

LA SCUOLA E L'UOMO

Rivista fondata da Gesualdo Nosengo

RICERCA



.2

Anno II

Gennaio | Giugno **2023**

La Scuola e l'Uomo

è il Periodico fondato da Gesualdo Nosengo

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

ne è l'ideale continuazione nell'ambito della ricerca educativa e didattica

Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma

Anno II - Numero 2 – Gennaio | Giugno 2023

Autorizzazione del tribunale di Roma

Direttori

Elena Fazi, Raffaele Ciambrone, Andrea Porcarelli

Direttore Responsabile

Pasquale Marro

Comitato Redazionale

Francesca Giammona

Maria Luisa Lagani

Caterina Spezzano

Gianna Venturino

Coordinatore di Redazione

Elena Fazi

© 2023 | Editoriale Anicia Srl

Via San Francesco a Ripa, 67 – 00153 Roma

editoria@anicia.it

Progetto grafico

BP | Bonini Patrizio

patriziobonini.comunicazione@gmail.com

UCIIM - Unione Cattolica Italiana Insegnanti, Dirigenti, Educatori, Formatori

Tel. 06 6875584

Presidenza: presidenza@uciim.it

Segreteria: segreteria@uciim.it

Tesseramento: tesseramento@uciim.it

Redazione: redazione@uciim.it

Amministrazione: amministrazione@uciim.it

Consulenza: consulenza@uciim.it

Webmaster: webmaster@uciim.it

Sito internet: www.uciim.it

Finito di stampare: Giugno 2023

ISSN: 2785-7107

Comitato Scientifico

Prof. Giombattista Amenta (*Università di Messina*)
Prof. Luciano Corradini (*Università Roma Tre*),
Prof.ssa Annamaria Curatola (*Università di Messina*)
Prof. Raffaele Ciambrone (*Università di Pisa*),
Dott.ssa Elena Fazi (*UCIIM*),
Prof. Roberto Maragliano (*Università Roma Tre*),
Prof.ssa Paolina Mulè (*Università di Catania*)
Prof.ssa Loredana Perla (*Università di Bari*),
Prof. Andrea Porcarelli (*Università di Padova*),
Dott.ssa Caterina Spezzano (*Ministero dell'Istruzione*),
Prof.ssa Cecilia Simón Rueda (*Universidad Autónoma de Madrid*),
Prof. Pierpaolo Triani (*Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza*).

Sommario

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno II | N.2

ANDREA PORCARELLI <i>Editoriale</i>	7
MARISA PAVONE <i>La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Diversi profili in diverse stagioni</i>	11
MARIO CASTOLDI <i>Giudizi descrittivi nella scuola primaria: verso soluzioni "senseate"</i>	27
LETIZIA CINGANOTTO <i>Introduzione alla metodologia CLIL</i>	37
MARIO COMOGLIO <i>Insegnare la competenza a ritroso (Seconda Parte)</i>	47
VINCENZO LIFRANCHI <i>Il colloquio docente-genitore</i>	75

Editoriale

Andrea Porcarelli

Università di Padova

Condirettore de “La Scuola e l’Uomo | Ricerca”

■ Una saggezza pedagogica per oculate scelte didattiche

Tutti coloro che operano come educatori, insegnanti, ma anche dirigenti scolastici e dirigenti tecnici – stando a quanto affermava Bruner – devono poter contare quanto meno su una psicologia implicita e una pedagogia implicita che comunque mettono in campo tutte le volte che operano in ambito educativo e didattico: è questo il cuore della loro *cultura dell’educazione*. Questo vale anche per coloro che agiscono in termini non professionali (dal catechista in parrocchia alle mamme e nonne), ma possiamo ora chiederci se, per chi svolge professioni in ambito scolastico, sia sufficiente una cultura dell’educazione basata su una pedagogia implicita, eventualmente consolidatasi grazie all’esperienza, o non sia piuttosto necessario pensare a competenze pedagogiche esplicite, ormai ineludibili nello scenario scolastico odierno.

Potremmo azzardarci a pensare che in tempi passati tale esigenza fosse, in certa misura, meno forte, perché in molti casi poteva essere il contesto a “supplire” in tal senso. Nelle scuole e università medievali, per esempio, era talmente diffusa e condivisa una generale cultura antropologica (e teologica) che poteva fare efficacemente da sfondo integratore per le scelte didattiche concrete dei docenti che, anche nei secoli successivi, si inserivano – prendiamo a prestito la locuzione caratteristica delle scuole dei Gesuiti – in una *Ratio studiorum* che aveva una sua pedagogia esplicita, a cui di fatto i docenti che accettavano di insegnare in tali scuole aderivano.

La situazione odierna è decisamente più complessa, sia perché non vi è più né una cultura comune di riferimento, né una *Paideia* condivisa, sia perché è cresciuto in maniera esponenziale il grado di complessità organizzativa delle istituzioni scolastiche e formative e, di conseguenza, il numero di scelte educative

e didattiche che devono essere responsabilmente assunte. A ciò si aggiunga il ritmo – talora incalzante – con cui escono sempre nuovi provvedimenti che portano talora modifiche significative, talora semplici “aggiustamenti” nelle prassi professionali degli insegnanti, come possono essere – ad esempio – i cambiamenti che hanno recentemente interessato le scelte valutative (soprattutto nella scuola primaria, ma non solo), tutto il tema della certificazione delle competenze, l’insegnamento dell’educazione civica e quant’altro.

Il contributo di Mario Comoglio ci aiuta ad entrare – con grande saggezza pedagogica – nella riflessione sulla didattica per competenze a partire dal modello della *Progettazione a ritroso* (Wiggins e McTighe) soffermandosi in modo particolare sul valore strategico della capacità di saper concretamente determinare in modo corretto e azzeccato la prestazione finale attesa al termine di un percorso formativo articolato e complesso. Importantissimi saranno gli strumenti di auto-valutazione mediante i quali gli studenti saranno in grado di divenire progressivamente consapevoli delle competenze man mano maturate e del significato personale che potranno attribuire loro.

Apparentemente legato ad una questione più tecnica, ma sempre collegabile alla saggezza pedagogica con cui affrontare le questioni docimologiche e didattiche, è il contributo di Mario Castoldi che propone alcune “soluzioni sensate” per redigere i giudizi descrittivi di valutazione nella scuola primaria, a fronte della grande confusione che si è venuta a creare, nelle istituzioni scolastiche, a seguito dell’introduzione delle innovazioni sulla valutazione (eliminazione del voto numerico) in quel grado di scuola (OM 172/2020).

Tra le sfide metodologico-didattiche che molte scuole si trovano oggi a dover gestire vi è quella dell’implementazione della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), che è entrata a far parte degli ordinamenti scolastici della scuola secondaria di secondo grado dal 2010 e progressivamente si è estesa anche ai livelli scolastici inferiori. In questo numero della rivista Letizia Cinganotto riferisce i dati di un’indagine INDIRE su un campione selezionato di scuole che ha effettuato una sperimentazione in tal senso, ma sullo sfondo si possono leggere le istanze pedagogiche che dovrebbero animare questa pratica didattica, non solo in vista dell’acquisizione di competenze linguistiche, bensì nella prospettiva di uno sguardo aperto e integrato su quelle realtà culturali che la lingua – direttamente o indirettamente – è in grado di veicolare.

■ *Individuare i “nodi problematici” di una pedagogia della scuola*

La cultura dell’educazione dei professionisti di scuola non è chiamata a nutrirsi semplicemente di competenze pedagogiche in generale, ma è importante che i professionisti che vi lavorano siano in grado di identificare e riconoscere

almeno alcuni nodi essenziali di *pedagogia della scuola*, ovvero di quella branca della *pedagogia sociale*¹ che specificamente si occupa delle modalità con cui le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere la loro missione educativa. In certi momenti si accendono – in questo campo – alcune discussioni specifiche, di cui è importante che i docenti siano perlomeno avvertiti, anche solo per avere strumenti per cogliere analogie e differenze nelle impostazioni pedagogiche dei diversi formatori che hanno occasione di incontrare.

Il tema della *Pedagogia differenziata* è ben presente nella letteratura pedagogica a livello internazionale², ma in Italia è esploso soprattutto a fronte delle provocazioni insite in un modello di *personalizzazione* che in varie sedi ho definito *coraggiosa*, cioè quella dei primi decreti legislativi attuativi della Legge 53/2003 e che nelle vulgate giornalistiche vanno sotto il nome di “Riforma Moratti”. In quell’occasione si tentò di ristrutturare tutte le modalità di progettazione didattica attorno all’idea stessa della personalizzazione, tanto è vero che cambiò radicalmente lo stesso genere letterario dei documenti nazionali (da “programmi” a “Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati”) e fu proprio in quella stagione che il concetto di *individualizzazione* fu inizialmente brandito come una clava, proprio per osteggiare il modello della personalizzazione coraggiosa di cui sopra, tanto che mi piace parlare di *individualizzazione reattiva*.

In realtà non sarebbe questa l’unica grande questione di pedagogia della scuola che si potrebbe prendere in esame, perché ad essa si affianca la riflessione di base sulla missione complessiva del sistema scolastico: istruire soltanto o educare attraverso l’istruzione? Su questo tema si sono impegnati fortemente, nella loro riflessione, altri insigni pedagogisti che hanno avuto ruoli importanti nell’UCIIM, a partire da Gesualdo Nosengo (fondatore e primo Presidente), ma senza dimenticare Aldo Agazzi e Luciano Corradini che – a proposito di tale questione – ebbe sul finire degli anni ’90 una serie di pubbliche discussioni (su riviste pedagogiche) con autori di altro orientamento (come Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), rispetto ai quali ha strenuamente difeso la missione educativa della scuola già chiara (e cara) a Gesualdo Nosengo. Nel nostro piccolo anche noi abbiamo cercato di esplicitare le basi pedagogiche di una didattica per competenze³ che voglia effettivamente restare ancorata a tale modello.

1 Approfondiamo il tema dei rapporti tra pedagogia sociale e pedagogia della scuola (ma non solo) nel volume: A. Porcarelli, *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma 2021.

2 Citiamo – per tutti – il testo di S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, tr. it. Morcelliana (Scholè), Brescia 2021; a tale testo rinviamo sia per l’analisi di alcuni provvedimenti normativi che riguardano diversi Paesi dell’area francofona, sia per la ricca bibliografia. Del dibattito pedagogico italiano diamo conto nel nostro volume già citato (*Istituzioni di pedagogia sociale* ...).

3 Cfr. A. Porcarelli, *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna 2020 (III ed.).

■ La cura delle relazioni come problema pedagogico

Ogni organizzazione complessa ha anche un insieme di strategie per impostare la gestione delle relazioni, che – in genere – dipendono sia dalla personale sensibilità del dirigente scolastico, sia dall'imprinting organizzativo che questi tende a dare alla scuola: vi è chi preferisce forme di organizzazione che meglio si adattino ad una leadership molto direttiva, mentre vi è chi preferisce strategie organizzative che facciano leva su una leadership coinvolgente e collaborativa. Poiché la scuola si configura come un'organizzazione di tipo educativo, però, tali scelte non hanno solo una valenza di tipo operativo o non sono solo questione di cultura manageriale, ma hanno esse stesse una robusta dimensione pedagogica, come è stato possibile mettere in luce in diverse pubblicazioni emerse anche in occasione della preparazione alle varie stagioni concorsuali per i dirigenti scolastici⁴.

Il tema che abbiamo qui solo adombrato presenta confini smisurati, per cui ci limitiamo – in questa sede – a valorizzare i contributi che, in questo numero della rivista, accettano la coraggiosa sfida di farsene carico. La questione del colloquio tra docenti e genitori viene affrontata nel contributo di Vincenzo Liffanti, che si sofferma soprattutto sulle competenze comunicative (e su alcuni strumenti per una comunicazione efficace) di cui il docente deve poter disporre per gestire al meglio il delicato compito dei colloqui con i genitori. Da un certo punto di vista possiamo collegare a questa tematica anche il saggio di Marisa Pavone (*La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Diversi profili in diverse stagioni*), che affronta la professionalità del docente di sostegno nell'ottica della "cura delle relazioni", intesa come prendersi cura di una comunità che dovrebbe "saper essere" un ambiente educativo e didattico profondamente inclusivo, andando oltre prospettive di tipo riparativo che hanno dominato altre stagioni della riflessione nell'ambito della pedagogia speciale.

⁴ Tra i testi che affrontano la questione in termini pedagogici (e non solo in termini funzionali ad un concorso) citiamo quello di C. Xodo (a cura di), *Il Dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano 2011.

La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Diversi profili in diverse stagioni.

Marisa Pavone
Università di Torino

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno I | N.2

Sommario

Il dibattito sulla professione dell'insegnante specializzato per il sostegno e l'impatto sul processo di inclusione degli allievi con disabilità, nel nostro paese, da quasi cinquant'anni si mantiene vivace e coinvolge trasversalmente la scuola, la collegialità dei docenti, le famiglie, i percorsi di formazione. Sia nel panorama storico sia nell'attualità, emergono posizioni eterogenee, che identificano *expertises* e competenze diverse, secondo l'accentuazione dei differenti significati della "cura" scolastica verso i minori con deficit: abilitativa, riabilitativa, sociale, educativa, didattica. L'articolo illustra e commenta l'evoluzione storica dei modelli sottesi alla professionalità del docente specializzato, con uno sguardo alle prospettive per il futuro.

Abstract

The debate on the profession of the specialized teacher for the support and impact on the process of inclusion of students with disabilities, in our country, has been lively for almost fifty years and involves the school, the collegiality of teachers, families, across the board. training courses. Both in the historical and current panorama, heterogeneous positions emerge, which identify different expertise and skills, according to the accentuation of the different meanings of school “care” for minors with deficits: enabling, rehabilitation, social, educational, teaching. This contribute illustrates and comments on the historical evolution of the models underlying the professionalism of the specialized teacher, with a look at the prospects for the future.

Parola chiave

Insegnante specializzato, sostegno, allievi con disabilità, inclusione scolastica, formazione iniziale, aggiornamento professionale, modelli formativi.

Keywords

Specialized teacher, support, pupils with disabilities, school inclusion, initial training, professional updating, training models.

■ 1. La tradizione formativa fino a metà degli anni Settanta. Dai corsi “monovalenti” ai “polivalenti”

La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno all'inclusione degli studenti con disabilità si è rinnovata in Italia con periodicità pressoché decennale, a partire dalla metà degli anni Settanta: una stagione ricca di cambiamenti per il sistema scolastico, a livello gestionale, organizzativo, didattico, valutativo così come sociale. Ricordiamo, in particolare, la rivoluzione introdotta dagli organi collegiali di democrazia nella scuola, tesi a conferirle il carattere di comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica; e sul piano pedagogico-didattico, l'affermazione del principio della programmazione educativo-didattica (DPR 31 maggio 1974). In questo periodo si perfeziona il processo (avviato nel 1971) di integrazione scolastica degli alunni *handicappati* nella scuola comune, con la Legge 517/77, «senza dubbio l'atto legislativo più importante in materia e, per concorde riconoscimento, uno dei più avanzati sul piano internazionale» (Sagramola, 1989, p. 34). In coerenza con l'orientamento culturale e giuridico del tempo, anche il sistema sanitario viene riformato, nell'ottica del decentramento, privilegiando la strategia della prevenzione della salute rispetto alla terapia della malattia (Legge n. 833/1978). Per i minori con disabilità, coerentemente, si sollecita il recupero funzionale e sociale, anche in collaborazione con la scuola e con gli operatori assistenziali degli enti locali, secondo le rispettive competenze.

Prima degli anni Settanta, la preparazione delle educatrici di scuola materna e degli insegnanti di scuola elementare che – negli istituti e nelle scuole speciali – si occupano degli allievi con minorazione sensoriale e psicofisica è affidata, rispettivamente, alle *Scuole di metodo per insegnanti dei ciechi e sordomuti* (Testo Unico 1927) e ai *Corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico* (Regio Decreto 1928), di durata prevalentemente annuale. Con l'esperienza dei primi inserimenti nelle scuole comuni, emergono le gravi carenze e inadeguatezze di questi percorsi formativi, che rischiano di pregiudicare non solo lo sviluppo delle potenzialità dei minori, ma anche il buon esito della loro integrazione scolastica appena avviata. A ciò si aggiunga la mancanza di iniziative formative specifiche per i docenti di scuola media.

Di fronte a un quadro tutt'altro che confortante, nel 1975 vengono aboliti i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico e viene radicalmente rinnovata la formazione specializzata del personale docente, prevedendo un titolo da conseguire al termine di un corso biennale di carattere teorico-pratico, presso scuole o istituti – e su programmi – riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione. In concomitanza con il consolidamento del processo di integrazione, il personale specializzato esce dalle istituzioni scolastiche speciali e transita nelle scuole

normali, per dedicarsi a «interventi individualizzati di carattere integrativo da svolgersi nella scuola comune».

Tuttavia, anche la preparazione fornita dai Programmi ministeriali del 1977 – i primi biennali «polivalenti», cioè abilitanti alla gestione in classe di tutte le tipologie di minorazione – alla prova dei fatti non si rivela congruente alle prestazioni professionali richieste da una scuola di base – dalla materna alla media – a connotazione integrativa. Il titolo di specializzazione dovrebbe infatti garantire al personale docente, direttivo ed educativo di rispondere a bisogni molteplici e a situazioni differenziate, sapendo coniugare positivamente le esigenze della generalità degli alunni con quelle degli alunni con difficoltà fisiche-psichiche e sensoriali. Ma l'esito atteso non è raggiunto. Le criticità vengono attribuite ai contenuti del progetto formativo, per l'eccessivo spazio dedicato alle discipline medico-sanitarie rispetto a quelle pedagogico-didattiche. Per altro, si lamenta una insufficiente preparazione rispetto alle minorazioni sensoriali e agli alunni in situazione di gravità. Per soddisfare l'esigenza di una formazione più accurata sui disturbi sensoriali, vengono mantenuti in vita i corsi biennali monovalenti per vista e udito, organizzati dagli istituti «dedicati», con il vincolo di un parziale adeguamento ai nuovi programmi.

■ 2. Insegnante specializzato come abilitatore/riabilitatore o educatore?

La focalizzazione sui contenuti dell'impianto formativo di specializzazione apre alla riflessione sul dialogo tra pedagogia e sapere medico: discipline fondamentali nella prospettiva dello sviluppo e dell'educazione di persone protagoniste di vissuti di disabilità. Con uno sguardo al passato, Meirieu (2013) evidenzia il ruolo che la metafora medica ha avuto nell'evolvere del pensiero pedagogico, specie in quello ispirato allo sperimentalismo scientifico. Nella prima metà dell'Ottocento, furono i medici a dare origine alle avanguardie della pedagogia speciale; cent'anni dopo, medici divenuti famosi contribuirono a impostare la prospettiva scientifico-sperimentale della pedagogia europea: pensiamo a Montessori, Claparède, Decroly, Korczak.

Possiamo considerare inevitabile che la progettazione dell'intervento scolastico per il minore con disturbi personali - di cui il profilo di funzionamento è aspetto preliminare (ICF, OMS 2001¹) – solleciti sia la scienza medica sia le scienze dell'educazione. È dunque necessario che la professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno, radicata su discipline pedagogico-didattiche, preveda altresì conoscenze di ambito sanitario-riabilitativo. Se non altro perché egli deve essere in grado di «leggere» una diagnosi e dialogare con gli specialisti del

1 Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva: Switzerland.

settore; di qui la previsione, nei modelli formativi che si sono succeduti fino a oggi, di insegnamenti di area psico-medica accanto a quelli di area educativa-metodologico-didattica. Il cambiamento più sostanziale, nelle stagioni via via avvicendatesi, riguarda la caratterizzazione del curriculum della formazione iniziale – non parleremo in questa sede di formazione in servizio – secondo il «peso» attribuito ai due ambiti disciplinari. Secondo logiche ricorsive, abbiamo avuto, e abbiamo tuttora, il docente specializzato considerato più come tecnico abilitatore/riabilitatore, o più educatore/insegnante, con uno sguardo più o meno rivolto al rapporto tra l'alunno in difficoltà, il *team* dei docenti e i compagni di classe.

