lenti a contatto

2

quaderno di ricerca su dispersione scolastica,
pedagogia, società e inclusione

i quaderni
di *frequenza***200**

numero 2
primavera 2014

rivalutiamo!

pratiche alternative di valutazione nel lavoro educativo

Marotta&Cafiero
editori

lenti a contatto

2

quaderno di ricerca
su dispersione scolastica,
pedagogia, società e inclusione

numero 2
primavera 2014

i quaderni
di *frequenza*200

curatore del quaderno
giovanni zoppoli – *centro ricerche mammut*

responsabile nucleo redazionale palermo
maria rosaria d'agostino – *centro frequenza200 palermo*

responsabile nucleo redazionale napoli
alessia piccirillo – *centro frequenza200 napoli*

responsabile nucleo redazionale milano
ivan fumagalli – *centro frequenza200 milano*

in redazione
assunta borzacchiello, carmen pardi, rossella nocca, giovanni parisi, giorgio mennella, lorenzo grana, valentina oriani, gionata tu thanh, silvia rusignuolo.

testi di
alessandro volpi, marco chiesara, giovanni zoppoli, giovanni parisi, mirko f. sessa, alessia piccirillo, luca ercoli, luigi monti, assunta campobasso, valentina oriani, carmen pardi, franz kafka, équipe mammut, maria rosaria d'agostino, lorenzo grana, fabio mancini, gabriele di maio, silvia rusignuolo, christian paterniti.

coordinamento
alessandro volpi – *responsabile programma italia intervita*
stefano piziali – *responsabile dipartimento di advocacy intervita*

immagini, progetto grafico, editing: luca dalisi

ringraziamenti
volontari dei progetti e personale delle scuole coinvolte, alessandra tagliavini, luigi monti.

"lenti a contatto" è disponibile sul sito:
www.frequenza200.it

redazione
intervita
via serio, 6
20139 *milano*
info@intervita.it
tel: 02. 362 153 33

© marotta&cafiero editori srl
via andrea pazienza, 25
80144 *napoli*
info@marottaecafiero.it
www.marottaecafiero.it

lenti a contatto

rivalutiamo!
pratiche alternative di valutazione nel lavoro educativo

indice

0. premesse

fatti non foste... *volpi* • 7
valutare senza paure *chiesara* • 8
lenti a contatto per scritture collettive *zoppoli* • 10

1. metodologie

radici di valutazione *zoppoli* • 13

2. contesti

città. buona o cattiva maestra *parisi* • 21
professioni: il magliaro *sessa* • 23

3. navigazioni:
dispersione, apprendimento, valutazione

molecole di scuola *piccirillo* • 27
non tutti impariamo allo stesso modo *ercoli* • 29
sulla valutazione *monti* • 35
e così sia *campobasso* • 42
valutazioni spalla a spalla *oriani* • 46
sei bessimo! *pardi* • 52
invalsi la pena? *intervista a due usb p.i. scuola* • 54

intermezzo

diamo i numeri *zoppoli* • 59
lettere *kafka* • 62

4. sperimentazioni

a scampia chi cerca… trova *équipe mammut* • 65
nei centri frequenza200:
valutazione e partecipazione: l'esperienza del centro arteca *d'agostino* • 67
valutazione e riprogettazione, accenni di un processo *grana* • 69

5. teorie

la margherita del valore *mancini* • 73
dietro alla valutazione *di maio* • 76
cos'è la sociometria? *rusignuolo* • 82

6. pratiche e strumenti

appropriarsi e risignificare la valutazione *rusignuolo* • 85
calcio e valutazione *paterniti* • 90

bibliografia • 93

0. premesse

fatti non foste...

di Alessandro Volpi

In realtà siamo fatti per essere, per curiosare in tutte le esperienze che viviamo e da queste apprendere e poter ricostruire significati dalla relazione che abbiamo con quello che ci circonda. Ma sappiamo già, perché di questo oggetto vuole narrare il ciclo di "Lenti a contatto", che per molti ragazzi e "adulti a metà", purtroppo, non è così.

Sulle cause manifeste molto si è detto e parlato e a quanto pare non basta, probabilmente perché non abbiamo ancora appreso i significati e con questi le ricostruzioni dentro le faticose esperienze educative. Abbiamo valutato molto, ma con un retroterra burocratico, orientato da e nelle procedure, che con l'obiettivo di sistematizzare una visione rischiano di ridurre il "molto che si è fatto" a numeri. Con quest'azzardo abbiamo costruito questo numero di "Lenti a contatto".

Quindi valutare per conoscere e per riprogettare. Quindi valutare per avere il coraggio, in determinati casi anche l'onestà, di affermare quando i progetti non funzionano, quando il problema non è solo di pochezza di finanziamenti.

Quindi valutare perché si parta dall'assunto che la valutazione è affare serio e che contiene tutti i poli dell'esercizio educativo, compreso chi la fa, l'educazione. Valutare significa partire da una presa di conoscenza reale e profonda di quello che stiamo gestendo e di quello che è la causa del problema.

Ma per questo non c'è tempo sufficiente da dedicare per prendere una visione diretta ed indiretta del problema, gli orientamenti all'agire rischiano di essere succubi dei finanziamenti. C'è un'assenza, a volte fin troppo marcata, della voce degli "utenti" perché gli operatori sono impegnati nel burocratese. Ma chi dice (e poi anche *come* lo dice) che i progetti funzionano? E i diversi finanziamenti di questi anni su progetti sul disagio sociale, minorile, senile e così via, cosa stanno producendo? Funzionano ancora? Qualche lettore potrebbe dire "ai posteri l'ardua sentenza!", affermazione che purtroppo funziona, come anche l'italica manovra di mettere la testa dentro la sabbia.

Se tutto questo di cui sopra ha un tono anche provocatorio, va da sé che occupandosi di educazione e di scuola, valutare appare lo snodo, così come anche orientare e così come anche apprendere e così come anche…

Da qui l'atteggiamento culturale di questo viaggio metaforico che "Lenti a contatto" vuole essere.

Buon viaggio.

valutare senza paure

di Marco Chiesara

Nella scuola italiana c'è un'operazione che ha il potere di suscitare apprensione tanto negli studenti, come tra i docenti, i dirigenti, i genitori: la valutazione. Eppure dovrebbe essere normale per tutti, specie in ambito educativo, sottoporsi ad una verifica che metta a fuoco obiettivi, strumenti e risultati. Tuttavia il timore che la valutazione venga usata per fini altri da quelli di conoscenza del processo e dei risultati raggiunti è più che sufficiente per creare un'alleanza trasversale che unisce tutti gli attori della scuola, al di là delle differenze generazionali e di ruolo.

Intervita opera da anni per una educazione inclusiva di qualità in contesti diversi, dall'Africa all'Asia, all'America Latina e, più recentemente, contro la dispersione scolastica e per favorire il successo educativo in diversi territori italiani: Milano, Palermo, Napoli, Torino, Roma… Una cosa colpisce anche il visitatore distratto quando in Africa incontra i ragazzi di una scuola con i loro insegnanti. Pur tra la povertà di mezzi e spazi, una delle poche lavagne dell'ufficio del preside è quasi sempre occupata dai risultati conseguiti dalla scuola nella periodica valutazione annuale dei suoi studenti. "*Standard* 1= 256 *points, Standard* 2= 315 *points etc*...". Nessuno si scandalizza dal mettere in mostra anche al visitatore straniero i risultati, positivi o negativi che siano, conseguiti dalla scuola. È normale essere valutati. In Italia no.

Con questo secondo quaderno di "Lenti a Contatto", *Rivalutiamo*, continuiamo l'esplorazione delle diverse forme di dispersione scolastica, abbandono della scuola, insuccesso educativo avviata con il primo quaderno[1], affrontando il nodo della valutazione.

Non è stato facile introdurre nei centri *Frequenza*200, gestiti da *Intervita* con i suoi partner nelle città coinvolte nel programma contro l'abbandono della scuola, metodologie di valutazione. Eppure a poco meno di due anni dall'avvio del programma senza indicatori, senza schede per la raccolta dei dati, senza la faticosa relazione con le scuole coinvolte (perché vengano condivise le informazioni su bocciature, abbandoni, ritardi etc., i nostri educatori sanno quanto sia complessa questa relazione!), saremmo perduti e non sapremmo in che direzione stiamo andando. Per poter valutare servono dati, disponibilità a raccoglierli e chiarezza dei fini del processo valutativo che si innesta su di essi.

La soddisfazione maggiore che abbiamo riscontrato, pur considerandoci ancora all'inizio del processo valutativo, è data dal fatto che vediamo nascere, all'interno della rete di *Frequenza*200 e nelle scuole coinvolte, un linguaggio comune, il senso di una direzione, in cui anche un piccolo sforzo contribuisce ad un grande risultato. Con lo stesso spirito aperto al confronto, alla voglia di rimettersi in gioco che caratterizza tutti i soggetti coinvolti in *Frequenza*200: ragazzi e ragazze prima di tutto, poi insegnanti, dirigenti, genitori, educatori, psicologi, assistenti sociali, operatori degli enti locali e operatori informali, abbiamo elaborato un primo, provvisorio, MANIFESTO della Rete *Frequenza*200.

L'abbandono della scuola costituisce un costo sociale che allontana l'Italia dall'Obiettivo europeo del 2020[2] di una forte riduzione della dispersione scolastica. Tale obiettivo merita di essere perseguito con una scuola di qualità che si avvalga di un doposcuola di qualità.

Il Manifesto di *Frequenza*200 costituisce sia la formalizzazione dell'impegno che *Intervita* ed i suoi partner hanno assunto perché la scuola di qualità per tutti rappresenti veramente un diritto e nessuno ci rinunci, sia una proposta politica perché venga riconosciuto, attraverso la diffusione di una maggior conoscenza del problema della dispersione scolastica, il ruolo importante svolto da volontari ed educatori del terzo settore nel prevenirla e contrastarla. Solo con il dialogo permanente con il Miur e nella franca collaborazione tra pubblico e privato sociale si possono portare avanti interventi efficaci ed innovativi che aiutino l'Italia a centrare gli obiettivi dell'Europa 2020 e a centinaia di migliaia di ragazzi e ragazze di essere accolti in un percorso educativo fatto di culture, pratiche e politiche veramente inclusive.

1 Disponibile in pdf al link: *http://www.frequenza200.it/stampa/lenti-a-contatto-quaderno-di-ricerca-su-dispersione-scolastica-pedagogia-societa-e-inclusione-numero-1/*

2 Giorgio Brunello e Maria De Paola, *The costs of early school leaving in Europe,* EENEE Analytical report no.17 November 2013. (Prepared for European Commission).

lenti a contatto per scritture collettive

di Giovanni Zoppoli

Ed eccoci al secondo numero di "Lenti a contatto". Cercavamo un'azione attorno a cui intessere la *mappa di ricerca* dei gruppi che a Palermo, Napoli e Milano lavorano attorno al tema *dispersione scolastica* nell'ambito del programma *Frequenza*200 e ne è nata questa piccola sperimentazione di rivista pedagogica.

Quando abbiamo iniziato il nostro percorso non immaginavamo nemmeno questa nascita, a conferma ulteriore del fatto che se una ricerca è davvero tale non si sa dove ti porta, nemmeno nel breve periodo. E che l'unica cosa da fare è dotarsi di buoni strumenti di navigazione, tenendo la rotta nella maniera più rigorosa possibile e stando sempre molto attenti a non perdere i frutti dell'imprevisto, quelli della fertilissima serendipità.

Questo è il primo dei numeri dedicato al tema "valutazione", argomento centrale quanto controverso in ogni percorso pedagogico. Come avvenuto con il precedente, anche questo quaderno è frutto degli incontri di formazione e ricerca che ho condotto da settembre a dicembre 2013 nei tre centri *Frequenza*200, nell'ambito delle sperimentazioni attorno al metodo che il Centro Ricerche Mammut porta avanti in Italia dal 2007, a partire dal lavoro del Centro territoriale con sede a Scampia.

Ancora una volta più che dissertazioni e voli pindarici attorno a concetti irraggiungibili, con gli operatori coinvolti abbiamo cercato di "vivere" il tema. Prima di tutto coinvolgendo altri operatori con cui fare "verifica" attorno al precedente numero di "Lenti a contatto." È stato proprio a partire da questa esperienza autentica e che ci riguardava che abbiamo tentato di addentrarci all'interno dei meandri intricatissimi e insidiosi del tema oggetto di ricerca. Tentativo di cui inizieremo a dare conto in questo numero.

Vale la pena sottolineare un' ultima cosa. Come dovrebbe avvenire in ogni processo di valutazione efficace, le pagine del quaderno che avete tra le mani sono il "prodotto" del nostro avvio di ragionamento attorno al tema valutazione, prodotto scaturito dalla comune "esperienza di valutazione" che il gruppo ha effettuato attorno al precedente numero del quaderno.

Guardando agli autori dei testi di questo quaderno è da subito rilevabile una differenza sostanziale rispetto al primo numero: "Lenti a contatto" comincia ad essere davvero un risultato del lavoro dei gruppi di *Frequenza*200, e chi come me ne ha curato menabò e realizzazione ha avuto ancor di più un ruolo di pura regia, stimolo e collante. L'esperienza di formazione abbinata con quella di scrittura collettiva si rileva cioè ancora una volta capace di risultati sorprendenti. Tanto rispetto all'azione, perché abbiamo potuto rilevare anche in questa occasione quanto il racconto autentico dell'esperienza sia tra i pochi strumenti capaci di restituirne senso e significato, aprendo la strada all'apprendimento che da quell'esperienza possono trarne i soggetti coinvolti. "Scrittura" come azione capace di "fare gruppo", anche quando i membri di questo gruppo sono operatori impegnatissimi nel lavoro sul campo e distanti tra loro centinaia di chilometri (mare compreso). Ma anche rispetto alla teoria, perché stimolare percorsi di conoscenza attorno a problemi incontrati sul campo tutti i giorni e a curiosità intellettuali autentiche può produrre pubblicazioni utili a tutti.

In un solo anno di lavoro, mettendo da parte narcisismi ed esigenze di marketing, "Lenti a contatto" ci ha fornito elementi di verifica sull'importanza del tentativo di unire azione e ricerca teorica. Utile per operatori e destinatari del singolo intervento, quanto per chi si trova ad affrontare temi simili ma in contesti lontani.

1. metodologie

radici della valutazione

alla ricerca di una valutazione capace di riconoscere l'importanza dell'errore

di Giovanni Zoppoli

Lontana da noi ogni idea di fornire una trattazione esaustiva sul tema "valutazione", questo quaderno ha l'unica pretesa di condividere prime riflessioni e sperimentazioni sul campo dei gruppi di Palermo, Napoli e Milano impegnati nel programma *Frequenza*200 di contrasto alla dispersione scolastica.

Durante gli incontri che per conto del Centro ricerche Mammut ho condotto tra settembre e dicembre 2013, sono prima di tutto emerse nuove domande, andando meglio a definire la *mappa di ricerca* attorno a cui avevamo cominciato a lavorare nel gennaio 2013 (mappa pubblicata nel primo numero di "Lenti a contatto").

Queste le nuove domande:

1) *Come dotarsi di un sistema valutativo capace di comparare processi e prodotti educativi anche tra Paesi diversi e di ovviare al* turn over *eccessivo di docenti, realizzando però una valutazione efficace ed effettiva?*

2) *Come evitare che il lassismo valutativo del docente "compagnone" generi demotivazione negli alunni più diligenti?*

3) *Come procedere ad una valutazione efficace dell'insegnante, essendo spesso determinante la paura di quest'ultimo nel vedersi valutato negativamente in seguito all'insuccesso scolastico dei propri alunni?*

Valutazione quindi prima di tutto come tema generatore di pensieri, perché assolutamente centrale ma anche inevitabilmente risultato controverso degli stili e degli approcci pedagogici che ha alle spalle.

Viaggiando tra esperienze e teorie al nostro gruppo di ricerca è presto saltato agli occhi che prima ancora che parlare di *strumenti, percorsi, indicatori, tracce*... è necessario parlare dei "*climi*" adottati dal maestro/educatore. Non è raro infatti venire in contatto con esperienze pedagogiche orgogliose di rifarsi a dottrine di pensiero innovative e "democratiche", che magari fanno anche uso degli strumenti valutativi consigliati da queste dottrine (quelli

dell'autovalutazione montessoriana piuttosto che indici di ultima generazione), che però vivono, e fanno vivere, le giornate di scuola in un clima di giudizio e prestazione identico a quello delle scuole più arretrate e autoritarie.

Clima e stili della didattica prima di tutto, quindi. Preferendo affettività e contatto ad ogni altro espediente.

Campo della valutazione

Il campo oggetto della nostra indagine attorno al tema della valutazione è quello dei processi educativi in toto. Senza fare violenza alle dovute differenze, abbiamo però ritenuto opportuno tenere insieme la valutazione di progetti pubblici e privati finalizzati all'operatività socio-pedagogica con quella dei processi di apprendimento a scuola. In primo luogo perché gli educatori impegnati nel percorso di ricerca *Frequenza*200 si sentissero nella stessa barca con gli educandi dispersi (scolastici), cercando sulla propria pelle modalità di valutazione efficaci ma non nocive e che potessero andar bene anche agli alunni di una normale classe scolastica.

In secondo luogo perché il nostro modo di intendere l'intervento sociale, qualsiasi intervento sociale, ha come presupposto la volontà di apprendimento e quindi di ricerca da parte di tutti i soggetti coinvolti. Riteniamo che solo in quest'ottica si possa non incappare in formalismi sterili e rendicontazioni fasulle, quelle per niente utili ai finanziatori, come agli educatori. Oltre che ad alunni e docenti, ovviamente.

Definito il campo d'indagine abbiamo così cominciato ad addentrarci nelle problematiche che i singoli educatori (di Milano, Napoli e Palermo) incontravano su campo giorno per giorno. Dando vita alle nuove domande di ricerca sopra riportate. Fornendo spunti teorici e pratici perché queste difficoltà potessero venire lavorate nel gruppo di discussione ed evolute su campo successivamente, ha cominciato così a prendere forma il quadro teorico in cui porre le radici per una valutazione condivisa.

Quadro teorico

Mettere al centro l'interesse genuino, quello che appartiene solo ad alunno e maestro in carne ossa nell'unicità del contesto dove si sono incontrati, tenere fermo al centro del processo educativo e di apprendimento questo interesse contingente, far coincidere lo stesso processo di insegnamento/apprendimento con l'appagamento di questa sete/curiosità, è probabilmente il nucleo centrale di chi ha cercato di cambiare la scuola nell'ottica della pedagogia attiva.

Qualcosa di analogo è successo nella ricerca sociale e antropologica, dove ricercatori come Malinowsky e Lewin hanno attuato la propria rivoluzione mettendo in crisi il modello di ricerca basato sulla passività dell'oggetto di studio, collaudando possibilità di ricerca in cui i bambini, i ragazzi, gli adulti e le intere collettività oggetto d'indagine fossero il più possibile coinvolte e consapevoli della ricerca messa in campo. Facendo della ricerca uno strumento di cambiamento sociale immediato.

Eredità fatta propria da molti gruppi di base che nella pratica dell'inchiesta sociale degli anni '70 hanno saputo coniugare operatività su campo e ricerca socio antropologica.

Se l'educazione, come afferma Dewey non è una scienza ma un'*arte,* che si serve di molte scienze così come l'arte di costruire i ponti, anche nell'ambito "valutazione" sarà necessario prendere in considerazione i contributi di variegati campi della conoscenza (restando però al singolo educatore la responsabilità di *creare i propri ponti* con gli educandi che si troverà davanti).

Con i gruppi coinvolti nella ricerca abbiamo cominciato ad addentrarci in alcuni di questi ambiti, cominciando a far prendere forma al comune bagaglio teorico su cui incentrare un sistema di valutazione condiviso. Alcuni di questi spunti sono stati approfonditi nelle giornate successive e pubblicati nel seguito di questo quaderno. Vi riportiamo ora la sconfinata mappa emersa dai nostri incontri, come *mare magnum* utile da navigare per ragionare attorno al tema e mettere in campo azioni migliori.

Psicologia e Filosofia

Se fine ultimo della scuola è l'individuo nella sua interezza, l'approccio pedagogico che scegliamo è quello capace di connettersi con le parti più profonde ed autentiche della persona. Per questo la psicologia fornisce contributi indispensabili al nostro tema, prima di tutto perché l'educatore sia consapevole dei propri agiti ed eviti di riprodurre copioni e proiezioni sue proprie, che nulla hanno a che vedere con l'esperienza di apprendimento dove è chiamato ad attuare un processo valutativo.

Molti sono gli autori preziosi a riguardo, tra questi:

A. Bandura (Mundare Alberta, 1952), tra i principali autori della *social cognition*, con il suo lavoro sull'autoefficacia ha messo bene in evidenza che tra efficacia percepita e rendimento c'è un nesso importante, essendo molto difficile ottenere buoni risultati da qualcuno che non si sente capace. Gi studi di Bandura si spingono oltre, arrivando ad indagare le correlazioni tra percezione di efficacia e danni per la salute psicofisica.

Effetto Pigmalione. Gli studi di R. Rosenthal e L. Jacobson (del 1974) sulla "profezia che si autoavvera", hanno evidenziato sin dal secolo scorso quanto le idee che gli insegnanti si fanno su un alunno, anche in virtù della sua provenienza socio-culturale, siano in grado di influenzare il percorso scolastico degli anni a venire. Il marchio diventa cioè una sorta di condanna indelebile a seguire "il destino" che a quel marchio è abbinato. Studi più aggiornati sull'etichettamento e sulla grande varietà di terminologia oggi utilizzata dalla psicologia applicata alla scuola (come Bes), costituiscono un campo di indagine molto utile.

A. Lowen. Gli studi del padre della bionergetica sul narcisismo, assieme a quelli di altri psicologi di stampo psicanalitico, permettono di entrare nei meccanismi della ricerca di consenso alla base di molte relazioni (comprese quelle

educative). Anche prima che questa ricerca di consenso diventi patologica, ritenere imprescindibile soddisfare le aspettative del genitore (o del suo sostituto docente, educatore o altro) è un meccanismo che mina il processo di apprendimento, oltre alla salute psico-fisica dell'individuo.

L. Della Seta. Lo psicologo junghiano permette di approfondire e attualizzare questo filone, rendendo ancora più evidente quanto nefasta possa essere qualsiasi relazione basata sul senso di colpa. Nel suo *Debellare il senso di colpa*, che verrà di seguito approfondito, l'autore allarga il ragionamento all'ambito filosofico, collegandosi al più generale tema del libero arbitrio.

A. Boal. Molto importanti ci sono sembrati gli studi dell'iniziatore del *teatro dell'oppresso* (e continuatore della pedagogia della liberazione di Freire) sul poliziotto interno e sul rapporto con l'autorità interna/esterna. Spingendo il nostro ragionamento sull'importanza degli studi tesi ad analizzare le alternanze tra *focus of control* interni ed esterni.

Ci siamo soffermati a parlare anche degli approcci della psicologia della Gestalt e del sentimento di inadeguatezza, come dell'importanza di dare frustrazioni perché indispensabili al processo di crescita.

Sociologia dei gruppi. Molto utili ci sono sembrati anche molti dei contributi della sociologia dei gruppi come quelli della psicologia sociale, in particolare su ruoli, status e aspettative e agli stili di conduzione cooperativi/competitivi.

Sociologia urbana. Urbanistica e sociologia urbana permettono di analizzare con maggiore "scientificità" l'incidenza del contesto anche sui processi di apprendimento. Casa, palazzo, quartiere e città in cui si vive hanno un ruolo determinate su ciascuno degli aspetti della crescita. L'assetto urbanistico come fattore determinante ai fini dell'indagine pedagogica dunque, in stretta connessione con i temi di natura più filosofica sul libero arbitrio.

La partecipazione urbana è stata più volta presa in considerazione anche come esempio significativo di manipolazione del consenso.

Pedagogia generale. È questo l'ambito più evidentemente connesso con i temi del nostro studio. L'apporto di autori del secolo scorso come Maria Montessori e i suoi studi sull'autovalutazione rimangono le basi per un ragionamento efficace su pedagogia attiva e valutazione a scuola.

Pedagogia sperimentale: determinante risulta ai nostri fini la conoscenza dei molti modelli di ricerca azione e valutazione, cercando di comporre la frattura tra ricerca quantitativa e qualitativa.

Economia. L'economia si è dimostrata utile almeno quanto l'urbanistica per comprendere il contesto e la sua incidenza sui processi di apprendimento. La necessità di valutare "i risultati" senza troppi fronzoli e margini di errori propria all'analisi economica applicata a processi produttivi ha del resto già influenzato la ricerca pedagogica sul tema. Portando talvolta ad eccedere nell'utilizzo dei criteri tradizionalmente utilizzati per valutare la produttività industriale; ed altre volte a dimenticarsi invece gli spunti pur preziosi che questa materia può fornire a operatori e ricercatori in ambito didattico e sociale.

Le tecniche di marketing e le esigenze di standardizzazione della produzione di massa in particolare, sono ambiti di conoscenza importanti per addentrarci nei meccanismi della manipolazione del consenso (in collegamento anche con quanto detto sopra sul narcisismo di Lowen e sul libero arbitrio).

I forti collegamenti tra motivazione all'apprendimento e dispersione scolastica sono stati da più parti messi in evidenza. Il diverso approccio rispetto all'istruzione di migranti appena arrivati in Italia rispetto a quelli di più vecchio insediamento e, ancora di più, rispetto alla popolazione autoctona, porta a risultati molto diversi anche in termini di abbandono e rendimento scolastico. Il valore attribuito alla cultura piuttosto che ad oggetti simbolo pompati dal mercato (telefonini, abiti, macchine, moto...) non solo dal singolo studente, ma anche dalla collettività di cui fa parte, rivestono un ruolo determinante insomma anche rispetto alla possibilità di conseguire buoni risultati a scuola. Ecco che interrogarsi su marketing e libero arbitrio diventa una necessità per chi vuole ottenere qualche risultato nella didattica in situazioni marginali.

Concorrenza e competitività infine, come elementi cardine dei sistemi economici prevalenti, non possono non avere ripercussioni sugli stili di apprendimento e quindi sul tema della valutazione. Chi vuole realizzare interventi pedagogici tesi alla cooperazione non può tralasciare questo fondamentale dato di contesto.

zoppoli

Diritto. Il diritto costituzionale, quello penale e la filosofia del diritto sono probabilmente le branche di studi giuridici che maggiormente hanno da dire a chi va facendosi domande attorno alla valutazione in ambito pedagogico. Analizzare il sistema giudiziario consente di avere uno sguardo ulteriore sul fenomeno dispersione scolastica, e non solo per le tante correlazioni tra popolazione carceraria e livello di istruzione (alcuni dati li troverete nella rubrica *Diamo i numeri* di questo quaderno).

L'abbondante letteratura giuridica in materia dei "delitti e delle pene" va interrogandosi probabilmente da molto più tempo attorno agli stessi quesiti che oggi si pone chi fa ricerca in ambito educativo, permettendo forse di fare qualche passo più rispetto a Pavlov e al suo cane che, malgrado le tante sofisticate teorizzazioni pedagogiche, ancora sembrano dettare le linee guida nella quotidianità effettiva delle classi scolastiche italiane.

Letteratura. Scrittori come Tolstoj, Dostoevskij, Kafka dicono a chi sa leggerli le cose fondamentali su questo tema, permettendo di viaggiare nei meandri dell'animo umano di fronte ai temi della giustizia di ogni luogo e tempo. Abbiamo utilizzato un breve scritto di Kafka sulla porta (che pubblichiamo di seguito) come incipit della giornata di lavoro col gruppo *Frequenza*200 di Palermo, sperimentando insieme la potenza evocativa di un materiale tanto prezioso.

