

essere|a|scuola

settembre
21



Bisogni **formativi**
e quadri **valoriali**

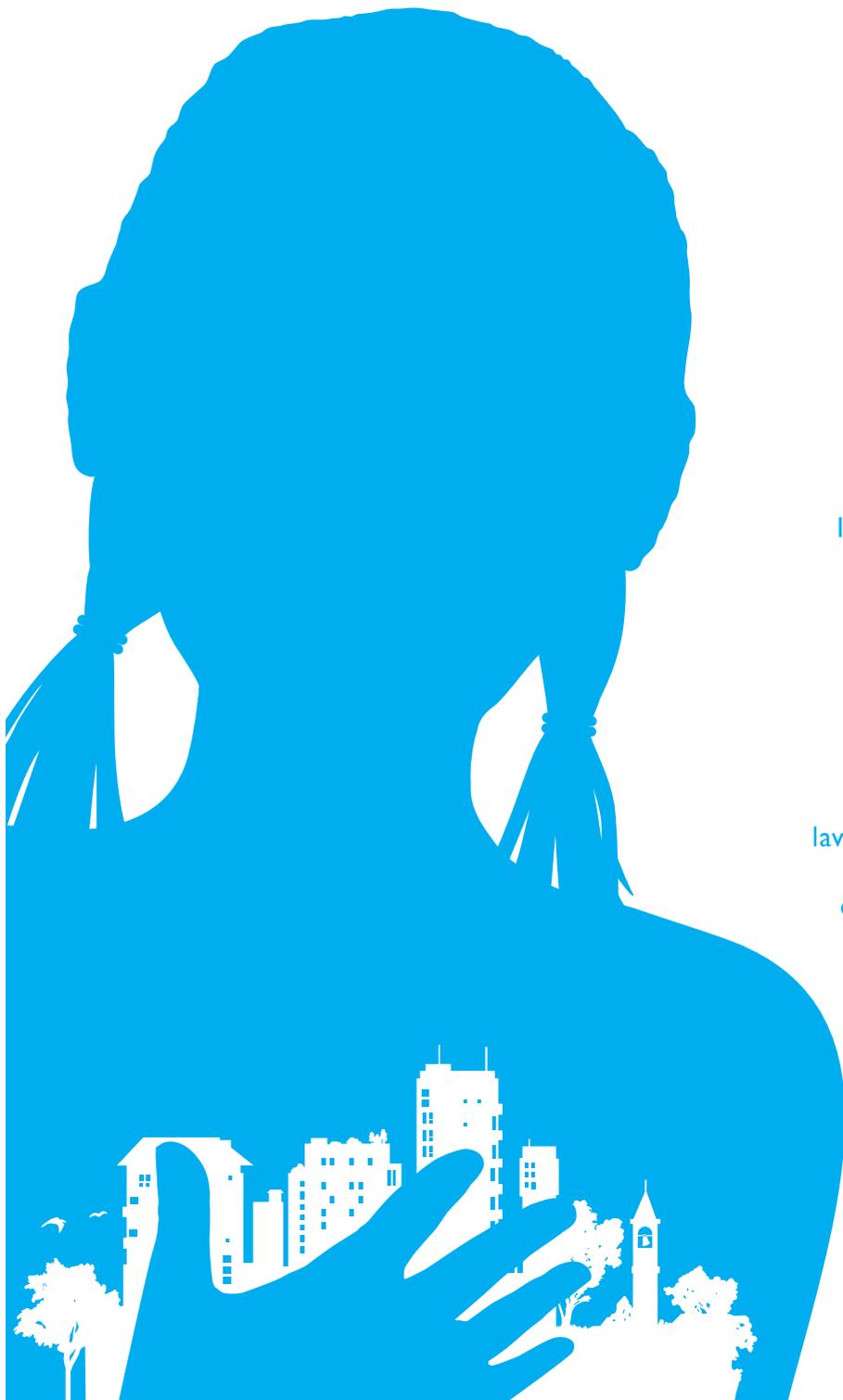
Sviluppare ampie
prospettive

Guardare **avanti**

ISSN 2611-3635

Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione

UNA VITA PIÙ AZZURRA È POSSIBILE.



Noi di A2A ci prendiamo cura della vita, ogni giorno. Perché siamo 12.000 persone al servizio di cittadini e imprese; ci occupiamo di energia, acqua e ambiente grazie all'uso circolare delle risorse naturali.

Perché ascoltiamo ciò che sta a cuore alle nuove generazioni: per loro vogliamo guidare il cambiamento e progettare città sempre più evolute e sostenibili, lavorando per la transizione energetica, riducendo gli sprechi e rigenerando costantemente il valore delle risorse.

È questo il nostro impegno per rendere possibile una vita più azzurra.



a2a
LIFE COMPANY

Ricominciare

di Pier Cesare Rivoltella



Mai come quest'anno la parola ricominciare si carica di molti significati. Non si tratta, infatti, semplicemente di tornare sui banchi di scuola come tutti gli anni, con tutte le fatiche che questo comporta. Ricominciare, quest'anno, comporta di riflettere sul post-pandemia (ce la saremo lasciata alle spalle?) e di provare a immaginare come dovrà/potrà essere la scuola. La posta in gioco è alta e lascia aperti due possibili scenari.

Il primo scenario è retrotopico. Il concetto di retrotopia è stato introdotto per la prima volta da Bauman, in uno dei suoi ultimi lavori. Il nostro, dice Bauman, è il tempo della nostalgia. Tramontati i miti del progresso che ci facevano sporgere verso il futuro, di fronte alla complessità e alla frammentazione che sono le cifre della nostra situazione sociale e culturale, oggi la tendenza è a tornare indietro, a rimpiangere tempi in cui tutto (almeno così parrebbe) era composto, e quindi tranquillizzante: «la via del futuro somiglia stranamente a un percorso di corruzione e degenerazione. Il cammino a ritroso, verso il passato, si trasforma perciò in un itinerario di purificazione dai danni che il futuro ha prodotto ogni qual volta si è fatto presente» (Bauman, 2017, p. XVII). Nel caso della scuola, la retrotopia prende corpo nella tentazione di far finta che nulla sia successo, nella volontà di riprendere da dove eravamo rimasti. Gli umori nei confronti della DAD (distruittiva, letale, mai più) sono un sintomo di questo atteggiamento mentale, cui è stato dato supporto anche da molti opinionisti, soprattutto nel Web: l'idea in questo caso è di una scuola finalmente di nuovo in presenza, senza spazio alcuno per la tecnologia, vista come un male necessario che però finalmente ci si potrà lasciare alle spalle.

Il secondo scenario è quello che maggiormente mi interessa mettere a fuoco. È lo scenario di una scuola che impari dall'emergenza attraverso cui è passata. La lezione si può ricondurre a tre indicazioni molto chiare.

Prima indicazione: il tempo scuola. Va flessibilizzato, va smontata la corrispondenza fissa tra ora di lezione, insegnante e disciplina. L'ipotesi è una scuola ad assetto variabile, organizzata per classi aperte, proprio per questo maggiormente disponibile alla personalizzazione.

Seconda indicazione: la didattica. L'insegnamento d'emergenza ha consentito di comprendere l'importanza della progettazione esplicita, della valutazione del carico cognitivo da imporre agli studenti, della mediazione didattica. Il problema non è lasciar da parte i contenuti, o eliminare la lezione frontale: si tratta semplicemente di riflettere su come una corretta impostazione metodologica della lezione consenta anche ai contenuti di essere meglio presentati e appresi. Senza dimenticare la valutazione, da avviare assolutamente verso soluzioni di valutazione diffusa e formativa.

Terza indicazione: il digitale. A questo riguardo occorre lavorare alle dotazioni, per eliminare ogni rischio di divario o difficoltà di accesso. Ma occorre lavorare, più in generale, alla realizzazione di una scuola realmente blended, ovvero organizzata in modo flessibile per garantire modelli didattici ad elevata variabilità, tra presenza e distanza, ma sempre con l'attenzione ai bisogni di studenti e famiglie e alle specificità dei contesti.

È con questa consapevolezza, e con la speranza che potremo ricominciare all'interno di questo secondo scenario, che la Rivista riparte con la sua nuova annata. Lo fa presentando, anche quest'anno, delle novità. L'obiettivo è di essere sempre più vicini agli insegnanti nostri abbonati, fornendo loro strumenti

per leggere la contemporaneità e progettare interventi sempre più in grado di dialogare con le culture degli studenti.

La grafica è stata completamente ripensata. Vale per la copertina della rivista, più attuale e comunicativa, ma anche per l'impaginazione. È stata curata la leggibilità attraverso la scelta di un carattere e di una spaziatura diversi; attraverso i tioletti a margine, viene favorita la lettura veloce per individuare i punti salienti e i centri di interesse su cui tornare in un secondo tempo attraverso una lettura più distesa. Come dire che la Rivista si può leggere in due modi: a volo radente, buttando un'occhiata all'indice, ai titoli, ai tioletti a margine; in profondità, soffermandosi proprio su quello che alla prima lettura è parso più interessante.

Laura Montagnoli, docente di Matematica e Geometria presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Milano e già redattrice della nostra Rivista, propone una nuova rubrica: *Coding e Matematica*. La coadiuvano Martina Bussola e Celeste Rigotti, che presso lo stesso Corso di Laurea conducono laboratori di didattica della matematica e della geometria. La rubrica si propone di aiutare gli insegnanti a pensare il tema del codice in termini didattici ed educativi. Non si tratta di favorire il precoce apprendimento di competenze informatiche, quanto piuttosto di aiutare gli studenti a comprendere i linguaggi con cui buona parte della realtà che ci circonda oggi è costruita e in questo modo contribuire allo sviluppo di una cittadinanza consapevole.

Una nuova rubrica è dedicata anche ai CPIA, i *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. La coordinano Cristiano Zappa ed Eleonora Mazzotti. Cristiano, oggi tutor organizzatore del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Milano, è un insegnante di CPIA. Eleonora, dottoranda di ricerca, ha una lunga esperienza nell'ambito della formazione professionale e del lavoro didattico con gli adulti. Li coadiuverà Stefano Pasta con le sue competenze di didattica interculturale. I CPIA sono spazi educativi interessantissimi, in cui il lavoro con adulti, spesso di diversa provenienza culturale, nella prospettiva della prima alfabetizzazione, apre prospettive di ricerca e intervento davvero inedite.

Un piccolo appuntamento mensile verrà quest'anno dedicato a *Nuovi social e didattica*. Lo curano Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, insegnanti di scuola primaria e ricercatrici del CREMIT. L'idea è di fornire spunti di riflessione e suggerimenti pratici per riscattare i social da una rappresentazione corrente di luoghi della superficialità o della trasgressione per mostrarne le grandissime potenzialità nella prospettiva dell'educazione.

Infine, un ringraziamento mi sento di fare a Giuseppe Corsaro ed Elisabetta Nanni, animatori del gruppo di insegnanti in Facebook *Insegnanti 2.0*, che da quest'anno non contribuiranno più a coordinare la rubrica dedicata al fare community. Proseguiranno il lavoro in questo importante appuntamento mensile della nostra Rivista Jole Caponata e Federica Pilotti, a loro volta animatrici di un gruppo di insegnanti in Facebook, *Docenti virtuali*.

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Tr. It. Tempinovi, Milano, 2017.

SETTEMBRE 2021

1		16	Giornata internazionale della democrazia Giornata internazionale sulla protezione della fascia di ozono stratosferico
2		17	Giornata internazionale della sicurezza del paziente
3		18	Giornata mondiale per la parità di retribuzione della donna
4		19	
5	Giornata internazionale della beneficenza	20	
6		21	Giornata internazionale della pace
7		22	
8	Giornata internazionale dell'alfabetizzazione	23	Giornata internazionale della lingua dei segni
9	Giornata internazionale per la protezione dell'educazione nei conflitti	24	
10		25	
11		26	Giornata europea delle lingue Giornata internazionale per l'eliminazione totale delle armi nucleari Giornata mondiale del sordo
12		27	Giornata mondiale del turismo
13		28	Giornata internazionale per l'accesso universale alle informazioni
14		29	giornata mondiale per il cuore
15		30	

Direttore: Pier Cesare Rivoltella

Segretaria di redazione: Silvia Faini

Comitato Scientifico: Giovanni Biondi (INDIRE), Fabio Bocci (Università di RomaTre), Giovanni Bonaiuti (Università di Cagliari), Iole Caponata (Docenti virtuali), Giuseppe Corsaro (Insegnanti 2.0), Luigi Guerra (Università di Bologna), Pierpaolo Limone (Università di Foggia), Daniela Maccario (Università di Torino), Elisabetta Nanni (Insegnanti 2.0), Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca), Loredana Perla (Università di Bari), Federica Piloti (Docenti virtuali), Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Davide Zoletto (Università di Udine).

Comitato di Redazione: Paola Amarelli, Asteria Bramati, Enrica Bricchetto, Gianna Canni, Alessandra Carenzio, Letizia Cinganotto, Emanuele Contu, Greta Lacchini, Vincenza Leone, Silvia Maggiolini, Laura Montagnoli, Elena Mosa, Ennio Pasinetti, Stefano Pasta, Elena Piritore, Marco Roncalli, Raffaella Rozzi, Alessandro Sacchella, Luisa Treccani, Elena Valgolio.

Coordinamento referee: Sara Lo Jacono (per le sezioni: *Essere professionisti a scuola, Sviluppo professionale, Ricerca, Didattica delle discipline, Fare scuola, Dirigere scuole e buone pratiche di sistema*)

Autori in redazione: Elena Amodio, Monica Arrighi, Angelo Bertolone, Stefano Bertora, Caterina Bruzzone, Claudia Canesi, Ornella Castellano, Silvia Cattaneo, Laura Comaschi, Manuela Delfino, Chiara Friso, Angela Fumasoni, Paolo Gallese, Pamela Giorgi, Claudio Lazzari, Michele Marangi, Rita Marchignoli, Paola Martini, Paola Massalin, Antonella Mazzoni, Isabella Ongarelli, Francesca Panzica, Maila Pentucci, Livia Petti, Eva Pigiapoco, Francesca Davida Pizzigoni, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Ivan Sciapeconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

Editoriale

Ricominciare

di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

Agenda

Settembre 2021, p. 3

Essere professionisti a scuola

L'anno che verrà..., di Luisa Treccani, p. 8

Sviluppo professionale

Lo sviluppo professionale per accogliere le sfide dell'incertezza di Elena Mosa, p. 12

Ricerca

Riflessione, ricerca, ripartenza di Alessandra Carenzio, p. 18

Didattica delle discipline

La post normalità nelle discipline umanistiche: una scuola nuova? una scuola diversa? di Enrica Bricchetto e Gianna Canni, p. 25

Back to the Future di Letizia Cinganotto e Vincenza Leone, p. 28

L'argomentazione per sviluppare il pensiero critico di Laura Montagnoli, p. 31

Coding e matematica

Scratch nella scuola del primo ciclo di Martina Bussola, Laura Montagnoli e Celeste Rigotti, p. 34

Fare scuola

"Fare scuola": spazio di scambio e di riflessione partecipata di Alessandro Sacchella, p. 38

L'insegnamento come una "scienza di matrice progettuale" di Alessandro Sacchella, p. 39

Come costruire una progettazione educativa di Alessandro Sacchella, p. 43

Accogliere per allenarsi all'altro di Agnese Bersanini e Mariarosa Facchetti, p. 50

Pirati siamo noi! A cura della Redazione di "Fare scuola", p. 52

La scuola dell'infanzia: osservazioni iniziali A cura della Redazione di "Fare scuola", p. 60

Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

Percorsi di alfabetizzazione e volti di comunità

di Cristiano Zappa ed Eleonora Mazzotti, p. 65

Sullo scaffale

Un'annata di uno Scaffale che innova

di Stefano Pasta, p. 69

A scuola nelle piccole scuole

di Martina Migliavacca, p. 71

Studenti Musulmani a scuola

di Camilla Zabaglio, p. 73

La storia sei tu

di Pietro Manca, p. 75

Il Glossario

p. 77

Insegnare, Ricercare, Condividere

Sei parole chiave per l'IRC

di Domenico Beneventi et alii, p. 79

Inquadrature di Media Education

Nuove dimensioni per la Media Education

di Michele Marangi e Laura Comaschi, p. 82

Nuovi social e didattica

Insegnanti influencer: quando la #condivisione è social

di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, p. 85

Storie della scuola

Uno sguardo alla realtà scolastica rurale nell'Ottocento

di Francesca Davida Pizzigoni, p. 87

Pratiche inclusive

Per una nuova ripartenza

di Silvia Maggiolini, p. 90

Pratiche 0-6

Mancare l'ascolto di sé

di Elisabetta Musi e Antonella Arioli, p. 93

Mente, corpo, cervello

La pratica mindfulness e il conseguimento di un maggior benessere

di Greta Lacchini, p. 96

Fare community

Ripresa e programmazione dell'anno di una Community on line

di Federica Pilotti e Jole Caponata, p. 98

Progetto grafico di copertina

Monica Frassine

Impaginazione

OVERTIME di Olivia Ruggeri

Quote di abbonamento

Abbonamento annuale 2021/2022

(10 fascicoli)

Italia: € 62,00

Europa e bacino del Mediterraneo:

€ 105,00

Paesi extraeuropei: € 129,00

Fascicoli singoli: € 8,00

Abbonamento digitale:

€ 40,00 (iva incl.)