▪ 3. La formazione specializzata fino agli anni Novanta: dal profilo di tecnico abilitatore a quello di educatore/insegnante

Con gli anni Ottanta è sempre più avvertita l'esigenza di riordinamento dei programmi, per renderli più adeguati alla nuova figura professionale dell'insegnante di sostegno quale si sta profilando. I percorsi formativi del 1986/88² puntano su una preparazione di indirizzo pedagogico e metodologico-didattico piuttosto che medico-specialistico. Preso atto che la riforma sanitaria, con la separazione di ruoli e competenze a proposito della disabilità, ha ridimensionato gli interventi riabilitativi dell'insegnante specializzato, si sottolinea che questi si trova a programmare, gestire, trovare spazi e stabilire relazioni, più che attuare azioni specifiche, che tuttavia non vanno escluse, perché in alcune situazioni sono necessarie. Viene valorizzata la dimensione formativa rispetto a quella informativa – larga parte della professionalità consiste infatti nella capacità di interazione con i colleghi e con gli alunni, al fine di porsi come riferimento per il progetto educativo individualizzato – e si porta a compimento la prospettiva della polivalenza nella formazione. Si supera il criterio della didattica speciale, a favore di competenze metodologiche in senso osservativo, dinamico e programmatico, valutativo e come capacità relazionale e comunicazionale. Anche nei confronti degli alunni *gravi* e *gravissimi*, va salvaguardata la specificità del lavoro educativo, da integrare e non confondere, con l'attività terapeutica e assistenziale. I nuovi programmi identificano un progetto imperniato su tre poli: *Aree disciplinari* (pedagogica, psicologica e clinica), *Dimensione operativa* (osservativa, programmatica, organizzativa, metodologica, valutativa, relazionale), *Didattica curricolare* (linguistica, logico-matematica, psicomotorio-espressiva). Questo modello formativo subisce un'ulteriore revisione con i Programmi del 1995³, sostanzialmente per una duplice ragione: l'approvazione della legge che

2 DM 24 aprile 1986, *Nuovi programmi delle scuole di specializzazione*, modificati nel 1988.

3 DM 27 giugno 1995, *Nuovi programmi dei corsi biennali di specializzazione per la formazione di inse-*

estende il diritto alla scolarizzazione integrata delle persone con disabilità dal nido all'università (Legge n. 104/92, art. 12⁴), e la riforma del sistema scolastico, nella direzione dell'autonomia amministrativa e organizzativa. Dopo un ventennio di esperienza integrativa e nelle more dell'attribuzione alle università della formazione degli insegnanti specializzati – prevista dalla legge del '92 – si ritiene opportuno un cambiamento di rotta nell'impianto della specializzazione, muovendo da alcuni principi. Anzitutto, che l'attenzione rivolta alle differenze individuali costituisce una connotazione tipica dei sistemi scolastici più evoluti. In quest'ottica, tutti i docenti devono sapere riconoscere, affrontare e risolvere i più comuni problemi di insegnamento posti dalla diversità, che caratterizza i modi di relazionarsi con ciascuno degli allievi e degli allievi fra di loro. In particolare, l'azione di integrazione scolastica degli allievi con minorazione deve impegnare tutto il sistema scolastico nel suo complesso e non solo il docente «dedicato».

Resta essenziale e insopprimibile la presenza del docente «specializzato» quale risorsa di sistema, ma si consolida l'idea che la generalità del personale scolastico vada riqualificata in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche, che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione. Si pone in evidenza il principio del «sostegno» come arricchimento delle potenzialità della funzione docente, in grado di mobilitare ulteriori «reti di sostegno». Il termine «sostegno» va letto nella prospettiva costruttivistica di matrice americana e assimilato al concetto di *scaffolding*: l'insegnante specializzato è colui che, in classe e nella scuola, aiuta a individuare gli specifici bisogni formativi dei soggetti in difficoltà e a facilitare i rapporti e le relazioni, tanto all'interno dell'istituzione, quanto nei confronti della famiglia e degli altri operatori coinvolti (servizi socio-sanitari, altro).

L'impianto formativo, pur connotato da un'impostazione unitaria e globale, prevede articolazioni per segmenti scolastici, modularità e crediti formativi in base ai gradi di scuola di provenienza, alla preparazione di base dei frequentanti, alle diverse esigenze territoriali. Questo nell'ottica di favorire collegamenti tra la formazione specializzata e l'aggiornamento professionale sui temi della disabilità, con l'offerta di opportunità di frequenza differenziate, anche di parti dell'intero disegno del corso (in tal caso, senza conseguimento del titolo di specializzazione). Il curriculum disciplinare risulta articolato in cinque aree: *Il quadro* (legislazione, sociologia e pedagogia), *Il soggetto* (psicologia e biologia), *Il metodo* (problemi di metodologia), *I linguaggi* (comunicazione non verbale, lingua, logica e matematica), *La professionalità* (rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali).

gnanti di sostegno alle classi in presenza di alunni in situazione di handicap.

4 Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

Nei modelli che si sono succeduti nell'arco di un ventennio, il monte ore curricolare complessivo del biennio formativo oscilla tra le 1.150 e le 1.300 ore di attività didattica. La gestione della formazione specializzata rimane in capo all'autorità scolastica centrale e periferica, pur se consentita anche a istituzioni private convenzionate con le università.

▪ 4. La specializzazione approda all'università con un progetto formativo «essenziale»

Il passaggio di testimone alle università – transizione molto attesa – porta con sé diversi cambiamenti. Anzitutto, la specializzazione viene ricompresa nel quadro della formazione iniziale universitaria di tutti i docenti (Legge n. 341/90), venendo a collocandosi all'interno dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle SSIS (DM n. 226 del 26 maggio 1998⁵). Inserirle nei curricula normali, sono contemplate «specifiche attività didattiche aggiuntive per almeno 400 ore» (di cui 100 ore di tirocinio), al fine di conseguire i contenuti formativi «attinenti all'integrazione degli alunni handicappati». Oltre all'abilitazione specifica, la formazione universitaria prevede anche attività didattiche rivolte a tutti i futuri docenti – intese come «contenuti minimi qualificanti» –, «finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze trasversali della funzione docente, compresa l'integrazione scolastica».

Evidenziamo alcune novità:

- con il «semestre aggiuntivo» si conferma il carattere eminentemente educativo-didattico del profilo professionale del docente specializzato;
- a livello nazionale non vengono indicati contenuti disciplinari prescrittivi per gli insegnamenti e per le attività laboratoriali integrative, a eccezione del vincolo sul tirocinio; si demanda alle università l'elaborazione e l'articolazione del progetto di specializzazione;
- si indebolisce fortemente la consistenza del curriculum: il monte ore delle attività didattiche previste scende da 1.300 a 400 ore;
- l'evidente semplificazione del progetto formativo induce il legislatore a prevedere che la preparazione specialistica necessaria per «particolari disabilità» venga completata durante la formazione in servizio.

Per sopperire alla cronica carenza di insegnanti specializzati – una criticità permanente nel sistema scolastico italiano – le università vengono autorizzate ad avviare (dal 2002 al 2006) Corsi di specializzazione abilitanti di «almeno 800 ore», riservati a docenti già in servizio, prevalentemente precari, individuando

⁵ DM n. 226 del 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria (SSIS)*.

localmente parte dei contenuti formativi – lezioni teoriche, attività laboratoriali, tirocinio – secondo gli obiettivi di integrazione e le aree disciplinari di interesse territoriale, sulla base di un impianto formativo nazionale essenziale.

Il cambiamento di rotta riassume diversi impliciti: che la formazione universitaria generalista, assorbendoli, garantisca l'acquisizione di buona parte dei contenuti formativi trasversali prima inseriti nei percorsi di specializzazione; che, di conseguenza, anche un monte ore «basilare» sia sufficiente ad assicurare una buona preparazione specialistica per le diverse disabilità; che l'opzione culturale «per l'integrazione», nella pratica, sia in grado di alimentarsi con l'osservanza dei principi e delle indicazioni normative, ritenuti di per sé così vincolanti e motivanti – sul piano valoriale, didattico, organizzativo e pratico – da non richiedere puntigliose azioni di governo e di monitoraggio, per verificare la validità dell'educazione/apprendimento per gli studenti con deficit e la loro inclusione. Di fatto, lungo un decennio, nella scuola entrano insegnanti specializzati su un progetto a impianto «debole». Inoltre, con la chiusura delle SSIS, dal 2009 al 2013 nella secondaria non viene offerta alcuna formazione per la disabilità, accrescendo la schiera di docenti che svolgono la funzione specializzata di sostegno senza esservi preparati. D'altra parte, va tenuto presente che le giovani generazioni di insegnanti non conoscono – non avendole vissute personalmente – le esperienze del passato che hanno dato vita al presente; e le generazioni più anziane si mostrano demotivate in un contesto di cambiamenti, molti dei quali all'insegna della razionalizzazione delle risorse. Questo scenario getta non poche ipoteche sulla qualità del processo di integrazione scolastica, puntualmente riscontrate sia dai ricercatori (Canevaro, d'Alonzo e Ianes 2009; Canevaro, Ianes, Caldin, 2011; Pavone, 2014), sia dal crescente malessere delle associazioni familiari, che lamentano in particolare inadeguatezze sulle minorazioni sensoriali e sulle situazioni di gravità. Si deve prendere atto che, nella realtà, il processo inclusivo vive una sorta di «analfabetismo di ritorno» che ne corrode il potenziale originario (Treille, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011); e che la portata così trasversale dell'esperienza – per consistenza e diffusione⁶ – non può non creare ipoteche sulla qualità della scuola.

■ 5. Il modello attuale: una professionalità solida e competente

Nel 2010 viene riordinata la formazione iniziale degli insegnanti curricolari, con la previsione della laurea magistrale: quinquennale a ciclo unico nel-

6 Secondo le statistiche MIUR, nel 2014/15 frequentavano la scuola n. 234.788 studenti con disabilità, pari al 2,7% dei frequentanti, e prestavano servizio n. 119.384 docenti di sostegno, pari al 15,1% del totale. http://www.istruzione.it/allegati/2015/L'integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilit%C3%A0_as_2014_2015.pdf.

la scuola dell'infanzia e primaria; «3+2» più un anno di tirocinio formativo attivo-TFA abilitante nella scuola secondaria (DM n. 249 del 10 settembre)⁷. Si conferma la scelta di mantenere, nel curriculum generalista, un certo numero di crediti finalizzati all'integrazione scolastica degli allievi con disabilità. L'anno successivo il legislatore introduce un cambio di passo anche nella formazione specializzata, volendo coniugare il ritorno a un modello formativo rigoroso con aspetti di continuità con la tradizione (DM 30 settembre 2011)⁸. Il rigore traspare dalla consistenza del percorso annuale – 1400 ore di attività didattiche (60 CFU) da svolgersi in un anno – all'interno di un impianto definito centralmente, senza margini di flessibilità per le università. Il progetto contempla insegnamenti di diverse *Aree* (scienze storiche, filosofiche, pedagogiche, didattiche, giuridiche e mediche); laboratori diversificati per gradi di scuola (su didattiche disciplinari e speciali – verbali e non verbali – e su dimensioni progettuali longitudinali); tirocinio diretto/indiretto e nuove tecnologie per l'apprendimento, prove finali. La continuità si traduce – almeno nelle intenzioni – nella focalizzazione su «competenze progettuali e didattico-metodologiche per l'elaborazione/valutazione del PEI, in collaborazione con i Colleghi»; inoltre, sulla conoscenza delle tipologie di disabilità e su competenze relazionali e co-progettuali nei confronti delle famiglie e degli operatori dei servizi sanitari e sociali.

Dopo l'esperienza insoddisfacente delle «400 ore», il nuovo percorso curricolare è salutato con favore: ne è prova che, a far data dal primo ciclo (2013/14) siamo alla settima riedizione (2021/22). Una conferma del progetto viene dalla riforma del sistema di istruzione e formazione, introdotta nel 2015⁹, che ribadisce l'opzione per un *Corso di specializzazione in pedagogia e didattica speciale per le attività di sostegno didattico e l'inclusione scolastica* post abilitazione generalista, di durata annuale, con i dovuti adattamenti in base agli ordini e gradi di scuola.

Il legislatore non si pronuncia rispetto alla configurazione del progetto formativo, rinviando a successive disposizioni la definizione del piano di studi e delle modalità attuative e organizzative. In ragione della complessità del processo inclusivo, dà invece opportune indicazioni per ripensarlo alla luce delle sue svariate altre dimensioni e articolazioni, che fanno da contorno al *management* educativo-didattico dei docenti, curricolari e di sostegno: la revisione delle pro-

7 DM n. 249 del 10 settembre 2010, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.

8 DM 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.

9 Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*; i decreti applicativi sono stati emanati nel 2017 e 2019.

cedure di certificazione e di diagnosi; i criteri di assegnazione del personale di sostegno nel rispetto della continuità; l'individuazione di livelli essenziali delle prestazioni scolastiche, sanitarie e sociali in ottica inter-istituzionale; la previsione di indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione; la razionalizzazione degli organismi collegiali territoriali di supporto al processo; la previsione di formazione all'inclusione per i dirigenti scolastici e per il personale tecnico, ausiliario e amministrativo; la formazione in servizio sui temi inclusivi. Rimane aperta la questione strategica dell'intreccio di competenze nella cogestione del processo educativo-didattico fra docenti curricolare e specializzato, anche nell'ottica della collaborazione tra insegnanti, famiglie e operatori extrascolastici (Gaspari, 2015). Su questi nodi si riaffacciano, rivisitate, posizioni per anni contrapposte: l'associazionismo familiare rilancia l'opzione della «cattedra di sostegno» interpretata come divaricazione permanente delle carriere. All'opposto, alcuni ricercatori auspicano il superamento-evoluzione dell'insegnante di sostegno, attraverso la disseminazione di più elevate competenze in didattiche inclusive tra tutti gli insegnanti (Ianes, 2015). Vista la doppia posta in gioco: qualità dell'offerta formativa per le fasce più deboli di studenti e qualità della scuola – pur fra le divergenze – unanimemente si sollecita una più approfondita preparazione in didattica speciale inclusiva per tutti i docenti, nell'ambito di percorsi di formazione iniziale universitaria, da consolidare con una successiva, robusta formazione in servizio.

■ 6. Nuovi paradigmi e nuove emergenze nella scuola

La sfida posta alla scuola dal processo di educazione e di istruzione inclusiva degli allievi di fasce deboli, nel nostro secolo, si arricchisce di istanze nuove in prospettiva ecologica e sociale, provenienti dal panorama scientifico e culturale internazionale, che lo rendono indubbiamente più complesso.

Sul piano progettuale trova riscontri positivi il paradigma dello *Universal Design for Learning* (UDL; Meyer, Rose, Gordon, 2014). Come è noto, la prospettiva muove dall'assunto che, quanto più si consolidano una visione e una piattaforma di *management* dell'inclusione scolastica, impostate *ex ante* su presidi flessibili verso una platea di studenti eterogenea – a livello di contenuti, mezzi e tecnologie, coinvolgimento degli allievi –, tanto meno si dovrà ricorrere, *ex post*, a interventi «dedicati», in un'ottica residuale e difettologica. L'emergenza sanitaria, che negli ultimi due anni ha coinvolto l'intero sistema formativo di una moltitudine di paesi nel mondo, ha provocato un impatto senza precedenti sulle pratiche di insegnamento-apprendimento, contribuendo a valorizzare gli aspetti positivi del paradigma UDL, in virtù dei requisiti intrinseci di multi-modalità, multimedialità e accessibilità. L'esperienza della didattica online lascia in ere-

dità un patrimonio fecondo da non trascurare, nella direzione di un'auspicabile riconfigurazione dell'offerta formativa in ottica inclusiva.

Un'altra spinta al cambiamento è da collegarsi al processo di categorizzazione degli studenti con esigenze educative speciali (BES), che interessa la scuola italiana in questo decennio di secolo, per cui si riconosce che lo spettro dei minori che hanno necessità di una didattica individualizzata e di risorse aggiuntive, ai fini del successo nell'istruzione, è ben più ampio di quelli con esperienze di deficit. In adesione alla concettualizzazione OECD (adottata a partire dal 2000), anche da noi l'ombrello dei BES si allarga a ricomprendere, oltre alle disabilità (categoria «A»), anche i disturbi specifici di apprendimento e i disturbi evolutivi specifici (categoria «B»), nonché le difficoltà di apprendimento e di comportamento secondarie rispetto a problematiche socio-economico-culturali-linguistiche familiari (categoria «C»; 2012¹⁰). Le rilevazioni ISTAT confermano, negli anni, un progressivo incremento di studenti con BES, imputabile a ragioni diverse: più attenta osservazione degli studenti da parte di docenti e genitori; impatto sulla scuola dei progressi in campo neuro-scientifico e pedagogico speciale, con l'approdo al concetto di *neurodiversità* (Armstrong, 2011); maggiore riconoscibilità di molti disturbi interferenti con l'apprendimento; incremento di minori provenienti da altri paesi. Un dato recente: nel 2019/20 si registra una crescita del 29% degli alunni con bisogni educativi speciali (9% disabili; 53% disturbi specifici dell'apprendimento; 35% svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale)¹¹.

La classe scolastica si rivela sempre più eterogenea e gli alunni con disabilità risultano una minoranza rispetto a quelli «fragili». Si fa più oneroso per gli insegnanti l'impegno a garantire pari opportunità ad alunni con difficoltà tanto differenziate: non è agevole conoscere i loro profili personali e di apprendimento, né conciliare la programmazione di classe con i piani educativi e didattici personalizzati, sempre più numerosi. La progettazione inclusiva si dimostra un modello complesso e impegnativo. Per altro, l'istanza che ha portato alla categorizzazione dei BES non è esente da rischi. Il bisogno educativo speciale può diventare qualificatore di difficoltà personali: si moltiplicano infatti i percorsi separati e si accentua l'idea di scuola come ambiente di «rischio» educativo (Ebersold, Detraux, 2013).

La perdurante percezione di inadeguatezza dei docenti – curricolari e specializzati – a garantire una scuola di qualità, contrastando la dispersione dei più deboli, chiama in causa fattori di diverso peso. Fra le ragioni strutturali, occupa un posto di rilievo la debolezza del curriculum di formazione iniziale generalista - in

10 Direttiva MIUR 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

11 ISTAT: *Rapporto sull'inclusione scolastica*, a.s. 2019/2020 (pubblicato a dicembre 2020). <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>

particolare la formula dei «24 CFU» per la scuola secondaria¹² –, oltre all'inconsistenza e frammentarietà della formazione in servizio. Rispetto alla disabilità, le inchieste nazionali ribadiscono l'annoso problema, di natura organizzativa, che non riguarda il numero dei docenti di sostegno, riconosciuto adeguato (il rapporto medio alunno-insegnante di sostegno è pari a 1,4). Il vincolo, apparentemente insuperabile, è dovuto alla loro precarietà e mobilità: circa il 34% di quelli in servizio è privo di specializzazione e, fra gli specializzati, ogni anno oltre la metà lascia, per spostarsi sul posto comune, su un altro grado di scuola o territorio. Alla carenza di personale qualificato, all'inizio di ogni anno scolastico si affiancano spesso ritardi nell'assegnazione alle scuole¹³.

■ 7. Uno sguardo al futuro

L'attuale progetto di formazione specializzata, a impianto solido e rigoroso – articolato in conoscenze dichiarative, abilità procedurali e dimensioni formative – intende garantire una professionalità progettuale e didattico-metodologica ben identificabile. L'opzione è per un insegnante specializzato con «duplice veste»: offre attività di «sostegno alla classe», al fine di «favorire e promuovere l'integrazione degli alunni con disabilità» e, nel contempo, apporta «un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica» (Allegato A, art. 2, DM 2011). In questa formulazione si può intravedere una criticità che l'esperienza dell'ultimo decennio lascia trasparire: la convinzione che si possa favorire il processo inclusivo, muovendo dal vertice di osservazione del minore con deficit, piuttosto che dalla considerazione della classe come eco-sistema di per sé eterogeneo e plurale (Corbion, 2021).

Il corso, rivolto esclusivamente ai docenti dediti all'integrazione scolastica degli allievi con deficit, non tiene conto delle altre fragilità presenti in aula, alle quali vanno comunque dedicate attenzioni personalizzate – pur meno intense e specialistiche. Diversamente, nell'esperienza scolastica dei giorni nostri, sul piano progettuale e metodologico si tende ad abbandonare lo storico concetto di «integrazione», privilegiando il principio di inclusione, che prevede l'accoglienza e il sostegno formativo verso tutte le differenze personali, al di là di artificiose categorizzazioni. Questa evoluzione culturale non contribuisce certo a superare i vecchi – purtroppo ancora attuali – meccanismi di micro-espulsione dello studente con deficit e lo stato di marginalizzazione del docente specializzato, all'interno del team docente.

¹² DM 10 agosto 2017, *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari accademici (24 CFU)*, per l'accesso ai concorsi docenti nella scuola, ai sensi del Decreto legislativo 59/2019.

¹³ ISTAT: Rapporto: *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, a.s. 2020/2021 (pubblicato a gennaio 2022), <https://www.istat.it/it/files//2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>

Un altro valore, e allo stesso tempo criticità, della fisionomia del corso è ravvisabile nell'impostazione strutturata, monolitica, che non consente spazi di flessibilità né durante l'iter formativo, né nell'identikit del profilo di uscita, connotato in ottica prestazionale. Nella realtà di classi che si presentano come eco-sistemi eterogenei, la ricerca così come la prassi tendono a privilegiare una professionalità docente declinabile come capacità di risoluzione di compiti richiedenti rielaborazione del sapere in situazioni aperte e come abilità a mobilitare risorse proprie e altrui. Si enfatizza la competenza strategica di allestire e cogestire ambienti di apprendimento inclusivi, evoluti quanto ad accessibilità e dotazione tecnologica, in cui tutti gli studenti, anche con disabilità, diventino sempre più autonomi e competenti (d'Alonzo, 2020). Si suggerisce all'insegnante l'adozione di un'ingegneria di percorso, più che di programma (Perrenoud, 2002). Si insiste su una professionalità con competenze socio-emotive (Cottini, 2017), cooperative (Le Boterf, 2010), di presa di distanza riflessiva rispetto alle rappresentazioni, pratiche e risorse messe in opera (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014; Sellars, 2017).

