n. 3
4 Aprile 2023
Anno LXXIV

Associazione Italiana
Maestri Cattolici
Via S. Antonio, 5
20122 Milano
aimcmilanomonza39@gmail.com

Notiziario
AIMC - Provincia Milano e Monza

ASSOCIAZIONE ITALIANA MAESTRI CATTOLICI

Notiziario di informazione educativa, scolastica e professionale delle Sezioni AIMC di Monza — Cernusco Sul Naviglio-Carugate — Milano

Buona Pasqua per ritrovare armonia

Al museo d'arte contemporanea Donnaregina di Napoli una sala è stata riservata all'opera che Jannis Kounellis (1936-2017) che ha appositamente progettato per quello spazio.
Si tratta di una grande vetrata che taglia in due la stanza: di qua lo spettatore, di là una parete bianchissima e una finestra che lascia entrare la luce del giorno. Il telaio della vetrata disegna una griglia molto regolare, una specie di scacchiera interamente trasparente, se si eccettuano due caselle monocrome a destra, una gialla e una rossa, che trasformano l'intera struttura in una sommaria evocazione di un quadro di Mondrian.
Davanti, massiccia e apparentemente fuori luogo, è stata collocata la grande àncora di una nave. Il contrasto tra i due elementi non potrebbe essere maggiore: il vetro leggero, etereo e diviso in riquadri perfettamente scanditi; l'àncora pesante, ruvida e usurata dal tempo.
Forse, con il suo ingombro e la sua presenza incongrua, è proprio quest'ultima che attrae di più l'attenzione. L'àncora suggerisce al nostro immaginario stabilità e sicurezza, un punto fermo al quale aggrapparsi, persino un porto, una casa, qualcosa che dice terra, riposo, pace. Non stupisce che l'arte paleocristiana ne abbia fatto un simbolo di speranza riferendola direttamente alla croce di Cristo.
Saldamente ancorati a Lui, che per noi è sprofondato nella morte, sentiamo di poter confidare nella promessa irrevocabile di una vita luminosa e lieve, sottratta al disordine delle nostre contraddizioni e nella quale i frammenti di ciò che abbiamo amato e sbagliato possano essere ricomposti in un senso finalmente giusto.
Citando Mondrian, quel suo tentativo di trovare un equilibrio perfetto e un'armonia che non è di questo mondo, Kounellis ci mostra quale può essere l'esito ultimo di un'àncora conficcata nel fango o, perché no?, di un chiodo conficcato nel legno, di un seme conficcato nella profondità della terra.

Don Fabio Landi, Assistente AIMC,
Responsabile dell'Ufficio di Pastorale Scolastica della Diocesi di Milano

AIMC - Province di Milano e Monza e Brianza

Incontro in presenza
Nel centenario della nascita 1923 - 2023

Don Lorenzo Milani: insegnante ed educatore della parola

Prof. Domenico Simeone,
Preside della Facoltà di Scienze della Formazione
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Chiarman: Dott.ssa Anna Maria Celso,
Presidente AIMC di Milano

Venerdì, 28 aprile 2023 - ore 17.00

Centro Diocesano Card. Schuster
Via Sant'Antonio, 5 Milano
MM1, Duomo e MM3, Missori

Sarà rilasciato l'attestato di partecipazione.

Iscrizioni entro Mercoledì 26/04 al link:
https://forms.gle/aF92Qf2gAg63iuiJ8

È prevista la diretta online previa iscrizione

Campagna adesioni 2023

L'Associazione Italiana Maestri Cattolici è un'associazione professionale che opera nel mondo della scuola dal 1946. Per la sua natura di soggetto sociale, l'AIMC vuole essere presente nella società e nella scuola con stile di solidarietà nella condivisa consapevolezza che l'educazione – campo privilegiato dell'impegno associativo – è bene comune e pubblico che esige corresponsabilità. Il suo compito principale è di vivere in amicizia la professione docente, dirigente scolastica e dirigente tecnico-amministrativa scolastica con attenzione alla crescita personale, professionale, culturale ed ecclesiale di ogni aderente.
La professionalità è, per noi, una proposta certamente fondata sulla competenza culturale, metodologico-didattica, riflessiva e diventa un modo per esercitare la propria vocazione laicale, rendendosi capace di operare in collaborazione e corresponsabilità con tutti gli operatori scolastici e sociali per la qualità dell'istruzione e della formazione, e di contribuire allo sviluppo della professione docente e dirigente.

Dai anche tu una svolta alla tua professione!
Entra a far parte dell'AIMC e vivi una nuova stagione di amicizia professionale

INVITIAMO DOCENTI E DIRIGENTI SCOLATICI AD ADERIRE ALL'AIMC

mandando la vostra richiesta al seguente indirizzo mail: aimcmilanomonza39@gmail.com - Quota di adesione **€**. 35,00

Seminario di presentazione del Progetto di Sperimentazione "Chi ha inventato i numeri?"

Sabato 4 febbraio 2023, si è svolto presso l'Istituto Scolastico "Leone Dehon" in Via Appiani 1 a Monza, il Seminario di presentazione del Progetto di Sperimentazione "*Chi ha inventato i numeri?*" organizzato dall'Associazione Italiana Maestri Cattolici di Monza e dalla Cooperativa E.CO.Ge.S.E.S. con il patrocinio del Comune di Monza. Il Seminario è stato l'occasione per presentare a 45 docenti provenienti dalle Province di Milano, Monza, Como, Lodi, Cremona, Bergamo, Novara, gli esiti della sperimentazione svoltasi negli anni 2021 e 2022 nelle sezione di scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo "Enzo Bontempi" di Agrate B.za (MB), dell'Istituto Comprensivo di Paderno Dugnano Via Manzoni (MI), dell'Istituto Comprensivo "Giovanni Pascoli" di Gozzano (NO) e dell'Istituto Scolastico "Preziosissimo Sangue" di Milano.
Padre Bernardino Bacchion, nel portare il saluto dell'Istituto Scolastico "Leone Dehon" e dei Padri Dehoniani, ha evidenziato l'importanza del pensiero matematico nella formazione della persona elogiando il compito degli insegnanti nell'educare i bambini nei loro primi anni di vita. Infatti, fin dall'antichità la matematica è stata considerata come il linguaggio dell'armonia dell'Universo che l'uomo, come un gioco, parla, scrive e pratica per dare ragione del mondo e della realtà.
Il Progetto di Sperimentazione dal titolo "*Chi ha inventato i numeri?*" ha i suoi presupposti nel fatto che Fare matematica implica una scelta di grande portata per previlegiare l'aspetto creativo così presente nei bambini abbastanza piccoli che frequentano le scuole dell'infanzia. La proposta è rivolta a loro proprio per far leva sulle potenzialità inventive e sulla loro apertura senza confini ad ogni iniziativa. L'entusiasmo e la disponibilità dei piccoli è una risorsa che questo progetto di sperimentazione vuole valorizzare.
Il progetto si propone lo svolgimento di attività didattiche in forma di gioco, di manipolazione, di esplorazione con materiali diversi, su cui lasciare tracce, al fine di indicare quantità senza l'utilizzo di simboli numerici convenzionali per comunicare attraverso la forma dei segni un messaggio di contenuto matematico. Pertanto da una parte le simbologie aritmetiche vanno man mano distanziandosi dal rapporto con l'oggetto concreto ed evolvono verso rappresentazioni grafiche generalizzate o astratte; dall'altra si scopre che il termine aritmetica significa arte dei numeri.

Il seminario ha quindi presentato gli esiti del progetto in ordine a quattro temi fondamentali:
1. *Il percorso didattico*, di Elisa Caravaggi dell'IC "Preziosissimo Sangue", Milano.
2. *Le conoscenze aritmetiche nei bambini*, come si sono articolate nelle varie attività, presentato da Emanuela Zani, docente IC Agrate B.za (MB), Presidente della Sezione AIMC di Monza.
3. *I dialoghi tra insegnanti e bambini, secondo l'approccio maieutico*, Anna Maria Cappelletti, docente responsabile del progetto.
4. *La professionalità per una collaborazione consapevole*, di Miriam Muntoni, docente IC Paderno Dugnano (MI).

