

La vita a scuola:

Prefazione

La scuola è ben più di un luogo di trasmissione dei saperi: si presenta come contesto sociale e culturale in cui si sviluppano le competenze necessarie ad agire in società.

La scuola è strettamente legata al contesto e all'epoca di appartenenza, perciò al variare di queste variano le pratiche educative e l'identità generale dell'istituzione scolastica. I professionisti che vi operano sono chiamati ad essere in grado di lavorare in un gruppo, sia esso il contesto classe, sia il contesto collegiale, il rapporto con le famiglie o con il territorio. Il loro lavoro è tanto più libero e autonomo (e non autoreferenziale) quanto più sono in grado di cooperare con il gruppo. La scuola è intesa come laboratorio di ricerca, come luogo dove si produce cultura, una cultura in stretta connessione con quelli che sono i valori della società di appartenenza.

CAPITOLO 1 - La scuola come contesto socioculturale di apprendimento.

Premessa

La scuola è un'istituzione formativa pubblica, in cui si assiste quotidianamente a interazioni tra diversi soggetti, e come tale, ha alle spalle una storia politica e sociale che ne ha determinato la nascita, lo sviluppo, i mutamenti, i valori, attraverso riforme e ulteriori cambiamenti, come scelte politiche, culturali e pedagogiche che sono state compiute. È importante che la scuola venga riconosciuta come ambiente di socialità, in cui le persone abbiano pari opportunità e in cui si creino legami e interazioni molto efficaci per apprendere. I bambini e le bambine all'interno della scuola devono riuscire a costruire la loro identità, il senso di se stessi all'interno della comunità, come persone e cittadini.

Scuola come contesto socioculturale

Le scuole sono istituzioni complesse che si rivolgono ai bambini, ai genitori e indirettamente a tutta la società, riflettono e influenzano il cambiamento sociale. Essendo in dialogo con la comunità in generale, risentono della situazione socioculturale più ampia. È caratterizzata da un'organizzazione formata dall'insieme di più elementi: le relazioni interpersonali, le scelte organizzative e gestionali, come il calendario e gli orari di funzionamento, gli obiettivi e le finalità, ecc. In sostanza la scuola è un insieme di contesti in cui trasmettere, costruire e generare cultura. Il contesto è il luogo, lo spazio-tempo e il dove in cui l'aggressione umano si verifica.

Bateson parla di scuola come contesto e identifica le circostanze fisiche, come lo spazio, ma anche le relazioni sociali e gli aspetti più esperienziali e psicologici, come quelli familiari. Le attività umane dunque sono radicate in un preciso luogo e in un tempo preciso e anche nel contesto sia storico che culturale. Parlando di questo si individua la figura di Vygotskij, che è un esponente dell'approccio "storico-culturale" e che cercò di contribuire ai mutamenti che in quel periodo stavano avvenendo a causa della rivoluzione sovietica, occupandosi di tematiche relative all'educazione. Secondo lo studioso il contesto storico-culturale influenza il tipo di capacità cognitiva che l'individuo sviluppa. Lo sviluppo cognitivo è indirizzato dall'ambiente e dall'interazione con gli adulti che favoriscono il processo di crescita.

La scuola è l'ambiente in cui i bambini e i ragazzi apprendono progressivamente a condividere esperienze e a entrare in contatto con il mondo. Le scuole di diverso ordine e grado sono luoghi dove si fanno esperienze di vita, si cresce, ci si relaziona, si apprende e si produce cultura, seguendo determinate norme. La scuola è dunque un contesto di sviluppo, un sistema aperto nei confronti della collettività e della società, un luogo in cui gli individui sono impegnati nelle relazioni, - che sono condizionate dalla loro cultura di appartenenza. Secondo Bruner la scuola deve essere ben attrezzata con artefatti, libri, ecc. in maniera tale che si possano amplificare le potenzialità e le capacità degli alunni e dei bambini e che si possano trasmettere concetti e strumenti per dare forma al mondo e per avere una maggiore consapevolezza del sé.

La dimensione culturale dell'educazione

L'evoluzione e il cambiamento della scuola hanno reso evidente il legame che c'è tra la cultura e

l'educazione. La dimensione culturale dell'educazione è importante, perché evidenzia il ruolo e l'impatto che la scuola ha sugli apprendimenti e sullo sviluppo, del singolo e del gruppo, come afferma Dewey. La scuola secondo Gardner è il tempo e lo spazio educativo in cui si assiste ai processi che riguardano le quattro componenti dell'educazione:

- Trasmissione dei ruoli
- Sopravvivenza dei valori culturali
- Alfabetizzazione
- Comunicazione dei contenuti disciplinari e delle modalità di pensiero

Definire l'educazione non è semplice, Bruner infatti afferma che ogni generazione attribuisce dei cambiamenti all'educazione del suo tempo, evidenziando che l'educazione è dunque un processo continuo e in evoluzione.

Educare ha differenti significati, sia il tirare fuori e il far fiorire talenti, sia il modellare e condurre verso modelli, ma anche accudire e nutrire, prendendosi cura degli altri e riguarda contesti diversi, che possono essere scolastici o familiari e interessa anche le figure adulte responsabili, oltre che i bambini e i ragazzi che sono i protagonisti attivi. Per Dewey educazione è sviluppo, e quindi tutto dipende da come lo sviluppo è concepito nella società; educare significa fornire le condizioni per permettere la crescita o l'adeguatezza alla vita, a prescindere dall'età, e la scuola deve garantire la continuazione dell'educazione organizzando le facoltà che favoriscono la crescita.

Compito dell'educazione è coltivare il giudizio che ci permette di scegliere tra ciò che è bello e giusto e ciò che non lo è, e la scuola è il luogo in cui l'educazione assume una forma culturalmente distinta.

Scuola come contesto di apprendimento

La scuola è un ambiente e un contesto di apprendimento, un luogo dove si svolge il processo di educazione. La qualità della scuola è determinata da ciò che gli adulti pensano e dalle loro idee nei confronti dell'apprendimento dei bambini. Ciò che si sviluppa a scuola sono le abilità, le competenze, considerate fondamentali in una data società. Il modo in cui le scelte pedagogiche vengono adottate dai singoli insegnanti determina in una buona misura il modo di apprendere, questo dipende se le scelte vengono tramandate per consuetudine o se sono frutto di riflessioni attive da parte degli insegnanti.

La scuola come contesto di apprendimento è multidimensionale e complessa, perché può essere influenzata da diversi fattori: lo spazio, il tempo, il numero dei bambini, l'età, dunque i livelli evolutivi e le competenze, le fasi di sviluppo, il rapporto insegnante-alunno, le differenze di genere, ecc. Nelle Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo d'Istruzione 2012– 2018 sono presenti gli obiettivi di apprendimento delle scuole, dall'infanzia alle scuole secondarie.

