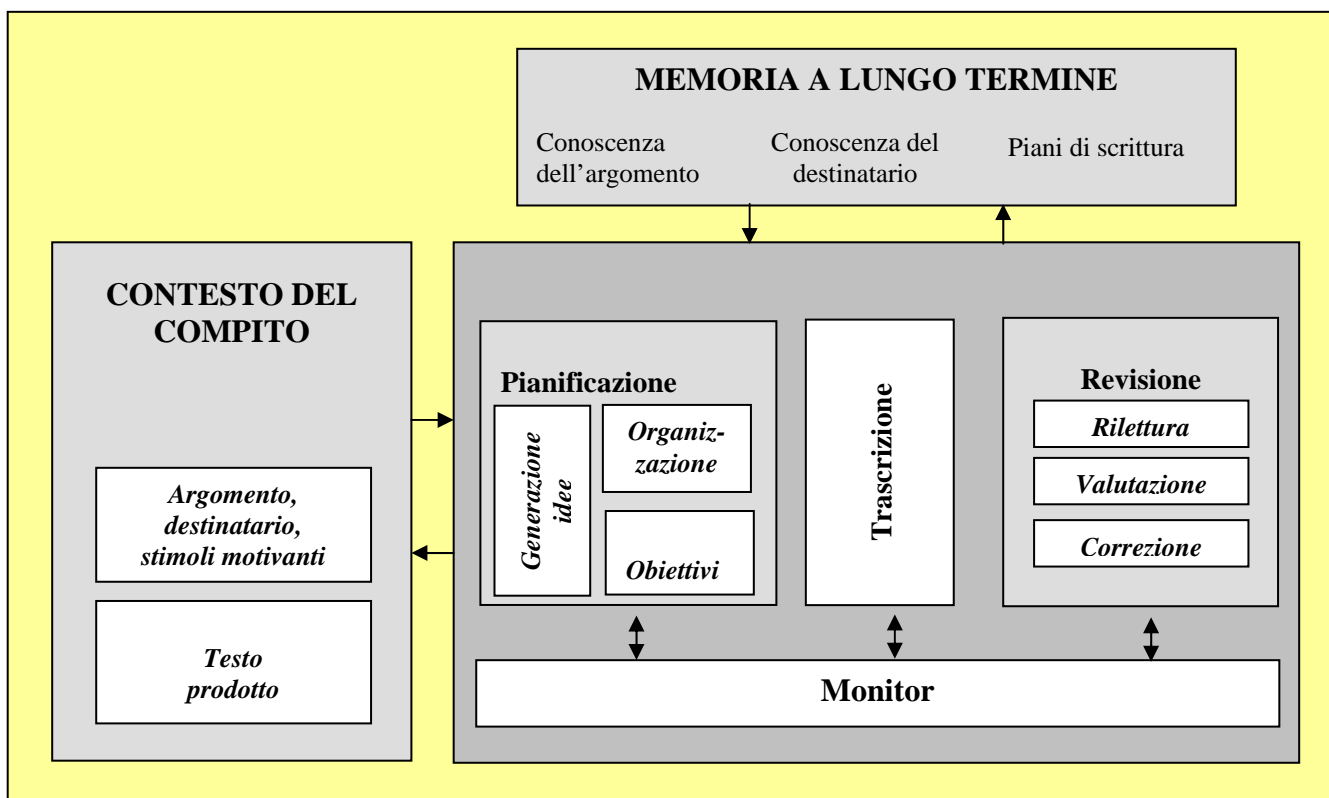


Figura 7 - Il processo di scrittura secondo il modello di Hayes e Flower

Nella scrittura esperta non si ha fretta di mettersi a scrivere le prime idee che vengono in mente, ma si spende del tempo, prima di tutto, a *cercare le idee*: molte idee, anche quelle più nascoste. Per non perderle, le si fissa su carta sotto forma di parole-chiave o brevi frasi, frammenti, schemi. È una prima forma di scrittura, ancora non testuale però. Poi si scelgono le idee più promettenti e adeguate al compito e le si *organizza* in un primo piano di scrittura: come iniziare, quali idee sviluppare nel corpo del testo, come concludere. Questa mappa orientativa guida lo scrittore nella *scrittura testuale* vera e propria. Particolarmente delicato è l'inizio, perché condiziona tutto il resto. La *revisione*, come gli altri sottoprocessi, non si fa alla fine, una volta per tutte, ma si applica sia a singole parti sia all'intero testo prodotto, ed è ciclica, ricorsiva. Non è una semplice *correzione* degli errori, una rilettura superficiale, "cosmetica", ma una messa in discussione che spesso richiede delle *modifiche* e delle *integrazioni*, un ripensamento continuo della struttura e degli stessi obiettivi del testo. Insomma la revisione implica una *risrittura*. Ad ogni fase lo scrittore esperto *valuta* attentamente, ponendosi continuamente delle domande e controllando che siano rispettati i *vincoli*:

- si è tenuto conto del *destinatario*, di chi è, di che cosa si aspetta dal testo che leggerà?
- perché si sta scrivendo, con quali *obiettivi*?
- spesso ci sono dei limiti di *tempo* e anche di *spazio* (una pagina, dieci righe ecc.), che costringono a scegliere che cosa mettere e cosa tralasciare;
- anche il *testo già prodotto* costituisce un vincolo (di coerenza, di stile, di organizzazione), a meno che non si decida di ricominciare da capo.

Un testo può essere rivisto e riscritto molte volte, in tempi successivi anche molto distanziati. Quando ha superato l'esame finale, allora è il momento della *redazione* definitiva, dell'*editing*, della stesura definitiva.

Che cosa possono fare gli insegnanti

All'acquisizione e al consolidamento di questa fondamentale competenza trasversale concorrono naturalmente tutti i docenti che in qualche misura vi fanno ricorso, anche se la responsabilità primaria compete naturalmente all'insegnante di lingua madre. È in particolare il laboratorio di scrittura il contesto didattico dove si interviene più sui processi che sui prodotti. Nel laboratorio si praticano diversi tipi di scrittura, con finalità diverse. Si può lavorare individualmente o in gruppo.

Un ambito particolarmente promettente per incentivare la sperimentazione dello scrivere è quello della scrittura creativa, che, contrariamente a quanto si crede, deve essere stimolata e modulata da vincoli precisi, ben graduati e programmati dal docente. Numerose sono le sue possibilità di intervento in ambito laboratoriale, come peraltro viene suggerito anche nei Piani provinciali:

- intervenire nelle varie fasi del processo di scrittura, con domande, suggerimenti, proposte, confronti;
- favorire un uso mirato di domande guida per la valutazione della scrittura;
- organizzare attività di riscrittura: evidenziare nello scritto di un alunno le parti da modificare, distribuire il testo a tutta la classe o a gruppi di alunni e richiedere una revisione profonda;
- confrontare le soluzioni proposte;
- incentivare la scrittura autobiografica;
- utilizzando il laboratorio di informatica con pc in rete, si possono sperimentare dei forum di discussione. In alternativa si può avviare una comunicazione *on line* con l'impiego della posta elettronica e riflettere successivamente in classe sugli aspetti contenutistici e formali di qualche messaggio;
- prevedere attività di autocorrezione a coppie o a piccoli gruppi con supervisione dell'insegnante;
- guidare alla costruzione, all'archiviazione e all'impiego di schede personalizzate con gli errori più ricorrenti.

Tutte queste attività sono notevolmente favorite dall'impiego di lavagne interattive multimediali.

Un piano curricolare per la scrittura

Nei Piani di studio provinciali abbiamo colto due coordinate fondamentali che ci guidano nell'impostazione del curricolo di scrittura nel primo ciclo:

- le competenze e i processi che si devono attivare, guidare, sperimentare e valutare;
- i tipi di scrittura, con esiti testuali e non testuali differenziati.

Nel piano indicato nella figura 8, le competenze e i tipi di scrittura si intersecano, secondo una progressione di complessità. Ciò che viene acquisito in un precedente biennio, verrà consolidato e approfondito nel biennio o nei bienni successivi. Ad esempio, la padronanza dello strumento ortografico è un obiettivo verso cui tendere fin dal primo biennio, ma è una competenza che non si può certo considerare pienamente acquisita nemmeno nel secondo o nel terzo biennio, ma che si dovrà incrementare e interiorizzare col tempo. Per converso, non si può escludere di esplorare competenze, processi e tipi di scrittura che sono indicati in bienni successivi.

Nel nostro piano abbiamo indicato con un asterisco gli ambiti nei quali si possono realizzare delle valutazioni di istituto con prove strutturate a risposta chiusa.

| Competenze e processi | | Testi per | | | | | | | | |
|--|---|-------------|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| | | raccontarsi | creare e intrattenere | esprimersi | informare | descrivere | riassumere | convincere | riflettere | imparare |
| COMPETENZE | Scrittura fluida e leggibile | | | | | | | | | |
| | Uso corretto dell'ortografia* | | | | | | | | | |
| | Concordanze morfosintattiche (soggetto-verbo, tempi verbali, articolo-nome, nome-aggettivo, usi pronominali) | | | | | | | | | |
| | Regole grafiche e interpuntive* (segni di punteggiatura, capoversi, paragrafi) | | | | | | | | | |
| | Uso del lessico (ampiezza, precisione, impiego di lessici specifici) | | | | | | | | | |
| | Utilizzo del discorso diretto e indiretto | | | | | | | | | |
| | Coerenza testuale (strutture di base: introduzione, sviluppo, conclusione; caratteristiche testuali distintive; uso dei connettivi) | | | | | | | | | |
| TESTO PROPRIO | Pianificazione, trascrizione, revisione | | | | | | | | | |
| TESTI DI ALTRI | Correggere* | | | | | | | | | |
| | Trasformare, riscrivere | | | | | | | | | |
| | Completare | | | | | | | | | |
| | Valutare | | | | | | | | | |
| * Competenze che rientrano nella valutazione di Istituto | | 1° BIENNIO | 2° BIENNIO | 3° BIENNIO | 4° BIENNIO | | | | | |

Figura 8 - Il curriculum di scrittura

Tipi di scrittura e criteri di valutazione

Nella **sezione 11** dedicata alla valutazione verranno proposti i descrittori dei diversi livelli di competenza nella scrittura, che raggrupperemo in due grandi categorie: “correttezza formale” e “sviluppo del contenuto”. È forse necessario sviluppare qui ulteriormente questi due concetti:

- per correttezza formale intendiamo il rispetto delle regole in tre diversi ambiti, che richiedono un insegnamento e una valutazione differenziati: a) ortografia, b) morfosintassi, c) coesione testuale. Quest’ultimo aspetto, che si è cominciato ad analizzare solo con la linguistica testuale a partire dalla seconda metà del secolo scorso, e che in parte condivide il campo d’indagine del secondo aspetto, riguarda i collegamenti concreti presenti nel testo, quindi la sua strutturazione esplicita: concordanze morfologiche, legami anaforici (o di richiamo) e cataforici (o di anticipazione), ripetizioni, sostituzioni, ellissi, connessioni logiche esplicite.
- per sviluppo del contenuto intendiamo due dimensioni fondamentali: a) la coerenza fra gli elementi costitutivi del testo, che ne fanno un tutto unitario e strutturato (tempi, personaggi, opinioni, eventi, argomenti ecc.) e b) l’efficacia comunicativa, vale a dire l’adeguatezza allo scopo che si persegue, al destinatario cui il testo è rivolto, il contesto in cui viene fruito. Rientrano in questo secondo aspetto anche gli elementi di originalità e di stile.

Il tipo di scrittura che si realizza dipenderà evidentemente dallo scopo che si persegue:

- nei testi per raccontarsi troveremo il diario, la lettera personale, il racconto autobiografico;
- fra i testi per creare o intrattenere avremo le storie di diverso genere e variamente manipolate, le filastrocche, i giochi linguistici, i fumetti, le sceneggiature ecc.;
- nei testi per esprimersi troveremo le poesie ma anche, nuovamente, i testi autobiografici, quale ad esempio la lettera personale;
- fra i testi per informare annoveriamo gli avvisi, le istruzioni, i regolamenti, gli articoli (ad esempio per il giornalino della scuola), le relazioni su argomenti di studio, la cronaca, ecc.;
- i testi descrittivi comprenderanno sia la descrizione soggettiva sia quella oggettiva, legate ai lessici specifici relativi a vari sensi percettivi;
- il riassunto avrà ovviamente uno spazio rilevante per la fondamentale funzione di appropriazione conoscitiva e memorizzazione del contenuto dei testi di lettura e di studio;
- fra i testi per convincere, incentrati sull’effetto che si vuole produrre nel destinatario e per questo definiti anche pragmatici o conativi, si possono includere la lettera aperta, le richieste (al dirigente, al consiglio di classe...), le argomentazioni ecc.;
- tra i testi per riflettere possiamo considerare il classico “tema” dove si esprimono in modo argomentato opinioni, si avanzano proposte o si commentano testi letterari;
- infine la scrittura per imparare comprende le annotazioni, gli appunti, gli schemi e le mappe, le scalette ecc.

Documenti di riferimento

- ✚ Raccomandazioni del parlamento europeo (2006)
- ✚ Competenze chiave di cittadinanza (MPI 2007)
- ✚ Certificazione nazionale delle competenze (MPI 2010)
- ✚ Piani di studio provinciali
- ✚ Curricoli verticali elaborati dalla rete di Fiemme, Fassa e Cembra:
 - italiano
 - lingue straniere
 - matematica.

La centralità dell'alunno

Per poter effettuare una programmazione didattica efficace e coordinata a vari livelli - individuale, di consiglio di classe e di istituto -, conviene risalire, almeno per brevi cenni, alle origini dell'approccio che fu definito "curricolare".

Esso nasce negli Stati Uniti negli anni Cinquanta del secolo scorso con un largo movimento psico-pedagogico di matrice comportamentista che prese il nome di "Istruzione programmata", che ebbe anche in Italia una grande influenza, tuttora perdurante. Tra i presupposti impliciti di questa teoria c'era il fatto che le variabili in campo dovessero essere tutte prevedibili e controllabili e che l'insegnante dovesse assumere un ruolo simile a quello del programmatore o del manager che gestisce le risorse cognitive. Tali presupposti si sono rivelati evidentemente fallaci, però è rimasta forte l'istanza di una maggiore attenzione ai ritmi e alle strategie cognitive e metacognitive dell'alunno. In pratica, sono gli obiettivi che devono essere cadenzati e si devono adeguare ai ritmi e alle reali possibilità di apprendimento degli alunni e non viceversa.

Il modello di comunicazione scolastica implicito in tale paradigma si può definire interattivo, in quanto prevede uno schema di lezione come quello illustrato nella figura 1.

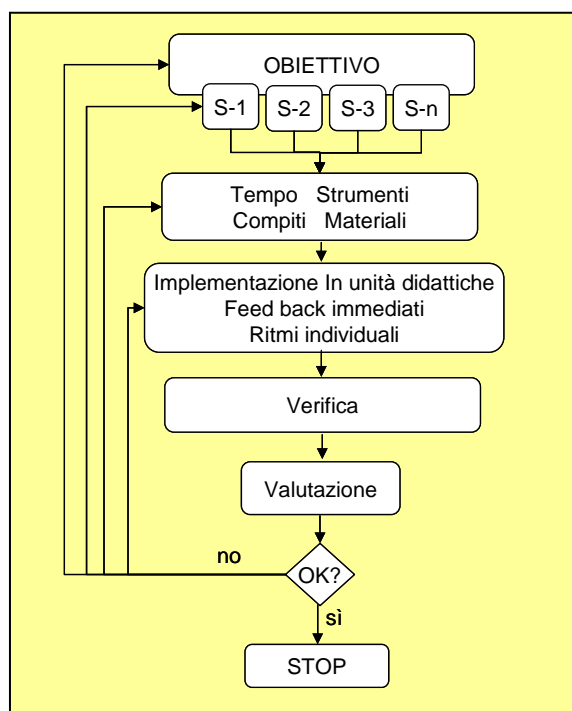


Figura 1 - Il modello didattico dell'Istruzione programmata

Il raggiungimento degli obiettivi didattici e dei relativi sotto-obiettivi (S-1, S-2 ecc.), si dovrebbe impennare su un saper-fare prima ancora che su un sapere, su delle abilità più che su delle conoscenze, comunque importanti per acquisire le abilità medesime. Oltre all'aspetto dell'operatività e alla centratura sull'alunno, viene enfatizzato l'aspetto autoregolativo, seppure guidato, e l'autogestione dei ritmi.

Viene data in questo modo una risposta convincente ad un'istanza emersa con forza fin dai primi anni del Novecento, vale a dire l'individualizzazione dei processi di apprendimento. Solo che, in questo caso, la nuova metodologia didattica non rimane più ancorata a sperimentazioni isolate per quanto significative ed emblematiche, ma ha una diffusione a livello mondiale, seppure limitatamente alle situazioni scolastiche più avanzate.

Cadenzare la programmazione disciplinare

Per queste ragioni, affermatesi nel tempo e insite nel concetto stesso di “programmazione didattica”, impernata – lo ripetiamo - sui ritmi e sui modi di apprendimento dei diversi alunni in situazioni date, a loro volta diverse l’una dall’altra, diventa difficile e forse nemmeno utile cadenzare a priori in modo rigido le scansioni didattiche con le quali si vogliono portare gli alunni agli appuntamenti previsti dai piani provinciali. Tuttavia un certo raccordo a livello disciplinare è senz’altro necessario per monitorare il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati, così come abbiamo previsto per le competenze di carattere trasversale (**Sezione 4**). In tale prospettiva hanno lavorato i coordinamenti disciplinari (italiano, matematica e lingue straniere) della rete di istituti delle Valli di Fiemme, Fassa e Cembra, che hanno cercato di cadenzare in modo più puntuale, con scansione biennale, i piani provinciali. Le indicazioni là emerse, che il nostro progetto assume come proprie, potranno essere col tempo ulteriormente precisate e sviluppate nel nostro istituto a livello dipartimentale.

Che fare dei curricoli nazionali?

Non dobbiamo peraltro dimenticare che i piani provinciali non sostituiscono ma integrano i curricoli nazionali. Un’attenzione particolare ad essi è opportuna e doverosa per due ordini di ragioni:

- la provincia di Trento non opera sotto una campana di vetro, ma è parte integrante della comunità nazionale. Nelle nostre scuole possono iscriversi alunni provenienti da altre realtà e i nostri studenti si possono trasferire altrove. La coerenza fra i sistemi di istruzione è d’obbligo.
- per ammissione esplicita nei **regolamenti provinciali sulla valutazione**, la certificazione delle competenze, quindi la meta ultima su cui verificare la validità del percorso educativo, sarà la stessa a livello provinciale e a quello nazionale, o comunque tra le due ci dovrà essere una stretta coerenza.

Non si può tacere peraltro che nella pratica ciò comporterà qualche difficoltà per gli insegnanti che si troveranno a programmare sulla base di indicazioni non proprio omogenee e forse nemmeno del tutto coerenti fra loro.

Sarà compito anche qui dei singoli dipartimenti trovare una possibile mediazione fra le indicazioni nazionali e quelle provinciali, eventualmente anche con la formazione e il confronto a livello di rete.

Documenti di riferimento

- ✚ Piani di studio provinciali
- ✚ Curricoli verticali elaborati dalla rete di Fiemme, Fassa e Cembra:
 - italiano
 - lingue straniere
 - matematica

La storia locale nei Piani di studio provinciali

I Piani di studio provinciali, riprendendo quanto già previsto nella Legge provinciale sul Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino, introduce, sia tra le finalità e principi generali sia in specifici articoli, il richiamo ad aspetti di specificità locale. Con ciò si sottolinea che «non si tratta soltanto del riconoscimento del necessario raccordo tra scuola e territorio, dell'importanza della contestualizzazione di ogni intervento formative, ma anche della evidenza di alcune tematiche e finalità educative che devono trovare spazio nella progettazione educativa delle scuole trentine. Vengono richiamati i seguenti aspetti:

- la consapevolezza della specialità trentina, la conoscenza della storia locale e delle istituzioni autonomistiche;
- la cultura della montagna e dei suoi valori, con il coinvolgimento di esperti locali, la pratica di sport vicini alla montagna e l'effettuazione di periodi formativi a diretto contatto con la montagna...».

I Piani di studio provinciali si soffermano poi su alcune funzioni formative, relative alla storia locale, che sono ritenute di rilevante importanza:

- «conoscenza della mutevole relazione tra uomini e territorio;
- conoscenza di biografie e persone del luogo che vi hanno lasciato le loro tracce;
- consapevolezza della dimensione locale delle storie generali;
- sensibilità alla storia di altri luoghi e gruppi umani che oggi vivono nel nostro territorio;
- sensibilità al presente e alla relazione col passato del territorio».

Un concetto complesso e stratificato

Di questi tempi le nozioni di “storia locale” e “territorio” godono di grande fortuna anche nei mass media, soprattutto quando si presentano disastri ambientali o minacce che richiedono atti urgenti a tutela e salvaguardia di una certa area. Tuttavia il suolo, lo spazio, l'ambiente non esauriscono il concetto di “territorio”, che non si caratterizza solo per un'estensione, ma anche per uno spessore: è anche un luogo abitato, scavato, rimodellato, lavorato, progettato, ricordato e immaginato. Il territorio preesiste agli insediamenti dei gruppi umani e animali, condizionandone i modi di vita; i quali però, a loro volta, ne cambiano, talvolta anche profondamente, l'assetto originario. Basti pensare agli insediamenti umani, alle abitazioni, alle fabbriche, alle strade, ai campi coltivati, ai disboscamenti, alle dighe. Il territorio è una risorsa costruita e difesa lungo la storia. È risultante e accumulo di enormi quantità di lavoro speso per allontanare le calamità: la piena del fiume o del torrente, la frana, la valanga. Il territorio quindi come luogo di cooperazione e progettualità condivise.

