

Dall'inserto di «Innovazione educativa» al n.5-6 del 2006

Dossier dei temi che interessano l'area geo-storico- sociale

Materiali predisposti per gli Workshop del 12 settembre 2006

INDICE

1. Introduzione

2. *Metaemozioni, scienze sociali e storia mondiale per le competenze interpersonali, interculturali, sociali, civiche*

Flavia Marostica..... 14

3. *La relazione educativa e il rapporto insegnamento/apprendimento*

Paola Vanini..... 27

4. *Una scuola dai mille volti*

Claudio Dellucca..... 47

5. *Valutazione degli apprendimenti e didattica*

Roberto Ricci..... 63

Sinergia operativa tra Ufficio Scolastico Regionale e IRRE in Emilia-Romagna

Luciano Lelli

Tra gli Uffici Scolastici Regionali e gli IRRE è stabilita sul piano normativo una stretta unità di intenti e di azione: il DPR 190/2001 infatti sancisce che gli IRRE “sono enti strumentali dell’amministrazione della pubblica istruzione, dotati di personalità giuridica e autonomia amministrativa e contabile” e che “nel quadro degli interventi programmati dagli uffici scolastici di ambito regionale e delle iniziative di innovazione degli ordinamenti scolastici, tenendo anche conto delle esigenze delle comunità e degli enti locali e delle regioni, svolgono funzioni di supporto alle istituzioni scolastiche e alle loro reti e consorzi, nonché agli uffici dell’amministrazione”.

È noto però che il passaggio dal livello delle disposizioni normative a quello delle concrete attuazioni spesso comporta l’emersione di ostacoli e incomprensioni: nello specifico del caso qui chiamato in causa non è infrequente che gli Uffici Scolastici Regionali inclinino a considerare gli IRRE una sorta di loro “braccio secolare”, asservito e, appunto, strumentale, e che gli IRRE, anche pregiudizialmente, per sottrarsi a un abbraccio ritenuto troppo soffocante, tendano a divergere dalle linee operative messe a punto dagli USR.

In Emilia-Romagna ci si impegna – si può dire da quando sono stati istituiti USR e IRRE – per non scivolare in nessuna delle due “derive”: tramite il perseguimento costante di una esplicita solidarietà funzionale, estesa ai campi della ricerca pedagogico-didattica, del supporto alle istituzioni scolastiche autonome alle prese con la riforma degli ordinamenti in corso, della formazione in servizio del personale, della valutazione del funzionamento del sistema scolastico regionale.

Tra le innumerevoli iniziative che concretamente realizzano la menzionata cooperazione a largo raggio ne cito qui un paio, per molti versi esemplari: la costituzione di appositi gruppi regionali di ricerca (formati da docenti, dirigenti scolastici, dirigenti tecnici, insegnanti universitari) che da oltre un anno si dedicano all’esplorazione capillare e sistematica delle valenze trasversali e delle peculiarità disciplinari e didattiche della riforma degli ordinamenti in corso e, da ormai quattro anni, la ricognizione di tutte le principali specificità del sistema scolastico regionale, indagine che sfocia, ogni anno, oltre che in un sempre affollato seminario di presentazione, nella produzione di un ponderoso rapporto in volume.

Un sistema formativo complesso quale quello dell’Emilia-Romagna, costituito da una pluralità di cofattori (istituzioni scolastiche autonome, USR, CSA, IRRE, enti locali, Regione, associazioni culturali e professionali) che sono tenuti a collaborare al meglio per garantire al sistema stesso un adeguato livello di funzionamento, richiede che la comunicazione tra i vari cofattori fluisca immediata e costante, avvalendosi di una molteplicità di veicoli.

Ormai, quale strumento di comunicazione privilegiato, fa la parte del leone la telematica, attraverso una quantità proliferante di siti e portali WEB. Anche l’USR e l’IRRE dell’Emilia-Romagna ovviamente non prescindono da tali ormai relativamente nuovi e potentissimi mezzi, avendoli da molto tempo individuati e trascelti quali mediatori tra le iniziative di propria pertinenza e gli interlocutori “istituzionali”, in primo luogo le scuole della Regione.

L’IRRE dell’Emilia-Romagna, però, fin dal momento della sua entrata in scena, molto ha confidato nella valenza informativa e formativa della più tradizionale comunicazione “cartacea”, di cui *Innovazione Educativa* è sempre stata la punta di diamante, come luogo e occasione di incontro e dialogo tra i cofattori del sistema formativo regionale.

Innovazione Educativa ha sempre riservato un occhio di particolare riguardo, ovviamente, alla realtà regionale, pur mantenendo le sue antenne molto spesso attive in direzione del quadro delle scelte, delle decisioni e dei cambiamenti coinvolgente l’intero sistema scolastico nazionale.

Proprio con il proposito di sottolineare la sua doppia caratterizzazione, da qualche anno *Innovazione Educativa* si è articolata, organizzando le proprie riflessioni e proposte in due fascicoli distinti, uno contenente argomentazioni e studi con valenza per dir così generale e uno di declinazione di problematiche, questioni, soluzioni e suggerimenti secondo un’ottica esplicitamente emiliano-romagnola.

Con questo numero l'impianto citato della rivista viene ribadito e potenziato: tramite una partecipazione strutturale dell'Ufficio Scolastico Regionale alla messa a punto del fascicolo locale (ma la novità non è affatto assoluta, poiché interventi di presentazione di iniziative dell'USR ER sono frequentemente apparsi anche in precedenza).

In questo numero, in uscita all'esordio dell'anno scolastico 2006/2007, il fascicolo regionale presenta i campi e le coordinate di attività dei ricercatori dell'IRRE, attività costantemente svolte in sinergia con istituti scolastici della Regione, alle quali nel mese di settembre 2006 verrà dedicato anche un apposito momento seminariale.

Il numero seguente esplorerà una tematica di grande attualità, che molta attenzione attira da parte di tutti i cointeressati al funzionamento del sistema scolastico regionale, ovvero sia gli esiti e le problematiche emergenti dalle iniziative di monitoraggio e valutazione poste in essere in Regione nell'anno scolastico 2005/2006, riguardanti gli aspetti strutturali, organizzativi e didattici del sistema formativo.

Introduzione

M. Cristina Gubellini e Gian Luigi Betti

L'IRRE ER svolge da sempre, per compito istituzionale e per *mission* educativa, un'intensa attività di ricerca, prioritariamente in ambito didattico-pedagogico, a supporto della scuola regionale (singole istituzioni, loro reti e/o consorzi).

Tale impegno si realizza attraverso modalità diversificate di progettazione, studio, ricerca, consulenza, monitoraggio, formazione, aggiornamento, rilevazione, documentazione, diffusione e valorizzazione, pubblicizzazione... che coinvolgono il nostro istituto sia in programmazione autonoma che con altri partner: il sistema MIUR-Ufficio Scolastico Regionale-CSA-INDIRE-INValSI, gli Enti Locali (Regione, Province, Comuni), le Università della regione, agenzie formative pubbliche e private presenti sul territorio.

La presente pubblicazione, lungi dal volersi configurare come una rassegna esaustiva delle attività proposte dall'Istituto anche per l'a.s. 2006/2007, si prefigge di illustrare - seppur brevemente - i temi di maggior interesse ai quali i ricercatori IRRE ER si dedicano da tempo. Ciò in risposta alle urgenze educative, pedagogiche e didattiche poste a livello scolastico e sociale da argomenti quali: le modalità dell'innovazione, la definizione delle competenze, la formazione alle nuove tecnologie e alla lingua inglese, la promozione del successo formativo, il raggiungimento dello "star bene" a scuola, la creazione di buone relazioni educative, la documentazione delle esperienze, la dimensione europea dell'educazione, la valorizzazione delle diversità, il miglioramento della qualità dell'istruzione e del sistema-scuola, la formazione per tutti e per tutta la vita, la promozione di un orientamento efficace, la ridefinizione di modalità e strumenti di valutazione, il coinvolgimento fattivo delle famiglie, ecc.

Nella prima parte del volume vengono presentate le ricerche maggiormente riconducibili all'*area disciplinare e interdisciplinare*, mentre nella seconda sono raccolte le tematiche prevalentemente riferibile all'*area di sistema*.

Nella terza parte (*Passione e innovazione...nella scuola dell'innovazione*) vengono brevemente descritte le attività previste nei workshop pomeridiani del 12 settembre 2006, nell'ambito del Convegno regionale che l'IRRE-ER organizza per le scuole, i dirigenti, i docenti e i rappresentanti delle istituzioni.

*L'esposizione dei contributi, pur nella sostanziale condivisione dell'impianto,
rispetta lo stile dei singoli autori*

Metaemozioni, scienze sociali e storia mondiale per le competenze interpersonali, interculturali, sociali, civiche

Flavia Marostica

1. Tempo e storia sono molto presenti nella mente moderna. Per l'*Oxford Dictionary*¹, il più importante e utilizzato dizionario inglese, le 25 parole più usate nel mondo anglosassone, cioè in tutto il mondo trattandosi della lingua più parlata, sono tutte relative al tempo (tempo, anno, giorno, vita, settimana) o riconducibili alla storia: storiografia (via percorso processo, caso, problema, fatto), soggetti (persona, uomo, bambino/a, donna), luoghi (mondo, parte, luogo, punto), indicatori di analisi di quadri di civiltà/società (statica) e di processi di trasformazione (dinamica) (cosa oggetto, mano, occhio, lavoro per l'economia; compagnia, numero, gruppo per la società; governo per il potere).