Istruzioni per il download

dei materiali sul sito

www.morcelliana.it

Modalità di pagamento

Abbonamento Italia

– Versamento su ccp n. 385252

– Bonifico: UBI Banca spa -

Iban

IT94W031111120500000003761

Causale: Abbonamento «Essere

A Scuola» anno ...

– Ordine tramite sito web:

www.morcelliana.it

– Addebito su Carta del Docente

International Subscription

– Sales Office: tel. +39 030 46451 -

Fax +39 030 2400605

e-mail:

abbonamenti@morcelliana.it

– Online Catalogue:

www.morcelliana.it

PER INFORMAZIONI

Editrice Morcelliana srl

Via G. Rosa, 71

25121 Brescia, Italia

Tel. +39 030 46451

Fax +39 030 2400605

e-mail:

abbonamenti@morcelliana.it

La rivista

Fascicoli mensili oltre ad una ricca e significativa estensione in digitale. Presentiamo di seguito l'articolazione di ogni numero e i rispettivi responsabili.

Editoriale

A cura del Direttore della rivista, **Pier Cesare Rivoltella**

Essere professionisti a scuola

Luisa Treccani

La rubrica rappresenta lo spazio di aggiornamento giuridico per l'insegnante. Mensilmente ospiterà dibattiti, presenterà bandi, informerà su disposizioni di legge e regolamentari.

Luisa Treccani è segretario generale della CISL di Brescia. Si occupa da sempre dei problemi della scuola.

Sviluppo professionale

Elena Mosa

Questa rubrica si rivolge in modo specifico ai futuri insegnanti e agli insegnanti neoimmessi o comunque ai primi anni della loro esperienza professionale. Risponde al bisogno di poter contare su un vero e proprio accompagnamento verso la professione.

Elena Mosa è ricercatrice presso l'INDIRE di Firenze.

Ricerca

Alessandra Carenzio

Ogni numero questa rubrica conterrà due/tre articoli di aggiornamento sulle linee di tendenza della ricerca didattica. Si tratta di uno spazio importante che intende favorire il raccordo tra il mondo della ricerca e quello della scuola, altrimenti spesso distanti. I temi degli articoli saranno decisi in coordinamento con i membri del Comitato Scientifico e le loro équipes, ma la rubrica avrà alcune attenzioni specifiche che riguarderanno anche terreni attigui a pedagogia e didattica: la psicologia dell'età evolutiva, le neuroscienze, la sociologia dell'educazione.

Alessandra Carenzio è ricercatrice di didattica presso l'Università Cattolica del S. Cuore e collabora con il CREMIT.

Didattica delle discipline

Questa sezione si articolerà in tre sottosezioni, dedicate rispettivamente a: Didattica dell'italiano, della storia, della contemporaneità (coordinata da **Enrica Bricchetto** e **Gianna Cannì**); Didattica della lingua inglese (coordinata da **Vincenza Leone** e **Letizia Cinganotto**); Didattica della matematica (coordinata da **Laura Montagnoli**).

Coding e Matematica

Questa rubrica *blended* prevede una serie di proposte per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado che coniugano matematica e coding nell'ottica di offrire spunti al docente che intende progettare percorsi didattici in modalità *Problem solving*.

Fare scuola

Alessandro Sacchella

È la rubrica principale, il cuore della rivista, quella che raccoglie gli articoli degli insegnanti collaboratori con le loro proposte didattiche e i loro casi di studio.

Lo specifico di questa sezione starà nell'attenzione costante alla didattica inclusiva e, soprattutto, al curriculum verticale.

Saranno anche tenuti in considerazione i problemi legati alla didattica delle singole discipline: il pensiero logico-matematico, il metodo scientifico, l'acquisizione delle categorie del sapere storico, la L2.

CPIA

La nuova rubrica "Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): percorsi di alfabetizzazione e volti di comunità" intende dare spazio all'istruzione degli adulti all'interno del panorama di aggiornamento della rivista. Il coordinamento è a cura di **Cristiano Zappa** con il contributo di **Eleonora Mazzotti**, **Stefano Pasta** e **Alessandro Sacchella**, unitamente a un gruppo di insegnanti che presenteranno esperienze, strumenti e risorse per la didattica.

Dossier Materiali e Strumenti

Ogni mese **Elena Valgolio** ed **Elena Piritore**, responsabili di questa sezione, presentano – grazie alla collaborazione di insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della secondaria di primo grado – materiali e strumenti, disponibili anche on line per gli abbonati: EAS svolti, griglie, tabelle, lesson plan, materiali didattici.

Sullo scaffale

In questa sezione ogni mese il lettore potrà trovare: recensioni di libri, saggi, film, applicativi, eventi, che interpellano l’attualità orientando il lettore con l’esperienza di collaboratori storici e nuovi nomi. Una vera e propria bussola per l’aggiornamento professionale. La coordina **Stefano Pasta**, che coinvolgerà gli studenti della Laurea Magistrale in Media Education.

Box

I Box sono appuntamenti su argomenti specifici del lavoro didattico. Saranno dedicati a:

Insegnare, Ricercare, Condividere

Questo spazio è curato da un gruppo di redazione di cui fanno parte i membri del CREMIT che formano il Gruppo di Ricerca sulla Pastorale Digitale (DiRR@CT, Digital Religion Research Action Communication Technology): **Marco Rondonotti**, **Alessandra Carenzio**, **Elisa Farinacci**, **Eleonora Mazzotti**, **Angelo Bertolone**, **Domenico Beneventi**.

Inquadrature di Media Education

Ogni mese, l’équipe del CREMIT coordinata da **Laura Comaschi** e **Michele Marangi**, produrrà un affondo su temi-chiave del lavoro mediaeducativo.

Nuovi social e didattica

La rubrica, a cura di **Maria Cristina Garbui** e **Martina Migliavacca**, insegnanti, media educator e membri del Centro di Ricerca CREMIT, propone riflessioni riguardanti tematiche mediaeducative in relazione al possibile utilizzo dei nuovi social in ambito didattico, offrendo esemplificazioni del loro impiego nella scuola primaria e secondaria.

Storie della scuola

Pamela Giorgi e **Francesca Pizzigoni** sono ricercatrici presso l’INDIRE nelle sedi di Firenze (Pamela) e Torino (Francesca).

Nello zaino dell’insegnante

Contributi di **Cosimo Laneve**, già docente di Didattica generale nelle Università Aldo Moro di Bari e Suor Orsola Benincasa di Napoli, nella sua espe-

rienza professionale educatore prima che teorico dell’educazione, anche attraverso lo scrivere, sua passione caratterizzante e strumento di pedagogia in atto, anche qui ripercorsa attraverso pensieri puntuali e acuti sulla professione docente.

Pratiche inclusive

Il **CEDISMA** (Centro di studi e ricerche sulla Disabilità e la Marginalità) dell’Università Cattolica di Milano tutti i mesi fornirà indicazioni agli insegnanti su parole-chiave o temi di attualità legati all’inclusione. Svolgerà funzione di coordinamento della rubrica **Silvia Maggiolini**.

Pratiche 0-6

Il tema dello 0-6 è al centro dell’interesse sia delle politiche che delle pratiche educative in questo momento. **Elisabetta Musi**, dell’Università Cattolica di Piacenza, curerà mensilmente la messa a fuoco di informazioni e questioni teoriche e metodologiche a questo riguardo.

Mente, corpo, cervello

A cura di **Greta Lacchini**, laureata in Scienze della Formazione Primaria all’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e certificata insegnante di mindfulness per bambini grazie a un training effettuato a Manchester.

Fare community

Rubrica di raccordo con due community di insegnanti online tra le più ampie e serie in Italia: “insegnanti 2.0” e “Docenti virtuali”. Sarà curata dai quattro insegnanti fondatori delle community: **Federica Pilotti**, **Iole Caponata**, **Elisabetta Nanni** e **Giuseppe Corsaro**.

L'anno che verrà...

di Luisa Treccani, Segretario Generale Cisl Scuola Brescia,
Segretario Organizzativo Cisl Scuola Lombardia
www.luisatreccani.it - luisa@luisatreccani.it



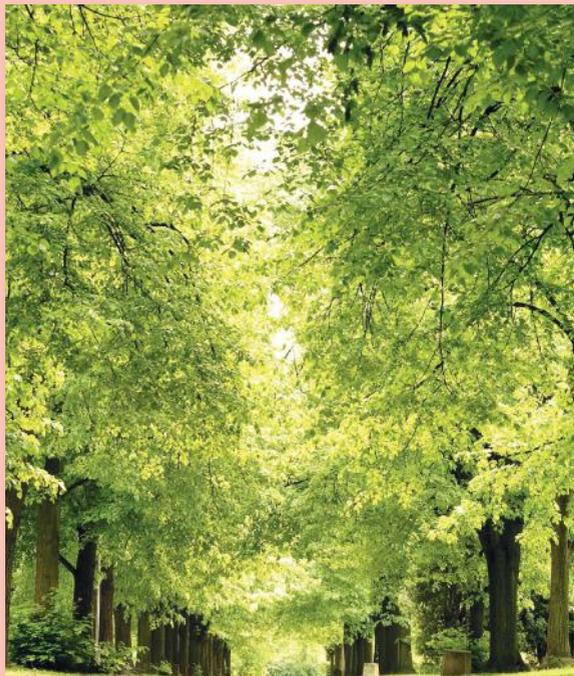
L'anno che verrà cosa potrebbe riservarci? Abbiamo il timore di rivivere situazioni pesanti come nei due anni scolastici appena terminati. Come scuola abbiamo, però, dimostrato tenacia, flessibilità, intraprendenza, pertanto non preoccupiamoci ma concentriamoci sui tanti appuntamenti che già sappiamo essere in cantiere.

Piano Nazionale Ripresa e Resilienza

Il PNRR, noto anche come *Next Generation Italia*, impegna il Governo guidato da Mario Draghi a intraprendere azioni volte a una ripresa e a un rilancio del nostro Paese. Il cosiddetto *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* ha previsto 6 grandi aree di intervento:

- 1) transizione verde;
- 2) trasformazione digitale;
- 3) crescita intelligente, sostenibile e inclusiva;
- 4) coesione sociale e territoriale;
- 5) salute e resilienza economica, sociale e istituzionale;

Promuovere
competenze



6) politiche per le nuove generazioni, l'infanzia e i giovani.

Al centro sono state poste anche l'istruzione e la formazione.

Da molti interventi è emerso un impegno significativo negli istituti tecnici e negli istituti tecnici superiori (ITS). Indubbiamente, tali investimenti possono offrire un'opportunità importante.

Tuttavia, va sottolineato che una risposta efficace alle esigenze di formazione, iniziale e permanente, sta nel mettere al centro le competenze per tutti gli ordini di scuola. Promuovere competenze non è solo un superficiale gioco di parole ma una rielaborazione strutturale della conoscenza che la scuola può realizzare ampliando il perimetro della propria azione al di là delle mura scolastiche.

Rinnovo CCNL

Un investimento significativo che ci interesserà direttamente nei prossimi mesi sarà l'apertura della trattativa per il rinnovo del contratto comparto scuola, scaduto nel 2018.

L'ultimo rinnovo, 2016/18, è avvenuto sulla soglia di scadenza del Governo Gentiloni e ha pertanto ottenuto la sistemazione di alcuni temi preoccupanti che hanno inciso sul lavoro quotidiano a scuola: il ritorno di alcune materie come soggetto di contrattazione, usurate da interventi legislativi precedenti; la contrattazione del compenso per la valorizzazione del merito (*bonus premiale*) introdotto dalla Legge n.107/2015, la *Buona Scuola*, ma illegittimamente sottratto alla contrattazione in violazione del D.Lgs n. 165/2001 che prevede siano

oggetto di contrattazione le risorse destinate a compensi aggiuntivi.

I tempi ristretti e le risorse a disposizione non hanno permesso di affrontare molte questioni ora non più rinviabili per le mutate e complicate situazioni di lavoro quotidiano nella scuola.

La scuola ha accumulato anni di investimenti mancati o male indirizzati, scelte non strategiche, riforme calate dall'altro a danno delle sperimentazioni dal basso. Bisognerebbe stilare un ordine di priorità nella soluzione delle questioni ma con il coinvolgimento di chi la scuola la vive e la fa!

Partiamo, allora, dal rinnovo del CCNL e dei temi che devono essere oggetto di contrattazione.

Tempo determinato e indeterminato

È indispensabile prevedere un'equiparazione delle condizioni contrattuali degli incaricati annuali e del personale di ruolo. Una differenza aveva senso quando gli anni costretti nel precariato erano pochissimi. Ora si rischia di attendere anche 10/15 anni prima della stabilizzazione e, nel frattempo, si contribuisce, come il personale a tempo indeterminato, alla realizzazione dell'offerta formativa al pari del personale di ruolo.

Attività funzionali alla docenza

I lavoratori e le lavoratrici della scuola hanno la necessità di far emergere l'enorme mole di lavoro quotidiano sommerso per riottenere dignità sociale e riconoscimento professionale al lavoro docente, troppo velocemente liquidato da tanti come *quelli che hanno tre mesi di ferie!*

È, quindi, doveroso prevedere una quantificazione di queste ore e una modalità per formalizzarle.

Alcune discipline ne hanno meno? Saranno destinate a coprire altri incarichi necessari al funzionamento delle istituzioni scolastiche.

Ferie

Strettamente collegata al tema precedente è la questione delle ferie del personale docente.

Se quantifichiamo le ore di lavoro sommerso, possiamo serenamente collocare le ferie e i riposi compensativi maturati in tutti i periodi di sospensione dell'attività didattica.

Riuscire in questa operazione aiuterebbe l'immaginario distorto di molta opinione

pubblica a vedere anche il tanto tempo investito nella progettazione dell'attività didattica, nella valutazione e nel monitoraggio costante del lavoro con e per gli studenti e le studentesse.

Formazione: diritto? dovere?

La legge n. 107 ha previsto che la formazione fosse obbligatoria, strutturale e finanziata. Per questo ha investito anche risorse nella cosiddetta card del docente. Ha funzionato? Deve formarsi solo il personale docente? Ed esclusivamente il personale di ruolo? La scuola riconosciuta autonoma nel lontano 2000 attribuisce un ruolo a ciascun attore della comunità educante.

Ecco, allora, che, forse, è giunto il momento di riprendere in mano la questione card.

L'ammontare complessivo di risorse investite è destinato a riconoscere 500 euro per ogni docente incaricato annuale o a tempo indeterminato.

Perché non investire tali risorse per il rinnovo del contratto?

La formazione per la professionalità della scuola è indispensabile e irrinunciabile, quindi l'aggiornamento professionale dovrebbe essere inserito nel contratto come un'azione strutturale, indispensabile per una professione che necessita di essere sempre *al passo con i tempi* e che riesce ad affrontare la progettualità, individuale e collegiale, con lungimiranza e capacità di anticipazione dei tempi.

Permessi

Diritti o concessi?

I 6 giorni di ferie in corso d'anno del personale docente possono essere presi dopo l'utilizzo dei 3 giorni di permesso per motivi personali o familiari.

L'inquadramento, la fruizione e il riconoscimento di tali diritti è assolutamente da sistemare per evitare di lasciare nelle mani del Ministero dell'Economia e Finanza il potere di intervenire unilateralmente a colpi di circolari e note su una materia contrattuale.

Carriera o merito?

Il tanto discusso *merito* di Legge n. 107 è stato riportato nell'alveo della contrattazione grazie al paziente lavoro delle RSU in ogni istituzione scolastica e al rinnovo CCNL 2016/18.

Equiparazione delle condizioni contrattuali

Aggiornamento professionale

Riconoscimento professionale

È ora di riflettere e costruire opportunità di carriera nella scuola per chi desidera ricoprire anche altri ruoli senza necessariamente dover ambire a svolgere il ruolo di dirigente scolastico per i docenti e di direttore dei servizi generali e amministrativi (DSGA) per il personale ATA.

Vanno individuate e formalizzate figure intermedie con ruolo di sistema che già esistono: si tratta di istituzionalizzarle con un inquadramento specifico e riconoscere loro uno stipendio differente.