Luci e ombre dell'identità

Il concetto di territorio è sempre stato associato, soprattutto in periodi di penuria e di crisi, a quello di risorse. Associazione che a sua volta evoca, nell'immaginario collettivo, l'idea di rarità: non tutti i bisogni e i desideri possono essere soddisfatti, per cui l'appropriazione delle risorse esistenti è stata spesso motivo di contrasti anche violenti. Ecco allora l'altra faccia del territorio: un serbatoio di ricchezze che vanno difese dalla minaccia di altri uomini che se ne vogliono appropriare, luogo di lotte e scontri talvolta feroci.

Nell'arco del tempo nel territorio si sviluppano e si avvicendano di continuo nuove forme di conflitto e di integrazione che costantemente ne mettono in discussione i caratteri e la specificità. Con la spinta uniformante della globalizzazione si pensava che le specificità territoriali si sarebbero

stemperate fino a scomparire. Indubbiamente sono operanti molte forme di omologazione su vasta scala. Però la perdita di identità che ciò comporta ha determinato, per contraccolpo, anche una maggiore ricerca di radicamento, di memoria, di recupero e salvaguardia di ciò che si teme di perdere irrevocabilmente. È chiaro che l'enfasi eccessiva sul tema dell'identità non è scevra di rischi: la difesa di "noialtri" si è spesso tradotta, in molti tempi e luoghi, nel rifiuto degli "altri". Alzare muri, reali o simbolici, non porta certo alla valorizzazione di un territorio, ma ad un suo isolamento grezzo e angusto. Tuttavia, perché ci sia scambio proficuo con chi è fuori o viene da fuori, è indispensabile conoscere e conoscersi, partendo da ciò che è più immediato e percepibile per andare alla scoperta delle radici più nascoste e profonde.

Le nostre lenti per guardare alla realtà locale

Per farlo è opportuno naturalmente dotarsi di strumenti adeguati. A seconda dell'ottica disciplinare con la quale lo si guarda – la geografia, la topografia, la geologia, la geometria, la demografia, l'architettura, l'urbanistica, le scienze ambientali, la botanica, la meteorologia, la sociologia, le scienze economiche, la linguistica, l'archeologia, l'antropologia, l'etnografia, le scienze storiche – il territorio mostra oggetti e significati diversi. Nel percorso di scoperta del nostro territorio adotteremo in parte le prospettive scientifiche sopra elencate, con le quali incroceremo alcune tematiche legate ai curricoli disciplinari. Però vorremmo che i percorsi proposti in questa sezione del nostro progetto perdessero quella patina di obbligatorietà e fatica di cui fatalmente sono ricoperti i saperi scolastici. Anziché un obbligo, vorremmo che le proposte qui avanzate costituissero un'opportunità, sia per gli alunni, che potranno realizzare esperienze al di fuori delle mura scolastiche, sia per i docenti, che si troveranno a progettare, sperimentare e interagire anche con esperti esterni. Per progettare e coordinare i diversi ambiti nei quali vorremmo operare c'è una "commissione territorio", coordinata da un docente dell'istituto e di cui fanno parte i diversi referenti di settore, con una distribuzione dei compiti, fra referente e singoli docenti che aderiscono alle iniziative proposte, com'è rappresentata nella figura 1.

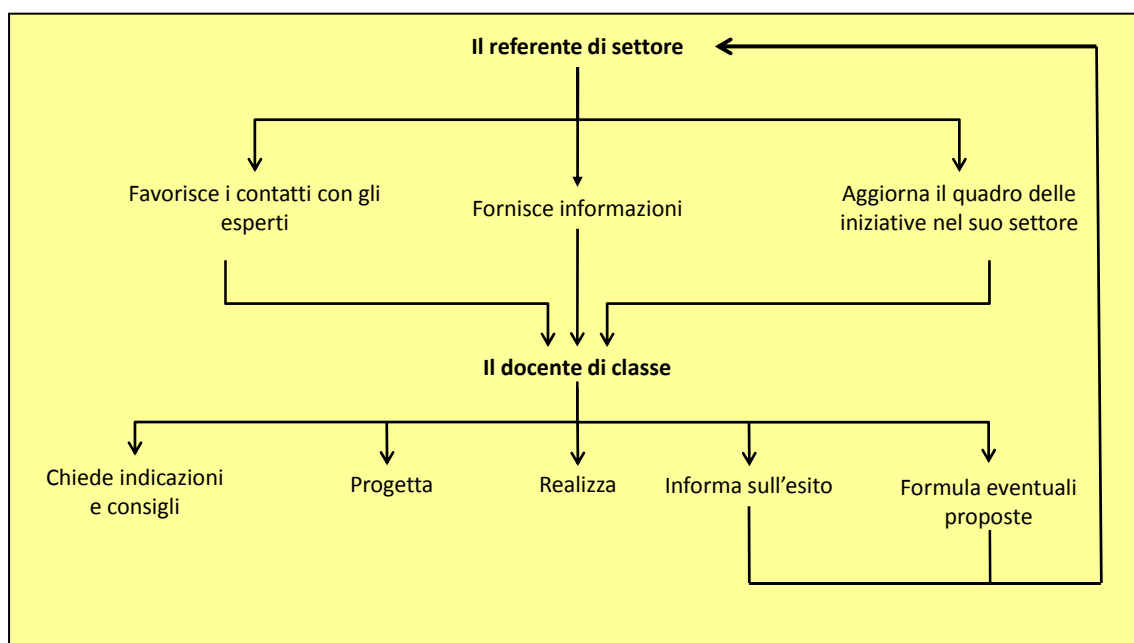
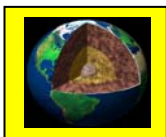


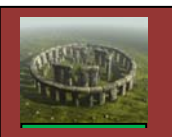
Figura 1 - La distribuzione dei compiti

La mappa curricolare

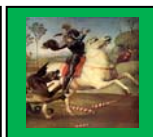
| Classi | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | I° | II° | III° |
|---------------------------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|
| Aree tematiche | | | | | | | | |
| STORIA LOCALE | |  |  |  |  |  |  |  |
| GEOLOGIA | | |  |  |  |  | |  |
| UOMO E AMBIENTE |  |  |  |  |  |  |  | |
| ECONOMIA: STRUMENTI E TECNICHE | | | | | |  |  |  |
| MOVIMENTI DI POPOLAZIONI | | | | |  | | |  |
| CULTURA E VITA MATERIALE |  | |  | |  |  |  |  |
| ISTITUZIONI | | | | |  | | |  |
| VIVERE LA MONTAGNA | |  | | | |  |  |  |



Dipartimento scienze e tecnologia



Dipartimento Scienze umane



Dipartimento educazioni



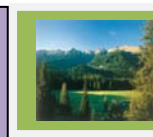
Dipartimento lingue



Magnifica Comunità



Museo geologico



Ente Parco Paneveggio



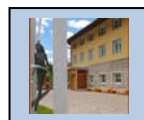
Latemar Ski



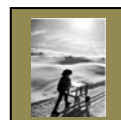
Museo tridentino di scienze naturali



Fondazione Museo storico del Trentino



Museo ladino di Fassa



Centro di arte contemporanea Cavalese



Museo etnografico San Michele



Museo di nonno Gustavo Bellamonte

Clic sulle aree per accedere ai progetti

7

Organizzazione e utilizzo delle risorse

L'articolazione dell'istituto

Il nostro istituto è articolato in sei plessi:

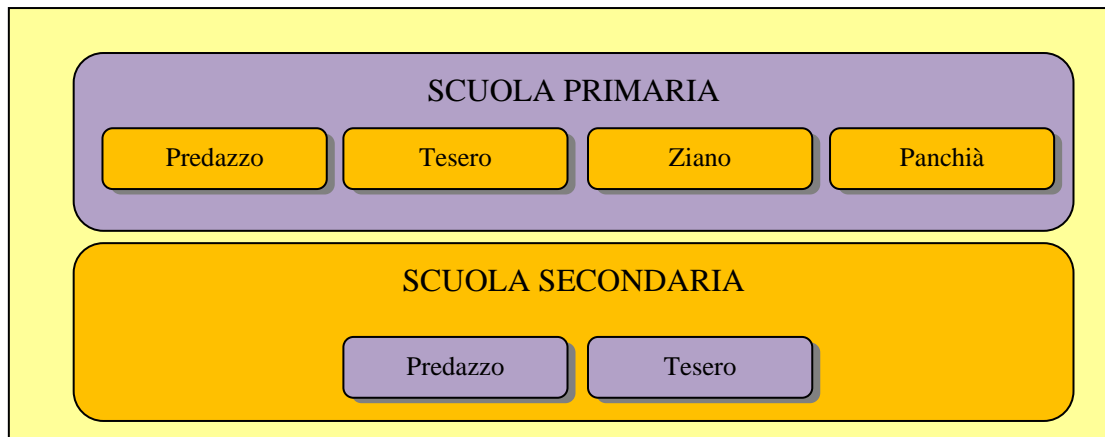


Figura 1 - Il plessi

La struttura gestionale

La figura 2 rappresenta schematicamente la struttura gestionale dell'istituto.

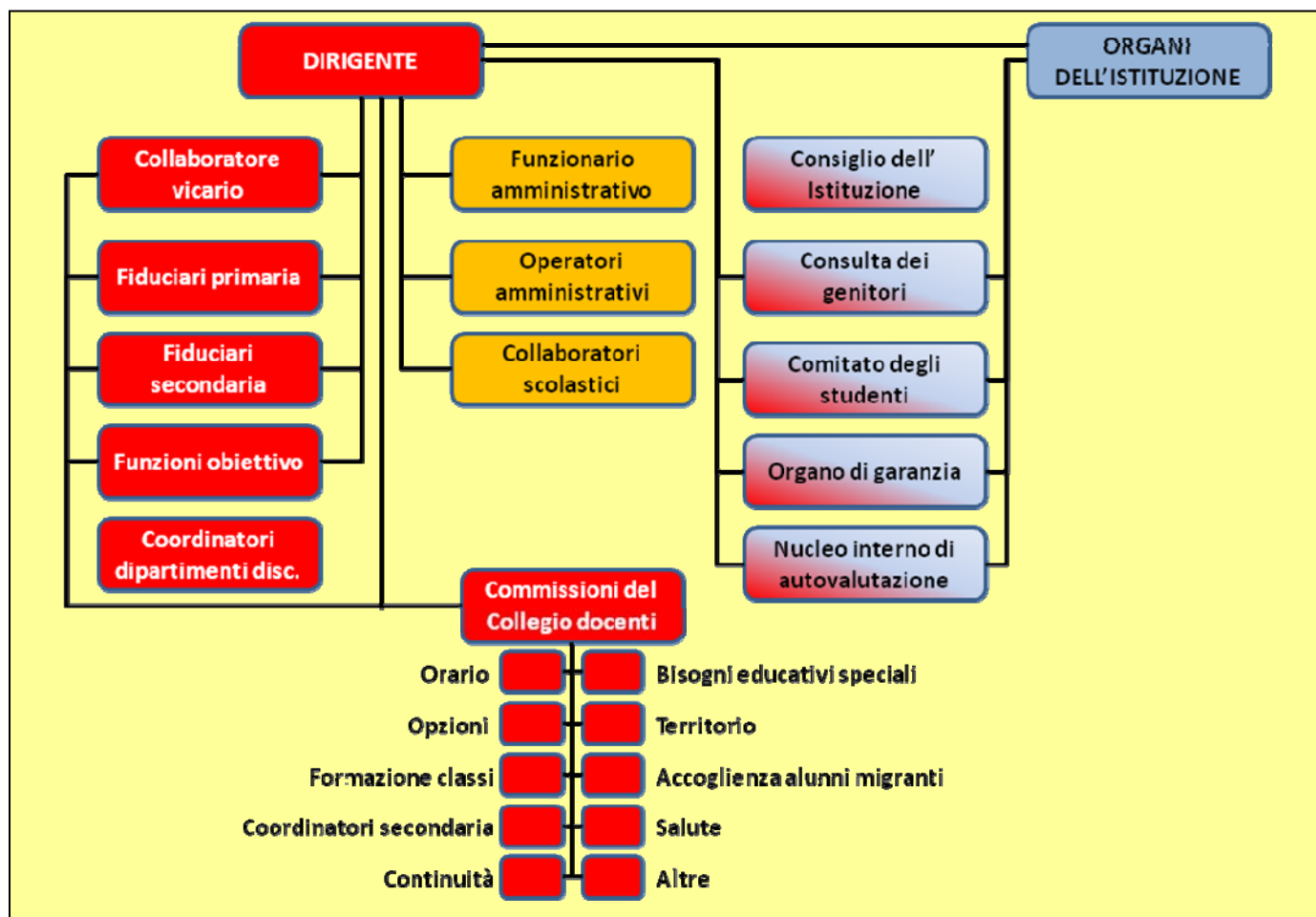


Figura 2 - La struttura gestionale

Il funzionamento dei diversi organi e delle differenti figure è disciplinato dallo Statuto e dai singoli regolamenti (**Sezione 2**). Il Collegio dei docenti nomina ogni anno i membri delle commissioni nelle quali si articolerà la programmazione dell'attività didattica dell'istituto. Alcune commissioni sono incardinate nella stessa struttura gestionale: cambiano eventualmente solo i membri che vi lavorano. Altre possono essere costituite al bisogno.

L'organizzazione didattica

Il perno della relazione educativa è costituito naturalmente dall'interazione faccia a faccia tra il singolo insegnante e la classe, il gruppo di alunni o anche, nel caso dei recuperi, il singolo studente. Alle spalle di questa interazione primaria, c'è una complessa organizzazione che dovrebbe facilitare il livello e la qualità dell'apprendimento degli alunni. Sullo sfondo abbiamo le Indicazioni nazionali e i Piani di studio provinciali, che offrono le coordinate entro le quali si sviluppano il progetto d'istituto e le indicazioni del collegio dei docenti tese a renderlo operante.

Un apporto importante può derivare certamente dalla formazione in servizio degli insegnanti (l'aggiornamento) e dal lavoro svolto da eventuali gruppi di ricerca-azione, che possono imperniarsi su obiettivi formativi trasversali oppure su tematiche disciplinari. In questo caso il gruppo di ricerca può coincidere col dipartimento disciplinare oppure con un'aggregazione più ristretta di docenti che fanno comunque parte del dipartimento. Il momento di raccordo interdisciplinare e formativo viene offerto naturalmente dai consigli di classe (figura 3).



Figura 3 - L'organizzazione didattica

L'articolazione delle discipline nel curricolo

Nella distribuzione delle ore destinate annualmente e settimanalmente alle singole discipline, dobbiamo ovviamente attenerci ai vincoli che la legge provinciale sui piani di studio ci impone. Ne ricordiamo alcuni per noi più importanti:

- le ore obbligatorie annuali nella scuola primaria sono 858 e nella scuola secondaria di primo grado sono 990, pari rispettivamente a 26 e a 30 ore settimanali;
- nella scuola primaria all'apprendimento dell'italiano e della matematica sono riservate, nell'arco dei cinque anni, complessivamente almeno 1000 ore per ciascuna disciplina (mediamente 200 ogni anno), organizzabili in modo flessibile nel quinquennio sulla base del progetto di istituto;
- alle lingue comunitarie sono riservate almeno 500 ore nel quinquennio della primaria;
- nella scuola secondaria di primo grado, all'apprendimento dell'italiano e della matematica, nell'arco del triennio, sono riservate rispettivamente almeno 594 e 396 ore complessive, organizzabili in modo flessibile sulla base del progetto di istituto;
- il quadro orario annuale delle aree di apprendimento, nella scuola secondaria di primo grado, con un calendario di 33 settimane di lezione, è così articolato:

| | |
|--|-----|
| • Italiano | 198 |
| • Lingue comunitarie | 198 |
| • Matematica, scienze e tecnologia | 264 |
| • Storia, geografia e educazione alla cittadinanza | 132 |
| • Educazione artistica, musicale e motoria | 165 |
| • Religione cattolica | 33 |

Totale annuale 990

- In aggiunta al tempo scuola dedicato agli insegnamenti obbligatori, le istituzioni scolastiche nel piano dell'offerta formativa, per la scuola primaria, prevedono, compatibilmente con le esigenze organizzative e le risorse disponibili, 132 ore annuali di attività opzionali facoltative, pari a 4 ore settimanali, mentre per la secondaria di primo grado prevedono attività opzionali facoltative fino a un massimo di 99 ore annuali, pari 3 ore settimanali;
- la quota di flessibilità, utilizzabile per una più efficace articolazione modulare delle discipline nel triennio della secondaria, è pari ad un massimo del 20%.

Tenendo presenti tali vincoli, il nostro Istituto ha assegnato alle varie discipline la quota oraria settimanale indicata nelle seguenti tabelle (figure 4 e 5). Nella scuola secondaria, i due plessi hanno un orario differenziato: l'ora di lezione nel plesso di Predazzo dura mediamente 50 minuti, mentre l'ora di lezione in vigore nel plesso di Tesero è di 60 minuti. Il computo complessivo dell'orario obbligatorio è comunque lo stesso: 30 ore. Nella scuola primaria l'ora di lezione curricolare è sempre di 50 minuti.

PRIMARIA

| discipline | classi | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° |
|--|--------|---|---|---|---|---|
| ITALIANO | | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 |
| TEDESCO | | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| INGLESE | | | | | 2 | 3 |
| MATEMATICA, SCIENZE E TECNOLOGIA | | 10 | 10 | 9 | 8 | 8 |
| STORIA, GEOGRAFIA, ED. ALLA CITTADINANZA | | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| MUSICA | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ARTE E IMMAGINE | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| CORPO, MOVIMENTO E SPORT | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| RELIGIONE CATTOLICA | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| ATTIVITÀ OPZIONALI FACOLTATIVE | | 2h+50' | 2h+50' | 2h+50' | 2h+50' | 2h+50' |
| TOT ORE | | 26 <i>(pari a 29 tempi)</i> +2.50' | 26 <i>(pari a 29 tempi)</i> +2.50' | 26 <i>(pari a 29 tempi)</i> +2.50' | 26 <i>(pari a 29 tempi)</i> +2.50' | 26 <i>(pari a 29 tempi)</i> +2.50' |

Figura 4 - Articolazione oraria settimanale nella scuola primaria

SECONDARIA

| discipline | classi | 1° | | 2° | | 3° | |
|--|----------------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|-----------------|
| | | PRE* | TES | PRE* | TES | PRE* | TES |
| ITALIANO | | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| TEDESCO | | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| INGLESE | | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| MATEMATICA, SCIENZE E TECNOLOGIA | | 10 | 7 | 10 | 8 | 10 | 8 |
| STORIA, GEOGRAFIA, ED. ALLA CITTADINANZA | | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| EDUCAZIONE MUSICALE | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,5 |
| EDUCAZIONE ARTISTICA | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,5 |
| EDUCAZIONE MOTORIA | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| RELIGIONE CATTOLICA | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ATTIVITÀ OPZIONALI FACOLTATIVE | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| TOT ORE | <i>* tempi medi di 50 minuti</i> | 30 <i>(pari a 36 tempi)</i> +2 | 30 +2 | 30 <i>(pari a 36 tempi)</i> +2 | 30 +2 | 30 <i>(pari a 36 tempi)</i> +2 | 30 +2 |

Figura 5 - Articolazione oraria settimanale nella scuola secondaria

Coordinare i consigli di classe

I consigli di classe nella primaria e nella secondaria hanno una diversa consistenza e modalità differenziate di programmazione e di gestione. Nella secondaria il numero dei docenti è molto superiore e mancano i momenti settimanali di programmazione che si effettuano invece nella primaria. Per queste ragioni, nella secondaria è di importanza fondamentale il ruolo del coordinatore del consiglio di classe, per il quale il nostro istituto ha organizzato un corso di formazione, ne ha definito il profilo nel regolamento interno e in uno specifico regolamento adottato nel febbraio 2011 dal collegio dei docenti e ha costruito una guida per facilitarne l'attività.

Tutti i coordinatori di classe della scuola secondaria di primo grado fanno parte di una specifica commissione, che si articola o in forma plenaria o nelle due sottocommissioni di plesso.

I tempi della scuola

Il tempo è la principale risorsa, e nello stesso tempo il maggiore vincolo, a disposizione dei docenti per gestire la didattica.

La scelta del modello organizzativo e del relativo tempo scuola si pone, pertanto, in stretta continuità con il progetto formativo delineato dalla scuola e con la sua concreta attuazione. Il tempo scuola è definito, inoltre, nel rispetto di quanto previsto dagli ordinamenti vigenti nonché tenendo in debita considerazione la presenza dell'extrascuola nella vita di molti ragazzi.

In conformità al quadro normativo nazionale e provinciale l'offerta formativa si attua attraverso un tempo scuola obbligatorio e un tempo scuola facoltativo, come di seguito rappresentato.

| scuola primaria | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------|--------|--------|---------|--------|-------------------------|--------|---------|--------|--------|
| | Predazzo | | | | | Ziano | | | | |
| | I | II | III | IV | V | I | II | III | IV | V |
| Tempo scuola settimanale obbligatorio | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h |
| Tempo scuola settimanale facoltativo | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h |
| Rientri pomeridiani | martedì | | | giovedì | | giovedì | | martedì | | |
| Orario delle lezioni | ANTIMERIDIANO | | | | | 8.00 – 12.30 | | | | |
| | POMERIDIANO 14.30 – 16.30 | | | | | POMERIDIANO 14.00-16.00 | | | | |

| scuola primaria | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|---------------|--------|--------|--------|--------|
| | Tesero | | | | | Panchià | | | | |
| | I | II | III | IV | V | I | II | III | IV | V |
| Tempo scuola settimanale obbligatorio | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h | 26h |
| Tempo scuola settimanale facoltativo | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h | 2.50 h |
| Rientri pomeridiani | martedì | | | | | martedì | | | | |
| Orario delle lezioni | ANTIMERIDIANO | | | | | 8.00 – 12.30 | | | | |
| | POMERIDIANO | | | | | 14.00 – 16.00 | | | | |

| scuola secondaria | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|------|------|---------------|------|------|---------|------|------|------|------|--|
| Tempi/ore | PREDAZZO | | | | | | TESERO | | | | | |
| | I | II | III | IV | V | VI | I | II | III | IV | V | |
| Tempo scuola settimanale obbligatorio | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | 30 h | |
| Tempo scuola settimanale facoltativo | 2 h | 2 h | 2 h | 2 h | 2 h | 2 h | 2 h | 2 h | 3 h | 3 h | 3 h | |
| Rientri pomeridiani | giovedì | | | | | | martedì | | | | | |
| Orario delle lezioni | ANTIMERIDIANO | | | 8.00 – 13.00 | | | | | | | | |
| | POMERIDIANO | | | 14.30 – 16.30 | | | | | | | | |

All'inizio di ogni anno scolastico a tutti gli alunni viene consegnato il calendario scolastico dell'istituto elaborato sulla base delle disposizioni date dalla Giunta Provinciale e dei giorni di sospensione delle lezioni autonomamente deliberati dal Consiglio d'Istituto.