Alle presentazioni hanno fatto seguito i laboratori dove i docenti partecipanti hanno potuto prendere contatto con alcuni aspetti delle attività che si sono svolte con i bambini in sezione. In particolare ci si è cimentati su:
1. *Incontro con esperienze di percorsi didattici,* Paola Baruta, docente IC Agrate B.za (MB), Elisa Caravaggi, docente.
2. *Pratiche d'insegnamento delle conoscenze aritmetiche,* Francesco Betti, Dirigente Scolastico.
3. *La comunicazione che fa apprendere* Claudia Mossina, docente. IC di Gozzano (NO) e Monica Marucco, docente, IC Agrate B.za (MB).
4. *Esperienze di professionalità collaborativa*, Miriam Muntoni e Alessandra Riccardi, IC Paderno Dugnano (MI).
Ora si sta attuando la seconda fase del Progetto che vuole approfondire aspetti specifici del linguaggio matematico nell'insegnamento ai bambini della scuola dell'infanzia in modo da ricostruire un'ipotesi di curricolo nelle conoscenze del campo di esperienza "*La conoscenza del mondo - Numeri e spazio*".
Il seminario è stata anche l'occasione per presentare anche un secondo filone di sperimentazione con il Progetto "*Che cosa dicono i numeri. I contesti numeri e l'esperienza dei bambini*", presentato da Francesco Betti, Dirigente scolastico. Questo secondo progetto avviato dall'AIMC Sezione di Carugate e Cernusco sul Naviglio si è avviato nel mese di Marzo al quale hanno aderito Scuola dell'infanzia delle province di Sondrio, Pavia, Varese, Mantova, Milano e Monza. nei prossimi mesi si attendono i primi esiti.
Per offrire ai nostri lettori una maggiore comprensione dei temi trattati pubblichiamo due approfondimenti che illustrano il percorso didattico seguito e gli aspetti che maggiormente hanno inciso sulla professionalità dei docenti.

Cecilia Daverio, *Fai un salto e grida*, Edizioni ECOGESES, Roma 2023, pp. 96, **€**. 11,00
Vincitore al Concorso Letterario 2022 "*… ci racconti una storia?*".
Storie attuali di vita vissuta.
Un racconto incalzante che lascia senza fiato.
Nella **Libreria online della Cooperativa al link:**
https://cooperativa-ecogeses.sumup.link/

PROGETTO SPERIMENTALE "CHI HA INVENTATO I NUMERI"

Elisa Caravaggi e Paola Baruta

1. Premessa

Fare matematica implica una scelta di grande portata perché si vuol privilegiare l'aspetto creativo così presente nei bambini abbastanza piccoli che frequentano le scuole dell'infanzia; tale proposta è rivolta a loro proprio per far leva sulle potenzialità inventive e sulla loro apertura senza confini ad ogni iniziativa. L'entusiasmo e la disponibilità dei piccoli è una risorsa che questo progetto di sperimentazione vuole valorizzare.

Noi proporremo, in forma di gioco, una manipolazione, un'esplorazione con materiali diversi, su cui lasciare tracce, al fine di indicare quantità senza l'utilizzo di simboli numerici convenzionali. La traccia che loro sceglieranno di lasciare potrà essere confrontata, modificata, rivista o del tutto rimodellata, al fine di comunicare attraverso il linguaggio dei segni un messaggio di contenuto matematico. Pertanto sono individuati i seguenti obiettivi in ordine all'apprendimento:

• far comprendere che ogni segno, ogni traccia lasciata dà un messaggio;

• arricchire di un significato ogni traccia e ogni segno per arrivare a comprendere cos'è un simbolo;

Questi obiettivi comportano lo sviluppo di obiettivi didattici che mettano in evidenza:

A. le esperienze di gioco e di apprendimento, opportunamente guidate attraverso la manipolazione di materiali di vario tipo, sulle quali operare delle osservazioni e descrizioni;

B. le riflessioni sui lavori realizzati dai bambini per esprimere sensazioni, processi e significati da trascrivere per avviare una riflessione da parte dei docenti;

C. la documentazione con disegni e immagini di ogni passaggio per attività di analisi dei processi di insegnamento e apprendimento, cogliendo la storicità degli apprendimenti.

D. la possibilità della trasferibilità delle conoscenze acquisite e dei processi di insegnamento elaborati.

Dal punto di vista dell'insegnante la sperimentazione mette in evidenza i seguenti obiettivi:

• rafforzare l'identità personale e professionale in processi di ricerca-azione

• avviare processi di riflessività nell'azione e sull'azione ricostruendo percorsi didattici per condividere processi e azioni didattiche tra i docenti delle realtà coinvolte

• sviluppare lo spirito critico riguardo alla didattica e alle conoscenze nei campi di esperienza per raggiungere una maggior consapevolezza nel proprio agire professionale.

2. Metodologie

La scelta di utilizzare una metodologia attiva durante la sperimentazione, nasce dal fatto che volevamo evitare che l'insegnante fosse l'unica fonte di apprendimento e desse lei le risposte alle domande dei bambini, che diventano così protagonisti della loro conoscenza. Nel gruppo di lavoro si è creata tanta sintonia e i bambini hanno imparato dai compagni (peer learning) in modo del tutto spontaneo, senza l'intervento dell'adulto la metodologia ha funzionato grazie all'uso di modalità di intervento come gli interventi a specchio, la sottolineatura, il riepilogo, la riformulazione, l'estensione, l'invito a continuare, la richiesta di opinione, l'invito a partecipare e incoraggiamento, la richiesta di spiegazione/chiarimento e l'invito a esplicitare.

L'apprendimento cooperativo messo in atto, infatti, ha come obiettivo lo sforzo da parte dei bambini di trovare le soluzioni, analizzando con calma la situazione e adottando il problem solving, utilizzando anche mappe di riepilogo.

Importanti sono poi il dialogo pedagogico, l'ascolto, l'attenzione e l'osservazione da parte delle insegnanti, per cogliere il momento in cui nei bambini avviene l'espressione della ricaduta consapevole, o intellezione, della conoscenza veicolata dall'attività intrapresa.

3. Destinatari

Il progetto coinvolge: i docenti della scuola dell'infanzia nelle fasi di formazione, progettazione, realizzazione e verifica delle attività previste; i bambini di cinque anni in piccolo gruppo per tutte le attività di manipolazione, di espressione, di riflessione e di rappresentazione dei lavori e dei processi elaborati.

4. Tempi e strumenti utilizzati

Al progetto dovranno essere dedicati uno-due incontri settimanali della durata di circa 45-60 minuti ciascuno. Il limite del tempo è dato dai bambini stesso e non al bambino. È un tempo che consente di lasciarsi guidare dai ritmi dei bambini e non dai nostri ritmi di adulti. Lo "stop" lo danno i bambini stessi, quando stanchi o soddisfatti dall'attività.

5. Ambiente didattico

L'ambiente scolastico è considerato il "terzo educatore" e ha un ruolo fondamentale nel determinare la qualità degli apprendimenti; deve essere strutturato in modo da far sentire ogni bambino protagonista attivo durante l'attività proposta e deve far emergere la sua curiosità e il suo desiderio di scoprire (Montessori).

È necessario definire lo spazio che verrà adibito all'attività; tale spazio dovrà essere sempre lo stesso, per permettere ai bambini di ricordarsi quanto fatto durante le attività precedenti.

Sarà opportuno allestire lo spazio dell'aula adibito all'attività creando un ambiente "primitivo":

"I muri sono stati decorati con rami di albero e foglie. Da un muro all'altro sono stati tirati dei fili di lana, ornati poi con rami arrotolati e foglie. Per la porta della classe, ingresso per il luogo magico, è stata creata una tenda con le foglie."

"Sul cartellone che i bambini trovano nello spazio e che rappresenta le pitture rupestri lasciate dal primo uomo".

Per la porta della classe, ingresso per il luogo magico, è possibile creare una specie di "portale" che permetta ai bambini di passare (fisicamente) nel luogo magico (ad esempio, macchina del tempo creata con scatoloni.

"Facciamo finta di essere degli esploratori a spasso nel tempo. Ad ogni incontro i bambini troveranno sulla porta della classe un "portale" fatto di cartone e un tunnel costruito con scatoloni e teli. Sarà la nostra "macchina del tempo", che permetterà ai bambini di viaggiare e di trovarsi di volta in volta in epoche diverse"

Sarebbe opportuno stabilire una routine (gesto, movimento, frase o musica) che ogni bambino dovrà trovare/ripetere all'inizio di ogni attività".