Organi collegiali

Non strettamente contrattuale ma il CCNL ne richiama il ruolo in molti passaggi decisionali. Negli ultimi vent'anni abbiamo assistito a riforme mancate, tentativi di rinnovo. Ora registriamo che gli organi decisionali della scuola, fermi ai decreti delegati degli anni '70, sono stanchi, sviliti, avviliti.

Come protagonisti del mondo della scuola dobbiamo riappropriarci di tali ruoli in seno agli organi partecipativi e decisionali perché il timore è che una riforma calata dall'alto li svuoti definitivamente del potere decisionale per riconoscerne solo un ruolo consultivo.

Come Cisl Scuola Brescia svolgeremo nel corso del corrente anno scolastico un lavoro di ricerca, con il supporto del professor Dario Eugenio Nicoli¹, che farà incontrare gli organi collegiali con aziende che stanno sperimentando la partecipazione dei lavoratori alla vita dell'impresa. L'intento è proprio quello di raccogliere elementi e riflessioni utili per rianimare gli organi collegiali, recuperare consapevolezza della loro importanza, stimolare alla partecipazione consapevole in vista anche di una eventuale riforma degli organi collegiali. Inoltre, si vorrebbe sostenere i dipendenti del settore privato, che stanno sperimentando la partecipazione dei lavoratori alla vita dell'impresa, a maturare consapevolezza di alcune dinamiche, prevenendo ritualità che affliggono spesso i nostri organismi o assumendo la formalizzazione dei processi come strumento per evitare la dispersione di energie.

¹ Il prof. Dario Eugenio Nicoli è docente di sociologia, economia e dell'organizzazione presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del S. Cuore.

La convinzione che ci guida in tale lavoro di ricerca è che *non esiste innovazione senza partecipazione*.

Parte economica

Come ogni contratto va affrontato anche il tema del rinnovo economico: lo scenario europeo entro il quale siamo come Paese richiama il Governo alla responsabilità di guardare ai livelli stipendiali degli altri Paesi che hanno negli anni investito sul personale della scuola ritenendolo una risorsa per lo sviluppo e la crescita.

Rinnovo RSU

A marzo 2022 saremo chiamati a un importante appuntamento: la scelta dei rappresentanti sindacali interni ai luoghi di lavoro.

Le cosiddette RSU hanno un ruolo significativo in termini di rappresentanza dei lavoratori e negoziazione all'interno delle singole istituzioni scolastiche. Se non fosse stato per loro, per il loro impegno, oggi avremmo ancora bonus, decisione unilaterali su temi oggetto di contrattazione e di confronto.

Non trascuriamo questo appuntamento perché, pur con tutti i limiti che può avere un'organizzazione sindacale, un mondo del lavoro senza rappresentanza dei lavoratori sarebbe lasciato alla contrattazione individuale e alla vittoria del più forte sul più debole.

Valutazione in giudizi

L'anno scolastico 2021/22 porterà a compimento la revisione della valutazione nella scuola primaria².

L'ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 ha introdotto, nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti, i giudizi descrittivi. Le norme di riferimento sono le seguenti:

- l'ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020;
- le annesse Linee Guida;
- il decreto legislativo n. 62 del 2017, uno dei decreti discendenti dalle deleghe della Buona scuola;
- le Indicazioni nazionali per il primo ciclo di

² Per un approfondimento <https://www.luistreccani.it/come-cambia-valutazione-scuola-primaria/>.

**Eventuale
riforma
degli
organi
collegiali**

istruzione, approvate nel 2012 con il decreto Miur n. 254 del 2012;

- il DPR n. 275 del 1999, il Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- il DPR n. 89 del 2009 per quanto attiene gli ordinamenti;
- il decreto legislativo n. 297 del 1994, meglio noto come Testo Unico delle norme sulla scuola, in particolare per quanto attiene il ruolo degli organi collegiali su questa tematica.

Interessante e significativa l'azione di revisione che dovrebbe aiutare anche in un coinvolgimento consapevole degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse sul personale percorso formativo, con il benefico effetto di disinnescare l'ordigno emotivo frequentemente scatenato dalla valutazione.

Sarebbe veramente significativo che tale percorso coinvolgesse progressivamente anche tutti gli altri ordini di scuola, con benefici effetti sulla lotta alla dispersione scolastica.

Riflessione a latere

Oserei dire che si tratterà di un altro impegnativo anno scolastico, che accanto alla consueta professionalità che sempre abbiamo dimo-

strato ci chiede un forte impegno come categoria. Dobbiamo riuscire ad avere la maturità e l'obiettività di affrontare appuntamenti importanti in un'ottica collettiva, che metta al centro l'organizzazione di una scuola incentrata sullo studente e non lasciarci trascinare dal corporativismo di parte che, purtroppo, in altre stagioni hanno fatto arenare la discussione contrattuale.

La settorialità nel confronto che ha portato spesso a mettere ATA contro docenti, ordini di scuola diversi a non essere compatti nelle richieste e addirittura alla separazione in seno al medesimo ordine di scuola in base alla disciplina di insegnamento, non contribuisce a un confronto sereno, obiettivo e costruttivo per un rinnovo serio del contratto. Anzi, si rischia di prestare il fianco alle realtà, associative o istituzionali, che fanno leva su vertenzialità e corporativismo per non cambiare realmente le cose. Vanno, invece, riportate al centro della discussione le condizioni dei lavoratori e delle lavoratrici della scuola per ottenere un contratto adeguato ai tempi ed agli spazi che sono mutati e sono in costante veloce trasformazione.



Lo sviluppo professionale per accogliere le sfide dell'incertezza

di Elena Mosa, Indire Firenze
e.mosa@indire.it



«Se vuoi costruire una nave, non radunare le persone per raccogliere legna e non assegnare loro compiti e lavoro, ma piuttosto insegna loro a desiderare l'infinita immensità del mare» (Antoine de Saint Exupery).

Dalla DAD e ritorno: cosa resterà?

DAD e lezione frontale

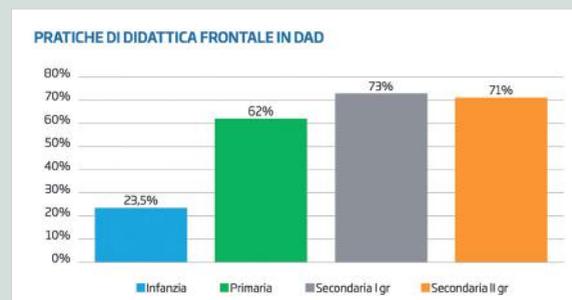
Un nuovo anno scolastico è alle porte per le scuole, gli studenti e le famiglie. Come sempre, si potrebbe dire. In realtà questo è un anno particolare, si percepiscono emozioni nuove, come se fosse un nuovo inizio che ha alle spalle due anni di scuola a distanza, di vari assetti in forma ibrida o integrata. I docenti, i dirigenti, i bambini e i genitori hanno imparato a familiarizzare con acronimi quali DAD, DID o DDI, spesso con rassegnazione. Sotto queste diciture sono franate le certezze del quotidiano, le routine positive che appoggiano sulle pratiche consolidate, come pure quelle meno virtuose che a volte occludono prospettive di sviluppo professionale e di miglioramento continuo. Ci si è trovati proiettati in un futuro distopico come quello tratteggiato da Ernest Cline nel libro *Ready player one* nel quale la realtà, nel 2045, non è un posto vivibile, al punto che l'umanità preferisce trascorrere le giornate in Oasis, un universo virtuale al quale si accede indossando dei visori.

Si è parlato di tempo perso e di strategie per recuperare gli apprendimenti in un'affannosa corsa, a volte senza una meta definita. Per indagare meglio il fenomeno, Indire ha lanciato un questionario poco dopo l'inizio del lockdown di marzo 2020 al quale hanno risposto in maniera volontaria 3.774 docenti (3.195 donne e 579 uomini) così distribuiti per ordine di scuola: il 10% appartenente alla scuola dell'infanzia; il 29,8% alla scuola primaria; il 21,8% al-

la scuola secondaria di primo grado e il 38,4% alla scuola secondaria di secondo grado. Di seguito sono riportati alcuni dei principali risultati che mostrano come la lezione frontale sia attestata tra le pratiche didattiche maggiormente utilizzate in DAD (fig. 1). Fa naturalmente eccezione la scuola dell'infanzia che ha dovuto ricorrere ad altre modalità, non senza difficoltà.

Quelli dell'infanzia e della primaria, in ragione della giovane età dei bambini, sono stati sicuramente i segmenti che hanno sofferto maggiormente la distanza. Questa affermazione trova conferma nella risposta alla domanda che aveva l'obiettivo di indagare la percezione di qualità della DAD (fig. 2 alla pagina seguente). Si vede chiaramente che il trend generale in relazione alle otto dimensioni indagate è negativo per tutti gli ordini di scuola, con punte massime alla scuola dell'infanzia. Si rileva, altresì, che dalla scuola primaria in avanti, l'unico dato che si attesta su una percezione di migliona-

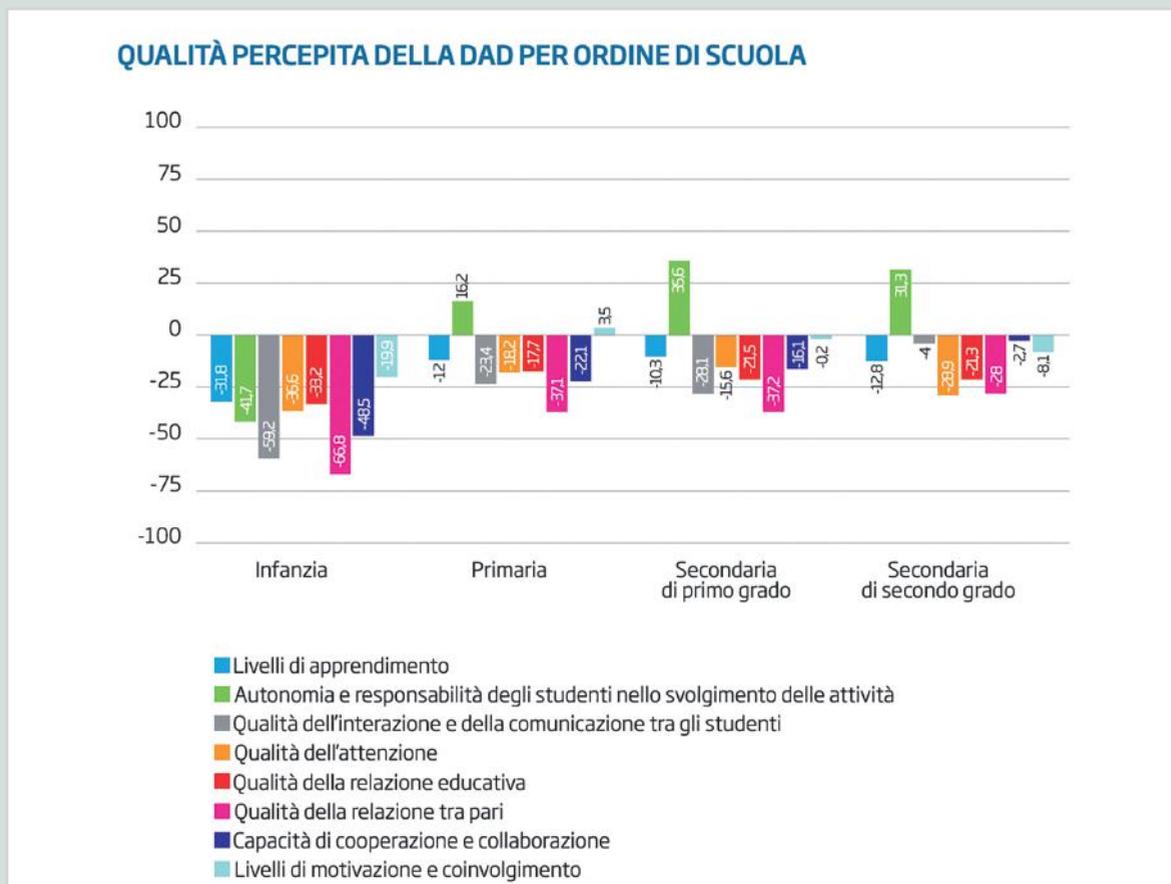
Figura 1 - Pratiche di didattica frontale in DAD, distribuzione per ordine di scuola (Fonte: Indire, base dati: 3583 docenti)



mento è quello relativo ai livelli di autonomia degli studenti (in una percentuale che tende ad aumentare col crescere dell'età degli studenti). L'indagine ha inoltre evidenziato come oltre quattro docenti su cinque abbiano fatto esperienze di formazione online durante il *lockdown*. Tra questi, un docente su cinque è motivato a frequentare altra formazione online (la maggiore propensione a farlo è relativa ai docenti di primaria e infanzia, 23% contro il 19-20% dei docenti della secondaria). Il dato significativo per la nostra rubrica è quello che evidenzia come l'esperienza di formazione *online* migliori la disposizione a continuare a formarsi. In effetti, l'indagine ha rilevato come oltre un docente su due abbia evidenziato un miglioramento nella propria motivazione a frequentare corsi *online*. Vale a dire: formazione chiama formazione, innescando un circolo virtuoso. Dal grafico che segue si evincono i principali bisogni formativi soddisfatti dai docenti rispon-

ti al questionario, così come sono emersi durante le difficili vicissitudini dell'emergenza sanitaria. Per l'infanzia e per la scuola primaria primeggia il bisogno di formazione in relazione alla gestione dei BES, seguito dalla formazione digitale e delle metodologie didattiche. Alla secondaria di primo grado si evidenzia un bisogno costante e quasi equivalente di formazione su tutte le tematiche indagate (fig. 3 alla pagina seguente). Naturalmente, il disorientamento avvertito dalla scuola italiana ha trovato ampio rispecchiamento all'estero cogliendo impreparata la maggior parte dei sistemi educativi. Infatti, per l'indagine di School Education Gateway (la piattaforma online europea per l'istruzione scolastica) del maggio 2020, condotta su 4.859 intervistati in 40 Paesi, ben il 67% dei docenti rispondenti ha insegnato online per la prima volta nella propria carriera. Alla domanda "da cosa hai tratto un maggiore supporto durante la chiusura delle scuole" il

Figura 2 - Variazioni percentuali della qualità percepita della didattica in DAD in relazione a otto dimensioni e ordine scolastico (Fonte: Indire; base dati: 3774 docenti)



37% ha risposto che un'efficace risorsa è stata rappresentata dai corsi brevi sulle modalità di insegnamento *online*, il 31% ha fatto uso di video che documentano buone pratiche, il 24% è ricorso a un contatto agile con esperti, il 41% ha beneficiato di chiare linee guida da parte delle proprie autorità nazionali, il 44% ha fatto uso di risorse e strumenti on line gratuiti.

Va in questa direzione il numero speciale di «Essere a Scuola» dedicato a fare il punto sulla scuola a distanza a un anno dal primo numero dedicato a questo tema: «La scuola a casa, un anno dopo», uscito nel mese di aprile in modalità *open access*. Sulla scia di quanto proposto in quel fascicolo, ci piace pensare in positivo e imparare da questa esperienza tanto disarmante quanto dolorosa per gettare le basi della scuola post-Covid.

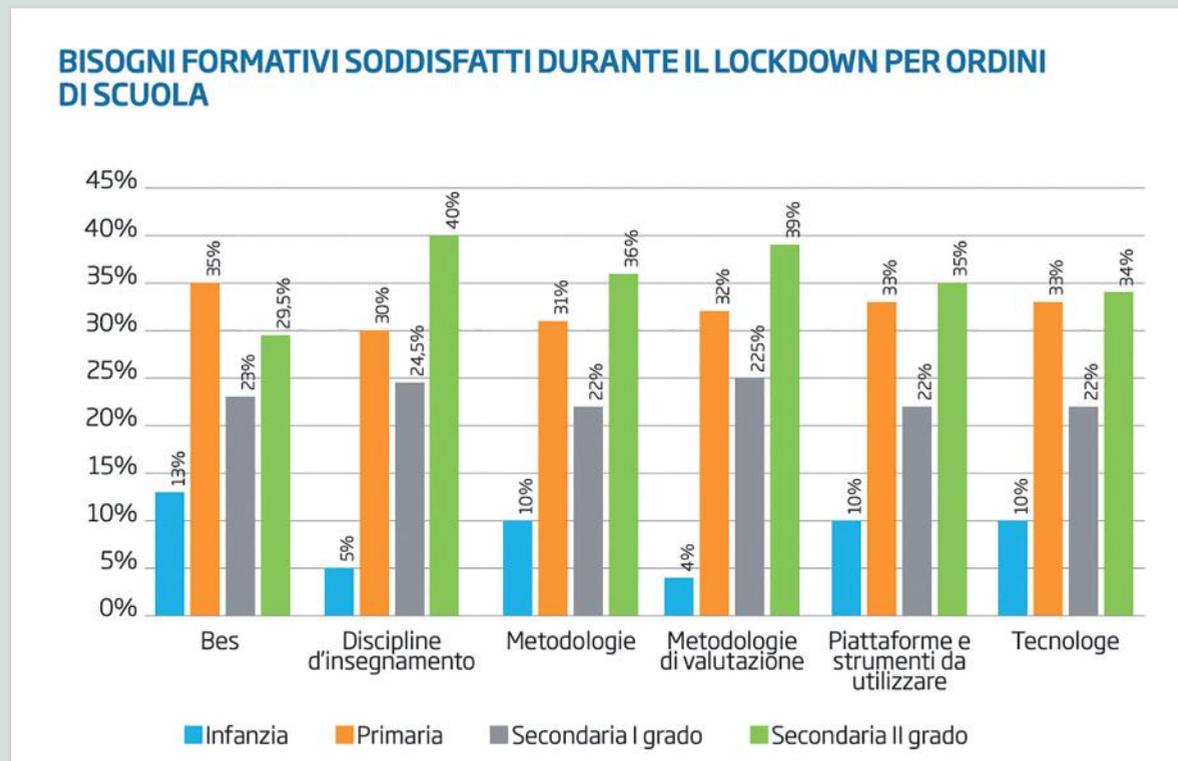
Ancora attingendo ai dati dell'indagine di School Education Gateway si apprende che il 60% dei docenti rispondenti ha dichiarato che una volta conclusa l'emergenza la scuola farà maggiore uso di pratiche didattiche che prevedono il ricorso all'*online* o a forme di *distance learning*.

