

# INFORMA

NOTIZIARIO DELL'ISTITUTO PEDAGOGICO DI LINGUA ITALIANA

# 73

anno XVI aprile 2009



**2**  
*Dossier*  
Le scuole medie  
di fronte alla "quinta prova"

**5**  
*Aggiornamento*  
Il pensare riflessivo  
nella formazione dei docenti

**9**  
*Monitor*  
"Signori professori"  
La solitudine in cattedra

**11**  
*Arte e didattica*  
Esperienze estetiche  
tra i banchi di scuola

**12**  
*Fare scuola*  
Codici non verbali  
nel linguaggio

## Al lavoro per una scuola migliore



***L'autonomia garantisce al sistema scolastico locale condizioni di stabilità, ma occorre un impegno maggiore della politica per alcune riforme che attendono da tempo***

di Carlo Bertorelle

**N**on c'è dubbio che ci sia più di un motivo di soddisfazione constatando che le fondamenta dell'edificio scolastico, grazie all'autonomia, registrano in provincia un maggior grado di stabilità. Il disastro che si sta profilando nel resto del paese a seguito delle misure di Gelmini-Tremonti qui ci viene risparmiato: pensiamo solo ai tagli sul numero degli insegnanti, al-

la riduzione dei maestri e dell'orario delle lezioni (e del tempo pieno) nel ciclo primario, che tante difficoltà stanno provocando ad insegnanti e famiglie. Qui la scuola, come edilizia, servizi, organici, contrattazioni aggiuntive e disponibilità generale per progettazioni dignitose non è venuta meno e non lo verrà, a meno che pretestuose interpretazioni del federalismo fiscale non portino a tagli che si ammantano di pretesa equità nascondendo invece forme di rancoroso neo-centralismo. Viviamo la situazione grottesca di un governo che per dispetto rifiuta di adempiere ad un suo dovere per la nomina dell'intendente scolastico della scuola italiana. Una situazione grave, che rallenta un po' tutto nella direzione della scuola italiana; ma intanto si deve andare avanti.

Qualcosa di più concreto potrebbe avviarsi nelle scelte di politica scolastica che incidono sui processi stessi della formazione, sui contenuti e sulla costruzione dell'apprendimento. Abbiamo alle spalle una legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche che potrebbe essere suscettibile di ottime applicazioni didattiche, e una legge di riforma del primo ciclo, varata già due anni fa. Ma ancora, a seguito di questa, non sono state emanate le indicazioni provinciali per i curricula, base per procedere appunto ad una riorganizzazione dei saperi all'altezza delle competenze richieste oggi. Un approfondimento insomma dei curricula per migliorare la capacità di risponde-

re alle sfide di oggi col bagaglio di una piena cittadinanza (e pensiamo anche alle caratteristiche di convivenza linguistica e di coscienza storica che si richiedono a chi vive in questo territorio). Ben poco inoltre è stato fatto per attuare un vero elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni, misura che riguarda il biennio degli istituti superiori e le scuole professionali e per garantire in generale un vero sistema formativo integrato, che sappia guardare al mercato del lavoro e abbassare i rischi di autoreferenzialità del sistema scolastico. Questo aspetto rimanda alla necessità di incidere nel ciclo secondario della istruzione e a pervenire quindi ad una riforma globale di sistema formativo, che unisca tutti i segmenti, dalla materna all'università, che la scorsa legislatura provinciale aveva promesso, ma non attuato. Ricordando soltanto di sfuggita anche altri aspetti - come quello della valutazione, dell'orientamento, dell'educazione degli adulti pensata come vera alfabetizzazione di cittadinanza, del rapporto scuola-lavoro e dell'integrazione degli alunni stranieri - è evidente che si tratta di un insieme di campi che richiedono molto impegno e poca perdita di tempo. Essi sono appena accennati nel programma di legislatura della Giunta Provinciale, mentre una certa enfasi trovano due aspetti (la maturità professionale e gli "istituti superiori di qualificazione professionale") che, pur essendo importanti, non dovrebbero diventare esclusivi.

Il Nucleo di valutazione.  
Da sinistra:  
Francesco Magno,  
Gabriella Kustatscher,  
Giuseppe Perna e  
Maria Rita Chiaramonte



DOSSIER

## Le scuole medie di fronte alla “quinta prova”

*Ricerca del Nucleo di valutazione provinciale su come è stata percepita da docenti e dirigenti la prima indagine esterna standardizzata sugli apprendimenti in italiano e matematica*

Fra poco più di 2 mesi, alla chiusura delle lezioni, l'attenzione del mondo della scuola si concentrerà come ogni anno sugli esami finali, alle medie come alle superiori. Ci appare opportuno perciò dedicare un ampio spazio, su questo numero di *Informa*, al lavoro svolto in questi mesi dal Nucleo di valutazione provinciale italiano per la qualità del sistema scolastico sulla prova nazionale standardizzata di Italiano e Matematica all'interno dell'esame di stato della scuola secondaria di I grado, forse più conosciuta come “Prova Invalsi”. Una prova, realizzata per la prima volta nel 2008, il cui quadro di riferimento teneva conto degli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) e delle Indicazioni per il curricolo nazionale, i quadri di riferimento delle ricerche valutative inter-

nazionali similari (IEA-TIMMS, PIRLS e altre), le prassi didattiche e le osservazioni degli insegnanti emerse durante le precedenti rilevazioni del SNV (Sistema Nazionale di Valutazione). L'indagine svolta dal Nucleo non riguarda tanto i risultati conseguiti dagli studenti altoatesini nei test di Italiano e Matematica (risultati peraltro piuttosto mediocri, al di sotto della media nazionale, e di cui si è già parlato nel n. 71 di *Informa*), quanto piuttosto della percezione che le scuole hanno avuto di tale prova e del suo significato. Il dossier è presentato da Francesco Magno, che ci offre una panoramica ampia del lavoro del Comitato/Nucleo in questi anni, mentre l'indagine in sé è illustrata da Maria Rita Chiaramonte e Giuseppe Perna, autori di tutti gli altri articoli. (c.c.)

### Le azioni in atto sulla valutazione



di Francesco Magno<sup>1</sup>

Nel presente numero di *Informa* esce una prima serie di articoli centrato sulla *Prova nazionale dell'esame di Stato di scuola secondaria di I grado* che ha origine dalla elaborazione dell'interessante ed ampio materiale ricavato durante le visite a tutte le Istituzioni scolastiche in lingua italiana della provincia da parte del Nucleo provinciale di valutazione.

Dopo i primi incontri realizzati nelle scuole durante la prima fase del proprio mandato nei mesi di maggio e di giugno 2006 e, negli anni successivi, nell'ambito della ricerca MIVaS, questa è, appunto, la terza volta che il nucleo, rinnovato nel suo organico, per meglio finalizzare il proprio operato, si reca in tutte le scuole della provincia. Gli obiettivi delle visite sono molteplici e sono andati via via a sviluppare ed individuare aspetti e pro-

cessi significativi ed emergenti della vita scolastica. Nelle prime, oltre ad informare le scuole sui compiti degli organismi provinciali appena istituiti (comitato e nucleo di valutazione), previsti negli articoli 16 e 17 della LP 29.06.2000, n. 12 con relativo DPdP 04.06.2003, n. 22, sono state rilevate e monitorate le azioni specifiche di valutazione esterna e interna esistenti e/o consolidate nei vari istituti. Nelle successive visite sono stati raccolti e ricavati dati e documenti autentici dal 1996 per lo sviluppo della ricerca MIVaS (Modelli Inferenziali per Valutazione di Sistema). MIVaS è ritenuta, e non solo a nostro avviso, lo studio portante per la elaborazione e la strutturazione di un modello specifico e originale di valutazione del sistema d'istruzione altoatesino, fondato su analisi diacroniche e non statiche di descrittori socio-demografici, culturali e scolastici locali.

Le visite di quest'anno, che hanno declinato le linee programmatiche individuate a suo tempo dalla assessora Luisa Gneccchi e dal Comitato di valutazione e che si sono sviluppate nei mesi di gennaio e febbraio 2009, hanno focalizzato la loro attenzione sulle importanti novità introdotte nell'anno scolastico

precedente. L'interesse a tali cambiamenti, che lasciano tuttora le scuole in un clima di indeterminazione poco funzionale ed utile alla insostituibile azione di programmazione annuale e periodica, ha portato il Nucleo alla elaborazione di alcuni questionari inviati precedentemente, insieme al restante materiale utile alla organizzazione dell'incontro, ad ogni dirigente scolastico. Le attività preparatorie e alcuni degli argomenti affrontati durante le visite con dirigenti e docenti, hanno considerato:

- la stesura e la condivisione di un patto di riservatezza e di reciproca collaborazione accompagnato da una liberatoria per la diretta acquisizione dei dati riguardanti le prove nazionali ed internazionali (INVALSI) da parte del Nucleo;
- la presentazioni di testi, sintesi di azioni congiunte, realizzati negli anni precedenti dai tre Nuclei provinciali di valutazione (italiano tedesco e ladino), relativamente a: “*Gli esami di Stato nelle scuole superiori dell'Alto Adige dal 2004 al 2007*” e “*Di ritorno nella mia scuola* (indagine sul reinserimento degli studenti dopo esperienze all'estero o in scuole dell'altro gr. linguistico)”.

Come premesso, dal proprio *Piano delle attività per il 2009*, il Nucleo ha posto grande attenzione alla preparazione, co-compilazione e successiva elaborazione di alcuni *questionari per il rilevamento oggettivo di indicatori* per l'analisi nelle scuole delle percezioni e dei primi risultati sulle novità quali:

- le indicazioni per i curricula nazionali e provinciali;
- gli interventi di sostegno e di recupero per il saldo dei debiti scolastici nella *Scuola Secondaria di II grado* (Rif. C. M. del 4.06.08 n. 6163);
- l'innovazione scolastica e le nuove tecnologie: l'utilizzo nella scuola della LIM (*Lavagna Interattiva Multimediale*);
- la prima *Prova nazionale negli esami di Stato della scuola secondaria di I grado*.

Quest'ultima indagine riguarda in particolare l'account di questo numero di *Informa*; seguiranno, nei successivi fascicoli della rivista, altri aspetti ed i report relativi alle tematiche sopra elencate.

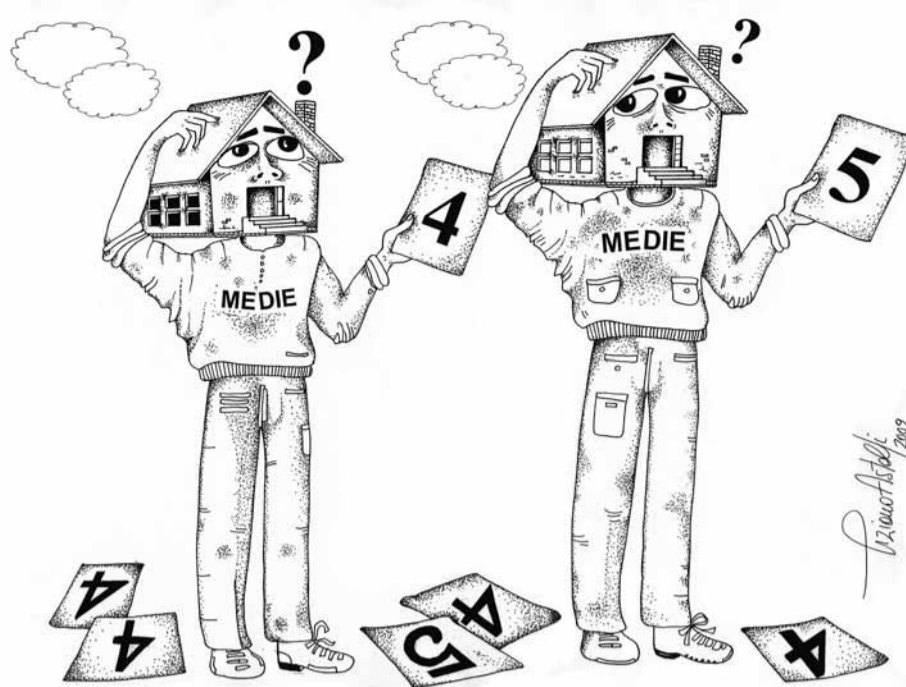
### Sul sito nazionale la pubblicazione di tutti i risultati

I risultati ottenuti dalle scuole della provincia di Bolzano sono stati pubblicati nel sito dell'INVALSI all'indirizzo [http://www.invalsi.it/esamidistato/pagine/es1\\_ingresso.php](http://www.invalsi.it/esamidistato/pagine/es1_ingresso.php); ovviamente solo le scuole coinvolte possono accedere a questa area riservata, tramite inserimento del loro codice meccanografico e della password scelta al momento dell'invio dei dati. Nella stessa pagina è disponibile, per tutti, il link di collegamento che rinvia al report relativo alla “Prova Nazionale al termine del primo ciclo”. Il rapporto di restituzione degli esiti, distinto per regioni, dove compaiono i risultati di tutte le scuole italiane della provincia, è disponibile, invece, al seguente link: [http://www.invalsi.it/esamidistato/pagine/es1\\_regioni.php](http://www.invalsi.it/esamidistato/pagine/es1_regioni.php).