Documenti di riferimento

- ✚ Regolamento stralcio per la definizione dei piani di studio provinciali
- ✚ Regolamento relativo alla figura del coordinatore di classe
- ✚ Guida del coordinatore di classe

8

Studenti con bisogni educativi speciali

Chi sono?

La Provincia Autonoma di Trento, facendo seguito all'art.74 della Legge provinciale 5 del 7 agosto 2006, ha emanato un **regolamento** per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. L' "integrazione" è rivolta agli studenti con disabilità certificata, per i quali deve essere stilato un Piano Educativo Individualizzato (PEI) che deve dare pratica attuazione al Profilo Dinamico Funzionale (PDF), redatto da uno specialista di concerto con gli educatori, e che è volto a promuovere un progetto di vita complessivo dello studente. Si prevede invece l' "inclusione" per tipologie diverse: gli studenti che presentano un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), accertato da un neuropsichiatra o da uno psicologo a ciò abilitato, oppure quelli che non presentano disturbi specifici ma difficoltà di apprendimento o situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali. Per favorire l'inclusione di questi alunni si richiede di elaborare un Piano Educativo Personalizzato (PEP) che tenga conto dei particolari problemi e caratteristiche del soggetto, al fine di adeguare, anche solo temporaneamente, il curriculum alle sue possibilità ed esigenze formative.

In pratica, il quadro che ci si prospetta è simile a quello rappresentato nella figura 1.

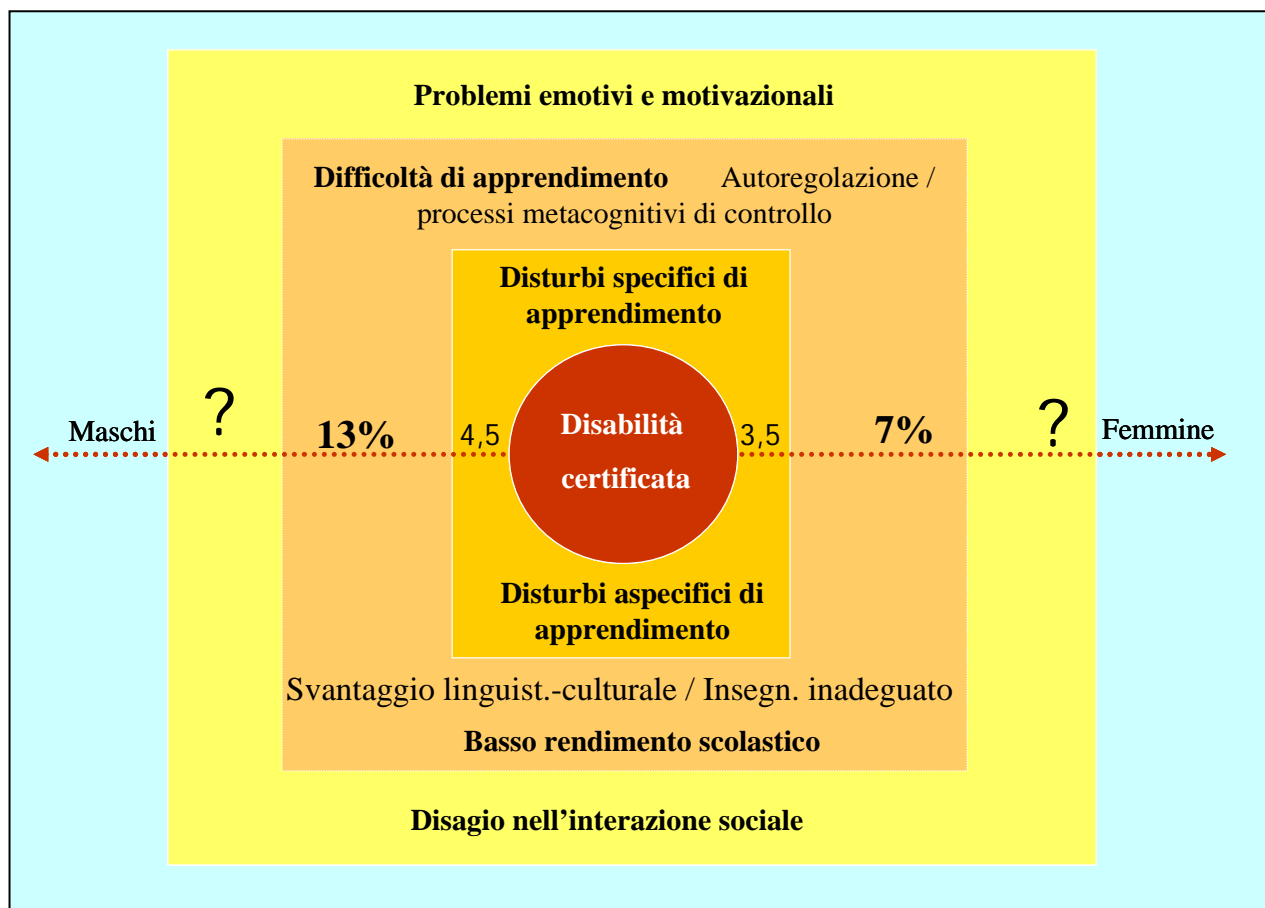


Figura 1 – Gli studenti con bisogni educativi speciali

È inevitabile chiedersi quanti siano – e possano essere prevedibilmente in futuro – gli studenti con bisogni educativi speciali, tali cioè da discostarsi significativamente dalla norma. I dati in nostro possesso ci dicono che la percentuale aumenta procedendo dal centro verso l'esterno della figura: se gli alunni con disabilità certificata sono circa il 2% (con una percentuale minore nel secondo ciclo), quelli con disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia,

disturbo dell'attenzione, impulsività e iperattività) sono più numerosi, dal 3,5% delle femmine al 4,5% dei maschi. Più cospicuo ancora è il numero degli studenti con difficoltà di apprendimento o che presentano comunque situazioni di svantaggio tali da compromettere in modo rilevante il loro rendimento scolastico: una stima prudenziale indica un 13% dei maschi e un 7% delle femmine. Va segnalato che tra i fattori di svantaggio si deve annoverare anche un insegnamento inadeguato. Nell'area più esterna della figura 1 sono collocati gli studenti che presentano problemi emotivi o motivazionali e varie forme di disagio nell'interazione sociale. È difficile quantificare la loro presenza (per questo abbiamo indicato col simbolo “?” la loro consistenza numerica), perché la loro incidenza molto dipende dai contesti, che sono evidentemente numerosissimi e difficilmente catalogabili. In generale, si ha l'impressione che siano in numero crescente, sia in cifra assoluta sia in percentuale, denotando un disagio di fondo che non è ascrivibile a casi isolati. Basti pensare che anche nell'eldorado scolastico finlandese c'è chi propone di introdurre i vigilantes nelle scuole superiori, perché il numero di studenti riottosi ad ogni disciplina è in continuo aumento.

Del resto, anche nel nostro istituto, se prendiamo come riferimento temporale gli ultimi tre anni, verificiamo che la presenza di alunni con bisogni educativi speciali è progressivamente aumentata. L'incremento maggiore riguarda gli alunni che presentano situazioni di svantaggio, che si traducono in difficoltà di diverso ordine: cognitivo, emotivo e comportamentale-relazionale. È naturalmente quest'ultimo fattore ad avere la massima incidenza sui climi di classe, creando ai docenti problemi di gestione spesso molto difficili.

Curare o prendersi cura?

Quando si è posti di fronte ad un problema cognitivo o comportamentale, sembrerebbe ovvio cercare prima di tutto di definirlo con precisione. In effetti è questa la prima richiesta che agli “esperti” rivolgono sia i genitori sia gli insegnanti. Però questo modo di affrontare il problema non è privo di insidie. L'aspettativa diffusa, quando ci si trova a fronteggiare comportamenti problematici, aggressivi, oppositivi o provocatori, è che qualcuno – il neuropsichiatra o lo psicologo - faccia una diagnosi, somministri una cura e risolva così il problema. Purtroppo le cose non funzionano così. La complessità e contraddittorietà della persona non è mai esauribile in una diagnosi, e la “terapia” che ne consegue non è mai una cura risolutiva. Gli alunni che presentano problemi di apprendimento o di comportamento non si possono “curare” (*cure* in inglese), ma si può solo “prenderci cura” (*care* in inglese) di loro, dedicare attenzione, preoccuparsi, condividere con altri, creare alleanze non per risolvere ma per fronteggiare i problemi. Più facile, naturalmente, sarebbe delegare ad altri la soluzione, ma, ripetiamo, è un *escamotage* che non dà risultati, quando non aggrava i problemi.

Per converso, c'è il rischio di un fai-da-te dell'insegnante, “tanto sono problemi coi quali non ci si può fare niente, prima o poi passano da soli”. Il non cogliere tempestivamente una problematica, lasciarla incancrenire, non attivare le collaborazioni necessarie, può risultare col tempo pericoloso. Quindi l'unica strada percorribile sembra essere l'assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti e condivisione con genitori, psicologo e quant'altri possano sedersi ad un “tavolo delle alleanze”, evitando però la delega in bianco all'esperto.

Prevenzione delle difficoltà di letto-scrittura

Un ambito dove risulta assolutamente indispensabile l'individuazione precoce di difficoltà o di un possibile disturbo specifico è la letto-scrittura. Per questo motivo il nostro istituto ha attivato negli anni scorsi e intende riproporre negli anni prossimi la **rilevazione precoce delle difficoltà nella letto-scrittura** per le classi prime e seconde della primaria. Tale progetto ha uno scopo prevalentemente didattico e non diagnostico, quindi vuole sensibilizzare gli insegnanti sulle tipologie di errori e favorire un confronto per la condivisione di buone pratiche. In seguito alla somministrazione e correzione dei dettati e delle prove di comprensione, si prevedono dei momenti di confronto tra docenti per programmare attività a livello individuale, laboratoriale e di classe.

Scopo del progetto è anche quello di incrementare la competenza degli insegnanti nel distinguere tra difficoltà e patologia, evitando inutili invii allo specialista.

"Il mito della buona volontà"

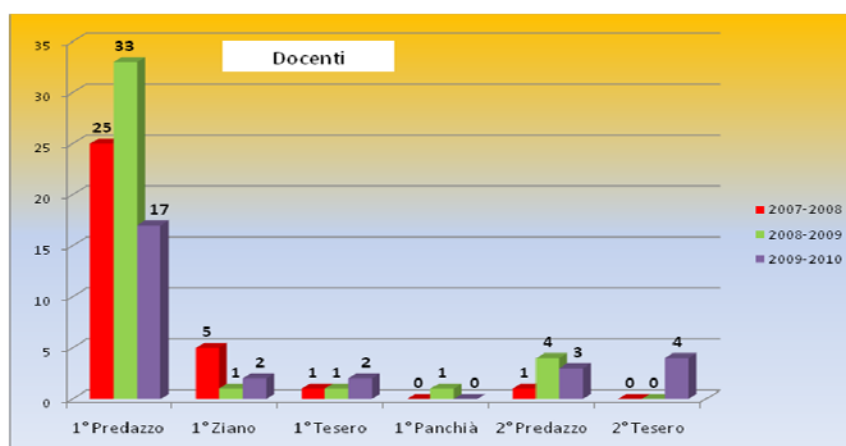
Qual è il docente che può vantarsi di non avere mai pronunciato nei colloqui coi genitori frasi del tipo "Dovrebbe fare di più", "È sempre distratto", "Non si impegna abbastanza", "Lega poco"? Eppure è evidente per chiunque quanto siano imprecise fino all'insignificanza affermazioni del genere, che non di rado e forse giustamente provocano lo stigma o l'ironia dei genitori più avveduti, perché si dovrebbe sapere che «la *volontà* non esiste al di fuori dell'*interesse*, che l'*interesse* non esiste separato da un *legame emotivo*, che il legame emotivo non si costruisce quando il rapporto tra professore e studente è un rapporto di reciproca *diffidenza*...»¹². Se si accettano queste premesse, è evidente che i problemi di apprendimento derivano da problemi di motivazione, la quale a sua volta è fortemente condizionata dalla relazione educativa che si riesce a stabilire.

Lo sportello di consulenza psicologica

Anche il comportamento si apprende: in contesti relazionali disturbati (eccessivo disordine, relazioni destrutturate, clima autoritario e ansiogeno) gli alunni più esposti dal punto di vista comportamentale o cognitivo esprimeranno il peggio delle loro potenzialità. Quindi, un primo obiettivo strategico che l'istituto si deve porre, attraverso scambi di esperienze, formazione, dibattiti o quant'altro, è la costruzione di climi di classe strutturati, sereni e democratici, condizione indispensabile per poter governare i problemi comportamentali più difficili.

Però sappiamo anche che alcune situazioni, quando il problema non viene fronteggiato tempestivamente, si aggravano col tempo e il recupero diventa allora molto improbabile. In questi casi è ovviamente necessario intervenire il più presto possibile e stabilire uno stretto collegamento fra scuola e famiglia. Talvolta tuttavia questa alleanza non risulta praticabile, oppure i docenti da soli non riescono a far fronte a comportamenti fortemente oppositivi e destabilizzanti, per cui, anche al fine di tutelare il diritto dei compagni all'apprendimento e – condizione ad esso preliminare – a vivere in un ambiente scolastico sereno, sarà opportuno ricorrere, come è già in uso nell'istituto, anche a supporti esterni. Già da alcuni anni infatti è attivo uno **sportello di consulenza psicologica**, che è stato finora utilizzato in modo molto diversificato dai diversi plessi e dai differenti destinatari (figure 1-3).

Figura 1- Ore di consulenza utilizzate dai docenti negli anni dal 2007-2008 al 2009-2010



¹²

U. Galimberti (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, p. 36.

Figura 2 - Ore di consulenza utilizzate dai genitori negli anni dal 2007-2008 al 2009-2010

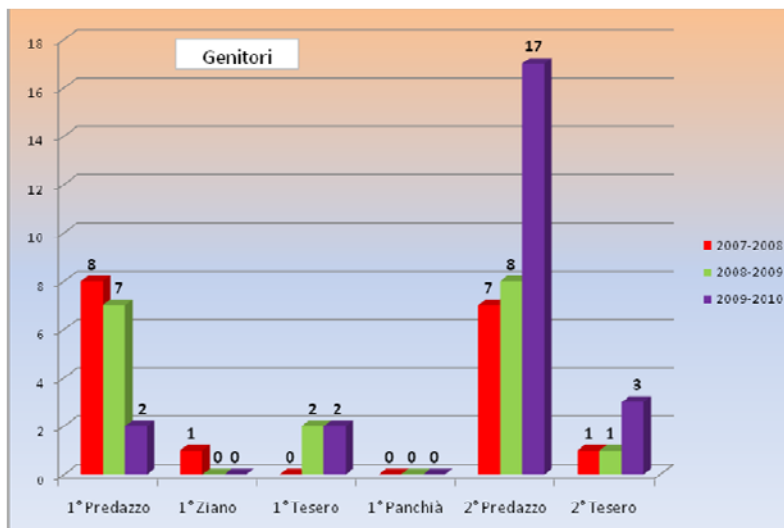
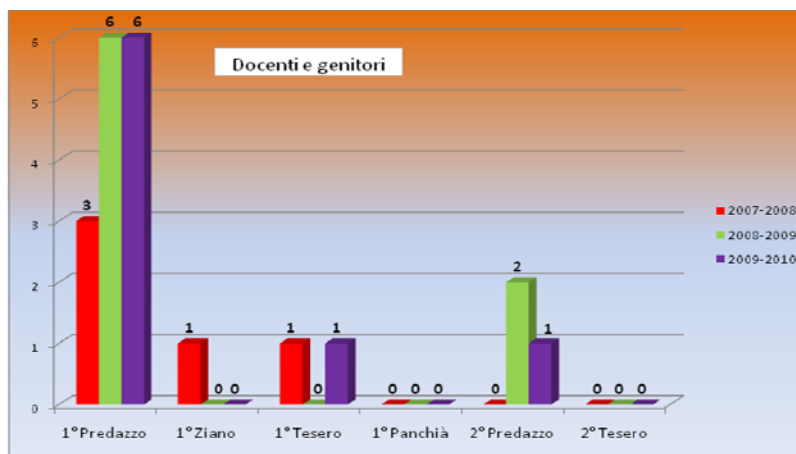


Figura 3- Ore di consulenza utilizzata dai docenti insieme coi genitori negli anni 2007-2008 e 2008-2009



Come si nota, i docenti che ricorrono maggiormente allo sportello sono quelli della primaria di Predazzo (17 nel 2009-2010), anche se nell'ultimo anno il numero di richieste si è dimezzato rispetto all'anno precedente, mentre tutti insieme i docenti degli altri cinque plessi sono stati 11. Nello stesso tempo si è diversificata la richiesta: sono infatti aumentati progressivamente i genitori che si sono rivolti allo sportello, in particolare quelli della secondaria di Predazzo e nel 2009-2010, su proposta di alcuni genitori, condivisa con gli insegnanti o direttamente con il dottor Carletti, hanno usufruito dello sportello anche tre alunni della secondaria di Predazzo e uno della primaria di Predazzo. Inoltre lo psicologo ha condotto una serata per i genitori di una quarta della primaria di Predazzo su proposta delle docenti di classe e ha organizzato, assieme ai coordinatori delle seconde della secondaria di Tesero, un progetto per le due classi, prevedendo la somministrazione e l'analisi di un sociogramma, l'intervento diretto del dottore nelle due classi, la restituzione e la programmazione di attività con i docenti, un incontro con i genitori interessati.

I dati sembrano quindi indicare che il servizio offerto è ben utilizzato ed è del tutto adeguato a soddisfare i bisogni dell'istituto.

Documenti di riferimento

- ✚ Regolamento provinciale per favorire l'integrazione e l'inclusione
- ✚ Indicazioni relative allo studio delle lingue straniere
- ✚ Progetto per la rilevazione precoce delle difficoltà nella letto-scrittura
- ✚ Progetto prevenzione delle difficoltà di apprendimento nella letto - scrittura per le classi prime e seconde della scuola primaria
- ✚ Attivazione di uno sportello di consulenza psicologica per docenti e genitori.

9

Studenti venuti da lontano

Una presenza costante

Come si può osservare nel grafico 1, la presenza di alunni migranti nelle nostre classi è ormai un dato costante che, da quando il comprensivo di Predazzo-Ziano è stato unificato con Tesero-Panchià, oscilla tra il 4,2 (2008-9) e il 4,9% (2009-10), con una media per classe molto bassa.

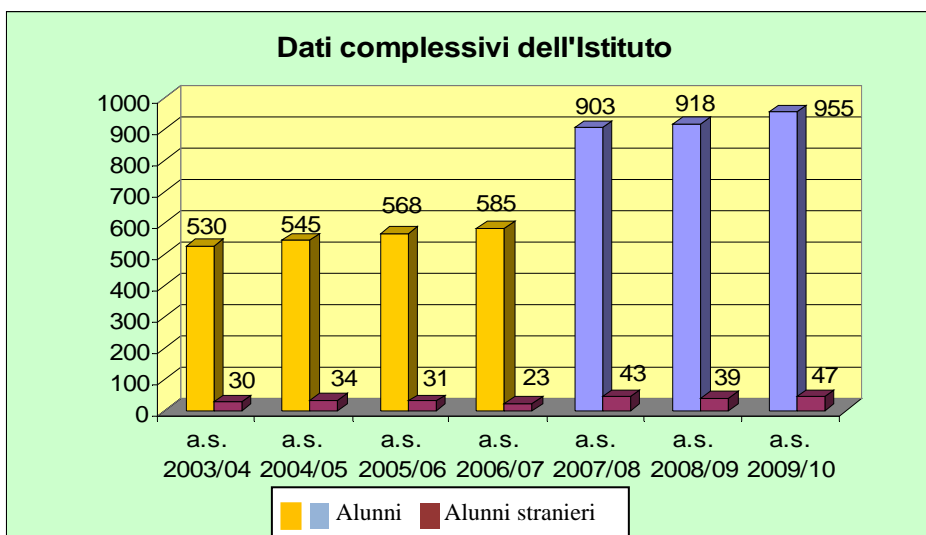


Grafico 1: i dati dei primi 4 anni si riferiscono unicamente all'istituto comprensivo di Predazzo-Ziano, mentre, a partire dal 2007-2008, si riportano i dati dell'istituto unificato.

Questa relativamente scarsa incidenza risulta evidente se mettiamo a confronto i dati del nostro istituto con la media provinciale (scuola primaria e secondaria di I grado), dal 2003-4 al 2008-9 (grafico 2).