Anche la letteratura sacra gioca un ruolo fondamentale sul tema. Non solo rispetto ai convincimenti profondi individuali e collettivi sedimentanti nel corso dei secoli, ma anche per quanto ha ancora da dire a chi cerca modi adeguati per lavorare attorno al tema (come ben messo in evidenza nel libro di Lucio Della Seta di cui parliamo in seguito).

Le parole del Vangelo sulla capacità di prevedere il tempo che arriva da segni molto semplici, o sulla bontà degli alberi che si riconosce dai frutti offrono probabilmente molti più suggerimenti rispetto alle sconfinate dissertazioni su indicatori e temi affini di specialisti poco collegati con la vita su campo.

Scienze fisico-biologiche. Fondamentale è il contributo delle "scienze dure", prima di tutto dal punto di vista metodologico per quanto mutabile alle scienze sociali. Il metodo della ricerca che andiamo costruendo è basato su molte analogie con quello della ricerca scientifica di campi come quelli indagati da fisica e biologia. Diventa però fondamentale appropriandosi anche dei contributi di chi come (Kundt e Foyeraben) ha messo in crisi lo stesso concetto di scientificità e di metodo anche in questi campi della ricerca. Concetti come trasferibilità, comparabilità, ripetibilità tanto cari alla pedagogia di oggi, dovrebbero perciò trovare il giusto ridimensionamento. Anche quando riferiti ai processi di valutazione.

Medicina. Molti i punti di contatto con la scienza medica. Prima di tutto per i pesanti risvolti che climi e processi valutati possono avere sulla salute di studenti e operatori (come visto anche in Bandura), tanto in positivo che in negativo. Ma anche perché le scienze mediche hanno molto da suggerire alla valutazione in educazione in termini metodologici. I sistemi di misurazione e diagnosi, assieme all'animato dibattito tra i fautori di approcci olistici e specialistici, tra chi centra l'attenzione sulla malattia e chi sul sintomo, sull'importanza di non far coincidere il malato con la sua malattia... sono solo alcuni degli argomenti con assonanze importanti con la valutazione in pedagogia.

Docimologia. Nel rivisitare rapidamente ambiti e principali (controverse) correnti della scienza che si occupa dello specifico valutazione, sono state anche condivise le tendenze più attuali della docimologia, più o meno convergenti verso la necessità di ritenere il momento valutazione interno al processo di apprendimento e dove l'alunno sia parte attiva e consapevole.

Durante le giornate di formazione e ricerca che hanno portato all'elaborazione di questo secondo numero di "Lenti a contatto", l'attenzione dei gruppi è stata focalizzata sul modello di ricerca azione anche rispetto al tema valutazione, ovvero attorno a un modello in cui l'intero processo ruota attorno ad un'ipotesi da verificare con la conseguente necessità di raccogliere "prove" credibili.

Nella metodologia prospettata il processo di valutazione si inserisce perciò in questo schema, comprendendo operatori e alunni, pur nella diversità di elaborazione cognitiva e di ruoli.

In entrambi i casi il punto critico, quello da evitare, è la fuga verso l'appagamento dell'aspettativa esterna: spesso la raccolta di prove e il monitoraggio efficace vengono cioè invalidati, o annullati del tutto, dall'ansia di prestazione verso un genitore o il suo sostituto (il professore, il mercato, il finanziatore, il superiore gerarchico...)

Emerge pertanto la necessità di dotarsi di sistemi di monitoraggio e valutazione efficaci, non in ottemperanza a richieste esterne, ma perché la propria azione abbia un senso.

In un sistema del genere diventa proprio lo studente il valutatore più severo e rigoroso di sé stesso. A patto però che avvenga un'autentica presa in carico del percorso di ricerca da parte dell'alunno, evitando manipolazioni e falsità da parte del conduttore. Essendo probabilmente preferibili, anche ai fini di una crescita armoniosa, processi di valutazione autoritari (ovviamente nei dovuti limiti) a quelli manipolativi o eccessivamente lassisti. Chiunque sia impegnato in un percorso di apprendimento deve cioè poter sapere se e dove sta "sbagliando". Tutta la differenza sta tra chi intende la scuola come sistema di punizione attorno a questo sbaglio (inevitabile) e chi invece fa dello "sbaglio" il punto di partenza più fecondo perché il suo discente possa avanzare in maniera autonoma nel percorso di crescita e conoscenza. In ogni caso non consentire a chi sta imparando di capire se ha fatto un errore somiglia molto all'atto sadico del maestro autoritario e giustiziere.

Assieme alla priorità di liberare il clima di classe da "colpa" e "competitività", riaffidando la titolarità del processo di verifica/valutazione all'alunno, nel nostro giro di incontri tra Palermo e Milano siamo stati tutti d'accordo su un punto: se la valutazione manca, il processo di apprendimento/ricerca fallisce e rischia di fare grossi danni.

2. contesti

La metodologia che andiamo costruendo parte dall'analisi del contesto per riuscire a modificarlo attraverso il lavoro educativo. Cambiamento individuale e collettivo sono interdipendenti e (stando bene attenti a non degenerare in deliri di onnipotenza) se si perde di vista il panorama più ampio in cui la relazione educativa avviene si rischiano asfissia e inconcludenza. Ancora una volta ad apertura del nostro viaggio due pezzi che ci aiutano a capire qualcosa in più su una delle città che partecipano alla ricerca, Napoli. Ragionando anche su modi e possibilità per modificarla.

città: buona o cattiva maestra?

spunti per una riflessione

di Giovanni Parisi

Nello scorso numero ci siamo lasciati con un dato di fatto, ovvero che le strutture urbane influiscono in maniera considerevole sullo sviluppo del tessuto sociale. Con quest'articolo cercheremo di approfondire meglio l'argomento anche attraverso l'uso di esempi di progetti di "sviluppo sociale" attraverso "riqualificazioni urbane".

Il tema della riqualificazione urbana è una delle grandi sfide che le moderne città metropolitane devono affrontare perché investe i grandi temi con cui l'architettura si misura alla contemporaneità e cioè la dimensione metropolitana del contesto di riferimento, il significato degli spazi aperti, il disegno delle attrezzature e in ultimo il senso di identità e di appartenenza tra comunità e luogo.

Faro di tale concezione è senza dubbio l'idea dell'instaurazione di un "dominio pubblico", ovvero di un campo dell'azione della pianificazione che riguardi prevalentemente comportamenti pubblici e socialmente fondati[1]. La pianificazione, infatti, sta tra la guida della società e la trasformazione sociale; essa è un compito dello Stato ma deve essere condivisa nel contempo anche dal basso, dalla gente. Questa pratica non è nuova. Vi sono numerosi esempi da citare. Il primo esempio che affronteremo è quello dei quartieri di Pigneto, Canale dei Pescatori, Garbatella e Tor Sapienza a Roma.

Nel 2001, la legge finanziaria della Regione Lazio inserisce con l'art. 142 un contributo regionale di 15 miliardi di lire al Comune di Roma per programmi di recupero urbano denominati "contratti di quartiere". Il contributo veniva erogato per il 60% a favore di opere ed urbanizzazioni, il 20% per il sostegno ad attività economiche locali ed il 20% per attività di sostegno sociale. Lo schema è aperto, non ha vincoli particolari, ed è molto semplice. Finanziando anche attività di tipo socio-economico sottolinea la volontà di avviare, pur con un'evidente scarsità di risorse, programmi integrati di sviluppo locale in grado di coniugare le varie componenti di uno sviluppo sostenibile. Grazie a questo contributo il Consiglio Comunale ha approvato quattro contratti di quartiere (Pigneto, Canale dei Pescatori, Garbatella, Tor Sapienza) per un impegno di circa 16 milioni di euro in opere.

1 Uno dei pionieri della concezione moderna della pianificazione è Howard, uno dei rappresentanti più importanti delle sue radici anarchiche e partecipative, insieme a Patrick Geddes (1915) e Lewis Mumford (1934).

L'altro esempio di riqualificazione progettata che prendiamo ad esame è quello del quartiere di Mouraria a Lisbona. In tale programma i progettisti hanno riflettuto su un modello di recupero urbano integrato che avesse al suo interno interventi sociali, economici e culturali. Per mettere in pratica questa prospettiva è stato quasi obbligatorio il coinvolgimento della comunità. Per spingere ancora più avanti il coinvolgimento della comunità furono intraprese delle attività con i bambini della scuola elementare locale. Ciò ha dato ai bambini e alle famiglie un rapporto più stretto con il progetto e li ha anche resi consapevoli del concetto di tutela del patrimonio culturale della loro città[2].

Impegnare nel processo i futuri utenti dello spazio è fondamentale per sperare in una tutela naturale. Ma cosa bisogna fare per progettare una riqualificazione urbana che non sia solo portatrice di elementi architettonici più gradevoli ma foriera di uno sviluppo sociale e culturale del substrato umano? Come prima cosa si tratta di individuare i fattori di rischio che minacciano il patrimonio storico, edilizio, architettonico, archeologico, artistico, quindi individuare i valori del patrimonio di risorse da valorizzare per attivare processi di sviluppo sostenibile, infine definire e attuare politiche integrate.

Cosa si potrebbe prevedere, quindi, per la riqualificazione del borgo Sant'Antonio Abate, territorio dove insiste il centro *Frequenza*200 gestito dall'Istituto Don Calabria di Napoli? Beh, questo potrebbe essere l'argomento del prossimo articolo, magari dopo aver avviato un progetto di ascolto proprio con i più piccoli, del tipo "il quartiere che tu sogni". Spesso le idee più belle l'uomo le ha proprio ascoltando i bambini...

Bibliografia

Aristone O. – Palazzo A. L., *Città storiche. Interventi per il riuso*, "Il Sole 24 Ore", Milano, 2000
Gabrielli B., *Per un rilancio della politica del riuso: Temi e problemi della riqualificazione della città esistente*, www.kosmograph.com
Maietti F., *Centri storici minori. Progetti di recupero e restauro del tessuto urbano*, Maggioli Editore, 2008

2 Cfr. relazione di Lucinda Correia

il magliaro

intervista al praticante di un antico e popolare mestiere napoletano

di Mirko Francesco Sessa

Necessaria premessa è spiegare chi è "il magliaro". *Magliaro* è un termine napoletano usato fin dal dopoguerra, talmente conosciuto che anche sul vocabolario di italiano ha una sua collocazione ed ovviamente un suo specifico significato. Il termine proviene direttamente dal dialetto popolare ed è composto dalla radice "maglia" e dal suffisso dialettale "- aro", indicante una persona che svolge un certo mestiere. Nel nostro caso, il mestiere è quello di venditore ambulante di tessuti ed indumenti (ma, oggigiorno, anche di altre merci), generalmente di cattiva o di non pregevole fattura, presentati come se fosse un affare vantaggioso, spesso alludendo, anche falsamente, ad una loro losca provenienza, per giustificare il prezzo ridotto e la presunta buona qualità.

Il Borgo Sant'Antonio Abate (quartiere San Lorenzo, Napoli) vanta un'enorme quantità di magliari. A questo punto non entriamo nel merito: non sappiamo dare una reale spiegazione ad una così alta concentrazione di un certo tipo di "commercianti", possiamo solo ipotizzare che questo sia un mestiere vecchio come il mondo e forse in una zona così ricca di tradizione popolare il magliaro è parte integrante del quartiere.

Ecco la testimonianza diretta di chi questo mestiere lo svolge da tempo e ci manda avanti un'intera famiglia formata da quattro ragazzi, tre maschi ed una femmina, tra i 10 ed i 16 anni e una moglie di 34 anni. Antonio è padre di tre minori che frequentano il Centro Iamme, ha 43 anni, il suo percorso scolastico si è interrotto alla quinta elementare, risiede ovviamente nel Borgo Sant'Antonio Abate, è sposato e disoccupato.

Antonio, quando hai iniziato a fare questo "mestiere"?

Antonio: Ho iniziato quando avevo 20 anni. Facevo il commesso (ovviamente a nero) ed avevo mio zio, che ora non c'è più, che girava l'Europa ed era sempre pieno di soldi. Un giorno mi propose di andare con lui per lavoro e da quel momento ho sempre continuato a vendere e girare.

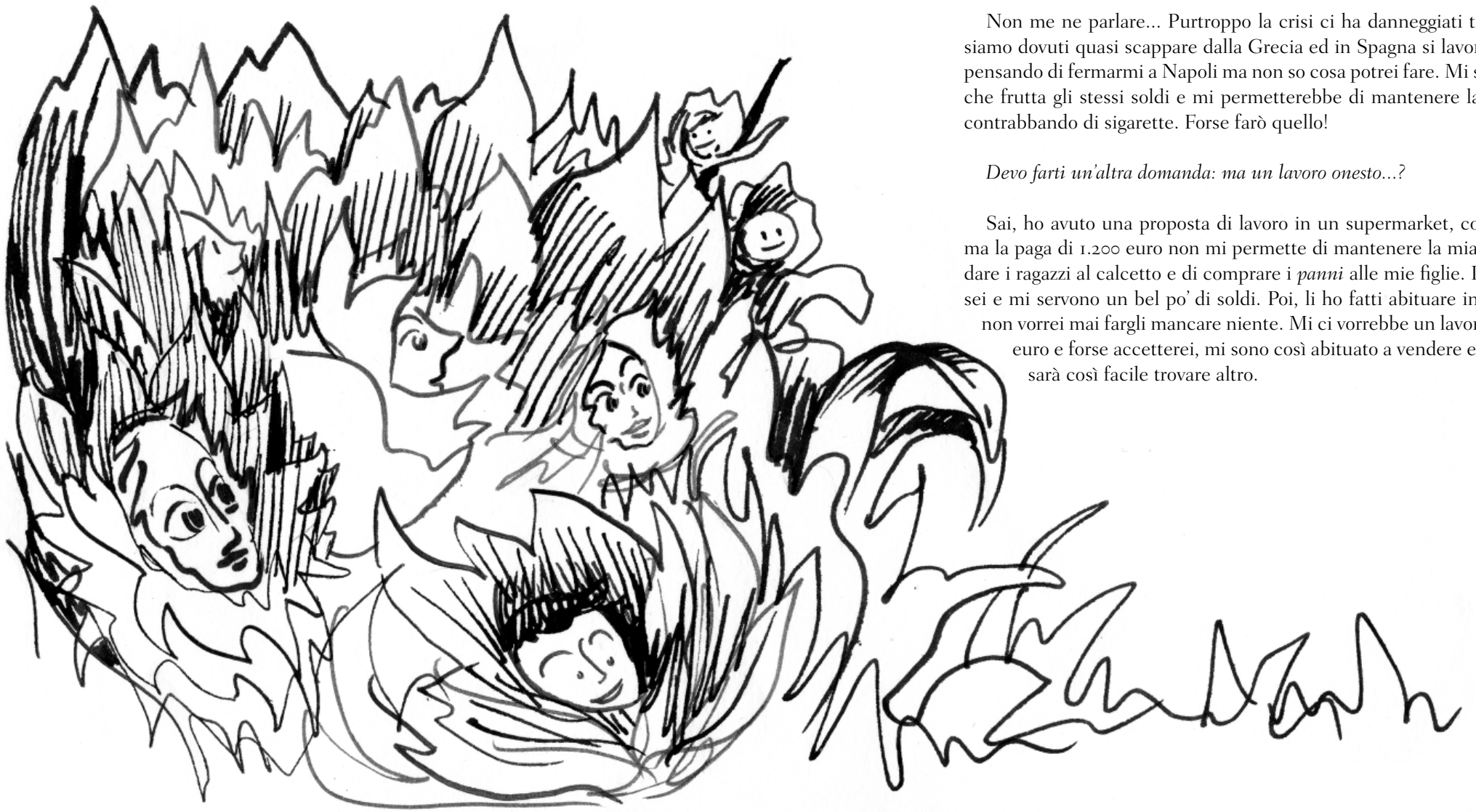
Dove sei stato?

Germania, Grecia e Spagna. Il mio lavoro funziona che prendo un bel po' di capi griffati, ovviamente "paralleli"....

Aspetta, che significa "capi paralleli"?

Ma non sai niente, eppure sei napoletano! Il *parallelo* è quell'abbigliamento firmato che sembra originale ma che in realtà è un ottimo falso che difficilmente

si riconosce. In paesi esteri, dove la moda non la capiscono ["*stann aret*", dal napoletano, letteralmente "sono arretrati"], è facile vendere un capo del genere, anche a buon prezzo. Ti dico un po' com'è la mia giornata così capisci che cosa faccio, anzi facciamo, visto che ci muoviamo sempre in tre/quattro di noi. Domani ad esempio, parto per la Spagna, abbiamo già caricato i capi in un container, ovviamente ci muoviamo sempre almeno in tre per ammortizzare le spese di viaggio e alloggio, visto che spesso ci fermiamo per settimane/mesi in alberghi dove già ci conoscono e ci fanno risparmiare. O meglio ancora, se troviamo un appartamento economico, lo fittiamo per tutto l'anno. Arriviamo sul posto, ci iniziamo a pubblicizzare, facciamo vedere i nostri capi al dettaglio, ovviamente parlo spagnolo oltre che inglese. La gente si incuriosisce. Quando diciamo il prezzo, i clienti sono sorpresi e sospettosi. Da quel momento, inizia la vendita: viene un altro amico (complice), che guarda anche lui il capo, lo riguarda, inizia ad interessarsi, dice che lo ha visto in un negozio e costa almeno il doppio, vorrebbe prenderlo, se lo misura e alla fine lo compra. Ecco, la persona o le persone che sono intorno, sono sempre più incuriosite, la signora/signore che disturbava, è pronta anche lei/lui per comprare il capo, non vuole farselo scappare e poi ha sentito che costa il doppio, forse il triplo, è ormai presa all'amo, sta per fare l'affare.



Sembra proprio un imbroglio...

Ma dài!! Gli vendo un capo parallelo, che sembra molto simile ad un originale griffato, ad un prezzo che se fosse del suo costo reale non se lo sarebbe mai potuto permettere, quasi gli faccio realizzare un sogno e tu mi dici che è un imbroglio?! Allora ti faccio io una domanda: Perché questo mestiere va avanti da una vita? Anzi ti rispondo pure: Perché la gente vuole sognare e spendere poco ed io gli dò quest'opportunità. Loro sono felici ed io pure, guadagno e mantengo la famiglia.

Anche nel vostro settore si è sentita la "crisi"?

Non me ne parlare... Purtroppo la crisi ci ha danneggiati tanto. Ovviamente siamo dovuti quasi scappare dalla Grecia ed in Spagna si lavora pochissimo, sto pensando di fermarmi a Napoli ma non so cosa potrei fare. Mi sa che l'unica cosa che frutta gli stessi soldi e mi permetterebbe di mantenere la mia famiglia è il contrabbando di sigarette. Forse farò quello!

Devo farti un'altra domanda: ma un lavoro onesto...?

Sai, ho avuto una proposta di lavoro in un supermarket, come magazziniere, ma la paga di 1.200 euro non mi permette di mantenere la mia famiglia, di mandare i ragazzi al calcetto e di comprare i *panni* alle mie figlie. Insomma siamo in sei e mi servono un bel po' di soldi. Poi, li ho fatti abituare in un certo modo e non vorrei mai fargli mancare niente. Mi ci vorrebbe un lavoro almeno di 2.000 euro e forse accetterei, mi sono così abituato a vendere e viaggiare che non sarà così facile trovare altro.

3. navigazioni

dispersione, apprendimento, valutazione

Il focus della ricerca che andiamo conducendo resta la "dispersione scolastica". Di dispersione Alessia Piccirillo ragiona con un preside napoletano alle prese con una scuola molto meno dotata dei suoi due principali concorrenti: i clan con promesse di facili guadagni e il marketing che incita al consumo di beni effimeri. Con Luca Ercoli affronteremo invece un altro tema fondamentale ai fini del miglioramento della scuola: gli stili di apprendimento/insegnamento che stanno dietro ad ogni possibile processo di valutazione.

molecole di scuola

appunti da una conversazione con pasquale vitiello, dirigente scolastico dell'ic "volino-arcoleo-croce" di napoli

di Alessia Piccirillo

La luce infiammante del sole in via Foria risplende sulle piante alte, basse, rigogliose e curate dell'ufficio di Pasquale Vitiello: classe '56, napoletano verace, docente di scienze prima e poi preside, oggi dirigente scolastico dell'IC "Volino-Arcoleo-Croce", quartiere Sanità, centro storico di Napoli.

Qui il tasso di dispersione scolastica si attesta al 28% nelle classi della secondaria di I grado e sfiora il 40% nel biennio della secondaria di II grado. La dispersione scolastica non è né una causa né un effetto: sta nel mezzo e tutt'intorno. La si incrocia sui motorini contromano in pieno giorno, nei vicoli dei quartieri, ci si sbatte contro, nei grossi palloni arancioni che rimbalzano nelle strade, la si ringrazia, nel caffè amaro in tazza calda che ti servono alle 11:00, la si condanna nella borsetta strappata alla mano di una passante. La dispersione scolastica c'era e rimane e cresce.

Secondo Vitiello, la dispersione è un fenomeno strutturale, pervasivo e complesso: madre e figlia di un'intricata rete di fattori sociali, culturali ed economici. Il preside si avvicina alla scrivania, le mani si congiungono sull'agenda, lo sguardo si fa ancor più serio:

"Problemi sociali, culturali ed economici: queste sono le cause della dispersione. Le cause esterne. Ma c'è un fattore endogeno: la dispersione generata dalla scuola. Una scuola che, a volte, i ragazzi li perde: non perché vuole lasciarli andare: piuttosto, perché non riesce a tenerli".

La voce del Preside assume il tono di chi, dopo lunghi anni trascorsi a lottare, ancora e ancora adesso, racconta l'atroce complessità della sua battaglia e lo struggente senso di sconfitta di un esercito esiguo e, talvolta, privo di armi. I ragazzi smettono di frequentare la scuola: si assentano, si ritirano dalle lezioni, frequentano con alta irregolarità, collezionano provvedimenti disciplinari e nulla osta da una scuola all'altra in quanto, come ammonisce Vitiello, le mamme si svegliano tardi (perché sono state fino a notte fonda davanti al pc a giocare, a chattare, lavorano di notte, perché a 26 anni aspettano il quinto figlio e sono all'ottavo mese di gravidanza), perché i padri non sono presenti (sono rinchiusi in carcere, sono all'estero impegnati nell'esercizio della professione di "magliaro",

perché sono talmente pieni di droga e alcol da non ricordarsi di essere padri), perché c'è la crisi, perché la disoccupazione è al 44%. Poi anche perché la camorra fattura 5 mld di euro come le holding con sede nei grattacieli di New York ma con le filiali sotto casa, pronte ad elargire 200 euro al giorno (comodi comodi) per lavoretti (facili facili) tanto che anche un bambino può farli. Ma anche perché, in altri tempi (che sembrano così remoti e lontani) quando una casa italiana era raggiunta da una lettera della scuola, un'onta avvolgeva la famiglia ed oggi, constata il Preside, le mamme aggrediscono i professori.

I ragazzi abbandonano la scuola perché la società, a volte, ci vuol dimostrare che tanto la scuola non serve a nulla nella vita: perché per acquistare il tablet, l'iPhone, il macchinone, le unghie finte e la tv con il maxi-schermo non è necessario svegliarsi presto al mattino per andare a sgobbare sei ore sui libri.

Vitiello rincalza gli occhiali e osserva che i banchi si svuotano anche perché la scuola ha bisogno di cercare, creare e scoprire altri e nuovi modi di riempire le aule e i docenti devono riscoprire, ogni giorno, la meravigliosa e straordinaria bellezza della propria fatica.

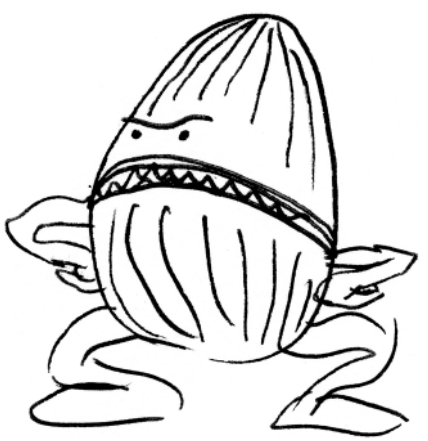
Vitiello con fierezza esclama che è la relazione, prima di tutto, l'arma, quello strumento (vincente, di certo) che ciascun professore ha nella sua cassetta degli attrezzi. Il dirigente scolastico si rincuora nella sua poltrona, allarga le mani e ricorda le sue lezioni sulla natura e le scienze e domanda:

"Come posso insegnare ad un ragazzo com'è fatta una molecola se non capisco prima chi ho davanti e se non faccio in modo che mi ascolti?".

Una maggiore e più efficace attenzione alla costruzione di una relazione emotiva e personale è un investimento da capitalizzare in una scuola che si propone di educare i futuri cittadini. La questione si complica, ancor di più, continua il preside, allorché – ancora – si pretende di insegnare la scienza, la gioia della scoperta, sui libri e non in più uscite e visite didattiche:

"Come posso insegnare ad un ragazzo com'è fatta una molecola se so che non potrà mai vederla perché sempre meno scuole hanno laboratori scientifici funzionanti?".

Se è vero che non basta istruire per saper insegnare è senz'altro vero che non serve fare i docenti se non si educa, se non si tira fuori da ogni ragazzo (anche quello che nessuno si augurerebbe come vicino di banco) quel talento, quella capacità, quella curiosità che è propria di ogni uomo, anche di quelli che nascono nella Sanità.



non tutti impariamo allo stesso modo

di Luca Ercoli

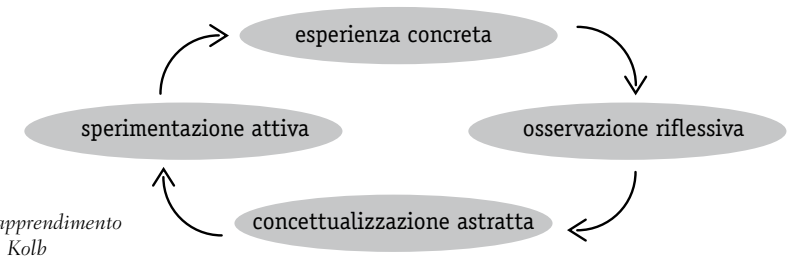
In questo articolo tratterò una tematica collegata al successo scolastico: introdurrò il tema della diversità che ognuno di noi ha nel modo di imparare, le implicazioni che questa variabile ha nei processi di insegnamento così come nei risultati di apprendimento e nella motivazione allo studio: "non tutti impariamo allo stesso modo".

Questa è una affermazione che condivideranno molti insegnanti ed educatori, alla luce della loro esperienza e della diretta osservazione di come alcuni alunni fatichino maggiormente ad imparare all'interno dei "classici" contesti di insegnamento. Anche in letteratura sono state effettuate numerose ricerche sugli stili cognitivi, sui tipi di personalità, sugli stili di apprendimento. Sappiamo anche che il background familiare e culturale influisce sull'apprendimento. Ciò nonostante pare che il modello dominante di insegnamento, tutt'oggi presente nella scuola italiana, non si renda flessibile e che spinga, nei fatti, verso una uniformità dello stile di insegnamento. Sono gli alunni che si devono adattare allo stile di insegnamento dell'insegnante o è l'insegnante che deve modellare il proprio stile a seconda dello stile di apprendimento degli alunni?

Si potrebbe contestare che il numero degli alunni in una classe non permette di poter adattare il proprio stile di insegnamento, ma così facendo stiamo giustificando il fatto che ci sia un curriculum standard, al quale gli studenti devono adattarsi. Potremmo invece ribaltare l'ottica e pensare che se un'esperienza di apprendimento è modulata per accomodare i diversi stili, gli studenti saranno capaci di usare le proprie forze per ottenere il proprio successo formativo (Garger e Guild 1998). Se ciò è vero ne consegue che nell'insegnamento si debba tenere conto di questa variabile in modo da utilizzare una didattica più efficace in grado di raggiungere i differenti stili.