Purtroppo gli esiti pubblicati dall'INVALSI relativi ad almeno due scuole non corrispondono a quelli realmente conseguiti dai loro allievi: probabilmente, ma di ciò non siamo certi, ciò è accaduto a causa di un inserimento errato dei dati, legato all'attribuzione del doppio punteggio ai quesiti che lo prevedevano. I risultati, ricalcolati in maniera puntuale dai docenti delle scuole interessate, assegnerebbero loro un punteggio migliore: un malfunzionamento della complessa macchina organizzativa, non ancora perfettamente oliata.

Per un primo commento analitico degli esiti ottenuti dai nostri studenti, si rimanda agli articoli presenti nel n. 71 di *Informa* del dicembre 2008.

<sup>1</sup> Coordinatore del Nucleo operativo – Comitato provinciale di Valutazione per la Qualità del Sistema scolastico.



## DOSSIER

# Indagini standardizzate: un percorso in salita ma necessario

*Per i docenti i dati raccolti dovrebbero rappresentare un'opportunità di riflessione e di cambiamento*

di Maria Rita Chiamonte e Giuseppe Perna

**I**l Rapporto Invalsi sugli esiti della prova nazionale aggiuntiva agli esami di scuola secondaria di I grado, a.s. 2007/08, riporta unicamente le percentuali di risposte corrette fornite dagli studenti. Questa operazione è molto utile per collocare gli studenti e le scuole rispetto agli altri studenti e alle altre scuole, ma non informa sui criteri di "accettabilità" o di "adeguatezza" di questi risultati in relazione agli obiettivi che ogni singola scuola si propone di raggiungere.



In primo luogo, il confronto con pratiche formalmente corrette promuove un impegno nella ricerca valutativa, indirizzato all'acquisizione di conoscenze e competenze scientifiche. Per questo motivo, però, tornerebbe utile promuovere indagini valutative standardizzate in itinere e non soltanto alla fine del ciclo scolastico. Il fine degli accertamenti esterni è stabilire un rapporto di fiducia con quanti sono impegnati direttamente nella prassi didattica quotidiana, per creare una mentalità disponibile ad una rendicontazione delle scelte effettuate e degli esiti raggiunti dagli allievi. In nome di una maggiore trasparenza, per superare il naturale stato di apprensione e l'atteggiamento di difesa che suscita una valutazione esterna, riportiamo la nota affermazione di David Nevo, esperto di valutazione educativa di fama internazionale, preside della *School of Education* di Tel Aviv: "Tutti detestano la valutazione esterna ma nessuno si fida della valutazione interna".

In secondo luogo, le scuole non devono combattere la valutazione esterna, ma l'idea di *accountability* come sistema di valutazione che, mediante i test standardizzati, stabilisce una graduatoria di merito fra le scuole.

La qualità dei test è importante, ma più importante ancora è l'uso che si fa dei dati per approfondire l'analisi dei nodi problematici e suscitare un sano e vivace dibattito all'interno della scuola. Solo la scuola che mette in relazione i propri risultati con un qua-

dro di riferimento esterno può realizzare una valutazione interna efficace, sistematica e affidabile delle scelte organizzative, educative e didattiche assunte, delle innovazioni introdotte per migliorare la qualità della propria offerta formativa.

Ad una percepita utilità della prova, riconosciuta dalla totalità dei docenti altoatesini non sempre si è accompagnata una concreta attività di riflessione interna sugli esiti conseguiti dagli allievi, per innescare un produttivo lavoro di comparazione dei risultati, ma soprattutto per attivare azioni di miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento.

Abbiamo registrato, purtroppo, che al momento della nostra visita alcune scuole non avevano ancora scaricato dall'area riservata del sito dell'INVALSI i risultati conseguiti dai propri allievi, peraltro proposti secondo aggregazioni distinte (globale, per naziona-

lità, per sesso, per regolarità), confrontati con la media nazionale, quesito per quesito. Nel complesso, la nostra osservazione conferma che la valutazione esterna rappresenta per le scuole un cammino in salita che, con maggiore o minore convinzione, è stato intrapreso da tutte. Numerose scuole hanno implementato percorsi di autovalutazione, hanno attivato convinti tentativi di misurazione di conoscenze, abilità e competenze degli allievi e sono favorevoli al confronto con la misurazione dei livelli di apprendimento realizzata da soggetti esterni. Il cammino è stato sicuramente intrapreso, ma un'accelerazione verso la meta può scaturire dalla definizione di un quadro di maggiore chiarezza sugli scopi di un'indagine esterna, sugli oggetti dell'accertamento, sui criteri e sugli strumenti utilizzati, sugli standard di riferimento, sulla congruenza

tra gli oggetti della misurazione e i criteri di costruzione delle prove.

In conclusione, possiamo affermare che gli insegnanti sono disponibili ad affrontare la salita, ma pretendono: "...una definizione chiara delle finalità del sistema educativo: non può essere valutata la rotta di una nave alla quale si chiede continuamente di cambiare direzione. Una volta chiarito se il sistema scolastico è, o dovrebbe essere, un sistema cooperativo o competitivo, se le scuole sono istituzioni o aziende, se debbono selezionare o promuovere..., se è possibile procedere alla messa a punto di un sistema di valutazione, alla identificazione delle variabili rilevanti e alla costruzione e taratura di strumenti di rilevazione e misura validi e affidabili". ("Quaderno bianco sulla scuola", Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, settembre 2007, pag. 230).

tra gli oggetti della misurazione e i criteri di costruzione delle prove.

In conclusione, possiamo affermare che gli insegnanti sono disponibili ad affrontare la salita, ma pretendono: "...una definizione chiara delle finalità del sistema educativo: non può essere valutata la rotta di una nave alla quale si chiede continuamente di cambiare direzione. Una volta chiarito se il sistema scolastico è, o dovrebbe essere, un sistema cooperativo o competitivo, se le scuole sono istituzioni o aziende, se debbono selezionare o promuovere..., se è possibile procedere alla messa a punto di un sistema di valutazione, alla identificazione delle variabili rilevanti e alla costruzione e taratura di strumenti di rilevazione e misura validi e affidabili". ("Quaderno bianco sulla scuola", Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, settembre 2007, pag. 230).

## Un invito a riflettere (e a cambiare?)

*Questa prima edizione della "Quinta prova" è stata vissuta come una semplice esplorazione dei livelli di apprendimento. Nelle scuole sembra non sia stato colto, invece, l'invito ad una riflessione sulle proprie scelte curriculari e didattiche*

**I**l valore di questa rilevazione sperimentale, in previsione di costruire soluzioni a regime di piena validità scientifica, era dato, per gli alunni, dai criteri di incidenza e di peso sulla valutazione complessiva attribuiti dalla commissione esaminatrice. Secondo la Circolare n. 32 del 14 marzo 2008, il valore conferito a tale prova nazionale era rimesso all'autonoma determinazione della commissione esaminatrice stessa.

Per il sistema scolastico nazionale, tenuto conto del breve lasso di tem-

po a disposizione intercorso fra l'emanazione della legge<sup>1</sup> e la sua attuazione, il valore assunto era di un'esplorazione della conoscenza dei livelli di apprendimento di italiano e matematica alla fine del primo ciclo d'istruzione.

Il valore aggiunto<sup>2</sup> per le scuole era la promozione di una diffusa pratica autovalutativa e di confronto tra insegnanti, di condivisione di strumenti di valutazione e di metodi didattici, per consentire di trovare le leve su cui agire per migliorare i livelli raggiunti dagli studenti, a partire dalle loro condi-



zioni di partenza e dal contesto che li circonda.

Ma com'è stata accolta nelle scuole altoatesine la somministrazione di

*Segue a pag. 6*



Maggiori difficoltà incontrate durante la prova



## DOSSIER

# Prassi a confronto per le medie in lingua italiana

*Indagine del nucleo di valutazione provinciale sulla prima misurazione nazionale obbligatoria*

**A**d oggi non ci sono state iniziative di monitoraggio su larga scala rispetto alle azioni di riflessione autovalutativa intraprese dalle singole scuole, per interrogarsi sull'efficacia della propria offerta didattica in relazione ai dati offerti dalle indagini nazionali, ma anche alle differenze di prestazione fra le classi interne al proprio istituto. Il Comitato/Nucleo di valutazione provinciale

Durante le visite alle scuole, recentemente concluse, previste dal Piano delle attività del Comitato/Nucleo di valutazione, abbiamo proposto agli istituti di scuola secondaria di I grado un questionario per raccogliere informazioni

rispetto alle procedure intraprese all'indomani della pubblicazione della C.M. n. 32, del 17 marzo 2008, relativa alla somministrazione della prova nazionale del 17 giugno 2008. Ci interessava conoscere le prassi messe in at-

to nelle scuole: le simulazioni effettuate, le difficoltà riscontrate dagli alunni, l'utilità e significatività della prova stessa, la conformità degli esiti fra prove interne ed esterne. Il questionario era stato inviato in tempo utile per consentire una riflessione preventiva. Nonostante non l'avessimo richiesto, alcune scuole avevano già compilato il questionario, per le restanti abbiamo proceduto ad una trascrizione in presenza, e in ogni caso ci siamo sempre confrontati in maniera approfondita con tutti i gruppi dei docenti.

Nel corso delle visite abbiamo realizzato, inoltre, un focus di approfondimento, coinvolgendo lo staff e tutti i docenti invitati dal dirigente scolastico a presenziare agli incontri. Gli in-

terventi dei docenti sono stati registrati in formato digitale, previa autorizzazione estemporanea, e sono stati raccolti documenti pertinenti. È stato sottoscritto un patto per garantire la riservatezza riguardo a tutti i documenti e dati informativi ottenuti, con specifico riferimento al "Codice in materia di protezione dei dati personali", e per assicurare la professionalità della nostra azione. Abbiamo esordito in ogni incontro con una breve presentazione degli esiti di due questionari proposti lo scorso anno dal Ministero della Pubblica Istruzione a conclusione della prova, rivolti ai presidenti e ai docenti di commissione d'esame, per dare il necessario feedback e per sottolineare la diversa finalità della nostra indagine. (m.c./g.p.)