Il «profilo del docente inclusivo» del XXI secolo, delineato dall'*European Agency For Development in Special Needs Education* (2012) è in sintonia con questi indirizzi, nel richiamare competenze progettuali multi-prospettiche, flessibili e dialogiche, che a loro volta sollecitano il possesso di analoghe acquisizioni negli allievi. Queste *soft skills* – risultanti sotto traccia nel modello formativo corrente – andrebbero inserite in una ipotesi di *restyling* del Corso di specializzazione, nella misura in cui contribuiscono a caratterizzare con significati coerenti e trasformativi il ruolo del docente come una «figura di sistema» sostenibile e perno delle reti di sostegno. Sono maturi i tempi per una rivisitazione della formazione specializzata, tanto più in concomitanza al dibattito sui cambiamenti da introdurre nella formazione iniziale e in servizio per tutti gli insegnanti (Pavone, 2022).

Poiché negli scenari scolastici attuali il requisito di docente inclusivo è trasversale a tutti gli insegnanti, occorrerebbe dare corpo a un progetto di formazione iniziale solido che contempli, nel percorso di abilitazione generalista, un congruo numero di insegnamenti/crediti formativi dedicati agli studenti con bisogni educativi speciali, soprattutto nel ramo secondario, che ne è carente. Quanto alla specializzazione iniziale per l'inclusione scolastica delle disabilità, nell'ipotesi di rivisitazione del curriculum, si potrebbero incrementare le competenze a connotazione strategica e gli spazi di flessibilità; inoltre, favorire maggiori interazioni con il territorio, promuovendo più strette collaborazioni con le istituzioni scolastiche e con i centri/gruppi di supporto all'inclusione territoriali, oltre che con l'autorità scolastica regionale. Uno spazio adeguato va comunque riservato alla didattica speciale inclusiva per le disabilità più severe e specifiche, che hanno sempre costituito e costituiscono sfide impegnative al processo inclusivo.

Nel complesso, con ragionevoli e opportuni aggiornamenti, si potrebbe decidere di temperare l'impostazione «monolitica» dell'impianto attuale, con l'inserzione di segmenti modulari su diverse direttrici, in analogia ai Programmi del 1995: in rapporto alla preparazione pregressa dei corsisti; in aderenza ai bisogni di particolari approfondimenti su specifici temi/disabilità e alle esigenze territoriali; per sollecitare la continuità tra formazione iniziale e in servizio; per assicurare maggiore sistematicità e assiduità anche alla formazione in servizio.

■ Riferimenti bibliografici

- Armstrong T., *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*, Perseus Book. Cambridge MA, 2011.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano University Press, Bolzano, 2011.
- Canevaro A., Ianes D., Caldin R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2011.
- Corbion S., *L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité*, Édition érès, Toulouse, 2021.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma, 2017.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), *Profilo dei docenti inclusivi*, European Agency For Development in Special Needs Education Odense, Danimarca, 2012. Edizione italiana al link:
https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf .
- d'Alonzo L., *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia, 2020.
- Ebersold S., Detraux J.J., *Scolarisation et besoin éducatif particulier: enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée*, in «Alter», VII, fasc. 2, pp. 102-115, 2013.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- Gaspari P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2015.
- Le Boterf G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Eyrolles – Les Éditions d'Organisation, Paris, 2010.
- Meirieu P., *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, Paris, 2013.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D., *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield MA, 2014.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano, 2014.
- Pavone M., *La formazione iniziale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Tradizione*

- e traiettorie di sviluppo*, in Ricchiardi P., Torre E., Trincherò R. (a cura di), *Pedagogia Sperimentale*, FrancoAngeli, Milano, 2022.
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- OECD, *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*, Cedex, Paris, 2000.
- Sagramola O., *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, Editrice La Scuola, Brescia, 1989.
- Sellers M., *Reflective practice for teachers*, Sage Publications, London, 2017.
- Treelle, Caritas e Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

Giudizi descrittivi nella scuola primaria: verso soluzioni “sensate”

Mario Castoldi

Università di Torino

La Scuola e l’Uomo | Ricerca

Anno I | N.2

Sommario

Il contributo propone un approccio alla valutazione del nuovo insegnamento di educazione civica a partire dalla sua natura trasversale e dalla gestione collegiale e integrata da parte del Consiglio di classe. In questa prospettiva l’educazione civica diviene un prezioso laboratorio per sperimentare un approccio innovativo alla valutazione degli apprendimenti, da trasferire progressivamente all’insieme dell’attività scolastica.

Abstract

The contribution proposes an approach to the evaluation of the new civic education teaching starting from its transversal nature and from the collegial and integrated management by the class council. In this perspective, civic education becomes

a valuable laboratory for experimenting with an innovative approach to the assessment of learning, to be progressively transferred to the whole school activity.

Parola chiave

Valutazione degli apprendimenti, educazione civica, rubrica di valutazione.

Keywords

Evaluation of learning, civics, evaluation rubric.

Senza riprendere analiticamente la riformulazione delle modalità di valutazione nella scuola primaria contenuta nell'OM 172/20 e nelle relative linee guida, possiamo segnalare che, accanto a parecchie criticità, ci sono alcune potenzialità da cogliere e sviluppare. Non c'è dubbio, infatti che la proposta ministeriale rappresenti una occasione per rimettere a tema una gestione più consapevole e professionale del processo valutativo, perlomeno nella scuola primaria, dopo oltre dieci anni di "ritorno ai voti" che hanno determinato un evidente arretramento nella cultura e nelle prassi valutative anche in questo ordine di scuola. Le nostre ipotesi di lavoro muovono, quindi, dalla premessa della necessità e dell'urgenza di un ripensamento in profondità delle modalità di valutazione degli apprendimenti nel sistema scolastico italiano, che può trovare nella recente innovazione normativa una (parziale) opportunità da non sprecare. La soluzione operativa che proponiamo intende caratterizzarsi per alcuni principi chiave:

- consentire una valutazione globale e sintetica del livello di apprendimento raggiunto dall'allievo, evitando una eccessiva frammentazione e analiticità degli elementi valutativi;
- centrarsi in modo esplicito e consapevole su una visione dell'apprendimento intesa come sviluppo di competenze da parte dell'allievo/a, evitando uno schiacciamento sulla sola padronanza di conoscenze e abilità;
- assumere pienamente una prospettiva valutativa declinata per livelli di apprendimento, in una logica di apprezzamento, evitando fratture o disallineamenti tra la formulazione degli obiettivi di apprendimento centrata sulle sole risorse conoscitive e la descrizione dei livelli curvata verso lo sviluppo di competenze;
- impiegare un lessico valutativo nello strutturare gli strumenti e le modalità della valutazione periodica e finale, evitando una commistione tra linguaggio progettuale e valutativo potenzialmente confusiva e ambigua;
- porre attenzione alle peculiarità epistemologiche delle diverse "materie" nell'analisi degli apprendimenti disciplinari, evitando soluzioni univoche e poco rispettose di tali specificità;
- proporre un approccio alla valutazione degli apprendimenti disciplinari che possa essere esteso anche alla scuola secondaria di primo grado, al di là dei diversi simboli valutativi impiegati, evitando di accentuare la frattura culturale tra i due gradi scolastici (*cfr.* Castoldi, 2021).

Sul piano operativo la premessa da cui partire consiste nell'assumere gli apprendimenti disciplinari in una prospettiva di sviluppo di competenze riferite ad un determinato ambito di esercizio riconducibile alla disciplina di insegnamento considerata. La descrizione di risultati di apprendimento in termini di competenza, infatti, può riguardare sia traguardi trasversali ai diversi ambiti discipli-

nari, come generalmente avviene anche nel nostro sistema scolastico nei profili in uscita dei diversi percorsi formativi, sia traguardi afferenti i singoli ambiti disciplinari. L'elemento discriminante, infatti, non è da ricercarsi nell'ampiezza di orizzonte del singolo traguardo, se esteso ad una pluralità di contesti d'azione o se riconducibile a contesti di utilizzo in ambito disciplinare, bensì nel tipo di apprendimento richiamato, imperniato sulla capacità di utilizzare l'insieme delle proprie risorse personali per affrontare situazioni di vita, in ambito professionale o personale. Questo orientamento tende a superare la *querelle* relativa alla natura trasversale delle competenze (*cfr.* Rey, 2003) in una prospettiva più pragmatica, differenziando le competenze trasversali o disciplinari in rapporto all'ampiezza dei contesti di esercizio della competenza a cui ci si riferisce: se più indifferenziati, nel caso delle competenze trasversali, o più circoscritti, nel caso di competenze relative a specifici ambiti disciplinari.

Un primo passo consiste, quindi, nel precisare su quali livelli di analisi della competenza focalizzare la valutazione degli apprendimenti disciplinari. Richiamando il "sistema" di modalità di comunicazione del giudizio attualmente vigente nel primo ciclo di istruzione, occorre assumere la valutazione disciplinare e quella del comportamento come due aspetti complementari che concorrono ad apprezzare il livello di competenza raggiunto dall'allievo/a; quest'ultimo viene poi espresso sia attraverso il giudizio globale, in modo descrittivo e per ciascun periodo didattico, sia attraverso la certificazione delle competenze, in riferimento alle competenze europee e a conclusione dei due gradi scolastici, sia attraverso il giudizio conclusivo dell'Esame di Stato, in forma di votazione in decimi e alla fine del primo ciclo di istruzione. Tornando alla complementarità tra valutazione disciplinare e del comportamento, si propone di focalizzare la prima sui primi due livelli di analisi della competenza (risorse conoscitive e processi cognitivi/operativi) e la seconda sul terzo livello, quello delle disposizioni ad agire. Ne consegue che gli obiettivi di apprendimento da assumere come oggetto della valutazione disciplinare riguardano (tav. 1):

- la padronanza delle conoscenze e delle abilità attese per quella disciplina;
- i processi cognitivi e operativi attraverso cui mobilitare le proprie risorse per affrontare le situazioni di vita proposte, ovvero i processi di interpretazione delle situazioni da affrontare, le strategie d'azione attraverso cui affrontarle in modo appropriato, i processi di controllo e regolazione del proprio agire.



[Tav. 1 – Obiettivi di apprendimento oggetto della valutazione disciplinare]

Occorre sottolineare che questa interpretazione degli obiettivi di apprendimento, estesa ai due livelli richiamati, è pienamente congruente con i significati di conoscenze e abilità proposti nell'EQF precedentemente richiamati: le conoscenze, teoriche e pratiche, e le abilità pratiche riguardano le risorse conoscitive; le abilità cognitive rinviano ai processi. Mentre la padronanza delle conoscenze e delle abilità ci riportano rispettivamente ai "sapere" e ai "saper fare" posseduti dall'allievo/a, lo sviluppo dei processi rinvia ad un ampio repertorio di azioni, in funzione delle situazioni a cui ci si riferisce, che vengono esemplificate nella tav. 1 riprendendo un contributo di Trinchero (2018).

Un secondo passo intende recuperare la logica e la struttura della rubrica valutativa come soluzione operativa attraverso cui analizzare gli apprendimenti disciplinari e sottoporli a valutazione; infatti, la rubrica valutativa si caratterizza come lo strumento principe per una gestione del processo valutativo rigorosa e professionale in chiave di apprezzamento. Da qui un impiego del lessico valutativo generalmente impiegato per la costruzione di tali strumenti (tav. 2):

- le dimensioni di analisi degli apprendimenti disciplinari su cui strutturare il giudizio valutativo (equiparabili ai nuclei tematici proposti nelle Linee guida);
- i criteri di valutazione che consentono di assegnare un significato più ope-

rativo a ciascuna dimensione di analisi (equiparabili agli obiettivi di apprendimento proposti nelle Linee guida);

- i livelli di valutazione previsti, attraverso cui descrivere la progressione dei profili di competenza da assumere come riferimento per il giudizio.

Un ulteriore livello di declinazione riguarda la declinazione di indicatori in riferimento ai diversi criteri, che consentono di precisare il significato dei criteri in rapporto ai diversi anni di corso. In riferimento al formato proposto nella tav. 2 si prevede la elaborazione di due versioni della rubrica valutativa disciplinare, in coerenza con l’articolazione proposta nelle Indicazioni nazionali: la prima versione prevista per le classi I, II e III; la seconda versione prevista per le classi IV e V. Ovviamente si potrebbe mirare ad una declinazione più raffinata, prevedendo eventualmente una versione specifica per le classi prime, ma come accennato sopra si suggerisce di sviluppare questo ulteriore livello di articolazione, se ritenuto necessario, attraverso la formulazione di indicatori di osservazione relativi ai diversi criteri¹.

DIMENSIONI DI ANALISI	CRITERI (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO

[Tav. 2 – Formato-base della rubrica valutativa disciplinare]

1 Una ulteriore soluzione operativa, particolarmente interessante, potrebbe prevedere una declinazione di quattro versioni delle rubriche disciplinari per bienni, considerando sia il corso primario che quello secondario di primo grado: I e II primaria, III e IV primaria, V primaria e I secondaria, II e III secondaria. In tal caso i quattro livelli delle rubriche farebbero riferimento a codici valutativi differenti: i livelli di apprendimento per la primaria, la votazione in decimi per la secondaria di primo grado (rispettivamente 4, 6, 8 e 10 per i quattro livelli, con i voti dispari collocati nella zona intermedia tra i due livelli descritti).

Per quanto riguarda gli allievi/e con difficoltà di apprendimento si suggerisce un adattamento della rubrica valutativa in rapporto agli obiettivi di apprendimento previsti nel Piano educativo individualizzato, per alunni/e con disabilità certificata, e nel Piano didattico personalizzato, per alunni/e con disturbi specifici di apprendimento o con bisogni educativi speciali. Le dimensioni di analisi degli apprendimenti disciplinari è invece opportuno che rimangano le medesime, allo scopo di uniformare i riferimenti generali impiegati per la valutazione, salvo casi particolari, in presenza di gravi livelli di disabilità, che possono richiedere di omettere alcune dimensioni.

Un terzo passo, all'interno della struttura di rubrica valutativa proposta, richiede di considerare la specificità delle diverse "materie" nell'analisi disciplinare necessaria per l'individuazione delle dimensioni di analisi. Come anticipavamo, infatti le materie di insegnamento non sono tutte uguali e i nuclei tematici proposti nelle Indicazioni nazionali per classificare gli obiettivi di apprendimento possono sicuramente rappresentare un primo riferimento da impiegare, ma in alcuni casi la loro individuazione risulta problematica e poco fondata². Più specificamente possiamo ricondurre le materie scolastiche previste per il primo ciclo di istruzione a due tipologie di fondo: da un lato le materie imperniate sulla padronanza di codici comunicativi, dall'altro le materie imperniate sull'indagine sulla realtà naturale e artificiale (tav. 3).

Le due tipologie di discipline di insegnamento presuppongono porte di accesso all'apprendimento disciplinare differenti, proprio in virtù delle loro specificità. Nell'attuale ricerca didattica, infatti, si punta ad evidenziare due prospettive di analisi degli apprendimenti disciplinari, tra loro intrecciate: da un lato gli ambiti su cui si esercitano gli apprendimenti disciplinari; dall'altro i processi chiave che caratterizzano l'impiego di un determinato apprendimento disciplinare. I due parametri di accesso alla disciplina possono intrecciarsi tra loro per comporre una matrice che permette di rappresentare il "territorio" che qualifica una determinata disciplina di insegnamento; come la latitudine e la longitudine nella rappresentazione cartografica della Terra, i due parametri consentono di orientarsi nel territorio dell'apprendimento disciplinare e di identificare le diverse componenti che lo caratterizzano.

² È il caso ad esempio di Scienze, nella quale si affiancano nuclei centrati su ambiti di contenuto (Oggetti, materiali e trasformazioni; L'uomo, i viventi e l'ambiente) e nuclei centrati su processi chiave del sapere disciplinare (Osservare e sperimentare sul campo).

PADRONANZA DI CODICI COMUNICATIVI	INDAGINE SULLA REALTA' NATURALE E ARTIFICIALE
Italiano *	Storia
Lingua inglese	Geografia
Seconda lingua comunitaria	Matematica
Musica *	Scienze
Arte e immagine *	Tecnologia
Educazione fisica *	
ORGANIZZAZIONE PER AMBITI DI COMPETENZA	ORGANIZZAZIONE PER PROCESSI CHIAVE

[Tav. 3 – Tipologie di discipline di insegnamento: primo ciclo di istruzione]

Nota: l'asterisco posto a fianco di alcune discipline intende evidenziare che alcune discipline di insegnamento centrate sulla padronanza di codici comunicativi prevedono già nel primo ciclo di istruzione la trattazione di una componente culturale connessa alla produzione da parte dell'uomo di opere attraverso il linguaggio analizzato (letteratura, storia della musica, storia dell'arte, discipline sportive, ...). Peraltro, tale trattazione, nella scuola del primo ciclo (in particolare nella scuola primaria) risulta marginale in rapporto alla padronanza del codice comunicativo connesso a ciascuna disciplina.

Sebbene le porte di accesso che abbiamo richiamato possono essere applicate alle diverse discipline di insegnamento, le due tipologie di discipline prima richiamate si caratterizzano proprio per la differente prospettiva privilegiata con cui analizzare l'apprendimento disciplinare.

Per le discipline centrate sulla padronanza di codici comunicativi si privilegiano gli ambiti di competenza, proprio perché consentono di identificare le dimensioni su cui si esercita la competenza comunicativa che viene sviluppata; peraltro, la porta di accesso dei processi chiave è resa problematica dalla presenza di due aspetti della competenza in un determinato codice comunicativo, la ricezione e la produzione di messaggi, che si qualificano per differenti processi chiave. È questa una ragione di fondo per cui il Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue è strutturato su ambiti di competenza, mentre la competenza in Lettura nel progetto PISA è strutturata per processi chiave (riguardando solo la dimensione della ricezione di un messaggio).

Per le discipline centrate sull'indagine sulla realtà naturale e artificiale si privilegiano i processi chiave, in quanto consentono di identificare alcuni processi cognitivi che qualificano l'apprendimento disciplinare sulla base dello statuto epistemologico della disciplina; peraltro la porta di accesso degli ambiti è resa problematica in quanto in questo caso non ci si può che riferire a degli ambiti di contenuto, potenzialmente infiniti e difficilmente padroneggiabili. Di fatto l'analisi per processi chiave richiede di fare riferimento anche agli altri due livelli di articolazione della competenza discussi in precedenza: la padronanza delle conoscenze e delle abilità e le disposizioni ad agire.

Un quarto passo della proposta di interpretazione dell’innovazione ministeriale riguarda la distinzione tra strumenti di “back-office”, ad uso dei docenti, e strumenti di “front-office”, utili per la comunicazione agli allievi e alle famiglie. Come abbiamo anticipato, infatti, la valutazione periodica e finale, nella sua funzione prioritariamente formativa e orientativa richiamata anche dell’Ordinanza ministeriale, assolve un duplice scopo: da un lato è utile agli insegnanti per fare il punto sul percorso di apprendimento dei singoli allievi; dall’altro è rivolta alle famiglie per comunicare il livello di apprendimento raggiunto. Da qui l’esigenza di impiegare soluzioni tecniche della rubrica valutativa funzionali ai diversi scopi a cui deve rispondere: come strumento di “back-office”, ad uso dei docenti, è preferibile una soluzione più analitica e discorsiva, che espliciti i riferimenti condivisi a cui attenersi da parte di ciascun insegnante per formulare i propri giudizi (vedi il formato di tav. 2); come strumento di “front-office”, per la comunicazione ad allievi e famiglie, è preferibile una soluzione più semplice e di immediata lettura, seppure con margini di personalizzazione del giudizio. La tav. 4 propone una versione della rubrica “front-office”, sebbene non sia l’unico formato possibile e si possano elaborare altre soluzioni, meno sintetiche e più discorsive (per un approfondimento vedi Castoldi, in corso di pubblicazione).

DIMENSIONI DI ANALISI	CRITERI (obiettivi di apprendimento)	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx		X		
xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx			X	
xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx	X			
xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxx			X	
Note:					

[Tav. 4 – Esempio di versione front-office della rubrica valutativa]

■ Riferimenti bibliografici

Castoldi M., *Ripensare il curriculum di Istituto*, Carocci, Roma, 2021.

Castoldi M., *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Mondadori Education, Firenze, 2021.

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Trinchero R., *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*, Rizzoli, Milano, 2018.

CLIL & Pluriliteracies nelle scuole italiane

Letizia Cinganotto

Ricercatrice INDIRE

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno I | N.2

Sommario

L'articolo si ispira ai pilastri della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), che è entrata a far parte degli ordinamenti scolastici della scuola secondaria di secondo grado dal 2010. Lo stato dell'arte del CLIL in Italia è menzionato come uno "studio di caso" dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa, in quanto viene riconosciuto come un esempio di buona pratica. Il contributo descrive le principali caratteristiche di un modello concettuale denominato "Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning" (PTDL), promosso dal Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML) del Consiglio d'Europa, che rappresenta una più ampia interpretazione della metodologia CLIL considerando le competenze disciplinari e, più in generale, le *literacies* del 21° secolo. Un campione di scuole secondarie di secondo grado italiane è stato selezionato dall'INDIRE (Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa) per progettare e sperimentare attività in classe, secondo i principi del modello PTDL.

Abstract

The article takes inspiration from the pillars of CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning), which has been compulsory in all Italian upper secondary schools since 2010. CLIL provision in Italy is mentioned as a “case study” by the European Commission and the Council of Europe as an example of good practice. The contribution will highlight and describe the main features of a conceptual model, named “Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning” (PTDL), promoted by the European Centre for Modern Languages (ECML), which represents a wider interpretation of CLIL methodology considering the subject specific literacies and more generally, the 21 century literacies. A sample of Italian upper secondary schools has been selected by INDIRE (National Institute for Documentation, Innovation, Educational Research) to plan and experiment activities in class, according to the principles of the PTDL model.