Il termine "*stili di apprendimento*" è stato definito come: «*l'insieme di caratteristiche cognitive, affettive e fattori psicologici che possono essere utilizzati come indicatori di come una persona percepisce, interagisce e reagisce all'apprendimento*» (J.W. Keefe 1979).

Delle varie teorie sull'apprendimento presenti in letteratura verrà presentato il *Learning Style Inventory* di D. Kolb (1976). Egli propone l'apprendimento come un processo dinamico e ciclico rappresentato da quattro stadi qui riportati graficamente:



Ciclo dell'apprendimento secondo D. Kolb

In base a questo modello *l'esperienza concreta* (*feeling*) e immediata è alla base dell'*osservazione e della riflessione* (*watching*) e fornisce spunti ed elementi che vengono integrati in una teoria detta "*concettualizzazione astratta*" (*thinking*). Quest'ultima può fornire elementi per decidere quali azioni intraprendere: queste implicazioni o ipotesi sono quindi delle guide per creare delle nuove esperienze attraverso la *sperimentazione attiva* (*doing*). (D. Kolb 1976). Il modello viene presentato come un ciclo di apprendimento e, sebbene ogni persona sviluppi competenze su tutti e quattro gli stadi presentati, generalmente ognuno ne privilegia alcuni specifici. Il processo di apprendimento può iniziare da uno qualsiasi dei quattro stili e ciascuno di essi necessita di abilità, conoscenze e competenze diverse per poter essere perseguito.

Chi privilegia *l'esperienza concreta (feeling),* preferisce apprendere dall'esperienza diretta facendo affidamento sulle proprie sensazioni, sulle percezioni e le reazioni alle esperienze vissute, così come sulle relazioni con le persone. Il cuore dell'apprendimento è il coinvolgimento personale nell'esperienza. L'enfasi è posta sulle intuizioni, sulla complessità (vs generalizzazione), sui sentimenti vissuti (vs i pensieri). L'apprendimento è principalmente di tipo deduttivo.

Chi privilegia *l'osservazione riflessiva (watching),* preferisce apprendere attraverso una attenta analisi di tutti gli elementi emersi dall'esperienza, cercando di cogliere differenti prospettive dell'evento. Il cuore dell'apprendimento è la comprensione dei significati, l'osservazione imparziale di differenti punti di vista, l'ascolto di descrizioni approfondite. L'enfasi è posta sulla profondità e sulla veridicità dell'analisi (vs applicazione reale) sulla comprensione razionale (vs il vissuto emotivo), sulla riflessione (vs l'azione). L'apprendimento è principalmente di tipo induttivo.

Chi privilegia *la concettualizzazione astratta (thinking),* preferisce apprendere attingendo da una elaborazione di pensiero logico-razionale, deducendo quali siano le azioni da intraprendere in base ad un ragionamento e ad una spiegazione teorica. Il cuore dell'apprendimento è la razionalizzazione e la sintesi degli elementi a disposizione. L'enfasi è posta sulla riorganizzazione logica (vs il vissuto emotivo), sull'elaborazione di teorie (vs sull'intuizione), sull'approccio scientifico. L'apprendimento è principalmente di tipo induttivo.

Chi privilegia l'ambito della *sperimentazione attiva (doing),* preferisce apprendere per tentativi ed errori, coinvolgendo altre persone per "far funzionare" l'esperienza. Il cuore dell'apprendimento è il cambiamento e l'evoluzione dell'esperienza attraverso il fare diretto. L'enfasi è posta sugli esiti positivi delle applicazioni (vs sulle veridicità astratte e sulle riflessioni), sul pragmatismo del realizzabile (vs sulle potenzialità del possibile). L'apprendimento è principalmente di tipo deduttivo.

La riflessione sugli stili di apprendimento in aula può essere vista anche da una prospettiva interculturale:

«*L'intercultura è un modo attraverso il quale le persone fanno un'esperienza simile della realtà. La percezione della esperienza è differente da individuo ad individuo e da gruppo a gruppo poiché ognuno di noi di fronte alla medesima esperienza ha percezioni differenti. Non c'è uno stile più funzionale dell'altro. Sicuramente ci sono culture che privilegiano un'esperienza piuttosto che l'altra. Alcune categorie professionali sono ben suddivise, ma se si guarda alla popolazione più in generale gli stili di apprendimento sono più variegati. I docenti potrebbero essere polarizzati su alcuni stili di apprendimento, ma non i loro studenti. Il docente è invitato ad esplorare la propria interculturalità, il proprio stile di apprendimento, come punto di partenza conoscitivo per potersi avvicinare agli stili degli studenti*» (Fornari 2012) [1]

Arrivati a questo punto, avete conosciuto il modello esperienziale e i quattro profili tipologici che connotano quattro diverse modalità di *incontro con l'esperienza*. Adesso proveremo ad affrontare alcune questioni che hanno a che fare con la strutturazione del *setting* di apprendimento[2] e con alcuni rischi nell'interazione fra chi impara e chi insegna: come imparano gli studenti della mia aula? che nesso c'è fra come imparano e come insegno? quali derive rischiose possono essere formulate da docenti e discenti laddove il processo di apprendimento porta esiti negativi? E ancora: quali connessioni possono esserci fra gli stili di apprendimento, la motivazione e l'insuccesso scolastico?

Come imparano i miei studenti?

Questo aspetto è facilmente verificabile da ogni insegnante[3]. Personalmente ho avuto l'opportunità di svolgere delle ricerche quantitative in alcune scuole dell'hinterland milanese[4], effettuando delle rilevazioni su alcune classi. Alcuni insegnanti con cui ho lavorato hanno fatto le medesime indagini con risultati similari: *in ogni gruppo di studenti di scuola primaria o secondaria sono presenti, anche se non uniformemente, tutti gli stili di apprendimento*. Sono rari i casi in cui uno stile di apprendimento risulta assente in un gruppo classe di 20/30 persone.

Secondo quanto affermato fino a qui, in un'aula sono presenti i differenti modi di imparare. Vediamo ora cosa potrebbe accadere fra professori e alunni laddove non si è consapevoli delle diversità di modi di imparare e insegnare. Le generalizzazioni proposte sono un invito a compiere delle riflessioni critiche sul proprio modo di agire la pratica dell'insegnamento.

A seconda di come imparo, valuto la qualità dell'insegnamento.

Anche questo aspetto è facilmente verificabile direttamente da ogni insegnante. Personalmente ho ripetuto più volte negli anni, in contesti formativi differenti (con adulti e minori), la medesima indagine. Dai racconti di insegnanti e studenti ho potuto rilevare che, a seconda di quale stile di insegnamento viene

1 Contributo formativo orale del 7 Febbraio 2012 durante un percorso formativo rivolto ad insegnanti dell'ISS Varalli di Milano sulle metodologie didattiche attive con sensibilità interculturale. Docenti Ercoli L. e Fornari L., Progetto Eque Opportunità, ideato da Ala Milano onlus con il co-finanziamento della Fondazione Cariplo.

2 Per approfondimenti sul *setting* si rimanda a Ercoli L. *Appunti di Viaggio. Didattica per competenze.*

3 Basta avviare presso i propri studenti una indagine sul loro modo di imparare, partendo ad esempio dalla somministrazione del test di Kolb (o di una sua versione semplificata o italianizzata).

4 Progetto di contrasto della Dispersione Scolastica denominato Imparare ad imparare, realizzato nel comune di Paullo ha previsto una pre analisi dei bisogni presso l'IC Curiel con una indagine degli stili di apprendimento. Il progetto ideato dalla Libera Compagnia di Arti e Mestieri Sociali è stato cofinanziato dalla Regione Lombardia L.23-99 e l.r. 1/08 art art. 4 comma 2 lettera G, Bando 2010.

utilizzato in aula (e di quanto il metodo di insegnamento è vicino o lontano al proprio modo di imparare) i formandi ritengono più o meno interessante e utile l'incontro formativo/ lezione. Ad es., se una persona apprende attraverso la risoluzione di problemi pratici per tentativi ed errori, troverà inutile una lezione teorica sul medesimo tema.

Maggiore è la distanza fra metodo di insegnamento e stile di apprendimento, maggiore è la percezione di inutilità dell'incontro formativo.

Quando ciò avviene, è possibile che la valutazione finale di chi apprende sia negativa e critica verso le capacità del discente con giudizi spesso totalizzanti (*non sa insegnare, non è il suo lavoro, non metto in dubbio che conosca i contenuti, ma non li sa trasmettere*).

A seconda di come insegno, tendo a valutare la qualità dell'apprendimento.

Questa affermazione si collega alla precedente (a ruoli invertiti), vale a dire in una situazione di esito negativo dell'interazione didattica, è possibile che chi insegna "imputi interamente" le responsabilità del mancato apprendimento[5] allo studente (*non si applica, non era attento*). Qualora accada, è possibile che la valutazione finale da parte di chi insegna risulti negativa e critica rispetto alle capacità dello studente in termini di giudizi spesso totalizzanti (*è uno scansafatiche, non è portato per la materia*).

A seconda di come imparo, tendo ad insegnare.

Dalla mia esperienza diretta e dalle riflessioni condivise con molti insegnanti ho notato che spesso, ma non sempre, il docente adotta metodi congruenti al proprio stile di apprendimento. Ad es., se una maestra privilegia la *concettualizzazione–astratta* e l'*osservazione–riflessiva,* tenderà a utilizzare un approccio alla materia molto teorico, basato su affermazioni logico-razionali, con l'ausilio di lezioni frontali, mappe concettuali e materiali per lo studio a casa. Viceversa, se una maestra privilegia la *sperimentazione attiva* e *l'esperienza concreta,* tenderà a utilizzare un approccio alla materia imperniato sul far provare direttamente delle esperienze agli studenti, facendo cercare a loro le soluzioni a eventuali problemi e chiedendo "come si sono sentiti dentro la situazione".

Abbiamo visto come l'inconsapevolezza totale o parziale (da parte di insegnanti e studenti) della *variabile "stile di apprendimento" nel processo didattico*, possa produrre pericolose incomprensioni:

• *Le derive educativo-relazionali* potrebbero portare gli insegnanti alla creazione di giudizi negativi non solo sull'agito (ciò che uno fa), ma addirittura sulla persona (ciò che uno è). Le derive nei processi educativi sono un fatto ormai comprovato da numerosi studi: si pensi solo all'effetto alone e alla profezia che si autoavvera (*io docente penso che tu studente sei un asino irrecuperabile e tu inizi a comportarti come tale*). Da un punto di vista dello sviluppo delle *life skills,* tutto ciò rischierebbe di produrre un *abbassamento* dell'*autostima* e dell'*autoefficacia* negli studenti coinvolti in questa spirale negativa.

• *Le derive metodologico – didattiche* ci impedirebbero di porci le seguenti domande: quanto alcuni esiti negativi degli studenti sono frutto di un disinteresse reale e quanto sono legati a stili di insegnamento lontani dai loro stili di apprendimento? Personalmente, pur continuando a credere che l'insuccesso scolastico derivi da un insieme complesso di fattori interni ed esterni al mondo scuola (R. Biorcio 2006), credo che alcuni studi ci forniscano evidenze in merito all'esistenza di tale variabile. Felder (1988) sostiene che il calo di attenzione negli studenti, la perdita d'interesse alle lezioni, i conseguenti voti bassi, lo scoraggiamento a cui vanno incontro nei confronti dei corsi, dei *curricula*, di loro stessi fino al cambio di scuola o ambito lavorativo, sono dovuti a un'incomprensione tra stili d'apprendimento e stili d'insegnamento tradizionali.

Abbiamo preso in esame i rischi di una interazione docente discente che non tiene in conto la variabile sugli stili di apprendimento. Ora proverò a proporre degli spunti che supportino l'utilizzo di questa variabile.

Dal come si impara al come proveremo ad imparare.

Per aumentare la motivazione allo studio da parte degli studenti è importante capire quali possono essere *gli elementi di contatto tra la materia, lo studente e l'insegnante* da un punto di vista[6] relazionale (significatività), contenutistico (cosa impareremo) e processuale (come lo impareremo). La disponibilità dell'insegnante a variare / ampliare il proprio metodo di insegnamento è una precondizione significativa per favorire il successo scolastico. Il passo successivo sarà la creazione di un contratto pedagogico didattico d'aula con gli studenti.

Dall'imparare in un modo all'imparare in tanti modi.

Dato che non tutti gli studenti apprendono nello stesso modo e ogni individuo privilegia stadi dell'apprendimento differenti e complementari, emergono le seguenti considerazioni: *occorre sviluppare una didattica che percorra i 4 stadi dell'apprendimento esperienziale,* in modo tale da raggiungere tutti gli studenti di una classe.

Dall'imparare in tanti modi all'imparare meglio.

Alcuni recenti studi interculturali stanno dimostrando quanto risulti efficace sviluppare una didattica sviluppata in 4 stadi:

«*Se una materia viene insegnata privilegiando un solo stile, l'apprendimento è del 20%; la percentuale aumenta sensibilmente diversificando gli stili di insegna-*

5 *Locus of control* esterno. Ivi cit.

6 Ivi cit.

mento: 40% utilizzandone due, 70% utilizzandone tre, 90% utilizzandone quattro» (Ries 2006)[7]

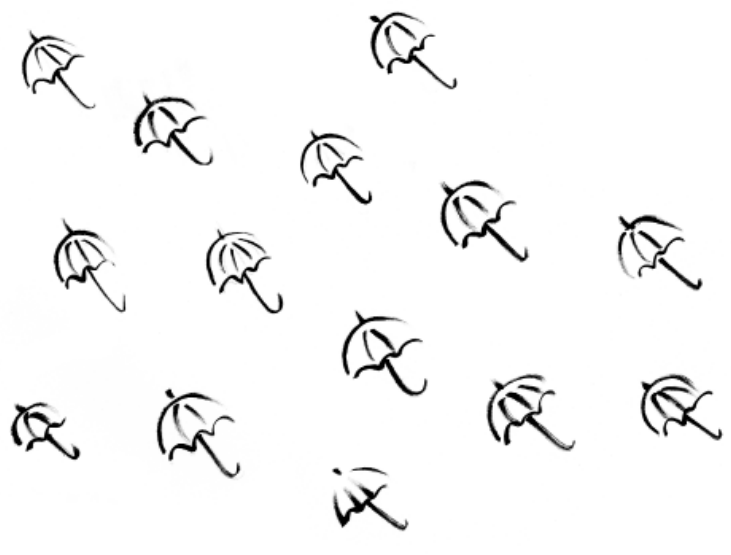
Dall'imparare in tanti modi al divenire competenti.

Altri autori (Boda 2006) hanno mostrato quanto la riflessione sull'esperienza sia un prerequisito imprescindibile nello sviluppo di *skills* e competenze, così come il saper fare (agire praticamente) e il sapere. Una didattica in grado di percorrere i 4 stadi dell'apprendimento passa per il *sapere* (concettualizzazione astratta e osservazione riflessiva), per il *saper fare* (sperimentazione attiva), per il *sapere di saper fare* (esperienza concreta).

Dai limiti di insegnamento ai potenziali di sviluppo.

Ci sono materie che si prestano di più a essere insegnate con alcune strategie rispetto ad altre, e di conseguenza privilegiano alcuni studenti rispetto ad altri. Questa considerazione è vera e riconosce le differenze reali. La materia, il tipo di classe e l'insegnante sono variabili di cui tener conto nei processi didattici. Il punto è come la si guarda questa differenza. Ho incontrato alcuni insegnanti che sottolineavano le differenze per farsi aiutare a superare gli ostacoli del loro cammino e altri che le nominavano per motivare la scelta di un ritorno alla didattica tradizionale. Posto che ogni scelta è legittima (anche quella di ricalcare le proprie orme), spetta al lettore la decisione di assumere le difficoltà come limiti invalicabili (*l'erba del vicino è l'unica verde! Torno a seminare carote*) o come potenziali da sviluppare (*anche la mia erba può crescere!*). Buona riflessione e buona pratica.

Articolo tratto da Ercoli L., Appunti di Viaggio. Didattica per competenze, 2013. *Pubblicazione on demand edita su* www.ilmiolibro.it, *disponibile nel circuito Feltrinelli.*



7 Per approfondimenti si rimanda a: Sandra Rief and Julie Heimburge, *How to Reach & Teach All Children in the Inclusive Classroom Practical Strategies, Lessons, and Activities*. 2nd edition, 2006.

Ed eccoci dentro al tema di questo secondo numero di "Lenti a contatto". Con i pezzi che seguono cerchiamo di addentrarci ancora un po' nei meccanismi psicologici e nei tranelli che si annidano dietro a questa fase del processo di apprendimento/insegnamento. Non potendo evitare un giro attorno a gli argomenti più di moda si parla di valutazione: i BES *e la sterminata gamma di nuove sigle assai in voga per categorizzare problematiche affini e il tanto famigerato* INVALSI. *Argomenti su cui torneremo nel prossimo quaderno cercando di aggiungere voci ulteriori.*

valutazione. breve storia di un'idea

di Luigi Monti

Perché "valutazione" è diventata una parolaccia

Un sano principio anarchico (nel senso in cui si può dire "anarchica" la realtà: ovvero irriducibile alle nostre categorie concettuali) dovrebbe suggerire di alzare il livello di guardia ogni volta che tutti, noi compresi, iniziamo a usare le stesse parole, gli stessi concetti, le stesse categorie. Anche solo questa semplice disposizione dovrebbe insospettirci di fronte all'uso sempre più ricorrente del termine "valutazione". Niente in questi anni ritorna più frequentemente nelle pratiche educative, nel dibattito culturale, nella programmazione politica, del termine "valutazione". Al quale è spesso associato quello di "merito".

Nell'uso corrente, il termine "valutazione" ha assunto implicitamente un significato che ne restringe moltissimo il significato originale, al punto da pervertirlo. Tanto nel linguaggio comune quanto nel dibattito accademico, per "valutazione" si intendono per lo più forme standardizzate, replicabili e oggettive di misurazione delle competenze. Competenze che è necessario dimostrare di possedere per "meritare" un premio ad esse proporzionale, sia esso una promozione scolastica, un finanziamento europeo, un posto di lavoro, un permesso di soggiorno… Non c'è ambito del lavoro educativo, culturale e sociale che non ne sia in qualche modo interessato: dalle procedure di accreditamento per le comunità di accoglienza alla ricerca universitaria, dai concorsi pubblici ai test di ingresso alle facoltà a numero chiuso, dagli esami universitari a quelli linguistici per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lungo periodo. Per citare solo qualche esempio.

La penetrazione di questa ossessione valutativa ha generato delle ricadute nelle pratiche di chi insegna o fa un lavoro educativo che vanno dalla sovrapproduzione demenziale di burocrazia a nuove e striscianti forme di classismo e discriminazione sulla base del reddito, del censo e dell'appartenenza culturale. E tutte

indicano un pervertimento del significato originale dell'idea di "valutazione", che al contrario si era costituito all'alba della modernità proprio per arginare visioni filosofiche fondate su autorità dogmatiche e organizzazioni sociali strutturate sul privilegio.

All'esplorazione delle ragioni e delle conseguenze di questo pervertimento abbiamo voluto dedicare un numero monografico della rivista di educazione e intervento sociale "Gli asini" (n. 18, ottobre-novembre 2013). Monografico che ha, agli occhi di chi scrive, un merito e due limiti. Il merito sta nell'aver mostrato come il tema della "valutazione" non si riduca a un sistema in crisi, quello scolastico, ma a una crisi di sistema, che va ben al di là delle ormai famose prove Invalsi e interessa quasi tutti i campi della vita politica e culturale del nostro paese. I limiti consistono nel non aver saputo indicare (o scovare) qualche forma di resistenza (o disobbedienza) all'ingerenza dei quiz e dei test che non siano solo le testimonianze personali, peraltro preziose, di singoli insegnanti che "valutano" in modo diverso e meno alienante, e nell'aver limitato la critica a ragioni quasi esclusivamente "materiali": la valutazione come armamentario ideologico nelle mani dell'economia neoliberista.

Non solo il piano del Capitale

Che sia la finanza a orientare e modellare gli assetti sociali e culturali delle democrazie occidentali è diventata ormai consapevolezza diffusa. Si leggano, in proposito, i lavori di Luciano Gallino (sociologo olivettiano, posato nei modi ma "rivoluzionario" nelle conseguenze che si dovrebbero trarre dalle sue analisi), in particolare gli ultimi: *La lotta di classe dopo la lotta di classe* (Laterza, 2013) e *Il colpo di stato di banche e governi. L'attacco alla democrazia in Europa* (Einaudi, 2014). A lettura ultimata, tanto delle opere di Gallino quanto del numero speciale de "Gli asini", risulta evidente come la meritocrazia rappresenti la cornice ideologica entro la quale il mercato e le disuguaglianze che esso produce diventano accettabili e addirittura desiderabili. E le agenzie nazionali di valutazione (Invalsi per la scuola, Anvur per l'università) "la testa d'ariete" per introdurre le regole del mercato all'interno dell'istruzione pubblica italiana. E temiamo risulterà altrettanto evidente molto presto che le prove Invalsi stanno alla scuola pubblica italiana, come i test del QI (Quoziente intellettivo) stavano alla scuola americana degli anni '50: strumenti che sotto l'egida dell'imparzialità scientifica giustificavano e giustificano una scuola classista che seleziona in base al conto in banca dei genitori più che sulla base di vocazioni e talenti degli studenti.

Ma "i piani del Capitale" non cadono nel vuoto. Se attecchiscono senza incontrare resistenza è perché qualcosa aveva preparato loro il terreno. La sottomissione dei molti ai pochi non è una novità di questi anni, ma una caratteristica comune a tutte le organizzazioni sociali moderne. Quando però la sottomissione avviene in maniera non coercitiva ma volontaria (in certi casi entusiastica), l'obbedire e il comandare diventano fenomeni che non si spiegano più solo in base ai rapporti di forza giuridici ed economici o ai trucchi della finanza.

La critica al concetto di "valutazione" dovrebbe quindi lasciare i porti tutto sommato sicuri delle analisi economiche e finanziarie e percorrere rotte meno percorse ma altrettanto necessarie a comprendere come siamo arrivati al punto in cui l'intera nostra esistenza, non soltanto il curriculum scolastico, viene sottoposta a voti (dai dei test genetici prenatali, agli accanimenti terapeutici fondati esclusivamente su parametri vitali quantitativi). Da quest'angolatura prospettica, l'analisi dovrebbe piuttosto prendere le mosse da Galilelo e dal metodo sperimentale che ha inaugurato, per arrivare a Husserl e alla sua *Crisi delle scienze europee*: scopriremmo in questo modo che il concetto di valutazione è nato per servire fini diametralmente opposti a quelli odierni: per liberare (la conoscenza e gli individui) non per ingabbiare e selezionare (la cultura e le classi sociali).

Lungo la stessa direttrice, ma in ambito prettamente pedagogico, la grande intuizione di Dewey, alla base di gran parte della "rivoluzione pedagogica" del '900 (dal movimento delle scuole libere alla coperazione educativa, dall'attivismo democratico alla pedagogia libertaria) consiste nell'aver evidenziato una costante, un filo rosso che accomuna scienza, democrazia, pedagogia e il modo spontaneo che bambini e adulti hanno di pensare. Tale costante è data dal fatto che pensiero, scienza, democrazia e pedagogia procedono allo stesso modo e hanno (o dovrebbero avere) una stessa "postura" di fronte al mondo. Tutte queste "forme" dell'intelligenza descrivono un medesimo itinerario: a partire dalla spinta a modificare una situazione avvertita come problematica, per proseguire con l'emergere di un'ipotesi capace di produrre cambiamento e infine con una fase di sperimentazione che ne verifichi l'efficacia. È in questa fase che la "valutazione" conferma o smentisce un'ipotesi sperimentale, sia essa relativa all'insegnamento dell'italiano a una ragazzina cinese appena arrivata in Italia e inserita in II media, all'elaborazione di una nuova legge elettorale, alla sperimentazione di un nuovo farmaco. Queste "forme" dell'intelligenza per procedere e dispiegarsi necessitano tutte di disponibilità al dubbio, tolleranza, apertura verso il nuovo, attitudine critica, controllo razionale dei fatti, composizione di spinte e di forze differenti, trasporto e passione per un'azione di trasformazione di sé e del mondo. Tolto un certo ottimismo deterministico che Dewey riponeva in questo schema (tanto da non essersi reso conto negli anni di Auschwitz e Hiroshima che la scienza poteva condurre anche lì) è davvero complicato decifrare la continuità che porta dall'idea di "valutazione" contenuta in *Democrazia e educazione* a quella che ha generato il sistema Invalsi.

La tendenza "totalitaria" dell'Invalsi

Citiamo l'esempio dei test Invalsi perché la loro costante estensione ha creato le condizioni perché molti di noi ne fossero direttamente interessati, come studenti, genitori, insegnanti, educatori o semplici osservatori partecipi. Ogni anno circa due milioni e duecentomila studenti vengono sottoposti a questionari che dovrebbero fornire una misurazione oggettiva dell'istruzione ricevuta e di conseguenza, indirettamente, dei loro insegnanti e delle loro scuole. La stessa tipologia di strumenti è adottata per valutare gli studenti stessi: i test sono infatti diventati prova d'esame di terza media e presto verranno introdotti come parte integrante dell'esame di maturità.

Ma cosa sono in sostanza i test Invalsi?

Potremmo, senza allontanarci troppo dal vero, descriverli in questo modo: un gruppo di esperti dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (esperti della testistica e della docimologia, non certo dell'educazione) elaborano un certo numero di batterie di quiz e le spediscono alle II e V elementari, alle I e III medie e alle II superiori di tutte le scuole della Repubblica; il dirigente scolastico trasmette la busta sigillata ai cosiddetti "somministratori" (insegnanti diversi da quelli della materia e della classe sottoposte a valutazione); i test vengono rispediti all'Istituto e qui vengono corretti in maniera informatica; il gruppo di esperti elabora una misurazione che viene rispedita alle scuole. L'effetto che questa tipo di valutazione produce è ormai visibile a tutti: una compulsione nevrotica che, nelle sue sembianze più rozze, prende le forme delle isterie di insegnanti e dirigenti che a inizio settembre strutturano e calendarizzano le prove preparatorie da sottoporre ai loro allievi; nella sua forma più strisciante si traduce in uno schiacciamento totale della didattica (che già non se la passava troppo bene) su forme di addestramento pavloviano al superamento di quiz e test.

A chiudere il cerchio il decreto legge, cosiddetto Carrozza, approvato nel settembre scorso, contenente due articoli, il 16 e il 18, che daranno un ulteriore giro di vite totalitario a questa tendenza. L'articolo 16 dice infatti che gli insegnanti le cui classi avranno ottenuto risultati più bassi rispetto alla media nazionale nelle prove Invalsi saranno obbligati a svolgere un'attività di formazione e aggiornamento programmata dall'Invalsi stesso. Per questa sola operazione l'Invalsi ha ottenuto lo stanziamento di 10 milioni di euro l'anno a partire dal 2014.

L'articolo 18 stanzia invece 8milioni e 100mila euro per l'assunzione di 57 ispettori scolastici, figure che sarebbero servite per inchieste e ispezioni amministrative. Il titolo dell'art. 18 è "Dirigenti tecnici per il sistema nazionale di valutazione" (ciascuno dei quali pagato 141mila euro l'anno) che avranno evidentemente la funzione di controllare che la didattica sia sufficientemente orientata al superamento dei test.