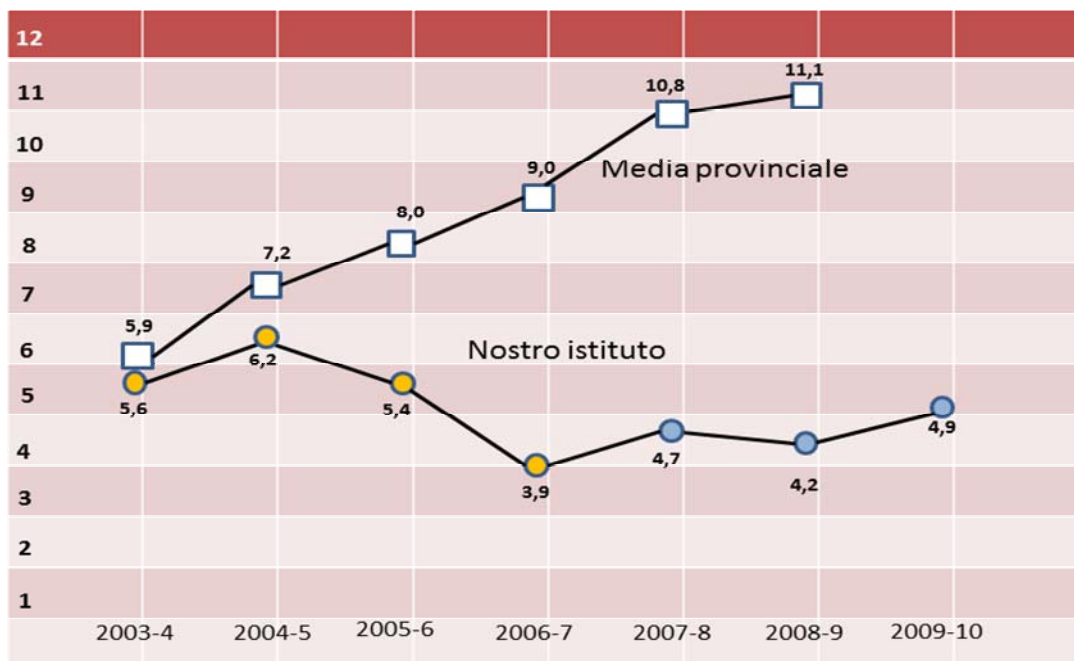


Grafico 2: incidenze percentuali degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli alunni

La provenienza

L'arrivo di alunni migranti nel nostro istituto, come peraltro nel resto d'Italia, ha risentito evidentemente dei flussi migratori dovuti a vicende internazionali. Un anno di svolta è stato certamente il 2007-2008, quando il comprensivo di Predazzo-Ziano è stato unificato al comprensivo di Tesero-Panchià. In quell'anno infatti, che ha coinciso con l'entrata della Romania nell'Unione Europea, la componente rumena ha raggiunto lo stesso numero di quella kosovara, fino ad allora la più numerosa dell'istituto e, nel 2009-2010, è diventata quella più consistente (grafico 3).

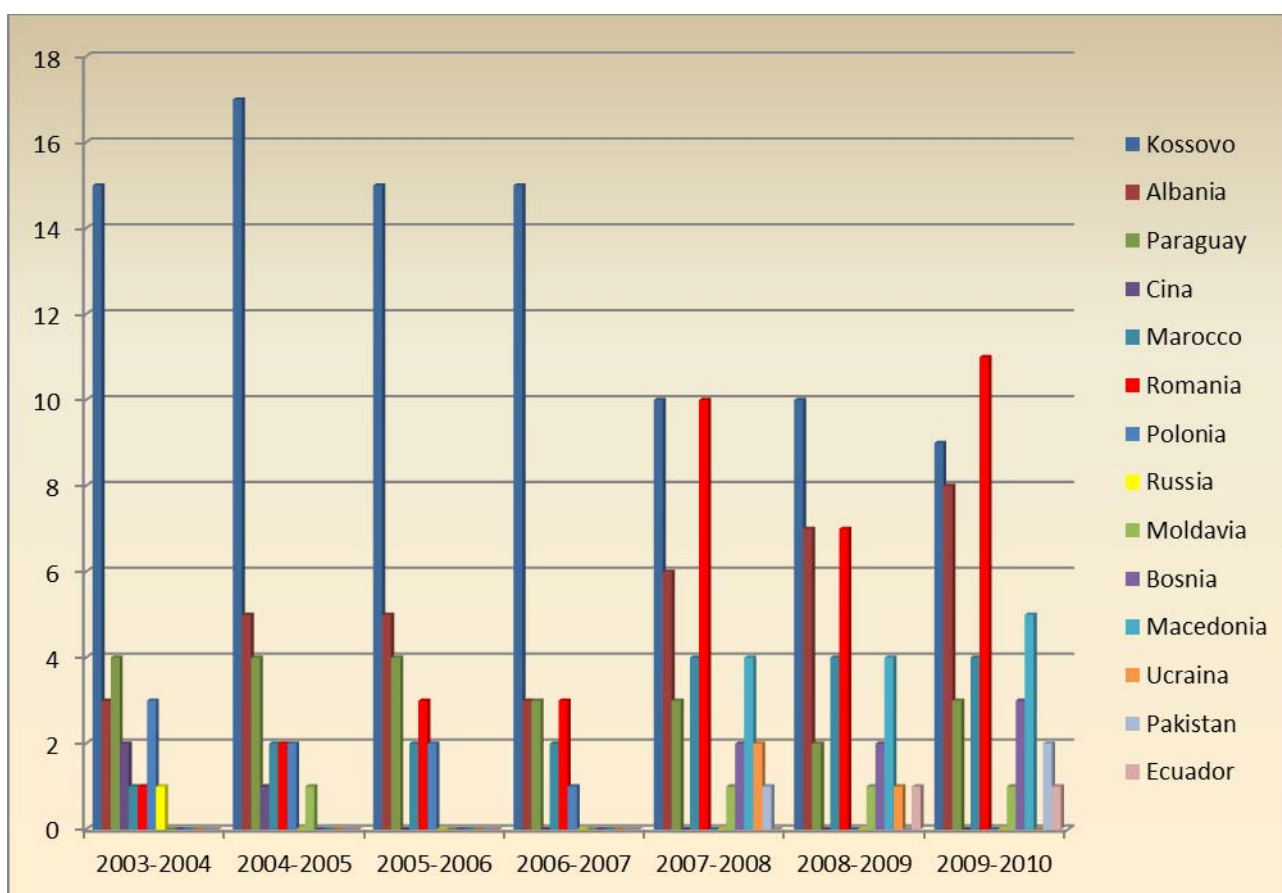


Grafico 3: presenza di alunni con cittadinanza non italiana in base alla provenienza

Una componente significativa, che è aumentata costantemente negli anni, è quella albanese, passata da 3 alunni nel 2003-2004 a 8 alunni nel 2009-2010. Le altre provenienze sono quantitativamente meno significative e alcune, come quella cinese o quella russa, solo sporadiche.

L'accoglienza

In Trentino, come afferma la Fondazione Ismu-Iniziative (che ha recentemente concluso una ricerca a livello nazionale tesa a misurare l'integrazione degli immigrati applicando un indice che consente di cogliere l'integrazione così come viene percepita e vissuta dagli immigrati), i cittadini immigrati trovano le migliori condizioni per integrarsi. Crediamo che questa valutazione possa estendersi anche al nostro istituto, anche se non abbiamo finora condotto un'indagine sistematica sulla percezione soggettiva degli alunni migranti e delle loro famiglie, non disponendo peraltro di dati sufficienti per realizzare un raffronto attendibile col resto d'Italia.

Diciamo che da noi più che altrove si è cercato di dare pratica attuazione a quanto previsto dalla legge. "Le istituzioni scolastiche – si legge nel D.P.R. n. 275/99 Art. 4 - riconoscono e valorizzano le diversità promuovendo le potenzialità di ciascuno...". Infatti gli **interventi legislativi e i**

regolamenti applicativi emanati a livello provinciale, che riportiamo in allegato, sono stati molto articolati e ciò ha certamente favorito un'assunzione di responsabilità sia a livello provinciale che di istituto. Naturalmente va ricordato che ciò è stato possibile anche grazie alle disponibilità e alle risorse finanziarie della provincia autonoma di Trento.

Essere consapevoli dei problemi

Tutto ciò ci conforta certamente e ci spinge a fare ancora meglio. Tuttavia non sarebbe corretto né proficuo tacere i problemi che si incontrano nell'inclusione di alunni percepiti, soprattutto nelle prime fasi, come "diversi".

La costruzione dell'identità personale è il compito più difficile, impegnativo e importante per chiunque. Il modo col quale si realizza è responsabile del benessere o malessere del soggetto, della valorizzazione o dello sperpero delle sue potenzialità. Il contesto relazionale è di fondamentale importanza, in quanto decide il senso di appartenenza, il sentirsi dentro oppure fuori. Diversi studi¹³ hanno messo in evidenza dei meccanismi, rilevabili in tutti gli esseri umani, che hanno svelato anche da noi, negli ultimi anni, la loro forza dirompente: la tendenza cioè a raggruppare gli altri e se stessi all'interno di categorie sociali (sesso, religione, etnia, età, professione ecc.), che possono assumere contestualmente indici diversi di importanza. Queste categorizzazioni e autocategorizzazioni spingono ad enfatizzare le somiglianze con chi viene avvertito come appartenente al proprio gruppo ("ingroup") e ad esasperare le differenze rispetto a chi non ne fa parte ("outgroup"). Questi meccanismi sono alla base di atteggiamenti pregiudiziali molto negativi nei confronti di membri percepiti come esterni.

Per questi motivi l'integrazione nel gruppo è spesso difficile. Il compagno percepito come "diverso" - spesso basta addirittura provenire da un'altra scuola o da un'altra regione - rappresenta una minaccia all'identità del gruppo, appare come **dissonante**. Anche se la reazione non si traduce in un vero e proprio rifiuto, si nota un certo timore, una diffidenza di fondo. L'inserimento del "diverso" produce disagio, disturbo, a volte ansia. Se la dissonanza, ossia la percezione di incoerenza col gruppo, non viene ridotta, il rischio è la destabilizzazione.

Nel nostro **Regolamento interno (art.16.2)**, abbiamo segnalato questi problemi: «Il primo bisogno dell'alunno che giunge in un contesto culturale completamente nuovo è quello di *essere riconosciuto* in quanto persona e quello di *avere il tempo* necessario per ambientarsi ovvero per conoscere e riuscire a padroneggiare gli spazi, i tempi e le abitudini nel nuovo contesto scolastico. La difficoltà di "collocarsi" pienamente nella nuova realtà può provocare di conseguenza stati di agitazione e malessere, incapacità a rispettare le regole sociali, disturbi comportamentali, irrequietezza o apatia e disinteresse alle proposte scolastiche. La scuola perciò si attiverà per favorire l'integrazione di questi alunni realizzando quanto previsto nel **protocollo d'accoglienza**».

Il complesso percorso dell'integrazione

Se la classe è flessibile e il clima al suo interno è democratico, si nota di solito, dopo un tempo variabile ma non lunghissimo, una maggiore accettazione che però non mette in gioco i sentimenti e le emozioni del singolo o del gruppo, ma che si basa solo su regole di pacifica convivenza. L'altro ha diritto a stare con me, lo **tollero**, purché non mi coinvolga più di tanto. Il gruppo ha un'aggiunta, non ancora un'integrazione. Non c'è ancora interazione, ma solo comunicazione, in genere mediata (figura 1).

¹³ Si veda ad esempio Tajfel H. , 1982, *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press.

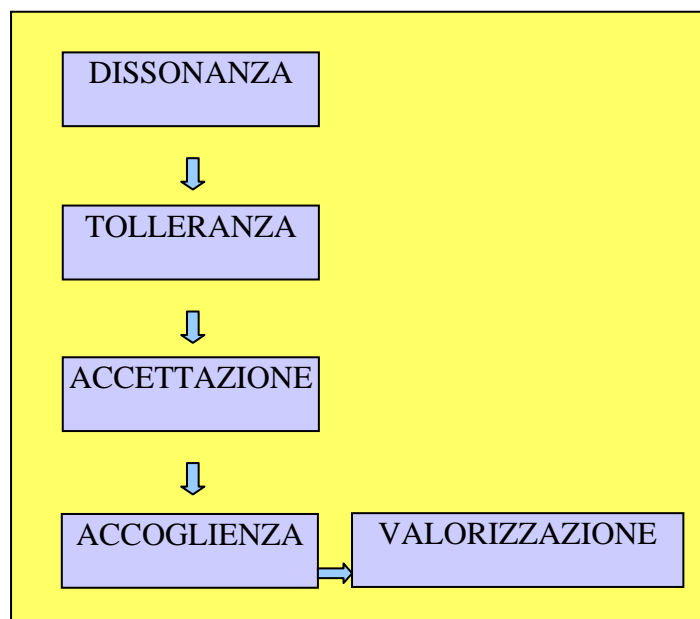


Figura 1 – Le fasi di un percorso virtuoso

Con l'**accettazione** si attenua fortemente la percezione di diversità che caratterizzava le prime due fasi. I pregiudizi vengono dapprima scalfiti e poi abbandonati. Molto, naturalmente, dipende dall'atteggiamento degli insegnanti e dai progressi che vengono realizzati nell'acquisizione della lingua per comunicare. L'**accoglienza** è qualcosa in più: è il riconoscimento dell'altro come parte integrante del gruppo. Ci sono degli indicatori che segnalano il passaggio a questa fase: la diminuzione dell'aiuto incondizionato senza prima farne richiesta all'interessato, la scomparsa di atteggiamenti di insofferenza comunque mascherati e la comparsa di atteggiamenti di "normalità": si difende il compagno come membro del gruppo e non come immigrato, si litiga con lui esattamente come si farebbe con chiunque altro, lo si può criticare, ma come "uno di noi". La mèta però verso cui tendere è il riconoscimento e la **valorizzazione** dell'altro, nonostante o, di più, grazie proprio alla sua diversità. È la realizzazione dell'unità nella diversità.

Se il nostro alunno sarà bene ospitato, è più probabile che diventi a sua volta ospitale. Chi si sente al sicuro all'interno di un gruppo, è più propenso ad appropriarsi delle proprie emozioni e a comunicarle, a chiedere e a fornire aiuto, a mettersi dal punto di vista di un altro, a riconoscerne i bisogni e gli stati d'animo.

Sia chiaro che il passaggio da una fase all'altra non è lineare e tanto meno scontata. Spesso si pensa di essere ormai in una fase più avanzata e improvvisamente rispuntano vecchi comportamenti che si credevano superati. Tuttavia è necessario sapere che l'integrazione è possibile o addirittura probabile, se la si persegue con la necessaria tenacia.

Documenti di riferimento

- ✚ Protocollo d'accoglienza
- ✚ Grafici sull'andamento delle iscrizioni nei plessi
- ✚ Indicazioni relative allo studio delle lingue straniere
- ✚ Regolamento PAT per favorire l'integrazione e l'inclusione di studenti con bisogni educativi speciali (art. 75)
- ✚ Decreto del Presidente della Provincia 27 marzo 2008, n. 8.

La certificazione

Come abbiamo anticipato nelle **sezioni 1 e 3**, l'istituto orienta la propria azione educativa verso una cittadinanza attiva, consapevole e critica, che possa dispiegare i suoi effetti lungo tutto l'arco della vita. Le competenze che a ciò concorrono nascono in prevalenza nell'ambito delle singole discipline, ma si nutrono anche di apporti esterni, coinvolgendo, quando è possibile e utile, anche le famiglie e i servizi operanti nel territorio. Tra le diverse attività che presentano simili caratteristiche, spiccano certamente per continuità e organicità le certificazioni linguistiche, i progetti-salute e l'avviamento alla pratica sportiva.

La certificazione esterna in lingua straniera

Le insegnanti di lingue straniere della scuola secondaria di 1° grado propongono agli alunni delle classi terze, ormai da dieci anni, l'iscrizione agli esami esterni di certificazione delle competenze linguistiche raggiunte in lingua tedesca e inglese al termine del loro percorso di apprendimento presso il nostro Istituto. L'iniziativa rientra nelle azioni che vengono messe in atto per migliorare e potenziare l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere in coerenza con le indicazioni provinciali e ministeriali e quindi utili anche per l'autovalutazione interna d'istituto.

La certificazione linguistica è un esame sostenuto con esaminatori esterni alla scuola. Gli esami esterni di lingua straniera proposti si basano sui livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e sono per la lingua inglese l'esame Trinity del Trinity College di Londra e per la lingua tedesca Fit in Deutsch 2 del Goethe Institut di Monaco.

Entrambi gli enti certificatori (Trinity College e Goethe Institut) sono membri dell'associazione ALTE (Association of Language Testers in Europe). Questa associazione di istituzioni che elaborano test linguistici è stata fondata nel 1990 e conta attualmente 31 membri che elaborano e producono test linguistici in 26 lingue europee. Tra gli obiettivi perseguiti, uno dei principali è la standardizzazione dei livelli di competenza, al fine di incentivare il riconoscimento internazionale di certificati linguistici in Europa. Ciò comporta la standardizzazione di criteri qualitativi per tutte le fasi della realizzazione ed attuazione degli esami, vale a dire elaborazione dei test, metodologia d'esame, valutazione, certificazione, analisi e registrazione dei dati. ALTE opera come consulente del Consiglio d'Europa per le tematiche di valutazione e certificazione delle competenze linguistiche. Dal 2006 ALTE opera come consulente delle Nazioni Unite.

Il diploma che l'alunno ottiene nel superare l'esame certificativo di competenza linguistica è riconosciuto a livello internazionale.

La certificazione inglese Trinity

Gli esami Trinity sono orali e mirano a testare le abilità di ascolto/comprendimento orale, produzione orale e interazione orale durante una conversazione guidata su temi specifici con un esaminatore di lingua madre inglese non residente in Italia che cambia ogni anno. I livelli di competenza sono 12 e quelli proposti al termine della scuola secondaria di primo grado vanno dal livello/grado 3 al livello/grado 5, corrispondenti mediamente ad un A2 del QCER.

Il candidato che sostiene l'esame è in grado di:

- comprendere i punti principali di un discorso chiaro su argomenti familiari,
- iniziare una conversazione,
- esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti familiari, di interesse personale o relativi alla vita quotidiana

- dimostrare un repertorio linguistico sufficiente a descrivere esperienze e avvenimenti e a fornire motivi e spiegazioni in ordine ad opinioni e programmi.

La certificazione in lingua tedesca Fit in Deutsch 2

Gli esami del Goethe-Institut vengono messi a punto da personale qualificato con una grande esperienza nell'insegnamento e nella realizzazione di esami nella sede centrale di Monaco di Baviera. I materiali d'esame vengono testati prima del loro utilizzo in condizioni reali d'esame. I risultati di queste prove vengono analizzati dal punto di vista qualitativo e quantitativo. Gli esaminatori seguono seminari di aggiornamento e perfezionamento. Grazie alla presenza di due esaminatori per la valutazione di tutte le parti dell'esame, soprattutto di quella orale, viene garantito un alto livello di affidabilità.

L'esame di tedesco Fit in Deutsch 2 verifica le competenze raggiunte in tutte e quattro le abilità: comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta. Si svolge in due giornate: l'alunno sostiene una prova di comprensione della lingua (test di ascolto e test di lettura) e una prova di produzione scritta; quindi in una seconda giornata l'alunno sostiene la prova orale. Le quattro abilità pesano in maniera diversa, la comprensione scritta e orale insieme determinano il 50% del voto finale, mentre la produzione lo condiziona solo per il 20%, rispondendo a una logica molto diversa da ciò che viene previsto nell'esame conclusivo di primo ciclo e da ciò che spesso succede nella scuola italiana, dove si dà più importanza allo scritto. Ma in realtà prima si impara a capire la lingua, poi si inizia a parlare e solo più tardi a scriverla.

Il livello certificato corrisponde al livello A2 del QCER. Questo significa che il candidato che sostiene l'esame Fit in Deutsch 2 è in grado di:

- comprendere, in situazioni quotidiane, semplici domande, comunicazioni, messaggi al telefono, informazioni tratte da trasmissioni radiofoniche e brevi conversazioni,
- dedurre le informazioni più rilevanti contenute in brevi comunicazioni scritte, annunci, descrizioni, lettere e semplici articoli di giornale,
- scrivere messaggi brevi e personali,
- presentarsi durante una conversazione e rispondere a semplici domande riguardanti la propria persona,
- porre semplici domande e rispondere ad esse durante conversazioni inerenti tematiche di interesse personale,
- formulare, rispondere o reagire a richieste, inviti o domande inerenti la vita quotidiana.

Nella **sezione 12** relativa all'autoanalisi e all'autovalutazione d'istituto verranno pubblicati annualmente i risultati conseguiti. In questa stesura del progetto riporteremo esemplificativamente i risultati conseguiti nell'anno scolastico 2009-2010.

Progetto di educazione alla salute

La **finalità** del progetto, in accordo con le "*Life skills*" promosse dall'OMS, è la messa in atto di attività capaci di promuovere l'acquisizione di abilità e competenze sociali e relazionali che portino ad una conoscenza di sé che possa favorire atteggiamenti e comportamenti corretti, utili a mettersi in relazione con gli altri e ad affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. Lo scopo è quello di consentire agli alunni di raggiungere un equilibrio dinamico tra i vari fattori di crescita che concorrono alla formazione della persona.

Il Progetto viene articolato all'interno dell'Istituto con tematiche differenziate e calibrate sulle reali esigenze degli alunni, proprie della loro età.

Tale progetto cerca di creare occasioni ed opportunità affinché nelle classi gli alunni possano vivere esperienze finalizzate alla socializzazione, al benessere, alla conoscenza di se stessi e degli altri e affinché i genitori sappiano essere i primi interlocutori degli alunni riuscendo a diventare guide efficaci e preparate.

Il progetto è suddiviso in:

1. Progetto salute alunni

con le finalità di:

- a) promuovere negli studenti una capacità di valutazione critica ed un pensiero divergente in relazione a deleteri stili di vita indotti dalla società e dal gruppo;
- b) favorire l'acquisizione di positivi, duraturi e consapevoli stili di vita mirati al mantenimento di un personale benessere psico-fisico;
- c) creare i presupposti nelle giovani generazioni per il radicamento di una cultura della prevenzione.

2. Progetto salute genitori

con le finalità di:

- a) attivare una cooperazione scuola-famiglia capace di contribuire al complesso processo di educazione e formazione degli alunni;
- b) rendere esperti i genitori sulle tematiche più importanti riguardanti l'educazione alla salute, proponendo loro corsi mirati in cui possano essere resi maggiormente edotti.

Articolazione del progetto

All'inizio dell'anno la referente alla salute propone, nell'ambito dei consigli di classe, il quadro delle attività previste sottoponendo al loro vaglio una serie di attività che toccano varie aree tematiche afferenti alla sfera dell'educazione alla salute.