6. Ruolo dell'insegnante

Aspetto fondamentale è l'importanza del team working; è necessario infatti che al progetto collaborino più insegnanti. Ogni insegnante dovrebbe avere un ruolo diverso (conduttore, osservatore, verbalizzatore) per fare in modo che ogni bambino venga stimolato nel modo adeguato senza "farsi prendere dall'ansia" di dover registrare ogni dialogo.

La condivisione gioca un ruolo fondamentale in qualsiasi campo, a maggior ragione per noi insegnanti che dovremmo saperla valorizzare sempre.

"L'unione fa la forza... quando c'è lavoro di squadra e collaborazione, è possibile realizzare cose meravigliose." -Mattie Stepanek-

All'inizio di ogni incontro è opportuno svolgere attività di brainstorming fuori dall'aula per permettere ai bambini di ricordare le conoscenze acquisite negli incontri precedenti e per stimolare la loro curiosità e immaginazione.

Durante ogni incontro, invece, i bambini dovranno essere stimolati dall'insegnante attraverso domande-stimolo che, senza invadere il pensiero dei bambini e creare preconcetti, permettono loro di "tirare fuori" in modo spontaneo idee e ipotesi.

Durante ogni attività proposta, si evidenzia l'importanza del ruolo guida dell'insegnante, che non deve essere assente o poco partecipe, ma assume un ruolo centrale, in modo da convogliare gli interessi, esaltare le doti individuali, promuovere attività diversificate…

7. Svolgimento:

1° Incontro - L'uomo primitivo e il suo habitat …

I bambini dovranno essere accompagnati ad attraversare il "portale" per arrivare nella preistoria.

Attraverso le domande-stimolo dell'insegnante, i bambini dovranno arrivare autonomamente a comprendere:

• Il contesto, l'ambiente in cui si svolge l'attività (preistoria);

• Il primo uomo: chi era, dove viveva, come si nutriva, cosa faceva per vivere;

• Come faceva a "lasciare le tracce".

Al termine del primo incontro, i bambini, insieme all'insegnante, provano a costruire una mappa concettuale, per riprendere quanto emerso dai bambini durante i dialoghi.

2° Incontro - Proviamo a lasciare delle tracce …

Predisporre nello spazio dei contenitori (uno per ogni bambino) contenente polvere di caffè.

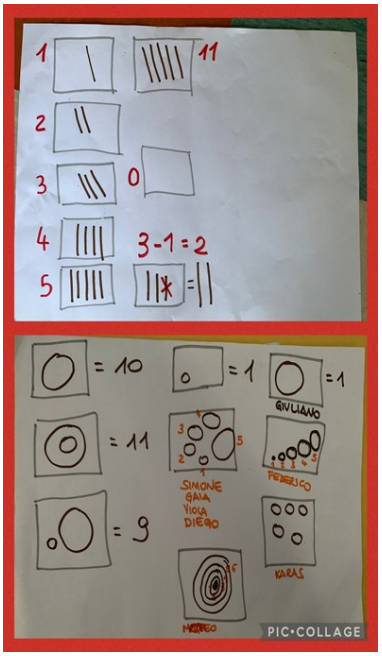
Dopo un breve brainstorming per riprendere quanto scoperto nell'incontro precedente, proponiamo ai bambini di trasformarci in "primi uomini".

Notiziario AIMC Provincia Milano Monza - Direttore: Biraghi Graziano - Redazione: Celso Anna Maria, Rotundo Ornella, Zani Emanuela
Associazione Italiana Maestri Cattolici, Via S. Antonio, 5, 20122 Milano - email: aimcmilanomonza39@gmail.com - Stampa in proprio

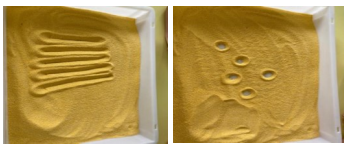
I bambini a questo punto sperimentano le polveri in tutti i modi possibili: mettendosi in ginocchio con la scatola davanti, con la scatola tra le gambe oppure sulle gambe. Dapprima provano a lasciare le impronte con la mano e si invitano l'un l'altro a guardarsi e a provare...
Le domande guida dell'insegnante avranno lo scopo di far emergere nei bambini le sensazioni ed emozioni suscitate nel manipolare un materiale inusuale.

3° Incontro - Le tracce e il loro significato ...
L'incontro inizia con un breve brainstorming, per riprendere quanto fatto durante l'incontro precedente. Dopo il rituale di passaggio attraverso la macchina del tempo, si invitano i bambini ad osservare i disegni rupestri lasciati dall'uomo primitivo.
E' necessario stimolare i bambini a comprendere che i segni lasciati erano delle tracce e che quindi avevano un significato.
Ad ogni bambino viene consegnata una vaschetta contenente caffè e, dopo aver manipolato un po', ogni bambino prova a lasciare la propria traccia. Al termine, viene chiesto ad ognuno di dire cosa rappresenta la propria traccia.
Le tracce di ogni bambino dovranno essere fotografate per essere utilizzare nell'incontro successivo.
4° Incontro - Confrontiamo le nostre tracce. . ..
L'attività inizia come sempre con un breve momento di brainstorming e con il successivo passaggio nel "portale magico".
L'insegnante consegna ad ogni bambino la foto della traccia lasciata nell'incontro precedente e propone ad ognuno di provare a tracciare con il dito il segno lasciato sul foglio.

"Ora provate a prendere il vostro dito da primitivo e a tracciare sul vostro foglio quello che avete fatto...
Pian piano, uno ad uno si osservano reciprocamente e tutti compiono con precisione e attenzione l'operazione di ri-tracciatura con il dito, aiutati sia dai compagni che dalle insegnanti."
Successivamente, utilizzando una lavagna luminosa oppure più semplicemente appendendo i fogli alle finestre, si chiede ai bambini di ricalcare la traccia su un foglio bianco
Al termine di questa attività, si propone ai bambini, disposti in cerchio, di osservare le tracce disegnate e di provare a confrontarle.
5° Incontro - Scopriamo il concetto di quantità



A differenza dell'incontro precedente, sul cartellone sono stati aggiunti dall'insegnante alcuni segni, dei gruppi di linee verticali (3-4), che dovrebbero accompagnare i bambini a scoprire il concetto di quantità.
Dopo aver osservato, confrontato e provato a far emergere ipotesi e idee sul significato dei nuovi segni, iniziamo ad affrontare il discorso delle quantità. Ad ogni bambino dovrà esser consegnata una vaschetta contenente polvere di caffè; in un primo momento i bambini andranno lasciati liberi di esprimersi, lasciando segni che secondo loro rappresentano delle quantità.



La dimensione istituzionale. Collegialità, collaborazione e professionalità nel percorso di sperimentazione "Chi ha inventato i numeri?"

Miriam Muntoni

Gli aspetti analizzati riguardanti la sperimentazione sono stati: 1. *la collaborazione*, 2. *la collegialità*, 3. *la professionalità*.
Ho inteso la collaborazione e la collegialità come:

- il coinvolgimento del Dirigente Scolastico;
- la condivisione del percorso con le altre colleghe;
- la cooperazione con altri docenti nella conduzione delle attività;
- l'interazione (durante l'attività) con le colleghe presenti;
- il supporto alla collega che conduce l'attività;
- il supporto del collegio dei docenti;
- il coinvolgimento delle famiglie.