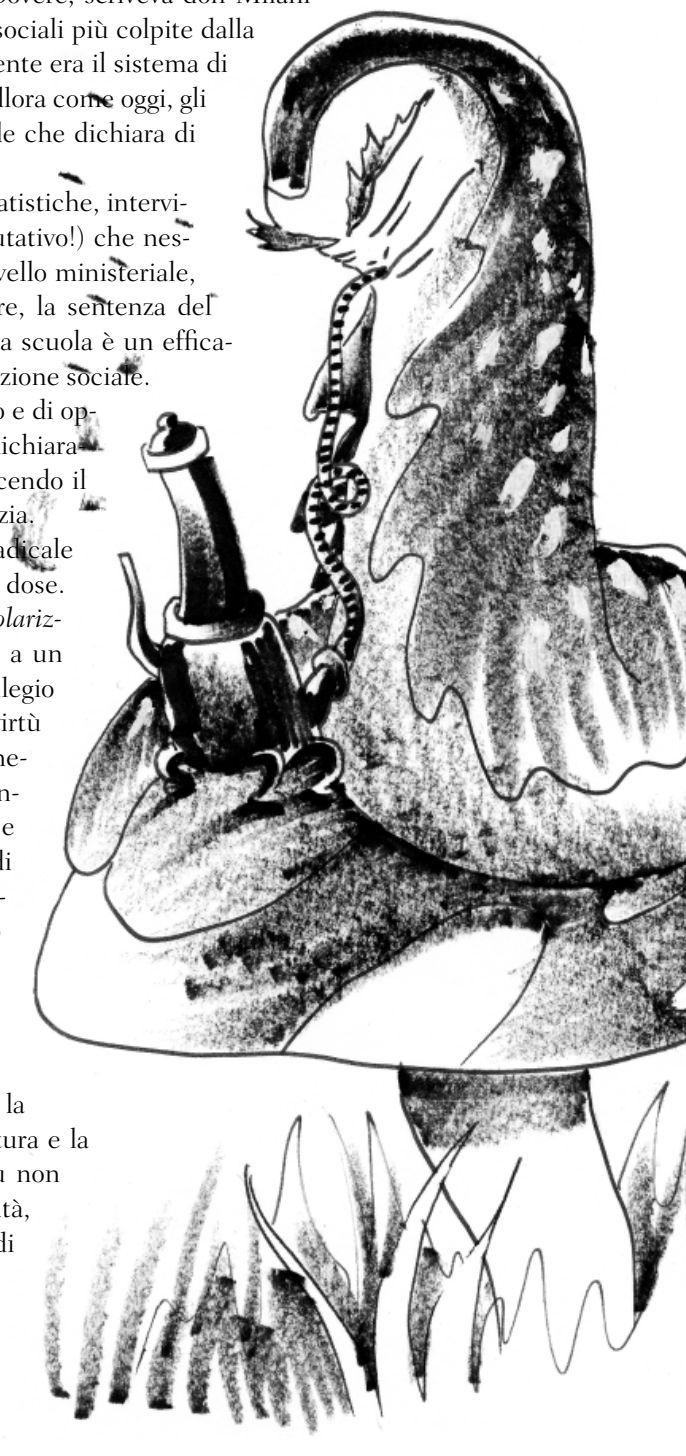
Gli effetti di questa organizzazione sono facilmente prevedibili specchiandoci nel sistema scolastico statunitense, dal quale stiamo mutuando gran parte delle tecniche valutative descritte, attive in America fin dall'inizio degli anni Duemila. La riforma scolastica attuata da Bush (ma portata avanti anche da Obama) conosciuta con il nome di *No child left behind* ("Nessun bambino rimanga indietro!") si proponeva di migliorare il rendimento scolastico degli studenti delle scuole elementari e medie introducendo un sistema di valutazione nazionale standard molto simile al nostro Invalsi. Ogni studente sarebbe stato valutato attraverso quiz standardizzati che avevano l'obiettivo di misurare l'efficacia degli insegnanti e il valore di ogni istituto. Un incentivo al merito con l'intento di colmare il divario tra ricchi e poveri nell'accesso alla conoscenza. Ma la riforma vincolava anche a tali risultati il finanziamento pubblico provocando con ciò nell'arco di una decina d'anni (ne ha dato notizie anche il New York Times la scorsa primavera), la chiusura di centinaia di scuole e "la dismissione" di migliaia di insegnanti precari. E guarda caso si è trattato nella maggior parte dei casi delle scuole dei quartieri più poveri e delle *inner cities* nere.

Le radici della critica: don Milani e Illich

Il disvelamento della connessione ipocrita fra sistemi centralizzati di valutazione del "merito" e il mantenimento di divisioni sociali basate sul reddito e il censo lo dobbiamo, in Italia, alla critica di don Milani e dei suoi alunni, che oltre quarant'anni fa fecero della bocciatura l'oggetto principale e non sempre menzionato del loro bersaglio polemico. A meno che Dio non fosse così perverso da far nascere i cretini solo fra le famiglie povere, scriveva don Milani analizzando le statistiche delle fasce sociali più colpite dalla mannaia della bocciatura, evidentemente era il sistema di valutazione della scuola che tradiva, allora come oggi, gli ideali di eguaglianza e mobilità sociale che dichiara di perseguire.

Dopo un'attenta raccolta di dati, statistiche, interviste e dopo uno sforzo d'analisi (e valutativo!) che nessuno, né a livello accademico, né a livello ministeriale, si sforzava in quegli anni di compiere, la sentenza del priore di Barbiana è inequivocabile: la scuola è un efficace e raffinato strumento di differenziazione sociale. Non appiana cioè le differenze di ceto e di opportunità come proclama nelle sue dichiarazioni ufficiali, ma le acuisce, introducendo il perverso meccanismo della meritocrazia.

Pochi anni dopo, un altro critico radicale della scuola, Ivan Illich, rincarava la dose. La scuola, sosteneva l'autore di *Descolarizzare la società*, ha sempre combinato a un privilegio per nascita un nuovo privilegio (quello appunto di poter ricevere, in virtù del proprio patrimonio, l'educazione necessaria a far parte dei quadri dirigenti), ma la scolarizzazione universale e obbligatoria "combina la mancanza di un privilegio per nascita con una discriminazione autoinflitta, un nuovo interiorizzato senso di colpa per non avercela fatta": se la scuola statale, benevola e materna, ti offre, con un certo numero di anni di istruzione obbligatoria, la possibilità di riscattare la condizione di marginalità a cui la natura e la società ti hanno condannato, e se tu non sai o non vuoi cogliere questa possibilità, allora la condizione di marginalità e di esclusione sarà meritata.



Lasciarsi governare da un simulacro vuoto

È probabile che ci sia stata una fase nella storia della scuola italiana, indicativamente dall'Unità alla fine degli anni '70, in cui il sistema formativo fosse congegnato in modo da isolare e sancire il privilegio per destinarlo a posti di comando (che è appunto il passaggio dal "merito" alla "meritocrazia"). Ma oggi l'ipocrisia e l'assurdità della visione ideologica della valutazione e del merito sono per così dire "alla seconda". Non solo i meccanismi di valutazione, a scuola come all'università, non corrodono il privilegio, ma non sono nemmeno più al servizio di alcun "piano di ingegneria sociale" come lo erano durante la fase dello sviluppo industriale. La selezione e la polarizzazione di risorse e ruoli sappiamo che avvengono ormai in altri luoghi, in altre "scuole", molto più vicine alla rete, alla comunicazione, alle grandi corporazioni finanziarie e ai loro *think tanks* che non nelle sgangherate scuole della Repubblica.

Decida il lettore se se questo complesso di nuove e invasive tecniche di valutazione siano un piano intenzionale finalizzato a produrre ignoranza e a mantenere le divisioni, in termini di opportunità, che dividono i ricchi dai poveri, o piuttosto gli effetti collaterali di una macchina tecnocratica che, una volta messa in moto, ci è sfuggita di mano. L'aspetto per certi versi più grottesco è che pur essendo un simulacro vuoto che non "valuta" realmente nulla, l'ideologia della valutazione e del merito continuano a condizionare le nostre vite. E che snaturano una delle fasi più belle, necessarie e appassionanti del lavoro educativo.

Valutare – attività umana essenziale a ogni vero processo formativo, democratico, scientifico, culturale – significa in ultima istanza giudicare, criticare, prendere posizione. Così come "il merito" è sancito da uno dei passaggi più belli della Costituzione e con la formula più socialista e meno statalista che potesse trovare: rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale affinché ognuno, traduciamo e sintetizziamo, abbia quanto gli è necessario e dia quanto può.

La buona valutazione

Come scrive Guido Armellini su "Gli asini" – citando l'incredibile caso di un ragazzino spastico inserito in un istituto professionale per orologiai e regolarmente promosso col sei, indipendentemente dal raggiungimento delle competenze minime necessarie a quel mestiere – la valutazione non è un elemento isolabile nella relazione, ma la pervade in ogni suo momento e al contrario l'assenza di valutazione è una grave forma di squalifica nei confronti della persona che è in relazione con noi.

Certo la valutazione dovrebbe rispondere al principio di *promozione*, che mira a liberare le capacità di chi educhiamo, e non a quello di *selezione*, che punta piuttosto alla verifica delle competenze standard per il posto che la società gli ha riservato.

La fase valutativa, nel lavoro educativo, rimane fra le più entusiasmanti, a condizione che, come scrive Giovanni Zoppoli nella stessa rivista, il modello di riferimento rimanga quello di una classe di bambini della scuola attiva, "dove c'è bisogno di modalità, momenti e spazi perché l'esperienza sul campo fatta da ciascuno si trasformi in apprendimento, individuale e di gruppo. La valutazione costituisce perciò il perno attorno cui ruota l'intero processo, momento necessario per l'evoluzione dell'interesse/curiosità iniziale e per aggiustare il tiro. Anche in questo caso non c'è possibilità di sbagliare: la persona che mette in campo il percorso non c'entra niente, non è del suo essere giusto o sbagliato che si discute, ma delle sue scoperte e della strada che ha percorso."

E questo non vale solo per una classe elementare o per un doposcuola, ma anche per un gruppo di educatori che fanno intervento sociale o animazione territoriale. L'alternativa a una valutazione attenta e metodica del proprio operare, che ne siano consapevoli o meno, è il sistema del giudizio, dell'autorità o, all'opposto, della democrazia verbosa e paralizzante: lunghe ed estenuanti riunioni che si trasformano in conferenze sul sesso degli angeli, dove l'oggetto della valutazione non è più il cambiamento prodotto e il miglioramento della situazione per cui si è intervenuti, ma le relazioni affettive e di potere all'interno del gruppo stesso.

Se da anni un movimento d'opinione, di cui anche "Gli asini" si sentono parte, analizza, critica e svela i lati grotteschi dei test prodotti dalle agenzie di valutazione, non altrettanto efficacemente ha saputo inventare forme di opposizione e disobbedienza che ne arginassero l'infiltrazione in ogni ambito della vita quotidiana. L'era della critica all'Invalsi può essere considerata terminata: a questo punto si devono solo inventare forme efficaci di boicottaggio. Che non diventino però un alibi per "non valutare". Senza valutazione – interna alla relazione e non etero diretta, metodica ma non standardizzata – non ci può essere apprendimento. Non ci può essere cambiamento.

e così sia: le insidie del processo valutativo

di Assunta Campobasso

La valutazione continua a rappresentare uno dei problemi più complessi della scuola e del sistema della formazione in generale che trova non pochi motivi di insoddisfazione in chi da essa è coinvolta. In particolare a questioni quali soggettività-oggettività della valutazione, momenti e scopi, modalità e comunicazione della stessa, cercano di dare risposta le scienze della valutazione e la docimologia al fine di elaborare strumenti di verifica del profitto degli alunni, validi, oggettivi e affidabili. La valutazione scolastica, malgrado le numerose critiche, rappresenta tuttavia uno strumento che può avere innumerevoli valenze e usi: difficile ancora oggi immaginare una scuola senza interrogazioni, voti, compiti in classe e pagelle.

Tutti gli insegnanti, anche quelli "più evoluti", sono chiamati a valutare il "prodotto" dell'azione educativa e questo non soltanto per assolvere al classico ruolo di certificazione dell'apprendimento, ma anche per prendere migliori decisioni pedagogiche e definire la qualità delle tecniche d'insegnamento. La valutazione scolastica si configura quindi come un processo sistematico e complesso, in cui misurazione e valutazione, più propriamente detta, rappresentano due funzioni distinte ma fuse e spesso con-fuse insieme: "la misurazione è il momento della rilevazione e della rappresentazione delle informazioni, riguardanti risultati di un percorso didattico." Questo è il momento della "quantificazione" ovvero l'attribuire un punteggio secondo parametri stabiliti e ha come oggetto l'obiettivo che lo studente deve raggiungere. "La valutazione è il momento della loro elaborazione, interpretazione e del giudizio"[1].

È evidente come il giudizio "sul merito" risenta di molte variabili oltre alla valutazione tecnica e che esso può incidere, profondamente, sull'atteggiamento dell'alunno nei confronti dello studio. Attraverso la valutazione, infatti, l'insegnante trasmette le sue idee, le sue aspettative e i suoi valori relativi alla scuola, all'apprendimento, all'intelligenza dell'alunno e alle sue potenzialità con conseguente azione di rinforzo o di depotenzionamento del senso di autoefficacia.

Immaginiamo di essere presenti ad un'interrogazione o un compito in classe[2]

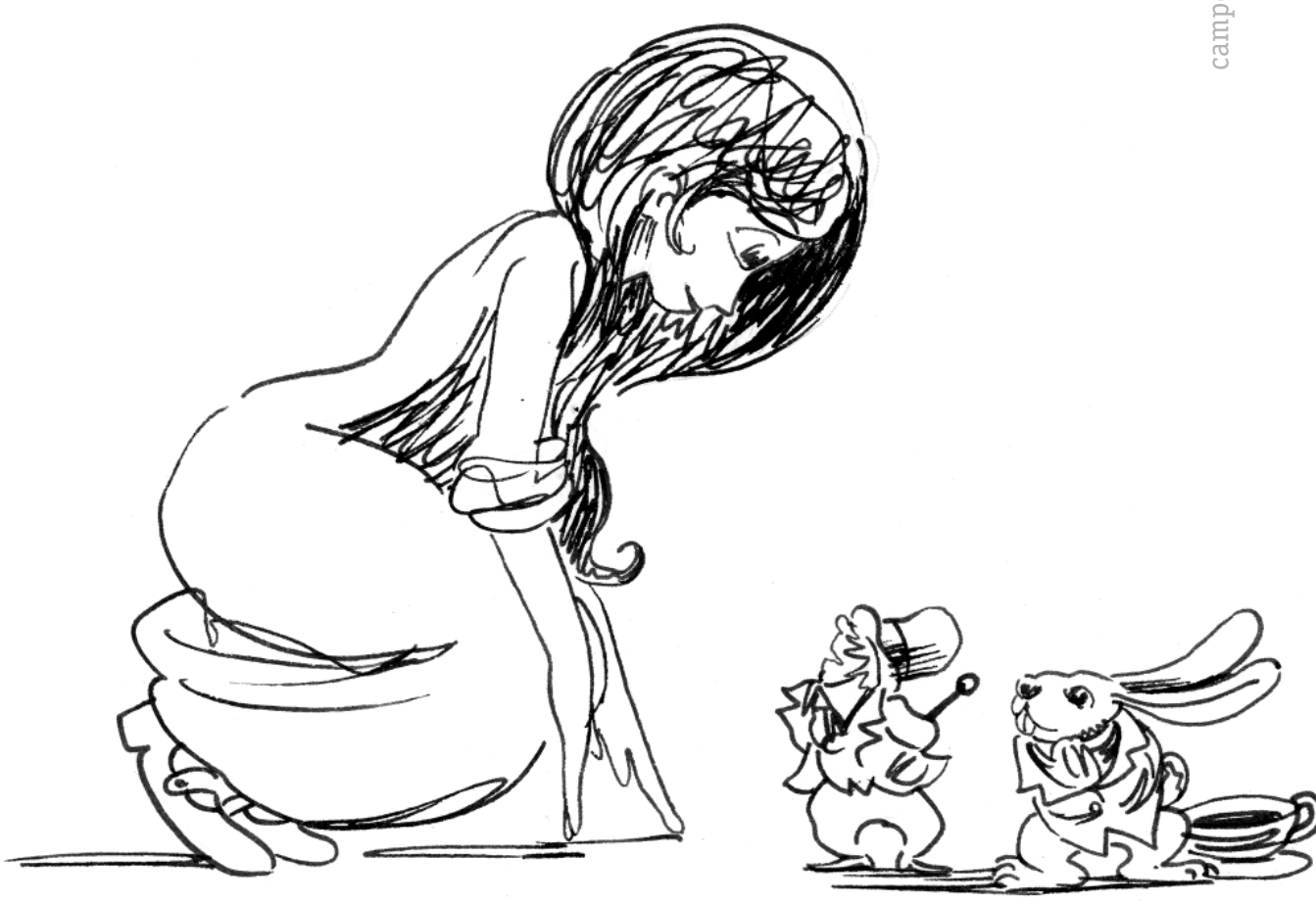
"Nell'interrogazione – osserva Petter – c'è una rigida suddivisione dei ruoli, fatto di per sé non criticabile, che si potrebbe schematizzare così:

a) l'insegnante pone la domanda;
b) l'alunno risponde;
c) l'insegnante giudica la risposta;
d) l'alunno attende il giudizio".

Ma quali sono i meccanismi che influenzano il giudizio dell'insegnante?

1 Coggi C., Notti A. M., *Docimologia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002, pag. 22.
2 Petter, *Aspetti psicologici della valutazione*, in "Rivista dell'Istruzione", 1988 n° 5.

Immaginiamo Ciro, un ragazzino che dai primi giorni di scuola ha dimostrato scarso rendimento e difficoltà a portare a termine i compiti; dopo una settimana di intenso studio in vista della temuta verifica, non solo riesce a consegnare un elaborato completo ma anche ben fatto. Felice attende il momento del voto, convinto di aver senz'altro raggiunto la sufficienza. Eppure l'insegnante valuta il suo elaborato insufficiente, esattamente come le altre volte. A nulla sono servite le ore passate sui libri… Ciro risulta vittima dell'*effetto stereotipia*, ovvero dell'opinione che il docente si fa su di un alunno già durante i primi giorni dell'anno scolastico, da un punto di vista cognitivo o non, tale da influenzare il giudizio attribuito alle sue prestazioni, indipendentemente da come queste ultime sono state realizzate. Si tratta quindi di una forma di imprinting iniziale, per il quale l'insegnante è poco disponibile a modificare la percezione sociale: se l'alunno in questione va inspiegabilmente bene in una prova, tale risultato positivo non è perché ha studiato, ma perché ha copiato!



Alice è una ragazzina che mostra grande impegno nello studio, il suo rendimento è tendenzialmente superiore alla media. Questa volta, tuttavia, il suo compito è stato valutato dall'insegnante come appena sufficiente, malgrado la sua prestazione sia stata in linea con il suo solito profitto. Cosa è successo nel processo di valutazione? La prestazione di Alice è stata sottostimata, poiché pur essendo in realtà esaustiva, è stata confrontata con quella brillante di Francesco, un altro allievo, corretta precedentemente (*effetto di contrasto*)[3]

I numerosi errori presenti stranamente nel compito di Simone, ragazzino sempre attento e preparato hanno avuto invece poco peso nella valutazione dell'insegnante, che li ha considerati frutto di distrazione. L'*effetto alone* è riferito al pregiudizio che il docente è portato, inconsapevolmente, ad adottare in seguito ad informazioni sull'alunno o a rivelazioni precedenti. In particolare descrive il fenomeno psicologico per cui la simpatia o l'antipatia dell'insegnante per l'alunno si riflettono in una minore o maggiore disponibilità a considerare, ad esempio, gli errori come semplici sbagli.

Questi esempi dimostrano come ognuno di noi si formi una rappresentazione dell'altro, valutando caratteristiche fisiche, atteggiamenti, vicinanza o lontananza in termini di similarità e che tali impressioni siano in grado di influenzare il giudizio sulla sua persona. L'immagine che ci siamo costruiti dell'altro è in grado di attivare cioè un'aspettativa che plasma le interpretazioni delle informazioni successive. Se ci aspettiamo che una persona abbia certe caratteristiche, tendiamo a notare di più i comportamenti che sono coerenti con questa aspettativa, e di meno quelli che non lo sono. Il processo, attraverso cui un individuo si forma aspettative e motivazioni circa le relazioni interpersonali, è detto *percezione sociale*. Ma in che modo le aspettative che gli altri hanno su di noi influenzano il nostro comportamento?

Il sociologo Robert K. Merton (1910 – 2003) introdusse il concetto di *profezia che si autoavvera* secondo la quale le aspettative nutrite verso una persona sono in grado di influenzare quest'ultima ad agire in modo da confermare tali aspettative.

Uno dei contesti in cui si è maggiormente studiato l'effetto è quello educativo, con particolare riferimento al rapporto fra aspettative degli insegnanti e rendimento degli allievi. Rosenthal e Jacobsonnel 1974 hanno messo in luce, attraverso un esperimento, quello che fu definito "l'effetto Pigmalione". All'inizio dell'anno scolastico, gli sperimentatori distribuirono un test di intelligenza a tutti i bambini e fecero credere agli insegnanti che il test fosse in grado di predire lo sviluppo dell'intelligenza. Dopo la somministrazione del test gli sperimentatori scelsero a caso dei bambini, indicandoli come alunni che nel corso dell'anno avrebbero avuto un forte incremento intellettivo. Otto mesi più tardi, tutti i bambini furono sottoposti ad un secondo test da cui risultò che le aspettative degli insegnanti avevano giovato ai bambini che erano stati segnalati"[4].

Il risultato finale portò ad ipotizzare che l'atteggiamento degli insegnanti, influenzato dalle previsioni, avesse effettive ricadute positive sul rendimento degli alunni. Quanto più un insegnante mostra di credere fortemente nelle risorse positive del suo allievo, lo incoraggia e nutre in lui aspettative alte, tanto più l'alunno farà sforzi continui per non deluderlo. Appare evidente così come le aspettative degli insegnanti siano in grado di condizionare il rendimento, non solo come distorsione della valutazione, nel senso che a parità di rendimento, gli insegnanti tenderebbero a valutare più positivamente un allievo del quale abbiano una buona opinione, ma anche come modificazione effettiva del rendimento, nel senso che alla fine dell'anno i ragazzi, verso i quali si nutrivano aspettative alte, risultano realmente migliori di quelli verso i quali si nutrivano aspettative basse.

Cosa accade, però, se le aspettative non sono positive o addirittura negative? Tutti ci auguriamo che la profezia non si avveri, e che le attese nei confronti di quell'alunno provochino in lui una forte volontà di riscatto tale da portare a dimostrare il contrario, ma non è difficile immaginare che le aspettative dell'insegnante possano avere la forza di un'anatema, trovando tristemente conferma, favorendo, così, l'effettivo fallimento scolastico dell'allievo. Se la valutazione scolastica risulta statica, ossia si limita a fotografare un momento, e non il "potenziale apprendimento" dell'alunno, può contribuire a cristallizzare la situazione in cui egli si trova"[5] e far nascere quel senso di disaffezione scolastica con conseguenze anche gravi per la carriera scolastica dell' alunno. Molto spesso infatti il processo di degenerazione motivazionale che conduce alla dispersione o all'abbandono coincide con una crescita del proprio senso di inadeguatezza nel contesto scuola. La valutazione diventa, quindi, strumento di demotivazione quando nuoce all'autostima, manca di oggettività o trasparenza dei criteri di valutazione, utilizza espressioni umilianti, manifesta aspettative negative nei confronti delle possibilità dell'alunno e si focalizza sull'errore. Si rende necessario, dunque, lavorare per costruire una metodologia valutativa in grado di alimentare la motivazione allo studio: una metodologia *interlocutiva*, capace di coinvolgere lo studente nella consapevolezza di sé, che tenga conto delle differenze individuali in grado di restituire feed-back su criticità e punti di forza; *inclusiva*, cioè in grado di valutare conoscenze, abilità, talvolta vere e proprie competenze che sembrano esulare dal curricolo ordinario che consenta di andare oltre le difficoltà attuali incontrate dai ragazzi, di incoraggiarli a fronteggiare anche le sconfitte e fallimenti, favorendone l'autonomia e responsabilità.

3 Coggi C., Notti A. M., *op. cit.*,
4 Oliverio Ferraris A., Oliverio A., *Psicologia*, Zanichelli Editore, Bologna, 1996, Pag. 234.
5 Coggi C., Notti A. M., op. cit., pag. 226.

valutazioni spalla a spalla

di Valentina Oriani

Sono le 16.30 in punto. Un commesso gentile e accogliente mi fa accomodare per l'attesa in un cantuccio dell'atrio. Suona la campanella, il commesso gioioso si prepara all'uscita dei bambini: spalanca le porte e raccoglie delle simpatiche palette. Sfilano le prime classi, ognuna ha un piccolo incaricato che impugna la paletta del gruppo e la solleva verso la folla dei genitori in attesa. Scendono dalle scale la 1B, la 1C e la 2A: i bimbi aspettano sorridenti il loro turno in fila, portano una borsetta di stoffa blu caratterizzata dal disegno di una casetta a braccia aperte e felice che rappresenta la scuola, si muovono agilmente, con naturalezza. Io sono invece un vero e proprio fagotto: indosso il giubbotto tecnico, la sciarpa, il cappello. Sulle spalle il mio immancabile zaino, al solito incredibilmente pesante e rigonfio, a tracolla la mia capiente borsa, rivisitazione modello Poppins, eccetto la mancanza totale di grazia motoria. Sono nella primaria di via Brunacci dell'Istituto Comprensivo Thouar Gonzaga, sede milanese del progetto Senza Zaino.

La maestra con cui ho appuntamento mi raggiunge, mi riserva un saluto affettuoso, fa un cenno alle colleghe e mi fa strada. Saliamo le scale, lei con un sorriso mi mostra le sue mani colorate d'azzurro, imbrattate dal mestiere : "Mentre aspettiamo le mie colleghe approfitto per dare una sistemata allo spazio".

Eh già, lo spazio. Quattro bande dipinte sulle pareti di un corridoio a dir poco coinvolgente, stimolante ed ospitale conducono alle rispettive aule colorate dove l'ambiente è accuratamente progettato e preparato con varietà di oggetti e materiali: i banchi raggruppati formano tavoli per il lavoro individuale, a coppie o in gruppo. Intorno ci sono seggioline personalizzate, dotate di palline da tennis anti rumore. Al centro di ciascun tavolo un vassoio contenente la cancelleria messa in comune, nelle nicchie scaffali e librerie senza antine né lucchetti, dove si ripone tutto il materiale didattico facilmente accessibile a grandi e piccini. La cattedra cede il posto al tavolo dell'insegnante che si colloca in disparte, vicino ai cassetti personali dei bambini, ideali affinché la dimensione collettiva si coniughi in armonia con il diritto all'individualità. Lo spazio è articolato in aree di lavoro. Troviamo così l'agorà, la zona del *warm up* mattutino, dove la dimensione sociale dell'apprendimento si realizza perché si racconta, si programma, si prendono decisioni, si partecipa alle spiegazioni e alle discussioni guidate e dove ci si può rilassare leggendo o conversando. In successione vi sono poi l'area informatica per gli approfondimenti disciplinari con specifici software didattici, il laboratorio delle parole, quello della matematica. Cartelloni e pannelli appesi a misura di bambino rendono l'ambiente estremamente comunicativo, hanno infatti la funzione di riepilogare e fissare i concetti, rinforzano l'apprendimento, ricordano regole di convivenza, scandiscono i tempi, tracciano le emozioni.