## Comprendere il testo e riflettere sulla lingua

*La prova di italiano articolata in due parti*

**L**a prova di italiano era suddivisa in due parti: la prima (parte A) riguardava la comprensione della lettura ed era costituita da un testo di partenza corredato da quindici quesiti; la seconda (parte B), invece, riguardava la riflessione sulla lingua (le strutture grammaticali) ed era composta da dieci domande. Il brano utilizzato per la comprensione della lettura era un testo letterario narrativo, di autore italiano contemporaneo, breve, di immediata fruizione, ma che metteva alla prova la comprensione degli allievi.

Le capacità oggetto della prova di lettura si potevano distinguere in:

- capacità di cogliere, in un testo letterario, il punto di vista o i tratti dei personaggi, la loro evoluzione nel corso della vicenda, la motivazione sottesa al loro agire;
- capacità di riconoscere informazioni esplicite ed implicite all'interno del testo;
- capacità di comprendere il significato di una parola e/o di un'espressione in relazione al contesto in cui è inserita;
- capacità di cogliere il senso generale del testo.

Per quanto riguarda la riflessione sulla lingua, i quesiti testavano i seguenti domini:

- la morfosintassi, attraverso l'individuazione del termine cui va riferita una forma pronominale, l'organizzazione logica entro e oltre la frase,

tramite il riconoscimento dei connettivi logici;

- l'applicazione corretta di conoscenze relative ai modi verbali, coniugando opportunamente il verbo della subordinata in dipendenza dal verbo della frase reggente;
- il riconoscimento e l'uso corretto di alcune delle principali categorie morfosintattiche: verbo, avverbio, pronome;
- il riconoscimento del soggetto in due casi non banali: a) nel sintagma nominale formato da più componenti; b) il soggetto espresso da un modo infinito;
- il riconoscimento di alcune delle principali relazioni semantiche o logiche veicolate entro la frase da sintagmi preposizionali con funzione di complemento;
- la conoscenza della struttura sintattica del periodo.

La prova era di tipo strutturato con quesiti a scelta multipla (4 alternative di risposta) e quesiti a risposta breve aperta, con richiesta di trascrizione di informazioni e riconoscimento del testo. Gli item sulla riflessione grammaticale prevedevano attività di completamento e riconoscimento, di trasformazione o risposte a scelta multipla, sempre con quattro opzioni. L'attribuzione del punteggio per i quesiti grammaticali prevedeva un range di tre livelli, secondo la correttezza e completezza della risposta. Per la comprensione del testo questa possibilità era prevista solo in alcuni casi. (m.c./g.p.)

## Tra problemi e algoritmi

*Matematica: competenze e contenuti disciplinari*

**I** domini per gli item di matematica hanno riguardato contenuti disciplinari e competenze cognitive.

I contenuti disciplinari considerati sono stati i seguenti:

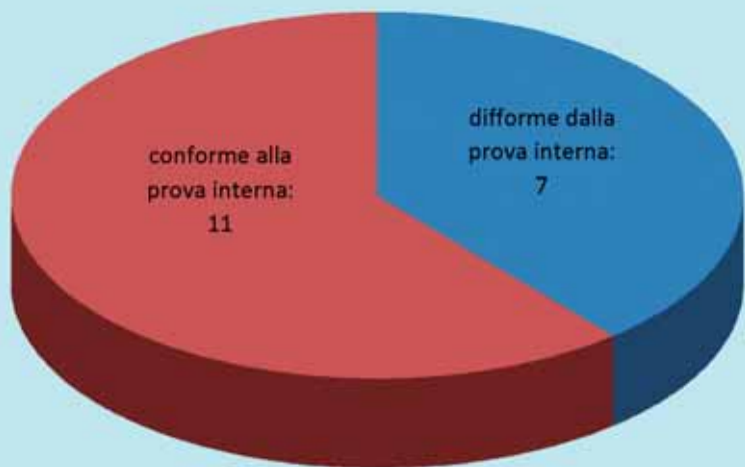
- numeri (naturali, frazionari, decimali e interi, rapporto, proporzione e percentuale);
- geometria (rette ed angoli, figure piane e solide, congruenza e similitudine, teorema di Pitagora e sue applicazioni, rappresentazione di punti, segmenti e figure sul piano cartesiano, simmetria);
- relazioni e funzioni (espressioni algebriche, equazioni e formule, relazioni, rappresentazione grafica di funzioni e di proporzionalità diretta ed inversa);
- misure, dati e previsioni (attributi e unità, strumenti, tecniche e formule, raccolta di dati e organizzazione, rappresentazione di dati, interpretazione dei dati, probabilità).

Le competenze valutate riguardavano:

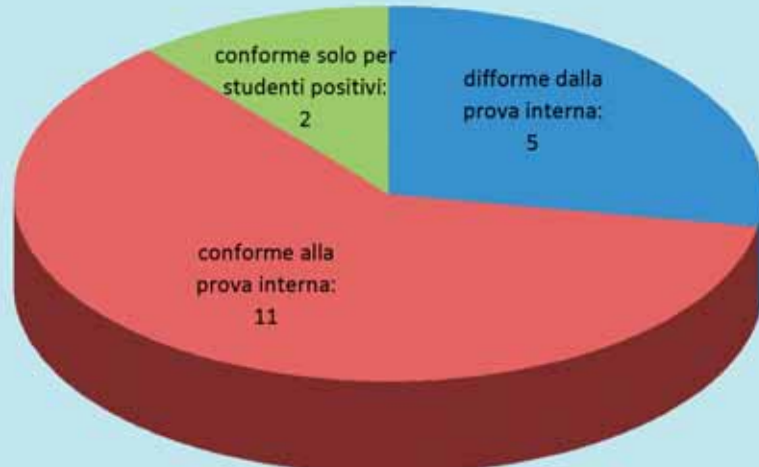
- capacità di eseguire algoritmi (di routine e non);
- uso di linguaggi specifici;
- sensibilità numerica e geometrica.

I quesiti proposti erano a scelta multipla (prova di tipo A, con quattro risposte possibili), a risposta aperta univoca (prova di tipo B) e a risposta aperta a punteggio parziale (prova di tipo C). Gli item a risposta aperta affrontavano quattro situazioni la cui risoluzione richiedeva, da parte degli allievi, capacità di *problem solving*: non era sufficiente l'individuazione della soluzione corretta, ma era necessario corroborare la risposta con una breve descrizione del procedimento seguito, indicando i punti fondamentali del problema. Questo tipo di quesito era volto a valutare la capacità di eseguire algoritmi non di routine e di usare linguaggi specifici. Alcuni quesiti prevedevano l'assegnazione di un punteggio espresso in tre livelli (0, 1 e 2), secondo la correttezza e completezza della risposta. (m.c./g.p.)

**Matematica:**  
il giudizio derivato dalla prova nazionale è risultato...



**Italiano:**  
il giudizio derivato dalla prova nazionale è risultato...



**DOSSIER**

# Tra prova nazionale e prove interne una conformità di esiti solo parziale

*Dall'analisi dei questionari emergono le difficoltà riscontrate dagli insegnanti*

La prima domanda posta nel nostro questionario, riguardava le modalità di discussione della circolare: 15 scuole ne hanno dibattuto in un collegio dei docenti espressamente convocato (82% circa). Le restanti tre hanno esaminato la circolare in sede di consiglio di classe o gruppo disciplinare o nucleo di autovalutazione interno o gruppo di lavoro ad hoc. In realtà, anche le scuole che han-

no convocato inizialmente il CD hanno demandato in seguito ai consigli di classe e/o ai gruppi disciplinari il dovuto approfondimento, le scelte organizzative e didattiche conseguenti all'applicazione della circolare. Ricordiamo infine che dirigenti e docenti coinvolti direttamente nelle prove hanno avuto modo di partecipare a incontri informativi prontamente organizzati dall'Intendenza scolastica.

**I TEST DI PREPARAZIONE**

Tutti i docenti di italiano e di matematica delle 18 scuole hanno sperimentato nelle proprie classi le prove di simulazione messe a disposizione sul sito dell'INVALSI e/o comunque reperite.

Sul sito provinciale <http://www.emscuola.org/> erano disponibili batterie di test esemplificativi, elaborati da due insegnanti locali, per la preparazione degli alunni alla prova di matematica, che sono state utilizzate da molti. I docenti di italiano, invece, hanno espresso la personale difficoltà ad integrare le prove rilasciate sul sito dell'INVALSI con ulteriori test per un'adeguata preparazione all'esame.

**DIFFICOLTÀ GIÀ NELLE SIMULAZIONI**

Alla domanda sulle difficoltà incontrate dagli alunni durante i test di simulazione, che prevedeva quattro alternative possibili con eventuale doppia opzione (il risultato finale, quindi, è superiore a 18), le percentuali delle risposte si sono così suddivise: a) per il 54%, le maggiori difficoltà hanno riguardato la formulazione delle domande; b) per il 19%, la strutturazione della prova; c) per il 15%, i contenuti proposti; d) per il 12%, i tempi assegnati.

**DOMANDE POCO CHIARE**

La suddivisione delle percentuali di risposte alla successiva domanda, relativa alla vera e propria prova (cfr. grafico di pag. 4), organizzata secondo le stesse modalità, vale a dire previsione di quattro alternative e doppia opzione di scelta, è stata la seguente: a) per il 58%, le maggiori difficoltà hanno riguardato la formulazione delle domande; b) per il 15%, la strutturazione della prova; c) per il 12%, i contenuti proposti; d) per il 15%, i tempi assegnati. Come si evince immediatamente dalla comparazione dei dati, non ci sono state differenze significative tra le difficoltà incontrate dagli allievi nella simulazione e nella vera e propria prova.

**GRIGLIE DI CORREZIONE TROPPO RIGIDE**

Le griglie di correzione proposte dall'INVALSI sono state chiare e di facile compilazione per tutti i docenti, sia di italiano sia di matematica. Diversi insegnanti, però, hanno criticato la rigidità delle risposte esatte ammesse per alcuni item: a loro avviso, era possibile prevedere alternative accettabili, specialmente di italiano. I maggiori problemi rilevati hanno riguardato il ritardo nella ricezione delle griglie, che ha provocato ansia e sottoposto le commissioni ad un surplus di lavoro. L'impegno delle commissioni è aumentato anche a causa della richiesta fatta dall'Intendenza scolastica di compilare un'ulteriore scheda riassuntiva degli esiti a livello locale, sulla base di un'at-

tribuzione di punteggio diverso dalle indicazioni dell'INVALSI.

**ITALIANO, CONFORMITÀ DEL 60% CON LA PROVA INTERNA**

Il giudizio assegnato in italiano, derivato dal punteggio ottenuto alla prova nazionale - se considerato con peso 100% - rispetto alla prova interna (cfr. grafico n. 1 di questa pagina), è risultato mediamente così distribuito: a) conforme, per il 59%; b) difforme, per il 29%; c) conforme, solo per gli studenti positivi, per il 12%; d) conforme per gli studenti con esiti negativi, per lo 0%.

Per questa domanda non era prevista la possibilità di considerare due opzioni, pertanto le risposte delle scuole corrispondono all'universo del campione.



**ANCHE LA MATEMATICA AL 60%**

Il giudizio assegnato in matematica, derivato dal punteggio ottenuto alla prova nazionale - se considerato con peso 100% - rispetto alla prova interna (cfr. grafico n. 2 di questa pagina), è risultato mediamente così distribuito: a) conforme, per il 59%; b) difforme, per il 41%; c) conforme, solo per gli studenti positivi, per lo 0%; d) conforme per gli studenti con esiti negativi, per lo 0%.