Apprendere a scuola

L'apprendimento a scuola è di tipo formale. L'apprendimento è il processo di acquisizione di conoscenze a livello cognitivo, comportamentale, emozionale e sociale. Apprendere è traducibile nell'imparare, è un processo attraverso cui si internalizzano conoscenze.

Si ha un apprendimento quando si ha un cambiamento relativamente stabile del comportamento di un soggetto di fronte a una specifica situazione sperimentata ripetutamente, modificazioni del comportamento che avvengono a seguito di un'esperienza.

Si apprende in un luogo e in un tempo, ma soprattutto con gli altri. Apprendere è un processo socioculturale: il bambino non va lasciato solo di fronte agli apprendimenti. Bruner ha affermato che l'apprendimento è un processo di conoscenza collaborativa, che si svolge in luoghi e tempi ricchi di rapporti sociali e interpersonali.

È importante fornire ai bambini degli aiuti e sostegni che sono necessari affinché siano attivamente impegnati nel processo di costruzione delle proprie conoscenze e apprendimenti. Questi aiuti prendono il nome di Scaffolding.

Nel processo di apprendimento sono cruciali le relazioni interpersonali stabili e coerenti, come quella tra il bambino e l'educatore/insegnante, o quelle tra pari; queste relazioni alimentando la motivazione.

L'apprendimento è il risultato di una costruzione collettiva di conoscenze.

Per il bambino e per l'insegnante la parola "apprendere" ha un significato diverso:

- Per i bambini—> disegnare, dipingere, giocare a far finta, costruire, memorizzare, leggere, scrivere sotto dettatura, sommare, dividere, calcolare
- Per l'insegnante—> valutare le conoscenze, verificare il saper rielaborare un concetto o un'esperienza, comprendere la soggettività di ciascuno, saper lavorare in gruppo

Spesso gli insegnanti associano la prontezza nell'apprendere all'intelligenza dei bambini. Però gli insegnanti devono prendere consapevolezza del loro ruolo di mediatori e devono riflettere e interrogarsi sulle esperienze che quotidianamente vengono offerte e non ai bambini.

CAPITOLO 2 – La scuola italiana: norme, consuetudini e attualità

Premessa

La scuola contemporanea è un'organizzazione formale, un'istituzione pubblica che ha obiettivi formativi e democratici, è l'istituzione per eccellenza, fondamentale per trovare le soluzioni alle numerose sfide culturali e alle questioni sociali, garantendo a tutti di raggiungere pari opportunità e conoscenze utili per essere al passo con il tempo.

Il sistema d'istruzione ha come pilastri gli articoli della Costituzione, che fissano i valori principali e universali e che hanno reso la scuola un luogo in cui c'è la crescita delle nuove generazioni e il loro diventare cittadini di una Repubblica che riconosce la libertà di insegnamento, la laicità dello Stato e che garantisce a tutti lo stesso accesso alle conoscenze e al sapere.

La scuola italiana svolge il suo ruolo in collaborazione con la famiglia e ha come finalità assicurare a tutti i cittadini l'istruzione obbligatoria, che da 8 anni, sono diventati 10. L'obbligo scolastico prevede anche l'impegno da parte dell'istituzione scuola di rimuovere gli eventuali ostacoli di ordine economico, sociale ecc, che di fatto limitano la possibilità di svilupparsi pienamente come cittadini e persone umane.

Dal punto di vista più filosofico, la scuola è chiamata a formare cittadini attivi; è caratterizzata dalla preoccupazione di incarnare il passato nel presente e farlo esistere nel futuro. (Philippe Meirieu).

L'istituzione scolastica è regolata e normata da leggi, decreti, ha conosciuto periodicamente riforme e innovazioni e dipende da diversi livelli istituzionali che hanno specifici ruoli, per garantire il funzionamento:

- Lo Stato—> detta le norme generali del sistema educativo e di istruzione
- Le Regioni e gli enti locali—> provvedono all'organizzazione del sistema e alla sua gestione nei singoli territori locali e regionali

Indicazioni Nazionali del 2012 (riviste nel 2018)—> documenti orientativi in cui lo Stato è chiamato a indicare gli obiettivi formativi, i traguardi di apprendimento e i contenuti di insegnamento.

Con la riforma costituzionale del Titolo V (1998) e l'entrata in vigore della Legge Bassanini, l'autonomia scolastica ha conosciuto un profondo cambiamento. Poteri e competenze, prima centralizzati a livello ministeriale, sono trasferiti alle istituzioni sul territorio, alle scuole. Nascono gli Uffici Scolastici Regionali. L'autonomia non è però quella finanziaria, visto che le risorse sono garantite ed erogate dai finanziamenti statali.

Lo Stato ha decentrato le sue funzioni sempre di più affidando la scuola agli enti territoriali, come i comuni, che hanno a carico gli aspetti gestionali, come i servizi telefonici, la manutenzione, il riscaldamento,

L'autonomia scolastica permette di progettare percorsi più centrati sugli allievi, sulle loro differenze territoriali, sociali ecc. Anche se c'è disuguaglianza tra luoghi diversi del territorio nazionale per quanto riguarda la qualità dell'offerta formativa. Tale disuguaglianza in parte è dovuta alla formazione

e al reclutamento del personale docente e in parte alla competenza delle figure dirigenziali, non sempre capaci di intercettare finanziamenti, opportunità o di riconoscere risorse ecc.

In Italia, come in altri paesi europei, siamo collocati nel profilo del modello scolastico detto del tronco comune—> un sistema a ciclo unico che prevede una scuola unica che comprende sia la formazione primaria, sia la formazione secondaria. L'ordinamento dell'istruzione è strutturato da decenni secondo la scansione 3+5+3+5 (anche la scuola dell'infanzia, pur non essendo obbligatoria, ne fa parte integrante).

Nel nostro modello scolastico la scuola è obbligatoria dai 6 ai 16 anni, segue poi un'istruzione superiore di 3 o 5 anni. Il principio di continuità educativa è finalizzato a prevenire i possibili salti da un grado al grado successivo e a evitare le disuguaglianze di genere e territoriali.

Una particolarità ulteriore del nostro modello scolastico è quello della frequenza con cui si svolgono le valutazioni e le verifiche delle conoscenze. Questo è un sistema che valorizza poco i talenti individuali.

La libertà di insegnamento, intesa come libertà degli insegnanti nella scelta dei metodi, strumenti e strategie didattiche, sempre conformi alle indicazioni nazionali, anche nelle scuole paritarie, è spesso evocata.

La scuola: organizzazione e regole

La scuola italiana è un sistema educativo che si distingue da quello di tutti gli altri paesi. È contraddistinto da una spaccatura che influisce sulle esperienze degli scolari, soprattutto per quanto riguarda il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Il salto successivo si ha poi dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado.