La UE² considera la *storia* e le *scienze sociali* discipline fondamentali e costitutive di una delle 8 «*competenze chiave* per l'apprendimento permanente ... necessarie a tutti» nella società della conoscenza e della globalizzazione e quindi da acquisire «entro la fine dell'istruzione e formazione iniziale». Le *Competenze interpersonali interculturali e sociali e competenza civica* comprendono le abilità *personali e sociali* (parte A) che «riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica» (parte B); in essa «è anche essenziale la conoscenza dei principali eventi, tendenze e agenti del cambiamento nella *storia nazionale, europea e mondiale* come anche nel *mondo presente*, con un'attenzione particolare per la diversità europea ... dei concetti di democrazia, cittadinanza e diritti civili ... degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici».

2. La storia (nazionale, europea, *mondiale*) e le scienze sociali sono, dunque, discipline *fondamentali* che *tutti* debbono apprendere, anche se non è ancora del tutto chiaro cosa ciò effettivamente significhi nella *società* contemporanea *conoscitiva e globalizzata* (interdipendenza tra le diverse parti del mondo, informazione che arriva in tempo reale, aumento del cosmopolitismo).

Occorre, quindi, dal momento che il passato serve a capire il presente ma è il presente che interroga il passato, ripensare l'insegnamento della storia per reimpostarlo con l'intento di usare tutte le risorse che essa mette a disposizione per la costruzione di competenze e a partire da una riflessione sul *presente* e «sul *mondo nel quale viviamo*» che richiede nuove rilevanze, nuove fonti, nuove alleanze per la ricostruzione del passato: la «crescente accelerazione del cambiamento che è tipica dell'età contemporanea ... ha minato alla radice la concezione del rapporto tra passato, presente e futuro su cui per decenni e decenni si sono fondate la ricerca e la didattica della storia, imponendone una ridefinizione ... i fenomeni dispiegatisi negli ultimi 30-35 anni» hanno «prodotto "cambiamenti molto profondi in un lasso di tempo relativamente breve, rispetto alla durata della fase precedente": una cesura storica, cioè, e verosimilmente di grande rilievo». «Poiché tra i ... *caratteri originali* del mondo in cui viviamo «il più evidente e pervasivo è notoriamente costituito da quei processi di globalizzazione che hanno prodotto livelli di interconnessione planetaria senza precedenti, adottare una *prospettiva globale* mi sembra una *conditio sine qua non* per restituire senso, e con esso interesse, allo studio della storia»; occorre, quindi, «una ricontestualizzazione della storia europea e la ridefinizione delle gerarchie di rilevanza funzionali a una sua lettura autocentrata come quella tradizionale»³.

¹ I linguisti dell'*Oxford Dictionary* (11° Edizione) hanno stilato il seguente elenco di parole: 1 tempo, 2 persona, 3 anno, 4 via, percorso, processo, 5 giorno, 6 cosa, oggetto, 7 uomo, 8 mondo, 9 vita, 10 mano, 11 parte, 12 bambino/a, 13 occhio, 14 donna, 15 luogo, 16 lavoro, 17 settimana, 18 caso, 19 punto, 20 governo, 21 compagnia, 22 numero, 23 gruppo, 24 problema, 25 fatto.

² Le citazioni sono tratte dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente* varata a Bruxelles il 10 novembre 2005 e rivolta a tutti gli Stati membri.

³ Le citazioni sono tratte da Tommaso Deti, *Per una prospettiva di storia globale* del giugno 2005 in www.storiairreer.it e la citazione nella citazione è di P.Bairoch, *Le grandi cesure economiche e sociali*, Bologna 1998.

La *ricerca storiografica* ha parlato di una «nuova alleanza tra storiografia e insegnamento»⁴ e ha dato un interessante contributo alla «storia di tutti»⁵, con la consapevolezza del forte legame tra *storia contemporanea e formazione dei cittadini* nella costruzione di una cultura democratica e politica locale, nazionale e, se pur con più fatica, transnazionale in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione, degli apporti di storici che vengono da molti più paesi e offrono riflessioni da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità, della dilatazione del concetto di fonte grazie all'archeologia e alle discipline scientifiche (cultura materiale, ma anche nuove fonti virtuali). Cambiano, quindi, i *nodi del passato remoto e prossimo* da affrontare e occorre una nuova alleanza anche con le discipline contigue e le scienze sociali.

Inoltre. Nell'insegnamento della storia la questione prioritaria da affrontare oggi in Italia è la *mancaza di punti di riferimento istituzionali nazionali significativi* che sostituiscano sia i *programmi*, più o meno datati, delle superiori sia le *Indicazioni*, provvisorie, della scuola di base, e scioglano il nodo delle *competenze*: se, infatti, è chiaro che esse debbono essere l'esito dei percorsi di apprendimento, occorre capire se esse, anche se definite, *possano effettivamente fare da punto di riferimento* alla costruzione dei curricula oppure se sia meglio pensare a *standard*, parola che deriva «dal francese antico *èstendar*, *insegna visibile da lontano come punto di riferimento verso un luogo da raggiungere*»⁶ e descrive in parole chiare e inequivocabili «ciò che ci si aspetta che gli studenti *sappiano* e siano *in grado di fare*», «*affermazioni di contenuto e obiettivi di abilità* che gli studenti dovrebbero raggiungere» e che si palesano in *comportamenti osservabili (prestazioni)* che si possono misurare, documentare, comparare per certificare i livelli raggiunti «anche in contesti diversi»⁷: essi garantiscono una *uniformità di base a livello nazionale* e un punto di riferimento per l'*innalzamento della qualità* e servono agli insegnanti e alle scuole per impostare il lavoro in classe (curricula, strategie, modelli di progettazione).

In secondo luogo, per sostenere la costruzione di competenze («educazione temporale» e «cultura storica»), è indispensabile la valorizzazione di *tutte le risorse che la storia mette a disposizione* e la scelta di conoscenze «significative» in riferimento sia alla disciplina che ai giovani. Occorre, dunque, da un lato individuare le *conoscenze dichiarative essenziali o chiave* (conoscenze di fatti, soggetti, luoghi, idee, concetti) su cui lavorare nei 13/16 anni di scuola prima con un *lento ingresso nella storia* e un numero estremamente contenuto di conoscenze, poi con uno *studio sistematico dei grandi processi di trasformazione del mondo*, infine con un *approfondimento* come declinazione riferita alla prima scelta di indirizzo e anche preludio a studi superiori; da un altro lato selezionare le *indispensabili conoscenze procedurali* necessarie per decodificare e apprendere le operazioni *cognitive* logiche, gli strumenti intellettuali per collegare conoscenze e concetti, le prassi *metodologiche e operative* di lavoro con le fonti e i modelli di spiegazione, il *linguaggio* e il codice simbolico.

Ma, per fare in modo che le conoscenze acquisite entrino a far parte in modo stabile delle competenze, è indispensabile lavorare anche sulle cosiddette *competenze trasversali: comunicative, metacognitive* (intese anche come padronanza disciplinare nei suoi processi logici e metodologici per arrivare al livello di eccellenza) e *metaemozionali personali e sociali*.

Ciò comporta, inevitabilmente, un *taglio drastico delle conoscenze dichiarative* a favore delle *conoscenze procedurali e delle abilità/competenze trasversali*⁸.

⁴ Convegno internazionale *Storiografia e insegnamento della storia: è possibile una nuova alleanza?* del Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università degli Studi di Bologna, Bologna 19-20 ottobre 2004, Flavia Marostica, *Storia insegnata e storiografia. Esperienze e riflessioni dei docenti delle scuole*, Intervento in «Bollettino» di Clio92 n.16/2004.

⁵ Convegno nazionale di Modena *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia* (5-10.9.2005), organizzato da Comune, Provincia e Memo; tutti gli Atti del Convegno sono nel sito dedicato: <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/>; Flavia Marostica, *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia: un grande convegno a più dimensioni* in «Storicamente» (2006).

⁶ Silvana Marchioro, (a cura di), *Gli standard nell'educazione degli adulti della Regione Emilia Romagna*, IRRE ER e MIUR, Bologna 2003.

⁷ Tutte le citazioni del capoverso sono tratte da Lucio Guasti, *Le competenze di base degli adulti I e II*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione n.96 e 97 del 2001, Le Monnier, Firenze 2002.

⁸ Flavia Marostica, *Capacità, competenze, abilità, standard, curriculum, metodi, conoscenze e storia*, Relazione al Corso di formazione in storia ad Arcevia il 28 giugno 2005, in «Bollettino» di Clio92 n.18/2005

Su tutto questo la *didattica della storia* in Italia ha accumulato negli ultimi 30 anni risorse preziose (elaborazioni teoriche e «sensate esperienze»): il legame con le scienze sociali, l'attenzione alle storie degli altri e alla storia mondiale e interculturale, l'intreccio di diversi soggetti e di diversi temi, le scale spaziali e le durate temporali diverse flessibili e aperte, a geometria variabile, senza rinunciare a quadri forti di riferimento, l'attenzione ai bisogni cognitivi e affettivi dei giovani e la cura alla costruzione di abilità cognitive, metacognitive, sociali, il laboratorio come strategia esperienziale di apprendimento, la progettazione concreta dei segmenti del processo, la valorizzazione dei beni culturali e della storia locale, l'uso di internet e delle sue potenzialità per citare solo qualcosa.