**LE RAGIONI DELLA DIFFORMITÀ IN MATEMATICA...**

Il dato più rilevante, che scaturisce dalla lettura delle risposte date, riguarda la diversa relazione di conformità tra le prove interne e quelle nazionali per le due discipline: in matematica la difformità dalla prova interna è più rilevante rispetto all'italiano. Le motivazioni addotte dai docenti per spiegare questa difformità, si possono ascrivere ai seguenti aspetti: a) la complessità della formulazione dei quesiti di matematica; b) la difficoltà intrinseca di alcuni contenuti, c) l'incapacità a giustificare la risposta con una breve descrizione del procedimento di soluzione del quesito; d) la mancata corrispondenza fra alcuni contenuti proposti dall'INVALSI e il syllabo svolto nella pratica didattica dei docenti; e) la tendenza degli studenti a non rispondere alle richieste più complesse. Tre allievi hanno, in ogni caso, conseguito migliori risultati nella prova nazionale rispetto a quella interna, mentre il contrario si è verificato con maggior frequenza.

**...E IN ITALIANO**

Per quanto riguarda l'italiano, gli insegnanti attribuiscono la difformità degli esiti a questi motivi: a) alcuni contenuti grammaticali testati non sono affrontati nel syllabo di terza media ma nelle classi precedenti; b) scelte didattiche diverse operate dai docenti rispetto a contenuti grammaticali specifici; c) ambiguità nella formulazione di alcuni quesiti; d) la non comparabilità fra le tracce interne e i quesiti di comprensione del testo e di conoscenze grammaticali; e) la brevità dei testi proposti. (m.c./g.p.)

## “Utile ma non significativa”

*Giudizi contraddittori dei docenti sulla prova nazionale dell'Invalsi*

La domanda sulla significatività e utilità della prova nazionale ha visto una quasi assoluta unanimità di risposte affermative: solo una scuola ha espresso una posizione contraria. Le motivazioni addotte riguardano due ordini di motivi: la possibilità di manipolazione della prova collegata all'assenza di somministratori esterni e la paventata assegnazione di finanziamenti alle scuole commisurati agli esiti conseguiti dagli allievi. In realtà, diverse altre scuole hanno espresso le medesime perplessità in merito all'assenza di garanzia di obiettività ed equità, e allo sviamento dell'opinione pubblica, provocato da misurazioni di questo tipo, dai reali problemi educativi che affliggono le nostre scuole.

L'utilità della prova nazionale è stata riconosciuta da tutti, ma diversi docenti hanno espresso dubbi sulla sua significatività. I motivi sono riconducibili alla mancata considerazione dei percorsi individualizzati di molti allievi, alla situazione difficoltosa di molti contesti sociali su cui insistono le scuole, alla presenza di molti allievi di origine straniera, a un ridotto numero di allievi considerato (per le scuole molto piccole), all'assenza delle altre discipline ed educazioni, al fatto che a scuola si lavora sempre di più sulle emergenze educative che sugli standard. L'utilità di una prova nazionale deriva, invece, da un obbligo esterno al confronto che ha permesso di avviare una discussione interna fra i docenti, sfociata in alcuni casi in una riprogrammazione di contenuti all'interno dei dipartimenti disciplinari, ma anche con insegnanti non direttamente coinvolti. I docenti, infine, hanno riscontrato nei propri allievi maggiore serietà e responsabilità nell'affrontare la prova, a parte un comprensibile stato di stress, che la somministrazione della stessa, in concomitanza con l'esame di stato, ha generato in alcuni di loro. (m.c./g.p.)



## AGGIORNAMENTO

# Il sistema scolastico tra valutazione interna ed esterna

*Per una prassi permanente finalizzata al miglioramento dell'offerta educativa*

di Giuseppe Perna<sup>1</sup>

### Considerazioni preliminari

Tutti gli utilizzatori dei servizi pubblici hanno il diritto di vedersi erogata un'offerta di qualità. Il fruitore/utente deve poter contare sulla ricerca valutativa interna per un miglioramento continuo del servizio offerto dalla struttura erogatrice del servizio.

Non deve, però, mancare un'attività di osservazione valutativa esterna che di volta in volta può essere assunta direttamente dall'amministrazione centrale e/o commissionata ad una un'organizzazione indipendente esterna.

L'istruzione pubblica (compresa quella paritaria, gestita da privati) è un sistema complesso che detiene il compito di sviluppare le competenze e le abilità di ogni singolo allievo per mezzo di un progetto formativo, che configura le azioni interne per l'assolvimento dell'oneroso mandato sociale. L'instaurarsi di una relazione sempre più stretta fra didattica e valutazione, intervenuta in questi ultimi anni, richiede non solo agli operatori della scuola ma anche ai suoi destinatari finali, diretti ed indiretti, di partecipare al processo valutativo, in una relazione dialettica e democratica.

Le finalità espresse sinteticamente nel recente "Regolamento sulla valutazione degli studenti", emanato dal MIUR, si fondano su alcuni principi che si richiamano alla trasparenza della motivazione e dei meccanismi di valutazione. Questi valori sono orientati allo sviluppo della qualità del sistema scolastico. Solo una valutazione siffatta sostiene e facilita il miglioramento educativo per uno sviluppo armonico di tutte le potenzialità dell'allievo in formazione.

### La valutazione esterna

La valutazione esterna è corresponsabile dello sviluppo della qualità del sistema e per questo motivo deve entrare in sinergia con la valutazione interna. I diversi soggetti coinvolti nella valutazione scolastica interpretano ruoli differenti, pertanto gli obiettivi e le finalità che essi perseguono possono non coincidere. Di conseguenza la direzione del processo valutativo intrapreso deve discendere da una visione che deve essere sempre esplicitata.

Il processo valutativo vede coinvolti non solo gli insegnanti con i loro alunni, ma anche le diverse articolazioni istituzionali, con ruoli e compiti differenti, ma con uguale diritto ad entrare nel vivo del processo. Il diritto delle persone coinvolte nella corresponsabilità del processo valutativo favorisce un sostegno reciproco, che mette a frutto le esperienze e le competenze di tutti i soggetti del processo. Ognuno deve poter vedere valorizzato il proprio contributo.

La valutazione come miglioramento dell'azione educativa mette i docenti nelle condizioni di migliorare il proprio insegnamento e facilita i discenti a realizzare il proprio apprendimento. Ma questo è l'obiettivo principale di ogni valutazione, interna o esterna che sia. La valutazione, leva per il miglioramento, deve essere considerata un processo permanente, parte integrante della vita scolastica. Non deve essere vista come un accadimento, un atto isolato e momentaneo, ma una pratica, anzi una prassi consolidata, che permea di sé tutte le altre buone prassi. Questa è la prospettiva più vantaggiosa. Una volta a regime, essa può creare un terreno fertile per le sinergie e le collaborazioni fatiche, prima di tutto fra valutazione interna o auto-valutazione e valutazione esterna.

Per il conseguimento di questo traguardo, i protagonisti coinvolti nei processi valutativi devono, però, collaborare attivamente e in maniera cooperativa, proponendo il loro contributo in incontri strutturati e sistematici, con una metodologia di lavoro concordata.

### Una valutazione esperta

Ma implementare processi di valutazione non basta. Essi devono essere condotti ad un alto livello di competenza. La valutazione non può essere improvvisata: occorre, prima di tutto, la personale motivazione e l'impegno, poi la conoscenza e lo studio. L'attivazione di pratiche formalmente corrette discende da un impegno nella ricerca, da un'accumulazione di conoscenze scientifiche e di competenze tecniche. Altrettanto importanti sono la competenza comunicativa e di gestione delle emozioni, insieme con competenze di tipo organizzativo e di gestione delle relazioni.

Lo sviluppo professionale continuo è condizione imprescindibile per il consolidamento delle competenze valutative che, insieme con un costante lavoro sul campo di tipo collaborativo, permette nuove e più

adatte concettualizzazioni e conseguenti rinnovate pratiche valutative.

Le indagini comparative internazionali (OCSE-PIISA, IEA-TIMMS, PIRLS ...) e quelle nazionali, proposte dall'INVALSI, possono costituire una base di confronto utile per i dati rilevati a livello d'istituto nelle ricerche autovalutative. La valutazione esterna può aiutare a chiarire limiti e punti di forza delle performance degli studenti. Non un mero *benchmarking*, standard di riferimento non sempre del tutto affidabile, ma occasione per ripensare in maniera proattiva (tendente a determinare i cambiamenti piuttosto che ad assecondarli) a possibili piani di miglioramento, a percorsi innovativi di tipo metodologico-didattico, che coinvolgano tutti gli operatori scolastici.

### Conclusioni

Una visione condivisa non può fare a meno di una collaborazione fattiva che può nascere solo se si chiarisce fin dall'inizio il ruolo di tutti gli attori coinvolti nel processo valutativo. Tutti i soggetti, dagli alunni alle famiglie, dai docenti al personale ATA, dai dirigenti scolastici ai responsabili della valutazione esterna devono poter partecipare alla definizione del proprio ruolo. Non meri oggetti di valutazione ma partecipi e consapevoli soggetti, in grado di offrire collaborazione e apertura mentale, per lo sviluppo reale del senso di corresponsabilità, *conditio sine qua non* per il raggiungimento dell'incremento di qualità.

La fiducia reciproca fra i diversi soggetti prefigura, però, un dialogo costante e aperto senza diffidenze. Questo dialogo democratico si potrà raggiungere partendo dalla condivisione di un linguaggio comune, dal rispetto del ruolo di ciascun partecipante nel perseguimento di un miglioramento della qualità scolastica. Standard di qualità sempre più alti potranno scaturire da una sinergia non formalistica fra etero ed autovalutazione, perché entrambi gli approcci si rinforzano vicendevolmente e garantiscono motivazioni intrinseche ed estrinseche al sistema, condizione ideale per qualsiasi processo di miglioramento.

<sup>1</sup> Componente del Nucleo operativo del Comitato provinciale di Valutazione per la Qualità del Sistema scolastico.

*continua da pag. 3: "Un invito a riflettere (e a cambiare?)"*

questa ulteriore prova d'esame? Dalle prime impressioni, espresse informalmente dai docenti, emergevano lo stesso timore e fatalismo che di solito accompagnano le indagini valutative esterne come questa, di tipo *top-down*. Gli elementi di comprensione della finalità di tale iniziativa offerti dal Ministero, forse, non erano sufficienti. D'altronde, la tempistica veramente stretta, tra l'emanazione

della normativa e la sua realizzazione, non ha consentito occasioni generalizzate di discussione all'interno dei collegi dei docenti per i dovuti approfondimenti. È mancata, dunque, una riflessione preventiva all'interno delle scuole sulle possibili azioni migliorative derivabili dall'interpretazione dei dati restituiti dall'INVALSI.

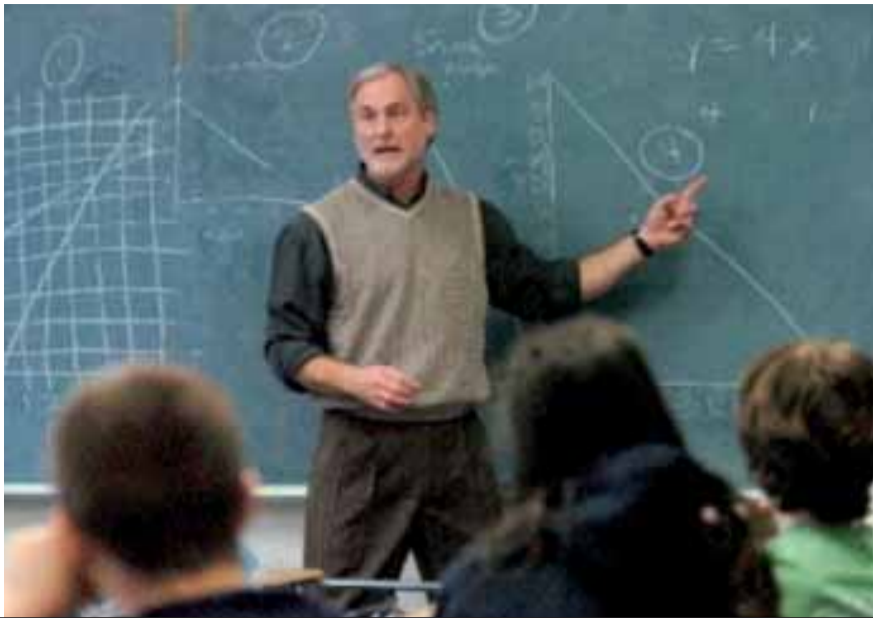
In mancanza di standard minimi nazionali, e le Indicazioni non possono certo considerarsi tali, i test proposti dall'INVALSI forse intendevano assumere il valore - ma se così era le

scuole dovevano esserne informate! In assenza di questi parametri, quindi, le scuole coinvolte non hanno compreso il senso ultimo della rilevazione e non hanno colto pienamente l'opportunità di riflettere sulle proprie scelte curriculari e didattiche.