Come sostiene Rivoltella («Essere a scuola», numero speciale), questa restituita centralità del digitale come ambiente e non come strumento, porta in primo piano la necessità di progettare in maniera minuziosa, di andare oltre le rassicuranti meccaniche del pilota automatico.

È essenziale riuscire ad attivare forme di pensiero che operino al di fuori delle scorciatoie cognitive (Weick, Sutcliffe, 2009) che inducono a pensare all'*online* in chiave di sottrazione rispetto alla presenza. Sarà opportuno non trasporre il *bias* nella questione che ci poniamo (la presenza è meglio dell'*online*) ma riformularlo in maniera da assumere prospettive nuove, emergenti, che non sono il frutto di un dualismo né di una sommatoria. Occorre fare opera di resistenza alla semplificazione, ovvero alla riduzione forzata della complessità entro schemi prestabiliti e rassicuranti che si trasformano in paraocchi organizzativi.

È pertanto necessario pensare in maniera diversa, fuori dagli schemi. E allora ci chiederemo, piuttosto, “cosa posso fare meglio in un

Figura 3 - Distribuzione percentuale per ordini di scuola rispetto alle tematiche delle formazioni fruite durante il lockdown



ambiente digitale?”, “cosa posso fare solo in classe?” e così via.

Lo sviluppo professionale, inteso nella sua tridimensionalità e quindi come *lifelong, lifedeep e lifewide learning*, è strategico per aiutare i docenti a innovare, a non accontentarsi dell’“abbiamo sempre fatto così”, a essere sempre in cerca del meglio. Come dice Mezirow (2016), riferendosi alle specificità dell’andragogia, l’apprendimento può essere definito come il processo di creazione di una nuova o riveduta interpretazione sul significato di un’esperienza; interpretazione che, successivamente, dirige la comprensione, la valutazione e l’azione.

“Back to the future”: quali scenari ci attendono?

Siamo passati da una situazione di relativa stabilità in cui il rischio e l’incertezza costituivano un’eventualità sempre possibile ma che rimaneva comunque sullo sfondo, alla presenza pervasiva del rischio e dell’incertezza nelle nostre vite. Queste sono le cifre distintive del nuovo secolo.

Sempre più ci rendiamo conto che la complessità e l’incertezza scardinano l’illusione di prevedibilità sulla quale facevamo affidamento e comprendiamo che è necessario attingere ad un nuovo repertorio di risorse che chiamano in gioco la flessibilità, la duttilità al cambiamento, l’attitudine al *problem solving*, la resilienza, la creatività.

Cosa ci aspetta? Probabilmente non un solo futuro, e quindi non soltanto un percorso sicuro e battuto verso il quale incamminarsi. In un mondo che ha dimostrato di sapere cambiare molto rapidamente e che ci coglie spesso impreparati, l’educazione non può fare affidamento solo su quanto appreso dal passato per prepararsi alle sfide dell’ignoto. Il successo delle nostre società, afferma l’OCSE in “Back to the future” (2020), dipende da quanto efficacemente saremo in grado di usare la conoscenza che produciamo per anticipare il futuro e da quanto velocemente sapremo agire per dargli forma. Su queste premesse nel settembre 2020, l’OCSE ha pubblicato un contributo dal titolo suggestivo “Ritorno al futuro dell’educazione:

quattro scenari OCSE per la scuola” nel quale ha cercato di immaginare quali scenari potranno dischiudersi nel prossimo futuro della scuola, in una linea che va dal più conservativo a quello più destabilizzante (fig. 4 alla pagina seguente).

Il primo di questi scenari è quello della “scuola espansa” (*schooling extended*) che traccia una linea di continuità con l’assetto che conosciamo ma con un marcato accento sul curriculum che vede il lavoro di Paesi diversi impegnati nella definizione di un intento comune. In questo scenario, il digitale assume un ruolo importante per ripensare le pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione. Al valore del diploma si affiancano altre e ulteriori credenziali, come pure esperienze di tipo non formale.

Dal punto di vista organizzativo si intensificano i partenariati pubblici e privati per potenziare gli ambienti di apprendimento digitali. Le risorse digitali vengono condivise tra Paesi diversi. L’impianto generale del sistema di istruzione rimane per lo più inalterato, ma con un’apertura verso l’innovazione.

Secondo l’OCSE la richiesta di interventi sempre più mirati e personalizzati andrà a impattare sul profilo del docente e sul suo bisogno di sviluppo professionale. È ancora nell’ambito di questo scenario che si prevede una maggiore diversificazione dei ruoli e dei profili professionali che operano in rete, beneficiando di più ampie economie di scale.

Continuerà a essere necessario un ruolo forte della pubblica amministrazione, così come la conosciamo con l’incremento di partnership e collaborazioni internazionali.

Il secondo scenario è quello dell’“istruzione esternalizzata” (*education outsourced*) in base al quale si assisterà al fiorire di diverse forme di iniziative private e basate sulle comunità che costituiranno delle alternative al modello tradizionale di scuola. La società diventa più marcatamente coinvolta nell’istruzione dei propri cittadini.

In questo caso, la possibilità di scelta gioca un ruolo chiave per coloro che optano per una o per l’altra soluzione, come pure per chi vi lavora, dando così valore di mercato a diversi percorsi formativi e abilitando nuove forme di cer-

La “scuola espansa”

L’“istruzione esternalizzata”

Anticipare il futuro per dargli forma

tificazione. Con l'espansione di questa offerta terza, si contrae il sistema di governo burocratico e, con questo, la responsabilità a livello nazionale. Una maggiore possibilità di scelta (durata, obiettivi, costi ecc.) conferisce flessibilità di azione ai fruitori di questo scenario.

Dal punto di vista dello sviluppo professionale, sarà necessario accompagnare un'ampia varietà di profili e condizioni lavorative. Le reti professionali, potenziate dalle piattaforme digitali massive, metteranno in relazione diversi profili professionali in ragione dei bisogni rilevati. I sistemi scolastici si muoveranno in contesti più ampi della dimensione locale e nazionale.

Il terzo scenario, quello delle scuole come "centri di apprendimento" (*learning hub*) riconosce un ruolo ancora centrale delle scuole nel pieno delle proprie funzioni, affiancate da nuovi sistemi di certificazione delle competenze. In questa scuola, la sperimentazione e i diversi approcci pedagogici sono la normalità, i percorsi personalizzati sono rinsaldati da reti di collaborazione e tutte le attività vengono progettate nell'ambito di un più ampio ecosistema mappando le opportunità

formative che derivano da ambienti educativi interconnessi anche grazie ad accordi con musei, biblioteche, centri tecnologici, università, aziende... L'apertura verso la comunità favorisce il fiorire di forme di apprendimento nuove, impegno civico e innovazione sociale. L'offerta formativa si amplia e si fa sempre più eterogenea.

L'ultimo scenario è quello più liquido e forse per questo futuristico. Si tratta della scuola "ubiqua" (*learn as you go*) dove, grazie al processo di digitalizzazione, è possibile valutare e certificare le conoscenze e competenze in maniera istantanea. Numerose opportunità formative sono disponibili per tutti gratuitamente e ciò rende obsoleto il tradizionale sistema-scuola. L'educazione si regge sulle tecnologie digitali più avanzate e sull'intelligenza artificiale per sfruttare l'intelligenza collettiva e risolvere i problemi quotidiani. In questo scenario i confini tra istruzione, lavoro e tempo libero sfumano l'uno nell'altro. La professione dell'insegnante svanisce nella misura in cui gli individui diventano sia produttori che consumatori del proprio apprendimento. Questo scenario di di-

La scuola "ubiqua"

Scuole come "centri di apprendimento"

Figura 4 - Infografica che riassume i quattro scenari per la scuola post-Covid, enucleati dall'OCSE (fonte: OECD, 2020)

OECD Scenarios for the Future of Schooling	Goals and functions	Organisation and structures	The teaching workforce	Governance and geopolitics	Challenges for public authorities
Scenario 1  Schooling extended	Schools are key actors in socialisation, qualification, care and credentialing.	Educational monopolies retain all traditional functions of schooling systems.	Teachers in monopolies, with potential new economies of scale and division of tasks.	Strong role for traditional administration and emphasis on international collaboration.	Accommodating diversity and ensuring quality across a common system. Potential trade-off between consensus and innovation.
Scenario 2  Education outsourced	Fragmentation of demand with self-reliant "clients" looking for flexible services.	Diversification of structures: multiple organisational forms available to individuals.	Diversity of roles and status operating within and outside of schools.	Schooling systems as players in a wider (local, national, global) education market.	Supporting access and quality, fixing "market failures". Competing with other providers and ensuring information flows.
Scenario 3  Schools as learning hubs	Flexible schooling arrangements permit greater personalisation and community involvement.	Schools as hubs function to organise multiple configurations of local-global resources.	Professional teachers as nodes of wider networks of flexible expertise.	Strong focus on local decisions. Self-organising units in diverse partnerships.	Diverse interests and power dynamics; potential conflict between local and systemic goals. Large variation in local capacity.
Scenario 4  Learn-as-you-go	Traditional goals and functions of schooling are overwritten by technology.	Dismantling of schooling as a social institution.	Open market of "prosumers" with a central role for communities of practice (local, national, global).	(Global) governance of data and digital technologies becomes key.	Potential for high interventionism (state, corporate) impacts democratic control and individual rights. Risk of high social fragmentation.

BACK TO THE FUTURE OF EDUCATION: FOUR OECD SCENARIOS FOR SCHOOLING © OECD 2020

sistituzionalizzazione del sistema pubblico di istruzione ci riporta agli scenari tratteggiati da Illich in “Descolarizzare la società”.

Sempre secondo l’OCSE «il nostro è un tempo che è stato caratterizzato come un periodo di *analfabetismo illuminato* (Garcés, 2017), in cui possiamo sapere tutto del mondo e tuttavia fare poco al riguardo. Un paradosso chiave è che più “sappiamo”, più facile diventa per noi soccombere ai nostri pregiudizi, usando nuove conoscenze solo per convalidare quelle idee del mondo che già abbiamo. Un altro paradosso è che più la conoscenza diventa accessibile, più è difficile generare la nostra comprensione del mondo, risultando in un’adesione acritica alle opinioni già disponibili altrove» (OECD, p. 68, traduzione nostra).

Quale che sia il futuro che costruiremo nei prossimi anni (un ulteriore quinto scenario? Un sesto?) quello che è certo è che conviene attrezzarsi metodologicamente per costruire società resilienti e contrastare il paradosso evidenziato dall’OCSE.

La programmazione di quest’anno

Questo numero ci accompagna verso il quinto anno di vita della rivista, un percorso che ci ha visti impegnati nella trattazione di numerosi temi riletti alla luce delle opportunità di crescita che provengono tanto dalla riflessione che scaturisce dall’esercizio quotidiano dell’attività didattica, quanto dalla partecipazione a comunità di pratiche, attività di ricerca-azione, visite di osservazione come pure dall’ampia offerta di percorsi di formazione certificati.

L’intento è stato quello di apprezzare la portata di queste traiettorie di crescita tracciate nell’attraversamento di livelli concentrici, ovvero nel tentativo di raccordare la dimensione del bisogno formativo del singolo con il quadro valoriale espresso dalla propria istituzione scolastica, avendo cura di mantenere un duplice sguardo sulla dimensione nazionale e su quella internazionale (Pettenati, 2021).

Non solo, si è cercato di rappresentare una pluralità di prospettive, assumendo spesso il punto di vista di docenti che condividono le proprie

esperienze di sviluppo professionale, ascoltando la voce degli educatori, dei Dirigenti scolastici e della ricerca.

Quale che sia la soluzione presentata, il *file rouge* è stato quello di dare voce a iniziative, casi, esemplificazioni in grado di incidere sulle pratiche e sulle routine professionali, con un occhio di attenzione alle specificità dell’apprendimento tipiche del mondo adulto.

La programmazione di quest’anno mantiene una traiettoria di continuità con questa impostazione e propone articoli pensati per accompagnare maestre e maestri, professoresse e professori in una lettura che si propone di attraversare i meandri della complessa mediazione didattico-educativa.

Buon inizio di anno scolastico.

Per approfondire

«Essere a Scuola», fascicolo speciale (aprile 2020). *La scuola a casa. Un anno dopo.*

Morcelliana, Brescia: <http://www.morcelliana.net/img/cms/Materiali%20on%20line/essere%20a%20scuola/2021/fascicolo%20speciale%20aprile%202021/Eas%20speciale.pdf>.

Indire (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell’apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina, Milano.

OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Parigi.

Pettenati M.C. (a cura di) (2021). *Paese formazione. Sguardo d’insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*. Carocci, Roma.

School Education Gateway (2020). *Sondaggio sull’apprendimento on line e a distanza: i risultati*: <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>.

Weick K., Sutcliffe K., (2009). *Governare l’inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Raffaello Cortina, Milano.

Riflessione, ricerca, ripartenza

di **Alessandra Carenzio**, ricercatrice di Didattica presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e membro del Centro di Ricerca CREMIT



L'esempio del Maestro

“Never-ending man”, il documentario dedicato al Maestro Miyazaki, è una fotografia precisa dello stile del famoso regista giapponese. Miyazaki si muove nella sua casa, circondato da un giardino coperto di neve, mentre applica gli stessi movimenti del disegno alle attività quotidiane. Con delicatezza disegna schizzi, con delicatezza si muove nella cucina asciugando una tazza immacolata e con delicatezza offre a un uccellino infreddolito un po' di cibo perché si possa rifocillare. I prodotti dello Studio Ghibli sono disegnati a mano, ma non per questo Miyazaki si chiude alle nuove tecniche di realizzazione, come la CGI (computer-generated imagery) usata dai più giovani disegnatori e che lo stesso autore vuole provare per un corto, non un corto qualsiasi, ma il corto che racconta la vita di un personaggio (Boro) che Miyazaki non è mai stato capace di realizzare. E così, frame by frame, vediamo Miyazaki al tavolo tra giovani disegnatori e grafici per imparare una nuova tecnica, dando spunti e modificando l'esito stesso del lavoro del computer, che fa muovere i peli della creatura attraverso calcoli che valutano parametri precisi come il vento e la resistenza.

Cosa ci insegna il Maestro? Prima di tutto che per fare cose straordinarie servono idee straordinarie, non solo tecniche e tecnologie. Secondo, dobbiamo integrare e mixare strumenti e logiche, come il disegno a mano e le tecniche CGI di Miyazaki. Terzo, come dice il Maestro, “servono le persone” che rendono possibile procedere nel lavoro al di là della tecnologia. Possiamo dire lo stesso del profilo dell'insegnante impegnato, che progetta, studia, osserva e fa ricerca, muovendo dalle pratiche abi-

tuali verso “nuove” forme di lavoro didattico, ricucendo pratiche note a pratiche che sfidano l'abitudine.

Nel corso degli ultimi due anni ci siamo impegnati, come un unico movimento, per rendere più abitabile il presente, per trasformare in possibilità un momento drammatico, per rivelare il bello dietro la superficie. Lo abbiamo fatto come ricercatori, come docenti e come redazione, attraverso numeri speciali, webinar, percorsi di riflessione per fermare lo sguardo e il pensiero e tornare sui processi.