Introdottami in una delle aule si spandono in me meraviglie agli opposti: per un verso la bambina cresciuta sotto il segno dell'Ariete è pronta a curiosare, toccare, tagliare, incollare e costruire. Tutto mi suscita il desiderio di cura e di appartenenza. Per l'altro, l'educatrice con le lenti a contatto cattura per un istante la scena di un centro di ricerca condotto da bambini e rimane in religioso silenzio.

Alla base della scelta del nome per questo progetto c'è una riflessione che si intreccia con il modello pedagogico adottato e l'ottica dell'Approccio Globale al Curricolo che si vuole perseguire.

Lo zaino racchiude metafore: inventato per dotare militari, escursionisti, alpinisti di uno strumento funzionale per portare in luoghi spogli, non antropizzati l'indispensabile per sopravvivere, oggi lo zaino è oggetto e *status symbol* dello studente. Bambini e ragazzi tutti i giorni si recano a scuola trasportando in esso materiali e attrezzature in un ambiente altrimenti privo dell'equipaggiamento di base, inospitale, invivibile. Nello zaino sono raccolti i quaderni e le schede di ogni materia, i frammenti di ogni maestro e i libri di ciascuna disciplina attraverso cui gli studenti sono chiamati a sviluppare riflessioni, parole, testi, leggere ed ascoltare su un mondo già fatto, ripartito e statico mentre le occasioni di osservare, sentire, sperimentare e costruire la propria identità in base all'esperienza diretta del mondo sono ridotte all'osso. Togliere lo zaino significa allora riconfigurare l'ambiente, ma secondo una metodologia didattica chiara.

Le classi senza zaino seguono i programmi ministeriali proponendo un'impostazione che privilegia la differenziazione dell'insegnamento poiché capace di produrre molteplici opportunità di apprendimento e di concretizzare l'obiettivo della personalizzazione. Alla base della metodologia adottata oltre all'ospitalità vengono promossi i valori della responsabilità e della comunità.

L'insegnante svolge molteplici ruoli: programma a partire da una attività che genera interventi in tutte le discipline, organizza l'ambiente, spiega, mostra, affianca come un allenatore, ma infine lascia libertà d'azione sul campo in modo che gli alunni imparino a fare da soli, in modo ordinato e preciso. L'insegnamento è dunque solo in parte trasmissivo, le mete principali sono quelle che il bambino scopra e si impossessi delle conoscenze, faccia ricerca, partecipi con responsabilità alla costruzione del sapere individuale e collettivo.

La programmazione per attività consente di prestare attenzioni particolari agli aspetti che qualificano la relazione (dimensione corporea, prossemica, gestualità, uso della voce) e permette di non imporre i tempi, ma di impartire indicazioni sui ritmi a partire dall'alta considerazione che si ha per la pluralità d'intelligenze, i diversi stili cognitivi, la globalità dei linguaggi. Qui la noia e i tempi morti non esistono. Nessuno si sente costretto all'immobilità, all'attesa e al silenzio. Nessuno resta indietro. La classe-casa della comunità offre ai bambini l'opportunità di far procedere contemporaneamente i diversi apprendimenti, di concedersi il lusso di cimentarsi sulle cose, di acquisire graduali capacità soddisfando bisogni, rispettando ritmi, implementando le proprie risorse con mezzi e strumenti multiformi. Insomma, la quotidiana sfida contro il tempo e la resistenza si trasformano nel piacere di darsi il tempo per andare in profondità, cercare gli attrezzi, assecondare la motivazione personale e accendere il conflitto cognitivo.

Passiamo dalla narrazione all'esperienza. Ci sediamo in quattro intorno al tavolo delle "Iene". Riacquisto sembianze umane e raccolgo le prime impressioni

sui traguardi finora conquistati: i feedback quotidiani dei bambini sono molto positivi, manifestano benessere, energia, dinamismo e felicità. I genitori partecipano senza invadere e travalicare, danno rimandi sulla loro percezione in rapporto all'apprendimento dei figli, sull'evoluzione della relazione di fiducia e sul patto di corresponsabilità nella neonata comunità scuola. Al contempo, le osservazioni delle docenti descrivono primi risultati del tutto incoraggianti. Una delle insegnanti riconosce:"Sai che cosa è veramente cambiato? Il mio modo di vivere, stare e fare scuola. In passato entravo in classe atrofizzata, annoiata poiché il mio compito sembrava tutti i giorni predefinito, piatto e lineare immersa la programmazione per obiettivi. Ho sempre investito sul mio lavoro, ho sempre coltivato la mia passione, ma poco a poco ho perso di entusiasmo. Adesso finalmente sono tornata a riflettere su quello che realizzo con i bambini, mi sono riappropriata della relazione e dò peso a quello che comunico, ragionando su come lo faccio".

Apparentemente sembra finora io abbia ritratto il prototipo del docente dotato di poteri speciali: invincibile, inarrestabile, instancabile. Non è così. Le insegnanti che ho di fronte sono di fatto affaticate benché soddisfatte. La realizzazione del progetto è intensa, richiede presenza qualitativa e cura costante, manutenzione, determinazione, messa in gioco personale e impegno. Non è da meno la presenza in termini quantitativi perché Senza Zaino non è un modello predefinito, ma un processo di ricerca-azione in continua evoluzione. Pianificate le attività, i contenuti trasversali, gli strumenti più adatti per raggiungere le mete, tutto si sviluppa e si verifica in itinere e la ricerca prosegue con un imponente lavoro di riflessione, di documentazione, di discussione, di riprogettazione.

Le insegnanti da me convocate proprio sul tema della valutazione mi coinvolgono in un tavolo di confronto, questo aspetto è ancora in parte da ragionare. Prendiamo dallo scaffale un paio di quaderni ad esempio, ci concentriamo sulla valutazione dei compiti circoscritti. Prima di affrontare ogni lavoro, le maestre individuano pochi e chiari parametri e li condividono formulando le richieste ai bambini. La valutazione si esprime puntualmente, utilizzando invece di votazione numerica delle faccine che esprimono la contentezza dell'aver imparato una cosa nuova. Non si giudica la persona, ci si limita a verificare il risultato del compito in relazione agli strumenti predisposti e alle risorse messe in campo dal piccolo studente. Gli errori sono fondamentali, purché ognuno si prenda la responsabilità di andare in fondo e, confidando nelle proprie potenzialità, proceda nella conoscenza facendo tentativi e maturando consapevolezza delle svariate possibilità di cui dispone. Ci addentriamo nel campo della valutazione delle competenze complesse. L'alunno percepisce l'apprendimento in un ambiente di relazione, fiducia e reciprocità cui partecipa insieme a compagni, ai docenti ai genitori. Non più protagonista della scalata dalla tabula rasa fino all'eccellenza, è liberato dall'ansia di essere giudicato inadeguato; il suo mettersi in relazione dialogica con l'altro in un ambiente che stimola il confronto costruttivo lo conduce a comporre un personale bilancio di sé e dell'esperienza vissuta, a constatare la sua capacità di assumersi responsabilità, a rilevare l'attitudine alla messa in gioco individuale. Nel mezzo del processo di autovalutazione si svolge dunque non solo il rinforzo, ma anche la raffinazione degli apprendimenti. E dunque la valutazione di un compito interloquisce anch'essa con altri aspetti del sapere entra a contatto con la realtà e, proprio come l'errore, non rappresenta il finale da archiviarsi alle spalle, ma il punto di ripartenza. Dall'esercizio del valutare gli alunni insieme all'insegnante potranno ricavare nuove informazioni, verificare lo stato dell'arte e direzionare i passi successivi.

Senza zaino promuove dall'interno nella scuola lo sforzo e la volontà del cambiamento e come abbiamo detto, mentre sperimenta, costruisce e modifica, valuta per poi riformulare. La proposta del progetto in termini di valutazione è quella di superare la dicotomia tra competenze sociali e apprendimenti cognitivi, facendoli dialogare in un tutt'uno. Nella normalità del circuito tradizionale d'insegnamento si selezionano per la valutazione aspetti specifici del curricolo e apprendimenti disciplinari classificati indipendentemente dall'ambiente e dai comportamenti agiti per conseguirli. A gennaio anche per la 1A, 1B e 2A sarà necessario produrre delle valutazioni standardizzate intermedie per compilare le schede ministeriali.

Basta il pensiero e al tavolo ci raggiungono sconforto e protesta. Nella stanza si anima la discussione, sono parte di un focus group. Le insegnanti mi confidano che l'utilizzo di voti numerici in decimi è chiaramente vissuta come una forzatura. Questa modalità svuota di sostanza il momento generalmente più atteso della relazione scuola-famiglia, è estremamente riduttiva, poco comunicativa e riduce la libertà di scelta su ciò che una maestra vuole e può esprimere con la valutazione. Emerge una prima visione per affrontare il problema, l'idea è quella di prendere spunto da strade già intraprese da altri, consiste nella scelta di uniformare la votazione da registrare sulle schede di valutazione ufficiali: un sette o un otto in grado di dare importanza al fatto che tutti i bambini hanno fatto un progresso nella loro crescita scolastica. Affiora poi un'intuizione. Ai bambini non serve un voto per impegnarsi, appassionarsi e, in fin dei conti nemmeno alla maggioranza dei genitori. Basti pensare al colloquio con loro: un'occhiata rapida e congiunta alla pagella dei numeri e ben altri discorsi che marcano l'intenzionalità di condividere il progetto educativo sull'alunno-figlio: gli sviluppi dell'apprendimento, il comportamento, il carattere, etc.

La scadenza del primo quadrimestre e il vincolo dell'utilizzo di uno strumento normato, giudicato poco coerente con la metodologia adottata e inefficace dal punto di vista comunicativo, potranno allora tramutarsi nell'opportunità di consegnare oltre alle pagelle delle relazioni scritte dal docente che, professionista e osservatore privilegiato possa raccontare sotto forma di narrazione il divenire, le abilità, le attitudini, i successi, le emozioni, le reazioni, le predisposizioni e le relazioni del bambino immerso e coinvolto nello sviluppo cognitivo e nelle dimensioni di apprendimento.

È ora di andare, la scuola sta per chiudere. A partire dalle opinioni emerse sarà necessario fare una scelta, condividere con colleghi, famiglie e alunni una scelta. Qui, ma non ora. Avvolgo la sciarpa intorno al collo, faccio scorrere la zip del giubbotto, faccio pressione sui bottoni, infilo i guanti e il cappello, sollevo il cappuccio e faccio scivolare la borsa a tracolla, infine tendo il braccio verso le bretelle dello zaino e me lo carico in spalla. Saluto e auguro buon lavoro, vengo ringraziata per aver offerto l'occasione per approfondire l'argomento tra colleghe. Sono pronta per affrontare i luoghi impervi prima di rientrare a casa, salterello più fiduciosa, rallegrata e leggiadra.

Bibliografia:

M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità,* Erickson, Trento, 2006.
M. Comoglio, *Il Cooperative Learning*, Animazione sociale, Torino, 1999
AA.VV, *Valutazione e meritocrazia nella scuola e nella società*, Gli Asini, 2013
www.senzazaino.it

Ringraziamenti:
Angelapina Capasso
Ginetta Latini
Loredana Facchinetti

sei bessimo!

di Carmen Pardi

Quest'anno il Miur ha posto l'attenzione su dinamiche che si perpetuano da anni nelle classi delle nostre scuole: la presenza di alunni con difficoltà nell'apprendimento e/o nell'interazione e relazione con il gruppo di pari o con il corpo docente. Questi casi sono stati identificati come Bes, ovvero "Bisogni Educativi Speciali"; quest'espressione è entrata in uso dopo l'emanazione della direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Rientrano nei Bes alunni con qualsiasi difficoltà, transitoria o permanente, di tipo psicologica, motoria, comportamentale, relazionale, relativa all'apprendimento o derivante da un disagio socio-economico o culturale. Tra i Bes rientrano tre grandi sottocategorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

L'indagine Istat sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità per l'anno scolastico 2011/12 riporta, rispetto all'anno precedente, un aumento complessivo di circa 6mila alunni, in linea con la tendenza degli ultimi 10 anni. Nonostante questi dati, sono ancora più di un quarto le scuole primarie e secondarie di primo grado che non hanno ancora adottato una nuova didattica e utilizzato nuove tecnologie che favoriscano l'inclusione. Con la lezione tradizionale-frontale si trasferiscono informazioni, a volte a scapito di un apprendimento significativo; gli studenti assumono un ruolo passivo e l'attenzione diminuisce: da qui, l'esigenza di adottare una didattica che possa valere per tutto il gruppo classe e quindi anche per gli alunni con difficoltà nell'apprendimento. Si parla di "didattica inclusiva" rivolta al gruppo classe, progettata in modo che accolga, comprenda, includa tutti i bambini.

Il ricorso alle nuove tecnologie vuole essere una risposta ad una reale problematica e uno strumento che permetta al gruppo classe di affrontare uno stesso argomento, mediante un linguaggio comune che riesca ad essere compreso da tutti allo stesso modo, bambini con difficoltà e non. Le nuove tecnologie non sono percepite come qualcosa di estraneo dai bambini di oggi: sono presenti ovunque nelle loro case e nei loro giochi. Con esse i bambini si trovano a loro agio: i videogiochi, la televisione, il computer costituiscono degli interlocutori vivi con cui dialogare, apprendere e divertirsi. I ragazzi sono chiamati ad essere gli attori principali del processo di apprendimento in cui è fondamentale una costruzione personale e attiva del proprio sapere a partire dai propri bisogni e dalle proprie motivazioni; in cui non si ascolta passivamente la lezione dell'insegnante e poi si ripassa lo stesso argomento sul manuale "al chiuso" della propria stanza, ma si collabora attivamente e continuamente con i compagni e gli insegnanti; in particolare, l'uso delle nuove tecnologie nella didattica da un lato accresce la motivazione degli alunni, dall'altro accresce l'autostima e quindi genera una maggiore capacità di affrontare le difficoltà e lo stress. Gli studenti si sentono più motivati, più gratificati e di conseguenza ottengono un profitto migliore.

Parte integrante del processo di apprendimento è di sicuro, la valutazione dei risultati ottenuti. A tal proposito, don Milani diceva che "non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali", ed effettivamente uno dei problemi che sorge nella nostra scuola, oggi, è quello della valutazione in un contesto così disomogeneo. Occorrerebbe uno strumento in grado di valutare obiettivamente i progressi del percorso didattico di ogni singolo alunno, in particolare di coloro che si trovano in difficoltà. L'*Index for inclusion* (*Indice per l'inclusione*), proposta realizzata da Tony Booth e Mel Ainscow (2002) per il Centre for Studies on Inclusive Education (Csie, Centro Studi per l'Educazione Inclusiva), rappresenta uno dei primi tentativi operativi di caratterizzare il concetto di inclusione all'interno delle strutture scolastiche e attualmente gli stessi studiosi hanno rielaborato lo strumento, in modo da essere quanto più vicino alle nuove esigenze della scuola odierna.

Mentre il necessario lavoro di sperimentazione ed innovazione pedagogica viene implementato, la scuola dovrebbe prevedere l'operatività delle strategie valutative in grado di migliorare il processo di apprendimento di ogni singolo alunno, potenziando le capacità di ciascuno, prevedendo la possibilità di aumentare i tempi di esecuzione di un compito, di ridurre quantitativamente le consegne, di strutturare le prove, di programmare interrogazioni e verifiche. In alcuni casi occorrerà anche modificare il contenuto delle singole prove, a seconda dei livelli minimi attesi indicati nel percorso individualizzato programmato con gli alunni Bes. Gli allievi non dovranno essere penalizzati a causa delle loro difficoltà in un momento di verifica e sarà l'intero consiglio di classe a decidere i livelli minimi e massimi a cui gli alunni stessi dovranno aspirare. Solo in questo modo i nostri piccoli studenti riusciranno a non sentirsi dei *bessimi*!

INVALSI la pena?

intervista a: Dario Furnari (risposte 2 e 3) – referente provinciale USB P.I. scuola palermo e Luigi Del Prete (risposte 1 e 4) – referente regionale USB P.I. scuola sicilia

Puoi spiegarci brevemente cosa sono le "prove INVALSI"?

L'INVALSI è l'Ente di ricerca dotato di personalità giuridica di diritto pubblico che effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti, nonché sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e formazione professionale. In particolare gestisce il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) e predispone annualmente sia i testi della nuova prova scritta, a carattere nazionale, nell'esame di Stato al terzo anno della scuola secondaria di primo grado, sia i test che si svolgono nel mese di maggio per le classi II e V della scuola primaria, le classi I della scuola secondaria di primo grado; le classi II della scuola secondaria di secondo grado.

Perché sei contrario alle prove INVALSI?

Siamo dinanzi a quiz, di stampo anglosassone, la cui finalità reale è la "valutazione" dei singoli Istituti nonché la "valutazione" degli insegnanti ossia della loro capacità di addestramento ai quiz, con conseguente concreto rischio di impoverimento dell'offerta formativa. Le prove INVALSI infatti obbligano le scuole e gli insegnanti a strutturare i propri modelli di insegnamento e le proprie programmazioni disciplinari in modo da prepararsi a tali prove, costringendo gli studenti a simulazioni inutili, se non dannose, dal punto di vista didattico-educativo. E la libertà di insegnamento che sorte subisce? E il dovere educativo di tener conto delle condizioni specifiche dei contesti socio-culturali nei quali gli studenti vivono? Le prove sono standard e nazionali, vale a dire identiche per tutti gli studenti italiani, ma è del tutto evidente che i bisogni degli studenti e delle studentesse variano in relazione ai contesti in cui vivono.

Come le prove INVALSI hanno cambiato il "fare scuola"?

Le prove INVALSI hanno cambiato innanzitutto lo statuto interno delle discipline. Pensiamo ad esempio alla prova di italiano: il tema ha perso centralità, lasciando sempre più spazio alla comprensione del testo, una prova proposta in modo assolutamente decontestualizzato e asettico. Le esercitazioni e le verifiche non sono più volte a far maturare la poliedricità della personalità degli studenti, individuati, come si diceva prima, nella specificità dei loro vissuti, ma si basano sul tecnicistico "problem solving". Il rischio più grosso è che la scuola perda il suo carattere comunitario, basato su logiche cooperative, lasciando spazio a una gerarchizzazione figlia di logiche competitive. Torna, anche in questo caso, uno dei motivi portanti dell'ideologia neoliberistica, e questo aspetto vale tanto per le singole scuole, quanto per gli stessi docenti. Le prime competeranno per accaparrarsi più fondi possibili. I secondi diventeranno protagonisti di una lotta volta a conquistare stipendi migliori grazie a un "merito" declinato solo come vuota capacità di addestrare i propri allievi all'esecuzione di compiti standardizzati. Non sarà premiato l'insegnante migliore, ma semplicemente il più asservito, vale a dire quello che si adatterà meglio a questo tipo di didattica burocratizzata.

Esiste un metodo di valutazione efficace alternativo alle invalsi ? Quale?

Resto convinto che qualsiasi metodo di valutazione debba tener conto della condizione di partenza degli alunni, della complessità di ogni singolo gruppo classe, della collocazione geografica di ogni singola scuola, del contesto sociale in cui sorge la singola struttura scolastica e delle diverse dinamiche relazionali alunni-docenti. Le prove INVALSI, invece, non hanno alcun fondamento pedagogico e scientifico, non tengono in alcun conto i concetti di istruzione ed educazione ma esclusivamente quelli di performance da misurare. Mi chiedo: cosa bisogna misurare nel rapporto tra docente e

gruppo classe? Dobbiamo valutare la capacità di veicolare contenuti agli alunni più bravi o a tutto il gruppo classe? Ha più importanza la capacità di creare empatia e da questo far derivare conoscenza o la capacità di veicolare contenuti in maniera asettica e a-critica? È migliore un docente che insegna in una scuola della borghesia medio-alta con discenti dotati di un apparato familiare alle spalle o un docente che quotidianamente si confronta con le difficoltà delle scuole di periferia che rappresentano l'unico luogo in cui gli adolescenti vivono "oltre" la strada? Sono domande fondamentali perché è evidente che per procedere ad una valutazione attenta del sistema si renderebbe necessaria la presenza quotidiana all'interno della classe e per un intero anno, al fine di inserire nella valutazione tutte le variabili che intercorrono in una "relazione umana" continua e progressiva.

Il sistema dell'Invalsi, insieme all'Indire e agli ispettori ministeriali ha come obiettivo quello di legittimare una logica aziendale. Non accetterò mai che la lotta di "tutti contro tutti", la spinta al successo meritocratico e l'ottenimento di valutazioni positive siano il motore dell'acquisizione di maggiori competenze professionali. Si fa finta di non comprendere che le competenze professionali passano attraverso un rafforzamento- ammodernamento del sistema di formazione ed aggiornamento *in itinere*, che ha poco a che vedere con l'ottenimento di maggior reddito ma dovrebbe essere legato in maniera profonda al normale potenziamento-rafforzamento di qualsiasi attività intellettuale. Perché non favorire i momenti di autovalutazione individuale e di gruppo? Forse perché al sistema economico e politico non interessano alte professionalità e liberi individui, ma si vogliono fabbricare ingranaggi servili disposti a far parte delle "squadre dirigenziali" pronte a controllare il dissenso, la criticità, le atipicità e i "comportamenti professionali e relazionali" (bozza di decreto, del 2/02/2011, su "Misurazione, valutazione e trasparenza della performance individuale del personale docente").

Il progetto è chiaro, la meritocrazia diventerà un pericoloso strumento di gestione del personale da parte della dirigenza, avendo quest'ultima il potere di condizionare le progressioni di carriera e l'attribuzione degli incarichi all'interno delle singole istituzioni scolastiche, trasformando lo "spazio" scuola in un "grande fratello" dove ogni professionalità sarà osservata e spiata, dove ogni singola scelta pedagogica sarà processata e verificata, dove ogni gesto e ogni parola entreranno a far parte del grande armadio kafkiano della schedatura burocratica.

intermezzo

diamo i numeri

di Giovanni Zoppoli

I numeri occupano un posto di primo piano in ambito valutativo. A guardare quelli che riportiamo di seguito si direbbe che la pagella dell'Italia non è quella che un genitore vorrebbe leggere per suo figlio.

I dati relativi alla popolazione carceraria la dicono lunga sulle connessioni tra carcere e scuola, anche rispetto al fatto che molto poco è cambiato a riguardo negli ultimi decenni.

Quelli su bocciati e rimandati ci dicono qualcosa in più su rendimento scolastico e tipi di scuola, con i professionali che arrancano registrando le più alte percentuali di insuccesso scolastico. Numeri che si traducono in oceani di ansie, paure, punizioni e, spesso, in altri numeri stavolta quantificabili in euro.

Dal rapporto *Caratteristiche socio lavorative, giuridiche e demografiche della popolazione detenuta*, del Ministero della Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria:

1) *Situazione al 31 dicembre 2012*:

regione	grado d'istruzione								totale
	laurea	diploma scuola media superiore	diploma scuola professionale	licenza scuola media inferiore	licenza scuola elementare	privo di titolo di studio	analfabeta	non rilevati	
campania	41	257	25	1.876	810	108	58	4.990	1.894
lombardia	132	695	69	3.275	921	201	122	3.890	9.307
sicilia	55	340	32	2.880	1.577	192	132	1.890	7.098
tot. naz.	604	3.383	427	21.236	7.822	1.894	730	29.605	65.701
%	0,92	5,15	0,65	32,32	11,91	2,88	1.11	45,06	100

2) *Situazione al* 30 *Giugno* 2013:

regione	grado d'istruzione								totale
	laurea	diploma scuola media superiore	diploma scuola profes-sionale	licenza scuola media inferiore	licenza scuola elemen-tare	privo di titolo di studio	analfa-beta	non rilevati	
campania	36	280	23	1.877	725	106	63	5.193	8.303
lombardia	119	645	64	3.139	875	208	117	3.985	9.152
sicilia	58	318	28	2.980	1.513	172	137	1.949	7.155
tot. naz.	602	3.354	431	21.327	7.586	1.864	712	30.152	66.028
%	0,91	5,08	0,65	32,30	11,49	2,82	1,08	45,67	100

3) *Situazione al* 15/1/2002:

	grado d'istruzione								totale
	laurea	diploma scuola media superiore	diploma scuola profes-sionale	licenza scuola media inferiore	licenza scuola elemen-tare	privo di titolo di studio	analfa-beta	non rilevati	
	476	2.162	2.031	20.829	16.256	4.588	846	8.563	55.751

Fonte: DAP / Ministero della Giustizia

bocciati e rimandati a scuola

1) *"La Repubblica – Milano"* 20 *giugno* 2012

Nei licei scientifici milanesi la percentuale di bocciati si aggira attorno al 10%; del 40% quella dei rimandati. Nei professionali: all'industriale del Giorgi solo il 30% viene promosso, con il 33% di bocciati e 23% con giudizio sospeso. Al turistico Martignoni il tasso di rimandati è del 45%.

2) *da "La Repubblica" 7 luglio* 2013

Nelle prime due classi della scuola media si è passati dal 4,3% del 2012 al 3,7% di bocciati: 6 mila in meno e circa 40 *milioni di risparmio* per le casse del Ministero dell'Istruzione. Dalla scuola elementare alle media oltre 4 bambini su cento non ce la fanno. Nel passaggio alla seconda classe delle medie oltre 4 ragazzi su cento devono fare i conti con l' insuccesso scolastico tra non promossi e sospesi. In prima media il 15% è bocciato a giugno, mentre il 26% rimandato. Negli istituti tecnici e professionali in prima classe l' insuccesso è pari al 40%: 43% nei tecnici e 45% nei professionali. Nei licei la percentuale di insuccesso scolastico è di 29 punti in meno: 27% in totale tra bocciati e rimandati.

3) *Miur , 27 luglio* 2013

Maturità. Aumenta la percentuale dei 100 e 100 e lode agli Esami di Stato appena conclusi, cresce numero studenti diplomati con voti tra 81 e 99, diminuiscono i voti tra i 60 e 70. I non ammessi all'esame diminuiscono: dal 5,6% del 2012 al 4,5% del 2013. Ammesso il 95,5%.

4) *Da* Skuola.net, *dati pubblicati dal Miur* 2013

Tra chi è iscritto alle superiori circa uno su 4 viene rimandato a settembre, ma di questi solo 1 su 17 viene poi bocciato.

5) *Da Repubblica scuola* 14.1.2014

Dopo cinque anni di calo tornano ad aumentare i bocciati (dello 0,2%) alle scuole superiori. Nel primo anno si registra un + 0,6%, mentre al terzo la percentuale di bocciati sale allo 0,8%. Nell'anno scolastico 2012/13 i respinti nei primi 4 anni di licei, istituti tecnici, professionali restano a quota 11,8% (fonte: *Ufficio statistica Ministero Istruzione*).

lettere. davanti alla legge

di Franz Kafka

Davanti alla Legge sta un guardiano. Un uomo di campagna viene da questo guardiano e gli chiede il permesso di accedere alla Legge. Ma il guardiano gli risponde che per il momento non glielo può consentire. L'uomo dopo aver riflettuto chiede se più tardi gli sarà possibile. "Può darsi", dice il guardiano, "ma adesso no". Poiché la porta di ingresso alla legge è aperta come sempre e il guardiano si scosta un po', l'uomo si china per dare, dalla porta, un'occhiata nell'interno. Il guardiano, vedendolo, si mette a ridere, poi dice:

"Se ti attira tanto, prova a entrare ad onta del mio divieto. Ma bada: io sono potente. E sono solo l'ultimo dei guardiani. All'ingresso di ogni sala stanno dei guardiani, uno più potente dell'altro. Già la vista del terzo riesce insopportabile anche a me".