3. *Le ricerche* che l'IRRE ER ha condotto, pur con finanziamenti sempre più esigui e ormai quasi inesistenti, negli ultimi dieci anni -superata la fase di assistenza alle scuole e alla sperimentazione dell'innovazione che ha caratterizzato le attività della prima metà degli anni Novanta- hanno messo a disposizione delle scuole dell'autonomia risorse per molti versi *anticipatrici*, puntando molto al rinnovamento dei contenuti, con una grande attenzione alle storie dei *paesi non europei* e alla *storia mondiale*, oltre che alle questioni squisitamente didattiche (progettazione, valutazione, strategie metodi etc...) e al dibattito sui programmi curricoli indicazioni standard nazionali (verticalità, area geostoricosociale, valore formativo della disciplina etc...).

Dopo un' *Indagine sull'insegnamento apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali degli istituti superiori con esami di maturità, pubblici e privati, della regione* fatta nel 1995 con una rilevazione quantitativa e presentata in un affollato Seminario (2.12.1996), nel 1997 l'interesse si è focalizzato su *Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricoli di storia del Novecento* (6 incontri di studio e 4 di laboratorio). Ma già nel 1998-9, dopo un'altra *Indagine sull'insegnamento apprendimento della storia del Novecento nelle classi III delle Scuole Medie della regione*, analoga alla precedente, nella convinzione che non era possibile fare storia del Novecento senza approfondire la storia degli altri continenti e in collaborazione con il Centro Cabral di Bologna, l'attenzione si è rivolta a *Le storie degli altri nel Novecento* (6 incontri di studio e 4 incontri di laboratorio su Africa subsahariana e settentrionale, l'Asia sud occidentale, Cina, Giappone, India e America latina).

Nel 2000, oltre ad una riflessione specifica su *I nuovi curricoli di storia* (Convegno 3.12.2000 con 700 presenze e 34 gruppi di lavoro), le iniziative si sono rivolte soprattutto alla *storia mondiale*. Nell'autunno sono stati realizzati 12 incontri di studio su *Globalizzazione e storia mondiale* per provare a leggere in modo sintetico e comparato, cioè mondiale, le storie degli altri (*economia, diritti umani, geografia, storia mondiale*) e in ottobre, in occasione di Bologna 2000 Capitale Europea della Cultura, in collaborazione con il Centro Cabral, sono stati realizzati incontri con i docenti per predisporre moduli di apprendimento su *Bologna e il mondo oltre l'Europa. Viaggiatori bolognesi in cerca dell'altro* (ricerca su sei bolognesi che in età moderna hanno visitato il mondo). Nel 2001-2 è stato realizzato uno specifico *Progetto di ricerca sulla storia mondiale* per capire cosa è, per reperire e analizzare testi storiografici, per predisporre strumenti di analisi/socializzazione, per raccogliere materiali didattici già predisposti, per sensibilizzare/disseminare (4 incontri di studio, produzione e accumulo di materiali didattici e un *Seminario* di sensibilizzazione sul Progetto Nazionale 27.11.2002)

Contemporaneamente, sempre nell'intento di allargare gli orizzonti della storia insegnata, sono stati realizzati un Convegno su *Medioevo e luoghi comuni* in collaborazione con il Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università di Bologna (3.10.2001, ripetuto, per eccesso di iscrizioni, 7.3.2002) per presentare una storia medievale priva di stereotipi e inserita in un contesto mondiale⁹ e un Convegno su *Islam* in collaborazione con più Dipartimenti dell'Università di Bologna e con le principali associazioni di docenti di storia (24.4.2002) in cui si è ragionato, facendo attenzione alla geografia, alla storia, all'intreccio tra religione diritto e società, alla cultura e ai problemi di metodo nello studio di questa realtà.

Negli ultimi anni, per motivi economici, è stato possibile realizzare solo *tre incontri di studio* (autunno 2003) dedicati ai curricoli in via di definizione tra alcuni esperti e gli insegnanti già presenti in quattro giornate di studio preparatorio e, in collaborazione con il Centro Cabral e i Dipartimenti di

⁹ Flavia Marostica (a cura di), *Medioevo e luoghi comuni*, Tecnodid, Napoli 2004 (Atti dei due Convegni).

Discipline Storiche e di Politica Istituzioni dell'Università di Bologna, una serie di incontri su *Il mondo oltre l'Europa (Africa Subsahariana, Iraq, Cina)* (primavera 2005).

Lo sforzo maggiore negli ultimi anni è stato dedicato all'apertura (2003) e all'implementazione continua di in *sito satellite* dedicato¹⁰ con uno spazio particolare riservato, oltre che alle questioni didattiche, alla storiografia e in particolare alle *storie degli altri* e alla *storia mondiale* per mettere a disposizione delle scuole materiali utili per la ricerca didattica; questa attività che si è configurata come una vera e propria ricerca offre documenti della UE, programmi curricoli indicazioni nazionali degli ultimi 30 anni, standard nazionali (USA), dibattito, saggi in originale, presentazione di testi storiografici, indicazioni per la mediazione didattica, esempi di buone pratiche, sitografia e bibliografia.

¹⁰ Il sito satellite dell'IRRE ER dedicato alla storia è: www.storiairreer.it

Hanno collaborato alla realizzazione di questo fascicolo

<i>Nerino Arcangeli</i>	ricercatore IRRE ER
<i>Milena Bertacci</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Gian Luigi Betti</i>	ricercatore IRRE ER
<i>Lucia Cucciarelli</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Claudio Dellucca</i>	ricercatore IRRE ER
<i>Rossella Garuti</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Luciano Lelli</i>	dirigente tecnico Ufficio Scolastico Regionale ER, componente del Consiglio di Amministrazione dell'IRRE ER
<i>Mauro Levratti</i>	ricercatore IRRE ER
<i>Silvana Marchioro</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Flavia Marostica</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Aurelia Orlandoni</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Roberto Ricci</i>	ricercatore IRRE ER
<i>Benedetta Toni</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Paola Vanini</i>	ricercatrice IRRE ER
<i>Claudia Vescini</i>	ricercatrice IRRE ER

La relazione educativa e il rapporto: insegnamento/apprendimento

Paola Vanini

Fin dall'inizio della sua attività all'IRRE-ER (allora IRRSAE) alla fine del 1992, chi scrive si è occupata con interesse e in varie forme sostanzialmente di un unico nodo tematico, centrale a suo giudizio, la *relazione educativa*, ossia il "veicolo" attraverso cui gli adulti accompagnano la crescita, la formazione e l'istruzione delle nuove generazioni.

Il lavoro è cominciato, in un'ottica di prevenzione, dall'anello iniziale della catena educativa: *la famiglia*, ambito in cui la relazione educativa assume la sua prima forma e il suo principale radicamento. Per l'IRR(SA)E si trattava di un terreno nuovo, e da un certo punto di vista controverso, di indagine e di intervento rispetto a quelli ormai consolidati della scuola, della formazione professionale e della formazione continua. Nel 1993 si sono avviate in istituto le prime ricerche sui problemi educativi dei genitori, i percorsi formativi per le famiglie (realizzati inizialmente come laboratori di prova e richiesti, l'anno seguente, da 14 comuni interessati all'esperienza) e, in seguito, i primi corsi Biennali di Specializzazione per Formatori in Educazione Familiare che registrarono un numero di iscrizioni superiore al doppio dei posti disponibili, nonostante la richiesta, del tutto inusuale per il nostro istituto allora, di un contributo – spese da parte dei partecipanti.

Ora purtroppo, per ragioni di tempo e per una diversa organizzazione del lavoro al nostro interno, chi scrive non si occupa più direttamente di Educazione Familiare, ma l'interesse per queste tematiche resta vivo e la rilevanza che esse rivestono per il nostro Istituto, ben prima della più recente 'legge Moratti', è ormai indiscutibile e si sostanzia in ripetute iniziative, coordinate nel corso degli anni da altri colleghi, come si può evincere anche dalla lettura di questo inserto.

L'attenzione alla relazione educativa si è ulteriormente sviluppata in seguito, nella ricerca di orientamenti e modalità che potessero garantirle significato ed efficacia anche in contesti molto difficili e compromessi.

In quest'ottica vanno letti lo studio e/o l'organizzazione, insieme ad altri colleghi, di proposte formative sull'Analisi Transazionale, l'Ascolto Attivo, la Comunicazione Educativa, la Relazione d'Aiuto, la Programmazione Neuro-linguistica.

In parallelo e con le stesse intenzioni, la scrivente si è dedicata allo *studio dei processi di apprendimento*, con un interesse particolare per le componenti affettive-motivazionali e cognitive che vi sono coinvolte e per l'analisi dei fattori su cui insegnanti e formatori possono intervenire per creare le condizioni che, con maggiore probabilità, consentano anche ad individui in difficoltà di attingere al loro potenziale e di progredire. Si inquadrano in questa cornice le ricerche e le iniziative condotte sulla metacognizione, sul metodo di A. de la Garennerie, sulla proposta di Gordon, sul metodo Tzurriel, sugli stili cognitivi, sul Cooperative Learning, e soprattutto sul metodo Feuerstein.

Agli ultimi tre temi, a cui chi scrive si dedica con maggiore intensità, sembra opportuno riservare in questa sede uno spazio particolare, allo scopo di consentire agli insegnanti, eventualmente interessati, di interpellare il nostro Istituto per ottenere informazioni, indicazioni bibliografiche o intraprendere percorsi di ricerca e formazione.