In tutte le scuole il Dirigente scolastico è stato coinvolto, presentando la sperimentazione e l'eventuale organizzazione del personale, degli spazi e dei materiali. In alcuni casi si è interessato così tanto alla sperimentazione, chiedendo di conoscerne i dettagli. In alcune scuole i Dirigenti non hanno dato feedback a fine percorso.
Le famiglie sono state informate del progetto. In alcuni casi nelle riunioni di sezione periodiche, in altri con riunioni organizzate ad hoc proprio sulla sperimentazione. Oltre alla spiegazione orale del percorso, alcune scuole si sono impegnate per fornire alle famiglie la documentazione del percorso: un documentazione finale; un "libretto" personale con documentazione, foto e rielaborazioni grafiche; dei video riassuntivi di ogni incontro, spiegando alle famiglie i dettagli degli incontri.
In generale tutti sono rimasti piacevolmente sorpresi del percorso fatto dai figli e hanno notato i cambiamenti e la crescita nei bambini riguardante la tematica dell'aritmetica. Hanno raccontato che i figli spesso contavano oggetti, giochi e iniziavano spontaneamente a fare le prime operazioni.
Per quanto riguarda la collegialità, tutte le scuole hanno coinvolto il Collegio docenti, ma non tutte le classi hanno aderito. Le motivazioni sono state differenti: mancanza di interesse della collega di classe alla tematica in oggetto; impossibilità nel mischiare le bolle per via della normativa Covid; interesse al progetto solo da parte di alcune classi.
Per le classi che hanno aderito, non è stato comunque semplice portare avanti le attività, in quanto non dappertutto ci sono figure di potenziamento da utilizzare per questi progetti. La collaborazione tra le insegnanti ha preso dunque queste forme: conduzione di una sola insegnante, che ha svolto l'attività e, contemporaneamente, documentato. Intanto al resto della classe (ai bambini di 3 e 4 anni) sono stati proposti laboratori e attività da parte della collega di classe, dell'insegnante di sostegno e dell'educatrice; collaborazione dell'insegnante di sostegno e dell'educatrice, riuscendo così non solo a gestire l'attività di sperimentazione, ma anche a monitorare il resto della classe; nella monoclasse con 4 età, le due insegnanti hanno condotto le attività nel pomeriggio, durante il riposo dei più piccoli. Lavorando con due età differenti: 4 e 5 anni; coinvolgimento del docente di potenziamento o della collega di classe, ma ha di più docenti di classi differenti.

Pertanto ogni realtà per la strutturazione del percorso tutte ha utilizzato le risorse a disposizione, sfruttando il famoso "di necessità virtù", ossia ponendo a proprio vantaggio anche le difficoltà più insormontabili, come il fatto di non avere supporti, di avere più età nella stessa classe, coinvolgendo due gruppi di età per poter avere la collaborazione della collega di classe.
Per quanto riguarda la professionalità, questa si è sviluppata su più punti.
1. Il supporto tra le colleghe che hanno partecipato al progetto.
Per le poche scuole che hanno avuto la fortuna di avere il supporto di una o più colleghe per portare avanti il percorso, questo ha avuto effetti benefici per l'intero percorso. Così si esprime un'insegnante: «La collaborazione, il sostegno e il supporto tra me e la mia collega che conduce l'attività, sono il cuore del nostro stare nell'attività. Essendo una sperimentazione a noi del tutto nuova, durante l'attività con i bambini è percepibile il nostro bisogno di conferma, l'uno dell'altra. I nostri sguardi e la nostra mimica facciale, visibile a tutti, adulti presenti e bambini coinvolti, ci danno sicurezza e ci fanno percepire che siamo in quel contesto l'una per l'altra, con la consapevolezza che l'errore, la conquista, il successo e l'imprevedibile è assolutamente condiviso. Di rilevante importanza è il dopo attività, dove viene lasciato spazio al confronto, ai punti forza e alle criticità: momento utile e necessario per continuare il percorso.»

2. L'osservazione partecipata.
«Il tipo di osservazione che metto in atto è l'osservazione partecipante che implica il coinvolgimento dell'osservatore negli eventi di cui è testimone. Il vantaggio di questa osservazione è di rilevare non solo le attività, le manifestazioni osservabili di un comportamento ma di avere accesso alle opinioni, ai sentimenti, agli atteggiamenti dei soggetti, bambini e docente che conduce.
Sono seduta con i bambini e partecipo attivamente alle attività proposte dalla docente, a volte intervengo, a volte i bambini mi coinvolgono con domande, con commenti e, nel momento in cui utilizzo la macchina fotografica per foto o video, i bambini continuano serenamente senza essere disturbati. Credo che questa situazione di "normalità" dove il docente usa uno strumento per foto e video, sia a loro del tutto familiare, non disturba e non interrompe l'attività, perché abituati nella quotidianità scolastica».
3. Allestimento del setting.
Le tipologie di setting sono state differenti: ecco alcuni esempi. In una sezione da un muro all'altro sono stati tirati dei fili di lana, ornati poi con rami arrotolati e foglie. Per la porta della classe, ingresso per il luogo magico, è stata creata una tenda con le foglie. Durante gli incontri è stata poi utilizzata una musica di sottofondo Questo allestimento, sempre uguale, ha permesso ai bambini di immergersi nel tema della sperimentazione e prepararsi agli incontri con una nuova predisposizione d'animo. Sentendo la musica da lontano sapevano in quale luogo ritrovarsi e che l'attività sarebbe stata svolta proprio lì! In un'altra scuola l'ingresso è reso più spettacolare dall'uso di "una macchina del tempo", uno scatolone posto davanti alla porta, che trasporta "magicamente" i bambini nel passato. Attraversata la macchina del tempo li attende un disegno strano, che rappresenta le pitture rupestri dei primi uomini. In altre situazioni non si è utilizzato uno spazio studiato ad hoc per la sperimentazione, ma ha utilizzato la sezione.
Le attività dei bambini si sono svolte per la maggior parte del tempo a terra, sfruttando il corpo come strumento di apprendimento. I bambini sono entrati in contatto diretto con il materiale, anche con l'utilizzo dei piedi nudi.
In altre situazioni i bambini avevano le vaschette sopra i tavoli e in alcuni casi erano anche seduti ai tavoli, lasciando l'esperienza solo alla manipolazione con le mani.
4. Ricerca e preparazione dei materiali.
I materiali utilizzati per le attività di sperimentazione sono stati di vario tipo: dai contenitori per la farina/terra ai materiali veri e propri per le manipolazioni (farina gialla, bianca, caffè, legnetti, tappi…).
La scelta dei contenitori delle polveri è stata varia: cartoni grandi della pizza; contenitori verdi (realizzati interamente a mano) per lavorare con la farina bianca; bacinelle rettangolari alte. Questo lavoro certosino e l'attenzione per il materiale hanno permesso quindi di valorizzare il materiale e di mettere in risalto il proprio fare.
5. La ricerca e lo studio (spunti dall'attività didattica).
La riflessione sui protocolli da parte dei docenti ha avuto vari livelli di approfondimento.
In alcune situazioni al termine della trascrizione delle registrazioni audio degli incontri, sono stati riletti i contenuti dell'incontro attraverso delle osservazioni puntuali. L'attenzione è posta ai termini utilizzati dalle insegnanti, alle risposte date dai bambini, alle posture dei docenti, al pensiero pedagogico retrostante… Questa ricerca, fatta attraverso la lettura di libri acquistati ad hoc per il progetto, oppure attraverso informazioni ricercate sul web, hanno permesso alle insegnanti di entrare maggiormente nella sperimentazione e imparare tante cose nuove. Il mettersi in discussione, attraverso lo studio di pedagogisti e studiosi ha dato ai protocolli una importante valenza pedagogica, in quanto non ci si è fermati a ciò che si è visto e udito, ma si è scavato a fondo per migliorare il proprio fare con i bambini.
6. La crescita professionale data dalla partecipazione al percorso.
Dal punto di vista professionale, la partecipazione al percorso ha permesso sicuramente una crescita in tutti i partecipanti. In particolare si evidenziano i seguenti elementi di crescita professionale:
- a guardare i bambini con occhi nuovi e ad ascoltarli con orecchie attente,
- che è importante scegliere con cura le parole,
- a farmi stupire dai bambini (non dando mai nulla per scontato),
- a dedicare tempo e studio alla parte teorica,
- che la documentazione permette di 'riascoltarti', e di apprendere tante cose nuove,
- che il lavoro in team è una risorsa,
- che coinvolgere le famiglie nel percorso è fondamentale per creare fiducia,
- ma soprattutto che nessun bambino va lasciato indietro

Da questa riflessione emerge "un docente regista, facilitatore e mediatore, che agisce attraverso la messa in pratica di una didattica indiretta e lascia ampio spazio alle riflessioni e alle considerazioni dei bambini. Un docente che "apprende" dalle scoperte dei bambini. Non pretende più dai bambini quello che lui si aspetta che loro facciano, ma li lascia scoprire, sperimentare, operare in libertà. Agisce in modo da non "riempire" i bambini ... ma cercando di "tirare fuori" da loro".
Una professionalità che vede, dunque, il docente non direttivo, che lascia i bambini liberi di esprimersi e di sbagliare. Un docente collaborativo con i colleghi del team dai quali ha da imparare e apprendere, con i quali si confronta prima, durante e dopo le attività, per organizzare il setting e ciò che si andrà a fare. Prepara i materiali per tempo e non organizza tutto all'ultimo minuto. Un docente che è attento alla collaborazione con le famiglie, viste
come risorsa e non come un ostacolo. Una professionalità fatta anche di studio, per preparare le attività, ma anche per rielaborare i contenuti. Un altro elemento da sottolineare è la crescita professionale avuta anche da altri membri della sperimentazione, che durante le attività, hanno potuto conoscere nuovi modi di lavorare e imparare qualcosa di nuovo e arricchente per la propria professionalità.
7. Raccolta dei pensieri e dei ragionamenti dei bambini
Dalla lettura dei protocolli si evince che alcune scuole hanno raccontato il percorso a grandi linee, tenendo traccia di ciò che è stato fatto e dei dialoghi tra i bambini o tra gli insegnanti e i bambini.
Dai protocolli e dai dialoghi emerge grande attenzione al singolo bambino, al quale viene dato spazio per esprimersi singolarmente, ma anche di interagire con i compagni, favorendo il confronto e lo scambio tra i bambini, attraverso pratiche di cooperative learning o fungendo da mediatore/semplificatore negli scambi tra i bambini ("secondo te?").