L'uomo di campagna non si aspettava tali difficoltà; la legge, nel suo pensiero, dovrebbe essere sempre accessibile a tutti, ma ora, osservando più attentamente il guardiano chiuso nella sua pelliccia, il suo gran naso a becco, la lunga e sottile barba nera all'uso tartaro, decide che gli conviene attendere finché otterrà il permesso. Il guardiano gli dà uno sgabello e lo fa seder a lato della porta. Giorni e anni rimane seduto lì. Diverse volte tenta di esser lasciato entrare, e stanca il guardiano con le sue preghiere. Il guardiano sovente lo sottopone a brevi interrogatori, gli chiede della sua patria e di molte altre cose, ma sono domande fatte con distacco, alla maniera dei gran signori, e alla fine conclude sempre dicendogli che non può consentirgli l'ingresso.

L'uomo, che si è messo in viaggio ben equipaggiato, dà fondo ad ogni suo avere, per quanto prezioso possa essere, pur di corrompere il guardiano, e questi accetta bensì ogni cosa, però gli dice:

"Lo accetto solo perché tu non creda di aver trascurato qualcosa".

Durante tutti quegli anni l'uomo osserva il guardiano quasi incessantemente: dimentica che ve ne sono degli altri, quel primo gli appare l'unico ostacolo al suo accesso alla legge. Impreca alla propria sfortuna, nei primi anni senza riguardi e a voce alta, poi, man mano che invecchia, limitandosi a borbottare tra sé. Rimbambisce, e poiché, studiando per tanti anni il guardiano, ha individuato anche una pulce nel collo della sua pelliccia, prega anche la pulce di intercede presso il guardiano perché cambi idea.

Alla fine gli s'affievolisce il lume degli occhi, e non sa se è perché tutto gli si fa buio intorno, o se siano i suoi occhi a tradirlo. Ma ora, nella tenebra, avverte un bagliore che scaturisce inestinguibile dalla porta della legge.

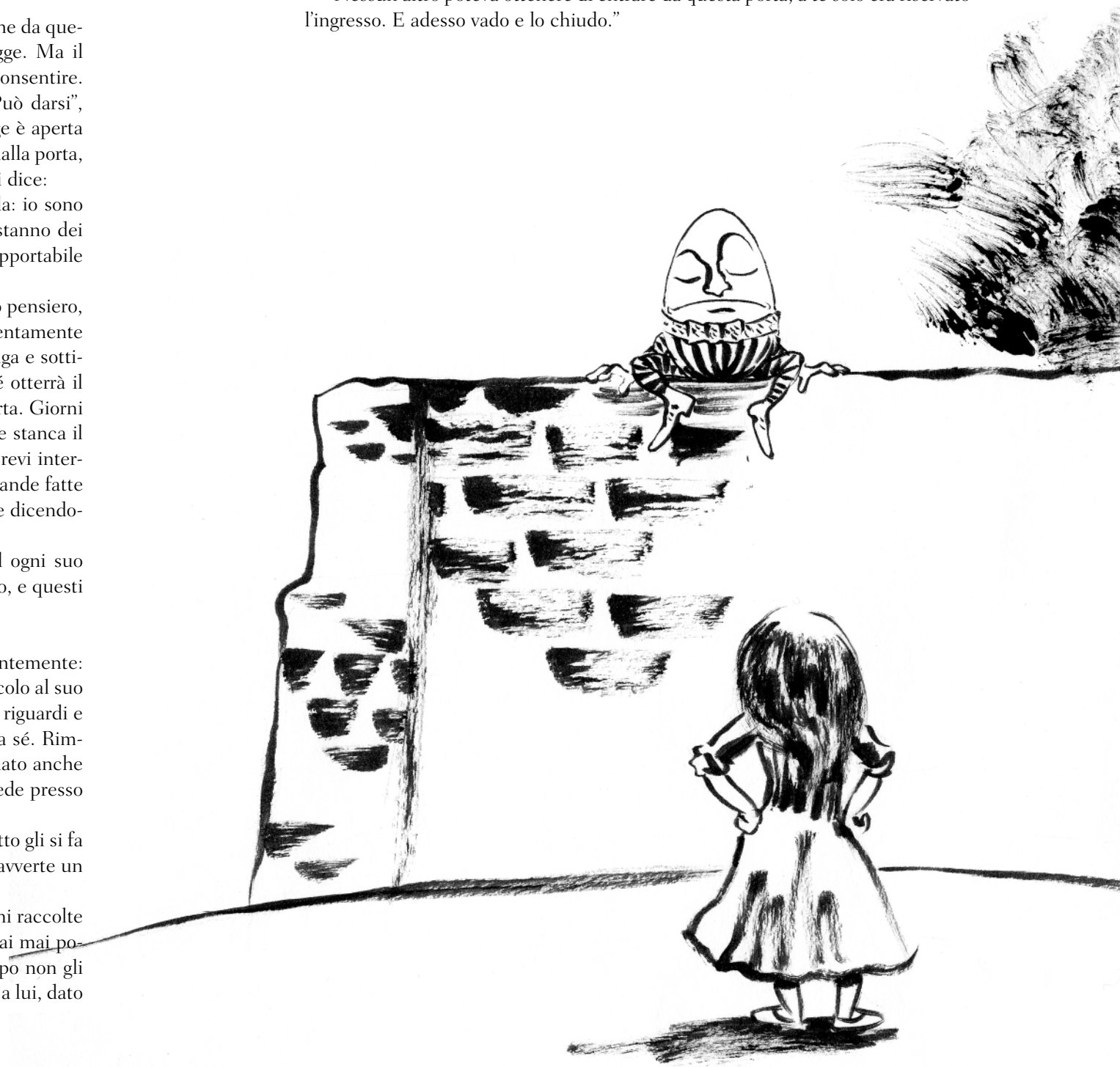
Non gli rimane più molto da vivere. Prima della morte tute le nozioni raccolte in quel tempo gli si concentrano nel capo in una domanda che non hai mai posta al guardiano; e gli fa cenno, poiché la rigidità che vince il suo corpo non gli permette più di alzarsi. Il guardiano deve abbassarsi gradatamente fino a lui, dato che la differenza delle stature si è modificata a svantaggio dell'uomo.

"Che cosa vuoi sapere ancora?" domanda il guardiano, "sei proprio insaziabile".

"Tutti si sforzano di arrivare alla legge", dice l'uomo, "e come mai allora nessuno in tanti anni, all'infuori di me, ha chiesto di entrare?".

Il guardiano si accorge che l'uomo è ormai agli estremi e, per raggiungere il suo udito che già si spegne, gli urla:

"Nessun altro poteva ottenere di entrare da questa porta, a te solo era riservato l'ingresso. E adesso vado e lo chiudo."



4. sperimentazioni

Non dimentichiamoci che i gruppi che partecipano a questa ricerca lo fanno a partire da un'angolatura particolare: quella di chi lavora giorno per giorno con ragazzi e bambini e cerca di migliorarne rendimento scolastico e qualità di vita. La redazione di questo quaderno è perciò prima di tutto un "lusso" che ci concediamo per ascoltare e scrivere gli insegnamenti che le nostre esperienze su campo hanno da dare a noi e a chi altri ne troverà una qualche utilità. Nei pezzi che seguono troverete perciò i racconti dei modi in cui gli educatori di Palermo, Napoli, e Milano impegnati in questa ricerca stanno cercando di realizzare modalità efficaci e non nocive di valutazione.

a scampia chi cerca... trova!

prove di valutazione al mammut

a cura dell'équipe del Centro territoriale Mammut

Nel lavoro iniziato a Scampia vent'anni fa ci siamo presto trovati anche noi in balia degli umori, dei rapporti di forza interni al gruppo e con le altre associazioni, con i finanziatori. Dovendo fare i conti con la narrabilità e le lusinghe del mondo dello spettacolo. I tanti saperi di chi ci aveva preceduto, se da una parte ci aiutavano, dall'altro sembravano una meta troppo alta e ingombrante, ulteriore impedimento. Dopo i primi anni ecco l'*empasse*, non riuscendo più a capire se la nostra era pura masturbazione da intellettuali e anime belle o se qualche ricaduta d'amore riuscivamo ad averla. È cominciato così il tentativo di attualizzare il lavoro dei pensatori che ci piacevano di più, non in astratto ma a partire dai problemi e dalle difficoltà incontrate nel lavoro di tutti i giorni con i bambini, i ragazzi e gli adulti italiani, rom e stranieri.

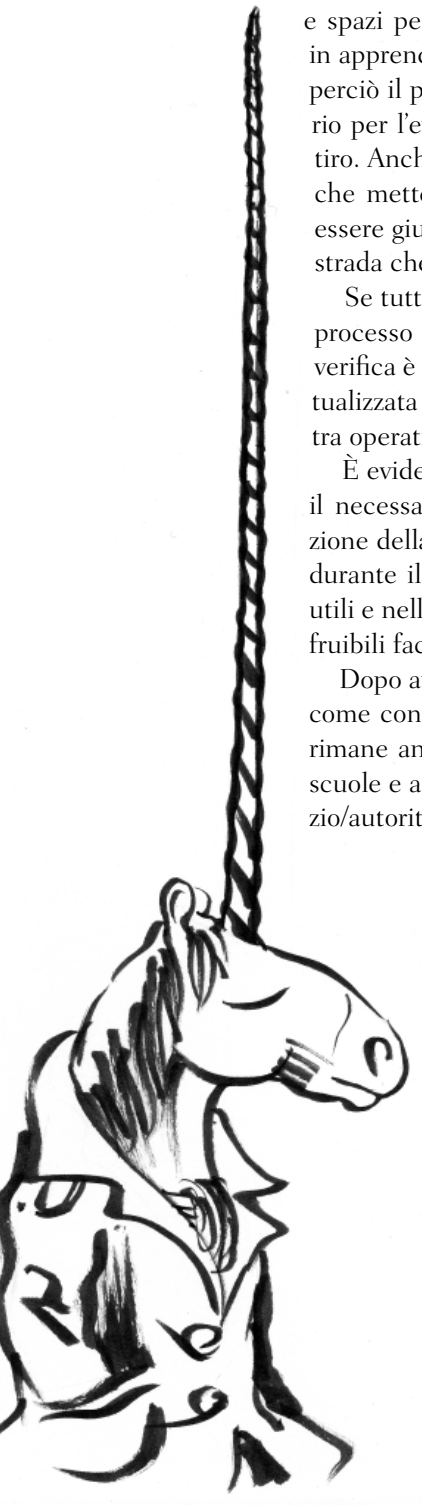
Il tentativo è stato quello di partire da queste persone e dai loro luoghi di vita, mettendo a fuoco quello che non andava e le risorse disponibili; dotarsi di mete non astratte ma tangibili, verificabili da noi e da chi ha occhi adatti per guardare; munirsi di segnali convenzionali, comprensibili cioè non solo da noi ma anche da chi ha scelto strumenti di misura, scrittura e comunicazione analoghi e infine coinvolgere in ognuno dei momenti, proporzionalmente al grado di consapevolezza raggiunto, ciascuno dei soggetti che partecipano alla ricerca. A un patto: quello di sgombrare il campo da giudizio e autorità, cosa possibile se c'è chiarezza del ruolo e del compito e se viene compiuto il passaggio verso l'autenticità. Se si riesce cioè a provare su di sé quanto dimostrato in lavori come quelli di Lowen sul narcisismo e della Miller sulla ricerca patogena di consenso. Sull'incapacità di avere una direzione autonoma che non vada nella direzione di confermare o negare gli atteggiamenti prevalenti del gruppo (chi non ha visto *Zelig* di Woody Allen?).

Ci siamo accorti presto che l'*empasse* non era solo nostro e che molti altri gruppi del Nord, del Centro come del Sud Italia si trovano in situazioni simili. Anche con loro abbiamo provato a lavorare allo stesso modo.

Quello che ne è uscito non è niente di "scientifico", ripetibile o strabiliante. È semplicemente un modo di fare le cose tornato utile a noi e ai gruppi di educatori e insegnanti con cui in questi anni abbiamo lavorato attorno ai percorsi di ricerca azione. Ci è servito per osservare noi stessi e le persone con cui lavoravamo da

un'altra angolatura, aiutandoci a vicenda nella comprensione della rotta di navigazione e nell'accettazionedei suoi doni.

Ed è proprio la valutazione a rivestire un ruolo centrale in questo sistema di lavoro, differenziandolo da altri tipi di intervento sociale più sbilanciati verso l'azione o la ricerca pura. Il modello di riferimento per noi rimane quello di una classe di bambini della scuola attiva, dove c'è bisogno di modalità, momenti e spazi perché l'esperienza sul campo fatta da ciascuno si trasformi in apprendimento, individuale e di gruppo. La valutazione costituisce perciò il perno attorno cui ruota l'intero processo, momento necessario per l'evoluzione dell'interesse/curiosità iniziale e per aggiustare il tiro. Anche in questo caso non c'è possibilità di sbagliare: la persona che mette in campo il percorso non c'entra niente, non è del suo essere giusto o sbagliato che si discute, ma delle sue scoperte e della strada che ha percorso.



Se tutto parte dall'osservazione del campo, viene da sé che l'intero processo non può che terminare con il campo. E il momento della verifica è quello in cui il lavoro particolare con i singoli si fa analisi attualizzata del contesto, dimostrando ancora una volta l'indissolubilità tra operatività pedagogica e analisi sociale.

È evidente come non sia possibile nessuna verifica se non si è fatto il necessario lavoro di programmazione (che noi chiamiamo "estrazione della mappa di ricerca") osservazione e scrittura dell'esperienza durante il percorso, stando attenti a raccogliere le tracce e i ricordi utili e nelle forme concordate con il resto del gruppo perché siano poi fruibili facilmente.

Dopo aver verificato in questi sette anni di Mammut con i bambini come con gli anziani l'enorme potenzialità che la verifica può avere, rimane ancora più inspiegabile il motivo per cui la maggior parte di scuole e associazioni scelga di rimanere ancorata al sistema del giudizio/autorità.

valutazione e partecipazione

l'esperienza del centro arteca

di Maria Rosaria D'Agostino

All'interno di questo articolo riportiamo una delle esperienze di valutazione partecipata, fatta tramite un incontro tra operatori e famiglie, svoltosi a novembre di quest'anno presso il centro aggregativo Arteca (Palermo).

Prima di raccontare e analizzare alcuni dei temi emersi nel corso dell'incontro, può essere utile ricordare e sottolineare i motivi per i quali i beneficiari di un progetto con finalità sociali vengono coinvolti nell'attività di valutazione del progetto stesso. Parlando di valutazione dei progetti in ambito sociale-educativo, viene difficile immaginare un'azione valutativa che non tenga conto di alcuni elementi che caratterizzano questi interventi, come la relazione con i beneficiari e con il territorio cui si inserisce l'intervento. Se la valutazione va intesa come un processo di ricerca ed analisi che mira a mettere a fuoco non solo il raggiungimento dei risultati, ma anche le criticità, le strategie efficaci e le metodologie che hanno avvicinano o allontanano gli obiettivi prefissati, un tale lavoro di ricerca ci sembra non possa prescindere dalla raccolta di diversi tipi di informazioni: i saperi degli operatori, l'esperienza dei beneficiari, la percezione che delle attività hanno coloro che ne usufruiscono. Ma questi non sono i soli motivi per i quali è utile inserire all'interno del calendario delle attività di un centro aggregativo un momento di valutazione partecipata con le famiglie dei bambini. Questi incontri ci sembrano utili anche in un'ottica di condivisione di valori e metodologie all'interno di una comunità educativa (intesa sia in senso "micro", ovvero il centro aggregativo con tutti i suoi "abitanti", che "macro", ovvero il quartiere e il territorio nel quale ricade direttamente e indirettamente l'azione dell'intervento).

Questi incontri rappresentano un momento in cui si (ri)definiscono ed esplicitano alcuni principi e obiettivi che fanno da sfondo al lavoro quotidiano e operativo all'interno del centro. È quindi un momento di condivisione e negoziazione tra operatori e utenti, di costruzione di significati comuni intorno alle attività e alle esperienze svolte insieme. Un confronto tra i diversi attori che intervengono nel percorso educativo del bambino ci sembra fondamentale, tanto più all'interno di un territorio, come quello del quartiere Borgo Vecchio di Palermo, che si percepisce già di per sé estraneo rispetto alla cultura "ufficiale" e che vive un profondo conflitto con la scuola e le istituzioni in generale.

L'incontro tra famiglie e operatori si svolge nel pomeriggio, al termine dell'attività di supporto didattico. Sono presenti all'incontro otto mamme e due operatori del centro. La discussione si muove su due livelli: la soddisfazione o meno rispetto al servizio offerto dal centro e il riscontro degli insegnanti rispetto alla situazione scolastica del bambino (per queste famiglie la richiesta di iscrizione alle attività del centro è nata dal bisogno esplicito di un aiuto rispetto alle difficoltà scolastiche). Tra i molti spunti di riflessione e di analisi emersi nell'incontro, riportiamo alcuni elementi che ci sembrano particolarmente significativi: il

primo riguarda l'attitudine stessa del genitore davanti ad una convocazione, seppure informale e seppure in un luogo non isituzionale. La mamma "convocata" si presenta con un atteggiamento mentale da combattimento, con l'aspettativa di doversi difendere davanti agli inevitabili rimproveri dovuti alle mancanze del figlio. Il motivo di questo approccio è chiaro nelle parole di una mamma che parla di un incontro con gli insegnanti: "Io lo so che mia figlia è intelligente, la bambina le cose le capisce, non è che non capisce! E allora mi fa arrabbiare, se le cose le capisce perché non deve farle bene? Perché deve farsi giudicare male dalle maestre? Che poi quando giudicano male lei giudicano male pure me."

Questo ci sembra un elemento importantissimo rispetto al tipo di relazione che spesso si instaura tra scuola e famiglie, e del tipo di atteggiamento che le mamme assumono quando partecipano ad un incontro per parlare dei propri figli. Questa mamma, come tante altre mamme, vive l'incontro con l'insegnante come un momento di esame, di giudizio, che spesso si traduce in un'attribuzione di colpa. L'insegnante valuta l'alunno, e attraverso il suo giudizio valuta la principale figura incaricata dell'educazione del bambino: la mamma. Questo tipo di dinamica e l'ansia che l'accompagna impedisce di orientare il discorso su ragionamenti efficaci; non si cercano cioè soluzioni e azioni per il cambiamento e per il raggiungimento di alcuni obiettivi, ma ci si preoccupa solo di preservarsi dal giudizio altrui, difendendo sé stessi e il proprio ruolo di mamma o di insegnante, minacciati dal giudizio esterno. Il lavoro iniziale del nostro incontro è quindi orientato ad uno scardinamento di questa dinamica; si cerca di evitare il giudizio e una valutazione basati sul dualismo bene/male, positivo/negativo, attraverso domande più mirate, si cerca di capire dove stanno le difficoltà e quali possibili strategie e soluzioni è possibile adottare in maniera efficace.

Nel corso dell'incontro, un secondo elemento interessante arriva da una criticità riportata da alcune mamme rispetto al servizio offerto dal centro: molte di loro si lamentano del fatto di non poter usufruire del servizio di supporto didattico tutti i giorni (i bambini iscritti sono divisi in due gruppi che frequentano a giorni alterni). Questa criticità diventa uno spunto per confrontarsi rispetto alle aspettative e condividere alcuni obiettivi educativi: obiettivo di un "doposcuola" non è far sì che il bambino esegua quotidianamente i compiti, quanto che acquisisca alcune abitudini e alcuni strumenti che gli consentano di affrontare le attività didattiche. Si passa così a discutere di altri obiettivi correlati, come l'autonomia nello studio, l'acquisizione di un metodo di studio. Si cercano insieme delle soluzioni al problema sollevato dalle mamme: organizzare lo studio in maniera da svolgere presso il centro i compiti nei quali ci sono più difficoltà; rimanere al centro con i propri figli in maniera da poterli seguire meglio anche a casa.

Uno degli aspetti positivi di questo tipo di incontri è che il gruppo diventa risorsa per se stesso, trovando nell'esperienza di ogni partecipante una possibile risposta alle difficoltà sollevate dal gruppo. Concludendo, sulla base di questa esperienza, ci sembra importante sottolinearne l'utilità non soltanto ai fini di una valutazione efficace e completa, ma come parte integrante delle attività educative e del lavoro sul territorio, come pratica di partecipazione all'interno della quale i diversi soggetti che intervengono nel processo educativo condividono obiettivi e strumenti dell'intervento educativo.

valutazione e riprogettazione

accenni di un processo

di Lorenzo Grana

Le criticità inerenti la valutazione dei servizi ad indirizzo sociale sono molteplici in quanto la questione della valutazione va inserita nel più ampio scenario di un welfare in costante cambiamento, che risulta sempre meno sostenuto da politiche coerenti e continuative in grado di far fronte alla complessità e alle molteplicità dei bisogni sociali emergenti. Questa breve premessa è necessaria e determinante, rispetto al discorso valutativo, in quanto oggetto della verifica dovranno essere sia la qualità del servizio offerto che la sua sostenibilità pur sapendo che, nonostante la loro natura immateriale, i beni oggetto di valutazione (nel nostro caso possiamo dire almeno istruzione e benessere) sono estremamente rilevanti per le persone. Il processo valutativo del primo anno di attività del Centro *Frequenza*200 di Milano ha dunque preso avvio da questa consapevolezza e dalla scelta di focalizzare l'attenzione su alcuni indicatori specifici:

- L'*efficacia*: intesa come capacità del progetto di raggiungere gli obiettivi fissati.
- L'*impatto*: ovvero i cambiamenti indotti dal progetto.
- La *rilevanza*: capacità del progetto di incidere su problemi percepiti di rilevanza sociale.
- L'*efficienza* e la *produttività*: intesi come rapporto costi/ricavi, ossia il rapporto fra risorse impiegate e risultati ottenuti.
- La *trasferibilità* e *riproducibilità* del modello, in termini di metodologie, conoscenze, buone prassi e soluzioni organizzative attivate dal progetto e riproducibile in altri contesti.

A partire da questi indicatori condivisi e all'esito di un anno di sperimentazione abbiamo quindi riprogettato il secondo anno di lavoro apportando alcune modifiche che potessero andare nella direzione di migliorare la qualità del servizio ma anche di renderlo più efficiente e speriamo più efficace. Abbiamo ad esempio riconosciuto la necessità di rilevare più chiaramente il destinatario dell'intervento e a tal fine abbiamo riconsiderato la scheda di invio da parte della scuola, arrivando quindi ad interrogarci sulle voci che meglio indicassero il rischio di dispersione scolastica. Tra queste abbiamo scelto di dare particolare rilevanza ad alcuni indicatori: aver ripetuto un anno scolastico, essere stata/o promossa/o con più di un'insufficienza, frequentare irregolarmente. A questi abbiamo quindi aggregato alcune informazioni per rilevare la difficoltà del minore nelle relazioni con i pari e/o con gli adulti (poche interazioni con i compagni di

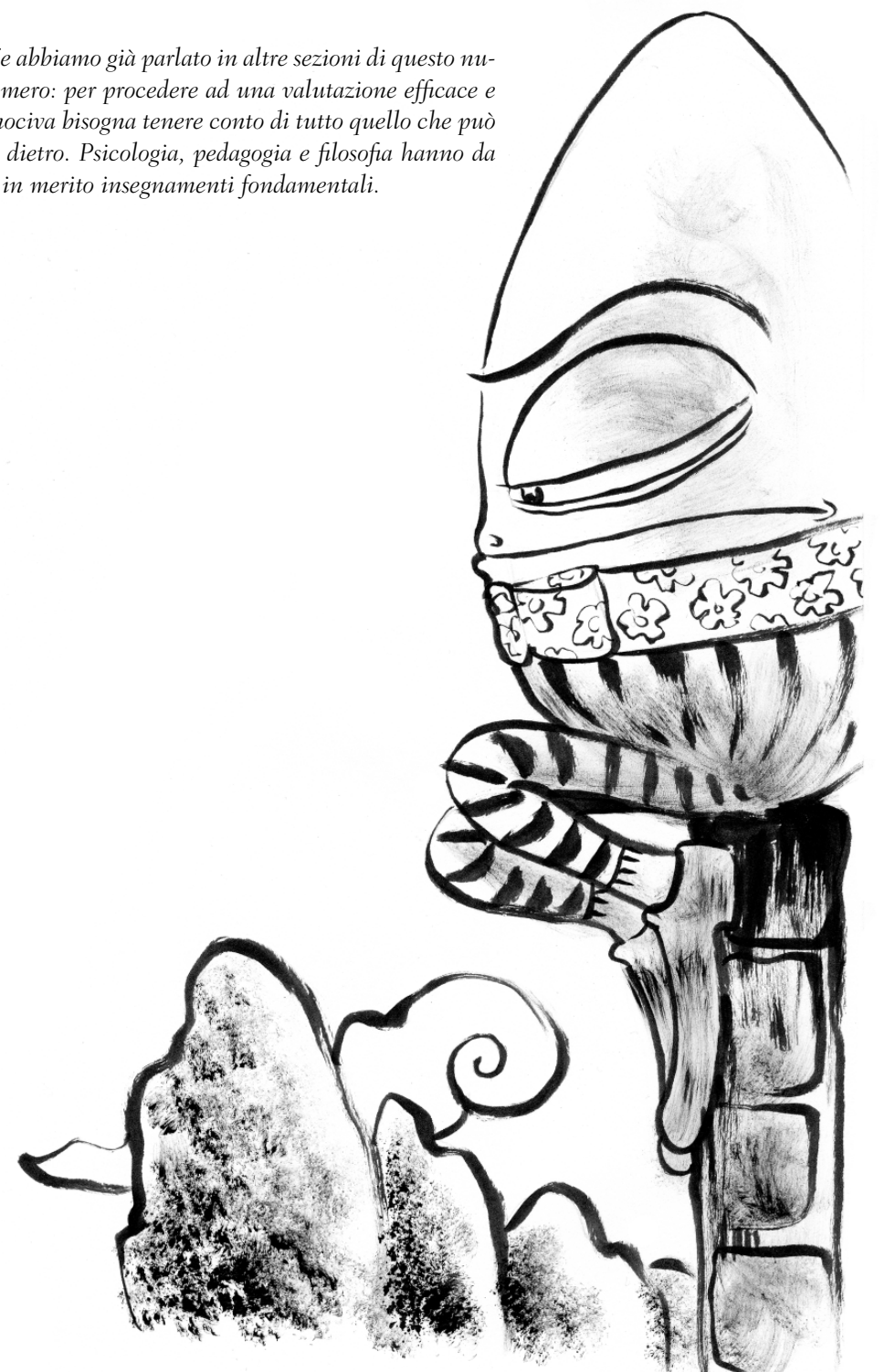
classe e/o con i professori, rapporti conflittuali con i pari e con gli insegnanti) e la presenza di un ambiente familiare poco sereno (disagio economico, poca presenza di figure di riferimento significative, evidente conflitto tra i genitori). La nostra riflessione valutativa ci ha portato inoltre a riconsiderare la composizione dei gruppi per la più efficiente gestione delle attività del Centro. Il primo anno, infatti, con gruppi di lavoro costituiti da ragazzi dalla prima alla terza media, gli utenti, tra bocciature e ritardi accumulati, potevano avere anche 4 anni di differenza e dunque livelli di maturità talvolta molto distanti. Spesso ci era capitato di osservare che i più piccoli facessero fatica ad accogliere e partecipare attivamente ad alcune attività (lavoro su mamma/donna, riflessione sull'identità di genere ecc.) con l'esito talvolta di frustrare il desiderio dei più grandi di approfondire i temi proposti.