Parola chiave

CLIL, Pluriliteracies, competenze linguistiche.

Keywords

CLIL, Pluriliteracies, linguistic competences.

■ Introduzione alla metodologia CLIL

La metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) è entrata a far parte degli ordinamenti scolastici italiani con i DPR 88 e 89 del 2010 che l'hanno resa obbligatoria nel secondo ciclo, nello specifico in tutti i licei e istituti tecnici (Langé, Cinganotto, 2014; Cinganotto, 2018).

In ambito internazionale le scelte politiche italiane sono state ampiamente apprezzate, se si considera che il CLIL in Italia è citato come “Case study” nel rapporto Eurydice Brief¹ del 2017 e nella Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue del 2019², come riportato nel riquadro sottostante:

Case study: Italy – CLIL for all in upper secondary education

The introduction of CLIL was implemented in all *Licei* and *Istituti Tecnici* (upper secondary education) in 2014/15 as part of a comprehensive school reform. In practice, one non-language subject must be taught in a foreign language in the final year at *Licei* and *Istituti Tecnici*. In the latter, the subject must be chosen from the specialist areas. In the final three years of *Licei linguistici*, two different non-language subjects must be taught through two different foreign languages.

The Ministry of education has defined the competences and qualifications teachers need to teach CLIL classes. They concern the target languages, the non-language subjects and issues relating to methodology and teaching approaches. In particular, CLIL teachers must have attained a C1 level of competence on the scale defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In order to help potential CLIL teachers acquire the appropriate knowledge and skills, the education authorities are financing specific continuing professional development activities. For instance, in 2016, within a new school reform, they launched a National Teacher Training Plan which established a wide range of training programmes in CLIL methodology, which also included teachers from primary, lower secondary and vocational schools.

La metodologia CLIL comporta un ripensamento generale delle pratiche didattiche, del *setting* e degli ambienti di apprendimento e ha un forte impatto su tutti gli attori della comunità scolastica (dirigenti scolastici, docenti, studenti, famiglie, territorio) (Cinganotto, 2021).

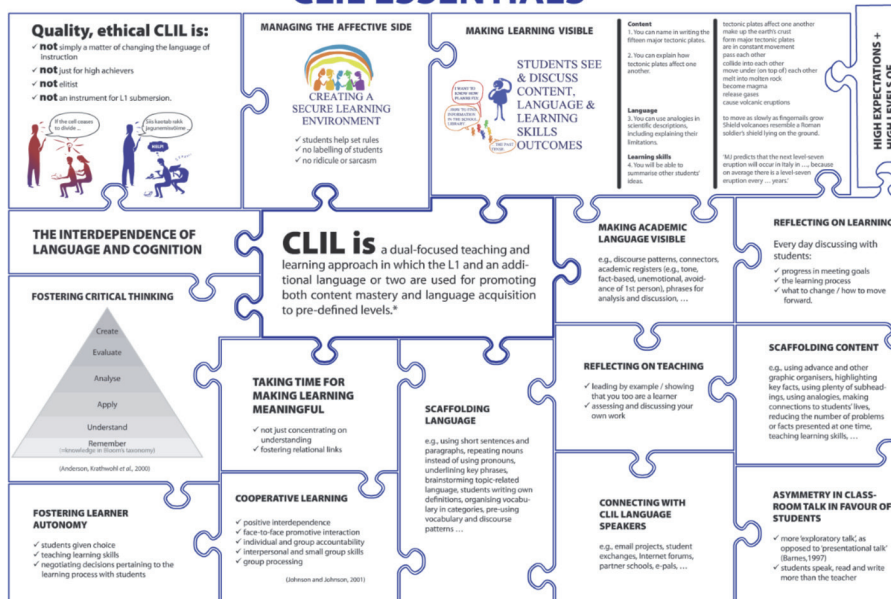
1 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe_en

2 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en

Tra le varie dimensioni del CLIL sintetizzate efficacemente in fig. 1, se ne riportano alcune (Cinganotto, Screpanti, 2020):

- Dimensione etica: non si tratta di una metodologia elitaria, solo per le eccellenze, ma è un approccio adattabile ad ogni studente di ogni ordine e grado di scuola;
- Dimensione affettiva: è necessario creare un ambiente di apprendimento sicuro e confortevole, che favorisca il benessere degli studenti;
- Dimensione metacognitiva: si riflette sul percorso di apprendimento e sulle strategie didattiche;
- Interdipendenza positiva tra dimensione linguistica e dimensione cognitiva: il linguaggio esprime il pensiero, le intenzioni, le idee;
- Dimensione dello *scaffolding*: si riferisce all'attività di supporto e di guida svolta dal docente sia sul piano dei contenuti che della lingua;
- Dimensione internazionale del CLIL: progetti e-Twinning, Erasmus e altri progetti di scambio in presenza o a distanza possono rappresentare un modo efficace per implementare la metodologia CLIL;
- Dimensione dell'interazione in classe: in genere il tempo dell'interazione è sbilanciato a favore del parlato dello studente (*STT – Student's Talking Time*), rispetto al TTT (*Teacher's Talking Time*): con la metodologia CLIL si cerca di rendere gli studenti protagonisti attivi del percorso formativo, favorendo lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative;
- Dimensione dell'apprendimento significativo: l'uso della lingua in ambiente CLIL mira alla realizzazione di compiti e *task* autentici.

CLIL ESSENTIALS



[Fig. 1 – CLIL Essentials]

■ Oltre il CLIL: le “Pluriliteracies”

In questi ultimi decenni si sta diffondendo sempre più il concetto di “literacy”, anche grazie al nuovo Quadro delle Competenze Chiave del 2018, che definisce proprio “literacy”, o competenza alfabetico-funzionale la prima Competenza Chiave.

Il Rapporto OCSE PISA del 2009 (OECD, 2009) descrive la *reading literacy* as: “understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.” Il concetto di *literacy* amplia dunque la sua portata semantica, riferendosi anche alla capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati, sviluppare le potenzialità, ampliare le conoscenze e partecipare attivamente alla società.

Il termine *literacy* si caratterizza dunque per una forte correlazione non solo con la dimensione cognitiva, ma anche con la dimensione affettiva, emotiva e socio-relazionale: it “captures not only literacy continua with different interrelated axes, but also an emphasis on literacy practices in sociocultural contexts, the hybridity of literacy practices afforded by new technologies, and the increasing interrelationship of semiotic systems” (García et al., 2007).

Questa citazione fa riferimento all’ibridazione tra le varie *literacies*, anche grazie

alla sempre maggiore diffusione delle tecnologie, che facilitano l'interrelazione tra i vari sistemi semiotici.

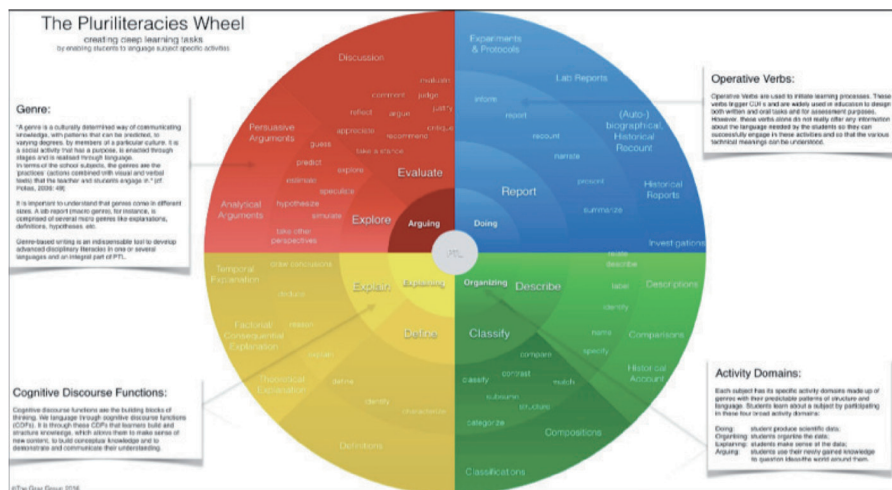
Nella società del XXI secolo è dunque naturale utilizzare una pluralità di codici all'interno dello stesso scambio comunicativo: un flusso continuo di lingue, dialetti, registri e sistemi semiotici caratterizza le nostre società sempre più complesse, dove le lingue non sono cristallizzate in situazioni diglossiche, ma forme di *translanguaging*, *code-switching* e *code-mixing* rappresentano la routine quotidiana. È pertanto necessario promuovere un uso flessibile della lingua e l'intreccio di vari codici di comunicazione, valorizzando il repertorio linguistico di ciascun parlante (Cinganotto, Cuccurullo 2019).

Questo rappresenta il punto di partenza del progetto PTDL³ (*Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*), promosso dall'ECML (*European Centre for Modern Languages*) di Graz, nell'ambito del quale l'autrice è membro del *consultancy team*. Si tratta di una visione più ampia della metodologia CLIL alla luce delle *literacies* del 21° secolo, che mira a intrecciare le competenze linguistiche con quelle disciplinari (le *subject literacies*) e con quelle trasversali. Per esempio, nel caso delle scienze, gli studenti devono essere in grado di scrivere relazioni su indagini o esperimenti. Ciò richiede l'uso di determinate strutture linguistiche e di specifici generi testuali, in correlazione alle specifiche conoscenze disciplinari.

Ogni disciplina è infatti caratterizzata da determinati generi testuali, con modelli e pratiche ben definite, che utilizzano di volta in volta testi scritti, produzioni orali, immagini, grafici, ecc.

Durante il processo di apprendimento, gli studenti sono stimolati ad attivare le varie abilità cognitive attraverso la realizzazione di attività o compiti autentici (classificati come: “fare”, “organizzare”, “spiegare”, “argomentare”), che richiedono l'uso di specifici “verbi operativi”, come illustrato nella «Ruota delle Pluriliteracies» della fig. 2.

3 <https://pluriliteracies.ecml.at/>

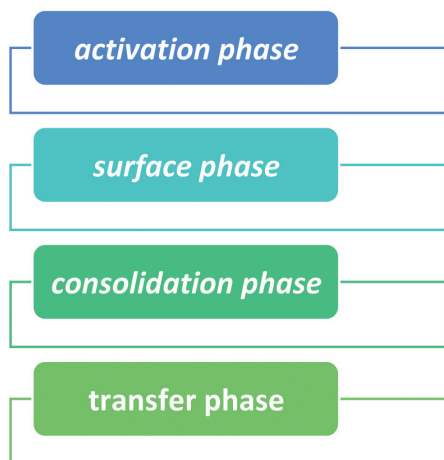


[Fig. 2 – La “Ruota delle Pluriliteracies”]

Il modello PTDL (Coyle, Meyer, 2021) si fonda su questi principi fondamentali ed è alla base delle iniziative di formazione promosse dall’ECML in tutta Europa.

In Italia, un progetto pilota è stato avviato nel 2019 da INDIRE (l’autrice in collaborazione con Raffaella Carro), con la consulenza di Oliver Meyer e Kevin Schuck, tra gli autori del modello PTDL, che coinvolge un campione di scuole del secondo ciclo, selezionate attraverso un apposito bando pubblico. Il progetto, condotto interamente online, mira a guidare i docenti nello studio, nella progettazione e sperimentazione del modello PTDL nelle loro classi, con la consulenza del gruppo di ricerca INDIRE e degli esperti internazionali. I docenti sono iscritti in un ambiente di apprendimento online, dove possono consultare le *video-lecture* degli esperti e i materiali di approfondimento e possono confrontarsi, scambiarsi idee e spunti didattici, anche alla luce delle riflessioni e dei chiarimenti forniti nel corso dei vari webinar dedicati al progetto.

Ai docenti è stata richiesta la progettazione di *Deep Learning Episodes* (DLEs), “episodi di apprendimento profondo”, finalizzati a raggiungere specifici obiettivi linguistici e obiettivi disciplinari, trattando un tema di una disciplina umanistica oppure scientifica in lingua straniera, sulla base delle seguenti fasi:



[Fig. 3 – Le fasi del “DLE”]

La fase dell’attivazione mira a introdurre la tematica del DLE, richiamare le pre-conoscenze degli studenti e sollecitare il loro interesse e la loro curiosità; le fasi successive mirano a consolidare contenuti e concetti veicolati in lingua straniera, con l’obiettivo di raggiungere l’“apprendimento profondo” e di generare conoscenze e competenze trasferibili in altri contesti.

Il progetto è in fieri: attraverso webinar periodici si seguono le attività di progettazione e sperimentazione dei docenti nelle loro classi, anche in base alle condizioni dettate dagli sviluppi epidemiologici. L’obiettivo a lungo termine del progetto di ricerca è quello di poter diffondere il modello PTDL anche ad altre scuole del territorio nazionale, a partire dalle scuole del primo ciclo.

■ Riferimenti bibliografici

- Cinganotto L., *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, 2018.
 Cinganotto L., *CLIL & Innovazione*, Pearson, 2021.
 Cinganotto L., Screpanti M., *Little Citizens, CLIL e Agenda 2030 nella scuola primaria*, Pearson, 2020.
 Coyle D., Meyer O., *Beyond CLIL, Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*, Cambridge University Press, 2021.
 Cinganotto L., Cuccurullo D., *Rethinking literacy in the 21st century: A pluriliteracies approach to CLIL*, in «Lublin Studies in Modern Languages and Literature», 43(3), 2019.
 García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J., *From biliteracy to pluriliteracies*. In P. Auer, &

- Li Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207-228), De Gruyter Verlag, Berlin, 2007.
- Langé G., Cinganotto L., *E-CLIL per una didattica innovativa*, in «I Quaderni della Ricerca» n.18, Loescher, 2014.
- OECD, *PISA Report. Reading Literacy in PISA 2009*. In R. Perkins, G. Moran, G. Shiel, & J. Cosgrove, *A Guide for Teachers*, Educational Research Center, Dublin, 2009. Retrieved March 1, 2018 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?10.1.1.564.1858&rep=rep1&type=pdf>.

Insegnare la competenza “a ritroso”

Mario Comoglio

Università Pontificia Salesiana - Roma

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno I | N.2

[Seconda Parte]

Sommario

Nella prima parte del nostro contributo (pubblicato sul numero 1 di questa Rivista) abbiamo proposto una suddivisione dell'insegnamento di una unità di apprendimento in cinque momenti o fasi, ossia la fase della *preparazione della prestazione* che valuterà lo sviluppo della competenza; la fase *diagnostica*; la fase dell'*insegnamento delle conoscenze, della comprensione profonda, delle abilità o del cosa lo studente deve saper fare*; la fase della *valutazione dopo l'insegnamento*; la fase della *valutazione sommativa della competenza* acquisita. Nella seconda parte, continuiamo a soffermarci su come progettare una didattica della competenza, analizzando approfonditamente l'articolazione proposta dell'unità di apprendimento.

Abstract

In the first part of our contribution (published in number 1 of this magazine) we proposed a breakdown of the teaching of a learning unit into five moments or phases, ie the stage of preparation of the performance which will evaluate the development of competence; the diagnostic phase; the phase of teaching knowledge, deep understanding, skills or what the student must be able to do; the evaluation phase after teaching; the phase of the summative evaluation of the acquired competence. In the second part, we continue to focus on how to design a teaching of competence, analyzing in depth the proposed articulation of the learning unit.

Parola chiave

Competenza, progettazione didattica, apprendimento.

Keywords

Skill, lesson planning, educational programming, learning process.

■ 1. La preparazione della prestazione contestualizzata o di realtà

Per le ambiguità sopra elencate e per le caratteristiche della competenza, l'insegnante decide innanzitutto la prestazione che lo studente dovrà essere in grado di svolgere. La prestazione implica la descrizione concreta e definita di cosa uno studente deve essere in grado di fare al termine di un periodo di apprendimento. È una situazione di realtà, nella quale una persona può trovarsi ad applicare i contenuti di conoscenza appresi nell'unità. Tutti gli autori oggi sottolineano che essa deve essere complessa, verosimile e contenere l'espressione delle abilità che definiscono la competenza. Dicono McTighe e Wiggins (2015):

Un compito di prestazione può essere considerato autentico (noi diremmo anche di realtà) se riflette il modo nel quale le persone affrontano varie situazioni nel mondo esterno alla scuola in cui la competenza è testata o sfidata. Tipicamente i compiti autentici includono uno scopo (ad es., risolvere un problema, analizzare una questione, condurre una ricerca, comunicare per uno scopo) e un destinatario come obiettivo e delle costrizioni realistiche (ad es., limiti di tempo, di budget). Questi compiti producono prodotti (un saggio breve, un poster, un modello a 3 dimensioni) e prestazioni (ad es., una presentazione orale, una scenetta, una dimostrazione) che sono apprezzati nel mondo più ampio fuori dalla scuola.

Stabilire il contesto autentico di un compito di prestazione ha valore anche per la valutazione (e non solo per la motivazione) perché la valutazione ci consente di cogliere l'evidenza della comprensione e del transfer. Quando gli studenti sono in grado di applicare con riflessione e con flessibilità il loro apprendimento in condizioni realistiche allora viene dimostrato un vero apprendimento. Un ulteriore vantaggio dei compiti autentici è che, quando sono stati stabiliti finalità, rilevanza e contesto realistico, è più facile che gli studenti colgano il valore di ciò che viene loro chiesto di apprendere (pp. 26-27).

Concretamente, quando si prepara la prestazione bisogna fare attenzione a diverse caratteristiche: 1) la descrizione di una situazione che contestualizzi la prestazione; 2) un ruolo assegnato allo studente e uno al destinatario, per il quale la prestazione viene eseguita, 3) indicazioni chiare per il prodotto da realizzare; 4) indicazione degli atteggiamenti che lo studente deve adottare per eseguire la prestazione, senza dare indicazioni su come deve procedere nell'eseguirlo; 5) la consegna dovrà essere accompagnata dalla rubrica con la quale lo studente auto-valuterà la sua prestazione.

Costruire sin dall'inizio una *prova contestualizzata o autentica o di realtà* richiede all'insegnante fantasia, molta attenzione ed esperienza. Forse può aiutare leggere esempi di prestazioni preparate da altri, rifletterci sopra e anche avere una ricca esperienza del mondo esterno, in cui si pratica la competenza che si insegna. Su una cosa richiamiamo qui l'attenzione di chi si accinge a preparar-

ne qualcuna. Quando la prepara, l'insegnante dovrebbe avere sotto gli occhi anche la rubrica di valutazione e accertarsi così in quali aspetti richiesti della prestazione egli potrà ritrovare i criteri stabiliti nella rubrica di valutazione e nel profilo di competenza elaborato. Inizialmente consigliamo di annotare le abilità richieste nella prestazione stessa e successivamente di cancellarle nella versione da dare agli studenti. La mancanza di chiari riferimenti potrebbe confondere e invalidare la prova, perché nella descrizione della prestazione non sono chiare o esplicite le richieste che impegnano l'esercizio delle abilità previste dalla competenza che sarà valutata.

A titolo esemplificativo, riportiamo due versioni di una prestazione, una in cui manca qualche elemento (Versione-1), mentre l'altra è più completa (Versione-2). Supponiamo che il profilo di matematica preveda il comprendere in forma matematica una situazione problematica e rappresentarla, calcolare, argomentare e dimostrare; l'insegnante prepara la seguente prestazione:

Versione-I

Il negoziante che vende l'acqua minerale vicino casa mia è una persona simpatica, ma ammette anche di riflettere poco sui suoi affari e di chiedere spesso aiuto ai clienti su come migliorare il suo servizio. Forse anche per questo è simpatico alla gente. Mi ha raccontato questo fatto e mi ha chiesto se lo potete aiutare a chiarire un dubbio che gli è venuto all'improvviso. Aveva uno stock di 200 blocchi di sei bottiglie d'acqua che erano vicino alla scadenza e voleva venderle tutte, sperando di recuperare la spesa sostenuta o almeno di rimmetterci il meno possibile. Tutto l'intero stock gli era costato 240 euro. Il lunedì mette in vendita a 3 euro ogni blocco di 6 bottiglie e ne vende metà. Martedì abbassa ancora il prezzo a 2 euro e ne vende ancora metà del rimasto. Mercoledì abbassa il prezzo a 1 euro e ne vende un terzo. Giovedì riduce il prezzo a 0,50 euro e le vende tutte. È contento, ma ha il dubbio di averci rimesso. Vedendomi mi dice: "Lei che insegna, può chiedere ai suoi studenti se ho guadagnato o ci ho rimesso?"