Questa divisione dei percorsi (da 0-3 anni, a 3-6 ecc fino alla secondaria) segue di fatto la divisione dei percorsi di studio: laurea triennale in scienze dell'educazione per la fascia 0-3, laurea quinquennale a ciclo unico per l'infanzia e primaria. Lauree varie che continuano a subire variazioni, riforme ecc (ma che ancora non rispecchiano la preparazione e la qualificazione necessarie) per la secondaria.

La continuità ed eterogeneità del gruppo classe

Nella scuola italiana si predilige la continuità del gruppo classe, (e la continuità degli insegnanti) considerata un importante valore nell'apprendimento. È molto frequente infatti che il gruppo di bambini che si è costituito come sezione alla scuola dell'infanzia, sia lo stesso che come classe prosegue nella scuola primaria. In gruppo si costruiscono storie che garantiscono le esperienze scolastiche e le crescite individuali di tutti.

La composizione del gruppo classe.

A seconda dei gradi cambia:

- Scuola dell'infanzia —> numero minimo di 18 bambini e un numero massimo di 26; si può arrivare fino a 29. Se c'è la presenza di alunni con grave disabilità, la sezione sarà composta da un massimo di 20 bambini.
- Scuola primaria—> numero minimo di 15 bambini e un numero massimo di 26; si può arrivare a 27 se non si riesce a trasferire l'iscrizione. Se c'è la presenza di alunni con disabilità, non più di 20 alunni.
- Scuole su piccoli isole, comuni di montagna, zone abitate da minoranze linguistiche—> almeno 10 alunni; se il numero di iscrizioni non permette di formare una classe di 15 alunni, è possibile attivare le pluriclassi (sezioni di alunni che frequentano differenti anni di corso), che devono accogliere dagli 8 ai 18 alunni.

Oltre al numero di alunni, in caso di presenza di alunni con gravi handicap è necessaria la presenza di un servizio socio-psico-pedagogico e forme di sostegno, secondo le competenze dello Stato e degli

enti locali preposti. In caso di presenza di stranieri, se siano regolari o meno hanno l'obbligo di frequenza scolastica.

I principi di fondo della scuola italiana sono quelli dell'integrazione scolastica. È una scuola che nei principi è universale e inclusiva e si pone in modo egualitario nei confronti dei cittadini.

Il tempo scuola

Il tempo scuola è l'orario giornaliero e nel caso della scuola primaria, è l'orario delle lezioni. Il tempo scuola per il nido e la scuola dell'infanzia è lungo, poiché sono giornate di 8-10 ore (dalle 7.30/8.00 del mattino fino alle 16/18 del pomeriggio). La scuola primaria ha orari o solo al mattino o con due rientri pomeridiani. Nel caso del tempo pieno le giornate vanno dalle 8.30 alle 16.30.

Nelle Indicazioni Nazionali sono regolamentate le possibili scelte di tempi scuola (tempo pieno, tempo ridotto, rientri pomeridiani ecc.). Il calendario scolastico è definito su base regionale, stabilendo le vacanze, i ponti, festività, quindi non tutti gli studenti entrano a scuola lo stesso giorno (il tutto nei limiti dei giorni scolastici annuali definiti a livello nazionale):

- Scuola dell'infanzia—> primi giorni di settembre-giugno.

Il tempo di lavoro degli insegnanti.

Con la riforma Gelmini, del 2009, si è passati da tre insegnanti a un unico prevalente e ciò ha cambiato inevitabilmente il modo di stare a scuola, di strutturare l'insegnamento ecc.

Tra gli insegnanti delle scuole comunali, paritarie e delle scuole dell'infanzia statali si registra una differenza nei contratti di lavoro. Nel primo caso si parla di quasi 6 ore al giorno, in confronto all'ultimo caso in cui sono 4 ore e mezza, ma più stipendiate.

Il rapporto scuola-famiglia.

La scuola e la famiglia sono le due agenzie educative per eccellenza e dalla loro connessione e collaborazione dipende l'esperienza educativa e scolastica dei bambini e scolari e il loro successo o insuccesso formativo. Nonostante la costituzione assegni ad entrambe le istituzioni la responsabilità di educare e di istruire i giovani, ha dovuto passare attraverso una serie di riforme e provvedimenti per riuscire effettivamente ad esistere su un piano il più orizzontale possibile. Dai decreti delegati del 1974 in poi la tensione è verso una corresponsabilità educativa che ancora va modellata. Si passa dal rapporto quotidiano del nido via via ad un rapporto sempre più di distanza e di colloqui frettolosi.

A scuola si va a...?

Si parla poi brevemente delle norme che regolano gli anticipatori. Possono infatti essere ammessi all'anno corrente i bambini che sono nati entro il 30 aprile dell'anno successivo rispetto ai bambini che dovrebbero frequentare. Le scuole che accolgono questi bambini gli rivolgono maggiori attenzioni e cure, soprattutto nell'accoglienza, per un maggiore inserimento. Spesso la scelta è condizionata da questioni economiche (il nido è a carico delle famiglie). Perciò nascono le sezioni primavera che cercano di ovviare questo problema. Senz'altro la maggioranza delle opinioni a riguardo dell'anticipo è a sfavore, evidenziando il rischio di compromettere lo sviluppo psicofisico dei bambini, soprattutto nel passaggio anticipato da infanzia a primaria.

L'insegnamento della religione a scuola.

L'insegnamento della religione cattolica è normato dall'Intesa per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, siglata nel 2012 e costruita su accordi precedenti. È un insegnamento non obbligatorio. Due ore dedicate alla primaria. Idoneità insegnanti non statale ma ecclesiastica, mentre lo stipendio è statale. Le attività alternative devono essere garantite dalla scuola con le ore in esubero degli insegnanti in servizio e non con cattedre apposite.

CAPITOLO 3 - L'insegnante in classe: la gestione e il ruolo

Premessa:

Il maestro deve possedere una solida conoscenza dei contenuti da trasmettere e deve essere in grado di veicarli in modo da stimolare i suoi alunni ad apprendere. L'insegnamento prevede due macrolivelli di competenza: contenutistico e relazionale: possono esserci insegnanti coltissimi, ma che non sono in grado di ascoltare le domande degli allievi, o insegnanti pronti ad ascoltare gli allievi, ma

incapaci di veicolare il sapere. Questi due livelli, dunque, sono interdipendenti.

Chi “comanda” in classe?

In classe coesistono due ruoli, quello di insegnante e quello di allievo. Il primo trasmette all'altro conoscenze che l'altro deve cercare di apprendere. Il loro rapporto è asimmetrico, dunque i due ruoli, entrambi fondamentali, non sono intercambiabili. Anche nel caso di lezioni più partecipate è sempre l'insegnante a fare da guida, a decidere il modo e il contenuto dell'apprendimento.