Questo il motivo che ci ha spinto, per questo nuovo anno, a costituire gruppi più omogenei, almeno da un punto di vista anagrafico, ai quali fosse possibile offrire attività educative più mirate. Il nostro percorso valutativo ci ha poi condotti a riconoscere le resistenze, principalmente di natura affettiva, rispetto alla chiusura della relazione educativa. La partecipazione alle attività dei minori in carico durante questo primo anno è sempre stata riconosciuta come scontata ma in realtà gli indicatori che ci impongono di rilevare l'efficienza e la rilevanza del progetto ci hanno indotto a rivedere la qualità della presa in carico. Abbiamo perciò messo a fuoco e condiviso che il Centro *Frequenza*200 deve essere un luogo temporaneo di intervento dove il minore in difficoltà possa trovare una sponda competente che gli consenta di superare un momento di fragilità e di acquisire strumenti, didattici e motivazionali, che gli permettano di proseguire il suo percorso formativo con maggiori chance di successo.

L'idea di sostegno temporaneo, in una fase del percorso, e non necessariamente per l'intero anno scolastico, permette la presa in carico di un numero maggiore di ragazzi, migliorando così i parametri dell'efficacia, efficienza e sostenibilità del servizio. Con i ragazzi e gli altri attori della rete educativa (principalmente famiglia e scuola) abbiamo quindi concordato differenti passaggi di valutazione nel corso dell'anno in cui considerare insieme i risultati raggiunti e ridefinire le modalità di partecipazione alle attività, contemplando perciò differenti livelli di presa in carico e di frequenza fino a considerare l'idea di un monitoraggio a distanza che lasci i ragazzi a sperimentare la propria autonomia pur con momenti di riflessione condotta e con la sicurezza di poter trovare un salvagente cui aggrapparsi in caso di nuova difficoltà.

Infine, in tema di valutazione degli esiti educativi, abbiamo rilevato come i migliori risultati si riescano ad ottenere quando l'intervento educativo avviene tempestivamente, prima che i problemi di relazione con la scuola e con l'apprendimento cronicizzino in una avversione che l'oppositività tipica dell'età adolescenziale rischia di rendere difficilmente scalfibile. Abbiamo perciò proposto alle scuole medie del territorio di incidenza del Centro di avviare alcuni brevi percorsi di natura laboratoriale rivolti ai ragazzini di prima che, sempre in base all'osservazione dei docenti, abbiano manifestato alcune difficoltà nell'inserimento nel nuovo ordine di scuola. Il passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie ci pare spesso sottovalutato mentre riteniamo rappresenti un momento fondamentale nella costruzione di un percorso formativo di successo, una tappa di apprendimento nella quale si definiscono i presupposti per la costruzione di un efficace metodo di studio e si sviluppano capacità di organizzazione e programmazione indispensabili per poter rispondere alle richieste del nuovo contesto.

Ne abbiamo già parlato in altre sezioni di questo numero: per procedere ad una valutazione efficace e non nociva bisogna tenere conto di tutto quello che può starci dietro. Psicologia, pedagogia e filosofia hanno da darci in merito insegnamenti fondamentali.



la margherita del valore
per una valutazione oggettiva

di *Fabio Mancini*

Quando pensiamo al termine valutazione, per poi provare a darne una definizione e una struttura pratica di intervento, dobbiamo essere consapevoli del fatto che può acquisire svariati significati in base al contesto nel quale viene inserito. A seconda della disciplina di riferimento, che può andare dall'Economia all'Informatica, dalla Psicologia alla Pedagogia, il termine valutazione può assumere una valenza sempre nuova e distinta.

In questo contesto si pensa alla valutazione come un momento di analisi basato su un approccio teorico e analitico, volto ad intendere quali siano i fattori e gli elementi che entrano in gioco durante un processo di apprendimento.

Se si pensa alla valutazione come una valenza che si dà all'errore, anche in questo caso non si può evitare di avvicinarsi a diverse discipline come ad esempio la Psicologia, la Filosofia, la Medicina o la Sociologia dei gruppi. Ad esempio in ambito psicologico molti teorici hanno associato all'errore il concetto di *narcisismo* (Lowen) o il concetto di *colpa* (Della Seta), mentre in ambito filosofico l'errore è spesso associato al concetto di *libero arbitrio*.

Nel tentativo di evitare labirinti concettuali e concretizzare un'analisi chiara e strutturata in riferimento ad un ipotetico concetto di valutazione, si è deciso di prendere come spunto di riflessione il libro di Lucio Della Seta *Debellare il senso di colpa* dove vengono analizzate la natura e la genesi dell'emozione denominata "senso di colpa", e viene affrontato il tema dell'ansia e del panico così come del narcisismo e del libero arbitrio.

A questo punto è naturale chiedersi quale sia la connessione tra il senso di colpa e la valutazione o ancora tra l'errore e il giudizio. Perché così tanti termini e concetti che creano percorsi destabilizzanti e confusionari? La risposta può essere molto più semplice di quello che crediamo dato che nel mosaico che stiamo costruendo al termine valutazione è associata la valenza che si da all'errore e, alla base dell'errore, vi è una paura centrale che è quella di non valere agli occhi degli altri, di poter essere considerati in modo negativo o con ostilità.

Secondo Lucio Della Seta, il tema centrale di questa paura è *una incertezza emotiva, irrazionale, sul nostro valore sociale nella percezione altrui*. La paura descritta da Della Seta, che è quella di non essere considerati positivamente dagli

altri e poi da se stessi, è *il senso di colpa*, universalmente diffuso, che è l'ostacolo più rilevante alla felicità di un essere umano. È naturale quindi chiedersi cosa ci sia alla base del senso di colpa, cioè da cosa scaturisca questo sentimento di essere sbagliati, *per propria colpa*. Per il nostro analista e psicologo romano, una delle principali cause è la colpevolizzazione che attribuisce al genitore il potere inconscio e multiforme di far nascere e crescere nel figlio il dubbio e talvolta la certezza di essere inadatto ad affrontare con successo le situazioni della vita. La colpevolizzazione diventa quindi lo strumento più potente che abbiamo per colpire qualcuno nella stima di sé.

Siamo in grado quindi di individuare dei primi aspetti che dovrebbero essere evitati durante un processo valutativo e cioè associare la valutazione ad una colpevolizzazione o a un giudizio colpevolizzante. Questo perché quando si vuol far sentire qualcuno sbagliato lo scopo è quello di ottenere un controllo, un dominio sull'altro dopo averlo indebolito psicologicamente creandogli un dubbio sul proprio valore e sulle proprie capacità. Invece la valutazione alla quale noi miriamo deve essere un momento interno al processo di apprendimento avente un soggetto attivo e padrone, capace di generare dati oggettivi e svincolati da agenti esterni. Bisognerebbe quindi evitare di accrescere quei sentimenti associati al senso di colpa e che portano a credere di essere: *inadeguati, incapaci, inabili, senza valore, di poco valore, non in grado di far innamorare qualcuno, senza possibilità di successo sociale, di seconda scelta, inferiori agli altri, inadatti a essere come si pensa di dover essere*. Questi sentimenti sono anche il timore di essere aggrediti, insultati, sconfitti, rifiutati, giudicati male e provocano delle sofferenze fisiche e psichiche. La regina delle sofferenze psichiche è, secondo Della Seta, l'ansia, che provoca confusione nella testa, sgomento, difficoltà a respirare, batticuore, vertigini ed emerge soprattutto in assenza di un pericolo fisico. L'ansia diventa quindi un moltiplicatore della paura che rappresenta uno dei "segnali esterni" del senso di colpa che si è insediato in un individuo, così come il senso di panico.

Nell'analisi di Lucio Della Seta le cause ed effetti del senso di colpa vengono studiate approfonditamente e associate anche a riflessioni sul libero arbitrio o sul potere decisionale autonomo dell'Io. Comprendendo che il libero arbitrio non può esistere, e, insieme, imparando a non farci più condizionare da quello che gli altri possono pensare di noi, il senso di colpa e l'ansia secondo Della Seta svaniscono. Lo psicologo romano studia anche i sintomi del senso di colpa, come ad esempio l'ipocondria, la superstizione, la pretesa irrealizzabile, l'indecisione e la predisposizione ad avere sensi di colpa.

Proprio l'analisi sull'esistenza di una predisposizione ai sensi di colpa, ovvero una predisposizione organica ad assorbire di più o di meno le colpevolizzazioni, ci riporta su quell'aspetto cruciale che vede il giudizio colpevolizzante una delle principali cause di difficoltà esistenziale. Se restringiamo il nostro campo di analisi e pensiamo a delle colpevolizzazioni rivolte ai bambini bisogna essere coscenti del fatto che queste si possono insediare nel minore in maniera così traumatica da far nascere un senso di colpa che si ripercuoterà anche in età adulta. Uno dei motivi che provoca l'insorgere di questo fenomeno è che tutte le colpevolizzazioni si accompagnano a un ritiro di affetto che il bambino piccolo vive come una minaccia di abbandono e di morte, e questa emozione resta nel complesso di colpa. Un altro motivo è che le colpevolizzazioni che feriscono troppo il figlio ostacolano il suo sviluppo autonomo e lo mantengono in una situazione di dipendenza eccessiva dalle idee dei genitori. Le aggressioni colpevolizzanti, anche educative, possono essere distruttive perché il bambino non è in grado di capire e immaginare che il padre o la madre agiscono così perché hanno delle loro paure. Secondo Della Seta al di là delle parole e dei fatti, il genitore colpevolizzante non comunica al figlio che sbaglia in qualcosa, ma che è proprio sbagliato lui. E questa è l'emozione che resta.

Il senso di colpa è dunque un'angoscia per presunta incapacità, inadeguatezza, importanza, inferiorità rispetto agli altri, temuta impossibilità di essere apprezzati e desiderati. Si può dedurre quindi che il benessere globale di un individuo è proporzionato alla sua autostima e se pensiamo ai genitori (ma anche agli insegnanti e agli educatori), questi dovrebbero tenere in considerazione queste realtà e dedicarsi in modo attivo all'arte di coltivare l'autostima del bambino invece di tormentarli perché ricercano la propria.

Questo concetto deve restar bene impresso anche nelle nostre menti soprattutto quando ci avviciniamo ad un processo valutativo. Dobbiamo quindi essere in grado di considerare una serie di fattori esterni che si ripercuotono sull'individuo sia in età puerile sia in età matura e garantire l'indipendenza di una valutazione da elementi colpevolizzanti.

In conclusione bisognerebbe essere in grado di agire oggettivamente e non lasciare in mano all'adolescente o all'adulto quella margherita che lo costringe a ripetere nel corso degli anni la solita cantilena: *valgo o non valgo, valgo o non valgo, valgo o non valgo*....

dietro la valutazione: modelli a confronto

di Gabriele Di Maio

Non bisogna certo essere dei dottorandi esperti in "microfisica del potere" come l'esimio Foucault per capire che oggi la scuola pubblica italiana rispecchia le esigenze della società moderna, nella quale lo scolaro viene inserito all'interno di un sistema gerarchico rispecchiante le moderne democrazie liberali in cui le ore sono scandite rigorosamente dal suono della campana, gli insegnanti si alternano dispensando i programmi ministeriali ed il sistema scuola applica, di fatto, quella divisione del lavoro e delle competenze di smithiana memoria a cui tutti devono conformarsi. Se poi vogliamo aggiungere una breve riflessione più generale e filosofica, chiamerò allora in aiuto il Prof. Foucault per affermare che: il sistema scuola rientra in un *modus operandi* più generale che mira a conformare e schiacciare l'individuo su un determinato modello di sudditanza mascherata rispetto all'epoca di pre-democrazia parlamentare rintracciabile anche nelle altre istituzioni statali come tribunale, ospedale, ospedale psichiatrico, istituto penitenziario[1].

La valutazione e la verifica tramite il voto e l'interrogazione (interrogatorio) nelle diverse discipline, diventa per il ragazzo la conferma se egli è adatto a questa società, se è in grado di competere con gli altri, se è buono o cattivo, se vale e quanto vale agli occhi della società rappresentata in quel momento dal professore.

La valutazione dell'alunno è quindi strettamente basata sul livello di conformismo e di adattamento che questi riesce ad acquisire rispetto all'offerta formativa. E l'errore è qualcosa cui si è costantemente sottoposti in cui viene sottolineato che quel determinato esercizio non si è svolto bene, in pratica non siamo stati adeguati in quella situazione, non abbiamo fatto un ragionamento corretto per cui abbiamo sbagliato, abbiamo fallito. Non parlo solo di una divisione o di un congiuntivo sbagliati; mi riferisco anche alla maniera in cui svolgere i compiti per casa o come svolgere una ricerca o addirittura come scrivere sui quaderni.

Per poter valutare/giudicare con precisione bisogna quindi uniformarsi a parametri ben precisi e non a caso unisco il termine "valutare" con "giudicare" prendendo spunto da una domanda sorta all'interno della nostra ricerca intrapresa con il progetto *Frequenza*200 in cui ci chiediamo se sul processo educativo:

C'è differenza tra giudizio e valutazione? Quale?

In quali circostanze la valutazione va promossa sull'azione (su ciò che si è fatto) e in quali sulla persona (su ciò che sei)?

Naturalmente non ho una risposta netta e certa, altrimenti il mio percorso di ricerca appena iniziato sarebbe già finito, ma voglio partire da una riflessione confrontandomi con tutti gli altri miei colleghi/compagni di ricerca e cioè:

- nell'attuale sistema educativo la valutazione è un giudizio ed il giudizio avviene sia sull'azione, sia sulla persona.

1 M. Foucault, *Sorvegliare e punire* [1975], trad. it. Einaudi 1976.

- Altri modelli educativi tendono a trasformare la valutazione (almeno nella teoria dell'impianto) in osservazioni, annotazioni e raramente indicazioni (nel modello montessoriano) oppure in un percorso intrapreso per tutta l'età scolare insieme ad un insegnante guida e maestro di vita coadiuvato da altri insegnanti e dai genitori (modello steineriano).

Ritengo di dover fare a questo punto una precisazione affermando che tra impianto teorico e realtà vi è spesso una serie di differenze di infiniti livelli, che nella scuola ordinaria si possono verificare una serie di fenomeni che si discostano dall'ordinario; ad esempio maestri, professori, presidi e bidelli appassionati al proprio lavoro che, nonostante vengano considerate delle persone socialmente non valorizzate anzi a volte disprezzate, continuano a trovare forme e modi che non umiliano o deridono l'allievo ma anzi con particolare sensibilità e capacità riescono a sopperire a: mancanze croniche di finanziamenti, precariato, strutture fatiscenti e quant'altro oggi mortifichi il sistema educativo pubblico.

Prenderemo adesso in esame molto genericamente ma in maniera chiara, gli aspetti principali che contraddistinguono due modelli pedagogici alternativi a quello attualmente in vigore nella scuola pubblica italiana, quello steineriano e quello montessoriano, comparandoli per poter capire in cosa si differenziano dal sistema educativo convenzionale e successivamente come viene trattato l'aspetto della valutazione e della verifica.

Vediamo chi erano:

Maria Montessori (1870-1952) fu medico, pedagogista, filosofa, educatrice. Presso la clinica psichiatrica dell'Università "La Sapienza" (Roma) le fu affidato il recupero dei bambini considerati "deficienti". Proprio per loro elaborò i materiali che sono tuttora alla base del suo metodo di insegnamento.

Rudolf Steiner (1861-1925) fu filosofo, pedagogista, esoterista. Nel 1919 il proprietario della fabbrica di sigarette Waldorf-Astoria gli affidò la direzione di una scuola destinata ad istruire i figli dei suoi operai. La scuola Waldorf prende il nome proprio da questa fabbrica.

Similitudini:

- Entrambi si accostano al bambino con il massimo rispetto. Vedono il lui un potenziale immenso e credono nella pedagogia come mezzo per migliorare la società di domani.
- Entrambi ritengono che il bambino debba poter godere della massima libertà, seppur con visioni differenti.
- L'arte ha un ruolo importante nelle scuole steineriane come in quelle montessoriane.
- Entrambi giudicano i voti inutili e dannosi.
- Entrambi propongono un ambiente a misura di bambino. Nella scuola dell'infanzia non vengono proposte attività studiate a tavolino, ma si riproduce la vita casalinga.

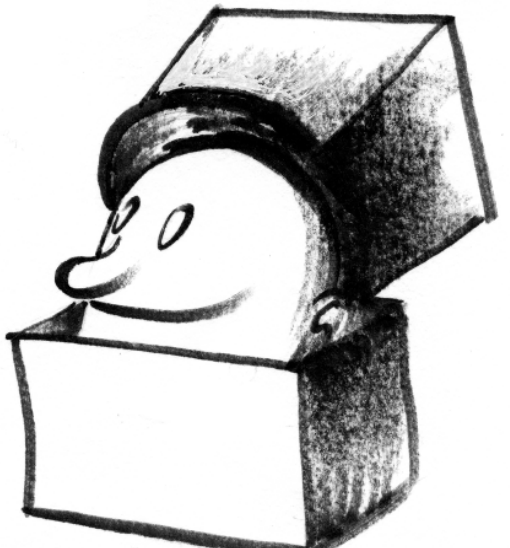
Principali differenze:

modello waldorf

1. Il metodo Waldorf mira innanzitutto a nutrire l'animo dell'essere umano, in modo da renderlo libero. L'apprendimento passa in secondo piano. Rudolf Steiner attribuisce una grande importanza all'immaginazione.
2. L'apprendimento della lettura e della scrittura viene proposto solo dopo i sette anni. Fino ad allora Steiner pensava che il bambino fosse ancora ancorato ad un'altra dimensione, quella pre-natale.
3. I giocattoli proposti sono grezzi, rudimentali, e si prestano ad essere utilizzati in modi diversi. Lo scopo è quello di stimolare la creatività.
4. L'arredamento è a misura di bambino. I piccoli possono spostare i mobili, arrampicarvisi e trasformarli, con la loro immaginazione, in ciò che preferiscono.
5. I bambini seguono un ritmo (giornaliero, settimanale, annuale) regolare. Guidati dall'insegnante, trovano sicurezza nelle loro abitudini. L'insegnante ha una grande responsabilità. Èper i bambini fonte di ispirazione e modello di comportamento. È necessario che la sua sia una vera e propria vocazione.
6. Nelle scuole Waldorf l'arte e i lavori manuali hanno un ruolo di primaria importanza. Dalla pittura alla scultura, alla musica. Dalla maglia al cucito, alla fabbricazione della carta, alla lavorazione del legno e del metallo, gli studenti acquisiscono numerosissime abilità che forniranno un importante bagaglio personale.
7. Le scuole Waldorf sono contrarie all'uso della televisione, del computer e di altri strumenti tecnologici in genere da parte dei bambini. Danno invece molta importanza al gioco all'aperto.

modello montessori

1. Nelle "Case dei Bambini" montessoriane, lettere e numeri vengono introdotti, attraverso il materiale didattico, fin dai tre anni. In genere il bambino, spinto dal proprio interesse, impara a leggere e scrivere intorno ai quattro-cinque anni. L'insegnante ha un ruolo di guida, di facilitatore. Permette al bambino di accedere a ciò che gli interessa.



2. Il materiale ideato da Maria Montessori permette ad ogni bambino di acquisire una determinata abilità, di esercitarla e poi passare ad altro in completa autonomia. Tutti i materiali montessoriani permettono l'autocorrezione dell'errore. Non è necessario il voto o l'intervento dell'insegnante perché il bambino si renda conto di aver sbagliato e provi a correggersi.
3. A differenza dei materiali steineriani, che possono (anzi, idealmente dovrebbero) essere utilizzati in ogni modo possibile, i materiali montessoriani vengono presentati all'allievo dall'insegnante e devono essere utilizzati esclusivamente per lo scopo al quale sono destinati.
4. Il bambino è libero di scegliere quale attività svolgere in qualsiasi momento.
5. Anche qui l'arredamento è a misura di bambino, per permettere ai piccini di spostare tavoli e sedie a loro piacimento. Non vedrete però, in una scuola montessoriana, bambini in piedi sul tavolo o sedie accatastate come nelle scuole Waldorf.
6. Pur incoraggiando la creatività, il metodo Montessori mira a tenere il bambino "con i piedi per terra". Essendo egli incapace di distinguere tra realtà e finzione, la Montessori ritiene opportuno non confondergli le idee.
7. Maria Montessori definisce la mente del bambino come "mente assorbente", non solo in grado, ma desiderosa di immagazzinare una gran quantità di insegnamenti con il minimo sforzo. Il segreto, secondo lei, è cogliere i momenti "sensibili" e saperli sfruttare al meglio.

Compariamo ora l'aspetto valutativo e della verifica:

modello waldorf

Le scuole Rudolf Steiner sono istituzioni senza interruzione di cicli scolastici, in cui gli allievi imparano insieme in classi stabili dal primo al dodicesimo anno di scuola, senza soluzione di continuità o anni di ripetizione.

Anziché le pagelle che contengono i voti, gli insegnanti scrivono ritratti annuali del carattere o rapporti sull'apprendimento in un loro libero linguaggio. Il programma ed il metodo di insegnamento sono pensati per andare incontro allo sviluppo naturale ed organico del bambino.

Si vuole modellare la personalità completa dell'alunno dando un ugual peso alle attività cognitive, artistico-emozionali e tecnico-pratiche, sia nell'insegnamento sia nella vita della scuola. L'addestramento pratico — con le attività agricole nel giardino, le attività manuali e artigianali — sono volte a sviluppare una visione pratica nella vita.

Durante i primi otto anni della scuola, gli insegnanti si considerano in primo luogo educatori. Rimangono per otto anni come responsabili nella stessa classe. L'insegnante dà un periodo quotidiano di due ore di insegnamento di epoca su una delle tradizionali materie principali per un ciclo di quattro settimane. L'insegnamento avviene senza manuali standardizzati; il materiale d'apprendimento più importante consiste dei quaderni di epoca preparati dagli allievi stessi. Due lingue straniere moderne sono insegnate dal primo anno di scuola con giochi, conversazioni e recite.

Le scuole Rudolf Steiner non hanno preside. Amministrano le loro funzioni organizzative e educative in incontri settimanali organizzati in un modo collegiale. Nella maggior parte dei paesi vi è una associazione nazionale delle scuole Steineriane-Waldorf.

modello montessori

Maria Montessori ha osservato che l'evoluzione del bambino, del suo percorso di apprendimento, avviene per "esplosioni" che non seguono percorsi e tempi prestabiliti. Anche i dati attuali della psicologia e le più avanzate riflessioni pedagogiche dimostrano che la formazione umana e culturale del bambino avviene per processi di maturazione lenti e sotterranei, con ritmi estremamente personali.

I tempi di apprendimento non sono mai quelli collettivi della produttività forzata e del massimo rendimento (imposti dalla prassi corrente), ma piuttosto i ritmi naturali di vita del singolo.

Il principio dell'integrità del bambino, che va rispettato nel suo sviluppo senza pressioni esterne per non intaccare nessun aspetto della sua esistenza, è l'elemento fondante del nostro ruolo di insegnante; all'interno del nostro metodo l'attività di verifica e valutazione appare molto particolare e delicata; le attività didattiche vengono strutturate in modo tale che il bambino possa svolgere individualmente il suo lavoro, seguendo inconsciamente dei veri "diagrammi di flusso", dove il controllo dell'errore non risiede nella supervisione dell'adulto ma nel successo dell'azione.

L'apprendimento di ogni alunno è guidato dal materiale; il materiale stesso denuncia al bambino gli errori commessi. Questo requisito rende possibile la verifica immediata della risposta e gli consente di apprendere controllando la propria attività e di correggere immediatamente le risposte errate.

Le verifiche degli insegnanti sull'attività dell'alunno vertono principalmente sull'osservazione, con rari e delicati interventi diretti; da essa scaturisce il quadro di valutazione.

Nell'attività di verifica e valutazione dell'alunno, consideriamo i seguenti aspetti:

- capacità di scegliere autonomamente una attività;
- tempo di concentrazione;
- ripetizione dell'esercizio;
- capacità di svolgere organicamente l'attività;
- capacità di portare a termine in modo autonomo il lavoro intrapreso;
- livello di autostima;
- rapporto con gli altri;
- rispetto delle regole;
- disponibilità e partecipazione.

Tali osservazioni che non prescindono mai dal rispetto della personalità e dei tempi di sviluppo del bambino, aiutano gli insegnanti a non assumere il facile ruolo di giudice che emette sentenze, ma offre la possibilità di poter valutare con obiettività se l'intervento è stato efficace.

Può essere utile l'adozione di griglie di osservazione, le quali, partendo dall'anamnesi personale e socio-familiare del bambino, diventino una guida di rilevazione, descrizione e interpretazione del processo evolutivo, psicologico e culturale, di ciascun bambino. Ciò darà luogo in pratica a quel diario psicologico o a quella carta biografica che la Montessori propose a suo tempo, purtroppo inutilmente, considerato che ancora oggi la verifica e la valutazione sono centrate in modo assoluto sul risultato-prodotto e non sul soggetto-produttore, valorizzando in modo esclusivo la dimensione ricettiva ed apprenditiva della personalità infantile.[2]

Abbiamo visto comparando i metodi di valutazione nelle scuole steineriane e montessoriane che almeno in teoria la valutazione dell'allievo viene trasformata in percorso, l'errore in un punto di forza, non ci sono bocciature o fallimenti ma confronti con se stessi, con i propri limiti e con la propria curiosità.

Ci sono anche varie critiche a cui sono stati esposti questi due modelli, ad esempio che essendo scuole costose e frequentate in genere da famiglie benestanti vengono bypassati automaticamente molti dei problemi della scuola di massa. Oppure nel caso delle scuole steineriane vi è diffidenza in quanto vengono viste come una sorta di setta.

Ho sempre pensato che una riflessione seria, obiettiva e critica non debba mai prendere un intero sistema per buono in maniera dogmatica, per quanto orribile o affascinante possa sembrare un determinato modello, idea, filosofia o pedagogia bisogna individuare punti di forza e punti di debolezza e magari aggiungere, togliere o sperimentare dei sincretismi; d'altronde è questo il bello della ricerca e dell'essere umano, riuscire a prendere dalle esperienze passate, degli elementi per costruire qualcosa di meglio. Questa è la bussola che ha indicato la via per nuovi modelli educativi, filosofie, religioni, grandi opere letterarie, musica e tutto quello che l'essere umano è riuscito a sviluppare partendo da qualcosa già fatto in precedenza.

Conclusioni.

Se la valutazione diventa insieme auto-valutazione, osservazione, percorso condiviso e confronto costruttivo che mira alla comprensione dell'argomento trattato o delle proprie potenzialità come dei propri limiti e non al giudizio in senso stretto, allora credo che la scuola pubblica debba poter guardare ad altri modelli educativi per modificare la propria impostazione cattedratica e autoritaria senza per questo snaturare o smantellare quanto di buono ci può essere in determinate realtà dove genitori, docenti e scuola riescono a trovare un buon equilibrio per aiutare i/le ragazzi/e a crescere fiduciosi in sé stessi, ad imparare come si impara, e ad acquisire nozioni e conoscenze utili al loro presente e futuro.

2 Opera Nazionale Montessori (a cura di), *La verifica e la valutazione*, in I*l progetto educativo Montessori, Gli Aiuti Montessori*, Sezione Quaderni - n.2, Roma, Edizioni Vita dell'Infanzia, Roma, 2003, pp. 35 - 36.

cos'è la sociometria?

di Silvia Rusignuolo

Tecnica ideata da Jacob Levi Moreno all'interno del metodo dello psicodramma e del sociodramma, la sociometria è l'insieme delle tecniche e degli strumenti che permettono di rendere percettibile e rappresentabile la struttura dei rapporti nell'ambito di un gruppo.

Nasce dalle osservazioni svolte dall'autore come medico psichiatra fra il '15 e il '18 in un campo di rifugiati sudtirolesi a Mittendorf, attraverso le quali l'autore rileva l'importanza, per la pianificazione di una comunità, di considerare criteri sociali e psicologici.