<sup>1</sup> Legge di conversione 25 ottobre 2007, n. 176, Disposizioni urgenti ..., art. 1, comma 4, lettera b: "L'esame di Stato comprende anche una prova scritta, a carattere nazionale,

volta a verificare i livelli generali e specifici di apprendimento conseguiti dagli studenti. I testi relativi alla suddetta prova sono scelti dal Ministro della Pubblica Istruzione tra quelli predisposti annualmente dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), conformemente alla direttiva periodicamente emanata dal Ministero stesso, e inviati alle istituzioni scolastiche competenti".

<sup>2</sup> "Quaderno bianco sulla scuola", Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, settembre 2007, pag. 77.



## AGGIORNAMENTO

di Carlo Bertorelle

**E**nrato ormai nel vivo, ai recenti seminari con Luigina Mortari e Duccio Demetrio, svoltisi a Bolzano alla metà di marzo, il corso di alta formazione sulle *competenze professionali del docente*. Diretto da Claudia Provenzano, il corso si è articolato in due giornate dedicate rispettivamente alla metodologia della ricerca educativa e alla scrittura autobiografica. I partecipanti hanno così compiuto un ulteriore passo avanti nel secondo modulo di un corso impegnativo (160 ore, di cui una buona parte *on line*, con esercitazioni e gruppi di lavoro). Il primo modulo, svoltosi tra novembre e dicembre e dedicato alle *competenze relazionali*, aveva già visto gli interventi di Guido Armellini e di Marianella Scavi, incentrati rispettivamente sulle difficoltà comunicative e le “brutte figure” come occasioni di apprendimento e sull’*ascolto attivo* e la gestione creativa dei conflitti. Le tutor del corso, Silva Manzardo e Rosa Regio, accompagnano il lavoro con un “diario di bordo” in cui commentano e riprendono gli spunti delle lezioni costruendo anelli di mediazione per i materiali di ricerca e di riflessione che vengono via via prodotti dai corsisti. Luigina Mortari si è trattenuta l’intera giornata con i corsisti, assegnando poi “consegne” che sollecitano i corsisti a rielaborare il dialogo sviluppatosi. Abituata al contatto diretto con la scuola e all’osservazione dal vivo della relazione educativa tra i soggetti in aula, non nasconde di trovarsi più a suo agio qui che nei convegni accademici o nelle aule universitarie, dove il rischio del sapere libresco è sempre in agguato. Attualmente insegna epistemologia della ricerca pedagogica presso la facoltà di scienze della formazione dell’Università di Verona. In Alto Adige tra l’altro collabora da anni alla rivista *Rassegna*, del cui comitato scientifico fa parte. Il classico paradigma gerarchico tra pedagogica teorica-accademica ed applicazione didattica da parte dell’insegnante in aula è stato rovesciato dalla prospettiva della Mortari, fortemente ancorata ad un approccio fenomenologico e pragmatico che fanno della giovane docente non a caso una originale seguace nel panorama della scuola pedagogica di Piero Bertolini. Husserl, Dewey, ma anche Hanna Arendt, Luisa Muraro, H. Gadamer, V. Shiva, M. Zambrano, Platone e Aristotele, D.A. Schön sono riferimenti frequenti nelle proposte di Luigina Mortari, che non esita a prendere le distanze da correnti pedagogiche più tradizionali e rivolge oggi sempre più i suoi studi verso il rapporto tra la formazione e la cura di sé ed il *pensare rifles-*

# Il pensare riflessivo nella formazione

*Intervento della pedagoga Luigina Mortari al corso di alta formazione sulle competenze trasversali del docente*

*sivo autonomo* come unica e vera *scuola di libertà*. (*A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo* è tra l’altro il significativo titolo del suo recente saggio, uscito nel 2008). Ma il punto di partenza rimane una rilettura della grande tradizione americana di John Dewey e in particolare della sua opera del 1929, *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Qui c’è il nocciolo di una idea feconda, dice la Mortari, quella per cui ogni tipo di sapere viene dall’esperienza, con la conseguenza che in primo luogo l’insegnante deve misurare i suoi parametri di riferimento pedagogico con la prova pratica del loro funzionamento in classe (sempre di Mortari era uscito *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, 2003). Il docente è quindi in primo

luogo un “pratico riflessivo”, che è spinto continuamente a controllare se la sua ricetta teorica funziona nella pratica del lavoro in classe. La vera validazione di una teoria dell’educazione presuppone il confronto criticamente condotto con l’esperienza. “Quando il pensiero si trova ad essere svincolato dall’esperienza rischia di perdere ogni significato e di mostrare ‘verità’ trite e asfittiche, con la conseguenza che l’esperienza si fa muta e impenetrabile al pensiero”. La necessità di fare riflessione sull’ “esperienza” (che è qualcosa di più del semplice ‘vissuto’) diventa per Mortari l’unica possibilità di dare significazione alla esperienza stessa. E questa scoperta vale tanto per il sapere pedagogico, che rischia altrimenti di scivolare in tecnicismi didattici, quanto per le fondamentali domande di

senso che nascono negli alunni nella relazione educativa e che non si possono esaurire in percorsi semplicisticamente funzionali all’acquisizione di conoscenze e abilità da parte dell’allievo, in un *expertise* di tipo tecnico. Sul doppio binario del docente e del discente, Mortari afferma che le competenze tecniche, compresa quella educativa, sono certo essenziali, ma non bastano per abitare con “sensatezza il mondo dell’educazione”. La formula insomma, se si vuole, è quella appunto dell’insegnante come “pratico riflessivo”. Nel corso della giornata di lavoro, poi, l’esperta ha sviluppato l’insieme della metodologia che deve formare il docente ricercatore, una metodologia (intesa come *pensiero che pensa al cammino*) sia in senso narrativo sia in senso fenomenologico.

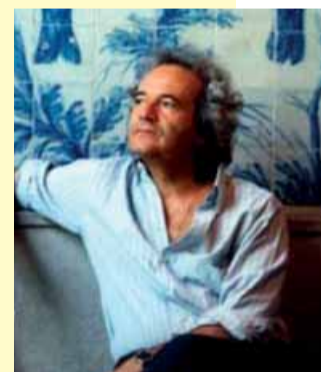
## Cos’è una vita se non viene raccontata?

*Duccio Demetrio sulla scrittura autobiografica come valore professionale dei docenti*

di Claudia Provenzano

**D**uccio Demetrio, professore ordinario di Filosofia dell’educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche presso l’Università degli studi di Milano-Bicocca, direttore della rivista *Adulità* e fondatore, insieme a Saverio Tutino, della Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari, ha tenuto l’intervento introduttivo della giornata dedicata alla scrittura autobiografica professionale, intervento seguito da un laboratorio sulle scritture professionali condotto da Elisabetta Biffi, pedagoga, formatrice e ricercatrice in ambito socio-educativo e scolastico, nonché allieva di Demetrio. Demetrio ha offerto una serie di spunti e riflessioni partendo dal significato della parola autobiografia e dalla sua storia. Il significato della parola va cercato nelle tre parole greche che la formano: *αὐτός, βίος, γραφείν*: scrittura della mia vita fatta da me stesso, narrazione di sé in prima persona. La scrittura autobiografica è un genere letterario nato molti secoli fa (il termine risale al Settecento) e risponde al desiderio di dare un filo conduttore, di ricostruire una trama della propria esistenza o di una parte di essa. La memoria ha bisogno di procedure per essere salvata dall’oblio e la competenza autobiografica, competenza per la vita, è costituita anche da abilità tecnico-procedurali: per scrivere competentemente di sé è necessario avere metodo e autodisciplina. Scrivere la propria autobiografia è un diritto-dovere che

aiuta a “camminare verso se stessi”, a cercarsi per lasciare traccia di sé, ma è anche frutto di un percorso formativo che non può nascere da un’imposizione, come spesso avviene nella scuola, perché narrare di sé significa porsi domande, ed esporsi in prima persona. La scrittura in prima persona può anche avere valore terapeutico, ci ricorda Demetrio (di questo aspetto della scrittura si è occupato in particolare nel libro *La scrittura clinica*, 2008, Cortina Raffaello) e può servire per aiutare a uscire da crisi esistenziali, per rimarginare ferite e per ridare senso al proprio vissuto. Per fare in modo che la scrittura autobiografica sia motivante per gli adolescenti, afferma ancora Demetrio, ricordando con ironia e un po’ di angoscia la pratica scolastica dei “pensierini” e dei temi in classe, dovrebbe essere chiaro che ciò che si scrive può servire alla vita, al futuro, che la scrittura è un’attività pratica che nasce dall’esperienza. Allo stesso modo la scrittura autobiografica e diaristica può servire agli insegnanti per ripercorrere il proprio vissuto professionale, per cercare di riflettere in modo attento e approfondito sul proprio agire didattico e pedagogico, per documentarlo e condividerlo. Anche nel laboratorio con Biffi, sia i momenti teorici sia quelli laboratoriali sono stati dedicati ad analizzare e a mettere in atto pratiche di scrittura “capaci di nutrire un pensiero riflessivo sulle proprie posture nella pratica professionale” (Biffi).





di Valter Carbone

Dalla fine anni '80 nell'Istituto pedagogico sono presenti ed attivi docenti comandati, gruppi di lavoro, si sono realizzati interventi formativi e prodotti pubblicati sia nel settore ambientale sia nel settore intercultura/cittadinanza. Per ciò che riguarda l'ambiente, inte-



## Didattica ambientale a Dobbiaco

*Corso di formazione per conduttori di gruppi in EA*

so come laboratorio, aula, risorsa e vincolo si propone di uscire dall'ambito prettamente naturalistico e storicistico per ampliare l'orizzonte degli interventi formativi e progettuali. L'attenzione è stata centrata sul soggetto in apprendimento, sul soggetto docente ed anche sulle emergenze, sulle opportunità offerte nel corso del tempo da diverse vicende sociali e culturali. In particolare l'azio-

ne nel campo dell'ambiente (educazione scientifica, educazione ambientale, sviluppo sostenibile) ha portato a realizzare percorsi, osservatori, corsi per docenti, pubblicazioni (documentazione e innovazione). I gruppi di lavoro che si sono alternati nel corso di vent'anni hanno per così dire passato il testimone di volta in volta consentendo una certa continuità di progettazione e di realizzazione nel settore dell'EA.

I compiti del/nel settore ambiente e cittadinanza che vengono assunti dal gruppo di lavoro dell'Ip ora in parte si innestano su sentieri già percorsi ed in parte definiscono nuovi percorsi. Gli alunni, i docenti, i cittadini nella loro molteplice diversità, i punti di vi-



sta e le culture sono evidentemente altra cosa rispetto agli anni '80 e '90. Per esempio un progetto di EA sviluppato con una classe oppure un soggiorno di tipo ambientale, hanno caratteristiche in termini di contesto educativo, di relazioni, di percezioni molto lontani dalle esperienze rilevate solo alcuni anni fa. Va quindi nuovamente esplorato e ridefinito il rapporto tra soggetto, ambiente, contesto alla luce delle evidenze mostrate dai fenomeni in atto, nella società, nel privato, nelle scuole, nel contesto locale e globale.