1. Gli stili cognitivi

È evidente l'importanza, per chi si occupa di insegnamento o di formazione, di avere cognizione del proprio stile cognitivo, ossia delle modalità con cui tendenzialmente percepisce, immagazzina, ricorda, elabora, trasforma e utilizza le informazioni e delle espressioni che queste sue tendenze assumono in settori diversi del comportamento, non solo in situazioni legate strettamente ad attività cognitive o di apprendimento, ma anche negli atteggiamenti, nel modo di rapportarsi agli altri o di reagire a situazioni nuove. È importante altresì che i formatori, in genere, siano consapevoli che queste "abitudini" del pensiero e del comportamento non sono universali, ma anzi sono diverse da persona a persona e, contrariamente a quanto comunemente si pensa, sono modificabili, educabili.

Possiamo dunque accompagnare gruppi di docenti in un itinerario di formazione e ricerca che, dopo una prima immersione in situazioni concrete che evidenzino la pluralità degli *stili cognitivi*,

giunga ad una definizione del concetto, ad un'analisi delle componenti in gioco, alla discriminazione dei diversi "stili" e conduca poi i partecipanti, attraverso ulteriori esplorazioni, alla consapevolezza delle proprie preferenze cognitive e all'identificazione di quelle altrui, aprendo spazi di riflessione sulle implicazioni didattiche che queste acquisizioni comportano. Il percorso può arricchirsi eventualmente con l'analisi dello "stile attributivo", un costrutto che presenta connessioni con il precedente e che risulta, sulla base di numerosi studi, strettamente correlato con il rendimento scolastico.

In questo itinerario, come del resto in quelli presentati di seguito, la modalità di lavoro non può essere prettamente teorica perché l'intenzione da cui scaturiscono queste iniziative non è semplicemente quella di arricchire il patrimonio di informazioni dei presenti, ma di sollecitare eventuali modificazioni nel loro comportamento educativo. A questo scopo è necessario un coinvolgimento non solo della sfera razionale, ma anche di quella emotiva- motivazionale dei partecipanti ed è importante che vi siano occasioni perché ognuno possa incrementare la consapevolezza dei propri atteggiamenti ed, eventualmente, accedere a comportamenti diversi.

Per questo i percorsi suddetti si articolano quasi sempre secondo le modalità del training: si parte da un'esperienza concreta, scelta perché possa essere particolarmente significativa ai fini del contenuto su cui si vuol lavorare; si riflette sull'esperienza condotta, si generalizzano alcune considerazioni da essa scaturite e si giunge alla definizione astratta dei concetti su cui si vuol concentrare l'attenzione, anche alla luce della letteratura esistente al riguardo; si riflette in seguito sugli ambiti di ricaduta concreta che quei concetti possono avere e si invitano i partecipanti a farne esperienze, che diventano poi oggetto di analisi negli incontri futuri o in successive supervisioni.

2. Il Cooperative Learning

Questa espressione non significa semplicemente dar vita a gruppi di studio. Non basta infatti organizzare la classe in gruppi e affidar loro un argomento di lavoro perché si realizzino le condizioni necessarie a garantire collaborazione ed apprendimento. Qualsiasi insegnante che abbia provato almeno una volta ad organizzare i suoi alunni in questo modo lo sa.

Con Cooperative Learning si fa riferimento ad un insieme di principi e tecniche di conduzione della classe che consentono agli studenti di affrontare l'apprendimento delle discipline curricolari, o altri compiti, lavorando a piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile e collaborativo, ricevendo una valutazione sulla base dei risultati ottenuti.

Nel panorama odierno si possono distinguere diverse proposte di Cooperative Learning, provenienti da differenti contesti e paesi, tutte però hanno in comune alcuni elementi, di seguito sintetizzati:

a) la realizzazione di un'**interdipendenza positiva nel gruppo**, ossia la percezione da parte degli alunni di essere legati "nella sorte" "agli uni agli altri. Per alimentare tale percezione gli insegnanti possono agire su diversi fattori: sottolineare gli *obiettivi comuni*, assegnare *compiti* che nessun membro sarebbe in grado di svolgere da solo, distribuire i *ruoli* necessari al buon andamento del lavoro, fornire *materiali e strumenti* al gruppo, che ne organizza l'utilizzo, e non ai singoli; molto efficace è anche stabilire che la *valutazione* di ogni alunno risentirà in parte della prestazione personale, in parte di quella del gruppo nel suo insieme.

b) La **promozione della responsabilità personale**, in modo che nessuno viaggi sulla fatica degli altri e che le realizzazioni ottenute siano il frutto del contributo di ognuno.

c) **L'insegnamento diretto**, da parte dell'insegnante, **delle competenze sociali** necessarie per una buona interazione durante il lavoro, quali per esempio: competenze comunicative (saper ascoltare, sapersi mettere nei panni degli altri, sapersi esprimere con assertività...), competenze decisionali, di problem solving e di fronteggiamento dei conflitti.

d) **L'abitudine al controllo o revisione**: ossia far sì che gli studenti, in itinere e/o alla fine di un'attività, sentano il bisogno di monitorarne l'andamento e gli esiti, sia sotto il profilo degli obiettivi disciplinari che di quelli relazionali, e possano correggerne il tiro, se necessario. L'abitudine alla revisione si alimenta anche stimolando riflessioni sui processi di apprendimento, ricavandone informazioni utili e facendo ipotesi su come migliorare l'esperienza in seguito.

Il nostro Istituto dal 2000 al 2004 ha organizzato corsi di formazione sull'apprendimento cooperativo di primo e secondo livello, condotti da esperti di provata competenza e rivolti a gruppi di docenti

della zona emiliana e di quella romagnola in sedi differenti. Ogni percorso formativo è stato seguito, a distanza di 9 –12 mesi, da incontri di supervisione in piccoli gruppi per riflettere sulle esperienze realizzate dai docenti nelle singole scuole. È stata inoltre elaborata una pubblicazione contenente i nuclei fondamentali degli argomenti trattati durante la formazione e alcune delle esperienze più significative di utilizzo della metodologia nelle classi.

L'IRRE-ER è disponibile attualmente a fornire un supporto organizzativo e gli spazi per incoraggiare la costituzione di una rete fra insegnanti formati, dal nostro istituto o da altre agenzie, che desiderino proseguire il confronto sulle applicazioni e l'aggiornamento su aspetti particolari della metodologia. Quest'ultimo punto potrebbe realizzarsi in incontri periodici, a cadenza più o meno lunga, con formatori esperti e con oneri a carico delle scuole interessate.

3. Il metodo Feuerstein

Questo è l'ambito a cui chi scrive ha dedicato più tempo e più energie.

Il nostro incontro con il metodo Feuerstein è avvenuto nel 1993, quando con alcuni colleghi di lavoro eravamo alla ricerca di modalità didattiche efficaci da proporre in un corso di aggiornamento per insegnanti impegnati nell'istruzione superiore per adulti, alle prese con problemi ricorrenti quali: rigidità cognitiva, ricorso frequente a stereotipi di pensiero, difficoltà di concentrazione e di memorizzazione... Esaminammo in quell'occasione diversi programmi di intervento, tutti interessanti per diversi aspetti, ma quello che ci colpì maggiormente fu appunto il metodo Feuerstein, segnalatoci da alcuni colleghi dell'IR(RS)AE Piemonte, unica regione italiana in cui allora se ne sapeva qualcosa, grazie alla sua vicinanza geografica con la Francia, sul cui territorio invece il metodo in questione aveva avuto una notevole diffusione.

Il programma del prof. Feuerstein ci colpì per la solidità e la vastità del suo impianto strutturale, per la coerenza con cui le finalità che sembravano utopistiche, di primo acchito, venivano puntualmente declinate in obiettivi più semplici, ottenibili con una metodologia ad essi intimamente legata, coerente, appunto, che, lungi dall'essere una tecnica, operava nel formatore **una modificazione nell'atteggiamento educativo**, tale da favorire le condizioni psicologiche e cognitive più idonee all'apprendimento e a riflettere su come si impara.

Intuita la serietà di tale proposta e il vantaggio che la scuola poteva trarne, chiedemmo all'IRR(SA)E-ER di investire una parte delle sue risorse umane ed economiche, per conoscerla "più da vicino". Nel '93 organizzammo nella regione E. R. i primi corsi completi di formazione al Programma di Arricchimento Strumentale (PAS)¹, con la docenza di un esperto francese, non conoscendo allora trainers autorizzati sul territorio nazionale.

Da quelle prime esperienze, lo studio, l'approfondimento, l'applicazione del metodo nel nostro istituto sono continuati senza interruzioni.

Nel 1996, insieme all'IRFED regionale, organizzammo a Rimini il primo corso in regione sulla Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento², interamente tenuto da un'équipe israeliana la cui competenza ed efficacia fu apprezzata da tutti i partecipanti.

Nel 1998, dopo la formazione per *trainers* in Israele di un piccolo nucleo di ricercatori, fra cui chi scrive, il nostro Istituto firmò un contratto con il prof. Feuerstein, in base al quale l'**IRRE -ER** veniva riconosciuto quale **primo centro pubblico in Italia autorizzato alla formazione sul Programma Feuerstein e alla diffusione del suo metodo**. Attualmente sul territorio nazionale, oltre a noi, operano altri 15 centri autorizzati, tutti privati ad eccezione dell'Università di Venezia - Ca' Foscari, che ha ottenuto l'accredimento nel 2004.

¹ Il Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S.) è uno dei 3 *sistemi applicativi* messi a punto dal prof. Reuven Feuerstein e dalla sua équipe; ha una funzione essenzialmente didattico-pedagogica. Per avere notizie precise circa: le origini, le teorie di riferimento, gli obiettivi, la metodologia di lavoro, i materiali di cui si compone, le condizioni per la formazione e l'applicazione, si rimanda alla lettura delle pubblicazioni n. 4 e 6 citate in bibliografia.