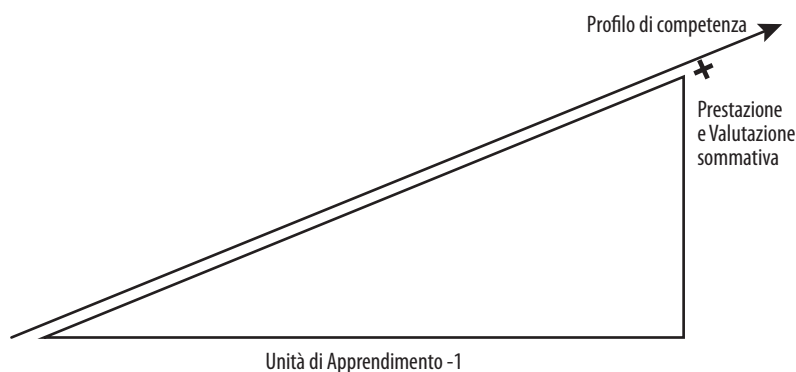
Versione-II

Il negoziante che vende l'acqua minerale vicino casa mia è una persona simpatica, ma ammette anche di riflettere poco sui suoi affari e di chiedere spesso aiuto ai clienti per come migliorare il suo servizio. Forse anche per questo è simpatico alla gente. Mi ha raccontato questo fatto e mi ha chiesto se lo potete aiutare a chiarire un dubbio che gli è venuto all'improvviso. Aveva uno stock di 200 blocchi di sei bottiglie d'acqua che erano vicino alla scadenza e voleva venderle tutte, sperando di recuperare la spesa sostenuta o almeno di rimmetterci il meno possibile. Tutto l'intero stock gli era costato 240 euro. Il lunedì mette in vendita a 3 euro ogni blocco di 6 bottiglie e ne vende un terzo. Martedì abbassa ancora il prezzo a 2 euro e ne vende ancora metà del rimasto. Mercoledì abbassa il prezzo a 1 euro e ne vende un quarto del rimasto. Giovedì riduce il prezzo a 0,50 euro e le vende tutte. È contento, ma ha il dubbio

di averci rimesso. Vedendomi mi dice: “Lei che insegna, può chiedere ai suoi studenti se ci ho guadagnato o ci ho rimesso? Ma non è appagato solo di ricevere la risposta, infatti chiede: “Fatemi anche vedere come avete fatto a risolvere i miei dubbi, a fare i calcoli (*calcolare*), così capisco per una prossima volta”. Vogliamo dimostrargli se ci ha rimesso, guadagnato o si è trovato in parità (*argomentare*)? Procedi con calma, sii preciso (*atteggiamenti*) e controlla i calcoli (*meta-cognizione*), spiega perché fai un’operazione (*meta-cognizione, rappresentazione, argomentazione*). Lui mi ha anche chiesto un consiglio per migliorare il suo lavoro (*meta-cognizione e comprensione profonda*).

Le indicazioni in corsivo sono annotate nella preparazione della prestazione e successivamente eliminate dalla consegna data allo studente.

La fase può essere rappresentata con la figura 4.



[Fig. 4]

■ 2. La valutazione diagnostica

Stabilito il punto di arrivo, l’insegnante può pensare alla progettazione didattica. È evidente che la progettazione didattica dipenderà dal punto di partenza in cui si trovano gli studenti e la classe. È anche ovvio che in una classe non si trovino tutti allo stesso punto di partenza. È quindi necessario che l’insegnante debba accertarsi “da dove” partono gli studenti rispetto a “dove” vuole che giungano. Tale attività viene anche chiamata *valutazione diagnostica* e ha l’obiettivo di dare informazioni all’insegnante sulla vicinanza o lontananza o sulla disponibilità (*readiness*) degli studenti ad apprendere il nuovo argomento.

Per verificare la distanza, l’insegnante può raccogliere informazioni attraverso lo stimolo di concetti chiave che hanno lo scopo di verificare la risonanza o meno di alcune idee o argomenti, esperienze vissute dagli studenti nelle quali

possono essere presenti aspetti della conoscenza o abilità che dovranno apprendere, domande provocanti che suscitano curiosità, significatività e interesse o dissonanze cognitive per il nuovo argomento oppure rivedendo sul quaderno delle osservazioni degli studenti indicazioni sul loro profilo di apprendimento¹. Hockett e Doubet offrono una buona sintesi del valore e delle caratteristiche che una valutazione diagnostica deve avere:

Le valutazioni preventive più utili

- sono somministrate poco prima della lezione o dell'unità che sarà insegnata, in modo da fornire le informazioni più adatte sui punti di forza e le esigenze degli studenti;
- introducono alla nuova esperienza di apprendimento, ma non rappresentano una barriera;
- stimolano l'interesse degli studenti rispetto a quello che stanno per studiare;
- includono solo alcune domande chiave;
- stimolano l'interesse degli studenti rispetto a quello che stanno per studiare;
- sono allineate con la lezione fondamentale o con gli obiettivi dell'unità – i fatti, le abilità e le comprensioni essenziali che gli studenti conoscano (Wiggins & McTighe, 2005);
- accertano comprensioni, conoscenze e abilità degli studenti;
- sono accessibili a tutti gli studenti e non solo a quelli che godono di un ricco background;
- cercano di scoprire ciò che gli studenti sanno, invece di confermarli in ciò che non sanno;
- offrono agli studenti molteplici modi diversi e di mostrare ciò che sanno;
- fanno emergere le potenziali connessioni tra lo studente e il contenuto.

Una buona pre-valutazione rileva il meglio della mente dello studente e tira fuori quello che egli potrebbe sapere, comprendere (o fraintendere) ed essere in grado di fare rispetto all'unità che sta per cominciare. Per centrare l'obiettivo, la valutazione preventiva non deve essere lunga o complicata. Infatti, le migliori pre-valutazioni sono spesso brevi e ben focalizzate. Le domande dovrebbero effettivamente attivare le menti degli studenti per fornire all'insegnante informazioni che possono guidare la pianificazione” (Hockett & Doubet, 2014, p. 50).

Spesso la prova diagnostica comincia domande come le seguenti:

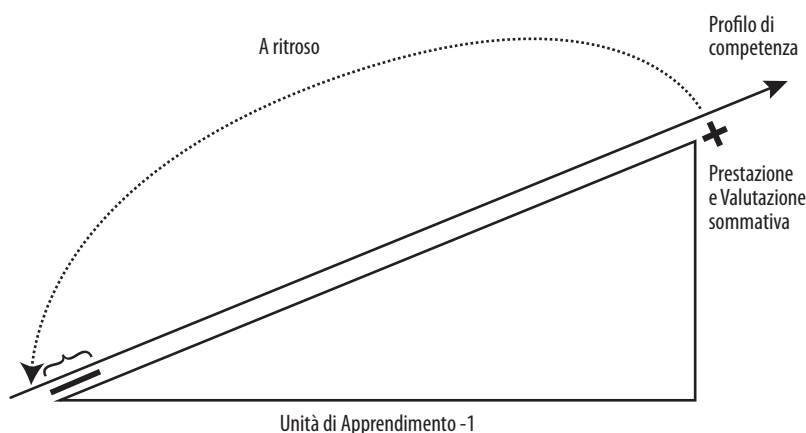
- a) Ti è mai capitato di vedere ... Cosa hai pensato di...? Perché avviene ...?
- b) Hai sentito o letto queste parole cosa vogliono dire? Sapresti scrivere una frase nella quale sia contenuta una di queste parole?
- c) Ti interessa sapere perché ...

¹ Con il termine “profilo di apprendimento” intendiamo tutto ciò che fa riferimento allo stile cognitivo, allo stile di controllo cognitivo, allo stile di apprendimento o a tratti di personalità.

- d) Ti piacerebbe sapere ...
- e) Se ti capitasse di trovarti in questa situazione ...
- f) Guarda questa immagine (fotografia, grafico, tabella, ecc.) cosa capisci semplicemente osservandola con attenzione?
- g) Cosa pensi già di sapere su ...
- h) Che utilità ha sapere che ...
- i) Che cosa ti mancherebbe o non sapresti fare se non sapessi nulla di ...
- j) Che differenza ci potrebbe essere tra te che sai ... e un altro che non sa nulla di ...

Successivamente, l'insegnante, invita gli studenti a scambiarsi le riflessioni e, se dispone ancora di un po' tempo, può aprire la discussione attraverso la quale può rispondere a una serie di domande: che cosa sanno gli studenti sull'argomento? Di quale vocabolario dispongono? Che esperienze hanno già avuto sull'argomento? Quali sono le loro convinzioni a riguardo? Che valore danno o che interesse hanno per l'argomento?

Partendo dalle risposte a queste domande l'insegnante può progettare l'insegnamento.



[Fig. 5]

■ 3. L'insegnamento della competenza

Quando ha raccolto informazioni su “dove si trovano” gli studenti, l'insegnante può pensare a progettare l'insegnamento. Questo momento richiede inizialmente all'insegnante di definire, descrivere ed essere precisi su tre aspetti:

- a) quali sono le conoscenze e i concetti che gli studenti devono comprendere e familiarizzare;
- b) quale “comprensione profonda” queste conoscenze devono produrre o suscitare;
- c) cosa devono saper fare gli studenti con queste conoscenze.

I concetti possono riguardare anche il recupero di conoscenze già apprese, ma fanno soprattutto riferimento a nuove conoscenze che richiedono un vocabolario preciso e che consentono, attraverso il buon possesso delle parole e dei significati, la comprensione e l'elaborazione successiva. Ad esempio, rispetto alla prestazione di matematica che abbiamo presentato precedentemente, potremmo dire che i concetti chiave sono i seguenti:

CONOSCENZE: quantità, intero, frazione, unità di costo, spesa, ricavo, guadagno, perdita, totale.

La comprensione profonda esprime, invece, ciò che un insieme di concetti e di operazioni sottende o a quale comprensione rimanda. Sempre nel caso precedente, la comprensione profonda che gli studenti dovrebbero acquisire potrebbe essere:

COMPRESIONE PROFONDA: Gli studenti comprenderanno che la matematica serve per risolvere problemi che non possono essere adeguatamente affrontati con la sola intuizione. I problemi possono avere rappresentazioni numeriche, che consentono di comprendere e riflettere sulla situazione. La matematica offre procedure per svolgere calcoli e raggiungere concettualizzazioni più complesse come quelle di costo, di guadagno, di perdita, ma anche la possibilità di raggiungere riflessioni più generali, utili per affrontare altre situazioni diverse da quelle nelle quali si è operato.

Quello che gli studenti devono saper fare sono le elaborazioni o processi cognitivi che vanno svolti sulle conoscenze acquisite. Nell'esempio:

SAPER FARE: Saper calcolare dal totale il costo per unità di prodotto, calcolare dall'unità di prodotto il “totale”; fare calcoli per trovare frazioni di una quantità di prodotti, sapere come calcolare il costo totale di una frazione di prodotti; verificare l'esattezza dei calcoli; confrontare il costo e il ricavo per conoscere il guadagno o la perdita...

Dei tre elementi il più trascurato è la definizione esplicita e dettagliata della comprensione profonda. Spesso essa viene confusa con le conoscenze che devono essere comprese o con ciò che lo studente deve saper fare. La sua importanza sta nel fatto che è l'obiettivo finale a cui devono convergere tutti i singoli apprendimenti. Un modo semplice per individuare la comprensione profonda è attraverso la domanda: Perché gli studenti devono sapere ciò che vogliamo che

apprendano? La risposta non è sempre facile, ma ci porta a riflettere sulla significatività dell'apprendimento. Secondo alcuni autori come Wiggins, McTighe, Tomlinson, e altri, la comprensione profonda è il risultato che tutti, pur con le differenze individuali, devono raggiungere.

Quando si è fatta chiarezza sulle conoscenze da padroneggiare, sulla comprensione profonda da conseguire e sulle cose che uno studente deve saper fare, la progettazione è pronta a stabilire le esperienze di apprendimento.

■ 4. Le esperienze di apprendimento

Stabilite le conoscenze, la comprensione profonda e le cose da saper fare, l'insegnante prepara una sequenza temporale di esperienze di apprendimento. Queste richiedono brevi periodi di tempo, sono molto ben definite e mirate a un obiettivo di apprendimento. Nel preparare la sequenza, l'insegnante deve tener conto di molte cose: la progressività, la partecipazione attiva degli studenti, la motivazione, la dizione ultima a cui devono convergere tutte le esperienze; stimolare l'assunzione degli atteggiamenti, controllare costantemente attraverso la valutazione formativa l'efficacia del proprio insegnamento, creare le condizioni di aiuto e valutazione reciproca; e altre ancora.

Se escludiamo la prima esperienza di apprendimento, cioè la valutazione diagnostica, nelle successive la priorità va data all'insegnamento e all'apprendimento delle conoscenze, e poi alle abilità. Ma questo non è uno schema rigido o assoluto. Le cose possono variare e dipendere da molti fattori: l'autonomia operativa degli studenti, la capacità collaborativa, la diversità tra studente e studente, i materiali a disposizione, la complessità delle conoscenze, e altro ancora. Vale la pena, però, indicare gli elementi irrinunciabili in una esperienza di apprendimento:

1) *Il richiamo all'obiettivo dell'unità e all'obiettivo particolare di quella esperienza di apprendimento.*

In altre parole, è importante richiamare costantemente gli studenti sul senso e la ragione di ciò che si fa quel giorno e giorno dopo giorno, indicare dove si è diretti e perché è importante in quel momento imparare una determinata cosa e, mano a mano che si procede, richiamare quello che si è fatto e quello che rimane da sapere. Ciò permette alle esperienze e alla progettazione di continuare a muoversi nella giusta direzione. L'indicazione dell'obiettivo dell'esperienza deve essere precisa, l'esperienza va conclusa entro il tempo stabilito e anche controllata. In altre parole, se si dispone di un'ora di lezione, dopo 50 minuti l'apprendimento deve essere concluso e i restanti 10 minuti vanno utilizzati per controllarlo.

2) *Nell'esperienza di apprendimento, l'insegnante organizza l'attività avendo cura che tutti gli studenti siano sempre coinvolti.*

È certamente di grande aiuto conoscere e saper utilizzare le tecniche del *cooperative learning* (jigsaw, pensare in due e condividere) nonché l'applicazione di metodi di apprendimento come il *problem solving*, la ricerca guidata, la costruzione fatta in coppia della mappa semantica di un testo, ecc.

In genere, l'insegnante immagina quest'attività in modo approssimativo e poi la concretizza quando si trova in classe. Questa abitudine va corretta, stabilendo in modo concreto e preciso, prima di entrare in classe, come procederà l'attività e adattandola, semmai, nel momento in cui si svolge.

A titolo esemplificativo, mostriamo un esempio in cui evince la precisione con cui l'attività va preparata. Supponiamo che, per un obiettivo più generale e complesso, gli studenti di una classe debbano arricchire il loro vocabolario. L'insegnante progetta un'esperienza di apprendimento di questo tipo.

Esperienza di apprendimento-1: Arricchimento di vocabolario

- A) L'insegnante spiega l'importanza di apprendere e disporre di un ricco repertorio di vocaboli per comprendere ciò che si legge e per comunicarlo in modo preciso (*obiettivo dell'esperienza di apprendimento*). L'esercizio è utile per facilitare la composizione scritta, la lettura e la comprensione (*obiettivo di apprendimento*).
- B) La classe è suddivisa in coppie. In tutto si formeranno 14 coppie. Da una scatola sceglieranno un numero con indicato il brano che ognuno dovrà leggere.
 - a) Gli studenti hanno 7 minuti per leggere il brano e disporsi a raccontarlo sottovoce al proprio compagno di coppia in 3 minuti.
 - b) Successivamente, ognuno dovrà segnalare gli aggettivi qualificativi presenti nel brano e, con l'uso del dizionario dei sinonimi, dovrà trovare delle parole-aggettivi che possono sostituirle senza modificare il significato del testo (10 minuti).
 - c) Ognuno scriverà il termine sul margine (o sopra la parola) e infine controllerà l'appropriatezza dei termini, rileggendo il testo con le sostituzioni. Se necessario migliorerà ancora la propria scelta (10 minuti).
- C) Ognuno scambierà il testo con il compagno e correggerà il lavoro svolto. Prima di farlo, l'insegnante spiegherà in che modo si dovrà comunicare reciprocamente (*Valutazione formativa tra compagni*).

3) *Le esperienze di apprendimento dovrebbero sempre essere strutturate in una forma che veda gli studenti partecipare in maniera attiva, ma anche in modo da "educare" gli atteggiamenti inclusi nel profilo di competenza.*

Ad esempio, potremmo immaginare che nell'attività presentata sopra l'insegnante, chiedendo di "usare parole diverse per dire la stessa cosa" e di "controllare la precisione delle parole scelte" e "poi ancora [di] correggere il già corretto", intenda educare gli atteggiamenti della flessibilità, della precisione e dell'accuratezza.

4) *Può essere anche molto importante disporre di efficaci principi di apprendimento a cui fare riferimento.*

Negli ultimi decenni, la letteratura della psicologia dell'apprendimento ha raccolto molti "principi" che descrivono modi caratteristici della mente umana che possono produrre apprendimento efficace. Tra i tanti i seguenti:

a) *I materiali sui quali gli studenti devono lavorare dovrebbero essere a un giusto livello di difficoltà.*

Se ciò che deve essere appreso si presenta in una forma troppo facile o banale, gli studenti non si sentono sufficientemente sfidati. Se gli studenti non sono in grado di afferrare un contenuto da soli, potrebbero aver bisogno di aiuto o sostegno, ma che non lo faciliti eccessivamente, perché si ricadrebbe nel caso precedente. Se ciò che devono apprendere è troppo difficile, possono facilmente arrendersi. In tutti i casi, i contenuti diminuiranno la motivazione, l'attenzione e l'impegno degli studenti.

b) *Presentare le informazioni da imparare in formati che richiedono impegno nell'elaborazione.*

L'apprendimento è maggiore quando gli studenti devono organizzare le informazioni da se stessi o devono fare uno sforzo supplementare durante l'acquisizione o il recupero, rispetto a quando le informazioni da apprendere o da recuperare sono date. Anche se rallenta l'apprendimento iniziale, questo maggiore impegno da parte degli studenti promuove il mantenimento a lungo termine delle informazioni. Dove possibile, si può presentare un testo in formato audio invece che scritto. Gli studenti possono allora utilizzare le capacità di immaginazione e uditive di elaborazione del cervello separatamente, anziché sovraccaricare la capacità di elaborazione con la immaginazione e la visualizzazione del testo scritto. In altri casi si possono utilizzare grafici e figure, per illustrare processi e procedure. Questa integrazione di diversi canali di elaborazione può produrre un migliore apprendimento rispetto alla sola offerta del testo scritto. In altri casi si può chiedere di trasformare un contenuto concettuale astratto in forma visiva come un'immagine o una rappresentazione semantica (mappe concettuali o semantiche). È possibile anche trasformare un contenuto o sintetizzare un contenuto complesso in un'intervista. In tutti i casi, il principio generale è sempre lo stesso: trasformare la codificazione di una informazione in un'altra ne facilita l'apprendimento e la memorizzazione.

c) *Alternare esempi di esercizi già svolti con altri che gli studenti devono risolvere da soli.*

La ricerca di questi ultimi decenni (Bjork, Dunlosky, & Kornell, 2013; Renkl, 1997, 2008; Renkl, & Atkinson, 2003) ha dimostrato quanto sia efficace con gli studenti più fragili e dotati di minore capacità usare esempi risolti. Il principio suggerisce di alternare esempi (ad es., problemi) già svolti con altri esempi dello stesso tipo, da risolvere da soli. Prima si invita

gli studenti a riflettere sul modo in cui è stata trovata la soluzione nell'esempio già risolto. Tale riflessione può anche essere meglio svolta con un compagno. Successivamente, si presenta un compito simile e dello stesso livello di difficoltà da risolvere. L'alternanza avviene con compiti sempre più difficili, diminuendo progressivamente l'assistenza. L'efficacia della tecnica sta nella possibilità che l'esempio già svolto faccia da modellamento di un possibile percorso di soluzione, mentre il secondo, da risolvere, non appare così difficile come se fosse affrontato per la prima volta. A mano a mano che gli studenti sviluppano maggiori competenze, si riduce il numero di esempi svolti e si aumenta il numero di problemi da risolvere in modo indipendente.

d) *Educare ad autoregolare il proprio apprendimento*

Per offrire sempre più la possibilità di essere autonomi e indipendenti, si devono educare progressivamente gli studenti a essere auto-regolati. Per farlo gli studenti vanno progressivamente preparati all'uso di strategie di apprendimento (saper estrarre o individuare l'idea principale di un testo, riassumere, costruire mappe semantiche, porsi domande, costruirsi test di auto-valutazione, ecc.) e a saper monitorare il proprio apprendimento. A questo proposito, si deve ricordare agli studenti che il momento migliore per capire se hanno appreso qualcosa non è subito dopo aver finito di studiare, ma dopo un certo tempo. Solo dopo un po' di tempo gli studenti possono percepire se hanno appreso i concetti chiave o richiedono ulteriore studio. Questo principio può essere anche applicato dall'insegnante recuperando, ogni tanto, all'inizio di un'esperienza di apprendimento, quanto è stato appreso in precedenza (Roediger III, 2014; Roediger III & Pyc, 2012; Schwartz, Son, Kornell, & Finn, 2011; Taylor & Roher, 2010; Willingham, 2014).

e) *La ricerca guidata*

Le informazioni o le conoscenze, frutto della ricerca personale, sono meglio ricordate rispetto a quelle semplicemente ricevute o ascoltate. Il principio è vero, tuttavia, se lo studente è posto in uno spazio di ricerca troppo ampio è facile che abbandoni la ricerca o non trovi la strada o la metodologia per conseguire il risultato. Ciò avviene quando, per esempio, l'insegnante dà una consegna di questo tipo: "Cercate in internet una definizione di cellula". È molto facile che la ricerca non si concluda o sia scoraggiante. Se invece l'insegnante dice: "Visitando questi tre siti... cercate e poi formulate con parole vostre una definizione di cellula, dite anche di quali parti è formata e fatene una rappresentazione che vi aiuti a ricordare che cosa è e di quali elementi è costituita", è probabile che lo studente giunga a una conclusione e con soddisfazione. Nel primo caso si tratta di metodologia della ricerca, nel secondo caso di metodologia della ricerca guidata (Kuhlthau, Maniotes, & Caspari, 2012).