Con questo spirito ripartiamo anche quest'anno, provando a contribuire a questa riflessione di comunità, sperando di fornire nuovi spunti capaci di legarsi alle pratiche note. Ma quale comunità abbiamo in mente? La comunità che si muove attorno alla rivista e che da anni segue con interesse i temi scelti, ma anche la comunità di insegnanti che partecipa con discussioni e articoli, infine la comunità di educatori e di educatrici che vivono la scuola per accompagnare bambini, ragazzi e famiglie nel processo di crescita.

Tre le parole che assumiamo come riferimento: la *riflessione*, come postura costante e propria di chi lavora a scuola; la *ricerca*, come pratica abituale che ciascuno può portare avanti insieme ai propri alunni e studenti (abbiamo spesso insistito in queste pagine sull'importanza di fare ricerca nel proprio contesto, di farsi domande per garantire una scuola migliore); la *ripartenza*, alla luce dell'esperienza densa e spesso sorprendente che abbiamo vissuto nel corso della pandemia e che ci ha portato a riconoscere un ruolo particolarmente delicato alla didattica, alla relazione e alla scuola, come istituzione inclusiva capace di combattere la povertà edu-

Ripartire
facendo
ricerca

Scuola,
istituzione
inclusiva

cativa. Nel mese di giugno (2021), l'uscita del Rapporto curato da Save the Children "Riscriviamo il Futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale" ha rimesso in moto la riflessione su questo tema, emerso ampiamente anche durante la pandemia quando da un giorno all'altro ci siamo trovati a dover gestire lezioni e momento di confronto a distanza. Nel commentare il Rapporto, Rivoltella evidenzia con chiarezza un aspetto: il fenomeno della povertà educativa digitale non può essere ridotto al divario digitale, inteso unicamente come problema in termini infrastrutturali e quindi di disponibilità dei dispositivi e di accesso alla connessione Internet. Pensando al costruito di divario digitale, non possiamo non fare riferimento a tre dimensioni: quella *alfabetica* (codici, nuovi alfabeti, linguaggi); quella *critica* (i significati, il senso culturale, la riflessione critica); quella *etica* (valori, responsabilità, cittadinanza). Non a caso, è dall'incontro tra le tre dimensioni che troviamo le competenze digitali per una educazione alla cittadinanza piena, attuale, per tutti. In bibliografia rimandiamo all'articolo che racconta il seminario di presentazione del Rapporto, dove è presente il link al video per ascoltare le parole degli intervenuti.

La ricerca nelle pagine della rivista

La scelta dei temi di questa annualità è raccolta e sintetizzata in forma grafica nell'immagine qui a lato e si allinea al percorso tematico che molte delle rubriche condividono con regolarità, fornendo la traccia per una sorta di numero monografico nel corso dei mesi.

Come di consueto utilizzeremo il mese di ottobre, per noi il mese dell'**EAS Day**, per parlare del metodo. Quest'anno lo faremo con un gruppo di giovani insegnanti ed esperti nell'ambito delle scienze motorie che raccolgono la sfida di collocare il metodo nello spazio di incontro tra educazione motoria ed educazione civica, legando in maniera perfetta i nodi in un "movimento" che parte dalla scuola dell'infanzia e che si pone domande importanti. L'occasione è un progetto interdisciplinare che ha coinvolto due scuole e che proviamo a raccontare –

con le parole dei protagonisti – attraverso un processo di riflessione e messa in forma delle dinamiche che hanno segnato i momenti di lavoro. Come si vedrà, si tratta di un articolo che lega più autori in maniera corale e che incrocia competenze tipiche della scuola e competenze dell'università, immaginate come aspetti in dialogo e non come elementi disgiunti. Non a caso gli insegnanti che hanno partecipato sono allo stesso tempo parte attiva di un centro di ricerca, oltre che media educator, e incontrano la sensibilità di esperti laureati in Scienze motorie dell'Università Cattolica di Milano.

Il tema dei diritti sarà invece affidato a una insegnante conosciuta nel corso di un percorso di formazione promosso da Save the Children, nell'ambito del progetto Underadio, e che ritorna sull'**Agenda 2030** come occasione per fare ricerca in classe.

Il mese di dicembre, da qualche tempo il mese del curriculum, sarà invece dedicato a un progetto di ricerca-intervento che per tre anni ha raccolto l'impegno di dirigenti, insegnanti e studenti nella costruzione di un **curricolo per l'educazione civica digitale** a partire dal Sillabo, progettando percorsi in verticale – dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado – capaci di sollecitare la collaborazione

Competenze in dialogo

Divario digitale, diritti, curriculum



metodo

tra insegnanti, il legame tra attualità ed educazione civica, la sperimentazione e la revisione dei processi attraverso precisi strumenti di ricerca (osservazioni, interviste e focus group, diario di bordo). In questo percorso è emerso in maniera profonda il senso del fare ricerca con la scuola, e non solo nella scuola o per la scuola, poiché nulla sarebbe accaduto senza la collaborazione e la condivisione di strumenti tra ricercatori e insegnanti, nella cornice di una mission altrettanto chiara assunta dal dirigente come “connettore carismatico” (Rivoltella, 2018).

La ricerca-intervento, infatti, prevede la presenza congiunta, come colleghi di lavoro, di uno o più ricercatori e di uno o più insegnanti, coinvolti fin da subito nel percorso investigativo. La logica alla base intreccia due attenzioni: la prima ha a che fare con la conoscenza della realtà, la seconda con la sua trasformazione, facendo ricerca e al contempo intervenendo sul contesto in termini migliorativi (la ricerca-intervento prende le mosse dall'individuazione di una situazione problematica). Si tratta, quindi, di una ricerca su un problema, dove il rapporto tra conoscenza e azione viene rivisto: conosco mentre agisco, agisco mentre conosco. Non si tratta di elementi separati e pre-ordinati. Oltre tutto, poiché difficilmente la soluzione del problema – che è interno – deriva dal solo intervento di un soggetto esperto – anche se qualificato, comunque esterno a esso – la co-ricerca diventa un'occasione per imparare reciprocamente, per trovare strade praticabili al di là delle teorie e per guadagnare un punto di vista diverso. L'obiettivo è sempre legato a una prospettiva di empowerment a lungo termine. Ritornano le parole di Pier Cesare Rivoltella, nel testo *Un'idea di scuola* (Rivoltella, 2018, p. 23).

«Non possiamo arrenderci a formare teste ben vuote. E la soluzione quale potrebbe essere? Lo ripeto da anni: passa dalla revisione del curricolo. Un curricolo breve, fatto di snodi essenziali, di macrocategorie esportabili, di mappe per navigare il sapere, di costrutti-chiave. Solo in questo modo sarà possibile lasciarsi alle spalle giustamente il nozionismo sterile, ma favorendo l'appropriazione culturale senza di cui nessuna testa, per quanto ben fatta, può funzionare».

Il nuovo anno si aprirà con un articolo di un giovane dottorando dell'Università Cattolica di Milano, per declinare il tema della memoria e del **fare memoria** attraverso una prospettiva di studio e ricerca di matrice interculturale, condividendo spunti di ricerca e di lavoro che portano in classe mediatori iconici (film, corti e immagini) e mediatori immersivi da attraversare per incontrare Anne Frank e il suo mondo. In questo articolo emerge chiaramente come la ricerca accademica abbia un valore importante nella misura in cui diventa capace di parlare e di comunicare se stessa, anche attraverso strumenti, piste di lavoro, artefatti cognitivi, materiali operativi che accompagnano il docente in un percorso segnato da responsabilità e saggezza didattica.

Il mese di febbraio, invece, è per gli insegnanti – e per noi ormai da anni – il mese del **Safer Internet Day**. Si tratta di un'occasione importante non solo per parlare di sicurezza in rete, ma soprattutto per promuovere una capacità profonda di vivere la rete come parte integrante della propria esperienza di vita, divenendo critici, attenti e responsabili. L'articolo di quest'anno sarà scritto da una giovane insegnante che ha affrontato il tema della cyber stupidity (Prensky, 2010) nella scuola primaria, attraverso l'ideazione di una ricerca e di un progetto di prevenzione che ha coinvolto i bambini e i genitori. Il senso del lavoro, come spesso ho avuto modo di dire, deriva dalla capacità di connettere ricerca e azione didattica, usando la prima per una azione di design informata e la seconda per ritornare sulle domande di ricerca e ripartire con nuove questioni.

Marzo ospiterà invece un articolo che raccoglie le riflessioni di una dirigente sul tema delle **competenze degli studenti prima e dopo il Covid**, evidenziando un profondo legame con l'attualità. Non a caso, nel mese di marzo del 2020 avevamo prodotto un numero interamente dedicato alla scuola e alla pandemia, provando a fornire suggerimenti e strumenti, nel 2021 un altro numero speciale aveva provato a ragionare sulla lesson learnt anche a seguito del ciclo di webinar “La scuola a casa” come spazio di confronto e attivazione di una didattica integrata digitalmente.

Fare memoria condividendo spunti di ricerca

Sicurezza in rete e prevenzione

Ricerca e azione didattica

Il nodo tematico del **digitale a scuola** ci riporta, nel mese di aprile, alla scuola dell'infanzia con una esperienza condotta nell'ambito della ricerca-intervento dedicata all'educazione civica digitale. Per molto tempo la tendenza è stata quella di allontanare i media dalle sezioni della scuola dell'infanzia (per garantire – forse – uno spazio neutro o “protetto”), ma questo atteggiamento ha portato genitori, educatori ed educatrici fuori dallo spazio di accompagnamento (Tisseron), di “making sense” di cui invece i bambini necessitano proprio perché – fuori dalla scuola – vivono con lo smartphone nel proprio radar di possibilità: parlano con i nonni attraverso Whatsapp, scelgono film e cartoni dagli elenchi delle piattaforme a cui accedono tramite tablet o televisore (avendo un canale personale di cui hanno scelto l'icona o avatar), producono video e consumano contenuti attraverso i social che gli adulti di riferimento abitano. Molti video o reel di Instagram, ad esempio, vengono condivisi perché ironici, graziosi, virali e abitati da animali che fanno cose divertenti o situazioni che possono strappare un sorriso, anche ai più piccoli. Il momento di avanzare una riflessione più matura è giunto, ancora una volta anche grazie alla situazione sperimentata durante la pandemia che ha funzionato, per molti, come un acceleratore di processi di digitalizzazione e consapevolezza. Il tema chiave, associato al digitale a scuola e all'articolo, è riassumibile nel costrutto di “bambino competente”. *Un'idea di scuola* funge da cerniera tra le considerazioni che stiamo maturando in questo articolo programmatico (Rivoltella, 2018, p. 37).

«Gli studenti hanno la loro cultura, i loro saperi, non sono tabulae rasae. Soprattutto oggi, nella società dell'informazione e degli adulti, loro crescono sovrastimolati e immersi in una miriade di informazioni. Molto di quello che sanno è probabilmente scorretto, figlio di false credenze: ma occorre comunque farci i conti. D'altra parte, i bambini – contrariamente a quanto si pensi – sanno fare molte cose».

Mancano due numeri. Il mese di maggio è dedicato alla valutazione e, nello specifico, proveremo ad affrontare il tema della **peer evaluation nella scuola primaria**. Sulla valu-

tazione, tema importantissimo, siamo tornati di recente proprio pensando all'introduzione dei quattro livelli nella scuola primaria. Il modello che ci guida non è quello della valutazione che porta al voto, al numero, alla definizione di step a sé stanti, quanto quello funzionale all'apprendimento, al confronto proprio a partire dall'errore. In una recente osservazione svolta in una seconda classe della scuola primaria impegnata in un progetto di coding unplugged, questo aspetto è emerso in maniera molto significativa: quando un bambino, in piccolo gruppo, non forniva indicazioni corrette non solo poteva riprovare, ma soprattutto poteva ragionare ad alta voce a partire dal percorso sbagliato, tornando a ritroso sul processo e sul ragionamento che avrebbe dovuto portare il topolino verso il formaggio. Anche in questo caso ci viene in aiuto *Un'idea di scuola* (Rivoltella, 2018 p. 90), che teniamo come libro di riferimento per questo articolo inaugurale.

«I ragazzi devono capire che la valutazione non serve a sanzionare, ma a imparare; sbagliare non è un dramma, ma un'opportunità, perché sbagliando è possibile capire cosa non si è capito e migliorare; infine, non ci sono classifiche, non ci sono i bravi e i meno bravi, perché ciascuno fa quel che può, quel che non può non fa».

Giugno, infine, ospiterà un articolo a più mani sulla progettazione partecipata, a partire da una ricerca condotta da un gruppo di insegnanti della Provincia Autonoma di Bolzano.

Viaggio nelle ricerche e nella ricerca

Per favorire una maggiore consapevolezza sulla ricerca e le tipologie di ricerca, proviamo a proporre una sintesi che prende le mosse dal lavoro di Van der Maren riletto da Rivoltella in alcune occasioni (Rivoltella, 2017). Sono quattro gli snodi di ricerca possibili: nomotetico, pragmatico, politico e ontogenico.

La ricerca nomotetica è «finalizzata a produrre un sapere ordinatore rispetto ai fenomeni studiati» (Rivoltella, 2017, p. 36), spostata sulla riflessione sui concetti e sui problemi concettuali, ma anche sull'analisi di un caso significativo

Progettazione, ricerca, valutazione

**Ricerca
pragmatica**

che consente di registrare gli aspetti fondativi di una teoria. La ricerca pragmatica ragiona sul perché dei problemi e «si pone come obiettivo la soluzione di problemi che riguardano il funzionamento dei sistemi» (Rivoltella, 2017, p. 37), per ottimizzare processi, per correggere il malfunzionamento del sistema, ma anche la progettazione di prodotti e materiali per risolvere un bisogno registrato. La ricerca politica, invece, pur molto simile alla precedente, ragiona sul “come”, ovvero «si pone come obiettivo di intervenire sui valori o i bisogni che stanno alla base di un sistema per poterne modificare comportamenti e funzionamento» (Rivoltella, 2017, p. 38), con un tratto strategico molto marcato. In ultimo, la ricerca ontogenica lavora sul ruolo e la postura dell’educatore, attraverso percorsi basati sulla riflessione sul proprio sé professionale e sul cambiamento migliorativo delle proprie pratiche.

**Ricerca
politica**

**Ricerca
ontogenica**

Avere una postura di ricerca significa essere sempre in ascolto e osservare i dettagli, annotando, rendicontando e documentando i processi con attenzione. Una postura di ricerca sistematica riesce a monitorare i processi, prima che le situazioni disfunzionali diventino problematiche importanti, diventa occasione per intercettare elementi difficoltosi e per evidenziare aspetti virtuosi.

Il profilo ideale del lettore della rubrica dedicata alla ricerca e alla rivista nel suo complesso è, dunque, quello di un insegnante riflessivo, in ricerca, capace di mettersi in discussione e di regalare ai colleghi le proprie scoperte (Rivoltella, 2018, p. 51).

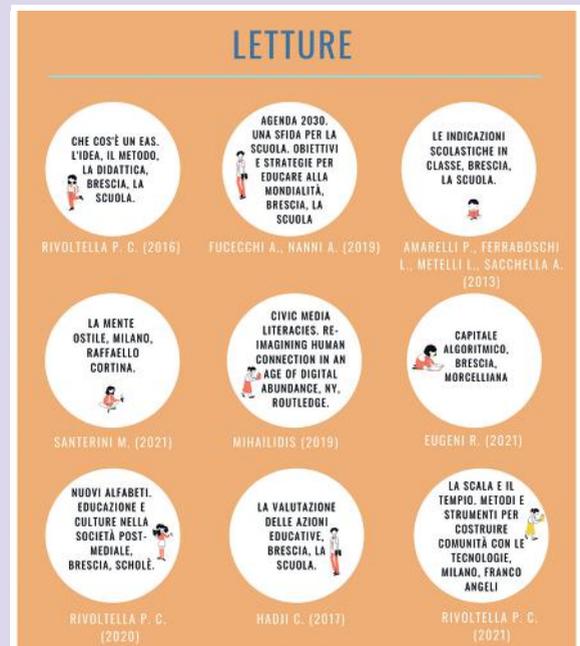
«L’insegnante riflessivo si mette in discussione: facendolo inizia a rinunciare alle sue certezze e si predispone al cambiamento. Se gli insegnanti sono disposti a mettersi in discussione e vincono le loro resistenze rispetto al cambiamento diviene più facile fare innovazione. E indubbiamente l’insegnante matura, sviluppa la sua professionalità, acquista consapevolezza riguardo alla sua postura didattica».

Leggere “oltre”

Chiudiamo il pezzo programmatico con un consiglio di lettura, un libro al mese, che ci riporta al senso dell’aggiornamento professionale oggi: corsi, webinar, collaborazioni,

ma anche letture e approfondimenti personali. In vista di questo percorso tra testi e saggi, ho immaginato di proporre un libro per tema, scegliendo tra classici e nuove uscite, per sollecitare una riflessione oltre il tempo che segna i numeri della rivista e gli articoli pubblicati di volta in volta.