All'interno di questa cornice il gruppo di lavoro *Laboratorio per i soggiorni ambientali*, nell'intento di valorizzare in un progetto coerente le risorse locali esistenti, ha progettato e realizzato presso il Grand Hotel di Dobbiaco un corso di formazione per conduttori di gruppi nelle attività di Educazione Ambientale. Il progetto si è potuto concretizzare grazie alla collaborazione tra l'Istituto pedagogico, l'Istituto pluricomprendivo di Dobbiaco, l'Istituto pluricomprendivo di Brunico. Un gruppo di 16 studenti iscritti all'ultimo anno dei corsi del Liceo di Brunico ha seguito le lezioni e le attività pratiche proposte dei docenti del *Laboratorio per i soggiorni ambientali*, dal 3 al 7 aprile 2009, impegnandosi a fondo per più di trenta ore. Gli interventi hanno trattato gli aspetti naturalistici dell'ambiente locale, quali gli elementi biotici ed abiotici, altri aspetti legati alle tracce storiche e culturali impresse sul territorio dalla presenza umana ed infine anche gli aspetti didattici e comunicativi implicati nei rapporti che si costruiscono tra le guide, gli alunni, ed i docenti accompagnatori nel corso delle escursioni ed i soggiorni. Nei prossimi mesi questi giovani saranno a disposizione, previa prenotazione, per accompagnare le classi che si recheranno a Dobbiaco per effettuare esperienze di Educazione Ambientale.

## Insegnamento integrato per la lingua e i contenuti disciplinari

*Convegno sul CLIL, una metodologia per l'Università ma anche per la scuola*

di Mirco Magnani

Presso l'Università di Urbino si è svolto recentemente il Convegno Internazionale *Content and Language Integrated Learning Methodology in University Instruction: OnLine and in the Classroom* (metodologia dell'insegnamento integrato di contenuti e lingua nell'istruzione universitaria: on line e in classe).

La conferenza ha inteso sviluppare un dibattito riguardante il tema della metodologia CLIL, ovvero dell'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera combinato con elementi di insegnamento linguistico, ponendo particolare attenzione alle realizzazioni didattiche a livello universitario in presenza degli studenti e on line. Le principali aree tematiche affrontate sono state le seguenti:

- 1) possibilità di attuazione di corsi imperniati sul CLIL;
- 2) esperienze di implementazione CLIL in Italia e all'estero;
- 3) formazione dei docenti CLIL;
- 4) metodologie e finalità del CLIL.

Sono intervenute importanti personalità tra le quali Carmel Mary Coonan e Graziano Serragiotto (Università di Venezia), Antoinette Gagné (Università di Toronto, Canada), Gisella Langé (Ispettore ministeriale per le lingue straniere), Federica Ricci Garrotti (Università di Trento), Flora Sisti (Università di Urbino), oltre a docenti universitari provenienti da diversi paesi quali Austria, Spagna, Malesia, Romania, Grecia e Italia.

Dai numerosi contributi ed interventi è emerso quanto segue:

- il CLIL rappresenta un approccio didattico estremamente attuale, sia per l'insegnamento delle lingue straniere, sia per l'acquisizione di contenuti disciplinari;
- il CLIL costituisce una realtà per il futuro dell'insegnamento, sia linguistico, sia disciplinare;
- il CLIL permette di raggiungere contemporaneamente un doppio obiettivo: acquisizione di contenuti disciplinari e di elementi linguistici;

- una volta superate le prime difficoltà, l'insegnamento veicolare in lingua straniera non rappresenta un problema per i discenti, anzi costituisce un importante plusvalore in termini di apprendimento;
- l'attenta programmazione e la metodologia sono aspetti di fondamentale importanza per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento ai sensi del CLIL;
- è necessaria una formazione specifica per gli insegnanti CLIL, unita alla certificazione delle competenze acquisite ed a un loro riconoscimento professionale;
- il CLIL si presta a svariate forme di realizzazione, tra le quali spiccano quelle on line. Queste ultime possono addirittura rivelarsi più efficaci rispetto alla tradizionale interazione in classe;
- considerata la forte interdisciplinarietà del CLIL, la capacità e la disponibilità dei docenti a collaborare tra loro, ovvero il lavorare in *team*, è fondamentale;
- dal punto di vista della ricerca si rileva la necessità di soffermarsi meno sulla teoria e più sull'indagine empirica;
- il CLIL permette di internazionalizzare l'offerta formativa. Per gli atti del convegno si rimanda al volume di prossima pubblicazione nella collana *Avamposti di Glottodidattica* presso l'editore Guerra di Perugia.

Gli esiti del convegno, per quanto focalizzati su esperienze e riflessioni didattiche realizzate a livello universitario, risultano interessanti anche per la scuola primaria e per la scuola media inferiore e superiore. Essi indicano chiare tendenze: 1) il numero delle istituzioni che offrono percorsi di apprendimento basati sul CLIL aumenta di anno in anno, in quanto ciò arricchisce il curriculum del discente; 2) mentre in passato tali percorsi di apprendimento erano limitati a poche discipline e forme di attuazione, essi tendono oggi ad essere sempre più diversificati sia per contenuto, sia per forma e durata; 3) espandere le implementazioni CLIL significa anche avviarsi verso modelli di educazione bilingue o multilingue.





Il professor Dario Tulipano,  
uno dei tre protagonisti del film

Sotto, la regista Maura Delpero

## MONITOR

# Docenti in primo piano, la telecamera entra in classe

Presentato al Liceo Torricelli il film di Maura Delpero

Non poteva che essere l'aula magna di un istituto scolastico ad accogliere la proiezione del film "Signori professori" realizzato dalla regista Maura Delpero nell'ambito di un percorso promosso dall'Istituto pedagogico italiano che mira a definire il profilo professionale dell'insegnante della scuola attuale, riflettendo sulla funzione, sulle competenze, sui compiti e sul ruolo sociale dei docenti. Il film, che rappresenta un punto di vista particolare e parziale sulla professione docente, è stato promosso dall'Istituto anche perché potesse essere utilizzato come strumento di osservazione e di raccolta di dati di tipo qualitativo all'interno di un lavoro di ricerca molto articolato che si è svolto negli ultimi due anni attraverso interviste con testimoni privilegiati, focus group e laboratori di scrittura autobiografica professionale con docenti delle scuole di ogni ordine grado della provincia, in seguito al quale è stato organizzato un progetto di formazione e ricerca-azione sulle competenze trasversali del docente tuttora in corso. In particolare nel film emergono gli aspetti di tipo relazionale e comunicativo che stanno alla base del lavoro dell'insegnante e che sono stati affrontati nel primo modulo del progetto di formazione. L'evento si è svolto sabato 21 marzo presso il Liceo scientifico Torricelli, a Bolzano. Come affermato dalla regista, "il film rappresenta un viaggio nel mondo della

scuola dalla parte dei professori, in una quotidianità che alterna passione e disamore, vocazione e smarrimento, raccontando tre storie personali: la giovane laureata Lisa Bentini ottiene la sua prima supplenza in una scuola media di Bologna; a Napoli la professoressa Silvana De Fazio prepara la sua ultima classe alla maturità prima di andare in pensione; il professor Dario Tulipano, precario palermitano, si trasferisce a Bolzano per una supplenza annuale in un istituto superiore.."

La proiezione è stata preceduta dagli interventi di Laura Portesi, presidente e direttrice dell'Ip, della professoressa Claudia Provenzano, responsabile del progetto, e della regista Maura Delpero. Alla realizzazione del film hanno contribuito la Fondazione Cassa di Risparmio di Bolzano, l'Arci di Bolzano, l'Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro della Provincia di Bologna, l'Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e Pari Opportunità della Provincia di Napoli.



«Cio' che volevo sottolineare era la solitudine in cattedra: tutti hanno una loro idea di insegnante ma nessuno considera mai l'impatto emotivo». Maura Delpero ha scritto «Signori professori» al suo primo anno da insegnante: «Questo film - prosegue la regista bolzanina trapiantata a Bologna - nasce dalla sensazione dello scarto tra aspettative e realizzazione, vocazione e frustrazione, passione e sentimento». La pellicola (che nel 2008 ha vinto due premi al Torinofilmfestival) segue infatti le esperienze in aula di tre docenti, diversi per età, provenienza, esperienza: a Napoli una professoressa porta alla maturità l'ultima classe prima del suo pensionamento, a Bologna una ragazza è alle prese con la prima esperienza d'insegnamento, a Bolzano un palermitano accetta una supplenza annuale all'Ipia cittadino. «Mi piace l'idea di riflettere sulla professione docente mediante un film - interviene Laura Portesi, direttrice dell'Istituto pedagogico - ma, viste tutte le difficoltà cui gli insegnanti vanno incontro, mi sono chiesta chi glielo faccia fare».

E proprio qui entra in gioco «Signori professori», un film che «ci ha offerto l'occasione di entrare in classe e vedere con l'occhio della telecamera questo mestiere così complesso e complicato», spiega Claudia Provenzano, responsabile del progetto dell'Istituto pedagogico, tra i finanziatori delle riprese: «Come viene colto da questo film - prosegue la Provenzano - il professore si trova davanti a contesti e a storie sempre diversi, proprio perché il mestiere dell'insegnante è legato al-

## La solitudine in cattedra

Le diverse storie dei «Signori professori»

la complessità delle relazioni umane: apprendere come relazionarsi con gli studenti è difficile, non si apprende all'università o negli studi, ma si impara solo lavorando sul campo. Dal film risulta infatti che l'insegnante ogni giorno deve mettersi in gioco ed avere dubbi: a volte anche un gesto non banale può comunicare affettività». Un'osservazione che vede d'accordo la stessa Portesi, che però osserva come «la capacità di relazionarsi sia propria di ogni mestiere». Sebbene il tema della relazione sia ben evidente in tutte e tre le storie raccontate nel film, per ovvie ragioni dei tre protagonisti è proprio Dario Tulipano, il precario palermitano trasferitosi a Bolzano, quello che il pubblico altoatesino sente più vicino: «Saprai integrarti», lo rassicurano gli amici al momento degli addii ma ben presto il gio-

vane siciliano deve scontrarsi con l'ambiente chiuso della realtà locale. La sua solitudine esce anche a scuola: una lezione sull'Odissea lo porta infatti a parlare dei «nostoi», i racconti dei ritorni degli eroi dalla guerra di Troia, al cui singolare si riconduce anche l'etimologia dell'italiano «nostalgia», che infatti il professore subito coglie; poco dopo, una telefonata gli offre anche la possibilità di spiegare l'origine della sua malinconia: «Non è per la classe ma per la città».

«Spesso mi sento ripetere che i personaggi sono azzeccati - riprende la Delpero - e chiaramente mi fa molto piacere, soprattutto perché ho scelto i professori a pelle, per sensazione». È lo stesso Tulipano a dare un'idea di questa selezione: «Stavo passeggiando in corridoio quando vedo due persone che mi guardano e mi puntano il dito



dicendo: "Lui potrebbe essere adatto". Così è iniziata questa esperienza, che non è mai stata uno stress nonostante le continue ripetizioni di certe scene». Quando si parla di professione docente non va però dimenticato l'atteggiamento della scuola nei confronti degli insegnanti: «Se il loro ruolo non viene valorizzato si creano danni: la precarietà non è certo un aiuto a concentrarsi sull'attività educativa - conclude l'assessore Christian Tommasini, che è stato un compagno di classe di Maura Delpero - abbiamo delineato le linee strategiche proprio per dare la direzione verso cui dobbiamo lavorare tutti assieme: il progetto integrato tra scuola ed extrascuola vede infatti l'autonomia scolastica come centro di un processo educativo che coinvolge l'esterno, come per esempio nel caso del plurilinguismo».