Il consiglio di classe sceglie o propone tematiche che durante l'anno vengono approfondite grazie ad attività rivolte ad alunni o ai loro genitori. È poi la referente alla salute che cerca e coordina le collaborazioni con l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari (APSS) o con il territorio per soddisfare le richieste dei singoli consigli di classe.

Collaborazioni

Si richiede perlopiù la collaborazione di psicologi ed esperti dell'APSS.

Le attività e le tematiche sostanzialmente si ripetono ogni anno, con parziali modifiche e integrazioni secondo le necessità. Ad esempio, il quadro delle attività svolte nell'anno scolastico 2011 sono quelle elencate nella seguente tabella.

Attività di educazione alla salute realizzate nella scuola primaria

Nel corso dei cinque anni della scuola primaria vengono trattati i seguenti temi:

- **educazione alle emozioni**
 - riconoscere e comprendere i propri stati d'animo
 - gestire le proprie emozioni nella relazione con i compagni e con gli adulti
 - riuscire, con la guida degli insegnanti, a sviluppare un atteggiamento empatico.

- **educazione ad una sana ed equilibrata alimentazione**
 - la piramide alimentare
 - le funzioni nutritive degli alimenti
 - consumo energetico e attività fisica

- **igiene personale**
 - cura della propria persona
 - conoscenza della norme igieniche di base
 - igiene dentale

Le tematiche proposte verranno sviluppate secondo tempi e modalità decise dai docenti di classe.

Attività di educazione alla salute realizzate nella scuola secondaria

- **classi prime**
 - Nessuna tematica specifica viene presa in considerazione considerando che le tematiche di autostima, differenze, diversità, amici e famiglia quotidianamente e in modo trasversale sono sviluppate con gli alunni durante il normale lavoro didattico nelle classi.

- **classi seconde**
 - Progetto di educazione alimentare nelle classi seconde coordinato alle attività didattiche di scienze.
 - Progetto per le classi seconde riguardante l'uso consapevole dei farmaci con l'intervento in classe della farmacista dott.ssa Meretto Paola.
 - Corso per genitori "Gli adulti significativi e la tossicodipendenza" aperto a genitori delle classi seconde e terze dell'istituto da tenersi in orario pomeridiano o serale e condotto dall'assistente sociale del Sert dott.ssa Calmasini e dallo psicologo dott. Betta. (rivolto anche alle classi terze) "LA COMPrensIONE E LA GESTIONE DI SITUAZIONI DI DISAGIO".

- **classi terze**
 - Educazione all'affettività e alla sessualità con intervento nelle classi terze.
 - Partecipazione al Progetto "Alcooperiamo" delle classi terze.
 - Educazione socio – affettiva con la partecipazione nelle classi dello psicologo e del medico.

- **classi prime, seconde e terze**
 - Incontro serale di formazione-informazione per genitori con tema – L'ETA' INCERTA – La nuova adolescenza, l'amore e l'affettività con un esperto.

PROGETTO DI AVVIAMENTO ALLA PRATICA SPORTIVA

L'avviamento alla pratica sportiva segue delle linee progettuali che si mantengono sostanzialmente inalterate negli anni. Riportiamo esemplificativamente il progetto proposto e realizzato nell'a.s. 2011-2012.

Destinatari

Tutti gli studenti aderenti delle Scuole secondarie di primo grado di Predazzo e Tesero

Finalità

E' obiettivo primario diffondere la pratica sportiva, anche per solo benessere psicofisico, al maggior numero di alunni possibile; in particolare i docenti si adopereranno per coinvolgere i ragazzi che non praticano discipline sportive in ambito extrascolastico. Come già positivamente collaudato negli scorsi anni, sarà favorito anche l'inserimento di alunni con bisogni educativi speciali, in stretta collaborazione con i consigli di classe. Queste attività producono un sicuro riscontro positivo in termini di socializzazione e di opportunità per ragazzi con differenti età, capacità, provenienza e modelli culturali.

Verranno proposte esperienze motorie sia *indoor* che all'aperto, tenendo anche in considerazione suggerimenti e preferenze degli alunni; in particolare le attività all'esterno serviranno a far conoscere e valorizzare agli studenti il territorio (in senso ampio) della Val di Fiemme in funzione del progetto Provinciale "**Scuola e Montagna**" che fa parte del presente Progetto di Istituto nella **sezione 6**.

Attività e periodi di svolgimento

| | |
|---|--------------------|
| ⚡ Giochi studenteschi (in caso di adesione) | Secondo calendario |
| ⚡ Giochi della Gioventù | Secondo calendario |
| ⚡ Giochi di squadra: volley, basket, calcio a 5, pallamano, mini rugby, Street-hockey, calcio | Ottobre-maggio |
| ⚡ Badminton | Ottobre-maggio |
| ⚡ Arrampicata indoor | Ottobre-maggio |
| ⚡ Olimpiadi della danza | Gennaio-marzo |
| ⚡ Sci nordico e discesa | Dicembre-aprile |
| ⚡ Pattinaggio su ghiaccio | Autunno-primavera |
| ⚡ Trekking | Autunno-primavera |
| ⚡ Mountain bike | Autunno-primavera |
| ⚡ Roller | Autunno-primavera |
| ⚡ Equitazione | Autunno-primavera |

Potranno essere attivate ulteriori discipline sportive con un congruo numero di studenti aderenti.

Strutture utilizzabili

Sono disponibili per le attività proposte:

Predazzo

- ⚡ Palestra della Scuola Media
- ⚡ Palazzetto dell'I.T.C con palestra arrampicata (eventualmente a richiesta)
- ⚡ Campo sportivo di Predazzo
- ⚡ Strutture territoriali della Val di Fiemme (pista ciclabile, sentieri natura, aree attrezzate, ecc.)
- ⚡ Piste da sci della Val di Fiemme
- ⚡ Centro Ippico Federale "Le Fontanelle"

Tesero

- ✚ Palestra della Scuola Media
- ✚ Campo sportivo di Tesero
- ✚ Centro del fondo a Lago di Tesero
- ✚ Pista pattinaggio a Lago di Tesero
- ✚ Piste da sci della Val di Fiemme
- ✚ Palestra di arrampicata di Stava
- ✚ Strutture territoriali della Val di Fiemme (pista ciclabile, sentieri natura, aree attrezzate, ecc.)

Verifiche e valutazioni: utilità e limiti

Valutare significa attribuire un valore. Tuttavia i dati coi quali si verifica in modo sistematico il grado di raggiungimento degli obiettivi didattici e educativi non sono di per sé evidenti, ma devono essere interpretati. La valutazione infatti si riferisce a prestazioni, comportamenti, atteggiamenti, indizi di vario genere, che talvolta si prestano ad una quantificazione, mentre, più spesso, non sono misurabili, pur essendo molto importanti e significativi. Inoltre va considerato il fatto che ogni prova o prestazione risultano sempre in qualche modo condizionate da variabili di tipo emozionale, personale, contestuale, linguistico, che ne alterano l'assoluta oggettività. Anche l'atteggiamento e le aspettative del valutatore sono fattori che incidono sul risultato. Il fatto che la valutazione incida sul processo e sui risultati deve indurre l'insegnante a cercare ogni volta un punto di equilibrio fra l'esigenza di oggettività e la consapevolezza degli effetti che il suo giudizio comporta.

Tuttavia, pur coi limiti insiti in ogni valutazione, la Scuola dovrà comunque assumersi la responsabilità di perseguire, con funzione certificativa, una valutazione dell'alunno esplicita, pubblica, comparabile e condivisa.

Valutazione dei processi e dei risultati

Per una definizione equilibrata degli obiettivi di apprendimento, che si collochino ad un giusto livello di sfida, i docenti, all'inizio di ogni nuovo ciclo di apprendimento (nuove discipline, nuovo insegnante, nuove tematiche, passaggio di classe ecc.) rilevano la situazione di partenza degli alunni attraverso prove scritte ed orali differenziate a seconda delle varie attività didattiche, per quanto concerne gli aspetti cognitivi, ed attraverso l'osservazione, in qualche caso supportata da strumenti specifici, per quanto riguarda gli aspetti comportamentali (*valutazione in ingresso* o "diagnostica").

Durante il processo di apprendimento verranno realizzate verifiche di vario tipo: domande orali o scritte, discussioni, prove scritte a risposte aperte o chiuse, test o elaborati individuali o di gruppo. La scelta dipenderà dagli argomenti specifici affrontati e da molti altri fattori, quali ad esempio lo stile di insegnamento, il livello di preparazione degli studenti e i diversi climi di classe. La raccolta di dati di percorso e la loro valutazione serviranno ad apportare, ove necessario, aggiustamenti e adeguamenti all'azione didattica (*valutazione formativa*).

Ogni insegnante adotterà le modalità che gli sono più congeniali per la registrazione dei dati di apprendimento di ogni studente consapevole del fatto che le sue valutazioni hanno una valenza certificativa: in caso di una sua assenza o di un eventuale contenzioso, sarà necessario disporre di un quadro valutativo aggiornato, attendibile, di facile lettura e possibilmente supportato da prove che documentino anche per iscritto i processi di apprendimento. I risultati verificati in itinere e soprattutto a conclusione di un ciclo di apprendimento (unità didattica o modulo formativo) concorreranno alla *valutazione sommativa*, in particolare alla valutazione finale dei risultati conseguiti nelle singole discipline e alla formulazione del giudizio globale conseguito, che verranno comunicati alle famiglie attraverso il documento di valutazione. Per la valutazione delle competenze trasversali e della capacità relazionale si utilizzeranno dei parametri condivisi qui allegati. I risultati raccolti saranno inoltre oggetto di analisi e di confronto all'interno dei Consigli di classe e potranno servire per la programmazione delle attività di interesse comune e degli interventi di recupero, di sostegno e di potenziamento.

Le valutazioni disciplinari

In base all'età dell'alunno, la valutazione da parte dei docenti seguirà criteri differenziati: “Nel primo e nel secondo biennio, è attribuito un unico giudizio sintetico per ciascuna delle aree di apprendimento...”¹⁴. La valutazione si impiegherà nel primo biennio sul grado di conseguimento della finalità caratterizzante, vale a dire l'alfabetizzazione funzionale, cui concorrono tutti i docenti coinvolti nell'azione educativa (v. **documento di valutazione** per le prime due classi della primaria). Nel secondo biennio, la cui finalità prevalente è il consolidamento, lo sviluppo e l'ampliamento dell'alfabetizzazione, la valutazione degli apprendimenti avverrà “...per aree integrate di apprendimento (non per le singole discipline)”¹⁵. L'incontro con le discipline avverrà nel terzo biennio, caratterizzato dal passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, e si consoliderà ulteriormente nel quarto e ultimo biennio del primo ciclo. Negli ultimi due bienni la valutazione si articolerà sempre più in “momenti/riti di ‘controllo’ (es. prove finali)”¹⁶. Così, al termine di ogni quadrimestre i docenti procederanno alla valutazione degli alunni per gli insegnamenti di loro competenza, adottando di norma la seguente procedura:

- ✚ formulazione dei giudizi quadrimestrali riguardanti i vari aspetti della disciplina sulla base dei dati a disposizione nel registro personale;
- ✚ stima del livello raggiunto in riferimento agli obiettivi fissati per la medesima disciplina;
- ✚ formulazione del giudizio globale.

Secondo quanto previsto dal regolamento provinciale sulla valutazione (art 15.c), il collegio dei docenti, sentite le proposte dei dipartimenti disciplinari, delibererà sul numero minimo di verifiche e sulle diverse tipologie di prove.

Competenze di base trasversali

Le mete formative verso cui tendere non sono più solo conoscenze da acquisire e riprodurre, ma “competenze”. Per un approfondimento di questo concetto fondamentale della pedagogia contemporanea si rimanda alla seguente **scheda esplicativa**.

¹⁴ PAT, *Regolamento valutazione periodica e annuale*, art. 3.2.

¹⁵ *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio d'istituto*, p. 8.

¹⁶ *Ivi*.

VALUTAZIONE

Scheda di approfondimento

Non solo saperi

Tuttavia, come tutti ormai sanno o in qualche modo percepiscono, viviamo in una società sempre più mobile e complessa, caratterizzata non solo da uno sviluppo tecnico vorticoso, ma anche dalla perdita di strutture di riferimento solide e stabili come la famiglia, le istituzioni, il lavoro, le varie forme di riferimento e di solidarietà comunitarie. In questo contesto non bastano più, per quanto siano necessari, i saperi disciplinari sulla cui trasmissione la scuola ha fondato la sua funzione per secoli. L'adattamento ad una realtà così mobile e multiforme richiede la capacità di imparare ad apprendere continuamente (*long life learning*) e a modificarsi, a mettere in discussione e a trasformare abitudini, modi di vivere e di pensare. Ad essere creativi.

Partendo da tali premesse, nel 1994 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha proposto un elenco di dieci "competenze di vita" (*life skills*) ritenute essenziali al benessere e alla salute psico-sociale dei bambini e degli adolescenti (figura 1).



Figura 1 - Il progetto "competenze di vita" dell'OMS

L'acquisizione di queste competenze, secondo l'OMS, è necessaria per prevenire comportamenti a rischio e per promuovere non solo il benessere personale e sociale, ma anche per muoversi in una realtà sempre più mobile e fluida e per fronteggiare le paure e le incertezze che ne derivano. È chiaro che la scuola da sola non può far fronte ad una richiesta così impegnativa, ma è altresì evidente che deve giocare un ruolo importante, per non dire decisivo, sulla loro acquisizione.

Valutare per competenze

Il fatto stesso che la richiesta formativa venga espressa – praticamente in tutti i paesi avanzati, Italia inclusa - in termini di "competenze", anziché di "conoscenze", comporta per la scuola una sfida molto impegnativa. Le competenze non si vedono, ma si svelano in modo indiziario attraverso le *performance* e i prodotti. Il fatto che le competenze non possano essere direttamente percepibili non significa però che non siano importanti: senza competenza non ci sarebbe nemmeno un'esecuzione accettabile. Può risultare utile l'immagine dell'iceberg: la competenza, la parte sommersa, è ciò che si può fare, e che si rende manifesto, ma solo in forma ridotta, nella parte emersa, in ciò che effettivamente si fa.

Quello che stimola l'attivazione di una certa competenza è il compito: quanto più un compito è difficile, tanto maggiormente evidenzia la competenza implicata. Possiamo dire che il livello di complessità è indicativo del livello di competenza. È evidente tuttavia che un compito, per quanto difficile, deve rientrare nell'arco di possibilità del soggetto: compiti eccessivamente ardui non servono a mettere in evidenza competenze ma solo a generare frustrazioni. Inoltre, un compito risulterà tanto più semplice quanto più è familiare e, per converso, tanto più difficile quanto più è nuovo. È proprio sul fattore novità che entrano in gioco i fattori psicologici, gli atteggiamenti, le disposizioni interne¹⁷. La novità comporta

¹⁷

Pellerey M., 2004, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Milano, Rcs-La Nuova Italia

sfida, che sarà tanto più intensa quanto più complesso è il compito (Figura 2). La richiesta più adeguata per mettere in evidenza una certa competenza si deve collocare in un punto di equilibrio fra i tre fattori implicati (variamente chiamati secondo le diverse teorie, ma sostanzialmente riconducibili alle tre coppie di termini elencate in figura): ci saranno compiti che richiedono molte conoscenze, poche abilità applicative ed un controllo elevato dell'ansia (ad esempio nella famosa "interrogazione"); in altri prevarrà l'aspetto operativo e così via. In tutti i casi però i tre fattori sono sempre simultaneamente presenti e un valutatore accorto deve esserne ben consapevole.

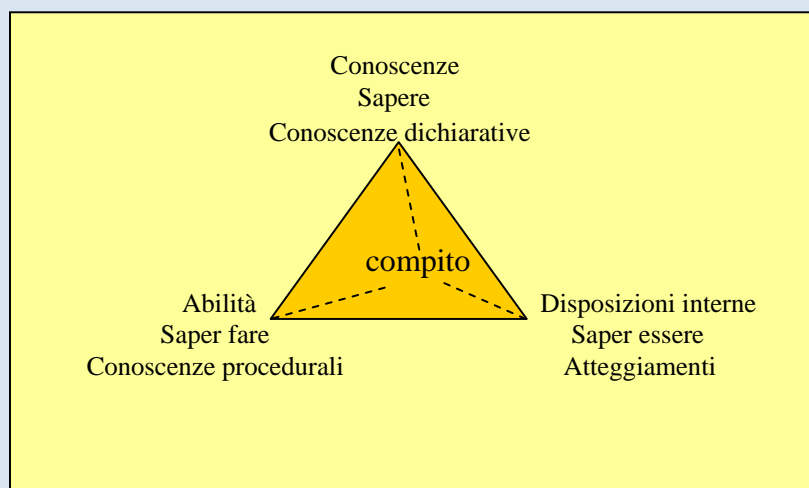


Figura 2 - Fattori di una competenza

Diverse prospettive valutative

Come ricordato anche nelle *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio d'istituto* (pp. 6-7), si intrecciano tre diverse prospettive valutative: l'osservazione e la documentazione dei processi di apprendimento svolgono una funzione eminentemente formativa e forniscono i dati necessari all'insegnante per ridefinire in corso d'opera i suoi obiettivi e le procedure attraverso le quali conseguirli (polo intersoggettivo). Ma sappiamo anche che questa forma di valutazione dinamica potrà dispiegare tutti i suoi effetti solo se l'alunno sarà a sua volta capace di condividere e anche talvolta correggere e approfondire la valutazione del docente; se sarà capace, in altri termini, di auto-valutarsi in modo sereno e realistico (polo soggettivo). Infine risulta utile potersi confrontare con gli standard di rendimento degli altri, attraverso prove nelle quali la componente di variabilità derivante dal contesto (clima di classe, relazione con l'insegnante ecc.) sia ridotta al minimo. Le prove di sistema svolgeranno questa funzione (polo oggettivo) (figura 3).

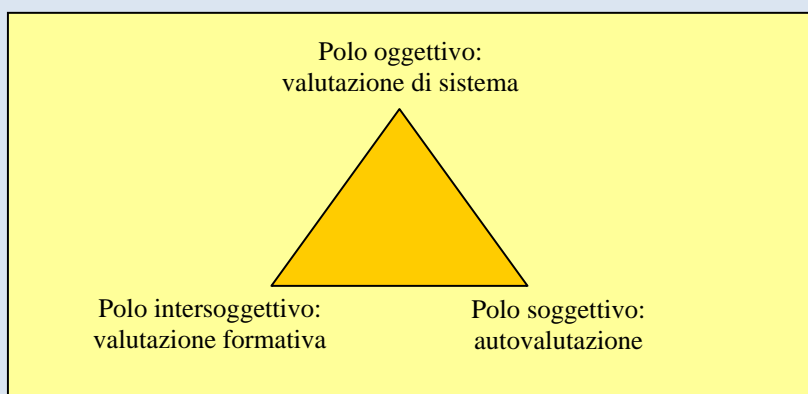


Figura 3 - I tre poli della valutazione

È con questa intenzione infatti che il nostro Istituto ha chiesto la collaborazione dell'INVALSI per l'area della comprensione dei testi in lingua madre e per l'area scientifico-matematica. Inoltre, nell'ambito delle lingue straniere si continuerà a ricorrere, possibilmente potenziandole ulteriormente, a forme di certificazione attraverso istituti esterni a ciò abilitati. Ciò non impedirà naturalmente che alcuni docenti dell'istituto, singolarmente o in equipe, possano sperimentare in proprio altre forme di valutazione oggettiva (**Sez. 4, L'offerta formativa curricolare**). Ciò al contrario è auspicabile, anche perché, al di là della singola performance, i risultati nelle prove oggettive derivano anche da atteggiamenti che si acquisiscono con l'esperienza.

La “competenza” secondo la PAT

Nel Regolamento sulla valutazione periodica e annuale (art. 1.c) della PAT si definisce la “competenza” in questi termini: «Comprovata capacità di utilizzare, in modo responsabile e autonomo, conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di studio e in esperienze formative». Potremmo raffigurare il concetto di competenza ipotizzato dalla PAT nel modo seguente:

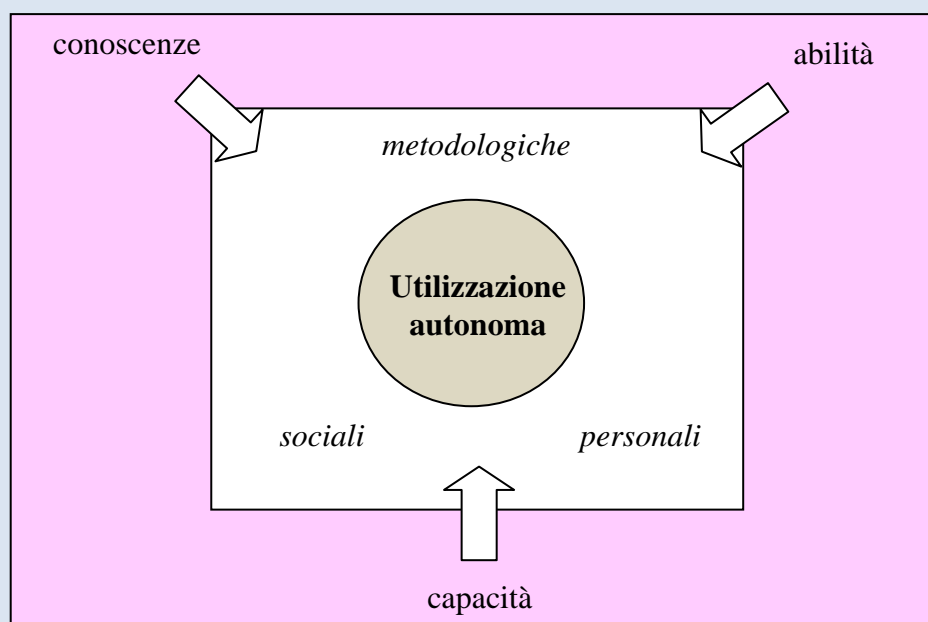


Figura 4 - La competenza secondo il Regolamento sulla valutazione della PAT

L'acquisizione di competenze, non solo scolastiche ma di vita, richiede una forte alleanza fra la scuola e le altre agenzie educative, prima fra tutte la famiglia dello studente. Tuttavia ci sono competenze fondamentali che rientrano pienamente negli obblighi formativi della scuola, ma che non sono appannaggio di nessuna disciplina in particolare, in quanto tagliano per così dire trasversalmente tutte le discipline e in qualunque fase del ciclo di studi (*Vedi sezione 4: L'offerta formativa curricolare*). Proprio per la loro importanza, non solo in ambito scolastico, ma nell'apprendimento che si dispiega lungo tutto l'arco della vita, dovranno ricevere un'attenzione particolare da parte della scuola in quanto luogo di valutazione formativa.