La modalità di conduzione del lavoro di classe incidono sulla resa dell'apprendimento: il caso dello studio condotto da Lewin, Lippit e White (1939) è di notevole utilità: tre tipi di insegnanti (autoritario, democratico e *laissez-faire*) si sono alternati a condurre gruppi di bambini. Differenti modalità di continuare da soli il lavoro iniziato con i diversi insegnanti: Autoritari: i bambini non riuscirono a continuare il lavoro da soli; Democratici: meno difficoltà, visto che l'insegnante era visto solo come un esperto da chiamare in caso di bisogno; *laissez-faire*: cercarono di continuare a fare da soli, ma con poco costruito. L'aspetto interessante è che i bambini non serbavano memoria della conduzione precedente. Il loro comportamento cambiava in base al metodo, dimostrando che non è vero che le modalità imparate da un gruppo diventano “normali” e imm modificabili, ma che dipendono dal comportamento e dalle richieste dell'insegnante. Gli stili formale e informale differiscono anche per la dipendenza e la subordinazione all'insegnante.

L'insegnante tende a modificare le conoscenze e le esperienze, ma anche ciò che lo studente pensa della scuola stessa le modifica.

Anche il clima di classe piacevole è determinante per l'apprendimento.

Stili di insegnamento e il rendimento scolastico:

Come già accennato, dallo studio di Lewin, Lippit e White si evincono le divergenze in termini di apprendimento dovute agli stili educativi già citati: *autoritario* (o formale) *democratico* (informale) o *laissez-faire*.

Nel **primo** l'apprendimento progredisce più velocemente, nel **secondo** più lentamente ma nel lungo periodo raggiunge gli stessi livelli del primo (questo perchè la partecipazione di tutti inizialmente può rallentare il lavoro, che diventa celere una volta che tutti hanno ingranato). Nel **terzo** i risultati non sono soddisfacenti. Inoltre, per gli insegnanti formali la primaria è una preparazione alla scuola secondaria, mentre per gli informali è un ciclo a sé. Alcuni studi hanno inoltre indagato la relazione tra stile e successo in determinate materie: in realtà non è vero che se sei formale vai bene in logica ecc, dipende tutto dal tempo che dedichi ad ogni materia.

Lo stile di insegnamento influisce sui risultati scolastici, insieme alle modalità di valutazione, alla motivazione, alle modalità comportamentali degli insegnanti. Naturalmente nessuno adotta mai uno stile puro.

Lo stile informale, cioè un metodo che permette agli studenti di agire in prima persona, è molto complesso per l'insegnante che deve avere ben chiara l'epistemologia della disciplina, deve sentirsi abbastanza sicuro da lasciarsi guidare, e deve tollerare l'inevitabile confusione. Per i giovani maestri è un po' difficile adottare uno stile informale proprio per queste ragioni.

Il clima di classe e la relazione insegnante-allievi:

Il clima di classe è influenzato in primo luogo dallo stile di apprendimento, ma anche ad esempio dalle modalità di valutazione. Se paragono gli studenti tra loro e li valuto individualmente, il gruppo si spaccherà e si creerà un clima competitivo. Se li si valuta insieme, o anche individualmente ma senza paragonarli, gli alunni vengono spronati a competere con se stessi per migliorarsi.

Altri fattori sono:

- L'anzianità di servizio e il paragone tra il bambino di ieri e il bambino di oggi, a detta di molti più irrispettoso delle regole, più incapace di attenzione, più fragile emotivamente (frutti dell'educazione del nostro tempo che tende a non dare limiti ai bambini).
- L'età degli insegnanti è un altro fattore: più aumenta più distacco generazionale si crea, con le inevitabili incomprensioni.
- Il genere: l'immagine che il maestro ha delle femmine e dei maschi.
- La personalità degli insegnanti pure, che tende a preferire chi gli somiglia.
- Le famiglie, e le loro aspettative sulla scuola influenzano il modo in cui a scuola i bimbi arrivano, determinando modifiche sul clima di classe.

L'immagine degli allievi:

Ciascun maestro ha un'immagine di bambino "ideale" cui paragona i suoi allievi.

Già alla scuola dell'infanzia, per esempio, si tende a lasciare liberi di fare ciò che vogliono tutti quegli alunni che si ritengono "poco dotati" mentre si propongono attività propedeutiche alla scuola primaria agli altri.

La motivazione ad apprendere

Apprendere è faticoso e infatti il desiderio di apprendere nasce e si mantiene solo se a spingerlo c'è una motivazione. Le aspettative dell'insegnante inoltre influenzano l'immagine di sé del bambino a tal punto di determinare un miglioramento o un peggioramento del rendimento.

Con l'esperimento di Rosenthal e Jacobson "Pigmaliote in Classe" (1968), venne dimostrato come gli insegnanti riescono a condizionare la resa scolastica dei loro allievi, semplicemente dimostrando di avere nei loro confronti un'aspettativa positiva.

Rinforzando quei bambini, con il semplice essere convinti delle loro potenzialità, essi sono effettivamente migliorati nel rendimento e sono cresciuti negli apprendimenti.

Gli studi sulla motivazione ad apprendere hanno distinto tra motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche. Le prime sono naturalmente presenti in ciascun bambino, e vanno tenute il più possibile vive e sono quelle che nascono dal desiderio personale di apprendere. Le seconde sono il risultato degli stimoli che vengono dall'esterno, come premi e ricompense. Al contrario di quanto avviene in classe, in cui prima si propone l'argomento teoricamente e poi vengono svolti gli esercizi, bisognerebbe partire dagli esercizi, per stimolare le motivazioni intrinseche, quindi stimolando curiosità e desiderio di apprendere.

C'è un terzo, pericoloso tipo di motivazione, che è la demotivazione, cioè l'intenzione a non agire. Frustrato dai rimproveri e dai giudizi negativi e da imposizioni dell'adulto che hanno messo in forse la sua capacità di apprendere, il bambino può essere portato a rifiutare a priori di impegnarsi con anche gravi ripercussioni sulla sua costruzione di sé. Attenzione che anche una semplice parola lasciata sfuggire, un sospiro o la scelta ripetuta di compiti non adatti possono portare ad una demotivazione.

Come si spiegano i buoni o i cattivi risultati dell'apprendimento?

Sono quattro, secondo Weiner (1974) le cause che le persone attribuiscono al successo o all'insuccesso nel raggiungimento o meno di un obiettivo:

- L'abilità
- Lo sforzo
- La difficoltà del compito
- La fortuna.