## Dossier biblio-filmografico sulla professione insegnante

Il servizio biblioteca dell'Ip ha elaborato un dossier informativo sulla problematica della "professione insegnante", contenente numerosi riferimenti bibliografici e narrativi nonché una filmografia sul tema, oltre a varie schede e recensioni sul film "Signori professori".

Il fascicolo può essere richiesto a [gabriella.frizzi@scuola.alto-adige.it](mailto:gabriella.frizzi@scuola.alto-adige.it) oppure telefonando al numero 0471-411448.



## I giovani, la scuola e i libri, un rapporto che può migliorare

Corso dell'Istituto pedagogico sul tema "Le culture altre nella letteratura contemporanea"

di Liza Centrone

All'inizio di marzo si sono svolti i primi incontri del corso dell'Istituto pedagogico, **Le culture "altre" nella letteratura contemporanea**. Il progetto, curato da Loredana Motta, ha lo scopo di coniugare la promozione alla lettura e l'Educazione alla cittadinanza. Vuole, infatti, offrire strumenti alle/agli insegnanti per costruire nei ragazzi e nelle ragazze un rapporto positivo nei confronti del libro e, insieme, avvicinare insegnanti e studenti/esse alle altre culture presenti sul nostro territorio attraverso la valenza interculturale della letteratura. Diverse le azioni rivolte a insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e alunne/i della fascia d'età 13 - 16 anni: incontri con esperti di promozione alla lettura, letteratura giovanile e interculturale per i docenti; laboratori di lettura ad alta voce di testi narrativi; e poi ancora incontri con l'autore per le classi delle medie e del biennio delle superiori. I 6 laboratori per la scuola media e altrettanti per la scuola superiore si sono tenuti nell'arco di quattro giornate il 12-13 e il 26-27 marzo nelle scuole delle classi coinvolte. Altri due incontri per la scuola media e due incontri per la scuola superiore sono previsti per il 14 maggio 2009 con P. Zannone e nel mese di ottobre 2009 con F. D'Adamo.

Il punto di riferimento dei laboratori di lettura ad alta voce è Alessio Domenighini, al quale abbiamo rivolto alcune domande per approfondire questa tematica dell'approccio dei ragazzi alla lettura. Domenighini ha insegnato per circa trent'anni nella scuola elementare e, in passato ha lavorato con Gianni Rodari e Mario Lodi. Nella sua pratica di insegnante, Domenighini ha sempre letto in classe, agli alunni, almeno dieci minuti al giorno. A suo avviso, questo è uno dei momenti più significativi dell'attività didattica e quindi, quando è andato in pensione ha deciso di attivare i laboratori di lettura.

Nei laboratori di lettura si affrontano libri che fanno parte della produzione contemporanea e spesso vengono scelti libri proposti dagli editori. I laboratori però, non sono solo rivolti alle scuole elementari, ma anche al nido e alla scuola dell'infanzia da un lato, e dall'altro alla scuola media e superiore. Dai laboratori emerge chiaramente che la scuola è un mondo in cui c'è

voglia e bisogno di un nuovo modo di rapportarsi al libro, inteso non solo come strumento di lavoro, di studio e di analisi del testo, ma come mero strumento di piacere e di interesse. Naturalmente occorre proporre i libri giusti e, per i ragazzi i libri più adeguati sono quelli che parlano dei loro problemi, di sentimenti in cui si riconoscono, quindi un mondo che abbia-

no voglia di frequentare. Spesso i ragazzi si appassionano ai libri se hanno un rapporto positivo con adulti che sono disposti a non giudicarli, ma che abbiano voglia di condividere degli interessi, che li apprezzino e che siano un punto di riferimento e di cui si fidino. Alessio Domenighini lavora soprattutto in Val Camonica e nell'anno scolastico passato ha lavorato in 110

classi, attivando circa 250 laboratori. Collabora con gli autori dei quali presenta i libri. Durante i laboratori con i ragazzi, Domenighini legge un libro in un'ora, ossia, ne legge circa una decina di brani concatenati e intervallati da delle descrizioni di ciò che accade. Vi è una brevissima introduzione e alla fine, se rimane tempo, vi è una piccola discussione.

Il lavoro si orienta in tre filoni, di cui il primo è rappresentato dai genitori, il secondo dagli insegnanti e il terzo dai ragazzi. I genitori, infatti, almeno fino alle medie sono un punto di riferimento importante per i ragazzi anche per le letture. C'è una domanda da parte loro: cosa leggiamo ai bambini? È importante, quindi, offrire delle indicazioni bibliografiche valide e varie, adeguate all'età e non stereotipate. A volte le bibliografie, sia quelle per i genitori, che quelle per gli insegnanti, sono generali; a volte, invece, sono tematiche.

Per quanto riguarda gli insegnanti, molti devono superare il modo tradizionale di utilizzare e di approcciare il libro, troppo legato allo studio e alla fatica di leggere. Occorre quindi insegnare il libro come strumento per invogliare alla lettura.

Alle scuole medie e superiori è più difficile, rispetto alle elementari, afferma Domenighini, anche se qui gli insegnanti tendono ancora a proporre "i classici", libri di cinquant'anni fa, in cui appare un mondo che non esiste più, non è più quello di oggi. È invece necessario offrire ai bambini e ai ragazzi delle chiavi di lettura del mondo contemporaneo, degli spunti per riflettere e questo passa anche attraverso i libri.

La lettura può diventare quindi un piacere anche per i più giovani. Nei laboratori di lettura viene chiesto agli insegnanti di non far fare delle schede, relazioni o riassunti dei libri letti, in modo che i ragazzi non abbiano paura o diffidenza nell'affrontare un nuovo testo.

Per i ragazzi, infatti, è fondamentale fare la scoperta che il libro può essere anche un'esperienza piacevole ma, per arrivare a questo risultato, occorre seguire dei criteri circa i libri da scegliere.

Il primo criterio riguarda il fatto che il libro deve avere come protagonisti dei loro coetanei, affinché sia possibile l'identificazione. Il secondo criterio

### Un libro aiuta a sentirsi meno soli

La lettura per sintonizzarsi con i giovani

Ai criteri con cui scegliere le letture per gli studenti (*articolo a fianco*) Domenighini affianca anche alcune motivazioni per cui ancora oggi il libro deve entrare in classe: «Gli stessi ragazzi - ricorda l'ex insegnante - hanno voglia e bisogno di strumenti che non siano solo quelli elettronici, sta quindi a noi insegnanti avvicinarli alla lettura. Dobbiamo infatti ricordare che nessuno studente può avere successo a scuola se non è capace di usare correttamente i libri, che lo accompagneranno per tutto il corso degli studi, sino all'università ed anche oltre». Attraverso di essi passano infatti migliaia di anni di cultura, «un patrimonio inestimabile - prosegue Domenighini - che dobbiamo far acquisire ai giovani: è vero che la cultura è un fatto personale, ma è pure vero che è impensabile che un ragazzo riesca a costruirselo da solo se prima un adulto non gli ha passato le basi». C'è poi un'altra motivazione, tutta moderna: i giovani non sono mai stati così soli come oggi, «sentono l'assenza di rapporti umani, di figure genitoriali - aggiunge l'esperto - insomma, dell'adulto non come amico ma come



persona cui appoggiarsi nel momento del bisogno: sono soli davanti al mondo, alla violenza, alla sessualità, rispetto ai quali non hanno chiavi di lettura e così cercano di sfuggire pensando che siano solo fantasie». Per farsi sentire vicini ai propri figli basterebbe che un genitore dedicasse loro un quarto d'ora ogni sera, prima di mandarli a letto: «Il momento dell'addormentamento è il più problematico di tutta la giornata di un ragazzino - ricorda Domenighini - però ho notato che, se in quel momento li accompagna un adulto con una lettura, non fanno storie e si staccano dalla tv di buon grado. È un gesto significativo, l'adulto in quel momento dice "ho deciso che questo quarto d'ora è per te e niente o nessun altro"».

Tuttavia questo non sempre capita e quindi è compito dell'insegnante riuscire a divenire il consulente dei ragazzi, «da un lato strappandoli all'egemonia del mercato anche editoriale, con autori e personaggi stereotipati - conclude l'ex insegnante - dall'altro sfruttando il libro come strumento della continuità: ad esempio, quando il bambino entra alle elementari ha già acquisito delle abilità anche nel terreno della lettura, pensare di non valorizzarle ma di cancellarle per ripartire da zero significa distruggere tutto quello che ha fatto negli anni precedenti, con risultati spesso negativi». (nig)



di Gloria Caser

**F**are esperienze estetiche prima di imparare che cos'è l'arte attraverso la sua storia. È quello che la scuola dovrebbe consentire di fare agli alunni, secondo Marco Dallari, intervenuto ad una conferenza dal titolo "L'arte contemporanea come materiale didattico", tenutasi nei giorni scorsi presso il Museion, il "tempio sacro" della cultura contemporanea bolzanina.

Gli insegnanti si sono interrogati, insieme al docente dell'Università di Trento, sulle opportunità che offre

l'arte nell'educazione e nella didattica. Dallari, da pedagogista, ci ha definito l'arte come "luogo metaforico della libertà espressiva", il luogo dove con provocazioni e allusioni metafori-

che l'artista, come un alchimista trasforma esteticamente le emozioni. Afferma testualmente: "l'arte illustra e rappresenta il rapporto uomo-mondo non attraverso le strategie della spie-

gazione ma attraverso le caratteristiche del pensiero simbolico-metaforico e i linguaggi allusivi e poetici che assecondano la comprensione".

Riflettendo sul nostro approccio all'arte contemporanea, ci rendiamo conto che il bisogno di conoscenza razionale diventa un grosso limite fruitivo. Basti pensare alle nostre reazioni davanti al bambino inchiodato dalle matite al banco di scuola di Maurizio Cattelan (nella foto in alto).

Facciamo fatica a condividere la provocazione e a lasciarci contaminare dal mondo poetico dell'artista. Superare le categorie di "bello" e di "brutto" ci disorienta, ma riflettendoci bene nella nostra cultura contemporanea solo se si trascende lo stereotipo della "bellezza" ci si eleva all'estetica del "significativo" e ai valori veri dell'esistenza.

Dunque cosa può significare oggi educare all'arte contemporanea: secondo le indicazioni di Dallari può significare che ai ragazzi si devono far fare esperienze ed azioni che attraverso le metafore, i simboli e le allegorie formano ed educano la persona alla libertà espressiva.

Significa che si fa far loro esperienza di quel "luogo" dove si è protagonisti della propria unicità e originalità, insegnando così a salvaguardare consapevolmente la propria personalità dagli stereotipati modelli di bellezza dei mass media.

Significa che attraverso l'arte i ragazzi, come degli alchimisti, imparano a trasformare esteticamente le loro emozioni in poesia, in pittura, in musica, in gesto e danza..., imparano a valorizzare in una dimensione surreale anche l'errore e la brutta performance, perché il brutto si può trasformare in significativo.

Concludendo, se si condivide la definizione di Dallari, a scuola l'arte diventa un grosso strumento formativo: si impara che l'arte non è solo un modello di bellezza universale che con la cultura contemporanea è diventato uno stereotipo, ma è soprattutto ricerca estetica che, nel rispetto della nostra individualità, ci rende protagonisti delle nostre scelte di valore e che attraverso azioni poetiche ci restituisce un luogo dove si sperimenta la libertà espressiva.