² La batteria per la Valutazione Dinamica del Potenziale di Apprendimento o **LPAD** (Learning Potential Assessment Device) è un altro dei *sistemi applicativi* elaborati da Feuerstein e dai suoi collaboratori, come espressione della teoria della *Modificabilità Cognitiva Strutturale*. In questo caso la funzione principale è diagnostica, anche se l'orientamento, la conduzione, gli obiettivi sono radicalmente diversi da quelli della psicomtria classica. Per ulteriori informazioni si consiglia la lettura delle opere precedentemente citate.

3.1 Diffusione nel mondo

Il metodo Feuerstein è ampiamente sperimentato e diffuso a livello internazionale per promuovere un approccio strutturato, attivo ed efficace agli apprendimenti ed abituare alla ricerca di strategie flessibili nei confronti di problemi nuovi e complessi.

Messo a punto nell'immediato dopoguerra, nello stato di Israele, per far fronte alle difficoltà di apprendimento di adolescenti normodotati ma privati psicologicamente e culturalmente, a causa dell'atrocità delle esperienze subite, e quindi a rischio di emarginazione, il Programma Feuerstein si è rivelato utile in diversi altri contesti: nella didattica per la riduzione delle carenze funzionali, nel recupero dei drop out, nella formazione degli adulti a bassa e media scolarità, nella riconversione industriale, ivi compresa quella destinata ai quadri dirigenti, nella formazione professionale e in quella dei genitori, nei programmi cognitivi per la prima infanzia.

È conosciuto in 30 paesi distribuiti in tutti i continenti, con accentuazioni diverse da zona a zona, tradotto in almeno 16 lingue, oggetto di studio in oltre 26 istituti universitari nel mondo.

Negli ultimi anni la sua notorietà è cresciuta anche nel nostro paese: nell'ottobre del 1999 l'Università di Torino ha conferito al prof. Feuerstein una laurea honoris causa, indicandolo come una delle figure più autorevoli della pedagogia contemporanea, per la rilevanza scientifica e sociale della sua ricerca, della metodologia e della strumentazione da lui elaborate, diffuse ormai in tutto il mondo e apprezzate da numerosi studiosi di diversa collocazione teorica.

I seminari organizzati a Bologna nel 2003 e nel 2004, rispettivamente da noi e da altre istituzioni con cui abbiamo collaborato, e che vedevano come relatore principale il prof. Feuerstein, sono stati seguiti da centinaia di persone venute da tutte le parti della Penisola.

3.2 Le basi del metodo

Allievo di Piaget e di Rey, Reuven Feuerstein è un convinto assertore della *Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale*, secondo la quale ogni individuo, a prescindere dall'età e dalla situazione di difficoltà in cui si trova, può modificare significativamente i propri processi cognitivi. Tale cambiamento viene catalizzato e sostenuto dalla figura del *Mediatore* (l'insegnante esperto) che crea le condizioni per la ricostruzione del sentimento di competenza nell'allievo, stimola in lui l'autoregolazione del comportamento, in rapporto ai compiti da affrontare, e lo aiuta a strutturare, nel lavoro quotidiano, una serie di modalità cognitive che, usate ricorrentemente e con flessibilità, diverranno parte attiva del bagaglio strumentale del discente.

Per realizzare questo compito l'insegnante viene formato alla metodologia della mediazione che fornisce competenze non solo didattiche e metodologiche, ma anche psicologiche e relazionali.

3.3 I vantaggi di una formazione impegnativa

Per quanto riguarda la sfera delle competenze relazionali, durante il percorso formativo i docenti vengono orientati ad arricchire di *intenzionalità e di significato* la propria azione educativa, a creare un buon clima di classe, ad alimentare il sentimento di *condivisione e di appartenenza*, a *valorizzare* in ogni alunno le *differenze* e le *risorse personali*; imparano, come sopra accennato, a *"nutrire"* l'*autostima* degli studenti, soprattutto di quelli in difficoltà, (condizione indispensabile perchè essi accettino di mettersi in gioco e attingano alle loro risorse) e a sostenerli nello sviluppo della *dimensione progettuale e dell'identità personale*.

Per quanto riguarda il piano metodologico-didattico, gli insegnanti sperimentano modalità efficaci per *condurre la lezione e implementare la motivazione* degli alunni. Si impadroniscono di strumenti concettuali per *osservare e fare ipotesi* interpretative sul loro comportamento cognitivo e per *graduare*, in rapporto ad esso, l'intervento didattico successivo, con una sapiente *calibrazione dei compiti* che propongono. Questo è possibile utilizzando alcuni parametri che il metodo insegna a *"manipolare"*, quali: *il contenuto, la modalità di presentazione, il livello di astrazione, il grado di complessità* degli esercizi, in modo che questi siano compatibili con l'area di sviluppo prossimale degli studenti e sollecitino in loro il piacere della sfida cognitiva, piacere che di solito si prova nell'affrontare, da posizioni di fiducia, ciò che si presenta come nuovo e complesso.

I docenti divengono inoltre più sensibili e attenti nella *rilevazione dei microcambiamenti* e dei progressi da parte degli alunni e sperimentano strumenti e modalità per esercitare e correggere il loro funzionamento cognitivo, laddove questo manifesti ancora carenze.

Pare sia proprio il riconoscimento di questi vantaggi, immediatamente spendibili nelle situazioni di lavoro quotidiano, che spinge i docenti a fare domanda di formazione, nonostante l'impegno che questa comporta.

Il percorso per conoscere nella sua completezza il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS), è infatti lungo e strutturato. Si articola in 3 livelli di 64 ore ciascuno + 4 ore di supervisione per ogni livello, per un totale di circa 210 ore. La supervisione, come già anticipato a proposito del Cooperative Learning, è una riflessione, guidata dal formatore, sulle applicazioni della metodologia precedentemente condotte da ogni corsista nell'ambito della sua o di altre classi. Essa si realizza in piccoli gruppi a distanza di 6/7 mesi dalla fine di ogni livello formativo proprio per consentire in seguito l'utilizzo del Programma.

3.4 Il passato e il futuro

Dal '98 ad oggi l'IRRE-ER ha condotto decine di corsi di formazione per istituti scolastici di ogni ordine e grado organizzati in rete. Più ci siamo spesi in quest'azione di formazione sul territorio regionale più si è moltiplicata la richiesta di nuova formazione. Attualmente abbiamo ancora 11 domande in lista di attesa da parte di altrettante istituzioni scolastiche che fungono da capofila per le reti di scuole costituite intorno a loro.

Nonostante ciò, purtroppo, a causa della contrazione del personale dell'IRRE e della ridefinizione dei nostri compiti istituzionali, in futuro non potremo più impegnarci diffusamente in attività formative vere e proprie, ma prevalentemente in percorsi di ricerca sulla formazione. Probabilmente selezioneremo le domande sulla base della problematicità delle situazioni segnalate e della disponibilità degli insegnanti ad intraprendere con noi un itinerario di *ricerca-azione*. Questo si basa, com'è noto, sul modello: "*prassi - teoria - prassi*" e prevede che si parta dalla constatazione di una situazione problematica che la scuola si trova ad affrontare (*prassi*). La formazione al metodo Feuerstein può configurarsi come uno dei momenti più rilevanti della fase intermedia (*teoria*). La fase successiva (*prassi*) comporterà l'utilizzo, nelle situazioni problematiche precedentemente segnalate, dei criteri metodologici e dei supporti concettuali appresi e sarà punteggiata da momenti di supervisione e di consulenza in itinere per monitorare la ricaduta degli interventi e valutare l'opportunità di una loro eventuale ricalibrazione.

Un altro interessante orizzonte di ricerca consiste nell'esplorazione delle somiglianze riscontrabili fra i diversi approcci, citati nell'ambito di questo articolo, per rafforzare la relazione educativa e il rapporto insegnamento-apprendimento (oltre al metodo Feuerstein: il Cooperative Learning, la Relazione d'Aiuto, il metodo Gordon, quello di A. De La Garanderie, l'Analisi Transazionale, la Programmazione Neurolinguistica, gli studi sugli Stili Cognitivi, sulla Metacognizione, sulla Comunicazione Educativa). Al di là degli aspetti che li caratterizzano e li differenziano, queste proposte presentano insospettabili punti di contatto e analogie, spesso mascherati dall'uso di etichette diverse per alludere agli stessi concetti. L'impressione di chi scrive è che l'utilizzo di ognuno di questi metodi, evitando ovviamente pericolosi sincretismi, può risultare potenziato dalla conoscenza degli altri che, a volte, consentono di svilupparne alcuni aspetti ritenuti importanti ma non adeguatamente elaborati.

La formazione al metodo Feuerstein nei percorsi di ricerca sopra delineati potrà dunque essere arricchita, come e più che in passato, con l'elaborazione dei contributi precedentemente citati, laddove questi risultino compatibili e sinergici.

Una scuola dai mille volti

Per una scuola dell'integrazione, promotrice del pieno successo formativo degli alunni immigrati

Claudio Dellucca

Oltre l'emergenza

La nostra scuola è sempre più multietnica, la presenza significativa di alunni stranieri dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado è un dato da considerarsi come strutturale: ciò deve comportare un profondo adeguamento anzitutto delle strategie dei responsabili delle politiche scolastiche e, a cascata, delle linee d'indirizzo gestionale dei dirigenti scolastici, delle azioni dei docenti più direttamente legate alle pratiche d'integrazione e di insegnamento.