Queste quattro cause possono a loro volta oscillare fra tre dimensioni: possono essere, a seconda della circostanza, cause interne o esterne al soggetto, cause stabili o instabili, cause controllabili o

incontrollabili. Se l'abilità è quasi sempre stabile, non è detto che lo sia la fortuna o lo sforzo o la stanchezza, ecc.

In una ricerca sulle paure a scuola è emerso che i risultati negativi sono perlopiù dovuti a cause esterne e non controllabili, e per questo sono grandi generatori di ansia. (se vado male perché non mi sono preparato è una cosa, se vado male perché il compito è troppo difficile per me è un'altra).

Tale ansia è amplificata (o attenuata) dall'immagine di sé del bambino che genitori e insegnanti contribuiscono a creare.

I rischi di una scarsa immagine di sé dovuta a continui insuccessi può portare a bloccare il proprio processo di apprendimento, o a dimostrare il proprio disagio con comportamenti problematici. Ciascuno infatti è invogliato nella ricerca di soluzioni ai problemi solo se sente che sono accessibili e praticabili.

La classe e le sue dinamiche

Anche la classe è un contesto che influenza il processo di apprendimento dei singoli. Ogni cosa in classe ha carattere pubblico. Non esistono momenti privati.

Ci sono alcune fasi che passerà la classe per diventare un gruppo coeso:

- *In una prima fase* i bambini si conosceranno e saranno ancora molto dipendenti dall'insegnante.
- *In una seconda fase* inizieranno a cercarsi una collocazione all'interno del gruppo, e la consolideranno stabilendosi dei ruoli e contemporaneamente si inizieranno a distaccare dall'insegnante.
- *In una terza fase* ogni contatto anche dei singoli con l'insegnante sarà mediato dal gruppo.

I conflitti e la disciplina

La classe è un luogo in cui le dinamiche relazionali sono vivaci e investono tutti, compreso l'insegnante e ciascuno può essere un partecipante *attivo*, innescando cambiamenti o mantenendo la stabilità, oppure può essere *passivo*.

In questo clima è facile che si creino dei conflitti o delle difficoltà relazionali e, anche se non è facile per l'insegnante capire la genesi di tali relazioni, è suo compito quello di far emergere le ragioni del conflitto e di proporre delle negoziazioni, per sedare la situazione. Per riuscire ad essere un professionista competente anche nelle questioni relazionali interne del gruppo, l'insegnante deve avvalersi di strumenti osservativi efficaci, e non limitarsi ad uno sguardo superficiale.

Ci sono strumenti come il sociogramma che permettono di capire quali siano i leader e quali gli emarginati del gruppo, quali siano i gruppi che hanno rapporti tra loro e quali siano più o meno potenti.

Per quanto riguarda le regole, esse sono fondamentali per un lavoro didattico efficace. Il gruppo dal primo momento cercherà di "prendere le misure" capendo chi hanno davanti, fino a che punto possono spingersi, quali sono insomma i limiti comportamentali ammessi dall'insegnante. Lui dal suo canto cercherà fin da subito di capire chi ha davanti, e se il gruppo è ben disposto o meno nei suoi confronti.

Chiaramente, se il docente propone regole non praticabili, come stare zitti e fermi 8 ore al giorno, i bambini trasgrediranno più facilmente alle regole. Altro motivo di trasgressione può essere la noia o il disagio davanti a un approccio metodologico o contenutistico inadatto, dunque l'insegnante deve anche pensare a come intervenire in casi di trasgressione.

Le regole vanno stabilite dall'inizio e mantenute tali, per garantire stabilità al bambino. Le trasgressioni vanno sanzionate subito e senza eccezioni. Possibilmente le sanzioni devono essere rapide per non interrompere l'attività in corso e le regole vanno proposte in positivo. Se ad esempio

una regola viene messa per la particolare sensibilità dell'insegnante al rumore, al disordine ecc, può essere presentata ai bambini così com'è, senza addossare a loro colpe; così facendo si trasforma la situazione da sanzionatoria a partecipativa.

CAPITOLO 4 – Gli strumenti dell'insegnante efficace

Premessa

Sono tanti e soggettivi i parametri per parlare di "buon insegnante". Di sicuro, comunemente, possiamo dire che esso ha una buona preparazione professionale unita alla capacità di aggiornarsi continuamente, assieme ad una grande curiosità e un interesse per la materia che insegna, e deve essere in grado di tradurre le sue conoscenze in pratiche didattiche che stimolino la curiosità, la passione e l'apprendimento dei bambini. Deve saper creare un clima di classe accogliente in cui gli alunni si sentano ascoltati e compresi.

Una relazione "professionale"

L'insegnamento richiede l'apprendimento, e l'assunzione di un atteggiamento professionale di ascolto, di accettazione, di non valutazione e di empatia nei confronti dei discenti. L'ascolto attivo e non valutativo è uno strumento che permette di capire/vedere il bambino nel suo complesso e di scegliere il percorso migliore e anche le modalità migliori per aiutarlo nell'apprendimento.

Gli strumenti della relazione maestro-alunni

Ogni bambino è unico e irripetibile e porta in sé anche la sua famiglia, il suo contesto di origine, le aspettative che la famiglia ha e il modo in cui la famiglia ha plasmato il suo modo di essere e di guardare il mondo.

Ciascuno sarà unico per personalità, carattere e modalità comportamentali, ma le stesse aspettative dei genitori avranno plasmato il suo modo di essere e guardare il mondo. Il maestro avrà una classe composta da bambini diversi tra loro, tranne per l'età. I bambini vanno ascoltati nella loro complessità per trovare un modo unico di relazionarsi con loro e per capire quale sia il modo migliore per aiutarlo ad apprendere.

È importante che il maestro esprima nel modo giusto ciò che prova. Che non confonda i limiti tra sé stesso e gli alunni. Sia l'autenticità che l'ascolto si apprendono nel tempo, non sono scontati.

Ascolto e osservazione sono in funzione della comprensione di ciò che l'alunno prova. Non vanno poi dati giudizi va chiesta conferma al bambino stesso.

L'osservazione a scuola

Se ci si limita a guardare, senza l'utilizzo di uno strumento per raccogliere i dati osservati e senza distinguere i fatti dalle opinioni e dalle interpretazioni, si è esposti ad un alto rischio di soggettività, derivante da una rilevazione dei fatti parziale/distorta.

L'osservazione presenta dei limiti, quelli della percezione spontanea. Essa deve essere sistematica, deve essere critica e direzionata.

Vedere, guardare e osservare

Non bisogna confondere osservare, guardare e vedere.

Osservare: esaminare con attenzione motivata da ragioni critiche, tecniche, scientifiche, o anche da semplice curiosità, allo scopo di ottenere una visione completa o dettagliata dell'oggetto in questione, farsene un'idea ed eventualmente darne un giudizio.

Guardare: soffermare lo sguardo.