Attraverso la raccolta dei vissuti dei bambini, è stato possibile cogliere, da ciò che dicono, il modo in cui vivono l'esperienza stessa. Un altro aspetto che si è potuto notare dai protocolli è stata l'attenzione a ciò che dicono, interrogandosi sul perché. Quindi non fermandosi alla superficie di ciò che veniva espresso … ma andando in profondità, per comprendere e capire meglio il bambino.
8. La raccolta dei materiali (attraverso foto, video e audio): sia per procedere con gli incontri successivi, calibrando il percorso stesso sui bambini, sui loro bisogni e sulle loro scoperte; sia per curare al meglio la verbalizzazione dell'adulto, in modo che sia corretta e funzionale alla comprensione di ciò che realmente il bambino vuole dirci attraverso una traccia o una frase.
La documentazione, per alcune scuole è stata fondamentale. Ha infatti permesso di fare di volta in volta il punto della situazione, partendo da ciò che hanno detto dei bambini e gli adulti, ma anche per riflettere meglio su alcuni aspetti sui quali si è potuto approfondire negli incontri successivi.
Per quanto riguarda le foto ed i video questi hanno permesso sia di cogliere aspetti di scoperta, meraviglia, conoscenza da parte dei bambini, che normalmente, durante un'attività difficilmente si riescono a cogliere. Il riascolto di audio o la visione successiva dei video hanno permesso di andare oltre la superficie, cogliendo l'essenza di ciò che i bambini dicevano.
L'uso della documentazione ha però messo l'accento, oltre che sui bambini, sulle verbalizzazioni degli adulti. Spesso non ci si rende conto dell'effetto delle parole del docente sui bambini, in quanto l'uso di un termine piuttosto che un altro può minare la comprensione di un concetto. Ecco cosa dice una docente «Mi rendo conto, trascrivendo i dialoghi registrati, che, inconsapevolmente, in alcuni momenti della discussione di gruppo attendo che mi diano proprio la risposta che ho in mente. E puntualmente loro ne trovano di più interessanti. Chiedo

cosa farebbero se dovessero proteggersi da un animale che sopraggiunge. Mi aspettavo dicessero che avrebbero acceso un fuoco per tenerli lontani … ma non è un concetto semplice … Le mie aspettative sono sempre troppo alte. Devo imparare a cogliere tutti gli spunti senza avere idee preconcette … Questo vuol dire che i bambini non hanno paura di tirare fuori le proprie idee, di mettersi in gioco, contribuendo in modo significativo, originale e creativo alla discussione».

La pratica e la grammatica della valutazione scolastica scuola dell'infanzia e primo ciclo

Durante l'anno 2022 il Consiglio Regionale dell'AIMC Lombardia la ricerca in ordine alla Valutazione scolastica dal titolo: "*…La 'pratica' e la 'grammatica'… nella valutazione scolastica*" per raccogliere elementi utili dopo l'introduzione dell'OM 172 del dicembre 2020 e dalle successive *Linee guida*.

L'idea è quella di ricostruire insieme i tratti salienti della Cultura Valutativa che caratterizza gli insegnanti che operano nelle scuole 3-14 anni, adottando un metodo "qualitativo" di ricerca, proprio per non perdere le sfumature tecniche e didattiche che ciascun docente inserisce nelle sue scelte al riguardo. In sostanza si è chiesto ai docenti, che hanno accettato di partecipare alla ricerca, di tenere un *Diario delle attività di valutazione scolastica* per un intero quadrimestre.

I diari di valutazione sono stati compilati seguendo queste voci: 1. I *criteri di valutazione in uso nella scuola dove lavoro*; 2. Le *operazioni di valutazione "in ingresso"*; 3. *Le correzioni*; 4. *Le verifiche*; 5.I *"giudizi" di valutazione*; 6. *La valutazione "collegiale"*; 7. *La valutazione "sommativa"*.

La presentazione dei dati emergenti dai diari si è avvenuta nel Seminario del 23 settembre 2022 con la lettura critica di Disma Vezzosi, Docente: *Dati statistici nei diari*; Fiorella Magnani, Dirigente Scolastico: *Aspetti Istituzionali della Valutazione: Criteri – Collegialità – Valutazione Sommativa*; Anna Maria Celso, Dirigente Scolastico: *Quotidianità della valutazione: valutazione formativa dell'apprendimento: descrizione del processo formativo, comunicazione degli esiti agli alunni, dialogo con i genitori*.

A conclusione del percorso è stato redato il documento che riportiamo qui di seguito, insieme alla Riflessione di Italo Bassotto.

Documento a conclusione della I fase narrativa

1. Curricolo e valutazione.

Le considerazioni raccolte nei diari della valutazione, compilati dai docenti partecipanti alla ricerca, sollevano, tra le altre, la questione della individuazione degli obiettivi di apprendimento che, secondo le Linee guida, "sono esplicito oggetto di valutazione per ogni classe e ogni disciplina". La correlazione tra l'azione di individuazione di obiettivi da valutare e la struttura degli obiettivi di apprendimento presenti nelle Indicazioni Nazionali ha costituito fin dall'inizio, e costituisce ancora, l'aspetto critico presente nelle realtà scolastiche e tra i docenti impegnati nel creare coerenza tra progettazione didattica e valutazione delle competenze.

Tenendo conto dei contesti in cui si opera, l'espressione "obiettivi di apprendimento" nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee guida non presenta le medesime valenze. Infatti, le diverse sfumature ci portano a connotare momenti e azioni differenti: dal progettare, ad attuare la progettazione annuale e a valutare il cammino della classe e di ciascun alunno.

Nelle Indicazioni Nazionali gli obiettivi di apprendimento svolgono la funzione di individuare campi di sapere, conoscenze e abilità indispensabili per raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Vanno quindi utilizzati nella progettazione didattica delle attività per essere organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione ai periodi didattici. Per questa loro funzione sono strettamente correlati al curricolo che ogni scuola elabora, caratterizzando così i nuclei fondanti come concetti fondamentali che ricorrono in vari punti dello sviluppo di una disciplina. Essi hanno valore strutturante e generativo di conoscenze. Gli obiettivi di apprendimento connotano, così, i nuclei fondanti che strutturano una disciplina o, in modo trasversale, un ambito disciplinare: i contenuti sono l'oggetto, le conoscenze sono il frutto di tutto il processo di costruzione del sapere.

Nelle Linee guida allegate al Dlg n. 172/2020, gli obiettivi di apprendimento, invece, sono correlati all'elaborazione del giudizio descrittivo e invitano i docenti ad individuare quelli che "sono esplicito oggetto di valutazione per ogni classe e ogni disciplina …". Qui gli obiettivi non declinano i nuclei tematici, ma rappresentano la manifestazione dell'apprendimento da rintracciare nell'alunno "in modo sufficientemente specifico ed esplicito per poter essere osservabile" in quanto processo cognitivo dell'alunno, soggettivo, personale e variabile in relazione al contenuto e al contesto. Qui il punto d'attenzione è l'obiettivo-di-apprendimento=manifestazione-del-processo-cognitivo che si connota in azioni esercitate su contenuti affinché il soggetto acquisisca conoscenza.