Il Ministro della pubblica istruzione, nel 2007, ha recepito, con qualche modifica, le indicazioni dell'Unione Europea sulle otto “competenze chiave per l'apprendimento”¹⁸, definendole “competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria”. Tali

¹⁸ Unione Europea (2006), *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo*, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.

competenze chiave intersecano tutte le competenze di base, indicate dallo stesso Ministero¹⁹ nel 2010, che costituiscono il certificato nazionale delle competenze da acquisire nell'assolvimento dell'obbligo di istruzione. Tale modello è stato adottato anche dalla PAT, nel citato regolamento sulla valutazione (art. 5.1).

L'intreccio delle competenze trasversali viene illustrato nella tabella seguente.

| Competenze di base <i>Competenze chiave</i> | ASSE DEI LINGUAGGI | | | ASSE MATEMATICO | ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO | ASSE STORICO-SOCIALE |
|--|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------------------|----------------------|
| | Lingua italiana | Lingua straniera | Altri linguaggi | | | |
| IMPARARE AD IMPARARE | | | | | | |
| PROGETTARE | | | | | | |
| COMUNICARE | | | | | | |
| COLLABORARE E PARTECIPARE | | | | | | |
| AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE | | | | | | |
| RISOLVERE PROBLEMI | | | | | | |
| INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI | | | | | | |
| ACQUISIRE E INTERPRETARE L'INFORMAZIONE | | | | | | |

Figura 1 - Competenze di base e competenze chiave

Il documento di valutazione

In coerenza con quanto previsto dalla normativa europea e nazionale, il Regolamento sulla valutazione emanato dalla PAT indica due ambiti di valutazione, gli apprendimenti e la capacità relazionale, che richiedono competenze diverse da certificare al termine del primo ciclo (Figura 2).

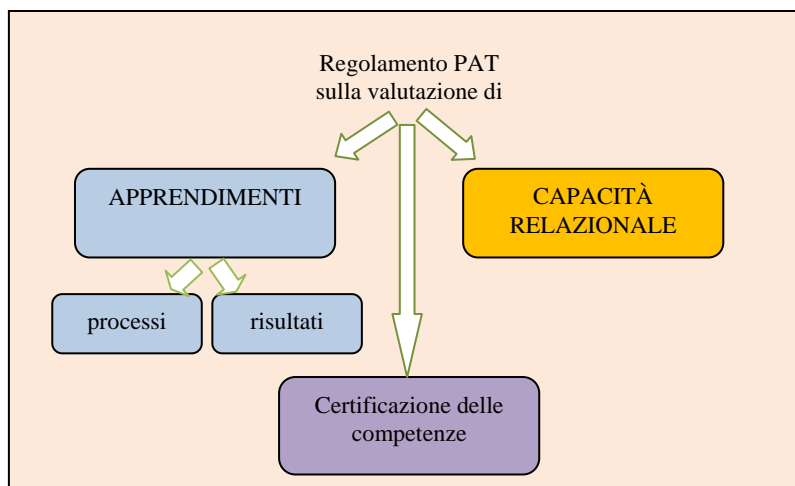


Figura 2 - I settori da valutare nel Regolamento PAT

¹⁹ Con la nota del Capo Dipartimento per l'Istruzione n. 1208 del 12/4/2010 è stato diramato il decreto del Ministro n. 9/2010, in corso di registrazione alla Corte dei conti, con il quale è stato adottato il modello di certificato dei saperi e delle competenze acquisiti dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione, in linea con le indicazioni dell'Unione europea sulla trasparenza delle certificazioni.

La capacità relazionale, evidentemente trasversale a tutte le discipline ma anche a contesti diversi, scolastico ed extrascolastico, è in realtà un aggregato di capacità, come viene peraltro esplicitamente indicato anche dal regolamento provinciale²⁰, in quanto include la responsabilità personale, la capacità di iniziativa e partecipazione, che a sua volta presuppone interesse e impegno per ciò che viene proposto.

Ma anche nell'area degli apprendimenti, soprattutto per quanto riguarda i processi, ci sono, come si è visto nell'impostazione nazionale ed europea, competenze di base comuni a tutte le discipline, che non possono essere valutate da un solo docente, ma richiedono al contrario una valutazione complessiva dell'equipe educativa. Tali competenze trasversali riguardano l'oralità, la lettura, la scrittura (comunicazione) e la capacità di studio (progettare, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione; con un'espressione che le sintetizza tutte: imparare ad imparare).

Abbiamo quindi impostato il **documento di valutazione** del nostro Istituto tenendo conto dei seguenti vincoli normativi:

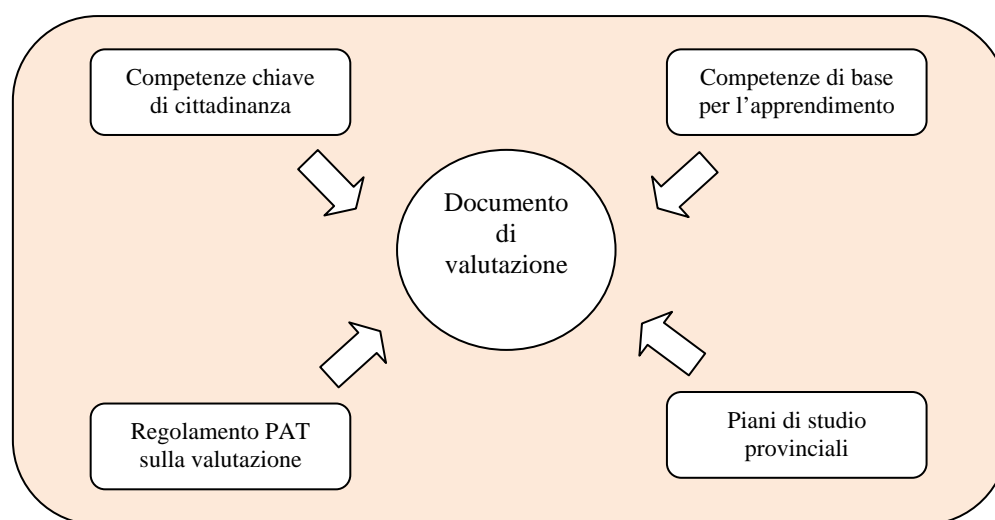


Figura 3 - I vincoli normativi

Il profilo dello studente

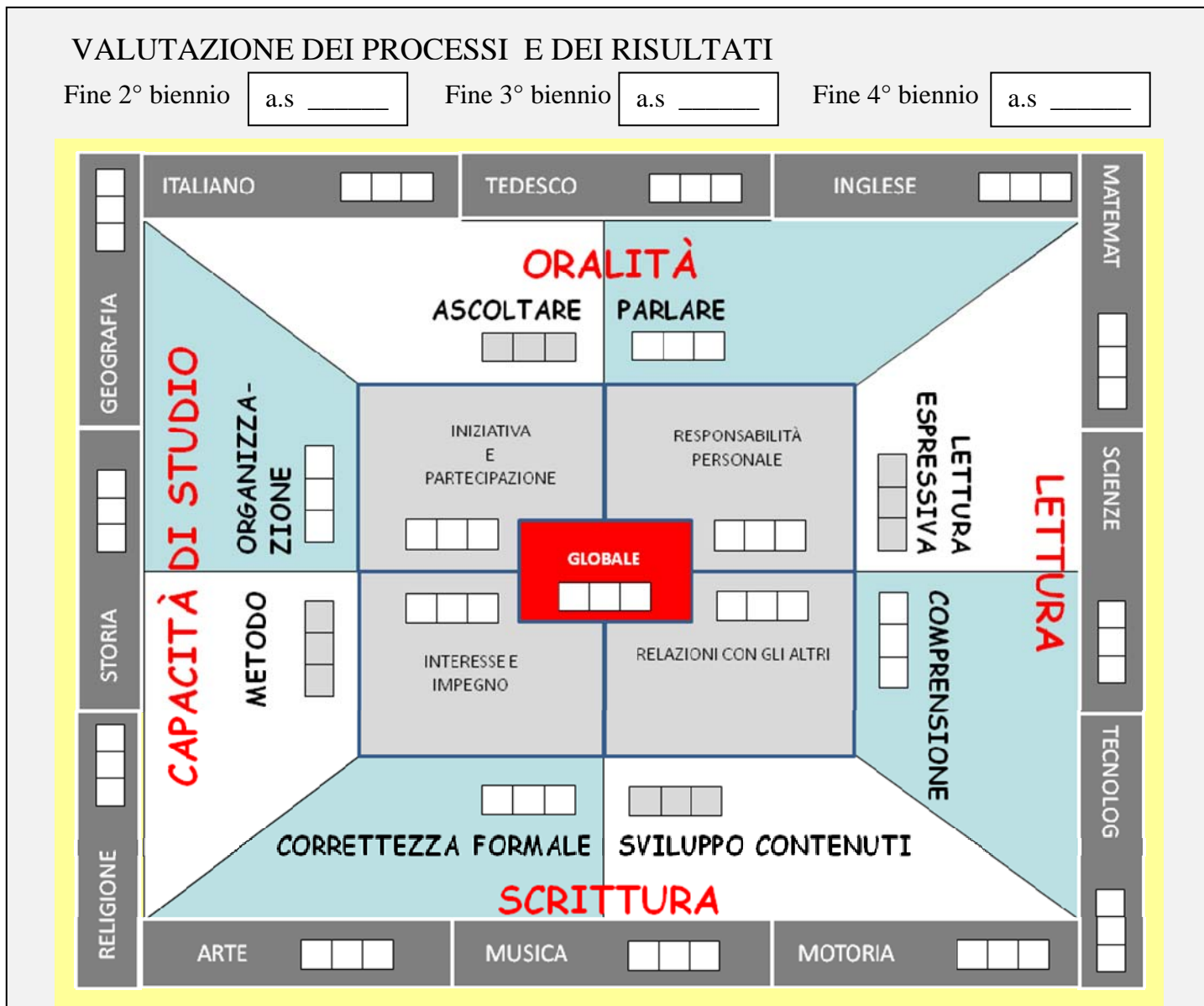
In pratica, se vogliamo documentare i processi e i risultati raggiunti dallo studente nel corso del primo ciclo, dovremmo disporre di una mappa che ne strutturi il profilo essenziale, proiettando nel tempo i suoi rendimenti sia dal punto di vista dei risultati disciplinari sia da quello dei processi di crescita legati alle competenze trasversali di apprendimento e alle capacità genericamente definite "relazionali" (Figura 4). In definitiva, non si fa altro che riportare i risultati complessivi indicati nel **documento di valutazione** in uno spaccato diacronico che accompagna lo studente in tutto il primo ciclo. Come si vede, si prevedono tre valutazioni: a conclusione del secondo, del terzo e del quarto biennio. Nella valutazione conclusiva del secondo biennio, nell'area disciplinare, se l'istituto deciderà di non avvalersi della possibilità di valutare per singole discipline²¹, sarà espressa una valutazione unica per area di apprendimento.

Ma non tutte le competenze trasversali sono ugualmente perseguibili in ogni fase evolutiva. Alcune, come ad esempio l'oralità o la relazione con gli altri, possono essere osservate e valutate in ogni momento - seppure, ovviamente, con criteri variabili -, mentre altre competenze richiedono tempi di gestazione più lunghi e potranno essere valutate solo più avanti nel tempo. È chiaro che la

²⁰ PAT, *Regolamento valutazione*, cit., art. 1.2.

²¹ *Ivi*, art. 3.2.c.

conquista di ogni competenza sarà molto graduale: negli anni della primaria si presenterà qua e là solo qualche indizio sporadico. È opportuno tuttavia che l'educatore sappia verso quale profilo di competenza si dovrebbe tendere. La valutazione dovrà pertanto essere molto attenta nel cogliere indizi della comparsa di qualche competenza prima assente o di eventuali progressi realizzati. I **descrittori delle competenze trasversali** allegati a questo documento potranno facilitare il compito dei valutatori e fornire anche ai genitori una chiave per interpretare le valutazioni espresse.



La valutazione in itinere delle competenze dell'alunno è relativa alle diverse discipline e alle competenze di base trasversali. Verrà registrata la valutazione conclusiva, conseguita dall'alunno a conclusione del secondo, del terzo e del quarto biennio. La valutazione disciplinare è espressa in decimi, secondo la seguente corrispondenza fra giudizi sintetici e voti numerici:

Non sufficiente: da 4 a 5; Sufficiente: 6; Discreto: 7; Buono: 8; Distinto: 9; Ottimo: 10.

Le competenze di base, di apprendimento e relazionali, sono valutate secondo quattro livelli:

NR=non raggiunta; B=livello di base; I=livello intermedio; A=livello avanzato.

Figura 4 - Il profilo dello studente nel corso del primo ciclo

Per raccordare la valutazione delle competenze trasversali ai parametri nazionali, abbiamo utilizzato le stesse categorie: “competenza di base non raggiunta”, “livello di base”, “livello intermedio” e “livello avanzato”, che sono diverse da quelle impiegate nei documenti di valutazione. Tuttavia è facile raccordare la scala a quattro valori con quella a sei valori del documento di valutazione:

| | |
|-------------------------------|-----------------|
| LIVELLO DI BASE NON RAGGIUNTO | Non sufficiente |
| LIVELLO DI BASE | Sufficiente |
| LIVELLO INTERMEDIO | Discreto |
| | Buono |
| LIVELLO AVANZATO | Distinto |
| | Ottimo |

Figura 5 - Tabella di raccordo delle valutazioni

Valutazioni degli studenti stranieri e degli studenti con bisogni educativi speciali

Come previsto dal regolamento PAT sulla valutazione (art.11), nel documento di valutazione, nello spazio relativo alle “annotazioni”, verranno segnate le discipline “temporaneamente sospese”. Le modalità per progettare un percorso personalizzato per tali studenti sono indicate nel **protocollo di accoglienza** allegato alla sezione 9 del presente progetto d’istituto. Per quanto riguarda invece la valutazione degli studenti con bisogni educativi speciali, da effettuare sulla base di un PEI o di un PEP, si rimanda alla sezione 8 del presente progetto d’istituto.

Obbligo di frequenza ed eventuali deroghe

L’articolo 4.3 del **Regolamento sulla valutazione** periodica e annuale della PAT, prevede, per l’ammissione alla classe successiva, un obbligo di frequenza di almeno tre quarti dell’orario annuale

complessivo di insegnamento. Eventuali deroghe verranno concesse dal nostro istituto in due casi particolari:

- per malattia,
- per gravi problemi familiari.

La deroga verrà concessa naturalmente solo nel caso in cui siano stati raggiunti gli obiettivi minimi di apprendimento e di maturazione nelle relazioni personali, criterio che vale per tutti gli alunni.

Ripartizione dell'anno scolastico

Il nostro istituto, in base a quanto previsto dal regolamento provinciale sulla valutazione periodica e annuale (**art. 15,1a**) , adotta la ripartizione in due quadrimestri.

Documenti di riferimento

- ✚ **Valutazione: scheda di approfondimento**
- ✚ **Descrittori delle competenze trasversali**
- ✚ **Documento di valutazione**
- ✚ **Valutazione dei processi e dei risultati**
- ✚ **Certificazione delle competenze**
- ✚ **La valutazione degli studenti stranieri**
- ✚ **La valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali**
- ✚ **L'esame di Stato di fine primo ciclo**

Aspetti e strumenti dell'autovalutazione d'istituto

L'autoanalisi e l'autovalutazione sono gli strumenti principali che la scuola usa per osservarsi e per ridefinire in modo flessibile percorsi e strategie in rapporto coi mutevoli bisogni formativi degli alunni e del territorio. Il dato più direttamente indicativo del livello di efficacia dei processi messi in atto sono naturalmente i risultati rilevabili in diversi ambiti e a vari livelli. Quelli che ci interessano maggiormente, in coerenza con gli obiettivi strategici che abbiamo definito nelle **sezioni 3 e 4** del presente progetto, si riferiscono a una serie di "competenze chiave": quelle disciplinari e relazionali, comunicate agli alunni e alle loro famiglie attraverso le prove di classe e i documenti quadrimestrali di valutazione, ma anche quelle cognitive trasversali a tutte le discipline, che vengono testate da prove oggettive di istituto. Tra i risultati vanno certamente annoverati i climi di classe e di istituto, fattore determinante e determinato nello stesso tempo dai risultati dei singoli alunni. Per avere un quadro aggiornato dei risultati a tutti questi livelli, facciamo riferimento a diversi strumenti di rilevazione, tra i quali spiccano per importanza quelli che abbiamo indicato nella parte esterna della figura 1.

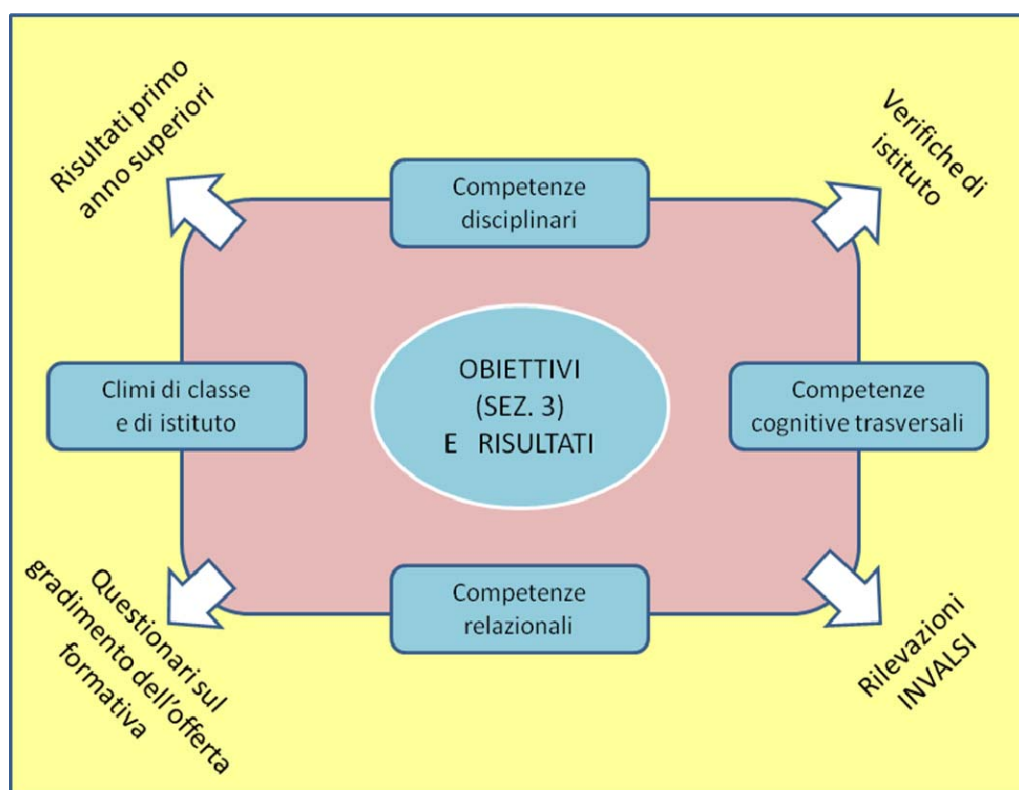


Figura 1 - Il monitoraggio dei risultati nell'istituto

I risultati in uscita dal primo ciclo: utilità e limiti

Il modo più diretto per valutare l'efficacia del lavoro educativo svolto nel nostro istituto consiste senza dubbio nell'analisi dei risultati rilevabili alla fine del primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia occorre tenere presente che i dati non sono auto-evidenti, ma richiedono interpretazioni attente e caute. Ad esempio, esiti comparativamente più scadenti non significano immediatamente che alla base ci sia stata una didattica a sua volta più scadente. Possono avere agito condizioni di partenza meno favorevoli: ciò che conta non è il dato assoluto, ma il valore aggiunto pedagogico che è stato prodotto. Un altro elemento che dovrebbe indurre alla prudenza è il

fatto che i dati che possiamo ragionevolmente rilevare (promossi, bocciati e debiti formativi) hanno una rilevanza quantitativa, ma celano l'effettiva valenza qualitativa: è preferibile un alunno promosso senza alcun debito, ma con una media molto bassa, oppure un alunno con debito ma con una media alta? Più si avanza negli studi, più sarebbe necessario che la scuola sapesse riconoscere e valorizzare interessi e talenti piuttosto che remissività comode ma scadenti. Inoltre gli apprendimenti, per loro natura, hanno tempi di maturazione variabili ma spesso molto lunghi, che richiedono un arco di tempo ampio perché se ne vedano gli effetti.

Tuttavia, nonostante questi e altri limiti innegabili e probabilmente inevitabili, i dati che ci provengono dalle superiori hanno un innegabile valore di stimolo ed è senz'altro utile continuare a raccogliarli e a valutarli.

Le verifiche di istituto e le rilevazioni INVALSI

Risulta indispensabile avere un monitoraggio costante che risponda a criteri di maggiore oggettività e comparabilità di quanto non siano le valutazioni dei singoli docenti. Ciò naturalmente non deve limitare la libertà di insegnamento. Semplicemente si fissano delle mete, degli appuntamenti comuni: saranno poi i docenti, individualmente o in equipe, a decidere i modi coi quali raggiungere i risultati desiderati.