Queste letture si aggiungono a quelle che abitualmente forniamo in chiusura di ciascun pezzo, rappresentando una sorta di mappa che accompagna il lettore tra argomenti e ambiti di approfondimento.



Riferimenti bibliografici

CREMIT, presentazione del Rapporto “Riscriviamo il Futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale” a cura di Save the Children:

<https://www.cremi.it/poverta-educativa-digitale-il-rapporto-di-save-the-children-con-il-contributo-di-cremit/>

Rivoltella P.C. (2017). *Media Education.*

Fondamenti teorici e prospettive di ricerca. ELS - La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola.*

Scholé, Brescia.

Van der Maren J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* deBoeck, Bruxelles.

OGNI VIAGGIO È UNA STORIA



METRO LIBRARY

“

Audiolibri

”



Scarica **Bresciapp!**, inquadra il **QRcode**, ogni mese un titolo integrale e un catalogo di estratti. Indossa le **cuffie** e... fai viaggiare* l'**immaginazione!**

*i libri sono a disposizione gratuita degli utenti della metro e dopo il download possono essere ascoltati anche fuori dalla metropolitana.

MANUALI PER IL TIROCINIO FORMATIVO ATTIVO SOSTEGNO (TFA 2021)

Luigi D'Alonzo
Sostegno

pp. 288 - € 25

**Il manuale più aggiornato
per ogni corso e concorso!**



Luigi D'Alonzo
Disabilità e potenziale educativo

pp. 208 - € 18

Luigi D'Alonzo (ed.)
Dizionario di pedagogia speciale

pp. 384 - € 27



La post normalità nelle discipline umanistiche: una scuola nuova? una scuola diversa?



di **Enrica Bricchetto e Gianna Canni**, docenti di secondaria di secondo grado, media educator, collaboratrici CREMIT, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
enicabricchetto@gmail.com, giannacanni@gmail.com

Chi entra nel deserto non può tornare indietro

Non si può tornare indietro: se anche la scuola non fosse cambiata così profondamente, siamo comunque cambiati noi. E loro, le studentesse e gli studenti.

La *normalità* non si può ritrovare, si deve ricostruire. Noi abbiamo pensato così alle nuove pratiche che in questi due singolari anni scolastici sono state sperimentate, a quello che abbiamo intravisto come possibile, a quello che ormai dobbiamo lasciarci alle spalle.

Noi, sì useremo spesso il “noi” perché condividiamo la passione per il nostro *mestiere* e per le sue continue trasformazioni e perché abbiamo un percorso simile: dottorato di ricerca – una in storia contemporanea, l’altra in storia delle scritture femminili – ma poi perfezionamento in Media Education, conduzione di laboratori universitari di didattica agli studenti e alle studentesse di Scienze della Formazione Primaria dell’Università Cattolica e collaborazione con il CREMIT (Centro di Ricerca per l’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia) nell’ambito della formazione docenti. Noi, appunto, sia come autrici di articoli sia come curatrici terremo presente in ogni momento l’esperienza degli ultimi due anni, la Didattica a Distanza e la Didattica Digitale Integrata.

Questa rubrica di Didattica delle Discipline sarà, come già nella scorsa annata, aperta al

contributo di docenti riflessivi, attenti all’innovazione didattica ma soprattutto ai nuovi modelli di informazione, conoscenza e comunicazione con cui la scuola, necessariamente, dialoga.

“Sistemi stabili, poco flessibili. Pensate alla Scuola”

Tra virgolette il monito di Alessandro Baricco, nel secondo dei quattro articoli che ha pubblicato su “Il Post” nel marzo 2021, ascoltabili anche nella versione podcast su Spotify, Apple Podcasts e sulla app de “Il Post”. Proprio in questo secondo articolo si parla della rigidità del sistema scuola, così come, in generale si è rivelato durante la Didattica a Distanza: difficoltà a cambiare gli orari, difficoltà a far lavorare gli alunni in autonomia, in “asincrono” come si diceva, difficoltà a coinvolgere i genitori. A giugno 2021 poi, Baricco ha rincarato la dose in un Tech Talk (cfr. canale youtube de “La Stampa”) con Riccardo Luna, riassunto in un articolo uscito su “Repubblica” l’11 giugno: “Ripartiamo dalla scuola. Ma vi prego basta Dad”. Siamo ancora vicini alla scuola della pandemia versione lockdown (2° quadrimestre 2020) e versione semi lockdown (a.s. 2020-2021) ma, come curatrici di questa rubrica, siamo convinte di alcune cose: che la DaD sia stata un tentativo di fare scuola digitale anche se poco riuscito

La rigidità del sistema scuola

Rendere la scuola più adatta alla contemporaneità

perché non c'era la preparazione pregressa, quella che bisognava aver costruito mattone su mattone negli anni precedenti; che adesso dobbiamo ripartire dalla Didattica Digitale Integrata, rendendo davvero la scuola più flessibile e più adatta alla nostra contemporaneità: la post normalità scolastica deve far tesoro di stimoli e aperture provenienti dal recente passato per guardare avanti.

Tutti gli interventi che proporremo avranno quindi un taglio digitale che includerà sempre una relazione profonda con le competenze culturali. Intendiamo cioè portare in primo piano gli aspetti tipici delle discipline umanistiche unendoli alla dimensione digitale, che non è più in sostituzione della presenza, ma ne è parte.

Gli spunti di quest'anno

A questa chiara impostazione intendiamo affiancare alcuni spunti che abbiamo trattato nell'annualità precedente, adeguandoli alla precisa tematizzazione che caratterizzerà ogni numero di questa nuova annata.

Gli articoli vogliono rappresentare un'occasione di formazione per i docenti su più livelli. Presenteremo modelli di lezione, narrazioni di esperienze didattiche, riflessioni di carattere più generale, letture della contemporaneità, app per l'apprendimento; suggeriremo risorse digitali, libri, siti, serie televisive, film, perché *aggiornarsi* – per usare un vecchio verbo della formazione degli insegnanti – significa attingere a vari canali e ragionare sui nessi tra oggetti culturali diversi.

Continueremo a parlare di trasposizione didattica, di mediazione dei contenuti, di progettazione, di Episodi di Apprendimento Situato, nella convinzione che **progettare-comunicare-valutare** siano le tre azioni base della professione del docente così come **anticipare-produrre-riflettere** sono le tre azioni base di una lezione che metta al centro l'autonomia e la consapevolezza dell'alunno. Non limitarsi alla lezione frontale e muoversi anche nell'ambiente digitale sono due condizioni irrinunciabili per rivitalizzare scuola e cultura in presenza.

Educazione civica come disciplina collettiva

Le azioni-base della professione docente

Ragioneremo, infatti, soprattutto sulla **presenza**, che risulta aumentata, che – dopo il periodo della pandemia – risulta almeno diversa. Cosa significa per un docente essere presente adesso e cosa significa per uno studente? La questione della presenza implica la scelta di temi significativi, metodi e ambienti; ha a che fare con il coinvolgimento e con la disponibilità a mettersi in gioco; significa anche l'impegno di essere presenti in una comunità scolastica e non solo; essere presenti nel proprio tempo.

Educazione civica

L'introduzione dell'educazione civica si adatta perfettamente a questa diversa visione di scuola. L'avvio dell'anno scolastico scorso ha visto, in modi e misura diversa, i docenti all'opera: come sempre non tutti sono riusciti a lavorare interpretando e migliorando le linee guida della legge n. 92 del 20 agosto 2019 ma la presenza di una disciplina collettiva, in capo ai docenti del Consiglio di Classe, ha posto interrogativi e fatto nascere nuove esigenze in termini di progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche.

In questa rubrica teniamo sempre lo sguardo puntato su come le discipline umanistiche possano essere potenziate dalla prospettiva dell'educazione civica che, in senso lato, mira alla formazione delle allieve e degli allievi cittadini. Dei tre assi dell'educazione civica, qui privilegeremo quello dell'educazione alla cittadinanza digitale, convinte che molto ci sia da fare ancora nella formazione degli insegnanti, soprattutto in relazione alle sue tre componenti – critica, etica, estetica.

Di fronte a ogni produzione di forme testuali ci si trova alla frontiera con l'etica. Produrre e pubblicare in rete implica sempre responsabilità; consumare in rete implica resistenza. Diventa sempre più urgente sensibilizzare i bambini e i ragazzi sugli effetti di interventi in rete come produttori e come consumatori. Senza perdere di vista che il comportamento nella vita e nella rete non ha soluzione di continuità. Anche l'educazione alla cittadinanza diventa allora integrata. Per introdurre questa che di fatto è una prospettiva di *Me-*

dia *Literacy Education* segnaliamo un intervento video dell'8 dicembre 2020 di Pier Cesare Rivoltella presente nel sito del Cremit (www.cremit.it) dal titolo *La cittadinanza digitale oltre l'alfabetizzazione: prospettive etico sociali e innovazione didattica*. Questo intervento ricostruisce bene lo scenario nel quale ci troviamo a insegnare e a vivere e ha un suo naturale completamento nell'articolo scritto da Elena Valgoglio *Competenza digitale. Uno strumento per il curriculum della Media Literacy Education (MLE)*, uscito sul numero speciale di «Essere a scuola» dell'aprile 2021 (fig. 1), disponibile open access nel sito della casa editrice Morcelliana. Dalla lettura dell'intero numero si intravedono stimoli interessanti.

Proponiamo poi un'altra iniziativa interessante nel sito [<https://www.ricreazioni.eu/libri/>] della casa editrice Chiarelettere (fig. 2) che ha inaugurato una collana di volumi su temi cruciali per l'educazione civica dal titolo *Ri-creazioni*: da *Per giocare servono le regole* di Gherardo Colombo a *Si stava meglio quando si stava peggio* di Carlo Greppi a *Non chiamatele Fake News* di Valentina Petri.

Oltre che letture interessanti e stimolanti in sé, questi volumi sono corredati da contenuti digitali che ne suggeriscono l'uso didattico. I docenti, se hanno classi di primaria possono leggere qualche passo, se hanno dei preadolescenti possono anche far leggere il libro. In ogni caso i contenuti digitali sono a disposizione di tutti. Ogni insegnante può prendere visione di questi contenuti e adattarli alla propria classe. L'idea di fondo è far riflettere su temi importanti come la convivenza con gli altri, il rispetto delle regole, la ricerca dell'attendibilità in una dimensione che comprende il reale e il digitale. Tutti i contenuti sono in forma di attività che vedono lo studente al centro cimentarsi con ricerche in rete, riflessione, produzioni di artefatti. Le schede didattiche sono in formato pdf compilabile oppure in formato word modificabile.

Per concludere

Allora indietro non si torna più. La didattica non può più non integrare il digitale e non può

più non avere uno sfondo integratore, che è la sua vocazione civile, la sua missione di insegnare la convivenza e la partecipazione nella rete del presente.

Buon inizio!

Figura 1

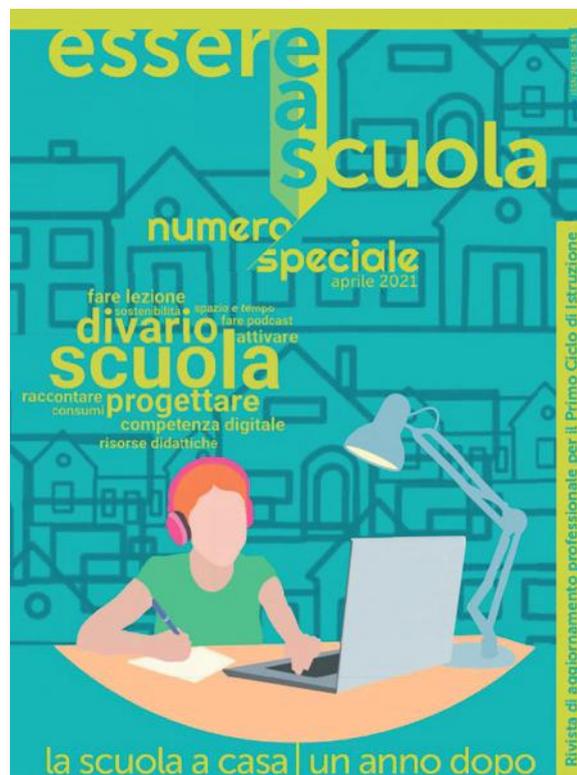
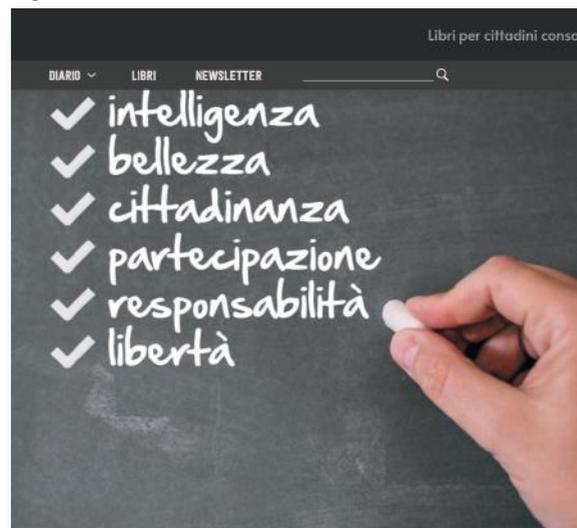


Figura 2



Back to the Future Moving Language Learning Forward

di **Letizia Cinganotto**, ricercatrice INDIRE
e **Vincenza Leone**, docente lingua inglese,
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
e collaboratrice CREMIT
l.cinganotto@indire.it; vincenza.leone@unicatt.it



Your future hasn't been written yet. No one has. Your future is whatever you make it. So make it a good one (Doctor Emmett Brown in Back to the Future, 1985).

Una scuola nuova: più equa, accessibile e resiliente

Dalla didattica emergenziale all'identità didattica di ogni scuola

L'anno scolastico precedente ha messo a dura prova la nostra resilienza, quella capacità di fronteggiare eventi traumatici e di reagire positivamente alle difficoltà senza mai perdere la propria identità. Nelle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europa relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente viene sottolineato che «le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita» (Consiglio dell'Unione Europa, 2018, p. 9).

Sicuramente adattarsi a regole che non sono state scelte, ma sono state vissute come necessità ha contribuito a far sì che studenti e docenti abbiano imparato nuove modalità di didattica, si pensi alla Didattica Digitale Integrata (DDI) introdotta dalle Linee Guida del Ministero dell'Istruzione dopo il lockdown dovuto alla prima ondata della pandemia da Covid-19. Le scuo-

le si sono dovute formare per apprendere l'uso delle piattaforme di e-learning e hanno dovuto istruire anche docenti, studenti e famiglie. Nel giro di pochi mesi la didattica emergenziale ha cambiato volto, sostenuta dall'identità che ogni scuola ha scelto di dare alla propria DDI.

È importante che quello che abbiamo appreso non venga vanificato da uno sperato ritorno alla “normalità” del passato. Come spiegato dal Ministro Patrizio Bianchi, presiedendo il G20 del 22 giugno u.s. tenutosi a Catania, bisogna che si faccia tesoro di ciò che di buono abbiamo appreso in questi mesi «perché la scuola è lo strumento più potente che abbiamo per garantire uno sviluppo solido, equo, sostenibile» (Ministero Istruzione, 2021). I Ministri partecipanti al vertice di Catania hanno firmato una dichiarazione congiunta in cui, partendo dalle riflessioni sui cambiamenti che la scuola ha subito per effetto della pandemia, si sono impegnati a collaborare per rimuovere quegli ostacoli all'insegnamento e apprendimento esacerbati dalla pandemia e a ridurre gli effetti della povertà educativa, ponendo le basi per obiettivi di lungo termine mirati a rafforzare i sistemi scolastici perché siano «more equitable, accessible, and resilient» (G20 Italia, 2021 p. 4).

Il futuro delle lingue è già presente

Come più volte sottolineato in precedenza, la strada delle lingue straniere è un passo avanti

Gli effetti limitanti della pandemia sul mondo delle lingue

perché l'idea di comunicare a distanza non ce l'ha insegnata l'emergenza, ma è un *modus operandi* del docente di lingua straniera che mira a offrire ai propri studenti opportunità di confronto e comunicazione con chi è fisicamente distante e di altra cultura. Certamente anche nel mondo delle lingue la pandemia ha avuto degli effetti limitanti, si pensi al blocco delle mobilità all'estero: uscite didattiche, stage linguistici e progetti culturali (Leone, 2020). Nel caso dei progetti ERASMUS+, l'impossibilità fisica allo spostamento è stata superata nel giro di qualche mese con la trasformazione in mobilità virtuali. Una modalità di lavoro che era più familiare agli eTwinners, già abituati ad agire in un mondo digitale, ma che, nel caso di ERASMUS+, si è distinta per aver promosso la simulazione di mobilità reali in termini di tempi e modalità. Quest'anno, fiduciosi che presto si possa tornare a viaggiare con le valigie e non solo con i sogni, daremo spazio all'approfondimento sulle mobilità raccontandovi anche dei cambiamenti che il nuovo programma ERASMUS+ 2021-2027 porterà nelle nostre scuole nei prossimi anni sostenendo la sensibilizzazione alle tematiche ambientali e alle competenze digitali di alta qualità, anche mediante il supporto delle piattaforme *eTwinning*, *School Education Gateway* e il *Portale europeo per i giovani*.