Le indagini statistiche a livello nazionale mettono in rilievo l'aumento consistente della presenza di alunni di origine non italiana che ha portato al 4,2%¹ l'incidenza di questa variegata minoranza al termine dell'anno scolastico 2004-05.

Questo dato, che assume particolare significato nel contesto del nostro sistema scolastico 10 anni fa ancora marginalmente interessato da questo fenomeno, colloca però ancora l'Italia al di sotto degli altri Paesi europei per presenza di alunni stranieri: la Francia è al 5,0%, il Portogallo al 5,5%, la Spagna al 5,7%, la Germania è al 10,0%, l'Olanda al 13,0%, la Gran Bretagna al 15,3% mentre la Svizzera stacca tutti con il 23,6%.

La complessità della situazione della scuola italiana è riconducibile al notevole ritmo di crescita degli alunni immigrati (il differenziale tra il 2003-04 e il 2004-05 è risultato di circa 50.000 unità - equivalente ad un 20%) e, soprattutto, all'elevata eterogeneità delle provenienze (187 stati sui 194 esistenti): tali fattori rendono particolarmente complessa l'organizzazione degli interventi sul piano didattico, con riflessi di criticità sia per la sfera relazionale sia per quella degli apprendimenti.

Il nostro sistema scolastico deve superare in toto e rapidamente la logica dell'emergenza, attuando una pianificazione organica e responsabile delle risorse finanziarie e professionali tale da garantire l'affermazione reale dei diritti all'istruzione e all'integrazione degli alunni di nuova cittadinanza, coerentemente alla funzione di accoglienza e di massima promozione delle opportunità formative che dovrebbe caratterizzare la scuola pubblica.

Occorre garantire l'affermazione di una più avanzata visione educativa che sia capace di cogliere la grande occasione determinata dall'incontro di tante diversità per dare risposte più avanzate alle esigenze di crescita culturale e relazionale riguardanti tutti i bambini, per produrre modelli stabili e trasferibili di confronto interculturale e di integrazione.

Elementi per un quadro regionale

L'Emilia Romagna con l'8,4% risulta, al termine dell'anno scolastico 2004-05, la regione con la più elevata presenza di alunni di origine non italiana: 3 sue province, Reggio Emilia (10,4%), Piacenza (9,9%) e Modena (9,8%) sono ai primi posti a livello nazionale, insieme a Mantova e Prato, rispetto alla popolazione scolastica di origine straniera.

Pur in presenza anche nella nostra regione di una distribuzione maggiore degli immigrati nei medi e piccoli centri, possiamo evidenziare i dati significativi di una serie di comuni capoluogo come Reggio Emilia, al 2° posto a livello nazionale con il 9,8% di alunni stranieri, Bologna al 4° con l'8,6%, Modena al 7° con l'8,5%, Rimini al 9° con l'8,4%.

È evidente che in particolare in Emilia Romagna ci troviamo di fronte ad un nuovo e complesso scenario per l'organizzazione dell'offerta formativa degli istituti dei diversi ordini di scuola, ad una sfida raccolta da tantissimi insegnanti impegnati quotidianamente a sperimentare una nuova scommessa pedagogica che individua nella valorizzazione della diversità come risorsa, nell'insegnamento dell'italiano come lingua 2 e, più in generale, nella promozione al successo formativo degli alunni stranieri i suoi assi portanti.

¹ Tutti i dati sono desunti dal Rapporto annuale "Alunni con cittadinanza non italiana" - Anno scolastico 2004 - 05 (a cura della Direzione generale per i sistemi formativi e della Direzione generale per lo studente - MIUR)

Valorizzare la diversità come risorsa

Tante etnie, tante culture, storie estremamente diverse vengono a trovarsi a stretto contatto nella comunità scolastica e nella classe: un mondo al plurale che sarebbe un grave errore volere omogeneizzare in nome di una logica di riduzione ai modelli della cultura del Paese ospitante.

Pensare all'integrazione deve significare porsi l'obiettivo non solo di fare coesistere positivamente, conoscere, dialogare alunni legati a costumi, credenze religiose, esperienze spesso molto distanti tra loro ma soprattutto di mettere in circolo il patrimonio delle singole diversità attraverso processi di contaminazione ed arricchimento reciproci.

In ogni realtà scolastica occorre coordinare le azioni volte a favorire i percorsi di integrazione sia all'interno delle classi sia attraverso iniziative che coinvolgano più complessivamente insegnanti, alunni e famiglie. Ciò nella consapevolezza che un clima realmente accogliente ed aperto allo scambio tra le diverse entità culturali è determinante per favorire lo sviluppo motivazionale verso gli apprendimenti, a partire da quelli linguistici, la crescita dei processi di radicamento nella realtà relazionale e, più complessivamente, la formazione delle identità dei nuovi cittadini.

Gli stereotipi legati all'approccio con lo "straniero", con il "diverso", alla differente considerazione delle culture, sappiamo come siano radicati a livello sociale, soprattutto in una fase di convulsa espansione migratoria, con tutte le sue implicazioni problematiche, come quella attuale: si tratta perciò di sviluppare, in particolare nella scuola, una serie di azioni in controtendenza, potendo contare spesso solo su forze e risorse inadeguate.

Le rilevazioni volte a configurare lo stato dell'arte a livello regionale sui processi scolastici d'integrazione hanno visto impegnati diversi livelli dell'amministrazione scolastica (in primis l'USR) e centri di iniziativa interculturale; l'IRRE, senza porsi obiettivi di composizione di un quadro statisticamente rappresentativo, ha contribuito sia autonomamente sia in collaborazione con il Centro Lai Momo (nell'ambito del Progetto "Interculture map", sostenuto da un finanziamento UE) alla ricerca di dati e di esperienze significative nelle scuole dell'Emilia Romagna.

Queste azioni hanno evidenziato un'apprezzabile diffusione di buone pratiche, imperniate su prospettive organiche di accoglienza, su percorsi di dialogo tra le culture, di valorizzazione delle diversità, su esperienze di facilitazione alle relazioni, alla gestione dei conflitti (con una crescente attenzione nella secondaria dove pregiudizi, vissuti di emarginazione rischiano non di rado di produrre difficoltà di convivenza nel gruppo, atteggiamenti di frizione e di intolleranza).

Le esperienze introdotte sono spesso l'esito di percorsi di formazione su progettazione autonoma, rispetto ai quali referenti e gruppi interculturali riescono a sviluppare azioni di coordinamento e propulsione, pur in un contesto operativo che registra ancora resistenze al coinvolgimento da parte di settori di insegnanti, oltre a scarsità di risorse professionali e finanziarie, difficoltà di coordinamento tra i diversi livelli istituzionali interessati a garantire l'integrazione ed il successo formativo degli alunni stranieri.

La lettura intrecciata e la rielaborazione di fiabe, la realizzazione di giochi ed esperienze per favorire una prima reciproca conoscenza, un approccio carico di attenzioni e motivazioni emozionali alla diversità caratterizzano le pratiche più significative in atto nella scuola dell'infanzia, dove vengono frequentemente valorizzati in chiave interculturale i momenti di intergruppo.

Nella scuola primaria, in una logica apprezzabile di continuità, si agisce prevalentemente con modalità attive e partecipative, dando spazio alla rappresentazione grafica, all'elaborazione - socializzazione - rielaborazione dei vissuti, alla ricerca conoscitiva incentrata su molteplici aspetti delle diversità (nelle usanze quotidiane, nell'alimentazione...) presidiando al contempo il versante più direttamente legato alle dinamiche di relazione (vanno in questo senso lo scambio e la rappresentazione, anche legata al piano fantastico, dei dati emozionali, l'attuazione di pratiche cooperative).

Nella scuola secondaria di I grado l'apertura verso le diverse culture di provenienza degli alunni viene a volte rinforzata da contatti di scambio per corrispondenza con i Paesi interessati oppure da fasi specifiche di approfondimento legate al livello disciplinare (musica, geografia, storia...).

La rielaborazione metodica delle problematiche e delle pratiche a carattere più specificamente interculturale può costituire un terreno di crescita per la ricerca didattica: l'azione delle scuole dovrebbe sempre più trovare punti di contatto, di interscambio, di riferimento con le università della regione, l'IRRE, i centri interculturali, anche all'interno di una logica di rete sostenuta e coordinata dall'Ufficio Scolastico Regionale.

Nel vasto campo della didattica interculturale occorre puntare l'attenzione, oltretutto sul consolidamento e sulla diffusione di buone pratiche, sulla curvatura tematica e metodologica di segmenti del curriculum in considerazione delle profonde mutazioni che interessano la popolazione scolastica. Pensando in particolare a discipline come la storia, la geografia, la musica ci si deve attrezzare a più livelli per riuscire ad organizzare proposte che rispondano maggiormente ad esigenze conoscitive da cui tutto il gruppo classe non può più prescindere ed attraverso le quali possono essere ulteriormente veicolati messaggi di costruttiva convivenza e di integrazione.

L'insegnamento - apprendimento dell'Italiano come seconda lingua

Il nodo dell'insegnamento - apprendimento dell'Italiano L2 e più estesamente delle competenze linguistiche degli alunni non italofoni va certamente considerato nel suo stretto intreccio sia con gli aspetti attinenti alla sfera interculturale e relazionale sia con le problematiche più complessive connesse al successo formativo degli studenti portatori di una cultura e di una lingua non italiana.