Gli ambiti nei quali realizzare delle valutazioni di istituto sono indicati nella figura 1, che traduce operativamente le indicazioni contenute nella **sezione 4** del presente progetto. Il piano è stato elaborato dal dipartimento di italiano, ma si riferisce a competenze assolutamente trasversali a tutte le discipline. A parte le verifiche di lettura-comprensione che sono fornite dall'INVALSI, tutte le altre prove, con i relativi criteri di somministrazione, sono progettate da gruppi di lavoro che fanno capo al dipartimento di italiano. Non sono indicate in tabella le competenze grammaticali e scientifico-matematiche, che pure sono testate dalle prove INVALSI, e neppure le certificazioni linguistiche (*Fit in Deutsch 2* e col *Trinity College grade 3-4*), perché rientrano più strettamente nei relativi ambiti disciplinari. Naturalmente le verifiche verranno reiterate negli anni e i risultati confluiranno nella banca-dati del nucleo di autovalutazione.

| Anni | | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° |
|--------------|--------------------------------------|------------|----|------------|----|------------|----|------------|----|
| Verifiche in | | | | | | | | | |
| ASCOLTO | | | | | X | | X | | X |
| LETTURA | strumentale (fluidità e correttezza) | X | X | | | | | | |
| | comprensione | | X | | | X | X | | X |
| SCRITTURA | ortografia | | X | | X | | | X | |
| | punteggiatura | | | | | X | X | X | |
| | correzione testi | | | | X | | X | | X |
| | | 1° BIENNIO | | 2° BIENNIO | | 3° BIENNIO | | 4° BIENNIO | |

Figura 1 - Le verifiche di istituto

Per quanto riguarda la lettura strumentale, da valutare nel primo biennio della primaria, nella **sezione 8** abbiamo presentato i due progetti relativi alla rilevazione precoce e alla prevenzione delle difficoltà di apprendimento nella letto-scrittura.

Questionari sul gradimento dell'offerta formativa

Karl Pribram²² sosteneva che il cervello è un ologramma: il frammento contiene il tutto. Potremmo dire la stessa cosa della classe: il singolo alunno concorre a determinare l'insieme, le sue dinamiche, la sua funzionalità e i suoi problemi, ma, contemporaneamente, dobbiamo sapere che l'insieme, il gruppo, è presente, determina i comportamenti e le reazioni del singolo. Per riuscire a governare quel complesso sistema ecologico che è la classe si deve quindi agire su più livelli: intervenendo positivamente sul singolo alunno, cogliendone i problemi e collaborando con lui nel fronteggiarli o addirittura nel risolverli, si contribuirà a bonificare il contesto. Reciprocamente, intervenendo efficacemente sul contesto, sul clima di classe e di istituto, si agirà indirettamente anche sul singolo alunno più o meno problematico, selezionandone le potenzialità positive o limitando le conseguenze delle sue caratteristiche negative. In generale, si può sostenere che anche i comportamenti problematici, che sono quelli che ci preoccupano di più, non esistono nel vuoto, ma nascono, si evidenziano e vengono sostenuti all'interno di un contesto relazionale. Potremmo sintetizzare la questione con una specie di slogan: il comportamento è appreso ed è funzione dell'ambiente in cui si manifesta.

In questa prospettiva molto ricca e promettente, ma anche complessa e problematica, nessuno si può chiamare fuori: le responsabilità si distribuiscono a tutti i livelli, dentro e fuori l'istituto, coinvolgendo anche le famiglie e la comunità locale. Questa complessa sinergia di condizionamenti a vari livelli trova una schematica rappresentazione nella figura 2.

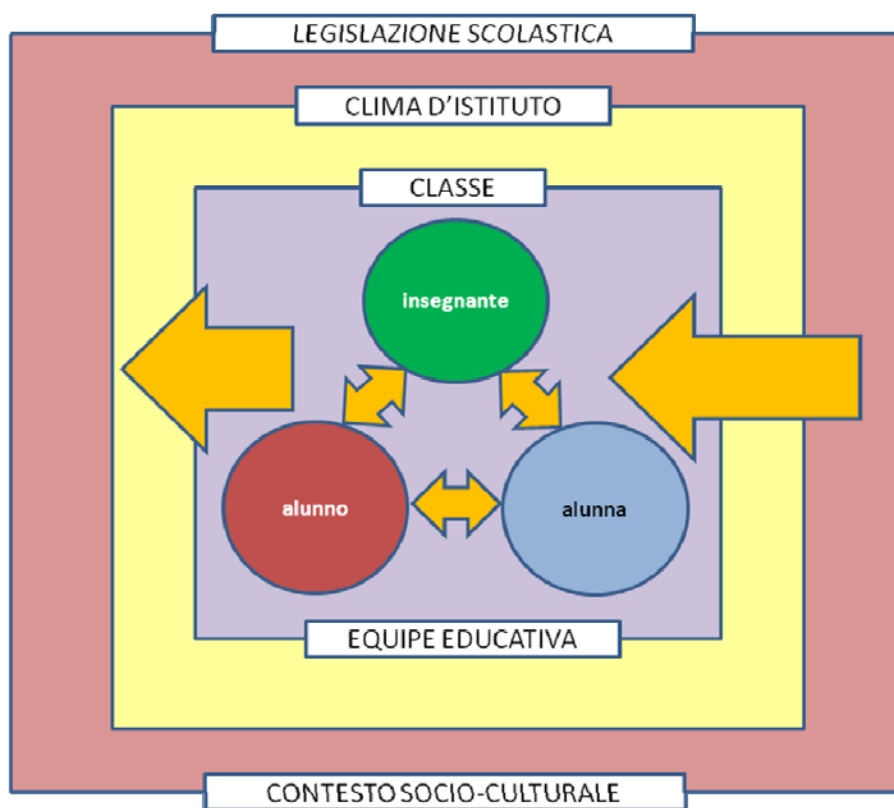


Figura 2 - Un sistema complesso di interazioni

Per avere costantemente il polso della situazione, il nostro istituto, attraverso questionari elaborati dal nucleo interno di autovalutazione, svolge annualmente un lavoro di monitoraggio rivolto sia agli

²² Neurofisiologo e neurochirurgo, conosciuto principalmente per lo sviluppo, in collaborazione con il fisico David Bohm, del cosiddetto "modello cerebrale olografico della funzione cognitiva", da lui chiamato "modello olografico del cervello".

alunni sia alle loro famiglie. Vengono poi messi a confronto i dati raccolti nei vari plessi e nei diversi anni.

Documenti di riferimento

- ✚ Risultati primo anno delle superiori anni
- ✚ Le rilevazioni INVALSI
- ✚ Le verifiche di istituto
- ✚ Questionari sul gradimento dell'offerta formativa
- ✚ Prove certificative di competenza in tedesco e inglese
- ✚ Questionario di inclusione degli alunni con Bisogni educativi Speciali

Che cosa prevede la normativa

La Direttiva ministeriale del 6 agosto 1997, **n. 487**, all'art. 1, spiega che cosa si debba intendere per orientamento scolastico e quale parte abbia all'interno dei curricoli di studio: « L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».

La legge provinciale **n. 5/2006**, all'art. 2 relativo alle finalità e principi generali cui la scuola trentina deve ispirarsi, sottolinea la necessità di sviluppare «... le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali», nella prospettiva di «favorire e sostenere l'educazione permanente sia nell'ambito dell'istruzione che della formazione, per garantire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita».

Formare e informare

Come abbiamo già messo in evidenza nella **sezione 4** del presente progetto, la normativa vigente, a vari livelli, da quello provinciale fino al livello europeo, assegna alla scuola un compito molto più complesso del tradizionale insegnamento di concetti nei vari ambiti disciplinari: all'istruzione, che compete alle singole materie, si affiancano competenze molto più vaste e trasversali, che trapassano l'ambito scolastico, per coinvolgere tutti i contesti di vita lungo tutto l'arco dell'esistenza. Ma altri aspetti fondamentali si aggiungono e si innervano alla dimensione cognitiva dell'istruzione: sono l'educazione a rapporti interpersonali maturi e solidali e la formazione di un'identità personale equilibrata. Mete alle quali la scuola concorre in sinergia con altre agenzie, in primo luogo la famiglia (figura1).

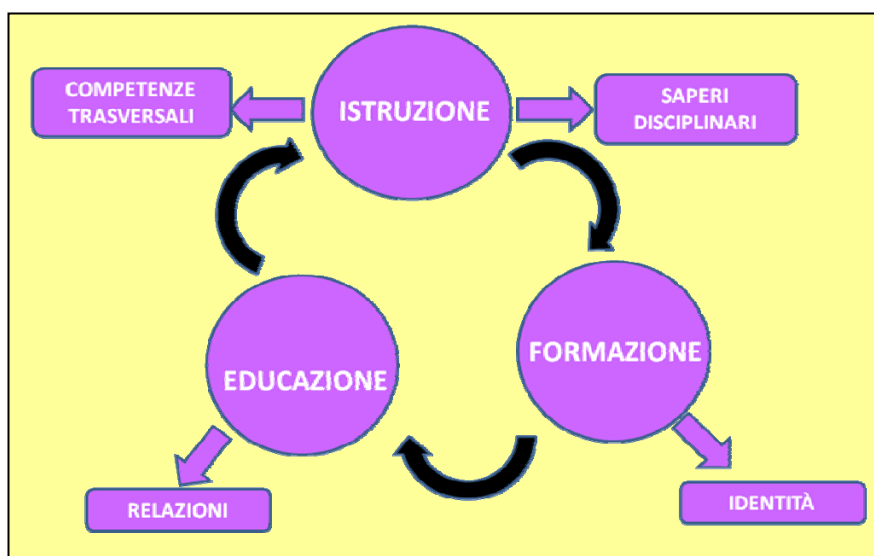


Figura 1 - I compiti della scuola

Se l'istruzione, disciplinare e transdisciplinare, orienta alla conoscenza della realtà esterna, con le opportunità e i vincoli che essa offre e comporta, le dimensioni della formazione e dell'educazione orientano alla conoscenza di sé, delle attitudini e dei limiti, dei bisogni e degli interessi. Emergono quindi due prospettive fondamentali dell'orientamento scolastico, che potremmo definire informativa l'una e formativa l'altra. Mentre la prima si lega alle opportunità offerte allo studente nella prosecuzione della sua istruzione oltre il primo ciclo di studi, in base alle competenze disciplinari e trasversali acquisite, e si polarizza soprattutto nella fase terminale del ciclo, la seconda prospettiva, quella formativa, indirizzata alla conoscenza di sé, si dispiega lungo tutto l'arco degli studi, e vi concorrono tutte le figure che stabiliscono una relazione educativa col soggetto in formazione. Mentre per l'aspetto informativo possiamo fare riferimento ai materiali che il Dipartimento Istruzione della PAT fornisce alle scuole, nonché all'informazione diretta che ogni anno gli istituti secondari superiori rivolgono agli alunni in uscita dal primo ciclo, per l'aspetto formativo il nostro compito deve essere più articolato e complesso e nello stesso tempo più esteso e condiviso.

Conoscersi per progettare

L'obiettivo finale, come viene indicato anche dalla normativa, è un progetto di vita realistico e appagante. Perché possa iniziare a prendere forma e poi a consolidarsi sempre più, è necessario che il bambino prima e l'adolescente poi possano confrontarsi con adulti significativi e affidabili. Nel corso degli studi si possono avere problemi di rendimento: sono sempre, o spesso, problemi di desiderio, di interesse per ciò che si studia, e i problemi di interesse derivano altrettanto spesso da una scarsa conoscenza di sé, da un'auto-rappresentazione debole e incompleta.

Per risolvere o prevenire questi problemi, occorre avviare quanto prima un percorso di auto-scoperta supportata e facilitata. Per descrivere questo percorso, potremmo usare l'immagine del puzzle, la cui costruzione inizia fin dall'infanzia, ma che di solito si sviluppa impetuosamente negli anni dell'adolescenza e della prima giovinezza. Come in un puzzle, non sempre i vari pezzi combaciano e si incastrano facilmente gli uni negli altri. Tra i diversi fattori che concorrono a determinare il profilo di uno studente, alcuni possono essere convergenti e coerenti fra loro, altri invece discordanti. Per questo il profilo identitario risulta sempre "dinamico", perché è un campo di forze che occorre imparare a scoprire e a gestire, per diventare artefici consapevoli della propria vita. Tutto ciò presuppone desiderio, motivazione. Purtroppo però diverse ricerche²³ hanno messo in evidenza la sempre maggiore difficoltà, denunciata dagli insegnanti, nello stimolare interesse per ciò che si propone e si studia a scuola.

Motivazione e identità

Il tema della motivazione diventa quindi cruciale ai fini dell'orientamento alla costruzione di un progetto di vita. Sappiamo che la motivazione è una mescolanza di cognizione, affettività e propensione all'azione: rappresenta l'interazione e il punto di equilibrio fra questi tre aspetti. Non è qualcosa che si aggiunge, ma un modo di essere in un certo momento, è uno stato identitario che orienta o distoglie dall'azione. Tale stato non nasce dal nulla, ma si forma gradualmente negli anni: «Le esperienze precoci di soddisfacimento formano le matrici della nostra comprensione di come funziona la vita»²⁴. Ad esempio, i desideri del bambino regolarmente trascurati o fraintesi possono gettare le premesse di un'identità informe o malcerta, addirittura per una futura psicopatologia. Oppure, all'opposto, un soddisfacimento regolarmente anticipato dei desideri, quindi appagati prima che siano chiaramente percepiti, può determinare, in età più avanzata, la mancanza grave, al limite della patologia, di interesse per la realtà circostante.

²³ Si veda ad esempio: Fondazione Giovanni Agnelli (2010), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Roma-Bari.

²⁴ Solms M. e Turnbull O. , 2004, *Il cervello e il mondo interno*, Milano, Raffaello Cortina, p. 140.

Nella primissima infanzia è di fondamentale importanza che sia garantita una “base sicura”. Solo se tale condizione è soddisfatta, tenderanno a prevalere tendenze progressive di autorealizzazione, attraverso la ricerca, l’esplorazione attiva e l’apprendimento, quello che appunto noi chiamiamo più avanti, in età scolare, “motivazione ad apprendere”. Quando invece ci si sente – da piccoli, ma anche da grandi - indifesi, scoperti, bisognosi di una sicurezza che si vorrebbe avere ma non c’è, a prevalere saranno probabilmente le tendenze regressive, che sconsigliano di affrontare esiti di apprendimento incerti e rischiosi, che potrebbero minacciare l’integrità del sé. È in questa oscillazione fra tendenze progressive e regressive, condizionate da un certo stato di bisogno e dalla particolare percezione di sé e del contesto, che troviamo le motivazioni ad apprendere e a progettarsi.

Diversamente intelligenti

È noto a tutti che ci si impegna di più e più volentieri quando le probabilità di successo sono più alte. Da che cosa dipendono? I fattori che convergono sono in genere numerosi e in interazione complessa: le esperienze accumulate, la situazione particolare, l’auto-percezione del soggetto, ma anche l’attitudine più o meno spiccata nell’affrontare un determinato compito. È relativamente trascurabile il fatto che una certa inclinazione sia innata oppure acquisita. Prescindendo dai fattori che l’hanno determinata, è indiscutibile in ciascuno di noi una propensione maggiore o minore verso le attività nelle quali siamo più abili. Robert J. Sternberg ha elaborato una teoria pluralistica del pensiero, che lui stesso definì “teoria triarchica”, secondo cui «...l’attività intelligente è di tre generi fondamentali: analitica, creativa e pratica. Il pensiero analitico comprende la capacità di analizzare, giudicare, valutare, di stabilire dei confronti e dei contrasti e di esaminare. Il pensiero creativo si realizza nella capacità di creare, scoprire, produrre, immaginare e supporre. Il pensiero pratico comprende invece la capacità di usare strumenti, applicare e attuare progetti e piani. Questi tre tipi di pensiero, insieme, sono strumenti importanti per gli studenti, sia all’interno dell’aula che fuori di essa»²⁵. Com’è noto, la scuola ha da sempre privilegiato l’intelligenza analitica, misconoscendo e sacrificando le altre due.

È molto frequente sentir dire che una certa persona è intelligente oppure stupida. Infatti il senso comune, forse prevalente anche nella scuola, assume tacitamente una teoria che definiremo “monista”: le capacità cognitive – o le capacità tout court - di un individuo dipenderebbero dal suo quoziente intellettivo, che può essere più o meno alto e può anche essere testato. Molte teorie psicologiche invece sono oggi più orientate verso il pluralismo: oltre alla teoria di Sternberg già accennata, particolare risonanza internazionale ha avuto la teoria di Gardner sulle “intelligenze multiple”²⁶, in base alla quale si può eccellere in un tipo di intelligenza ed essere carenti in un altro. È chiaro che un tipo di scuola orientato a valorizzare quasi esclusivamente alcune forme di intelligenza (ad esempio l’intelligenza linguistica, quella logico-matematica o analitica) è condannato a non scoprirne e valorizzarne altre, che però talvolta si prendono la rivincita nella vita reale.

Strumenti per conoscersi e condividere un progetto di vita

Tuttavia, al di là delle diverse convinzioni e opzioni teoriche, è indispensabile, al momento di operare una scelta che è importante e può diventare decisiva nel percorso di vita che sta per intraprendere, che una ragazza o un ragazzo siano sollecitati e sostenuti nella ricerca e nella scoperta dei propri interessi e dei propri punti di forza e di debolezza, da vivere in modo non fatalistico, ma come pungolo a mettersi in gioco e a trasformarsi.

Già da tempo il nostro istituto ha realizzato esperienze di orientamento formativo indirizzate a tale scopo. Gli ambiti nei quali si è finora sperimentato sono sostanzialmente due:

²⁵ R. J. Sternberg e L. Spear-Swerling, 1997, *Le tre intelligenze*, Trento, Erickson, p. 11.

²⁶ Gardner H., 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

- l'attivazione di uno sportello di orientamento rivolto agli alunni e alunne delle classi terze della secondaria;
- la somministrazione di questionari di autoconoscenza rivolti agli studenti del triennio della secondaria: a) il test di autostima, somministrato nel secondo e terzo anno, b) la rilevazione delle aree di interesse (terzo anno), c) il questionario sulla forza d'animo.

Finora le esperienze realizzate, seppure significative, non hanno avuto nell'istituto quella sistematicità e costanza che forse sarebbero necessarie. Naturalmente i due ambiti possono utilmente integrarsi fra loro: i dati che emergono dai questionari possono essere una base di partenza per l'orientatore, oltre che uno stimolo efficace all'interazione fra ragazzi e genitori nella fase critica delle scelte.

Documenti di riferimento

- ✚ ***Progetti di orientamento: 08-09; 09-10; 10-11; 11-12***
- ✚ ***Test di autostima***
- ✚ ***Rilevazione delle aree di interesse***
- ✚ ***Questionario sulla forza d'animo***

Sistemi in relazione

Le neuroscienze ci confermano oggi una convinzione che forse, a livello intuitivo, abbiamo sempre avuto: l'aspetto cognitivo è intrinsecamente connesso con l'aspetto emotivo. Anche l'attenzione, il motore di ogni processo psichico, viene sempre suscitata e mantenuta viva da un'emozione: la curiosità, la sorpresa, l'interesse. Le emozioni, gli stati d'animo, gli atteggiamenti - in breve: l'"intelligenza emotiva" - traggono origine dalle relazioni, in particolare quelle più stabili e significative che il soggetto intrattiene. Quindi, innanzitutto, all'interno della famiglia e della scuola. In entrambi i contesti il bambino o la bambina prima, il ragazzo o la ragazza poi, passano moltissimo tempo, intessono relazioni, affrontano problemi, vivono emozioni, insomma costruiscono la propria identità.

Nella classe in cui è inserito, il singolo alunno concorre a determinare l'insieme, le sue dinamiche, la sua funzionalità e i suoi problemi; ma, contemporaneamente, l'insieme (il gruppo-classe) è presente nei comportamenti e atteggiamenti di ciascun alunno e, in misura maggiore o minore secondo i casi, li condiziona e li determina. E una dinamica simile naturalmente avviene in famiglia. I ricercatori che studiano i processi che stanno alla base dello sviluppo, parlano a questo proposito di interazioni fra sistemi²⁷, a vari livelli (Figura 1).