In questo nuovo anno riproporremo, come sempre, uno spazio dedicato all'EAS for CLIL, raccontandovi delle esperienze sviluppate dai docenti, ma aprendo anche una finestra sui progetti dell'Initial Teacher Education (Leone, Gillanders, Eirin Nemiña, 2020) e dei partenariati tra futuri docenti di scuola primaria. Continueremo anche a guardare oltre i confini nazionali attraverso l'expertise di docenti di altre nazioni, come già fatto l'anno scorso, per capire come quei temi a noi molto cari, quali la memoria, la cittadinanza digitale, le comunità di pratiche, l'educazione civica, la sostenibilità, trovino forma in altri contesti.

Cercheremo in questo nuovo anno di ridare forma al viaggio e offrirvi la possibilità di ripensare il passato in una nuova chiave che permetta di costruire il futuro, quel futuro che tutti noi vogliamo sia come lo abbiamo immaginato, desiderato e sperato.

Le tecnologie nella didattica delle lingue post-Covid: il "phygital learning"

Nel recente rapporto dell'OCSE intitolato "Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps"¹, nell'ambito dell'ampio progetto "Future of Education and Skills 2030", si focalizza l'attenzione sulle principali tendenze e innovazioni necessarie per un ripensamento del curriculum alla luce delle sfide del 21° secolo. Nello specifico, si fa riferimento alle seguenti innovazioni:

- la digitalizzazione del curriculum;
- la personalizzazione e flessibilità del curriculum;
- un curriculum basato sui contenuti;
- un curriculum basato sulle competenze transdisciplinari e trasversali.

La digitalizzazione del curriculum, ormai imprescindibile dopo l'esperienza dell'emergenza sanitaria, rappresenta un elemento fondamentale anche in riferimento alla didattica delle lingue straniere e del CLIL (Cinganotto, 2021). La metodologia CLIL, nello specifico, può offrire anche l'opportunità di progettare percorsi interdisciplinari, transdisciplinari e trasversali, sotto l'egida della lingua straniera e del plurilinguismo, fortemente raccomandato dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa.

Una soluzione didattica vincente che può offrire risposte efficaci in qualunque scenario educativo ci si venga a trovare è quella che viene definita «phygital» (Poonsri *et alii*, 2016), un ponte tra l'interazione fisica e quella digitale, che abbraccia metodologie attive e innovative e al contempo una cultura del digitale sempre più flessibile e ibrida, che possa rispondere di volta in volta alle varie esigenze e ai vari contesti didattici.

L'uso delle *learning technologies* nella didattica delle lingue e del CLIL potrà dunque piegarci di volta in volta alle varie situazioni e ai vari scenari didattici, prevedendo, per esempio, at-

**Phygital:
un ponte
tra l'interazione fisica
e quella
digitale**

¹ https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en?ga=2.232880926.1415041573.1625420125-816844535.1619084362.

tività di brainstorming con i tool responsivi a feedback immediato in presenza, oppure giochi linguistici della tipologia “maze” o “escape room”, con istruzioni e simulazioni online e reazioni fisiche in presenza, o ancora tour o esplorazioni in luoghi fisici sotto la guida di descrizioni testuali, vocali o multimediali in lingua straniera, racchiuse all’interno di un QR code. Questi sono solo alcuni esempi di attività per lo sviluppo delle competenze linguistiche che possono trarre vantaggio dall’ibridazione di strumenti e ambienti fisici e digitali/virtuali, anche sfruttando le potenzialità del game-based learning e della gamification, particolarmente efficaci nell’ambito dell’educazione linguistica.

Nei prossimi contributi cercheremo di offrire anche spunti e suggerimenti pratici per un uso efficace e bilanciato delle piattaforme e degli strumenti digitali per affiancare, integrare e “aumentare” gli apprendimenti linguistici e la didattica CLIL.

Riferimenti bibliografici

Cinganotto L. (2021). *CLIL & Innovazione*. Pearson, Milano.

Consiglio dell’Unione Europa (2018). *Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. 22 maggio 2018. <https://bit.ly/3wdfMFf>.

Erasmus+ (2021). *Via al nuovo Erasmusplus! Disponibili invito e Guida al Programma 2021*. <https://bit.ly/3huPKNX>.

G20 Italia (2021). *G20 Education Ministers’ Declaration*. <https://bit.ly/368AHUW>.

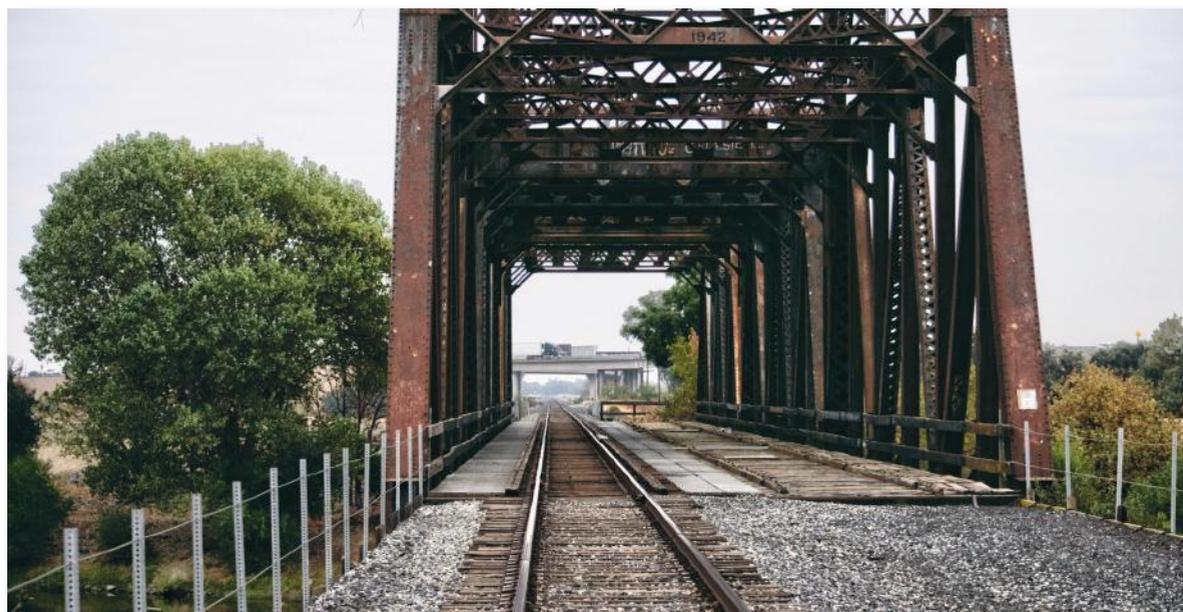
Leone V. (2020). *Mobilità degli studenti in un’Europa chiusa in casa. Appunti di un’esperienza*. In «Essere a Scuola» (numero speciale), Morcelliana, Brescia.

Leone V., Gillanders C., Eirin Nemiña R. (2020). *Tutoring across the Borders of the European Union. How Initial Teacher Education Work Placement Can Be Supported: The Case of Italy and Spain* (pp. 121-145). In «Idee in form@zione. Tutorship: forme e contesti» (8), Aracne, Roma.

Ministero Istruzione (2020). *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata*. <https://bit.ly/3dG65hD>.

Ministero Istruzione (2021). *A Catania il #G20 Istruzione, Bianchi: “Ora alleanza globale: scuola resti al centro delle politiche di rilancio nel dopo pandemia”*. <https://bit.ly/368APUD>.

Poonsri Vate-U-Lan, Panicos Masouras and Donna Quigley (2016). *Phygital Learning Concept: From Big to Smart Data*. In «The International Journal of The Computer, The Internet and Management» (IJCIM), 9.1-9.6, vol. 24, n. SP3.



L'argomentazione per sviluppare il pensiero critico

di Laura Montagnoli



Inaugurare una nuova annata di «Essere a Scuola» richiede di tornare a interrogarsi sull'epistemologia dell'ambito di cui ci si occupa: il successo nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica è connesso con il senso che si attribuisce a questa disciplina. Nei dieci numeri della quinta annata della rivista interpreteremo alcune tematiche in chiave di didattica della matematica, come potete leggere nelle specifiche inserite tra parentesi nel seguito di questo articolo introduttivo.

Il senso della matematica

Qualcuno propende per vedere la matematica come un'invenzione: un costrutto teorico ed estetico (sulla bellezza il numero 7 di EaS: insegnare l'attualità); altri la vedono come una scoperta: una conquista della mente, che guarda a ciò che esiste e ne scava e fa emergere i risvolti quantitativi e qualitativi. Queste due facce della matematica sono in costante dialogo: del resto forse essa è un continuo passaggio tra la descrizione e la modellizzazione del reale e lo sviluppo di aspetti teorici dei quali qualche volta, solo molto più tardi, si scoprono applicazioni e risvolti concreti.

La necessità di avere un orizzonte di senso molto chiaro è forte: possiamo esprimerlo con le parole di Seymour Papert che, avendo chiesto a insegnanti e genitori cosa fosse la matematica, riporta che essi «non avevano di questa materia un'idea abbastanza coerente da giustificare le migliaia di ore della vita di un bambino ad essa consacrate»¹.

¹ Papert S. (1980). *Mindstorms. Bambini computers e creatività*. Emme Edizioni, Trieste.

Penso che la matematica sia un linguaggio e credo che lo scopo principale del docente sia favorire negli alunni la capacità di argomentare. Provo a sostenere questa tesi, ben sapendo che tale visione è riduttiva della sua complessità. Il primo punto, necessario, è chiarire l'oggetto del discorso: argomentare vuol dire discorrere, a partire da una o più ipotesi, per sostenere una tesi attraverso dei passi deduttivi. Se essi fossero tutti rigorosi, interni alla teoria, allora la procedura in atto non sarebbe un'argomentazione, ma una dimostrazione: una prova inequivocabile, chiaramente un pilastro della matematica. Ciò che rende l'argomentazione interessante per l'uso didattico sono il terreno di contrattazione e la scelta dei fatti da portare a sostegno della propria idea. Argomentare porta a una negoziazione e conduce verso una presa di decisione auspicabilmente condivisa. Questi aspetti, che potremmo anche inquadrare come competenze di cittadinanza, sono inclusi nella definizione che OCSE ha scelto di *literacy* matematica e che suggerisce nuovi modi di valutare l'apprendimento (sulla valutazione il numero 9 di EaS): «tale competenza [...] aiuta gli individui a riconoscere il ruolo che la matematica gioca nel mondo, a operare valutazioni e a prendere decisioni fondate che consentano loro di essere cittadini impegnati, riflessivi e con un ruolo costruttivo»².

Logica e argomentazione

Si possono impostare lezioni incentrate sull'argomentazione in ogni ambito della matematica.

² Traduzione della definizione di *mathematical literacy* del Quadro di Riferimento di PISA 2018: OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>, p. 75.

La matematica: un linguaggio...

... un'argomentazione

... un'invenzione

...una scoperta

... una negoziazione

ca (sulla progettazione del curriculum il numero 4 di EaS): vediamo un esempio dalla logica. Si immagina di avere davanti a sé quattro carte, appoggiate sul tavolo: (1) una carta con il dorso rosso, (2) una carta con il dorso blu, (3) un due di fiori, (4) una donna di cuori. Si vuole capire quante e quali carte bisogna voltare, al minimo, per stabilire se l'affermazione che segue sia vera o falsa: "Ogni carta che ha il dorso blu è una figura". A prescindere da quale sia la risposta corretta³, la questione, naturalmente, sta nel giustificare il proprio punto di vista, attraverso il linguaggio logico, per pervenire a una dimostrazione.

Geometria e argomentazione

Molti quesiti INVALSI possono condurre a questo tipo di esercizio: invitiamo a leggere E6 della Prova Nazionale di terza secondaria di primo grado del 2012, riportato nella figura 1. Solo il 24,1% degli studenti del campione nazionale ha scelto la risposta corretta. La risposta errata A è espressa attraverso una motivazione plausibile, che ha catturato l'attenzione del 26,9% degli alunni. Presenta il vizio di uti-

³ L'affermazione può essere schematizzata in "dorso blu implica figura". Vanno quindi controllate, al minimo, due carte: la carta 1 (poiché se dietro c'è una non-figura, allora l'affermazione è falsa) e la carta 4 (poiché se il dorso del 2 di fiori è blu, allora l'affermazione è falsa). Non ha alcuna importanza che cosa si veda dietro la carta 2 né quale sia il dorso della donna di cuori: se è blu l'affermazione non è contraddetta, se è rosso l'affermazione non riguarda questa carta: non vi sono "le premesse".

lizzare la parola uguali, che nasconde il fatto che due triangoli possono avere la stessa area anche senza essere "uguali". L'alternativa B offre una risposta errata con una motivazione che potremmo anche vedere come vera ma non correlata con la domanda (30,1%). Infine D è una risposta sbagliata per via della ragione espressa, per nulla coerente (16,4%).

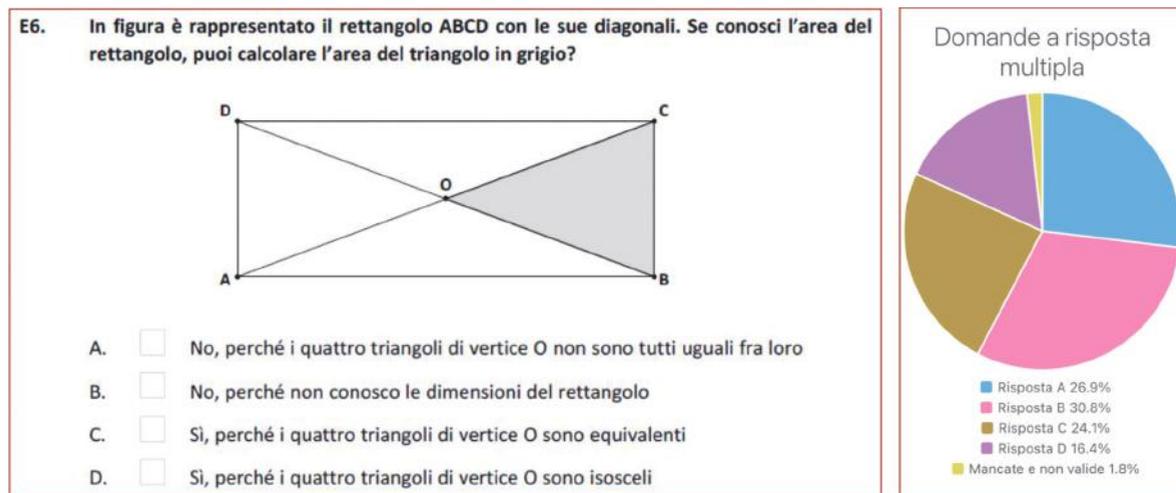
Con questo esempio possiamo vedere come, anche in ambito geometrico, si possa lavorare sull'argomentazione, magari evitando di fornire le opzioni di risposta oppure aprendo la discussione circa l'opzione corretta, sostenuta da una motivazione coerente (su INVALSI e diritto all'Istruzione il numero 3 di EaS).

Aritmetica e argomentazione

Un interessante esempio in ambito aritmetico è fornito da una congettura celeberrima: "Ogni numero pari maggiore di 2 può essere scritto come somma di due numeri primi", che si deve a Goldbach e che risale al 1742⁴. È una proposizione che non è mai stata dimostrata: rappresenta una sfida. Attraverso il calcolatore, nel 2000, era stata controllata su tutti i numeri pari fino a $4 \cdot 10^{14}$ (quattrocentomila miliardi). Tuttavia una prova (dimostrazione) che essa valga *per ogni* numero pari a partire da 4 non è stata ancora trovata. Che cosa la ren-

⁴ La formulazione presentata è di Eulero. Goldbach aveva proposto: "Ogni numero intero maggiore di 5 può essere scritto come somma di tre numeri primi".