Alla nostra scuola viene affidato il compito di assumere fino in fondo l'impegnativa sfida di promuovere, in una logica di sostanziale continuità tra i diversi ordini, la piena acquisizione della nuova cittadinanza linguistica, con i suoi evidenti riflessi sul piano dell'inserimento sociale e del raggiungimento degli obiettivi di conoscenza ed abilità a livello disciplinare.

La gestione delle fasi di accoglienza e di prima alfabetizzazione, di promozione dei linguaggi disciplinari e del consolidamento d'uso della nuova lingua nei diversi contesti (la seconda alfabetizzazione) costituisce un compito estremamente complesso e concatenato per

- l'estrema polverizzazione delle situazioni di ingresso nella classe
- la forte eterogeneità fra gli idiomi d'origine
- la considerevole differenziazione dei livelli di sviluppo delle competenze linguistiche sia rispetto alla lingua madre sia rispetto all'italiano
- la strutturazione non sufficientemente flessibile dell'organizzazione scolastica in rapporto alle necessità di dare spazio alle lingue di origine e a diversificazioni del curriculum per un approccio più incisivo ai linguaggi disciplinari.

A questi elementi di indubbia difficoltà occorre aggiungere la situazione ancora inadeguata sotto l'aspetto della gestione delle risorse che viene ad interessare in particolare

- la dotazione di insegnanti stabili, appositamente formati, facilitatori dell'apprendimento dell'Italiano come lingua 2, impiegabili soprattutto nella gestione di laboratori linguistici finalizzati prevalentemente all'accoglienza e alla prima alfabetizzazione
- la presenza di figure ben definite e operanti in stretto rapporto con le équipes pedagogiche, quelle dei mediatori linguistici e culturali, per un'importantissima azione di facilitazione in fase didattica nell'intercambio tra l'italiano e le diverse lingue parlate nel gruppo classe e di raccordo con i genitori, rispetto alle comunicazioni con la scuola e, per quanto possibile, rispetto al concorso alla valorizzazione delle lingue madri, troppo spesso accantonate in ambito familiare nei confronti dei bambini.
- la dotazione di risorse economiche volte a rendere effettiva l'autonomia degli istituti scolastici su questo strategico versante
- l'istituzione di un reale coordinamento tra amministrazione scolastica, enti locali, centri interculturali, istituti di ricerca, università, per garantire una razionalizzazione delle azioni di promozione delle competenze linguistiche, nell'ottica della prevenzione di fenomeni maggiormente presenti presso gli studenti di origine non italiana, come la dispersione e l'insuccesso scolastico.

Come si sta operando nelle scuole della nostra regione rispetto all'insegnamento dell'italiano L2?

I dati a disposizione, sebbene quantitativamente non consistenti, evidenziano ugualmente alcune tendenze e pratiche meritevoli di attenzione ed utili per una riflessione su aspetti sia di carattere didattico sia collegati all'organizzazione scolastica.

Il quadro che emerge denota una notevole differenziazione delle soluzioni adottate rispetto

- alle risorse professionali impiegate (si va dalla presenza di facilitatori specifici responsabili del laboratorio linguistico all'intervento di una parte degli insegnanti di classe in ore aggiuntive o precedentemente accumulate, dall'apporto di mediatori retribuiti dagli enti locali al coinvolgimento di personale volontario)

• all'organicità della progettazione nella quale sono contemplati gli interventi sul piano linguistico: dagli elementi forniti da alcuni istituti è evidente il ruolo strategico assegnato all'insegnamento della nuova lingua all'interno di una pluralità di interventi a carattere interculturale, in altri casi si rileva uno sforzo direzionato all'alfabetizzazione senza che appaia evidente una convergenza di apporti sul versante complessivo dell'integrazione degli alunni stranieri. A questa divergenza corrisponde effettivamente un atteggiamento difforme nell'affrontare il problema in questione: in talune realtà scolastiche si tende a non mettere in pratica una visione unitaria, a separare i compiti, investendo energie e risorse per fasi di accoglienza linguistica, per interventi particolarmente settoriali ed "efficientistici" affidati solo ad alcuni insegnanti (di italiano o di ambito linguistico). Ciò senza riuscire a dare adeguato respiro di continuità alle proposte didattiche verso la seconda alfabetizzazione, investendo nella loro interezza le équipes pedagogiche, soprattutto in rapporto allo scoglio delle competenze legate ai diversi linguaggi disciplinari. Queste considerazioni non vogliono porsi a giudizio negativo rispetto alla concreta e sofferta elaborazione delle singole scuole quanto piuttosto sottolineare un'importante esigenza alla quale, per diverse ragioni anche di carattere contingente e non addebitabili alle scelte compiute in autonomia, non corrispondono scelte ancora congruenti.

Tra le pratiche significative emergenti possiamo rilevare l'utilizzo delle TIC, la realizzazione di laboratori di alfabetizzazione con espansioni nell'extrascuola, attraverso il coinvolgimento della famiglia e di figure legate alle lingue madri, la strutturazione di laboratori linguistici articolati per livelli mobili, l'elaborazione e l'uso di testi facilitati per lo studio delle diverse discipline.

Il successo formativo degli alunni di nuova cittadinanza

Agli inizi del mese di luglio attraverso i media locali è stato giustamente riproposto all'attenzione generale il problema costituito dagli esiti scolastici insoddisfacenti, in particolare a livello degli istituti superiori, degli alunni di nuova cittadinanza; la dimensione del fenomeno presenta aspetti di affinità a livello nazionale. Negli istituti tecnici, dove si concentra la maggior parte di questi alunni, i livelli di insuccesso sono preoccupatamente alti (è il caso della provincia di Bologna) e denotano una sostanziale difficoltà di frequenza di questa fase importante del percorso scolastico, non ancora parte dell'obbligo.

Senza entrare compiutamente nella logica dell'interpretazione di questa criticità mi limito a sottolineare l'incidenza che ha in tal senso il non compiuto sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, troppo spesso sanzionato negativamente dagli insegnanti della scuola superiore, livello scolastico storicamente caratterizzato da una non elevata flessibilità didattico-organizzativa e nel quale, per diverse ragioni, risulta particolarmente complessa la promozione di azioni formative volte in corso d'anno scolastico a recuperare carenze, a rinforzare competenze nella logica di dare il massimo di opportunità a tutti gli studenti.

Per prevenire questo brusco impatto con il nuovo ordine di scuola, senza attendere i posizionamenti e i riposizionamenti legati ad interventi di riforma oggettivamente necessari, occorre puntare sulla strutturazione nel I ciclo d'istruzione di percorsi maggiormente personalizzati e comunque più compiuti sul versante della promozione complessiva delle competenze linguistiche, della conoscenza dei linguaggi disciplinari in un quadro di non emarginazione delle lingue madri.

Valutazione degli apprendimenti e didattica

Roberto Ricci

La valutazione degli apprendimenti è sempre stato un momento di centrale importanza del processo di insegnamento ed apprendimento. Tuttavia, negli ultimi anni questa istanza ha assunto nuovi ed ampie connotazioni. Le ricerche nazionali ed internazionali condotte di recente per valutare le competenze di base della popolazione in età scolare ed adulta hanno messo in evidenza diversi aspetti metodologici legati alla misurazione nel contesto educativo.

Un esempio particolarmente significativo di progetto che si pone i suddetti obiettivi è rappresentato dal *Programme for International Student Assessment (PISA)*, indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), per accertare le competenze degli studenti di 15 anni in particolari aree d'apprendimento. La ricerca si propone di valutare se i giovani alla fine della scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune conoscenze ritenute fondamentali per poter svolgere un ruolo consapevole e attivo nella società. In particolare, l'indagine analizza competenze alfabetiche funzionali nelle aree della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze e alcune competenze trasversali alla base del ragionamento analitico e dell'apprendimento. L'obiettivo principale è valutare se gli studenti sono in grado di utilizzare conoscenze e abilità apprese durante gli anni di scuola per affrontare e risolvere problemi e compiti della vita quotidiana (Mignani e Ricci, 2005a).

Il progetto PISA riveste un'importanza particolare per tutti i paesi che vi aderiscono poiché li inserisce in un contesto di confronto dei sistemi formativi nazionali di base, aspetto sempre più importante in un periodo storico come quello attuale in cui si vuole favorire la circolazione oltre i confini nazionali non solo dei cittadini, ma anche della cultura. L'apertura verso il confronto determina una significativa ricaduta anche sulle scelte strategiche da perseguire nella definizione dei principali aspetti dei sistemi educativi nazionali. Tale processo comporta una rivisitazione critica delle competenze da acquisire durante un percorso formativo, da qui la necessità di rivedere i contenuti di insegnamento di discipline tradizionalmente presenti nel curriculum (Ottaviani 1997).

Nel presente lavoro è dato spazio all'aspetto più prettamente metodologico, ovvero si è posto l'accento sul ruolo della statistica sia come metodo per condurre un'indagine sia come strumento di misurazione. Si è altresì voluto sottolineare come la statistica, sia stata anche l'oggetto di valutazione nel progetto OCSE-PISA nell'ambito delle competenze funzionali in matematica. In particolare l'attenzione è rivolta alla competenza matematica che è l'ambito di maggiore interesse di studio nell'edizione 2003, dove essa viene intesa in senso non tradizionale, ma come un elemento fondamentale della cultura di un cittadino consapevole ed in grado di leggere la realtà che lo circonda. Da questo concetto di "matematica per tutti", si evince l'importante ruolo della statistica come metodo per orientarsi in una società al cui cittadino è sempre più richiesto di essere in grado di analizzare con consapevolezza dati ed informazioni. Il progetto OCSE-PISA predispone, quindi, un apparato metodologico atto alla valutazione della coerenza delle performance dei quindicenni rispetto a questa concezione di competenza matematica.