Vedere: percepire con gli occhi.

Se si guarda senza direzione e senza registrare in modo sistematico ciò che si guarda, non si sta osservando.

Un'osservazione oggettiva?

L'obiettività è impossibile. Si può tendervi, ma è irraggiungibile per ovvi motivi perché sono molti i rischi che derivano dalla soggettività. È infatti possibile individuare una serie di rischi:

- Il pregiudizio: opinione costruita senza una conoscenza diretta dei fatti

- Il paradigma teorico: ogni concezione dello sviluppo implica un modo diverso di osservare il comportamento e interpretarlo. I paradigmi teorici che hanno fornito i contributi più rilevanti allo studio del comportamento infantile e dello sviluppo sono l'etologia, la psicoanalisi, la teoria di Piaget e l'ecologia, ciascuno dei quali spinge a privilegiare l'osservazione di alcuni aspetti della realtà: se la cornice di riferimento è quella della teoria piagetiana, l'attenzione dell'osservatore si concentra sui comportamenti dei bambini, se è quella della psicoanalisi, l'osservazione rileva le caratteristiche della relazione adulto-bambino, se è quella dell'ecologia l'attenzione è rivolta alla relazione tra individuo e ambiente, se la cornice è quella etologica l'osservazione mira a descrivere situazioni e comportamenti.

Le ipotesi e le domande poste a priori, che guidano l'osservatore, inoltre, determinano la selezione dei dati (si raccolgono solo quelli che portano a confermare ipotesi e domande di partenza).

Si tenta un'osservazione più rigorosa, più "oggettiva", ad esempio in un conflitto si può osservare la frequenza con cui episodi conflittuali si verificano, la variabilità del contesto, ecc.

Come osservare: il protocollo "carta e matita"

Sono molti gli strumenti a cui si può fare ricorso per raccogliere i dati di un'osservazione, uno tra i tanti è il protocollo "carta e matita", che presenta vantaggi significativi in particolare nel contesto scolastico.

Viene scelto perché è il più utilizzabile nel quotidiano dagli insegnanti e perché non richiede il ricorso a strumenti complicati, ma può essere utile per la verifica di ipotesi emerse da precedenti osservazioni legate a dinamiche relazionali, al comportamento di un alunno. Potenzia, inoltre, la capacità dell'osservatore di narrare, descrivere e quindi riflettere sulla pratica didattica.

Il protocollo va steso durante o a posteriori, con un linguaggio privo di espressioni ambigue e generiche da osservatore esterno o partecipante, vanno indicati le persone presenti, l'attività in corso e varie indicazioni sul contesto, ecc.

Si può anche videoregistrare, con il vantaggio della precisione dei dati raccolti, e lo svantaggio dell'assenza di selezione dei dati, nonché l'interferenza del mezzo con il comportamento degli osservati. È comunque soggettiva, per es inquadatura.

I media nella pratica didattica

Possono avere la funzione di mediatori di relazioni in bambini autistici o con particolari disabilità.

Il digitale può entrare in classe con diverse funzioni, in diversi modi, sono strumenti per mettere in moto pensieri, domande, condivisioni e scambi.

Sono tanti gli esempi di robotica educativa che porta allo sviluppo di pensiero computazionale che a sua volta porta allo sviluppo di competenze logiche e di problem solving ecc.

La scrittura collaborativa è un altro esempio. Essa porta la scrittura da un processo individuale ad uno collettivo, di scambio, collaborativo. L'idea che con la scrittura i bambini possono uscire dalle aule per entrare in contatto con il contesto sociale territoriale di appartenenza nonché con altri bambini di altre scuole ecc.

Così la scrittura assume un significato reale. Si lavora attraverso queste attività sulla pianificazione del testo, sulla processualità del comporre testi.

Il digital storytelling è un altro esempio. Dopo aver definito l'argomento, gli obiettivi e il pubblico a cui si rivolge i bambini sono invitati a progettare una narrazione che può avvalersi di molteplici strumenti digitali, foto-video, programmi vari, qr code per cartelloni aumentati ecc.

Attraverso necessità reali e partecipazione attiva si possono mettere in gioco molteplici competenze.

La ricerca in rete con il dovuto accompagnamento, introduce i bambini al linguaggio del digitale, insegnando loro a distinguere tra il tanto materiale online, dando loro quindi degli strumenti di orientamento e anche di difesa da eventuali insidie, si avvia la riflessione su cosa sia vero/verificabile e cosa no nell'universo digitale, insomma si impara a discriminare i contenuti, a sviluppare un senso critico che funge anche da protezione verso le insidie di rete.

O l'insegnante accompagna nella ricerca normale, o prepara una serie di contenuti a priori, o si avvale dei servizi di ricerca online predisposti per i bambini.

CAPITOLO 5 – Spazio e tempo a scuola

Parte alla lontana, dicendo che Einstein ha legato alle tre dimensioni (avanti-indietro, sopra-sotto, destra-sinistra) la quarta dimensione, quella del tempo.

Né tempo né spazio sono mai neutri, quale che sia lo sguardo con cui ci avviciniamo ad essi (fisico, filosofico, psicologico ecc).

Il ruolo che l'ambiente ha nella crescita è determinante, come moltissimi studi hanno dimostrato e continuano a dimostrare.

Afferma Bruner che un architetto che sia chiamato a progettare una scuola lo deve fare chiedendosi quale tipo di spazio possa aiutare gli esseri umani a crescere e ad apprendere.

Lo spazio educativo

Lo spazio è una categoria dell'intelletto. Come detto non è mai neutro, dipende da chi lo vive, dalla prospettiva in cui è vissuto e chissà cos'altro.

Proprio per la sua relazione inscindibile con il tempo, va detto che la percezione dello spazio in termini di benessere e di funzionalità si sovrappone alla durata della permanenza in esso.

Lewin parla di ambiente, non di spazio, in psicologia si distingue tra ambiente condiviso e non condiviso. Ambiente come spazio di vita, che influenza il comportamento del soggetto.

Cita Marc Augé e i non luoghi, li spiega e dice che ci sono scuole "di fortuna" che sono non luoghi, cioè sono in luoghi non inizialmente pensati come scuola. Io do un'altra interpretazione alle "non scuole", una non scuola è la mia, in cui non posso mettere oggetti, non posso usare lo spazio esterno, non posso spostare i banchi, i bambini ogni giorno sono in prestito e quando vanno via non lasciano nulla di loro. Questa è una non scuola. Anche se è stata progettata come scuola.

Infatti, la strutturazione dello spazio dipende sempre dall'organizzazione sociale che lo abita.

Lo spazio "parla". In sé racchiude gli accadimenti che sono accaduti o che sono attesi. Lo si intuisce dagli sguardi, dai gesti, le posture che lo spazio permette, dalla disposizione degli arredi, ecc.