■ 5. La valutazione formativa

Non abbiamo qui lo spazio per descrivere con la dovuta ampiezza questa attività, che riteniamo, soprattutto oggi, particolarmente importante e significativa. La valutazione formativa è una tecnica di insegnamento che l'insegnante usa per migliorare l'apprendimento dello studente ed eventualmente per modificare le sue scelte didattiche, qualora si fossero dimostrate inefficaci per qualche studente. Anche se la ricerca sulla valutazione formativa è recente, gli studi e i risultati ottenuti sono molti e le pubblicazioni contengono moltissime strategie di applicazione. Nel presente contributo ne offriamo solo una definizione e proponiamo degli esempi tratti da autori particolarmente significativi in questo ambito.

Tra i ricercatori più significativi e impegnati vanno ricordati Black e Wiliam e collaboratori che così definiscono la valutazione formativa:

Per valutazione per l'apprendimento intendiamo qualsiasi valutazione la cui priorità, nella progettazione e nella pratica, è quella di promuovere l'apprendimento degli studenti. Si differenzia quindi dalla valutazione pensata principalmente per scopi di responsabilità, di classificazione o di certificazione della competenza. L'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se da una parte fornisce informazioni che gli insegnanti e gli studenti possono utilizzare come feedback per valutare se stessi e gli altri e dall'altra per modificare l'insegnamento e l'attività di apprendimento in cui sono impegnati. Tale valutazione diventa "valutazione formativa" quando l'evidenza viene effettivamente utilizzata per adattare il lavoro di insegnamento e per soddisfare le esigenze di apprendimento" (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, p. 10).

Gli obiettivi e le forme di valutazione formativa possono essere molto diversi e la pratica ha sviluppato una grande quantità di strategie e di tecniche di cui la professionalità docente oggi necessita. Infatti, possedere un ricco repertorio di tecniche da usare flessibilmente secondo il momento e lo scopo sembra essere oggi un requisito significativo e imprescindibile della professionalità dell'insegnante.

A titolo esemplificativo, accenniamo solo ad alcune tecniche e strategie tra le più comuni e diffuse:

a) *La carta d'entrata e d'uscita*

Prima di iniziare una nuova esperienza di apprendimento (*Carta d'entrata*), può essere utile verificare le conoscenze prelieve o apprendimenti precedenti o, al termine (*Carta d'uscita*), può essere utile verificare se l'attività di apprendimento è stata efficace. Questo può essere fatto preparando una scheda dove sono indicati alcuni concetti chiave che o devono essere già ben posseduti (*Carta d'entrata*) o dovrebbero essere stati appresi durante l'esperienza di apprendimento (*Carta d'uscita*). In ambedue i casi l'insegnante presenta i concetti chiave e verifica nel modo più opportuno la loro

comprensione o apprendimento. Dalle risposte date, l'insegnante deciderà se proporre una discussione in coppia, se riprendere l'insegnamento o se proporre una nuova attività.

b) *Il punto di maggior confusione*

L'insegnante chiede agli studenti di indicare o scrivere su un foglio di carta il concetto che hanno compreso meno o il punto meno chiaro dopo una esperienza di apprendimento. Successivamente l'insegnante o condivide i punti meno chiari con la classe, oppure raccoglie i concetti non evidenti e li riaffronta privatamente con coloro che hanno dimostrato minor comprensione, mentre gli altri svolgono un'attività di ulteriore approfondimento (ad es., formulano esempi dei concetti compresi), o mette in un peer-tutoring chi è sicuro di aver compreso con chi è confuso per un chiarimento, oppure, se è opportuno, riaffronta l'argomento con la classe.

c) *Notiziario per un Marziano*

È un modo di parafrasare quello che è stato compreso. Al termine di un apprendimento, l'insegnante chiede agli studenti di spiegare con poche frasi quello che è stato appreso a un Marziano che non sa nulla di ciò che è stato imparato. Dopo una prima stesura in coppia, i ragazzi possono autocorreggersi utilizzando la tecnica successiva di Due Stelle e un Desiderio.

d) *Due Riconoscimenti e un Consiglio* (o anche *Due stelle e un Desiderio*)

Dopo un'attività svolta da soli e in modo indipendente, l'insegnante propone una valutazione tra pari. Gli studenti in coppia esaminano reciprocamente il lavoro fatto e al termine formulano un giudizio, identificando due cose che sono particolarmente piaciute del lavoro del compagno (o due cose importanti che hanno imparato) ed esprimono anche un desiderio di miglioramento (ad es., dire di più in una parte ben fatta, chiarire un punto confuso).

e) *RSDCC (Ricordare, Sintetizzare, Fare Domande, Connettere e Commentare)*

È una tecnica che può essere utilizzata sia al termine di una esperienza di apprendimento sia al momento della valutazione dopo l'insegnamento. Inoltre, si può fare in modo individuale, in coppia o in gruppo: gli studenti *Ricordano* (elencano) i punti chiave, *Sintetizzano* ogni punto in una sola frase, fanno *Domande senza rispondere*, *Collegano* ogni argomento agli obiettivi di apprendimento e scrivono un *Commento* conclusivo.

f) *Le Domande*

Il saper usare le domande per scopi precisi e diversificati dimostra grande professionalità da parte dell'insegnante. Ad esempio, se l'insegnante vuole accertarsi se gli studenti hanno realmente compreso qualcosa fino in fondo, egli potrebbe fare questi tipi di domande che sollecitano e incoraggiano a fornire ulteriori spiegazioni: Perché pensi che ...? Come fai a sapere che ...? Puoi spiegare cosa intendi con ...? Quale potrebbe essere un esempio di ...? Puoi dirmi di più su ...?

Se invece l'insegnante vuole che gli studenti prendano in considerazione altre possibilità, si impegnino in una riflessione più elevata, allora le domande potrebbero essere di questo tipo: Cosa succederebbe se vedessi le cose dal punto di vista di ...? Diresti ancora le stesse cose? Cosa potrebbe succedere se ...? È possibile che questo ... non cambi mai?

Se la risposta dello studente fosse imprecisa o scorretta, l'insegnante potrebbe sentire altri compagni e coinvolgerli in una discussione. In questo caso, potrebbe rivolgere le seguenti domande: Chi è d'accordo con questa risposta? Qualcuno avrebbe una risposta diversa? C'è qualcuno che vorrebbe fare una domanda a ... per avere chiarimenti sulla sua risposta? C'è qualcuno che vuole fare una sintesi di quello che è stato detto fino a questo punto?

Potrebbe richiedere un'ulteriore riflessione con domande come le seguenti: Quali informazioni ti hanno indotto a dare questa risposta? Potresti formulare con parole tue le richieste della domanda? Dalla tua risposta quali altre conoscenze potresti trarre?

Il buon uso delle domande e l'assunzione da parte dell'insegnante del ruolo di facilitatore di risposte possono attivare una discussione di classe, attraverso la quale l'insegnante può constatare la comprensione di un argomento da parte degli studenti.

g) *Trovare l'errore*

In alcuni casi, l'insegnante può riassumere una lezione (o anche il contenuto di più lezioni), proponendo una sintesi di quanto gli studenti dovrebbero aver appreso dicendo cose corrette e cose errate, e poi invitare gli studenti a scoprire gli errori presenti nel riassunto presentato dall'insegnante. L'attività potrebbe essere svolta in coppia.

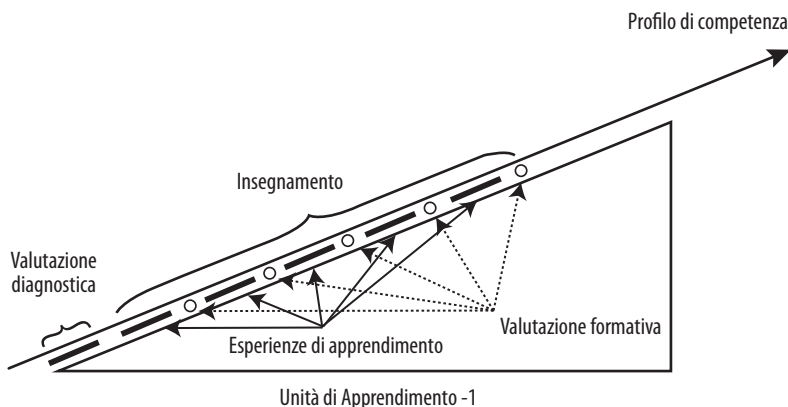
Concludendo, ogni esperienza di apprendimento dovrebbe terminare con la risposta a queste quattro domande:

- 1) Ciò che gli studenti devono apprendere è chiaro?
- 2) Quali aspetti della competenza (conoscenze e abilità) sono in primo piano in quest'attività?
- 3) Quale atteggiamento viene educato?
- 4) Quale strategia o tecnica di valutazione formativa viene applicata per verificare l'apprendimento?

Alla fine di questa sezione, ricordiamo che tra le esperienze di apprendimento l'insegnante non deve dimenticare due competenze chiave: l'imparare a imparare e la competenza digitale. L'insegnante non deve far mancare nel processo di sviluppo della competenza qualche attività o esperienza di apprendimento finalizzata a migliorare la capacità degli studenti di "imparare a imparare" e di usare programmi digitali specifici in un certo ambito disciplinare. Per la mate-

matica possiamo ricordare Excel, per la lingua un programma di Word, vocabolari per traduzioni, ecc.

Possiamo ora completare ulteriormente nella figura 6 quanto abbiamo detto delle esperienze di apprendimento.



[Fig. 6]

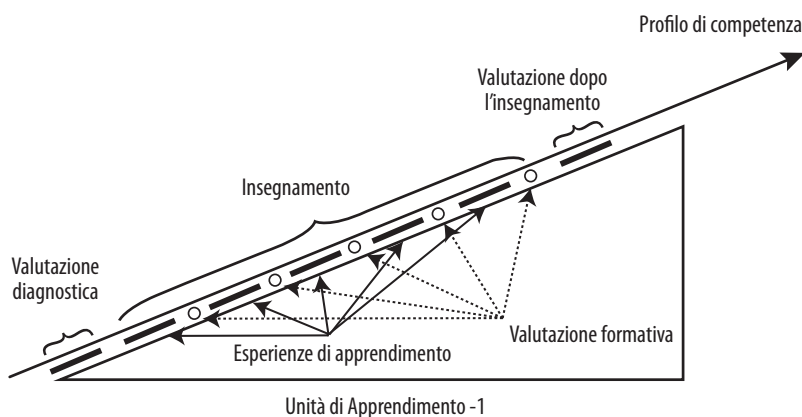
■ 6. La valutazione dopo-l'insegnamento

La valutazione dopo l'insegnamento si riferisce a un periodo intermedio tra la fine delle esperienze di apprendimento e la prova per la verifica dell'apprendimento. Anche se durante le esperienze di apprendimento l'insegnante ha già verificato, a piccoli passi, il processo avvenuto lungo l'unità di apprendimento, può capitare che alcuni studenti manchino di visione integrata dell'argomento o che alcuni aspetti significativi siano ancora poco chiari. La valutazione "dopo" l'insegnamento non aggiunge niente di nuovo a quello che è già stato insegnato, ma verifica come è stato assimilato l'argomento e se gli studenti siano pronti ad affrontare la prestazione conclusiva. Dice la Greenstein (2010) a proposito:

Tra le strategie di valutazione formativa dopo l'istruzione spesso vi sono le sintesi, il confronto, domande e risposte, e lo scrivere domande. Gli insegnanti possono anche valutare l'apprendimento utilizzando una domanda tratta dalla prova stessa, assicurandosi che si tratti di una domanda che richiede agli studenti di applicare, sintetizzare o utilizzare altre abilità di riflessione di livello più elevato. Alcuni insegnanti potrebbero obiettare sull'uso di questa pratica, ma riflettiamo: se stiamo chiedendo agli studenti di mostrare il loro apprendimento, dare sostegno e garantire il tempo di prepararsi non potrà

che rafforzare la loro capacità di dimostrare quello che sanno fare. Effettuare una valutazione formativa dopo l'istruzione, il più possibile simile alla prova sommativa, aiuterà anche gli studenti che soffrono di ansia da test, perché la prova apparirà in qualche modo familiare. In base ai risultati della valutazione, gli insegnanti possono preparare l'istruzione per tutta la classe oppure personalizzare i propri sforzi per rispondere alle esigenze dei singoli studenti (p. 106).

Possiamo completare ulteriormente nella figura 7 quanto abbiamo detto delle esperienze di apprendimento.



[Fig. 7]

■ 7. La valutazione sommativa

In precedenti articoli abbiamo già spiegato i numerosi problemi che si devono affrontare nella valutazione sommativa. Ne ricordiamo alcuni, ponendoci dal punto di vista della valutazione che vuole essere conclusiva dell'unità di apprendimento e punto di avvio di una nuova unità.

Innanzitutto va ricordato che la funzione della valutazione non è giudicare, motivare o punire. La valutazione assume oggi principalmente lo scopo di "informare" – studenti, insegnanti, genitori, lo Stato, ecc.

Anche se ci sono diversi sistemi di controllo o di misurazione dello sviluppo della competenza, riteniamo che la forma con meno limiti (non la migliore) sia la *valutazione qualitativa attraverso lo strumento della rubrica*. La rubrica è in grado di misurare le varie abilità contenute in una competenza e può, se ben costruita, suggerire allo studente e all'insegnante l'obiettivo successivo da rea-

lizzare. Se ben utilizzata, si evitano i molti problemi collegati alla valutazione in voti o a criteri di giudizio non imparziali, non attendibili e a complicazioni sul piano della motivazione e dell'auto-efficacia.

La rubrica riprende come criteri le abilità presenti nella descrizione del profilo e ne evidenzia il contenuto. Di ogni abilità/criterio propone una scala, che in qualche modo, indica quanto bene o con quali limiti un'abilità può esprimersi. Il contenuto deve essere chiaro e comprensibile agli studenti. Questa preoccupazione può diminuire in modo considerevole se i criteri sono costantemente utilizzati di anno in anno o di prestazione in prestazione. A poco a poco essa diventa una modalità comprensibile e utilizzabile anche dagli studenti.

I passaggi della scala segnano un "continuum", quindi non hanno la caratteristica dell'oggettività assoluta. Oggi tutti riconoscono che è impossibile avere un sistema di misurazione "oggettiva". Si considera oggettiva la misurazione che è giustificabile, ma soprattutto che è "pubblica", cioè riconosciuta dagli studenti. Due insegnanti potrebbero "segnare" dei punti diversi di passaggio. L'importante non è solo che siano indicati aspetti giustificati, ma soprattutto che siano utilizzati allo stesso modo con tutti gli studenti (*imparzialità della valutazione*), sottolineando dove essi si trovano e come devono ancora migliorare (*valutazione per il miglioramento*). I passaggi della scala riportano in basso anche due quadratini. Uno è riservato allo studente (ad es., quello di sinistra), l'altro è per la valutazione dell'insegnante (il quadratino di destra). La rubrica viene data allo studente con la prestazione e lo studente consegnerà la prestazione con la propria auto-valutazione.

Si può usare la rubrica anche come valutazione formativa, quando, durante un'esperienza di apprendimento, ci si focalizza su una particolare abilità. Ad esempio, quando si insegna a parafrasare con parole proprie (comprensione) una situazione problematica, l'insegnante di matematica può offrire varie descrizioni di problemi autentici e chiedere agli studenti di comprenderli preparando delle parafrasi. L'insegnante potrebbe anche fornire l'esempio attraverso il modellamento e poi chiedere agli studenti di farlo a loro volta e auto-valutarsi reciprocamente, sulla base di un "scala" tratta dalla rubrica che si usa nella valutazione sommativa. Lo stesso può essere fatto per altre abilità, come il calcolo o la dimostrazione/argomentazione. I vantaggi sono evidenti perché lo stesso studente ha già usato la scala durante il processo di insegnamento-apprendimento e in questo modo la forma di valutazione sarà più facilmente comprensibile e utilizzabile in un'auto-valutazione.

Per avere identici criteri di misurazione, identici criteri tra studente e studente, per poter confrontare tra loro valutazioni sommative svolte su prestazioni diverse, *consigliamo una rubrica di valutazione analitica e generica rispetto ad una olistica o analitica specifica.*

Per coloro che non avessero chiare le differenze, forniamo ora una breve descrizione di ciascuna, insieme allo scopo e alle qualità che le caratterizzano.

La *rubrica analitica* è un sistema di misurazione che, stabiliti i criteri di valutazione per ogni abilità, assegna un valore alla prestazione che viene eseguita e valutata. Questa rubrica ha il vantaggio di essere precisa e può facilmente essere imparziale, perché la prestazione di ogni singolo studente è misurata rispetto agli stessi criteri. La *rubrica analitica* può essere anche *specificata*, quando si adottano particolari criteri per specifiche prestazioni. Ad esempio, un insegnante di matematica può valutare in modo specifico e con criteri diversi una prestazione di geometria, una sulle frazioni e una di statistica. Le misurazioni possono essere molto precise, ma i criteri variano da compito a compito e per questo non consentono di vedere il progresso e il miglioramento nonché di formulare giudizi sommativi tra prestazioni e prestazioni perché misurano cose diverse. Le *rubriche analitiche* possono, però, essere *generiche* se i criteri di valutazione rimangono gli stessi pur con tipologie di prestazioni diverse. Restando nell'area disciplinare della matematica, un insegnante può utilizzare stessi criteri per valutare prestazioni diverse (geometria, equazioni, percentuali o altro). Essendo lo strumento di misurazione sempre lo stesso, le diverse prestazioni possono essere confrontate verificando sullo stesso criterio un miglioramento o un peggioramento.

Naturalmente, lo strumento, analitico e generico, evidenzia qualche limite. In quanto analitico non consente una valutazione sommativa attraverso un voto senza una forzatura che potrebbe prendere la forma di una media ponderata tra i vari criteri. In quanto generico, non consente una valutazione specifica.

Tuttavia, il fatto che lo strumento non sia predisposto per un voto è in funzione di un cambiamento positivo della valutazione. Dalle ricerche di Butler (1987, 1988) e da altri autori si sa come il voto produce una serie di effetti negativi sulla motivazione, sul senso di efficacia e sulle convinzioni degli studenti. I voti molti positivi convincono gli studenti di essere molto intelligenti e che ciò è dovuto al possesso di doti naturali. I voti negativi, invece, inducono gli studenti a ritenere di non possedere doti per l'apprendimento. Queste convinzioni, una volta radicate, sono molto difficili da rimuovere.

Sarebbe invece più utile orientare gli studenti a considerare i risultati ottenuti come il frutto dello sforzo, dell'impegno e dell'uso intelligente di strategie che possono produrre risultati migliori. Le rubriche possono essere lo strumento adatto se utilizzate come indicatori e descrittori della causa del successo o dell'insuccesso e se suggeriscono ciò che andrebbe fatto per migliorare i risultati (Hattie & Gan, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Una rubrica descrittiva, in cui la prestazione (o la competenza dimostrata) viene descritta in riferimento a varie abilità, può anche essere più precisa nell'indicare "dove" si deve migliorare e che cosa è più urgente fare.

È giusto anche chiedersi come valutare i contenuti di conoscenza. La domanda non è per niente banale. Lo ricordiamo ancora una volta, la definizione offerta nella Raccomandazione Europea indica tre contenuti: conoscenze, abilità e atteggiamenti. Sappiamo anche che, per la competenza, le conoscenze sono fondamentali, ma non sufficienti. Senza conoscenze, però, le abilità sarebbero improduttive e inefficaci. Le abilità possono agire solo se vi sono conoscenze. Sappiamo, inoltre, che le conoscenze incluse in una prestazione “specificano” la prestazione e una loro valutazione creerebbe qualche problema quando si volesse confrontare una prestazione con un'altra, a meno che non fossero considerate in senso molto generale. Tenendo conto di tutto questo, preferiamo assumere che una buona pratica della valutazione formativa (sia durante l'insegnamento sia dopo-l'insegnamento) debba verificare, in particolare, l'apprendimento delle conoscenze. La mancanza di padronanza nelle conoscenze avrebbe come sicura conseguenza un'insufficienza nella prestazione. La valutazione della prestazione senza il possesso delle conoscenze sarebbe certamente negativa o insufficiente. Pertanto, è giustificabile che un insegnante non giunga alla prestazione se non quando sono state verificate le conoscenze e che la valutazione sommativa della prestazione si riferisca solo alle abilità e atteggiamenti implicati nella competenza. In sostanza, *le conoscenze (come anche abilità parziali) dovrebbero essere valutate con la valutazione formativa durante l'insegnamento-apprendimento, e la competenza, come abilità a saper fare e atteggiamenti, nella prestazione di fine unità (valutazione sommativa).*

La valutazione della competenza prevede anche gli “atteggiamenti” cioè inclinazioni particolari che supportano e si combinano con la competenza. Esempi di atteggiamenti sono la curiosità, la persistenza, la precisione e l'accuratezza, la flessibilità, il desiderio di migliorarsi continuamente, il controllo dell'impulsività, la riflessione meta-cognitiva, e altri ancora. *La loro valutazione, in alcuni casi, può entrare nella scala della rubrica.* Si possono inserire nella rubrica la precisione, l'accuratezza, in altri casi l'empatia, in altri casi ancora la chiarezza. Tuttavia, in alcune situazioni ciò non è possibile. Per questo si aggiunge alla rubrica della prestazione un'altra scala riferita agli atteggiamenti caratteristici della competenza che viene valutata.