Questa doppia valenza sta invitando le scuole a riflettere sulla struttura dei propri curricoli per riprendere il cammino di essenzializzazione delle linee culturali e disciplinari che sorreggono lo sviluppo umano, intellettuale e sociale degli alunni e conseguire con efficacia i fini educativi e didattici. In questo impegno di revisione l'attenzione maggiore negli istituti comprensivi si concentra anche sulla necessità del raccordo tra gli ordini di scuola, affinché l'elaborazione del nuovo curricolo possa superare le difficoltà che la normativa ha introdotto nella mancata estensione degli effetti del Dlg 172/2020 alla scuola secondaria di I grado.

2. Valutazione e misurabilità degli apprendimenti

Per evitare ambiguità interpretative e raggiungere la minore approssimazione possibile nella misurabilità degli apprendimenti si specifica che gli obiettivi contengono sia azioni da esprimere con verbi all'infinito[1], che contenuti articolati in quattro tipologie: fattuale, concettuale, procedurale, metacognitivo. Questa articolazione combinata con la misurabilità degli obiettivi di apprendimento fanno emergere tre tipi di problematiche nel lavoro di revisione, di articolazione e di riscrittura del curricolo di scuola:

a. l'istanza di misurabilità e di riduzione dell'ambiguità interpretativa ha condotto i docenti a formulare micro-obiettivi, introducendo nelle progettazioni un processo di parcellizzazione e di moltiplicazione degli stessi obiettivi con l'aumento di interventi di controllo e di verifica. Con questo orientamento si rischia di perdere di vista i traguardi di sviluppo delle competenze e di ritornare alla didattica per obiettivi. Infatti il problema che si pone ai docenti è: come è possibile focalizzare obiettivi misurabili per arrivare al cuore delle discipline e per condurre alle competenze?

b. La valutazione dei singoli obiettivi di apprendimento per ciascun alunno ha posto la questione della corrispondenza tra gli obiettivi scelti e indicati nel documento di valutazione, e la registrazione degli esiti delle verifiche da indicare sul registro elettronico. I docenti hanno affrontato non poche difficoltà nell'individuare i criteri di valutazione per le singole prove e per raccogliere dati valutativi nella quotidianità del lavoro didattico. Il mettere in relazione gli esiti delle singole prove e i dati osservativi quotidiani con i quattro livelli di apprendimenti, indicati dalle Linee guida, così come descritti dalle quattro dimensioni, rimane ancora un passaggio incerto e problematico nella formulazione del giudizio descrittivo e nella sua comunicazione agli alunni e ai genitori.

È un problema ancora aperto anche in relazione all'uso del registro elettronico. Questo strumento di lavoro di ogni docente rimane di difficile adeguamento alla espressione descrittiva della valutazione e richiede ad ogni scuola di elaborare proprie modalità per verificare, misurare e descrivere la correlazione tra processi di apprendimento, obiettivi di apprendimento, conoscenze disciplinari e nuclei tematici.

c. La scelta degli obiettivi oggetto di valutazione ha riaperto la riflessione sul Curricolo di scuola per ridisegnare la gradualità e progressività degli obiettivi di apprendimento in vista dei traguardi di competenza. Si tratta di ricostruire la relazione tra competenze, nuclei fondanti le discipline e obiettivi di apprendimento tenendo conto che l'identificazione dei nuclei fondanti dei campi di esperienza, degli ambiti disciplinari e delle discipline comporta un lavoro trasversale e di continuità tra tutti gli ordini di scuola dell'Istituto Comprensivo. In questo processo significatività ed essenzialità del curricolo richiamano alle modalità e al metodo con cui accompagnare l'apprendimento e la formazione della persona. La valutazione parte importante dell'azione di accompagnamento e di orientamento dell'alunno risulta fortemente condizionata dalla presenza di diversi riferimenti normativi soprattutto tra scuola primaria e secondaria di primo grado.

3. Criteri deliberati dal Collegio Docente e pratica valutativa.

Nella pratica valutativa un aspetto importante riguarda il ruolo che svolgono le prove di verifica e la raccolta di informazioni per comporre il giudizio. Da una parte si diffonde l'abitudine a raccogliere osservazioni e annotazioni descrittive sul percorso dell'alunno; dall'altra gli esiti delle prove sono correlati a indicatori quantitativi e numerici che nel lavoro quotidiano permettono di raccogliere dati valutativi utili a formulare la descrizione dei livelli raggiunti.

Questo doppio binario mette ancora al centro il rapporto tra aspetti quantitativi e qualitativi della valutazione, evidenziando tuttavia una carenza nella capacità e nella possibilità di verificare il percorso di crescita e di sviluppo degli alunni.

L'intervento valutativo si rivolge, per lo più, alla certificazione del livel-

1. Ricercando nel testo delle IN i verbi indicati nelle Linee guida risulta che nella definizione degli obiettivi il verbo riconoscere compare circa 44 volte, riprodurre per sei volte, mentre gli altri meno di cinque e alcuni zero volte. Tutti i verbi indicati sono per lo più in relazione con altri a sottolineare la dinamicità della conoscenza da apprendere.

lo di avvicinamento degli apprendimenti degli alunni alla forma del risultato determinato o desiderato dall'insegnante. Ciò conferma che l'apprendimento raggiunge il successo nella misura in cui si modella su quanto l'insegnante espone e sul seguire le sue indicazioni attraverso gli obiettivi, le lezioni, le modalità con cui bisogna apprendere per evitare gli errori. In questo modo, l'atto valutativo diventa espressione della conformità dei risultati all'esito positivo atteso, mentre viene meno lo sguardo sull'alunno nella sua soggettività, cioè di soggetto che apprende in modo proprio. Inoltre, in ordine alle modalità e agli indicatori di valutazione introdotti dalla normativa, emergono dubbi sulla possibilità che gli alunni possano comprendere i significati e gli esiti del processo valutativo senza ulteriori mediazioni da parte degli adulti.
Questi aspetti della pratica valutativa dei docenti rivelano che è rilevante porre l'attenzione al processo di apprendimento affinché attraverso la ricerca e l'approfondimento si possano adottare strumenti di osservazione, di verifica e di valutazione delle dimensioni formative dello sviluppo degli alunni. Infatti, nella pratica istituzionale e nella didattica quotidiana della valutazione sono presenti aspetti contraddittori messi in campo da pratiche didattiche che si attestano su una personalizzazione per livelli omogenei sulla base di standard comuni deliberati dai Collegi Docenti. Tale necessità di processi di standardizzazione da parte dei Collegi Docenti inducono i docenti a rincorrere gli obiettivi piuttosto che seguire i ritmi della classe. Tuttavia, va rilevato che la scelta di standard comuni è dettata anche dalla volontà delle scuole di favorire tra i docenti un cammino comune di costruzione di una cultura della valutazione per cui, in questa accezione, i criteri assumono il carattere di dimensioni orientative da modellare sulla classe, senza perdere di vista l'equivalenza dei livelli di uscita deliberati.

4. Valutazione formativa ed espressione del giudizio

Occorre tener conto che la scelta di un approccio standardizzato, piuttosto che di quello personalizzato nella modalità di giudizio, ricade in modo significativo sulla relazione con l'alunno e sulle modalità del colloquio didattico ed educativo tra insegnante e alunno. Possiamo pensare anche a una integrazione tra personalizzazione e standardizzazione, ma è rilevante il bisogno di disporre di un sistema di monitoraggio che possa mettere in evidenza la corrispondenza tra valutazioni espresse individualmente dai docenti e il grado di applicazione dei criteri con cui i Collegio Docente, i team e i Consigli di classe definiscono la struttura del Documento di valutazione e descrivono i livelli di apprendimento riportati per ogni disciplina.
In questo processo incide anche la relazione tra valutazione dei docenti e dinamica di impiego del registro elettronico che pone non poche problematiche sulla possibilità di rendere questo strumento più comunicativo e capace di esprimere i vari momenti del processo valutativo. In gioco c'è la relazione con i genitori che deve avere al centro l'efficace comunicazione del cammino formativo dei figli. Lo scambio con i genitori non dovrebbe cadere in polarizzazioni tra bene-male o giusto-sbagliato. Inoltre, occorre non subordinare la relazione insegnanti-genitori agli interventi di dematerializzazione burocratica in atto nella scuola. Il colloquio con i genitori ha bisogno di essere sostenuto sulla base di uno scambio dialogico sui processi di apprendimento e sulla consapevolezza delle capacità e della crescita personale dei figli.