Il mutare dello spazio modifica anche il rapporto tra docente e discente, e via via a cascata tutto ciò che abbiamo visto essere in stretta connessione con esso.

Il tempo educativo

Esiste un tempo esterno che scorre fuori da noi, dei giorni, ore, stagioni ecc. E un tempo interno nostro, legato alla nostra memoria, allo stabilire una continuità tra passato, presente e futuro.

Durkheim ha parlato anche di tempo sociale che è il ritmo regolatore della nostra vita sociale. Nella nostra epoca ad esempio viviamo una concezione di tempo accelerato, del qui ed ora, ed invochiamo perciò il tema della lentezza, di ritmi di vita più consoni all'essere umano.

Il tempo a scuola è un tema pregnante dal punto di vista pedagogico. Siamo sempre a dire che bisogna dare tempo, il giusto tempo, ai processi di apprendimento di ognuno, ma di fatto i tempi della scuola sono quelli istituzionali, si procede rispettando il programma e si lascia indietro chi indietro rimane, a dispetto del fatto che i programmi non esistono più.

Le scansioni di altri modelli scolastici europei possono essere molto diversi (dice, ma non ne porta esempi).

In generale, il tempo come variabile educativa non è stato ancora molto studiato.

Le ricerche attuali di INDIRE sulle scuole innovative sono senz'altro interessanti e da approfondire, anche se di nuovo ne da un cenno veloce, preferendo incentrare il suo libro su pesanti e sconclusionati giri di citazioni a caso su argomenti che ritornano, rifuggono, passano e cadono, senza una struttura logica apparente.

La classe è senz'altro l'ambiente in cui i bambini passano più tempo, perciò si preferisce concentrarsi su quello.

La valenza educativa del contesto è declinabile in diverse funzioni: estetica, narrativa, relazionale.

Nella scuola primaria l'idea è quella di un uso flessibile degli spazi rispetto alla scuola dell'infanzia dove lo spazio è predisposto per essere vissuto autonomamente dal bambino.

Il tempo è più disteso all'infanzia e sempre più pressante tra primaria e secondaria.

CAPITOLO 6 – La scuola: il lavoro nel collegio

Le interazioni dell'insegnante oltre ad essere con il gruppo classe sono anche quelle tra figure professionali presenti all'interno del contesto scuola.

Il lavoro collegiale, in particolare, è di fondamentale importanza pedagogica.

La collaborazione al suo interno non è cosa scontata, va costruita, richiede impegno personale e professionale, in particolare richiede lo sviluppo e la coltivazione di capacità di dialogo, di ascolto, di negoziazione e condivisione, ma anche di flessibilità e fiducia.

Partendo dal presupposto che ogni conoscenza è soggettiva e parziale, vediamo nel confronto con l'altro, quindi nel lavoro collegiale, una possibilità di arricchimento.

La collegialità offre anche un importante ancoraggio istituzionale. Non essere da soli ad agire a volte è una protezione, ed è in quest'ottica che si può aprire l'azione individuale ad una prospettiva di corresponsabilità educativa. Corresponsabilità non significa scaricare le incombenze sugli altri, ma fare la propria parte insieme agli altri.

La collegialità offre un importante sostegno di fronte alle incertezze, alle sollecitazioni, ai cambiamenti continui all'isolamento a cui ci si sente sottoposti in ambito educativo. Il burnout è particolarmente incidente nelle professioni sociali ed educative, a forte carico di responsabilità.

La collegialità, oltre al bisogno di sostegno e protezione, può ben rispondere anche al bisogno di appartenenza e di riconoscimento.

È sostanziale inoltre per il clima relazionale che si respira a scuola, e che inevitabilmente entra in contatto anche con il clima di classe. Anche in questo ambito pertanto è costruttivo concentrarsi sulla qualità delle relazioni e sulla cooperazione anziché sulla competizione e sul successo individuale.

I conflitti quando emergono le diversità sono facili a sorgere. Saper sostare nel conflitto, esplorando le reciproche motivazioni e posizioni, chiarendo gli obiettivi, è importante per avviare processi riflessivi, per crescere singolarmente e come gruppo. Le competenze da mettere in atto sono decentramento, empatia, capacità di ascolto, problem solving, chiarezza espositiva, efficacia comunicativa. Competenze queste che vanno coltivate in modo intenzionale, che non vengono da sole.

I rischi di un gruppo disfunzionale sono molti: esso può minare profondamente l'autostima, può inibire, può risolversi in una coalizione verso qualcuno o verso l'istituzione. Prendere coscienza di questi rischi non deve però indurre a rifuggere la collegialità.

La collegialità non va costruita solo in risposta a situazioni problematiche, ma va portata avanti nel quotidiano della pratica educativa.

Le dimensioni necessarie allo sviluppo di una collegialità efficace sono la fiducia, per cui serve tempo, l'apertura al cambiamento ricordando che esso è uno dei motori dell'educazione, la responsabilità, che come detto prima deve portare a sentirsi parte, a fare la propria parte, nel gruppo, e la riflessività, pratica importantissima che porta a ripensare non solo all'agire individuale ma anche all'agire del gruppo.

Il lavoro di gruppo per fare progetti a scuola: Lavorare insieme dà la possibilità di arricchire il proprio modo, di imparare modi diversi per affrontare problemi, esercitare una più ricca e consapevole libertà di insegnamento, garantire agli alunni coerenza educativa.

Il co-teaching è una pratica di progettualità condivisa attiva.

Il coordinatore: necessario nel gruppo. Deve curare la dimensione razionale e quella emotiva. Compie un lavoro molto delicato di accompagnamento dei processi relazionali, progettuali, operativi. A maggior ragione tale figura deve coltivare le sue competenze relazionali. Ha funzione di coordinamento sia relazionale emotivo che chiaramente logistico, operativo.

CAPITOLO 7 – Valutare per promuovere il benessere a scuola

La valutazione è strettamente correlata all'interesse e alla motivazione e perciò all'apprendimento.

Essa è uno strumento formativo, anche sociale, prima che didattico. Se usata in modo coerente alle modalità condivise culturalmente nell'attualità, essa porta alla capacità di autovalutarsi, di acquisire abilità, essa rispetta i tempi e i modi di apprendimento di ognuno, e tante altre cose belle.

Fin dalla scuola dell'infanzia gli insegnanti esprimono giudizi continuamente sugli alunni, sulle prestazioni e sui comportamenti. Ricordiamo che la valutazione è sempre soggettiva perché dipende dal conferimento di determinati valori da parte del soggetto giudicante.