Come si terrà conto di questa valutazione nel voto sommativo finale? La domanda può avere diverse risposte. La prima è che non si fa nessun calcolo. La valutazione degli atteggiamenti è data come una valutazione a se stante. Questo modo di valutare è coerente con la finalità descrittiva e migliorativa che tutto il sistema di valutazione oggi deve avere. La valutazione sommativa dell'unità informa, richiama, stimola, invita lo studente e tutti i portatori di interesse a conoscere “dove si è” e “che cosa deve essere fatto” per migliorare e per migliorarsi. La seconda risposta (dare una valutazione unica e unitaria), che ci ricorda

una valutazione complessiva espressa tramite un voto, va collocata in un sistema di misurazione olistico che non può essere controllata con sistemi analitici. In questo caso la scuola o l'insegnante deve costruirsi un modello di misurazione olistica in grado di dare un giudizio complessivo. Noi, tuttavia, siamo del parere che il giudizio sommativo, "complessivo" vero e proprio, vada riservato solo alla fine d'anno, o meglio ancora, solo alla fine di un ciclo di istruzione. Ogni prestazione dell'unità dovrebbe continuamente stimolare la responsabilità personale e il miglioramento indicando "dove" lo studente si trova, "che cosa" deve fare e quali aiuti ha a disposizione. Il giudizio di selezione e conclusivo (in questo caso negativo) andrebbe dato solo quando chiaramente si dimostra l'assenza di responsabilità e di miglioramento ovvero quando lo studente mostra di rifiutare la sua responsabilità rispetto all'impegno nell'apprendimento e quando rifiuta qualsiasi suggerimento per il miglioramento.

Per rendere più concreto e chiaro questo discorso presentiamo di seguito una rubrica sommativa relativa a una sub-abilità della competenza comunicativa.

Rubrica di valutazione ITALIANO secondaria: COMPRENSIONE DI UN TESTO SCRITTO			
Scala di qualità			
ESTRARRE IL CONTENUTO ESSENZIALE <i>Cogliere con chiarezza il contenuto essenziale, le idee chiave o principali secondo le richieste del compito</i>			
1	2	3	4
Il contenuto del testo è proposto in modo confuso, frammentato, e/o incompleto. Si riportano informazioni secondarie e non viene elaborata una sintesi.	Il contenuto del testo è proposto in modo frammentato, e/o non evidente. Si riportano alcune informazioni rilevanti, ma anche informazioni secondarie. Non viene elaborata una sintesi.	Il testo è stato riassunto secondo le richieste del compito, ma il contenuto generale è presentato tralasciando alcune informazioni molto importanti.	Il testo è stato riassunto in modo chiaro, completo e secondo le richieste del compito. È evidente il contenuto generale presentato in una frase e con alcune altre frasi che lo chiariscono.

USO DI STRATEGIE DI COMPrensIONE			
<i>Per una lettura di comprensione efficace è necessario, a seconda dello scopo che ha la lettura, l'uso di speciali tecniche e strategie che aiutino la comprensione e l'analisi del testo: ricerca delle idee principali, riorganizzare la comprensione in sintesi successive sempre più comprensive, trasformare il testo in una mappa semantica, annotarsi frasi significative, ecc.</i>			
1	2	3	4
La sintesi del testo è accompagnata dall'uso delle strategie utilizzate, ma evidenziano un'applicazione non curata, approssimativa e frettolosa. Le strategie utilizzate non sono state scelte in modo adatto allo scopo e/o sono applicate in modo inappropriato allo scopo.	La sintesi del testo è accompagnata dall'uso delle strategie utilizzate, ma evidenziano un'applicazione incerta e non completa. Le strategie utilizzate sono state scelte in modo adatto allo scopo, ma applicate in modo non preciso e utile all'obiettivo da conseguire.	La sintesi del testo è accompagnata dall'uso delle strategie utilizzate per estrarre il messaggio del testo. Le strategie utilizzate sono state scelte e applicate in modo sufficiente rispetto all'obiettivo che doveva essere conseguito.	La sintesi del testo è accompagnata dall'uso delle strategie utilizzate per estrarre con accuratezza e precisione il messaggio del testo. Le strategie utilizzate sono state scelte in modo corretto ed efficace, applicate in modo appropriato allo scopo che doveva essere conseguito.

INFERENZE			
<i>Sono informazioni che il lettore fa a partire dal testo esaminato. In altre parole, a partire da ciò che l'autore dice nel testo, il lettore suppone altre informazioni non dette o lasciate intendere dallo scrittore. Le informazioni non sempre sono certe. Alle volte possono essere solo probabili o possibili. Per questo il lettore deve saper qualificare la sicurezza che le nuove informazioni possono avere</i>			
1	2	3	4
Ha risposto in modo non corretto a quasi tutte le domande che richiedevano di analizzare il testo e trarre da esso altre informazioni non esplicite. Delle informazioni nuove riferite, giuste o non corrette, non viene indicato o viene indicato senza precisione con quale sicurezza esse devono essere intese.	Ha risposto in modo corretto ad alcune domande che richiedevano di analizzare il testo e trarre da esso altre informazioni non esplicite. Delle informazioni nuove riferite non viene indicata con precisione con quale sicurezza esse devono essere intese.	Ha risposto in modo corretto (qualcuna è scorretta) a buona parte delle domande che richiedevano di analizzare il testo e di trarre da esso altre informazioni non esplicite. Di un certo numero di informazioni nuove riferite viene indicato con precisione con quale sicurezza esse devono essere intese.	Ha risposto in modo corretto a tutte/o quasi tutte le domande che richiedevano di analizzare il testo e trarre da esso altre informazioni non esplicite. Le informazioni nuove sono fondate sull'analisi del testo e di volta in volta è qualificata la sicurezza con la quale devono essere intese.

VALUTARE CRITICAMENTE			
<i>Esprimere un giudizio sulla qualità del testo o dal punto di vista della originalità, o dello stile, o della chiarezza o del contenuto. Il giudizio è formulato con chiarezza e motivato</i>			
1	2	3	4
Il testo ha avuto una valutazione critica superficiale e di impressione generale, ma non secondo gli aspetti richiesti dal compito. I giudizi sono generici, non documentati e giustificati (cioè, non vengono riferite frasi, espressioni o parole che motivano il giudizio riportato).	Il testo ha avuto una valutazione critica per alcuni aspetti richiesti dal compito. I giudizi sono imprecisi, ma soprattutto non documentati e giustificati (cioè, non vengono riferite frasi, espressioni o parole che motivano il giudizio riportato).	Il testo ha avuto una valutazione critica corretta per alcuni aspetti richiesti dal compito. I giudizi sono chiari, documentati e giustificati (cioè, vengono riferite frasi, espressioni o parole che motivano il giudizio riportato) per quelli riportati, ma altri sono mancanti o non corretti.	Il testo ha avuto una valutazione critica corretta secondo gli aspetti richiesti dal compito. I giudizi sono chiari, documentati e giustificati (cioè, vengono riferite frasi, espressioni o parole che motivano il giudizio riportato).

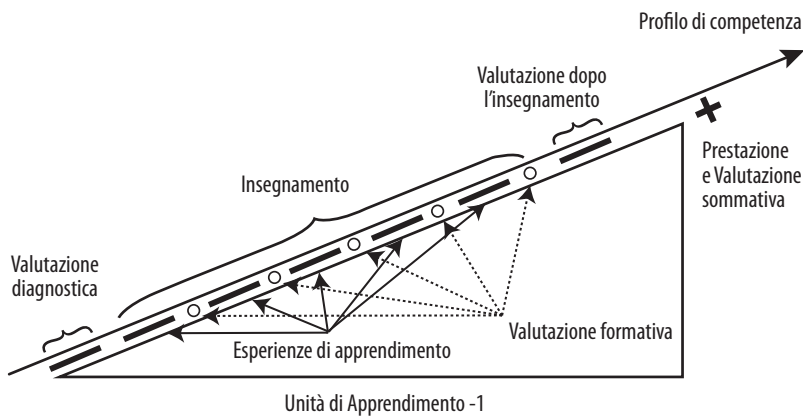
ATTEGGIAMENTO			
PERSISTENZA			
<i>È la capacità di non scoraggiarsi o di darsi per vinto di fronte alle difficoltà del compito</i>			
1	2	3	4
Rinuncia facilmente e in fretta di fronte a compiti difficili.	Tenta di completare i compiti quando le risposte o le soluzioni non sono immediatamente disponibili, ma interrompe quando il compito è troppo difficile.	Non interrompe, nonostante sopravvengano difficoltà, quando tenta di trovare risposte o soluzioni. Rimane sul compito, ma non cambia strategie di soluzione.	Non interrompe, qualunque sia la difficoltà di trovare risposte alle soluzioni. Valuta l'uso di una varietà di strategie per rimanere sul compito.

ATTEGGIAMENTO			
CONTROLLO RIFLESSIVO E METACOGNITIVO			
<i>È l'inclinazione a non intraprendere nessun compito senza fermarsi prima a riflettere sulle difficoltà che si devono incontrare. Si riflette sulle richieste degli obiettivi e si stabilisce un piano esecutivo. Se sopravvengono difficoltà, si modifica la sequenza di cose da fare</i>			
1	2	3	4
Comincia a lavorare in maniera casuale o senza riflettere su quale siano i suoi obiettivi o i passi nel conseguirli.	Comincia a lavorare anche se ha obiettivi poco chiari. Dopo pochi passi abbandona quello che ha da fare per finire in fretta.	Stabilisce obiettivi chiari e descrive alcuni passi necessari per conseguire gli obiettivi. Se la procedura è lunga, si predispone un ordine di esecuzione scritto e lo segue.	Stabilisce obiettivi chiari e descrive ogni passo da intraprendere per raggiungerli. Predispone ogni passo e monitora il progresso. È flessibile nel modificare il piano di lavoro se sopravviene qualche difficoltà imprevista.

PROGRESSO
Rispetto al compito precedente penso di essere migliorato o non migliorato

Terminiamo ricordando che, nella progettazione didattica “a ritroso”, la rubrica deve essere stabilita e predisposta quando si prepara il profilo della competenza e deve essere utilizzata costantemente durante il periodo in cui la competenza si forma. Di anno in anno si possono introdurre variazioni in ordine ad una maggiore precisione nell’applicazione delle abilità, perché la competenza dovrebbe migliorare e, quindi, diventare sempre più qualificata ed esperta.

Riepiloghiamo ora, in forma sintetica, tutto quanto abbiamo fin qui descritto, completando la figura 8 delle fasi e dei passi da compiere quando si insegna “a ritroso” una competenza.



[Fig. 8]

■ 8. Conclusione

Ciò che abbiamo presentato nel presente contributo non vuole essere prescrittivo e neppure l'unico modo di affrontare un problema così complesso come insegnare e valutare una competenza. La presentazione non è esaustiva. Siamo ben consapevoli della vastità della problematica affrontata. Infatti, mancano rilievi specifici collegati alle diverse età degli studenti nel curriculum scolastico, come anche indicazioni che si riferiscono alle diverse discipline. Non ci siamo addentrati nell'argomento di una progettazione del curriculum in verticale della competenza. Inoltre, mancano indicazioni più precise in riferimento agli aspetti della valutazione sommativa di fine anno o di fine di un periodo lungo. Non ci siamo neanche addentrati in merito a come l'insegnante deve adattare una progettazione all'eterogeneità dei suoi studenti. Infine, non abbiamo considerato come si possono includere tutte e otto le competenze chiave. Tutto questo indica i limiti di questa presentazione e alcuni degli aspetti che andrebbero ulteriormente affrontati.

Siamo, tuttavia convinti, che i vari problemi e limiti a cui abbiamo appena accennato non possano essere affrontati e colmati senza un impianto generale che faccia da supporto a tutta la progettazione educativa.

Il *focus* di questo contributo è stato quello di affrontare il problema della dimensione educativa della competenza che ha di mira lo sviluppo, il miglioramento, la direzione da mantenere giorno per giorno e in tempi lunghi. A differenza dell'insegnamento tradizionale, centrato su contenuti, quando insegna per lo sviluppo della competenza, l'insegnante deve focalizzarsi sulle caratteristiche della competenza stessa e sapere che lo sviluppo richiede tempi lunghi e costanza. L'insegnante non deve mai perdere di vista ciò che lo studente-principiante deve apprendere. I soli contenuti di conoscenza non sono secondari, ma insufficienti a garantire l'acquisizione della competenza. Rispetto all'insegnamento tradizionale, ciò richiede all'insegnante una maggiore professionalità nello svolgere il complesso lavoro dell'insegnamento.

■ Riferimenti Bibliografici

- Bereiter C., Scardamalia M., *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ, 1987.
- Bjork, R.A., Dunlosky, G. & Kornell, N., *Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions*, in «Annual Review of Psychology», 64, pp. 417-444, 2013.
- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Working inside black box: Assessment for learning in the classroom*, in «Phi Delta Kappan», 86, pp. 9-21, September 2004.
- Black P., Wiliam D., *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. in «Phi Delta Kappan», 80(2), pp. 139-148, 1998.

- Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (Eds.), *How people learn*, National Academy Press, Washington DC, 2000.
- Bransford J., Derry S., Berliner D., Hammerness K., Lyn Beckett K., *Learning theories and their roles in teaching*, in L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*, pp. 40-87, Jossey Bass, San Francisco CA, 2005.
- Buttler R., *Task-involving and ego-involving properties of evaluation. Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance*, in «Journal of Educational Psychology», 79(4), pp. 474-482, 1987.
- Buttler R., *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving evaluation on interest and performance*, in «British Journal of Educational Psychology», 58(1), pp. 1-14, 1988.
- Chappuis S., Chappuis J., *The best value in formative assessment*, in «Educational Leadership», 65(48), pp. 14-19, December/January, 2007-2008.
- Greenstein L., *What teachers really need to know about formative assessment*, ASCD, Alexandria VA, 2010.
- Halpern D.F., Graesser A., Hakel M., *25 Learning principles to guide pedagogy and the design of learning environments*, Association for Psychological Science, Washington DC, 2007. Scaricato dal sito web: <http://psyc.memphis.edu/learning/whatweknow/index.shtml>
- Hattie J., *Knowing thy impact*, in «Educational leadership», 70(1), pp. 18-23, 2012a.
- Hattie J., *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, New York, 2012b.
- Hattie J.A.C., Gan M., *Instruction based on feedback*, in R.E. Maggioer, & P.A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction*, pp. 249-271, Routledge, New York, 2011.
- Hattie J., Timperley H., *The power of feedback*, in «Review of Educational Research», 77(1), pp. 81-112, 2007
- Hockett J.A., Doubet K.J., *Turning on the lights: What pre-assessment can do*, in «Educational Leadership», 71(4), pp. 50-54, 2014.
- Kuhlthau C.C., Maniotes L.K., Caspari A.K., *Guided inquiry design. A framework for inquiry in your school*, Libraries Unlimited, Santa Barbara CA, 2012.
- Lee H.S., Anderson J.R., *Student learning: What has instruction got to do with it*, in «Annual Review of Psychology», 64, pp. 445-469, 2013.
- McTighe J., Wiggins G., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.
- McTighe J., Wiggins G., *Solving 25 problems in unit design*, ASCD, Alexandria VA, 2015.
- Pashler H., Bain P.M., Bottge B.A., Graesser A., Koedinger K.R., McDaniel M., Metcalfe J., *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007-2004). National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington DC, 2007. Scaricato da <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/20072004.pdf>.
- Renkl A., *Learning from worked-out examples: A study on individual differences*, in «Cognitive Science», 21, pp. 1-29, 1997.

- Renkl A., *Learning from worked-out examples: Instructional explanations supplement self-explanations*, in «Cognition and Instruction», 12, pp. 529-556, 2002.
- Renkl A., *Instruction based on examples*, in Mayer R., Alexander P. (Ed), *Handbook of research on learning and instruction*, Routledge, Washington DC, 2008.
- Renkl A., Atkinson R.K., *Structuring the transition from example study to problem solving in cognitive skill acquisition: A cognitive load perspective*, in «Educational Psychologist», 38, pp. 15-22, 2003.
- Renkl A., Atkinson R.K., Maier U.H., Staley R., *From example study to problem solving: Smooth transitions help learning*, in «Journal of Experimental Education», 70, pp. 293-315, 2002.
- Renkl A., Stark R., Gruber H., Mandl H., *Learning from worked-out examples: The effects of example variability and elicited self-explanations*, in «Contemporary Educational Psychology», 23, pp. 90-108, 1998.
- Roediger III H.L. *The science of successful learning*, in «Educational Leadership», 72(2), pp. 42-46, 2014.
- Roediger III H.L., Pyc M.A., *Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice*, in «Journal of Applied Research in Memory and Cognition» 1, pp. 242-248, 2012.
- Schneider M., Stern E., *The cognitive perspective on learning: Ten cornerstones findings*, in H. Dumont, D. Instance, F. Bonavides (Eds.), *The nature of learning*, pp. 69-90, OECD, Paris, 2010.
- Schwartz B.L., Son L.K., Kornell N., Finn B., *Four principles of memory improvement: A guide to improving learning efficiency*, in «The International Journal of Creativity & Problem Solving», 21(1), pp. 7-15, 2011.
- Taylor K., Roher D., *The effects of interleaved practice*, in «Applied Cognitive Psychology», 24, 837-848, 2010.
- Tomlinson C., McTighe J., *Integrating differentiated instruction and Understanding by Design*, ASCD, Alexandria VA, 2006.
- Wiggins G., *Seven keys to effective feedback*, in «Educational Leadership», 70 (1), pp.10-16, 2012.
- Wiggins G., McTighe J., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.
- Wiggins G., McTighe J., *Understanding by design* (2nd ed.), ASCD, Alexandria VA, 2005.
- William D., *What is assessment for learning?* in «Studies in Educational Evaluation», 37, pp. 3-14, 2011.
- William D., Leahy S., *Theoretical foundation for formative assessment*, in J.H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment. Theory into practice*, pp. 29-42, Teachers College, New York, 2007.
- William D., Leahy S., *Embedding informative assessment. Practical techniques for K-12 classrooms*, Learning Science International, West Palm Beach FL, 2015.
- Willingham D.T., *Students typically rely on four study strategies that don't work. Here are four that do*, in «Educational leadership», 72(2), pp. 10-15, 2014.

Il colloquio docente – genitore

Vincenzo Lifranchi

Dirigente scolastico Liceo Scientifico G.B. Grassi - Latina

La Scuola e l'Uomo | Ricerca

Anno I | N.2

Sommario

Come in ogni organizzazione complessa, nella scuola esistono elementi che appartengono alla consuetudine professionale dei docenti e che essi maneggiano talvolta in modo spigliato e naturale, talvolta in maniera remissiva e impacciata. Uno di questi elementi è senz'altro rappresentato dal colloquio tra docenti e genitori, una pratica in sé strategica per i contenuti che vi si affrontano (la comunicazione degli esiti scolastici degli studenti) e altrettanto delicata poiché, a fronte di abilità comunicative carenti o mal gestite, può generare situazioni di conflitto difficilmente sanabili nel tempo. Sulla base della convinzione che i docenti debbano essere professionisti in possesso di uno “strumentario” tecnico per gestire il colloquio, il contributo propone alcuni modelli di interazione efficace, evidenziando il necessario sostrato culturale che deve sostenere le comunicazioni sensibili tra docenti e famiglie: l'interesse esclusivo dello studente a raggiungere il successo formativo.

Abstract

As in any complex organization, there are elements in the school that belong to the professional habit of teachers and that they sometimes handle in a comfortable and natural way, sometimes in a submissive and awkward way. One of these elements is undoubtedly represented by the conversation between teachers and parents, a practice in itself strategic for the contents that are addressed (the communication of the school outcomes of students) and equally delicate since, in the face of communication skills lacking or poorly managed, can generate conflict situations difficult to heal over time. Based on the belief that teachers should be professionals in possession of a technical “instrumentation” to manage the interview, the contribution proposes some models of effective interaction, highlighting the necessary cultural substratum that must support sensitive communications between teachers and families: the exclusive interest of the student to achieve educational success.

Parola chiave

Comunicazione - esiti scolastici - valutazione - relazioni conflittuali - interazione efficace - successo formativo.

Keywords

Communication - school outcomes - evaluation - conflicting relationships - effective interaction - educational success.

■ Premessa

Il primo e fondamentale assioma della *Pragmatica della comunicazione umana* di Paul Watzlawick, Janet Beavin e Don Jackson recita più o meno così: “Non si può non comunicare”¹.

Il senso di questa affermazione, che colpisce per la sua caratteristica di doppia negazione in un enunciato, è da ricercare in due differenti accezioni. La prima, letterale, si traduce con un banalissimo “noi comunichiamo sempre, anche quando non abbiamo intenzione di farlo”. La seconda, più sottile, tocca l’aspetto dello strumento della comunicazione e si potrebbe rendere così: “anche quando non abbiamo intenzione di comunicare con le parole, la comunicazione si attiva e il messaggio passa lo stesso”. Ma come?