## Fare esperienze estetiche a scuola per salvarsi dagli ideali stereotipati

*Marco Dallari incontra gli insegnanti nella cornice del Museion*

## “Mikrokosmos: minimondi da ascoltare” Incontri con la musica per giovani ascoltatori

*Dalla collaborazione tra Istituto pedagogico e Conservatorio di Musica Monteverdi un ciclo di lezioni-concerto per classi quarte, quinte elementari e prima media*

di Angela Cattelan<sup>1</sup>

**I**l progetto "Mikrokosmos: minimondi da ascoltare" nasce dalla collaborazione fra l'Istituto pedagogico in lingua italiana e il Biennio abilitante di formazione docenti in lingua italiana del Conservatorio C. Monteverdi con due finalità educative: la prima è quella di promuovere l'esperienza estetica e la pratica della musica come imprescindibile momento di crescita per i bambini e i ragazzi, la seconda di far incontrare contesti scolastici differenti favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze.

Quando Maria Silvia Tasselli, responsabile dell'Area Musica dell'Istituto pedagogico ha chiesto la mia collaborazione come docente di Pedagogia Musicale del Conservatorio di musica della città, ho subito pensato che questa fosse un'occasione per me e per i miei allievi di sperimentare insieme la messa in pratica delle tante conoscenze sviluppate durante il percorso di studi del Biennio che porta all'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria.

Un'occasione da non sprecare per tanti motivi: per aprire le porte del nostro istituto scolastico a giovani ascoltatori che con la loro curiosità ci avrebbero permesso di rendere più reale e significativo l'iter di preparazione di futuri docenti, per affinare strategie di divulgazione della musica, per consentire al giovane pubblico un incontro diretto con la musica e i musicisti. Consapevoli che un concerto destinato alle scuole debba differenziarsi dal concerto tradizionalmente inteso, abbiamo riflettuto su quali fossero le condizioni più adatte per far interagire musica, musicisti e ragazzi.

L'ascolto è l'esperienza centrale della lezione concerto. Ogni attività di analisi, di comprensione dei significati, di individuazione di contesti storico-culturali è scaturita dall'ascolto dal vivo per far comprendere al giovane pubblico le potenzialità di questa esperienza.

Il numero dei ragazzi è stato limitato a tre classi per poter permettere un dialogo effettivo con la platea che non limitasse la realizzazione di percorsi induttivi e attività problematiche.

L'uso di particolari forme espressive come supporti visivi, cornici narrative, momenti teatrali ha permesso di arricchire processi percettivi, veicolare significati e conoscenze troppo complessi.



Abbiamo cercato, per quanto possibile, di coinvolgere bambini e ragazzi anche nel fare musica, progettando un momento nel quale cantare, accompagnare con ostinati ritmici o accennare qualche passo di danza.

Ecco i titoli delle lezioni presentate, da marzo a maggio, in questa prima esperienza: *Il flauto aristocratico e il chitarrista campagnolo; Pick a bale of cotton: le origini della musica afroamericana; Ma i suoni raccontano storie?; Soffio e pizzico: giochi fra arpa, flauto e fagotto.*

La realizzazione del progetto è stata possibile grazie all'aiuto di varie componenti: l'Istituto pedagogico che si è occupato dell'aspetto organizzativo coordinando i rapporti con le scuole, il Conservatorio di Musica C. Monteverdi con il sostegno del direttore, dei docenti, del personale ATA, degli insegnanti che hanno accolto il nostro invito ma soprattutto degli allievi grandi e piccoli delle scuole della città.

<sup>1</sup> responsabile ideazione progetto Mikrokosmos



## FARE SCUOLA

Anche quest'anno, dopo la positiva esperienza del corso "Sprachenlernen und Ganzheitlichkeit", svoltosi nel marzo 2008, Kirsten Beier-Marchesi, dinamica e competente esperta nei sottili e legami tra elaborazione del linguaggio e aree motorie, è tornata nelle scuole e alla Libera Università di Bolzano per i docenti di Seconda e Terza Lingua. Nei giorni 25, 26 e 27 marzo 2009 una quindicina di insegnanti ha preso parte alle lezioni di laboratorio in alcune scuole di Bolzano e Lana, e alle fasi di riflessione e formazione, tenute dalla dott. Beier-Marchesi nell'aula A 316 della LUB in piazza Ser-

## Codici non verbali nei linguaggi

Tre giornate per i docenti di L1, L2, L3 con Kirsten Beier-Marchesi

nesi a Bolzano. Tema centrale dell'attività è stato "Bewegungsorientiertes Zweitsprachenlernen für Migrantenkinder im Alphabetisierungsprozess. Erweiterung der Sprachkompetenzen in DaZ, Englisch und Italienisch / Contributi all'alfabetizzazione e integrazione di alunne/i di cultura 'altra' nel primo biennio della scuola primaria". Queste le finalità sottese all'attività di workshop e formazione:

- sviluppo delle competenze comuni-

- motivazione degli alunni ad esprimersi e a rappresentare il mondo circostante attraverso il linguaggio verbale e non verbale;
- creazione di una relazione emozionale verso altre lingue;
- sviluppo della coscienza linguistica;
- individuazione di sinergie fra percezione, lingua e movimento.

Maurizio Ganz, direttore del corso e responsabile dell'area Commissione Seconda Lingua dell'Ip, ha prospettato di approfondire alcuni aspetti metodologici, emersi in pratica d'aula, che, realizzati in condizioni analoghe, potrebbero tradursi positivamente nel processo di alfabetizzazione e di integrazione di alunne/i di altra cultura. Kirsten Beier-Marchesi ha infatti programmato i propri interventi nei vari laboratori, dopo un'attenta valutazione della composizione della classe e in considerazione dei contenuti veicolati ora in L2, ora in L3. Ne sono risultati laboratori vivaci e coinvolgenti, sia in termini di gruppo classe, sia in termini di docenti presenti in classe in qualità di osservatori.

In una seconda elementare della scuola elementare Rosmini alcune immagini fotografiche hanno costituito l'in-

troduzione al verbo *to swim*, seguite da movimenti con le braccia che hanno accompagnato le direzioni *up, down, forward, backward*.

Nella scuola elementare di Lana è stato possibile lavorare in palestra, ambiente ideale per costruire un percorso a stazioni, in cui gli alunni hanno "interpretato" verbalmente e attraverso movimenti corporei le tappe di una storia illustrata "Max holt Milch", tratta dalla serie "Pixibücher". Gli attrezzi della palestra hanno costituito un reale banco di prova per una sperimentazione diretta dei verbi di movimento (*gehen, laufen, springen, kriechen*) e delle preposizioni (*auf, unter, durch, über*). Di seguito alcuni aspetti trattati durante le fasi riflessive: Voraussetzungen des Spracherwerbs, Zusammenhang von Sprache und Bewegung, Literacy - Wurzeln der Literacy, Möglichkeiten der bewegungsorientierten Förderung, Körperbewusstsein, Bewegungsthemen. Per concludere, una poesia di Rosemarie Künzler-Behnke:

### Gehen-laufen-springen

*Ich gehe - ich eile - ich laufe - ich springe  
Ich renne - ich rase - ich sause - ich schwinde  
Ich flitze - ich wandre - ich schlendre - ich schreite  
Ich hüpfte - ich hüpse - ich tänzle - ich gleite  
Ich stelze - ich taumle - ich torkle - ich schleiche  
Ich stampfe - ich tripple - ich hünke - ich weiche  
Ich humple - ich schlurfe - ich bummle - ich schwanke  
Ich husche - ich trotte - ich trödle - ich wanke.....*

## Sprache, Musik, Bewegung

2 incontri col cantautore Fredrik Vahle

Nei giorni 25 e 26 maggio 2009 si terranno due incontri col cantautore Fredrik Vahle, come già pubblicato sul Piano Provinciale di Aggiornamento 2008/09, sul tema "Lingua, musica, movimento". L'iniziativa, rivolta ai docenti di Tedesco/L2 della scuola per l'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado, avrà il seguente calendario:

Data degli incontri	25 maggio 2009	25 maggio 2009
Laboratori in classe	Istituto Compr. Bolzano V ore 10,30/13,10	Istituto Compr. Merano II ore 10,30/12,30
Incontri con docenti	Scuola media "Archimede" via Duca d'Aosta, 46 Aula Musica d'insieme ore 15,00/18,00	Centro per la Cultura/Kulturzentrum via Cavour, 1 - Merano ore 15,30/18,30

## INFORMA

Notiziario bimestrale dell'Istituto Pedagogico Provinciale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per il gruppo linguistico italiano



Le foto di questa pagina e della copertina sono di Maurizio Ganz

**Direttore responsabile**  
Bruna Visintin Rauzi

**Redazione**  
C. Bertorelle, C. Cantisani,  
L. Centrone, N. Gambetti

**Disegni**  
Tiziano Astolfi

**Impaginazione**  
Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG)

**Stampa**  
Tecnoprint Srl, Romano di Lombardia (BG)  
Autorizzazione del Tribunale  
Bolzano nr. 23/94 del 13/12/1994  
Anno XVI, numero 73 - aprile 2009  
Chiuso in redazione il 9 aprile 2009

**Redazione**  
Via del Ronco, 2 - 39100 Bolzano  
tel. 0471/411465 - fax 0471/411469  
internet: <http://www.ipbz.it>  
e-mail: [Redazione.IP@provincia.bz.it](mailto:Redazione.IP@provincia.bz.it)

continua da pag. 10: "I giovani, la scuola e i libri, un rapporto..."

riguarda il fatto che il libro parli del mondo di oggi e dei suoi problemi. Questo è fondamentale perché quasi nessuno parla ai ragazzi del mondo di oggi e se un adulto prova, loro si ritirano. Se a farlo, invece, è un coetaneo, è più semplice ed efficace. Questo riguarda non solo i ragazzi più grandi, ma anche i bambini. Domenighini racconta di un laboratorio svolto in una scuola dell'infanzia in cui era successa una disgrazia e quindi è stato affrontato il tema della morte. Occorre parlare di tutto, guerre, diversità, intercultura... Nella scuola superiore si può parlare di sessualità e omosessualità, per meglio comprendere l'emarginazione e la diversità. Il terzo criterio riguarda la scrittura. Gli insegnanti, spesso credono che ciò che non sia classico, sia di serie B. Scoprire che questo non è vero è, talvolta, una vera sorpresa anche per loro. Vi sono scritture e letterature diverse, come ad esempio quella africana, per la quale ci vuole un allenamento perché presenta delle difficoltà di comprensione nell'utilizzo della lingua, delle metafore e un retroterra culturale che

non ci appartiene. Tuttavia, nel momento in cui ci appropriamo di questi strumenti, facciamo un grande passo avanti nella comprensione culturale. Non necessariamente, quindi, si devono leggere libri dalla struttura classica, con lunghe descrizioni in cui il ragazzo rischia di perdersi e di perdere interesse. Occorre porre grande attenzione anche a questi elementi per facilitare, almeno all'inizio, la lettura.

Un'ultima attività di grande importanza per i bambini e per i ragazzi è la scrittura. Domenighini fa parte di una rivista d'arte per bambini e con i ragazzi svolge un'intensa attività di scrittura e di illustrazione dei testi. Per fare ciò, i ragazzi e i bambini devono analizzare le illustrazioni di diverse edizioni, in modo da formarsi un proprio gusto personale e affinare il proprio gusto per l'arte e per l'immagine. Accade che, nei laboratori, ragazzi più grandi debbano scrivere racconti per i bambini più piccoli e questo tipo di attività finalizzata, ha dato ottimi risultati sia per quanto riguarda gli autori che i piccoli fruitori. Per quanto riguarda i consigli che Domenighini può dare agli insegnanti che intendano approcciare questo metodo, vi sono



due spunti importanti. Da un lato gli insegnanti devono proporre libri che hanno letto e amato, senza però disprezzare i libri che piacciono ai ragazzi. Dall'altro, costruire dei criteri chiari per la scelta dei libri, selezionando accuratamente il materiale da proporre. Un valido strumento per questo è costituito dalle riviste specializzate, di cui l'insegnante dovrebbe essere un lettore costante. Occorre quindi che l'insegnante diventi un ricercatore e un lettore di libri aperto e disponibile e, soprattutto, appassionato.