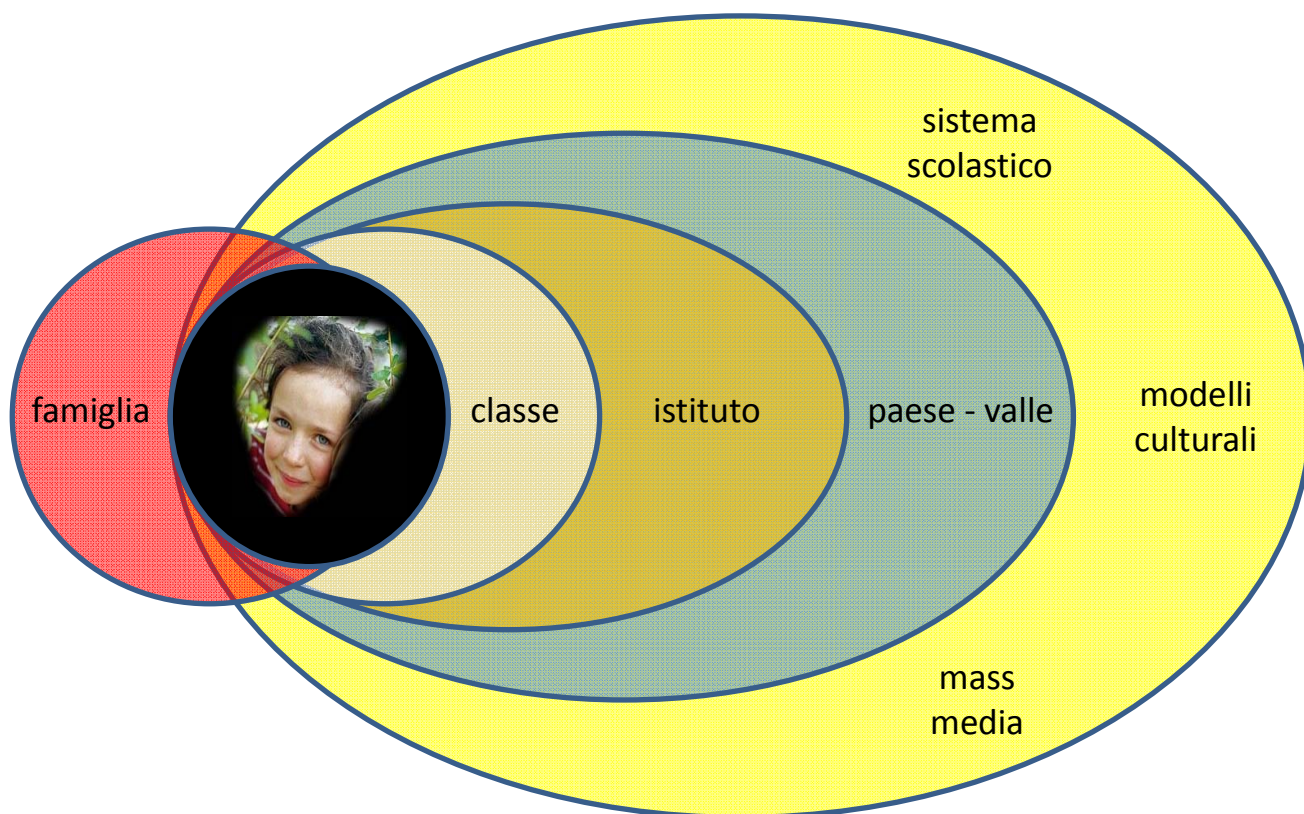


Figura 1 - Ambienti di formazione

Per quanto riguarda l'insegnante, per riuscire a governare quel complesso sistema ecologico che è la classe, deve agire su più livelli: contribuirà a bonificare il contesto intervenendo positivamente sul

²⁷ In ambito scientifico, si definisce "sistema" un insieme che, pur essendo costituito da diversi elementi interconnessi e interagenti tra loro e con l'ambiente esterno, reagisce o evolve come un tutto, sulla base di proprie leggi. Si veda: Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.

singolo alunno, cogliendone i problemi e collaborando con lui nel fronteggiarli o addirittura nel risolverli. Reciprocamente, intervenendo efficacemente sul contesto, agirà indirettamente anche sul singolo alunno problematico, selezionandone maggiormente le potenzialità positive o limitando le conseguenze delle sue caratteristiche negative. Occorre conoscere e intervenire bene sul singolo, nella consapevolezza che l'incidenza sul singolo non potrà che riverberarsi sull'intera classe. In modo simmetrico, riuscendo a determinare un clima di classe positivo, si creeranno le condizioni perché il singolo possa esprimere maggiormente le sue potenzialità.

Un'alleanza indispensabile

Come si vede nella figura 1, la rete di relazioni che si stabiliscono tra la scuola e la famiglia del singolo alunno, determinandone il particolare sviluppo, viene condizionata dai sistemi di cui fa parte: il clima di classe risente del clima generale dell'istituto, che interagisce col contesto territoriale a sua volta condizionato dal clima culturale, sociale ed economico della collettività di cui si è parte. Naturalmente il microsistema risente moltissimo del condizionamento del macrosistema, sul quale può retroagire solo in misura minima. Così ad esempio, come abbiamo visto nella **sezione 1**, i modelli culturali e di consumo proposti dalla TV e da Internet hanno un'influenza enorme sulla gran parte dei nostri studenti, mentre le scelte del singolo hanno naturalmente un'incidenza insignificante sulle tendenze generali.

Tuttavia, se l'influenza dei singoli comportamenti individuali ha un'influenza insignificante sul clima complessivo di una certa fase storica, nella dimensione micro ciò che si decide di fare e come si sceglie di agire possono produrre conseguenze rilevanti. Le aspettative che abbiamo sui nostri figli o alunni e le conseguenti valutazioni che ne diamo, hanno un potere di condizionamento fortissimo. Infatti gli esiti formativi molto dipendono dal grado di concordanza o di conflitto che si stabiliscono fra scuola e famiglia (Figura2).

| | CONCORDANZA | | CONFLITTO | |
|----------|-------------|---|-----------|---|
| Famiglia | + | - | + | - |
| Scuola | + | - | - | + |
| Esito | + | - | - | - |

Figura 2 – Coerenze e incoerenze educative tra scuola e famiglia. In verde, col segno “+”, le aspettative e le valutazioni positive, in rosso, col segno “-“, le aspettative e le valutazioni negative. Dalla loro combinazione deriva il probabile esito, a sua volta positivo o negativo, in termini di sviluppo del soggetto.

Come si vede nella figura 2, l'unica situazione, in cui viene favorito uno sviluppo equilibrato ed armonico sia della sfera cognitiva sia di quella emotivo-relazionale, si determina quando le aspettative e le valutazioni della scuola e della famiglia sono positive e tendono a collimare. In tutti gli altri casi il rischio di “disarmonie della crescita” è piuttosto elevato. Si obietterà che in molti casi risulta difficile avere aspettative positive ed esprimere delle valutazioni altrettanto positive. Non si vuole dire che tutti gli studenti necessariamente devono “andare bene a scuola”. Il compito di un educatore, si tratti di un genitore o di un insegnante, è avere aspettative positive ma realistiche, possibili solo quando si è in grado di mettere in luce le inclinazioni personali e i talenti di cui ciascuno dispone.

Imparare l'educazione: una questione di modelli

Diverse ricerche hanno dimostrato che un bambino o un ragazzo con elevata competenza sociale da adulto è più probabile che viva uno stato di benessere psicologico, mentre chi da bambino presenta una carente competenza sociale da adulto correrà forti rischi di vivere in situazione di disagio psicologico. Competenti socialmente non si nasce, ma si diventa. Non si sottolineerà mai abbastanza la grande influenza esercitata dall'adulto sull'apprendimento delle abilità sociali e, per converso, la sua responsabilità quando l'apprendimento non c'è. È stato dimostrato²⁸ come i comportamenti aggressivi dell'adulto facciano da modello ai bambini che, crescendo, propenderanno ad essere a loro volta aggressivi. Questo non perché assistere a comportamenti violenti faccia diventare più violenti, ma perché l'adulto aggressivo sembra autorizzare il bambino ad esprimere gli impulsi di aggressività che lui stesso già possiede. La "crisi dell'adulto", di cui frequentemente e giustamente si parla, dipende anche dall'esposizione a modelli (televisivi e non) di adulti aggressivi.

Per fortuna il modello agisce anche al contrario: un adulto, nel nostro caso un insegnante o un genitore, che riesca ad offrire un modello di pacatezza, di empatia, di disponibilità all'ascolto, ha più probabilità di stimolare nei suoi alunni queste abilità sociali. Non a caso ci riferiamo più al fare del docente che al suo insegnamento esplicito. Si è dimostrato che gli alunni generalmente conoscono i comportamenti socialmente corretti, ma spesso, in situazione, non li praticano. Il comportamento dipende dall'obiettivo che uno ha, e l'obiettivo dipende dai suoi valori. Ebbene, i valori non si apprendono perché qualcuno li insegna, come il senso comune vorrebbe, con delega troppo comoda alla scuola, ma attraverso l'interiorizzazione di modelli: il bambino li legge nel comportamento di un adulto ai suoi occhi prestigioso, e solo in conseguenza di ciò li assume.

Se vogliamo incidere sull'intelligenza sociale dell'alunno, e quindi sull'interiorizzazione di regole atte a favorire un'autodisciplina rispettosa verso se stessi e gli altri, il miglior modo è praticarla. Se, ad esempio, per favorire la motivazione ad un compito, si stimola la competizione fra gli alunni, si deve sapere che in quel momento si sta remando nel senso contrario rispetto ad un'educazione sociale efficace. Nella nostra società, dove sembra che il mercato possa risolvere ogni problema, si tende a confondere il "competere" con l'"essere competente". Ma la competitività esclude che l'obiettivo comune a due persone possa essere condiviso, per cui la logica conseguenza è la contrapposizione tra i concorrenti. Fondando l'impegno scolastico sulla competizione, diventa incoerente, e destinato al fallimento, il tentativo di impostarlo in altri momenti sulla collaborazione. Il clima competitivo-punitivo fa a pugni col clima collaborativo.

La pedagogia nascosta

La ricerca scientifica e la stessa esperienza personale di ciascun insegnante attento alle dinamiche relazionali concordano sul fatto che il comportamento è funzione dell'ambiente in cui si manifesta. Da ciò deriva la particolare importanza dell'immagine che gli insegnanti nel loro complesso riescono a trasmettere. Nella scuola esistono dei ruoli "codificati", una struttura gerarchica e uno scenario fisico (la divisione in aule, il suono della campanella, i banchi, l'ufficio di presidenza, ecc.) e sociale (il modo di parlare, di vestire, le riunioni, la collegialità ecc.), che nel loro complesso costituiscono la cosiddetta "pedagogia nascosta" o hidden pedagogy. È molto importante essere consapevoli dei modelli, anche impliciti, che veicolano la socialità degli alunni. Non solo gli apprendimenti, ma anche la qualità delle relazioni fra gli alunni dipende molto, anche se non esclusivamente, da noi. L'uso del "noi" in questo caso è particolarmente impegnativo. Ad esempio è fondamentale che gli insegnanti che entrano in una classe riescano ad essere non un gruppo di insegnanti, ma un "gruppo di insegnamento". La differenza è cruciale: perché si formi un vero "gruppo di apprendimento" (team learning) è infatti necessario che gli insegnanti siano in grado di

²⁸ Bandura A., 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

essere team teaching, ossia un gruppo capace di proporre un'unitarietà di insegnamento. Spesso questo non è possibile, nonostante le qualità e gli encomiabili sforzi di alcuni docenti. Di questo limite occorre essere consapevoli, perché è uno dei fattori che entrano in gioco nel determinare la qualità delle relazioni fra gli alunni e la percezione sociale che il singolo alunno ha di se stesso (Figura 3).

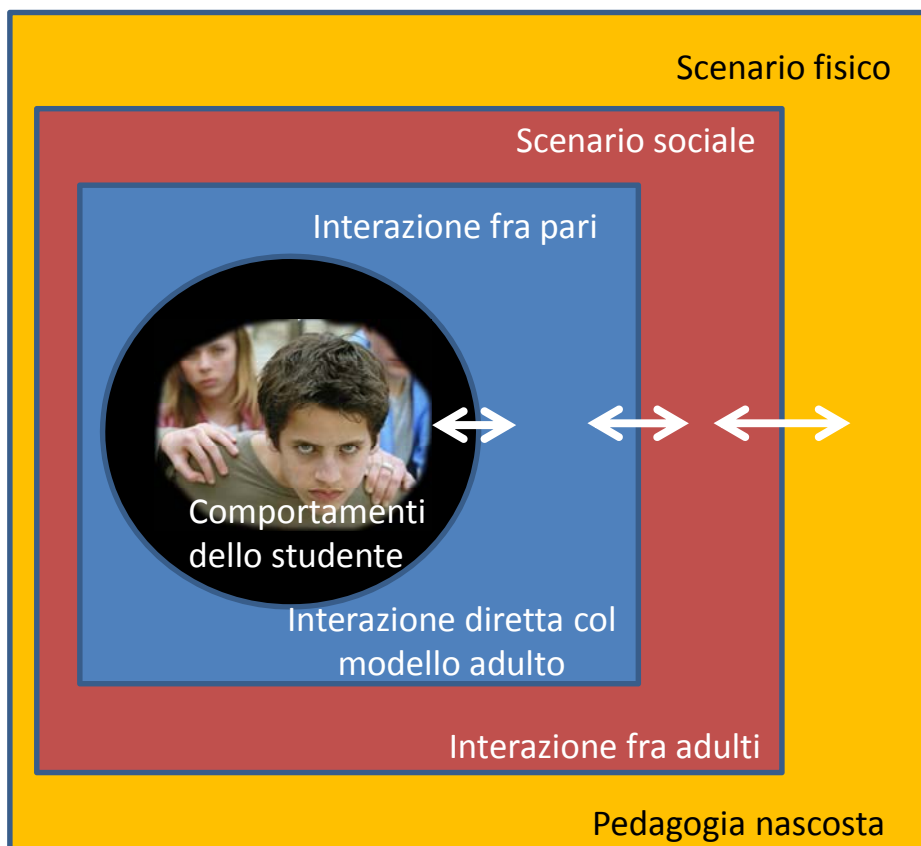


Figura 3 – Rappresentazione schematica della complessa rete di rimandi fra comportamenti singoli, relazioni e contesto scolastico.

Non solo la relazione fra insegnanti, ma anche lo scenario sociale di cui il bambino o il ragazzo ha direttamente o indirettamente esperienza - in particolare, nel nostro caso, la qualità e la quantità delle relazioni fra i suoi genitori e gli insegnanti -, possono essere, e spesso sono, di importanza cruciale.

Organismi e regolamenti

Perché la collaborazione fra i diversi sistemi educativi, fra famiglie e insegnanti in primo luogo, possa essere costante e proficua, occorrono disponibilità e fiducia reciproca. Ma la volontà di collaborare, che c'è sempre stata seppure con alti e bassi, di per sé non basta. Sono necessari regolamenti che ne codifichino lo svolgimento nel tempo e organismi in grado di garantirne la continuità e l'efficienza.

Il documento che formalizza la collaborazione fra le tre componenti fondamentali dei processi educativi - alunni, insegnanti e genitori – è il **Patto educativo di corresponsabilità**, che viene sottoscritto all’inizio di ogni anno scolastico. Gli organismi che, in base allo Statuto dell’Istituzione, regolano la collaborazione fra i contraenti di tale patto e ne valutano l’efficacia sono la **Consulta dei genitori**, il **Comitato degli studenti** e il **Nucleo interno di autovalutazione**. Più in generale, l’interazione fra le varie componenti, compreso il personale ausiliario, viene disciplinata dai vari regolamenti, all’interno dei quali a tali componenti viene riservata un’attenzione specifica:

- **regolamenti che riguardano i genitori;**
- **regolamenti che riguardano gli alunni;**
- **regolamenti che riguardano i docenti;**
- **regolamenti che riguardano il personale ausiliario e amministrativo.**

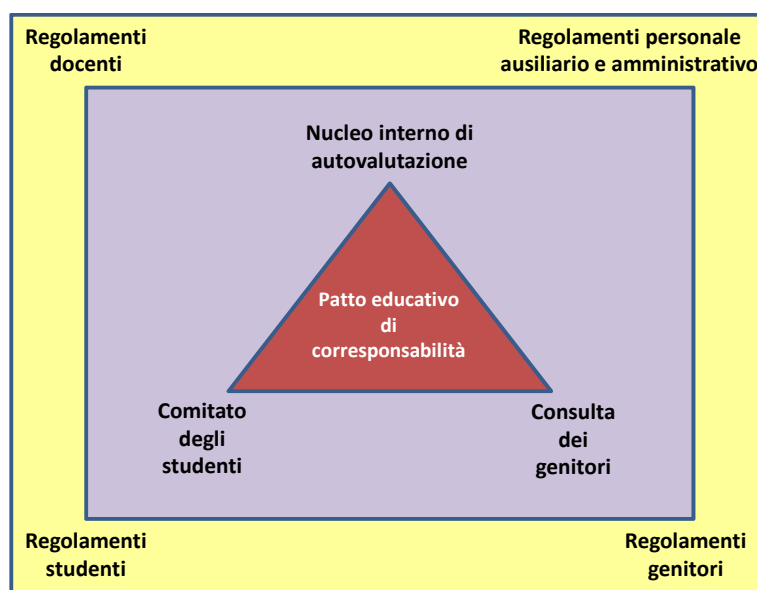


Figura 4 – Organismi e regolamenti dell’Istituto

Colloqui individuali e verifiche

La forma di collaborazione più consueta fra genitori e insegnanti consiste naturalmente nei colloqui individuali, che avvengono nelle ore di udienza settimanale, nelle udienze generali e, in casi particolari, su appuntamento anche al di fuori dell’orario prefissato. La costanza del rapporto è certamente un fattore positivo di conoscenza del figlio-alunno, che può costituire un correttivo importante soprattutto nelle situazioni più problematiche, nelle quali si constata uno sviluppo disarmonico.

Non solo il contatto diretto coi docenti, ma anche la visione di quanto viene prodotto in classe, in termini di prestazioni da parte dell’alunno che segnalano il percorso di apprendimento, risulta particolarmente significativa. Certo le cosiddette “prove in classe” acquistano significati diversi in base al punto del ciclo evolutivo in cui l’alunno o l’alunna si trovano. Il primo biennio della primaria si caratterizza per l’apprendimento delle abilità strumentali della letto-scrittura e del calcolo. La grande diversità dei ritmi di sviluppo dei bambini in questa fase sconsiglia l’uso di quantificazioni rigide, che, nel caso di relativo insuccesso, avrebbero più l’effetto di bloccare invece di stimolare la crescita. Il tema dell’individualizzazione degli apprendimenti rimane sempre valido per tutto il primo ciclo, però la dimensione più orizzontale, comparativa, pubblica delle valutazioni acquisterà sempre maggiore peso, al punto che si concluderà con un esame di Stato dove, tra l’altro,

si dovrà sostenere una prova nazionale. In tutto il percorso tuttavia l'errore non dovrà mai essere considerato alla stregua di una colpa da emendare, ma di un'occasione di crescita. Come dice anche il proverbio, è sbagliando che si impara.

È con questo spirito che andranno lette le prove che l'alunno porterà a casa per mostrarle ai genitori. A seconda dell'età, potranno assumere vesti diverse: ad esempio quaderno di "bella copia" per gli alunni della primaria, prove su foglio protocollo per gli studenti della secondaria. Non va peraltro trascurato il fatto che le verifiche sulle quali il docente esprime la sua valutazione hanno anche un valore certificativo, per cui non si può rischiare che vadano perse. Un accorgimento che già molti docenti adottano, e che potrebbe diventare prassi generalizzata, consiste nel consegnare le prove agli alunni per farle visionare dai genitori, ma solo nel caso in cui tali documenti vengano puntualmente riconsegnati. In caso contrario, dopo due o tre mancanze per un periodo prefissato - ad esempio un quadrimestre -, l'alunno, e conseguentemente il genitore, perdono il diritto di accedere direttamente alle prove.

Iniziative e incontri

A parte gli incontri con la consulta, che sono iniziati solo con la pratica attuazione dello Statuto dell'Istituzione, altre attività di collaborazione sono ormai consolidate da tempo, prima che i vari plessi venissero unificati nell'attuale Istituto comprensivo. Preme ricordare in particolare le attività di **orientamento**, che vengono presentate in una sezione specifica del presente progetto; attività ricorrenti come i **progetti salute** e le diverse tematiche affrontate nei **progetti genitori**, che si sono avvalsi anche del contributo di esperti interni ed esterni all'Istituzione. Come si vede nella figura 5, il grado di approvazione e di gradimento che tali attività, così come il funzionamento più in generale dell'istituto, riscuotono da parte dei fruitori della scuola, vale a dire gli alunni e i genitori, viene rilevato da questionari elaborati e gestiti dal nucleo interno di autovalutazione.



Figura 5 – Le attività di coinvolgimento di genitori e alunni e registrazione del grado di consenso

Riportiamo, a titolo di esempio, alcune tematiche affrontate nell'ambito del progetto genitori: alcune Quelle del 2010-2011 sono state promosse dalla Consulta dei genitori.

- **Stile educativo, autostima e rendimento scolastico**
- **Relazione educativa e dialogo genitori-figli**
- **Educazione sessuale, affettività e tossicodipendenze: le domande dei ragazzi, le risposte degli adulti.**

Alcune tematiche sono state concordate direttamente con la Consulta dei genitori, differenziandole anche in base alle fasce d'età dei figli:

- **Genitori autoritari e genitori autorevoli (Primaria)**
- **Problemi di relazione col bambino: come affrontarli (Primaria)**
- **Internet e dintorni: come utilizzare i media, come difendersi (Secondaria)**
- **Problemi di relazione col preadolescente: come affrontarli (Secondaria)**

Un elenco aperto

Questa sezione del progetto d'istituto è per definizione una sezione che si apre alle proposte che vorranno avanzare i genitori, attraverso l'organo che li rappresenta, cioè la Consulta dei genitori. L'apertura verso il futuro è rivolta naturalmente anche agli studenti, se vorranno proporre attività, incontri o approfondimenti attraverso il loro organo di rappresentanza, che è il Comitato degli studenti.

L'interazione col territorio

Tra l'istituto comprensivo e il territorio è auspicabile che si stabilisca un'interazione molto stretta: la scuola contribuisce in misura determinante a formare dei cittadini capaci e responsabili, con esiti complessivamente positivi sul clima sociale e sulla qualità di vita della comunità. Reciprocamente, un territorio attento e sensibile, capace anche di scelte impegnative e di investimenti onerosi, può incidere positivamente sulla qualità e l'intensità dell'offerta formativa della scuola.

Le caselle della tabella saranno riempite annualmente con le effettive collaborazioni culturali, didattiche o economiche con i vari enti qui elencati. Naturalmente alcune caselle resteranno vuote, perché non è un nostro obiettivo attivare ogni anno delle interazioni con ciascun ente.

| ENTI | ANNI | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 |
|--|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Biblioteca | | | | | | | | |
| Cooperativa "Charlie Brown" | | | | | | | | | |
| Centro "Archimede" | | | | | | | | | |
| Assessorati Istruzione e Cultura | | | | | | | | | |
| Museo geologico | | | | | | | | | |
| Associazioni culturali e sportive | | | | | | | | | |
| Ente Parco di Paneveggio | | | | | | | | | |
| Associazione artigiani | | | | | | | | | |
| Guardia di finanza | | | | | | | | | |
| Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari | | | | | | | | | |
| Cassa Rurale | | | | | | | | | |
| Magnifica Comunità | | | | | | | | | |
| Case di Riposo | | | | | | | | | |
| Vigili del Fuoco | | | | | | | | | |
| Fondazione Stava 1985 | | | | | | | | | |
| Fiemme Servizi | | | | | | | | | |
| Scuole dell'infanzia | | | | | | | | | |
| Istituti Superiori e CFP | | | | | | | | | |

Finito di stampare nel mese di