L’implicazione principale della seconda accezione riguarda dunque il fatto che la comunicazione, anche quando non formalmente ricercata attraverso il linguaggio verbale, è sempre resa, “passa” sempre, anche attraverso altri mezzi. Quando utilizziamo il linguaggio verbale, siamo certi di controllare il nostro messaggio, che la nostra mente prepara nel contenuto e nella forma, come meglio può, senza tener conto che l’intervento di altri linguaggi (il non verbale, il paraverbale) può accompagnare e rinforzare il messaggio stesso ma anche, nei casi peggiori, contraddirlo platealmente.

Ciascuno di noi, pertanto, anche nel corso di una banale comunicazione, si trova nella paradossale situazione di combattere contro se stesso, correndo il rischio che il proprio messaggio, per quanto asettico e disinteressato, non giunga all’interlocutore nella sua pienezza, perché inficiato dalla nostra postura, dall’espressione del nostro volto, dall’intonazione e dal volume della voce.

E non sono rari i casi di persone che rimangono colpite da reazioni inattese al proprio “contenuto” trasmesso, poiché da un lato – se non si è abituati a farlo – non si presta attenzione al “contorno” non verbale e paraverbale della comunicazione, dall’altro tutti gli individui sono programmati a percepire in modo automatico i segnali visivi o uditivi che accompagnano l’interlocuzione, segnali che il parlante ignora di emettere e di cui, spesso, non può controllare gli esiti.

■ Il colloquio con i genitori

Accanto a queste generalissime e incomplete considerazioni sul primo assioma di Watzlawick *et alii*, vi è da considerare che i docenti, in aggiunta alla comunicazione che rendono nel corso della loro attività didattica, declinano la

1 V. Cesari Lusso (2015, p. 16), nel suo saggio *Insegnanti e genitori*, individua tra gli elementi significativi che possono inficiare una corretta relazione tra docenti e genitori, proprio “lo status privilegiato di “merce rara” e di designata fonte di gratificazione narcisistica che assumono i bambini in ambito familiare”.

funzione comunicativa, oltre che sul piano dell'interazione generale, come tutti gli esseri umani, anche su altri livelli, tra cui – fondamentale – quello della relazione con i genitori durante il colloquio periodico di restituzione del rendimento scolastico.

A questa relazione, così come qualsiasi medico affronta studi di psicologia per poter comunicare con il paziente, anche il docente deve presentarsi preparato o, quantomeno, fornito dello strumentario essenziale per ottenere il risultato che si prefigge: che il suo messaggio arrivi chiaramente nel contenuto, senza fraintendimenti dovuti alle interferenze incontrollate con gli altri elementi soggettivi che “partecipano” alla trasmissione di questo.

Nella relazione docente-alunno, chi apprende impara in maniera naturale, esperienziale, a conoscere gli intenti del comunicatore per antonomasia, ossia del docente, per quella sorta di abitudine che deriva dalla frequentazione quotidiana con lui e dalla conoscenza, più o meno approfondita, dei segnali non verbali che accompagnano i contenuti che egli porta nella relazione formale, che viene sviluppandosi attraverso l'attività di insegnamento. In sintesi, gli studenti si “abituano” al docente che hanno quotidianamente davanti, ai suoi gesti, alle interiezioni nel discorso, ai richiami, all'uso del tono della voce, agli sguardi e, pur non essendo questa abitudine risolutiva di eventuali interferenze tra il contenuto del messaggio e lo strumento che lo reca, adeguano i propri recettori cognitivi a cogliere – nella gran parte dei casi – il contenuto tecnico del messaggio a prescindere da come esso venga portato.

Nella relazione con i genitori, invero meno frequente e più frequentemente orientata alla mera restituzione del rendimento scolastico, il messaggio formale che connota la comunicazione verbale è solo una porzione infinitesimale degli scambi che si innescano nel corso del colloquio. Vi è di più. I genitori, soprattutto all'inizio di un nuovo percorso scolastico, conoscono i docenti per ciò che di essi viene raccontato a casa dai figli e giungono dunque al colloquio con una “idea di massima”, che tendono sostanzialmente a voler confermare, complice quella condizione di naturale dipendenza dalle opinioni dei figli che tanta difficoltà, in alcuni casi, arreca ai rapporti scuola-famiglia.

In questo brevissimo saggio ci occuperemo di portare alla luce gli elementi caratterizzanti le relazioni con le famiglie più “difficili”, quelle dei ragazzi che non hanno esiti scolastici limpidi e che spesso sono fortemente condizionate da alcuni fattori esterni alla mera relazione scolastica, quali – ad esempio – l'alto livello di aspettative e l'iperprotezione agita nei confronti dei figli, i quali sono sempre, a volte incondizionatamente e più di quanto in realtà ve ne sia bisogno, esili giunchi da difendere dalle intemperie scolastiche (Bua, Tripepi, 2017, p. 126). Aggiungiamo che la condizione pandemica, oltre ad aver evidenziato ed esacerbato le condizioni psicologiche degli studenti, a causa della forzata assenza di relazioni e del prolungato ricorso alla didattica digitale integrata, ha consentito

a molti genitori – in special modo nei periodi di lockdown generalizzato – di assistere o ascoltare indisturbati le lezioni a distanza dei figli, innescando quello che da anni e ancora oggi è uno dei mali italiani più frequenti: la critica incondizionata verso i docenti, operata in presenza dei figli, quasi sempre senza possibilità di contraddittorio. Consideriamo inoltre che molti docenti sono approdati alla didattica digitale senza una competenza metodologica vera e propria (per inciso, ognuno avrà fatto del suo meglio) e si sono limitati a riprodurre da schermo a schermo le dinamiche della lezione frontale fatta in classe.

■ Strumenti tecnici per i colloqui

Tenendo a mente quanto sopra detto sugli elementi fondamentali della comunicazione, consideriamo che la comunicazione standard tra il docente e il genitore si intende ben svolta quando il messaggio è espresso chiaramente, senza ombra di giudizio e con un atteggiamento di apertura e dialogo, da parte di entrambi i protagonisti dell'interazione.

Di norma qualsiasi genitore si presenti a colloquio con l'insegnante del proprio figlio:

- possiede un primo bagaglio di informazioni sul docente, riportate o direttamente acquisite in precedenti colloqui;
- è animato da aspettative positive sui risultati;
- non desidera che sul ragazzo vengano espressi giudizi;
- non accetta opinioni sommarie;
- si aspetta informazioni che trovino veridicità nei fatti, ossia prove concrete e verificabili, soprattutto se si stiano comunicando situazioni di debolezza scolastica.

Il genitore accoglie più volentieri affermazioni concrete, dunque, che fornisca elementi di approfondimento tangibili, su cui poter lavorare anche in famiglia e, soprattutto, che siano veritieri e verificabili. Quando la comunicazione da parte del docente è invece caratterizzata da affermazioni generiche, banali, tautologiche, magari solo per la fretta di chiudere il colloquio per “passare” al successivo, si innesca un vero e proprio corto circuito, dovuto al fatto che le affermazioni generiche non sono verificabili dal genitore, non forniscono soluzioni e, soprattutto, che le opinioni espresse non sono spesso condivise, proprio perché opinioni e non fatti.

Eppure il docente ha la possibilità di scegliere il contenuto e, soprattutto, la modalità migliore e più adeguata per comunicare una debolezza o un insuccesso sistematico; semplicemente sceglie la via più breve poiché non prepara, nella gran parte dei casi, il contenuto del colloquio, né gli elementi di credibilità che inneschino una comprensione vera da parte del genitore e, soprattutto, in questi,

le risorse cognitive per reagire positivamente alle indicazioni per il successo scolastico del figlio.

È utile riportare, di seguito, alcune affermazioni usuali che i docenti sono soliti esternare nel corso dei colloqui, accanto alle quali viene annotato il significato reale percepito dal genitore e una prima reazione istintiva (volutamente esacerbata):

Affermazione del docente	Significato percepito dal genitore	Reazione del genitore
- Suo figlio non studia abbastanza, non ha una solida preparazione	- il ragazzo non è all'altezza delle lezioni, non si impegna, non "vale" abbastanza	- che vuol dire? Lo vedo tutti i giorni chino sui libri! E poi lei spiega poco...
- Sua figlia non sa tradurre il latino	- mia figlia è incapace	- ... non dovrebbe insegnargli lui/lei a tradurre?
- Il ragazzo è un gran maleducato	- non ho educato bene mio figlio	- ma come si permette? E allora gli altri? Ce l'ha solo con mio figlio!
- Avrebbe bisogno di ripetizioni	- la scuola sta abdicando al suo compito primario	- non è forse compito suo insegnare a mio figlio, proprio perché ha difficoltà nella sua materia?
- Il ragazzo dovrebbe fare di più	- mio figlio è svogliato	- perché non dà meno compiti? E poi lei si assenta spesso!!

Il genitore desidera (e merita) indicazioni e spiegazioni, approfondimento, da parte di chi insegna per professione. In presenza di affermazioni generiche come quelle sopra riportate, egli si sente schiacciato dal peso di *giudizi* che lo chiamano in causa direttamente, nella sua funzione genitoriale, lo pongono in prima persona in posizione di fallimento e disconferma. Sente il giudizio su di sé, il che non solo è spiacevole ma è altresì infruttuoso per i fini del colloquio stesso. Si chiede inconsciamente: ma cosa non va con il latino? Quali abilità deve approfondire mio figlio? Quali comportamenti inadeguati mette in atto, tanto da farlo definire maleducato? Come può rimediare? Cosa possiamo fare noi genitori? Poiché a tali domande non trova risposta, tende a ribaltare le affermazioni del docente, le quali diventano – come si è mostrato – dei capi di accusa veri e propri in ordine a una mancata professionalità. Inoltre, sposta l'asse del problema lontano dall'oggetto del colloquio (il figlio) e lo riversa sul docente stesso. Cerca un colpevole. Nel corso della mia attività professionale, molti docenti

hanno portato alla mia attenzione situazioni del genere, già pienamente maturate in conflitti o sulla via per diventarlo presto. Quando è accaduto, mi sono limitato a chiedere quali parole fossero state utilizzate per comunicare le difficoltà didattiche al genitore e, nella gran parte dei casi, le locuzioni corrispondevano a quelle che sono sintetizzate nella tabella precedente. Quelle mostrate nella prima colonna sono infatti frasi indeterminate, senza contorni, prive di elementi oggettivi e, pertanto, adatte ad essere riutilizzate come elementi di conflitto. Proviamo a vedere, invece, come un docente che ha ben preparato un colloquio esprimerebbe gli stessi concetti, attraverso altri strumenti linguistici.

Affermazione del docente	Significato percepito dal genitore	Reazione del genitore
- Suo figlio non studia abbastanza, non ha una solida preparazione - Il 12 dicembre e il 15 gennaio ho interrogato Francesco (lo chiama per nome) e in entrambi i casi sembra non avesse compreso bene gli argomenti spiegati in classe. Deve consolidarli, gli darò un'ulteriore possibilità di recupero, la prossima settimana	- il ragazzo non è all'altezza delle lezioni LETTERALE	- che vuol dire? Lo vedo tutti i giorni chino sui libri! E poi lei spiega poco... - in due occasioni Francesco non ha studiato, eppure ero convinto che lo avesse fatto... forse dovrei controllare meglio il suo lavoro a casa
- Sua figlia non sa tradurre il latino - Nella traduzione fa fatica a cercare in modo efficace i lemmi sul dizionario – oppure – confonde la resa in italiano di alcune forme perifrastiche. - Consiglio di farlo esercitare di più a casa, quando ha più tempo	- mia figlia è incapace LETTERALE	- non dovrebbe insegnargli lui/ lei a tradurre? - mio figlio deve velocizzarsi nell'uso del dizionario ed essere più preciso - dovrò dirgli di esercitarsi di più e meglio nella traduzione
- Il ragazzo è un gran maleducato	- non ho educato bene mio figlio	- ma come si permette? E allora gli altri? Ce l'ha solo con mio figlio!

- Ogni volta che mi giro verso la LIM per indicare ciò che sto spiegando, Francesco si volta verso il banco del compagno: emette versi con la bocca; mangia un pezzo di panino pensando di non essere visto. - Mi dispiace che si comporti in questo modo, sono preoccupato (non trapela sdegno, ma dolore e apprensione)	LETTERALE	- devo fare un bel discorso sulle regole a tavola, stasera... quando lo saprà il padre! - Ma perché si comporta così?
- Avrebbe bisogno di ripetizioni - Il ragazzo dovrebbe fare di più - Deve studiare con un metodo differente, magari appuntando le cose che non capisce per riportarle a scuola con precisione, in modo che io possa rispiegarle... (offre soluzioni, suggerimenti)	- la scuola sta abdicando al suo compito primario - mio figlio è svogliato LETTERALE	- non è compito suo insegnare a mio figlio, proprio perché ha difficoltà nella sua materia?... e perché non dà meno compiti? E poi lei si assenta spesso! - controllerò che faccia come suggerito dal professore

Evidenziamo gli elementi connotanti questi stralci di colloquio. In tutti i casi riportati, è evidente, il docente ha preferito riferire fatti e non elementi di giudizio. In questo modo ha innanzitutto tolto al genitore la possibilità di controbattere e recriminare, anche evitandogli la condizione di sentirsi direttamente giudicato nella sua efficacia educativa. In secondo luogo, riportando fatti e non opinioni giudicanti, il docente ha offerto materiale di lavoro immediatamente comprensibile, non soggetto a fraintendimenti o manipolazioni dettate dall'orgoglio o dalla reazione al dispiacere di apprendere un fallimento. Il contenuto offerto è incontestabile, comprensibile in senso letterale.

Nel riferire fatti, inoltre, acquistano grande valore gli elementi non verbali e paraverbali: la postura del corpo del docente, il volume e l'intonazione della voce, la piega delle labbra e la gestualità... tutto parla; sui significati involontari, si è detto, si dovrà lavorare cercando di tenere a bada gli strumenti che li recano, senza che siano necessari studi di PNL o di psicologia transazionale, ma solo pensando, come persone di scuola intellettualmente oneste, a quali atteggiamenti

menti dei nostri interlocutori non abituali ci facciano sentire a posto, accolti, ascoltati e cercando di riprodurli nel colloquio in cui siamo coinvolti.

Per riferire un'opinione, si attenda che venga richiesta esplicitamente. Si suggeriscano solo elementi concreti. L'errore in cui si incorre più facilmente è quello di credere che in tutte le famiglie si posseggano elementi culturali per individuare soluzioni metodologiche e/o didattiche ai problemi scolastici. Anche nelle famiglie in cui vi siano entrambi i genitori o fratelli/sorelle in possesso di un titolo di studi superiori (la laurea!) non è scontato che si sappia affrontare una situazione di debolezza nello studio da parte di un figlio, non solo perché potrebbero mancare elementi conoscitivi sulle strategie di insegnamento da utilizzare, ma anche perché la componente del coinvolgimento emotivo è forte, poiché la debolezza riguarda i figli e i figli, si sa, son pezzi di cuore! In realtà è il docente a incarnare il *didatta*, è l'unico, nel colloquio, abilitato ad offrire soluzioni sistematiche e tarate su ogni studente. Non occorre un prolungato studio a tavolino, serve solo costanza nell'osservazione e qualche appunto nel corso delle settimane, per non dimenticare gli elementi salienti da riferire nel corso del colloquio.

■ Casi estremi di difesa strenua

È nell'esperienza di tutti il fatto che ogni tanto, talvolta spesso, di fronte ad alcuni genitori che vivono particolari condizioni di povertà sociale o culturale, le migliori strategie e le migliori intenzioni si infrangano su meccanismi di difesa insormontabili, che si traducono in contestazioni e aggressioni verbali di diverso genere, in ogni caso, in reazioni non adeguate che innescano nel docente avversione e voglia di sottrarsi al colloquio. Si tratta di dinamiche che spesso la scuola si trova a rilevare quando esse sono ormai pienamente innervate nella vita delle famiglie, in cui il paradigma educativo di riferimento è stato e continua ad essere: *bassa cura - basso controllo*, ben lontano dal più funzionale *alta cura - basso controllo* che caratterizza le famiglie più attente (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Il rifugio, di fronte all'atteggiamento della resa dei conti, è un ipertecnicismo che porta il docente a dire: "*Caro genitore, questa è la griglia di valutazione che utilizziamo per tutti gli studenti e questo è il compito di tuo figlio, io te l'ho detto e mostrato, ora veditela tu!*". Ma al genitore "difficilissimo", che non ha strumenti dialettici per sostenere un colloquio responsabile e prendere su di sé le difficoltà scolastiche del figlio, interessa solo parzialmente rilevare il livello di professionalità di chi ha davanti per il tramite dell'adesione al sistema formale dell'Istituzione scolastica, né – spesso – è in grado di prendere su di sé quantomeno la responsabilità del controllo serale dello studio dei figli. Questo genitore, in mancanza di strumenti culturali di raffronto, ha già deciso: il professore ce l'ha con mio figlio. Devo difenderlo.

Può essere utile, in questi casi più estremi, portare anche il genitore più duro a stringere un patto, a ricercare e ritrovare un terreno di interesse comune: la cura del figlio, l'interesse sincero nei suoi confronti, prima di ragazzo, poi di studente, da parte del docente e della scuola, come unico elemento di condivisione, come punto di partenza.

Si consideri, come elemento di riflessione, che i fattori impliciti che entrano in gioco nel colloquio – e che spesso si maneggiano senza la dovuta consapevolezza, sono l'orgoglio, l'amore per il figlio e l'amor proprio, il senso di efficacia come genitore.

Dunque, i contenuti iniziali saranno volti ad affermare: “abbiamo a cuore il ragazzo, lo mettiamo al centro della nostra relazione formale; vogliamo avere cura di lui e tutto ciò che diremo o faremo, tra noi adulti, sarà detto e fatto nel suo esclusivo interesse”. Si eviteranno tutte le espressioni di tipo giudicante, di cui sopra si è dato esempio, come tutte le affermazioni che possano mettere in dubbio o minacciare l'efficacia dell'adulto nella sua qualità di genitore, come ad esempio i giudizi sulla persona e non sull'operato. Obiettivo fondamentale sarà quello di evitare una comunicazione distonica, disallineata, asimmetrica, in cui il docente sia convinto di portare evidenze sullo studente e il genitore, nel tentativo di difendere il figlio, stia in realtà difendendo se stesso.

Poste le premesse di chi parla al cuore, si potrà più facilmente ricondurre il colloquio agli elementi oggettivi della prestazione scolastica, parlando di fatti e non di opinioni personali, parlando per sé e non per gli altri colleghi (a meno che non si sia concordato con loro di riferire situazioni comuni); riferire in merito a comportamenti singolari o non adeguati da parte dello studente ingenera spesso una reazione di sorpresa, benché ciò sia del tutto naturale. Quanti di noi, infatti, si sono comportati all'esterno sempre e solo nello stesso modo in cui hanno agito a casa? Probabilmente nessuno. La dimensione “esterna” alla famiglia è il banco di prova, è il luogo in cui gli studenti adolescenti misurano la propria efficacia sociale, in cui più facilmente possono distanziarsi dal sistema di regole imposto dai genitori, per verificarne di nuovi e constatare le reazioni degli adulti di riferimento. La gran parte degli studenti arriva a presagire, con un buon livello di anticipo, le reazioni dei docenti ai propri comportamenti intemperanti, solitamente dopo la prima “deviazione”. In molti non ce la fanno, sia per motivi di carattere neurobiologico, legati all'età evolutiva (la differenza nei tempi di sviluppo delle zone del lobo prefrontale, in cui hanno sede le aree deputate alla previsione delle conseguenze alle azioni), sia per motivi socioculturali. Sia gli uni che gli altri, va da sé, sono studenti e in quanto tali meritano attenzioni e soluzioni professionali, certamente non impulsive e scomposte da parte del docente.

Allo psicologo americano John Dewey è attribuita una celebre frase, che recita più o meno così: “Se l'insegnante vuole insegnare l'inglese a John, devono

realizzarsi tre circostanze, più o meno contemporaneamente: l'insegnante deve amare l'insegnamento, deve amare l'inglese, deve amare John." Un amore professionale, ovviamente, che si traduce nella preparazione di tutte le fasi del lavoro, dalla lezione al colloquio con i genitori e che sia orientato alla valorizzazione della persona in quanto tale, ancor prima che come studente, che sappia – in definitiva – temperare ogni sua incertezza, debolezza, errore con la necessità di rendere sinceramente e concretamente libero un nuovo individuo.

■ Riferimenti bibliografici

- Bua P., Tripepi P., *Conosci te stesso. Fede e scienze in dialogo*, Cittadella Editrice, Assisi, 2017.
- Cesari Lusso V., *Insegnanti e genitori: otto trappole da evitare*, in «Scuola ticinese», XLIV, 1 (2015) pp. 15-20.
(https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.322/ST_322_Cesari-Lusso_insegnanti_genitori.pdf)
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1967.

■ Bibliografia Consultata

- Castelli S., Pepe A., *School-parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications*, in «International Journal of Parents in Education», 2, 2008, pp. 1-12.
- Comoglio M., *Educare insegnando*, LAS, Roma, 1998.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze, 2003.
- Rossi R., *L'ascolto costruttivo*, EDB, Bologna, 2001.
- Simeone D., *La consulenza educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Stern D., *Il momento presente: In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