La misurazione della conoscenza è un problema interdisciplinare che interessa diversi ambiti di ricerca: le scienze educazionali, le discipline oggetto d'interesse e la misurazione mediante il metodo statistico di grandezze non direttamente osservabili. Certamente l'aspetto misuratorio non esaurisce il processo di valutazione, ma rappresenta un punto di riferimento importante per garantire la trasparenza della valutazione stessa.

Da un punto di vista statistico l'oggetto della misurazione in questo ambito di riferimento è un costrutto latente non direttamente osservabile che viene valutato attraverso i risultati di una prova, ovvero mediante le risposte fornite alle domande opportunamente strutturate e calibrate di un questionario. Risulta quindi cruciale che lo strumento di misurazione, tipicamente un questionario, abbia determinate caratteristiche per garantire la congruità dei risultati ottenuti con il fenomeno oggetto d'interesse. In primo luogo è necessario che tutte le domande o loro sottogruppi misurino lo stesso tratto latente. Il mancato rispetto di questo requisito genera degli effetti distorsivi sulla valutazione difficilmente quantificabili ed individuabili e che quindi rischiano di compromettere, anche grave-

mente, l'attendibilità della misurazione e quindi della valutazione. Un altro aspetto molto importante, anche se spesso sottovalutato, è quello della calibrazione delle domande, ovvero del controllo statistico della loro capacità di misurare effettivamente il costrutto latente di riferimento.

Dal punto di vista della metodologia statistico-psicometrica la valutazione di un questionario può essere effettuata facendo riferimento a due diversi ambiti metodologici le cui caratteristiche ed assunzioni sono fortemente differenziate: la teoria classica dei test psicometrici (TCT) e l'Item Response Theory (IRT).

La TCT ha trovato ampia applicazione in ambito docimologico ed è caratterizzata dalla valutazione del tratto latente di riferimento mediante la trasformazione del numero di risposte esatte in un punteggio. La TCT mantiene ad oggi una sua validità, specie nelle operazioni di valutazione di microsistema (classe, gruppo di classi, ecc), anche se presenta alcuni aspetti che meritano una particolare attenzione. Nello specifico, i valori delle statistiche ottenute dipendono dal particolare campione preso in considerazione e quindi sono scarsamente utilizzabili per effettuare dei raffronti e delle comparazioni tra contesti differenti. Per converso, la TCT si basa su assunzioni teoriche non particolarmente forti e restrittive ciò ne garantisce un' agevole applicabilità.

A partire dalla fine degli anni '60 si è andata consolidando e diffondendo l'IRT che permette di valutare la *performance* di un soggetto in funzione di un'abilità latente mediante la definizione e la specificazione di un modello statistico-matematico. Tale modello permette di giungere non soltanto alla valutazione numerica della *performance* di un soggetto, ma anche delle caratteristiche di ciascuna domanda. In linea generale è possibile esprimere mediante un parametro la difficoltà di una domanda intesa come quel livello di abilità necessario per avere una probabilità di rispondere correttamente pari al 50%. Mediante un altro parametro è possibile quantificare il potere discriminante di una domanda, ovvero la sua capacità di distinguere tra rispondenti con abilità differenti. Un altro aspetto particolarmente importante dell'IRT è la cosiddetta indipendenza dal campione, ovvero la possibilità di giungere alla valutazione della *performance* di un soggetto in modo che questa sia effettivamente comparabile con quella di altri soggetti, anche nel caso che questi ultimi abbiano risposto a domande differenti, ma riferite allo stesso tratto latente.

Quest'ultimo aspetto ha determinato un'ampia applicazione della ricca modellistica IRT in diverse ricerche internazionali come l'indagine OCSE-PISA e l'indagine ALL (*Adult Literacy and Life Skills*). Infatti proprio mediante l'applicazione di alcuni particolari modelli IRT (Adams, Wilson e Wang, 1997) sono state realizzate diverse analisi proposte dalle differenti edizioni delle ricerche OCSE-PISA che hanno permesso di comparare le competenze di base dei quindicenni di diversi stati caratterizzati da sistemi educativi profondamente differenziati.

Si può quindi osservare come il metodo statistico giochi un ruolo molto importante per la realizzazione di ricerche ampie ed approfondite come l'OCSE-PISA. E' inoltre interessante notare come in quest'ultima ricerca la statistica giochi un duplice ruolo: quello di metodo di analisi e quello di oggetto di rilevazione.

Infatti dalla lettura delle domande proposte dall'OCSE-PISA si evince immediatamente un'idea di matematica pienamente inserita come elemento importante della cultura di un cittadino consapevole ed informato nella quale rientra a pieno titolo anche la statistica e la probabilità (Mignani e Ricci, 2005b). La lettura dei risultati internazionali e nazionali evidenzia, fra gli altri aspetti, come la "idea chiave" Incertezza (statistica e probabilità) sia quella che maggiormente necessita di una profonda riflessione didattico-metodologica al fine di migliorare le performance, sovente inadeguate, degli studenti (Ottaviani, 2003).

Ricerche come quelle dell'OCSE-PISA mostrano la loro importanza non solo per i risultati che da esse si possono evincere in termini di comparazione di performance, ma anche per l'idea di matematica e di cultura scientifica per il futuro cittadino che comprendono certamente anche competenze di tipo statistico. È infine importante osservare come un'adeguata comprensione degli aspetti fondamentali delle metodologie statistiche utilizzate per l'analisi possa favorire una consapevole diffusione e consolidamento della cultura della valutazione del sistema educativo (Garuti, Orlandoni e Ricci, 2005).

Tuttavia è importante osservare che una reale cultura della valutazione si basa necessariamente sulla condivisione e sulla comprensione di metodi e finalità che devono essere intesi a fondo da tutti i soggetti che operano a vario titolo nel mondo della Scuola. La ricaduta sulla didattica quotidiana dell'applicazione di metodi statistici per la valutazione dei risultati delle diverse prove può essere

veramente utile per i docenti, ma essa non può realizzarsi se non attraverso l'acquisizione della consapevolezza del significato e dei limiti degli strumenti utilizzabili.

Da un lato le ricerche nazionali ed internazionali che hanno coinvolto la Scuola in questi ultimi anni hanno reso più evidente l'importanza di disporre di adeguati metodi quantitativi di analisi, dall'altro la mancata esplicitazione delle profonde differenze tra i processi di valutazione dell'intero sistema educativo e quelli realizzabili all'interno di ciascuna classe e delle singole istituzioni scolastiche non ha contribuito certamente alla diffusione ed al consolidamento della cultura della valutazione. Sovente le scuole ed i docenti non riescono a trovare immediata applicazione delle metodologie proposte in alcune ricerche come quelle dell'OCSE-PISA (Mignani e Ricci, 2005; Ottaviani et al., 2006) e di ALL o quelle dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione proprio a causa della non sempre chiara distinzione dei due piani di valutazione: quello di macrosistema e quello di microsistema. Se per il primo tipo di valutazione le istituzioni sono i destinatari ed i fruitori dei risultati delle singole ricerche, per la seconda tipologia invece ogni scuola ed ogni docente può esercitare un ruolo attivo in modo da consolidare competenze metodologiche che arricchiscano la sua professionalità specifica.

Il grosso dibattito sviluppatosi negli ultimi anni nella Scuola italiana circa la valutazione e le sue metodologie non ha sempre tenuto in adeguata considerazione gli aspetti quantitativo-misuratori, trascurando sovente che semplici ed interessanti risultati possono essere ottenuti anche nella prassi quotidiana, nella didassi, e non solo mediante ricerche nazionali ed internazionali.

Una maggiore attenzione anche agli aspetti statistici della misurazione può favorire non solo una concreta e positiva diffusione della cultura della valutazione, ma fare anche da volano ad una rivisitazione della didattica delle materie scientifiche in generale e della matematica in particolare (Ottaviani, 2003).

Riferimenti bibliografici

- R. J. Adams, M. R. Wilson, W. C. Wang (1997), The Mixed Coefficients Multinomial Logit Model, *Applied Psychological Measurement*, 21, pp. 1-23.
- Garuti R., Orlandoni A., Ricci R., (2005), Una ricerca internazionale: il progetto PISA 2003, in *ValMath Valutare in Matematica*, Benini A. M. (Ed.), pp. 91-96, Tecnodid Editrice
- Mignani S., Ricci R., (2005a), Il ruolo del metodo statistico nel progetto PISA, *Induzioni*, 30, pp. 59-73.
- S. Mignani, R. Ricci (2005b), Metodi statistici per la misurazione delle competenze: analisi della preparazione matematica delle matricole, in *Matematica e cultura in Europa*, Manaresi, M. (Ed.), Springer-Verlag, pp. 23-37.
- M. G. Ottaviani (1997), Esperienze internazionali di didattica della statistica, *Induzioni*, 14, pp. 125-135.
- M. G. Ottaviani (2003), Didattica della statistica : un campo di ricerca in evoluzione, *Induzioni*, 26, pp. 65-71.
- M. G. Ottaviani, S. Mignani, R. Ricci (2006), Metodi statistici per la valutazione di abilità e competenze: uno studio di caso che riguarda la matematica, *Atti del XXV Convegno UMI-CIIM "Valutare in Matematica"*, (in stampa).