Vi è una dimensione etica della valutazione, ad esempio. Quando i valori trasmessi dalla società erano quelli di una identità nazionale unificata, la valutazione ha assunto valori quali l'universalismo, l'uguaglianza, che però trascurava le naturali diversità dei singoli. A partire dagli anni Settanta si cerca una valutazione (e un ideale sociale) che tenga in debito conto le peculiarità sociali. E così si modifica, insieme alla società, la modalità di valutazione.

Valutare è un atto di responsabilità, in quanto ha necessariamente conseguenze sulle immagini di sé elaborate dai soggetti valutati, con rischi di ricadute emotive e relative più o meno gravi conseguenze con l'apprendimento.

La valutazione, che permea tutto il contesto scolastico, può essere informale o formale.

È informale quando si concretizza in esplicite o implicite dichiarazioni di giudizio da parte degli insegnanti (bravo, bene, così non va ecc). È formale quando decisa da norme ministeriali o di istituto, ed è questo uno degli aspetti più importanti dell'esperienza scolastica in quanto è attraverso essa che si stabilisce il successo o l'insuccesso scolastico.

Le valutazioni possono avere funzione sommativa o funzione formativa. La funzione sommativa è volta a quantificare il profitto degli allievi, e si occupa di tradurre in cifre un processo non lineare quale è quello dell'apprendimento. La funzione formativa entra in atto quando tutte le attività che si svolgono in classe vengono osservate al fine di comprendere, modificare, migliorare, le esperienze di insegnamento nonchè al fine di meglio comprendere un processo di apprendimento e le sue peculiarità.

Cioè si può analiticamente ragionare su quelle che sono le esigenze da soddisfare, le carenze cui è necessario provvedere ecc.

Da un lato è perciò un mezzo per misurare, qualitativamente e quantitativamente, i risultati dei singoli allievi, dall'altro per misurare i risultati dell'azione formativa e ricalibrarla dove ce ne fosse bisogno: in questo secondo modo (formativo) diviene un mezzo per conoscere e comprendere meglio i bambini e i ragazzi.

Dalla scuola di classe alla scuola del merito

Dal secondo dopoguerra la valutazione ha assunto il ruolo di selezione, serviva per scremare gli alunni a partire dalla loro estrazione sociale. A questo proposito si ricorda la denuncia di Don Milani e il suo tentativo di istituire una scuola per coloro che non erano stati ritenuti all'altezza di quella pubblica. Durkheim (1922) aveva già del resto evidenziato tra le funzioni della scuola quella di mantenere l'ordine sociale.

Chi proveniva da ambienti socialmente e culturalmente poveri veniva indirizzato a scuole professionali o addirittura a interrompere gli studi. Ciò poteva avvenire anche perchè la scuola aveva "strumenti di trasmissione e di verifica dell'informazione selettivi, alla portata solo di chi era stato abituato all'ordine e all'obbedienza, nonchè al piacere del libro" (Contessi, 2016)

Con la democratizzazione dell'istituzione si fece strada l'idea di scuola come occasione di riscatto sociale. Se a tutti veniva concesso il diritto di accedere agli studi, ciò non significava però altro che un'uguaglianza formale: infatti occorre seguire il ragazzo nel processo di apprendimento e "proteggere" il suo diritto allo studio durante tutto il suo corso, nonostante le condizioni di partenza, in termini di successo o insuccesso e di maturazione delle competenze.

La scolarizzazione di massa fu un passaggio cruciale, se non altro perchè il numero elevato di discenti costrinse i valutatori a trovare nuovi criteri di valutazione che si concentrassero sul merito di ciascun alunno. La selezione in base al merito, cioè in riferimento alle capacità intellettive, alla motivazione, alla capacità di adattarsi all'ambiente di ciascuno, dava la possibilità di avere successo a scuola non solo in base all'appartenenza ad una classe sociale ma anche all'iniziativa personale di ciascuno.

Così iniziò a prendere forma l'idea che il successo o insuccesso dipendessero in larga misura dall'allievo, e in particolare alla sua capacità di adattarsi alle richieste dell'istituto in relazione a obiettivi educativi e didattici prestabiliti.

Ciò a cui si tende oggi è l'idea che la valutazione e la selezione non coincidano, né in termini di merito né in termini di classe, e che la valutazione non sia un intervento sanzionatorio ma un'occasione per promuovere l'apprendimento, ponendo in essere la centralità del bambino.

Lo stato socioculturale e familiare hanno una certa incidenza in termini di rendimento, più che altro dal punto di vista culturale, o meglio di quanto la famiglia sia stata in grado di trasmettere una maggiore o minore ricchezza culturale al bambino, indipendentemente dalla propria estrazione sociale, o dal grado di cultura del genitore (non è detto che un genitore colto sia necessariamente in grado di trasmettere l'amore per la cultura al figlio, se non lo coinvolge in attività culturali di un certo rilievo).

Sempre della famiglia è la possibilità di facilitare o meno la crescita psicoaffettiva dei figli, altro aspetto che incide notevolmente sul successo scolastico.

In ogni caso, la scuola ha il compito di ridurre anche le discriminazioni culturali di partenza.

Le immagini della valutazione

Negli insegnanti è fortemente individualizzato il modo di valutare. Considerano la prassi valutativa un'estensione della pratica didattica quotidiana. Si fa riferimento ovviamente alle due diverse funzioni che possono essere usate, sommativa e formativa, dagli insegnanti. Anche la prassi valutativa andrebbe discussa collegialmente, per elaborare idee comuni e trasversali, per passare oltre ai rischi di distorsione soggettiva, ecc.

Uno dei tanti motivi per cui il tema della valutazione va portata a livello collegiale è che spesso gli insegnanti sono indotti a non modificare nel tempo le idee che hanno elaborato degli allievi, e questo comporta il rischio di minimizzare i successi di chi è considerato "debole", non in grado di apprendere, e di enfatizzare i successi di chi si crede al contrario "forte". Anche l'impegno, la continuità, l'autonomia sono a rischio distorsione in base all'idea che l'insegnante si fa dell'alunno.

Negli allievi, essere valutati concorre, nel bene e nel male, all'idea che l'alunno si fa della realtà, delle sue prospettive sociali e del suo comportamento. Assume perciò un peso notevole.

Andrebbe per questo motivo posta molta attenzione alle particolari modalità di apprendimento di ognuno, in modo da utilizzare la prassi valutativa come strumento per indurre gli studenti a migliorarsi, ad autovalutarsi, a gestire l'errore come momento di crescita.

Dal punto di vista istituzionale, ci sono dei sistemi di valutazione che concorrono ad avere maggiore consapevolezza dell'andamento degli istituti, ne è un esempio l'istituto INVALSI, che attraverso le prove di anno in anno somministrate sono in grado di stabilire con più precisione quali sono i luoghi di intervento ecc.

INVALSI: Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione

INDIRE: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

RAV: Rapporto di Autovalutazione

PISA: Programme for International Student Assessment