Nel '33, in occasione della presentazione dei suoi studi al congresso della Medical Society nello stato di New York, le mappe sociometriche destarono l'interesse della comunità di riferimento. Furono utilizzate ed approfondite come strumenti e tecniche in differenti ambiti di studio ed intervento coi gruppi (psicoterapia di gruppo, psicodramma, sociodramma). Si distingue la *sociometria statica* (rappresentazione grafica delle dinamiche o relazioni di gruppo per mezzo di un sociogramma) dalla *sociometria d'azione*, che consiste in attività volte a rilevare o verificare le relazioni presenti in un gruppo in un momento dato.

La sociometria d'azione utilizza, come strumento di rivelazione e di rappresentazione, lo spazio destinato all'azione psicodrammatica e le persone che compongono il gruppo. Nella sociometria d'azione la qualità e la quantità delle relazioni sono espresse dalla collocazione spaziale e dall'atteggiamento delle singole persone. L'attrazione e la repulsione sono indicate collocando ogni persona in un rapporto spaziale di vicinanza o di lontananza rispetto a coloro nei confronti dei quali si vuole rendere evidente la qualità della relazione; una più specifica definizione di questa qualità viene ulteriormente espressa dalla postura (rigida, flessibile, accovacciata, di spalle ecc.) dalla mimica (sorriso, disgusto, benevolenza , scherno ecc.) e dal tono e dal contenuto di un messaggio verbale.

La sociometria oltre che strumento di rilevazione delle relazioni gruppali è anche strumento di cambiamento delle stesse poiché, rendendole visibili, ne rende consapevoli gli attori.

Può essere utilizzata come strumento per la ricerca coi gruppi e nei gruppi, in contesti non terapeutici. L'individuazione del campo sociale (Lewin) e dei modelli di relazione spontanea tra gli individui attraverso l'applicazione di uno strumento di misura all'essere sociale è l'obiettivo con cui la tecnica è ideata, ma non sempre centrale nella scelta di utilizzarla; se utilizzata in contesti non terapeutici il focus è posto su un altro oggetto o livello di analisi a seconda del contesto, del gruppo e del fine per il quale si sceglie di impiegarla. Nel caso esaminato le richieste poste al gruppo non riguardano valutazioni reciproche, ma su un oggetto o tema terzo.

La sociometria (d'azione e grafica, poiché i posizionamenti e gli spostamenti sono stati fotografati e possono essere tradotti in mappe) fornisce informazioni sui posizionamenti dei partecipanti come singoli e come gruppo, dunque coinvolgendo anche il piano delle dinamiche di gruppo o di sottogruppo, ma funge anche da stimolo ed attivazione di discussioni in gruppo o da strumento di monitoraggio e valutazione di oggetti esterni al gruppo.

Bibliografia:

Moreno J.L., *Who Shall Survive*?, Beacon N.Y.
Lewin K.
Picchi R.
www.slideshare.net/alfcom/la-sociometria

6. pratiche e strumenti

Può il calcio rivoluzionare il sistema di voti e pagelle scolastiche? La valutazione può risultare un momento molto stimolante per chi è chiamato ad apprendere e insegnare. Pensare al momento della valutazione in una maniera diversa da quella basata sul sistema competitivo con premi e punizioni può avere un grande potere innovatore, anche sull'intero impianto educativo. Lo leggeremo nei due racconti di esperienza che seguono, esperienze distanti per luogo di realizzazione (Milano e Palermo) e ambito di intervento, ma assai vicine per quello che hanno da dirci.

appropriarsi e risignificare la valutazione

riflessioni, processi e strumenti pedagogici verso l'autodeterminazione

di Silvia Rusignuolo

"Ad un pensiero che isola e separa si dovrebbe sostituire un pensiero che distingue e unisce, a un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorrerebbe sostituire un pensiero del complesso nel senso originario del termine complexus, *cioè tessuto insieme (…) Si distingue non per isolare ma per comprendere le differenze e per riconnettere le parti nel tutto, in maniera più consapevole."*
(Morin in Rossi Toppano, 2009 p. 41)

"(…) non già che ci si fermi a pensare, ma che si sia capaci di tener viva, nel caso dell'azione, una pluralità di visioni della situazione. Questa duplicità non interferisce con l'azione, ma contribuisce a far sì che chi conduce l'indagine sia preparato a quella forma di azione che ho definito conversazione riflessiva con la situazione"
(Schon 1993, in Rossi Toppano 2009, p. 187)

"Le società degli individui sono quelle in cui, a differenza del passato, ognuno è chiamato a costruirsi il proprio destino, impegnandosi attivamente anche per usufruire dei sistemi di protezione sociale nati per soccorrere il singolo in caso di bisogno. La biografia normale diventa allora la biografia della scelta, riflessiva, dell'incertezza, del rischio e dell'eventuale insuccesso, (….) e questo apre spazi di autonomia ma rappresenta una condanna".
(Beck in Simoni 2012, p.35)

Ricercando l'origine dei termini per trovare un punto di partenza per un cenno di analisi sui loro significati attuali, troviamo associato al concetto di *valutare* quello di determinare un prezzo, un valore, anche economico, di tener presente, di stabilire in misura approssimativa. In ambito pedagogico il processo di valutazione sarebbe invece connesso all'acquisizione di dati ed informazioni che permettano di verificare l'efficacia di un intervento educativo ed il profitto di un allievo (Zingarelli 2003).

Il termine *valutazione* in ambito pedagogico è associato con facilità al mondo scolastico, sostituendo quello di *giudizio*, dal sapore più datato e prossimo all'immagine di una scuola "vecchio stampo". Tra le sfumature di significato di questo secondo termine la facoltà umana di distinguere, confrontare, paragonare, di mettere in relazione un soggetto ed un predicato, ma anche quella di decisione, di sentenza. L'ambivalenza dei significati costellati intorno al tema della valutazione, tra cui ci muoviamo come singoli educatori, pedagogisti, coordinatori

e come équipe di un centro diurno di prevenzione alla dispersione scolastica, ci pare avere origini distanti nel tempo e diramate su differenti piani, da quello personale, a quello sociale, politico, culturale dei contesti in cui viviamo ed operiamo. La ricerca di un posizionamento d'équipe o "di servizio"[1] su questo tema, nella relazione con la scuola, con i singoli ragazzi, con il gruppo, con i genitori, coinvolge inevitabilmente riflessioni sui vincoli e sulle richieste "esterne" (dai disegni di legge ai "finanziatori", alle relazioni con i partner coinvolti nel "raggio d'azione" del centro diurno) e sulle esperienze e rielaborazioni dei singoli a partire anche dalla loro storia personale e professionale.

Del piano politico e legislativo che interpreta e definisce legiferando il mondo dell'educazione e dei servizi[2] diamo qui solo un breve cenno, ricercando qualche riferimento per inquadrare ulteriormente la nostra pratica e riflessione quotidiana e la sperimentazione messa in atto con i ragazzi che frequentano il centro e le loro famiglie.

A partire dagli anni Novanta il *project management* (lavoro per progetti) è stato oggetto della formazione di competenze gestionali e organizzative per chi ha funzioni di coordinamento (Negri, Zecca 2012); è una modalità organizzativa coerente con la complessità dei fenomeni educativi e con la temporalizzazione dei servizi e finanziamenti e rispondente alla necessità di esercitare un chiaro controllo sui processi, di far fronte alla scarsità delle risorse o di diffondere un modello imprenditoriale di servizio. Gli aspetti di trasformazione, anche culturale, che investono la progettazione e il ruolo del coordinatore in quest'ottica, coinvolgono anche il piano dell'organizzazione del lavoro dal punto di vista dell'operatore implicando mutamenti nella concezione del lavoro educativo o sociale: i progetti educativi (così come i finanziamenti) hanno un termine, ed è pertanto ancor più necessario fornirsi di strumenti di monitoraggio e valutazione per collocarsi nel tempo rispetto ad una chiusura o ad una scadenza e per verificare, dimostrare e comunicare l'efficacia di un intervento (all'esterno e all'interno del servizio).

Accanto al *project management* evidenziamo qui come elemento significativo di un cambiamento di ottica nella norma e nella cultura pedagogica, il concetto di sussidiarietà[3], attraverso il quale si esprime il processo di istituzionalizzazione

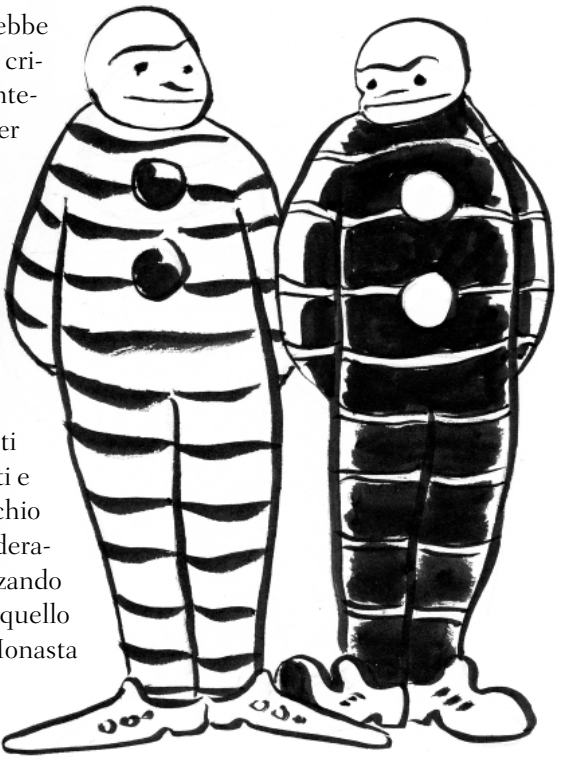
1. Il centro cui facciamo riferimento è nato da un anno e mezzo circa. Nonostante le esperienze professionali individuali e della cooperativa Zero5 in questo ambito siano di medio- lungo termine, il servizio è dunque giovane, e si presta anche per questo a sperimentazioni e processi di riposizionamento e riflessione su temi "classici" e "innovativi" legati all'intervento pedagogico nell'ambito della prevenzione alla dispersione scolastica.
2. Il diritto non determina né i comportamenti né l'organizzazione (Catino in Simoni 2012, p. 18), è piuttosto oggetto di un processo di trasformazione e negoziazione, il cui risultato è frutto di trasferimenti e traduzioni non lineari (il concetto di *traslazione*, Simoni 2012, p. 52), in cui i diversi attori organizzativi sono agenti attivi. Le norme sono da intendersi come espressione di un insieme di valori e danno indicazione sulla desiderabilità sociale di certi obiettivi, vengono tradotte in partica lavorativa da comunità occupazionali e professionali e mobilitano poteri e gruppi di interesse, a volte contrapposti.
3. Principio menzionato nell'art. 118 della Costituzione italiana, Comma IV. Si intende con sussidiarietà verticale, la ripartizione gerarchica delle competenze avviene fra gli enti amministrativi pubblici, la cui azione soddisfa i bisogni dei cittadini, e gli enti più prossimi al cittadino; orizzontale, quando i bisogni sono soddisfatti dai cittadini stessi, e il cittadino coopera con le istituzioni nella definizione degli interventi sulle realtà sociali a lui più prossime (Negri, Zecca 2012). Mutuato dal mondo anglosassone, in cui non solo si rigetta lo statalismo (come in Italia con l'introduzione del principio di sussidiarietà), ma si esclude qualsiasi sostegno economico da parte dello Stato, non solo come espressione di una visione "aziendale" e "neoliberale" della società ma come espressione di sovranità delle sfere, opposta a quella di stampo cattolico che esprime una visione gerarchica della società (Negri, Zecca 2012).

delle tecniche e dei processi di empowerment. Secondo questo principio l'Istituzione pubblica da garante del benessere dei cittadini, assume, in un nuovo paradigma, la funzione di "sostegno e promozione nel caso in cui il cittadino sia impossibilitato ad agire per proprio conto". Tra welfare e assistenzialismo, autonomia e aziendalizzazione, libertà di scelta e promozione dell'incontro interculturale, si apre lo spazio per un'esplorazione delle differenti sfaccettature del concetto di provvisorietà e della funzione di coordinamento, monitoraggio e valutazione necessaria al controllo ed alla garanzia dei livelli minimi di diritto sociale.

Coerentemente a questo cambiamento di paradigma, il nuovo rapporto tra pubblico e privato, definito dalla legge sui servizi sociali, ha come effetto, tra gli altri, quello di favorire la nascita di "progetti innovativi", valorizzare il ruolo del no profit come partner ed attuatore di politiche, di cui gli enti locali si fanno garanti (Negri, Zecca 2012, p. 63).

Accanto a questi aspetti positivi, cambiando prospettiva, si può parlare di sostituzione dei servizi con progetti a termine, che sono finanziati per il tempo di una breve sperimentazione, insufficiente a rispondere a finalità complesse come quelle formative o di sostegno psicopedagogico e che non dà la possibilità di creare le basi per sostenersi autonomamente, con un forte rischio di dispersione, se non di mortalità, di saperi, competenze, generici raggiunti (Negri, Zecca 2012, p. 22).

Con la 285/97 nascono molti nuovi soggetti, che dipendono economicamente da bandi e finanziamenti pubblici, e faticano a trasformare in Servizi i propri progetti sperimentali, come dovrebbe essere nell'intento del legislatore. L'ottica del legislatore espressa per mezzo della cosiddetta aziendalizzazione delle Unità sanitarie locali, della riforma delle autonomie locali e dell'assistenza, sarebbe quella di revisionare i modelli organizzativi che stanno lentamente modificando la cultura burocratica meccanicistico-funzionalista. Lo scenario delineato dalle riforme dovrebbe essere quello di una trasformazione secondo criteri di efficienza e riduzione degli sprechi, integrazione fra aree, orientamento al servizio per i cittadini, con l'introduzione di criteri e metodi ispirati o nati nel mondo delle imprese come la qualità, la gestione economica per budget, il controllo di gestione, l'individuazione delle responsabilità nei procedimenti e nelle prestazioni. Riconosciamo che il limite di una scadenza temporale in un certo senso permette l'innovazione, cioè la realizzazione di servizi sempre più aderenti ai bisogni e agli interessi dei cittadini coinvolti e permette una fase di sperimentazione. Il rischio è di ottenere l'effetto opposto a quello desiderato, sovrapponendo rigidità a rigidità e utilizzando come parametro principale di valutazione quello del taglio alla spesa (*cash nexus*, Veben in Monasta



2003), prescindendo da ulteriori analisi sulla riduzione del valore del servizio offerto (Manoukian e Orsenigo in Simoni 2012, p. 17, 18).

Tra il modello economico e quello ideologico ci pare dunque necessario trovare ancora una volta un ponte, che non rinunci ad analisi puntuali sul piano di realtà, ma nemmeno a quell'elemento ideale, di potenziale trasformativo dei microprocessi che compongono il mondo e del mondo sociale, che può rendere così appassionante questo ambito di intervento e lavoro.

A partire dalle riflessioni su queste ambivalenze, abbiamo avviato, proprio nella fase di verifica dopo un anno di lavoro e di conseguente riprogettazione, una riflessione sul piano dell'intervento educativo e dell'ambito pedagogico, tuttora in corso. Alla ricerca di metodologie di valutazione e di indicatori dell'"efficacia" del nostro intervento, abbiamo progettato un processo di monitoraggio sugli interventi educativi e sulla relazione con gli attori coinvolti ed intercettati tramite il centro.

La prima sperimentazione ha avuto luogo nel giugno scorso, al termine dell'anno scolastico e del primo anno di apertura del servizio. Ha coinvolto i ragazzi frequentanti il Centro e le loro famiglie in un'attività di valutazione partecipata, il cui esito ha dato spunto per approfondimenti successivi in setting più "standard" (colloqui individuali di verifica o di riapertura dopo l'estate, progettazione di équipe, progettazione congiunta con il minore, la famiglia, i docenti di riferimento). La progettazione dell'attività è nata nello specifico dall'intenzione di proporre uno strumento di valutazione che permettesse di rendere conto e narrarsi all'esterno, ma anche che offrisse ai partecipanti la possibilità di uscire da definizioni di adeguatezza o inadeguatezza spesso utilizzate per descrivere insuccessi formativi e fatti propri dai ragazzi per definire rapporti faticosi con la scuola, con i pari, con le famiglie. Riprendendo le quattro aree che componevano la "scheda di segnalazione" compilata dagli insegnanti per l'invio al centro, abbiamo riproposto le stesse, tradotte in indici per la valutazione (autovalutazione e indici di soddisfazione)[4], ai ragazzi e ai loro genitori in occasione di una festa di chiusura del centro.

Secondo il metodo della sociometria, in seguito alla lettura delle cinque affermazioni, ognuno si è posizionato nello spazio su una linea immaginaria che andava da zero a cinque, comunicando così a tutti i presenti (e non solo, avendo tutti accettato di essere fotografati) il proprio posizionamento immaginando o ricordando la propria posizione a settembre e, in un secondo momento, quella attuale (a giugno). Ogni posizionamento è stato fotografato, ed è stata presa nota dei commenti dei ragazzi e degli adulti relativi ai reciproci posizionamenti. Ciascuno ha potuto argomentare, se credeva necessario, il proprio posizionamento. Abbiamo registrato in generale una percezione di miglioramento su almeno due delle quattro affermazioni, ovvero uno spostamento nello spazio verso la posizione rappresentata dal cinque (pienamente soddisfatto). La partecipazione congiunta dei genitori e dei ragazzi ha, in alcuni casi, facilitato o attivato la comunicazione su temi specifici tra le coppie o le triadi genitori-figli, tra ragazzi, tra genitori, con gli educatori, offrendo spunto di approfondimento o di riferimento ad un'esperienza condivisa, in occasioni successive. La richiesta che ciascuno si posizionasse rispetto a se stesso, e non rispetto al proprio figlio, nel caso dei genitori, è stata percepita come 'nuova'. È stato infatti necessario spiegarla e chiarirla più volte; in seguito ai chiarimenti, molti genitori si sono riposizionati rispetto al proprio grado di soddisfazione ed alle proprie relazioni in gioco nelle quattro aree proposte. D'altro canto, la conseguenza immediatamente visibile della richiesta di posizionarsi singolarmente, è stata una fotografia di gruppo. Questo ha permesso di orientare gradualmente la nostra progettazione di équipe anche su obiettivi pedagogici sul gruppo e condivisi, monitorati, valutai con il gruppo intero.

Gli esiti della sociometria sono stati, in alcuni casi, punto di partenza per una riprogettazione con ragazzi, genitori ed insegnanti. Inizialmente la richiesta di 'rispondere giocando' ha incontrato resistenze e timori. Alla seconda affermazione abbiamo percepito un cambio di clima, che si è fatto più giocoso e coinvolgente, come se il timore di essere valutati per le proprie posizioni fosse venuto meno ed il senso della proposta compreso o condiviso maggiormente. Nei mesi successivi i ragazzi hanno fatto riferimento più volte al momento di valutazione come un momento ludico, di condivisione 'spiazzantÈ perché per la maggior parte di loro esperienza inedita con i genitori. Abbiamo l'impressione che esperienze congiunte con adulti e ragazzi, in cui si offra o si costruisca insieme l'opportunità di mettersi in gioco e di dichiarare i propri posizionamenti in un clima di partecipazione, sia di grande valore nel percorso di maturazione e crescita rispetto all'oggetto del nostro lavoro. Permette di trasformare l'esigenza di rendicontare il proprio lavoro con indicatori anche numerici in un'occasione di confronto e di autoaffermazione delle persone coinvolte in prima persona nei percorsi che si ha necessità di valutare, tentando di affiancare approcci quantitativi e qualitativi al racconto dell'esperienza del Centro. Permette di avvicinare i differenti piani della pratica e della sua rendicontazione, di condividere percorsi e direzioni di ricerca del significato delle pratiche con chi ne è direttamente coinvolto. Permette di proporre una concezione della valutazione più prossima all'autovalutazione, ovvero come una fase del processo che permette di proseguire nel percorso di crescita e non come la fase finale, dopo la quale si passa oltre o si ricomincia da capo (promossi o bocciati?). Sposta il *locus of control* all'interno del soggetto, restituendogli autonomia nell'utilizzo dello strumento valutativo.

La progettazione di équipe prosegue su questa scia, in un percorso che prova ad avvicinarci sempre più alle pratiche di partecipazione[5], con l'intenzione di definire percorsi di ricerca ed educativi improntati all'autodeterminazione, alla metariflessione sulle pratiche ed intorno alla loro comunicabilità.

Progettare pratiche ed esperienze, anche piccole, ma orientate da una scelta pedagogica e da un riflessione più ampie, ci sembra ci permetta di promuovere ed esperire la valutazione come momento di scambio e riflessione sul processo e non sul risultato, è una direzione che troviamo ad oggi stimolante e prossima a noi, come équipe.

4 Sei soddisfatto del modo in cui a casa si fanno i compiti? Sei soddisfatto dei rapporti con la scuola? Sei soddisfatto del modo in cui frequenti la scuola? Fra le tante, ci sono delle proposte della scuola che ti appassionano?

5 Ci riferiamo qui ad esempio alla possibilità di costruire con i ragazzi e con i genitori, congiuntamente o separatamente, gli indicatori per la prossima attività di monitoraggio e valutazione.

calcio e valutazione

di Christian Paterniti

Può essere lo sport del calcio uno strumento valutativo? Sicuramente sì, se ci si sofferma alla valutazione delle prestazioni sportive sul campo, ma l'esperienza laboratoriale di Palermo ci porta a spingerci oltre, approfondendo il concetto ed estendendolo ad una connessione con la didattica e l'autovalutazione. Raccontiamo:

Da un anno esatto all'interno del quartiere Borgo Vecchio di Palermo lo sport ed in particolare il calcio si è rivelato uno strumento dall'altissimo impatto aggregativo per una trentina di ragazzi di età compresa tra i 6 e i 14 anni. La partecipazione in massa al Mediterraneo Antirazzista (ben 8 squadre del Borgo tra pulcini e adulti) ha altresì aperto uno scenario mai vissuto dai ragazzi del quartiere, ovvero il confronto ludico attraverso un pallone con coetanei di tanti altri quartieri, e la realizzazione di diverse uscite dal quartiere con relativi benefici del e per il gruppo. Da settembre si è così avviato, in modo più sistematico e regolare, tre volte a settimana, un laboratorio calcistico nel campetto del "Capannone", lo stesso che nello scorso Maggio è stato riqualificato interamente dagli operatori del centro, dai ragazzi e da tutto il quartiere.

L'intento del laboratorio però non vuole essere esclusivamente ludico e fine a se stesso, bensì pone tra i suoi obiettivi il connettere le prestazioni scolastiche con quelle calcistiche. Ogni ragazzo infatti da quest'anno viene seguito con una scheda valutativa personale dove vengono contate le presenze, il comportamento e la prestazione al campetto così come al centro e a scuola. Al termine di ogni allenamento vengono assegnati dei punti ai ragazzi che si sono distinti quel giorno sia in campo che a scuola, aggiornando così una "classifica" di rendimento individuale che sta innescando una sana competizione ma soprattutto partecipazione e costanza a tutte le attività. Inoltre il metodo di gioco sperimentato durante le partite è abbastanza anomalo tanto quanto efficace: infatti, nonostante il calcio sia uno sport di squadra, esso è spesso vissuto dai ragazzi come una vetrina individuale e di ostentazione per i più capaci, e di umiliazione e/o dipendenza dai più forti per i ragazzi meno capaci, dando così vita ad una alta quanto nociva competitività. Il nostro lavoro ha perciò innanzitutto puntato a scardinare i soliti paletti del "chi gioca col più forte vince" o del "a me la palla non la passano mai" applicando questo insolito regolamento: Ogni squadra ha l'obbligo di iniziare l'azione facendo partecipare con almeno un tocco di palla ogni giocatore schierato che a sua volta non potrà toccare il pallone per più di tre volte. Semplicemente con questo metodo "a tre tocchi" ogni squadra è indirizzata a giocare coralmente e in maniera veloce, facendo girare il pallone fra tutti i suoi componenti ed evitando così individualismi esasperanti, e riducendo allo stesso tempo rancori, invidie e "cattiverie" nei confronti dei ragazzi che meglio si destreggiano col pallone e che spesso incorrono nelle giocate fini a se stesse penalizzando il gioco di squadra e il relativo fare gruppo.

Stiamo così notando come tutte le gare siano equilibrate a prescindere dai componenti delle squadre in campo, siano essi "fuoriclasse in erba" o "piccoli apprendisti del gioco"; inoltre dopo la partita del venerdì viene chiesta una sorta di autovalutazione ad ogni giocatore cercando insieme agli operatori/mister di correggere le imperfezioni e potenziare i pregi. Il risultato di questo esperimento è stato positivo e produttivo, e ha mostrato tutta la sua efficacia non solo per le prestazioni sportive in sé, ma anche e soprattutto ai fini di una crescita individuale e di gruppo.

bibliografia

Amovilli L., *Imparare a imparare. Manuale di formazione aspecifica*, Patron, 1994.

Antinucci F., *La scuola si è rotta*, Laterza, 2001.

Bettinelli S., *Insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo*, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli" di Crema, 2006.

Biorcio R. (a cura di), *La scuola vista dai protagonisti*, Franco Angeli, 2006.

Boda G., Mosiello F., *Life Skills: il pensiero critico*, Ed. Carrocci Faber, 2005.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997.

Castoldi M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*, Franco Angeli, 2011.

Comoglio M., *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Lalweb, 2005.

Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, 1995.

De Bono E. *Creatività e pensiero laterale*; trad. Brunelli F., Bur, 2001.

Ercoli L. (a cura di), *Kit Didattico Bussola, Teorie metodologie, e strumenti didattici ed educativi, al servizio della didattica, al servizio della salute*, pubblicazione ad uso non commerciale di Ala Milano Onlus, edita su *www.alainrete.org*, 2008.

Ercoli L., *Appunti di Viaggio. Didattica per competenze*, 2013. Pubblicazione on demand edita su *www.ilmiolibro.it*.

Felder R.M., Silverman L.K., *Learning and teaching styles in engineering education*, Engr. Education, 78(7), 1988, p.674 – 681.

Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, 1995.

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, 2005.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996.

Guild P.B., Garger S., *Marching To Different Drummers*, ASCD, 1998.

Johnson D.W., Johnson R. T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, 2006.

Keefe J.W., *Learning Style: An overview,* in Nassp's *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*.

Reston VA: *National Association of Secondary School*, 1979.

Kolb D., *Experiential Learning Theory and Learning Style Inventory*, in "Academy of Management Review", 1981.

Kolb D., *Experiential Learning*, Prentice Hall, 1984.

Kolb D., *Learning Styles and Disciplinary Differences*, in **A. Chickering** (a cura di), *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*, Jossey-Bass, 1981.

Kolb D., *Lsi Technical Manual*, McBer and Company, 1976.

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Tannini M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, 2004.

Meazzini P., *Insegnare a studiare un'arte che può essere appresa. Psicologia e scuola*, Giunti, 1991.

Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Giunti, 2000

Mehrabian A., *Nonverbal communication*, Aldine-Atherton, 1972.

Monasta, A. *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci, 1997 - 2003.

Mumford A. e Honey P., *Using your learning style*s, Maidenhead, 1996.

Negri S., Zecca L., *Il progetto pedagogico organizzativo nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, 2012.

Nigris E., Appunti e dispense del corso di progettazione e valutazione dei servizi educativi presso l'università di Milano – Bicocca (2012-13).

Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando ad imparare*, SEI, 2001

Rossi P. G., Toppano E. (2009) *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci.

Simoni S. *Le culture organizzative dei servizi. La sociologia dell'organizzazione e i servizi alla persona*, Carocci Faber, 2003 - 2012.

Zingarelli N., *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, 2003.

Intervita
www.intervita.it

(FREQUENZA 200)