5. La professionalità del docente

La vera novità della normativa riguarda l'aver portato in evidenza il processo formativo di apprendimento e la valutazione formativa, di cui l'AIMC da tempo ha avuto un'attenzione particolare e, nella scuola, i docenti più sensibili hanno sempre assunto come sguardo formativo su tutto il processo di progettazione, conduzione didattica e valutazione. Infatti, l'idea della valutazione formativa è presente nella scuola primaria, ma le difficoltà attuali sono state date dai tempi brevissimi con cui ci si è dovuti adeguare alla normativa e che, per la presenza di livelli diversi di professionalità, non ha favorito il dialogo tra i docenti. Inoltre, possiamo dire che vi è una spinta verso la valutazione formativa, ma che è condizionata e rischia di affievolirsi e di far perdere motivazione ai docenti di scuola primaria anche per la mancata estensione degli interventi alla scuola secondaria di I grado e di non inglobare i processi della valutazione osservativa propri della scuola dell'infanzia.
Per questo, occorre chiedersi quali siano i margini di praticabilità della valutazione autentica e formativa, sia per capire quali esperienze didattiche sono da recuperare, sia per scardinare i limite delle didattiche tradizionali e avviarsi verso processi più aperti alla realtà e ad affrontare problemi reali.
A livello istituzionale e di ogni singola Unità scolastica, la valutazione formativa richiede lo sviluppo e l'assunzione strutturale della collegialità. Essa è dimensione fondativa per cui vanno superate incertezze e difficoltà nel praticarla, ancora presenti nelle scuole.
Eppure, nella formazione del profilo del docente, la collegialità e la collaborazione risultano segno distintivo dell'atto educativo. Purtroppo l'accordo tra docenti è spesso superficiale e legato alla compilazione del documento di valutazione. Tuttavia, la valutazione rappresenta il momento più intenso e delicato del processo collegiale, perché espone l'intero gruppo docente, il consiglio di classe e ogni singolo docente al confronto interno e alla relazione con i genitori.

Il Gruppo di ricerca sulla valutazione, Gennaio 2023

La costruzione narrativa dell'esperienza didattica. Note a margine dei diari della valutazione a scuola …

Italo Bassotto

0. L'antefatto

Sulla spinta oppositiva di gran parte degli operatori della scuola primaria, il Ministero nel dicembre 2020 si decise a "abolire i voti numerici" nella scuola primaria (soltanto!), sostituendoli con un dispositivo articolato (e talvolta arzigogolato) di giudizi descrittivi, e sintetici che eliminavano la "pagella" e facevano rinascere il "documento di valutazione"…
Naturalmente, ignorando completamente quel che aveva detto (e fatto per venti anni) ignorava completamente i problemi della continuità e, mentre nelle scuole dell'infanzia restavano, come baluardo estremo alle "tentazioni giudiziarie" di maestre/i e famiglie, le regole della "osservazione" (nelle sue forme più svariate, diretta, mediata, partecipata, sistematica, occasionale…), nella scuola media (pardon, "secondaria di primo grado"!) venivano resuscitati i "voti numerici", per la verità, rimasti sepolti per ben poco tempo!
Tutto ciò ignorando completamente i vincoli della "continuità didattica" dal Ministero stesso perorata al punto da creare le nuove istituzioni scolastiche come "Istituti Comprensivi" (di quale "comprensione" – o comprensività – si tratti solo qualche illuminato burocrate del ministero forse lo sa!), ovvero con al proprio interno le scuole 3-14 anni previste dalla normativa del nostro paese: insieme, ma ben diversificate, anzi, contrapposte!
La ricercazione (d'ora in poi RA) proposta dall'AIMC voleva verificare come le regole della "valutazione senza numeri" dettate dalla OM 172/20 e dalle allegate LINEE GUIDA sono state calate nella realtà delle scuole primarie italiane. Avevamo davanti due possibilità: o predisporre il solito questionario per raccogliere i dati "oggettivi" e poi tabularli, trasformarli in grafici e da questi ricavare delle "generalizzazioni" statistiche; oppure chiedere ad un certo numero di insegnanti (e/o Dirigenti) di scuola primaria di "raccontare la loro esperienza" di valutazione coi nuovi metodi imposti dal Ministero per la durata di un quadrimestre. Una volta raccolte queste "narrazioni" attraverso l'analisi dei testi e la loro comparazione, il gruppo di ricerca avrebbe potuto ricavare, non delle regole generali, ma semplicemente delle annotazioni critiche (di valore almeno intersoggettivo) sulla qualità e plausibilità didattica di queste nuove forme di apprezzamento dei percorsi di apprendimento scolastico degli alunni.
In altri termini, mentre la ricerca quantitativa ci avrebbe fornito dati numerici che riconducevano i giudizi di valore dei ricercatori a considerazioni di tipo "oggettivo"; la nostra proposta più umilmente offriva la possibilità di passare da tante "soggettività" non comunicanti fra di loro ad una serie di riflessioni che venivano condivise e, perciò stesso diventavano "intersoggettive"…. Questa, della condivisione e del confronto fra i "dati scritti" le interpretazioni dei ricercatori e quelle dei protagonisti delle azioni didattiche riferite alla "nuova valutazione scolastica", è la fase che inizia con l'incontro di oggi…

1. Uno strumento per "raccontare la propria esperienza": il DIARIO

Abbiamo suggerito ai nostri "testimoni" dei processi di valutazione di utilizzare, come strumento utile a raccogliere i dati dei propri vissuti professionali, il diario; tuttavia per facilitare, in qualche modo, la loro lettura, comparazione ed interpretazione a cura dei ricercatori abbiamo, in qualche misura "forzato" la libertà di scrittura degli insegnanti suggerendo una specie di indice-guida dei vari passaggi in cui si sarebbe potuto articolare la trama narrativa delle esperienze di un quadrimestre di valutazione. Anche il "campo di indagine" non era libero: si trattava di raccontare quello che i/le maestri/e fanno nel primo quadrimestre di scuola, consapevoli che alcune azioni sarebbero state diverse tra il primo ed il secondo, come: le prove di ingresso, la promozione/bocciatura a fine anno, i contenuti del dialogo tra scuola e famiglia, le prove sommative e quelle formative… ecc.
L'idea dei ricercatori era che il "diario" fosse uno strumento usuale e, quindi, non necessitasse di alcun tipo di formazione al suo uso da parte degli insegnanti; tanto più che, si pensava, la narrazione di sé è una pratica assai diffusa non solo fra i docenti, oggi che i social media occupano – si dice – non meno di due ore del tempo giornaliero di una persona che legga e racconti brandelli di vita quotidiana, di pensieri, di emozioni… per di più con il vantaggio della loro immediatezza,

ovvero senza (o quasi del tutto: senza) i freni inibitori della comunicazione diretta viso a viso… Per di più questi straordinari strumenti, si pensava, offrono la possibilità di usare un mix di "linguaggi" che, senza dubbio, permette di arricchire e catturare la complessità di ciascun evento esistenziale che si vuole partecipare agli altri: si può usare la parola, ma anche l'immagine, fissa, quella in movimento, la musica o i suoni in generale, la prossemica e la gestualità…. Per parte nostra pensavamo prevalentemente all'uso della parola, ma non si poteva escludere, qualora qualche testimone lo volesse, di usare anche le altre forme della comunicazione non linguistica.

Ma veniamo al "diario": che cosa è un diario e come lo si scrive?

Riporto per esteso la definizione che ho trovato in Wikipedia

Un diario è una forma narrativa in cui il racconto – reale o di fantasia – è sviluppato cronologicamente, spesso scandito ad intervalli di tempo regolari (solitamente a giorni). Il diario è, in poche parole, un testo in cui vengono annotati avvenimenti personali e importanti per ciascuno di noi, come: avvenimenti politici, sociali, economici, osservazioni di carattere scientifico o altro. Dal punto di vista della tipologia testuale è la forma che di solito rivela la parte più intima dell'autore. Chi scrive lo fa per puntualizzare a sé stesso ciò che gli sta accadendo in quel periodo, senza pensare troppo al passato ma ponendo l'attenzione sul presente. Solitamente all'inizio di una pagina viene scritta la data in cui si scrive; il destinatario può essere o il diario stesso o un amico immaginario. Il linguaggio è di solito semplice, esistono anche, oltre ai diari veri, quelli creati da un autore che si inventa un personaggio che parla di sé.

Con diario si indica anche il supporto materiale dove questo racconto viene realizzato; una moderna forma di diario, in questo senso, è quella affidata all'informatica attraverso la tenuta di blog personali.

Solamente nel Rinascimento il diario si distinse dall'autobiografia e dalla cronaca, assumendo la funzione di annotatore di appunti da ricordare e di eventi spirituali dello scrivente, utili per un miglioramento ed un perfezionamento. In un secondo tempo questa tendenza passò anche nel mondo laico.

Come si accenna in queste righe sintetiche vi sono varie tipologie di diari: quello intimo di A. Frank, quello di reportage, sia letterario (Goethe, Stendhal, Parise…), sia di cronaca giornalistica (pensiamo ai reportage di guerra, o quelli sulla siccità nel Sahel…) questi ultimi spesso hanno forma di "documentari"; i diari di bordo (famosi quelli di C. Colombo e di Hugo Pratt, l'autore di Corto Maltese!) e anche quelli "per appunti" (un esempio per tutti C. Pavese, o, nel nostro campo, le annotazioni che J. Piaget faceva quando osservava i bambini in laboratorio….). Ho voluto fare questi esempi (che credo noti a tutti) per far vedere quanto la pratica di annotare vissuti, esperienze, sensazioni, pensieri, circostanze…. Sia diffusa e quanto essa permetta di "catturare" i più diversi aspetti (e maschere) in cui si presenta la realtà con cui entriamo in contatto, che viviamo o che "costruiamo" ogni giorno.

Il vantaggio del diario è quello di riuscire, se utilizzato con certe regole, a raccontare la complessità della nostra condizione esistenziale; ma quali sono i tratti specifici del "diario"? Esso dunque è una delle forma in cui si manifesta il pensiero narrativo, cui Bruner ha dedicato gran parte della sua ricerca scientifica, giungendo a queste tre conclusioni:

a) Il racconto ha delle potenzialità formative importanti, in quanto conserva e trasmette un sapere di tipo pratico in grado di influire sull'azione umana e perciò rappresenta una modalità significativa di insegnamento-apprendimento. Apprendimento inteso qui come effetto di un'attività di comprensione che coinvolge il soggetto in maniera totale e che, quindi, promuove una più profonda conoscenza di se stessi e del mondo.

b) Il tipo di conoscenza a cui ci richiamiamo con il racconto va oltre l'aspetto analitico-descrittivo interno al testo: la narrazione evoca un rapporto con il testo molto più coinvolgente in quanto colui che ascolta o legge è chiamato in causa nella totalità delle sue attitudini e abilità soggettive, di ordine cognitivo, ma anche affettivo e pratico; in una parola la narrazione presuppone una interpretazione.

c) La narrazione può aiutare a recuperare all'interno dell'azione scolastica la dimensione del senso e del significato che i saperi hanno per la formazione dell'identità personale.

Quindi, il diario, perché sia espressione della narrazione con cui procediamo a ricostruire la realtà che viviamo per trasformarla in esperienza, deve rispondere ad alcuni requisiti irrinunciabili, deve cioè essere:

1. *Sequenziale*: ovvero disporre in una successione temporale gli eventi narrati;
2. *Concreto e specifico*: la narrazione deve sempre essere circostanziata sia rispetto ai protagonisti, sia rispetto ai fatti;
3. *Intenzionale*: raccontare fatti e vicende orientate ad uno scopo definito (diversamente è "cronaca");
4. *Referenziale*: deve cioè "creare" una trama di fatti e azioni, non semplicemente dire che è andata così…;
5. *Compositivo*: si tratta di fare riferimento ai contesti ed alle relazioni tra gli attori del contesto;
6. *Critico*: il diario si sofferma soprattutto sulle "anomalie", sulla rottura dei canoni comportamentali o fattuali tradizionali…racconta il nuovo o ciò che fa meraviglia…;
7. *Pentadico*: sono sempre presenti 5 componenti esistenziali della narrazione: gli attori, l'azione, lo scopo, la scena, gli strumenti di azione/gestione;
8. *Incerto*: nel diario ci sono sempre domande, dubbi, incertezze; si gioca sempre tra realtà e interpretazione;
9. *Soggettivo*: racconta il punto di vista del narrante su ciò che gli accade intorno, ma, allo stesso tempo, ricostruisce le trame delle storie di altri che stanno intorno a lui nel medesimo contesto , ma con intenzioni, criticità, orientamenti fattuali diversi….

2. Un giudizio sui "diari" che sono stati costruiti dai "testimoni"

Va detto subito che nessuno dei testi che abbiamo ricevuto dai nostri testimoni che avrebbero dovuto "raccontare" un quadrimestre di esperienze valutative ha assunto tutte le 9 caratteristiche che Bruner indicava (trenta anni fa circa) nel capitolo da lui scritto per il libro curato da Ammanniti e Stern, *Rappresentazioni e narrazioni* (Laterza Bari, 1991). Ma, come ho detto all'inizio di queste riflessioni, il fatto che noi ricercatori abbiamo introdotto una specie di indice dei paragrafi in cui si poteva articolare il diario, ha fatto sì che quasi tutti i colleghi testimoni cercassero di riempire con i loro racconti quei paragrafi, mentre era nostra intenzione semplicemente indicarli come punti di aggregazione di pensieri ed eventi che avrebbero potuto essere tenuti assieme dal titolo suggerito. Ciò ha ridotto la criticità e inventività dei diari, sicuramente; mentre mi pare da addebitare ai generi testuali normalmente praticati nella documentazione scolastica la quasi totale assenza di soggettività, incertezza, concretezza e referenzialità nelle pagine scritte per questa occasione. Intendo dire che a scuola, ormai, non si usa più né il pensiero narrativo, né gli stili che ad esso si accompagnano (diari, racconti, storie di vita, report, appunti e note….): tutti i testi in uso (ed ora anche il registro elettronico) hanno caratteristiche esattamente opposte a quelle della narrazione di cui si è detto: devono essere neutre, oggettive, anaffettive, senza protagonisti (o con protagonisti rigorosamente anonimi!), non intenzionali (o meglio con intenzioni decise una volta per tutte e che tutti devono seguire…); infine completamente decontestualizzate: mai documentare un litigio, un confronto problematico di idee o di prassi… ne va del buon nome della scuola (che poi predica la cultura della diversità e la sua ricchezza!).

II Edizione del CONCORSO LETTERARIO

Ecogeses ente cooperativo per la gestione di servizi educativo-scolastici

In collaborazione con

ASSOCIAZIONE ITALIANA MAESTRI CATTOLICI

GSLG Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile

rivolto ai docenti, dirigenti scolastici, dirigenti tecnici, educatori di asili nido e educatori impegnanti in attività di sostegno per selezionare elaborati destinati agli alunni e agli studenti allo scopo di valorizzare il genere narrativo come modalità di formazione e di relazione nei processi di crescita umana e culturale delle giovani generazioni in ambito scolastico. Racconti e storie invitano bambine e bambini, ragazzi e ragazze ad aprire il loro animo al mondo immaginario della parola che esorta all'ascolto e a esprimere la libertà di conoscere il mondo e i modi migliori per esprimere pensieri e valori dentro di sé. Non storie per insegnare, ma da leggere, raccontare, ascoltare insieme.

Il Concorso vuole valorizzare il talento di tanti docenti e dirigenti scolastici che nasce all'interno della scuola italiana nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento, dando vita a nuove e creative "perle" di letteratura per l'infanzia.

Il Concorso si articola in più **Sezioni**:

- **comune**, suddivisa in quattro sottosezioni per racconti illustrati o no, rivolti ad alunni da 1 a 4 anni, da 5 a 8 anni, da 9 a 12 anni, da 13 a 16 anni;
- **speciale** per racconti illustrati unicamente con disegni, vignette e/o fumetti inediti.

Le opere dovranno pervenire entro e non oltre il 10 agosto 2023

Informazioni: cooperativaecogeses@gmail.com - Il Regolamento del concorso e il modulo di adesione sono disponibili al Blog:
https://ecogesescooperativa.myblog.it/2023/03/16/concorso-letterario-ci-racconti-una-storia-ii-edizione-2023/