Figura 1 - Quesito INVALSI E6, grado 8, anno 2012.



de interessante? Forse non solamente il fatto che rappresenti un'altissima sfida seppur con un enunciato comprensibile già dalla scuola primaria, ma anche la possibilità di esplorare la congettura attraverso diversi linguaggi. Anche per questo tipo di richiesta è possibile procedere in svariati modi: ciò porta all'attenzione come ciascuno faccia appello a un proprio approccio alla matematica, forse quello con il quale trova più punti di contatto, ma per discutere la correttezza della propria argomentazione si debba comunque esplorare un terreno condiviso, cioè una serie di concetti dei quali sia nota la definizione. Ad esempio si possono provare a scrivere i primi numeri pari e tentare di eguagliare ciascuno alla somma di due primi. Si nota, però, che "presto" il compito risulta difficile: non c'è altra via che procedere con tentativi un poco efficaci. Allora si può tentare di capovolgere il problema, scrivendo tutte le addizioni con due addendi primi. Un valido supporto per queste congetture numeriche è il foglio di calcolo come strumento per guidare l'esplorazione di un numero elevato di casi (sulle potenzialità dell'elaboratore e sulla cittadinanza digitale i numeri 6 e 8 di EaS). Il punto, quindi, non è forse la pretesa di raggiungere la meta (dimostrare che la congettura regge o sfatarla) ma è provare a tracciare una strada robusta. Nel quesito geometrico INVALSI, invece, si possono sfruttare linguaggi di diverso ambito: algebrico, provando a esprimere l'area del triangolo BCO in funzione di quella del rettangolo; di geometria sintetica, tracciando i segmenti per O perpendicolari ai lati e ragionando sulla suddivisione del rettangolo in otto triangoli tutti congruenti e così via. Anche l'elaborazione di un artefatto (fisico o digitale),

come prodotto di un lavoro per EaS, a supporto dell'argomentazione è una strategia per lavorare sul linguaggio (sugli Episodi di Apprendimento Situato il numero 2 di EaS).

Statistica e argomentazione

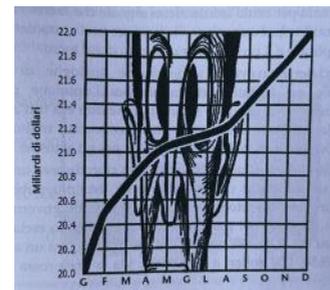
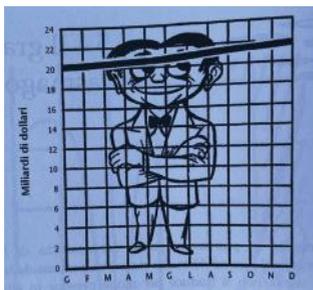
Infine, visto come il Covid-19 ci ha travolti, date le necessità di valutare fattori, rilevazioni, percentuali, l'argomentazione non può che essere collegata all'ambito Dati e previsioni. L'espressione di un dato attraverso un grafico, le analisi di indici e valori medi sostengono proprio la presa di decisione (sulla rilettura del passato per orientare il presente il numero 5 di EaS, sulla scuola come comunità il numero 10 di EaS): è perciò imprescindibile dedicare tempo anche a questa porzione della matematica, per evitare di "Mentire con le statistiche": in un grafico basta effettuare troncamenti e cambiamenti di scala per mostrare false proiezioni della realtà (fig. 2)⁵.

Auspicio per l'anno scolastico appena iniziato che la matematica sia proposta dagli insegnanti come uno strumento per favorire il pensiero critico, anche attraverso l'interpretazione dei dati, così come sottolinea il documento ministeriale del 2018 "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari": «La statistica [...] può essere utilizzata come efficace "cavallo di Troia" per avvicinare gli alunni alla matematica e alla sua potente capacità di spiegare e interpretare il mondo, con spirito critico e con il supporto di dati alle opinioni»⁶.

⁵ Huff D. (2007). *Mentire con le statistiche*. M&A, Pescara, pp. 88-89.

⁶ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, p. 12.

Figura 2 - Il secondo grafico è ottenuto dal primo tramite un troncamento della scala; il terzo dal secondo attraverso un cambiamento di scala sulle ordinate: due strategie che alterano la percezione del fenomeno.



Scratch nella scuola del primo ciclo

di Martina Bussola, insegnante di scuola primaria; Laura Montagnoli, Università Cattolica del Sacro Cuore; Celeste Rigotti, insegnante di scuola primaria

Risoluzione
di problemi

Il pensiero computazionale è quel «processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura [...] pianificando una strategia». Questa definizione sancisce un parallelismo evidente con la matematica, disciplina tra le cui principali finalità vi è proprio la risoluzione di problemi. Sicuramente le procedure risolutive che si esplorano “facendo” matematica non sono tutte di tipo algoritmico, tuttavia il solo fatto che per ogni problema computazionale vi siano moltissimi possibili algoritmi risolutivi giustifica a maggior ragione il legame tra questi due campi del sapere. Gli stessi strumenti dei quali si fa uso quando si programma hanno un’intersezione non banale con la matematica: si utilizzano operatori, confronti, variabili, il che invade appieno il campo dell’aritmetica, della logica e, come vedremo, anche della geometria e della probabilità.

Con questo intervento apriamo un percorso di dieci puntate, una per ogni numero di Essere a Scuola di questa annata, che riguardano il *coding* e più precisamente la presentazione di proposte che coniugano il pensiero computazionale con la matematica, con riflessioni di tipo didattico. Ogni intervento prenderà le mosse da un problema che può essere posto ai propri studenti o può costituire una tappa della propria autoformazione. La proposta si scinde in due rami, ideati per fasce di età differenti, ma accomunati dal medesimo argomento. Il primo è rivolto alla fascia d’età 5-8 anni; il secondo è invece pensato per la fascia 9-13. Volutamente non indicheremo il grado scolastico di riferimento per ogni attività: ogni situazione problematica si presta a una revisione e a una contestualizzazione che ogni docente può preve-

dere personalmente, ridisegnando le proposte perché siano a misura dei propri alunni. Ogni problema verrà posto su una pagina della rivista, mentre attraverso il sito web si potrà accedere, di mese in mese, a una scheda sintetica nella quale si potranno leggere:

- i riferimenti all’ambito matematico e il contenuto su cui verte la proposta;
- gli obiettivi specifici a cui essa mira sui due versanti (matematica e programmazione);
- gli strumenti di programmazione che possono essere utilizzati per risolvere il problema;
- per le attività digitali una traccia della risoluzione, il codice e un commento sui possibili ampliamenti;
- alcune osservazioni di tipo didattico-matematico.

Il linguaggio di programmazione che verrà utilizzato sarà Scratch per la fascia d’età 9-13: dal sito della rivista sarà anche possibile accedere ai Progetti in Scratch che forniscono una possibile soluzione al problema proposto. Di questo software esiste anche la versione Junior, ovvero semplificata, che consiste in un’App gratuita per il *coding* scaricabile e installabile su *tablet Android* e su iPad. Abbiamo scelto di utilizzare quest’ultima per i bambini d’età compresa fra i 5 e gli 8 anni.

Per avvicinare i più piccoli ai concetti base del pensiero computazionale, oltre alle attività digitali supportate da ScratchJR, la proposta prevede anche cinque attività *unplugged* (non digitali). Questo aiuterà i bambini a comprendere come il *coding* non sia necessariamente connesso alla materia con cui spesso viene confuso, ovvero l’informatica.

Nella speranza che questa modalità porti quanti più docenti ad approcciarsi o ad approfondi-

Riflessioni
di tipo
didattico

Autoforma-
zione

re le potenzialità del pensiero computazionale o che apra un terreno di confronto e collaborazione, anche in rete, fissiamo l'appuntamento per il prossimo numero, lasciandovi tre strumenti: qualche indicazione “per partire”; l'elenco delle proposte di questa rubrica; alcuni riferimenti bibliografici.

Per partire. Raggiunga il sito di Scratch (scratch.mit.edu) e crei il suo profilo, premendo “Entra”, in alto a destra. Dopo aver terminato la registrazione, se è alle prime armi, scelga “Idee” e poi “Scegli un tutorial”, così potrà farsi un'idea di come funziona. Un ottimo modo per imparare è osservare e provare: ogni progetto può essere “spogliato”, “guardato dall'interno”, e modificato: per vedere i progetti di altri si può passare da “Esplora”.

Per rimanere aggiornato o aggiornata sulle proposte legate a questa rubrica vada alla pagina principale di Scratch, nel campo di ricerca digiti “Essere a Scuola”, prema su “Gallerie” e scelga la galleria, che mensilmente si arricchirà di nuovi progetti.

Il link diretto alla Galleria, che si arricchirà di mese in mese, è <https://scratch.mit.edu/studios/28477742/>

Per vedere un primo esempio, in essa contenuto: <https://scratch.mit.edu/projects/466778360/>

Per quanto riguarda ScratchJr (scratchjr.org) basterà invece semplicemente scaricare e installare sul proprio dispositivo l'applicazione e, premendo sull'icona “home”, si potrà procedere subito con la creazione dei primi progetti.

Riferimenti bibliografici

Per una presentazione completa del pensiero computazionale e delle relazioni con il metodo EAS, utile non solo ai docenti della scuola primaria: Marchignoli R., Lodi M. (2016). *EAS e pensiero computazionale. Fare coding nella scuola primaria*. La Scuola, Brescia.

Per le basi della programmazione, rivolto ai bambini degli ultimi anni della primaria ma utile anche agli insegnanti: Prottzman K. (2018). *Il mio primo libro di coding. Scopri il mondo della programmazione senza dover usare il computer*. Apogeo, Adria.

Per affacciarsi al coding, anche senza un dispositivo fra mano: Bogliolo A. (2016). *Coding in your classroom, now!* Giunti, Firenze.

		5-8 anni			9-13 anni		
Numero	Titolo	Blocchi di ScratchJR	Campo di esperienza / ambito matematico	Contenuto matematico	Blocchi di Scratch	Ambito della matematica	Contenuto matematico
2	Lascia una traccia	Unplugged.	La conoscenza del mondo. Spazio e figure.	Binomi locativi.	Penna, direzione, random, usa stile di rotazione sinistra-destra.	Spazio e figure. Dati e previsioni.	Segmento, direzione.
3	Figure geometriche	Unplugged.	La conoscenza del mondo. Spazio e figure.	Figure geometriche e binomi locativi.	Ruota di ... in senso ..., ripeti ... volte, operatore /.	Spazio e figure.	Poligoni regolari e angoli esterni.
4	Fino “all'infinito”	Unplugged.	La conoscenza del mondo. Numeri.	Confronto fra numeri naturali.	Variabile, ripeti per sempre, ripeti fino a quando	Numeri.	Numeri naturali e numeri interi.

5	Numerus tractus est / Alea iacta est	Unplugged.	La conoscenza del mondo. Relazioni, dati e previsioni.	Probabilità.	Costumi, liste, unione di ... e ...	Dati e previsioni.	Probabilità.
6	Serpentino stop / Sette stop	Unplugged.	La conoscenza del mondo. Numeri.	Addizione fra numeri naturali; confronto fra numeri naturali	Operatore +, condizioni "e", maggiore e minore, if.	Numeri, Dati e Previsioni.	Addizione tra numeri naturali, confronti tra numeri naturali.
7	Fiori poligonali	Blocchi direzionali.	La conoscenza del mondo. Spazio e figure.	Figure geometriche (perimetro).	Penna, variabile, ripeti ... volte.	Spazio e figure.	Angolo esterno di un poligono regolare, divisori di un numero, circonferenza come luogo.
8	È multiplo di 2? / È multiplo di 7?	Blocchi direzionali e blocco ripetizione.	La conoscenza del mondo. Numeri.	Operazioni con i numeri naturali (addizione e moltiplicazione); multipli	Resto della divisione di ... diviso ..., variabili, liste.	Numeri.	Multiplo/divisore; resto di una divisione.
9	Pensa a un numero	Blocchi direzionali.	La conoscenza del mondo. Numeri, spazio e figure.	Numeri naturali.	Variabile, confronti, liste, operatori.	Relazioni e funzioni.	Invertire una formula.
10	Stop al tempo	Blocchi direzionali e blocco ripetizione.	La conoscenza del mondo. Numeri e relazioni, dati e previsioni.	Numeri naturali.	Cronometro.	Relazioni, dati e previsioni, Numeri.	Valore assoluto.



“Dobbiamo unirici per promuovere una società globale sostenibile fondata sul rispetto per la natura, diritti umani universali, giustizia economica e una cultura della pace. A tal fine è imperativo che noi, popoli della Terra, dichiariamo le nostre responsabilità reciproche e nei confronti della comunità più grande della vita e delle generazioni future...”.

(Dal Preambolo de “La Carta della Terra”)

Dal 2002 Fondazione Cogeme promuove la Carta della Terra e lo fa attraverso progettualità che raccolgono la partecipazione di scuole, agenzie educative, istituzioni, e tanti altri con l’obiettivo di migliorare la qualità della vita delle comunità con uno sguardo agli scenari globali, per un mondo più sostenibile.



Se vuoi saperne di più vienici a trovare.

Via XXV Aprile, 18 | 25038 Rovato (BS)
tel. 030.7714643 | segreteria.fondazione@cogeme.net



"Fare scuola": spazio di scambio e di riflessione partecipata

di Alessandro Sacchella, docente, formatore



Far emergere il grande patrimonio di esperienze

Buon anno scolastico a tutti i docenti e agli alunni!

Anche in questa annata la rubrica "Fare scuola" vuole offrire agli insegnanti uno spazio di aggiornamento *autentico*, ossia un luogo di *confronto*, di *scambio* e di *riflessione partecipata* rispetto alle esperienze di apprendimento proposte agli alunni. Il nostro compito è tentare di far emergere questo grande patrimonio di esperienze progettate e vissute, di dare evidenza alle molte intuizioni che spesso guidano il fare didattico di tanti nostri colleghi insegnanti, sottolineando e riproponendo di volta in volta quegli elementi di innovazione che possono, se adeguatamente presentati, tradursi in altrettanti spunti di ricerca e occasioni virtuose di azione e riflessione.

In ogni numero seguiremo le tematiche mensili della rivista con un contributo iniziale di inquadramento rispetto al tema, per poi proporre esperienze didattiche significative e materiali immediatamente fruibili e personalizzabili in base sia alle esigenze degli alunni che alla progettazione didattica riferita ai diversi ordini di scuola. Nella rubrica ampio spazio verrà dato al racconto di esperienze e di attività significative realizzate nelle scuole dagli insegnanti, sia che trattino di tematiche squisitamente disciplinari, sia che nascano con una prospettiva trasversale, trans o multi-disciplinare. Tutto ciò perché riteniamo importante dare voce alla didattica per competenze, prestando particolare attenzione alla prospettiva inclusiva, al fine di permettere lo sviluppo e la valorizzazione non soltanto di percorsi orientati a chi è portatore di fragilità o bisogni educativi speciali,

Dare voce alla didattica per competenze

ma di quelle didattiche che favoriscono l'accoglienza di tutte le diversità e sono in grado di trasformarle in opportunità e ricchezza per tutti. L'obiettivo è ambizioso e impegnativo. Crediamo che al di là e oltre la nostra capacità di realizzare tutto questo, il successo dell'impresa dipenderà in gran parte anche dall'interazione con voi colleghi e lettori attenti. Ricordiamo infatti che la rubrica vuole essere uno spazio dedicato al confronto e alla condivisione di materiali realizzati dagli insegnanti, quindi saremo ben felici di ricevere e poter pubblicare esperienze di apprendimento svolte nei diversi ordini di scuola.



L'insegnamento come una "scienza di matrice progettuale"

di Alessandro Sacchella, docente, formatore

Diana Laurillard¹ considera l'insegnamento come una "scienza di matrice progettuale", un approccio che offre un modo diverso di sviluppare e di mobilitare le conoscenze e le competenze circa l'insegnamento e l'apprendimento. Proviamo a capire il senso di questa affermazione in una logica sociale e quale logica la comunità dei docenti deve seguire, soprattutto nella fase della progettazione educativa e didattica, per migliorare i processi di insegnamento.

A livello sociale abbiamo ben chiaro che la scuola oggi trova la sua ragione d'essere nel garantire a ogni alunno il successo formativo. Obiettivo principale della scuola è infatti quello di realizzare interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona, adeguati ai diversi contesti, sociali e familiari, e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti. Inoltre, educare alla cittadinanza nei suoi molteplici aspetti è la sfida che, oggi più che mai, la scuola ha urgenza di raccogliere e condividere con la famiglia e con il territorio; è la scommessa sulla quale si misura il suo compito precipuo e speciale di "educare istruendo".

La scuola, a differenza della famiglia e del resto della società, è l'unica agenzia che ha, per mandato istituzionale, il compito di predisporre, adottare e controllare gli strumenti necessari affinché ogni alunno possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità. In altri termini, la traduzione più efficace possibile delle potenzialità di un alunno in reali abilità e competenze (ossia in livelli di sviluppo sempre più ric-

chi e raffinati, dimostrati attraverso competenze precedentemente non possedute) rappresenta il reale successo formativo, che costituisce la componente di sviluppo affidata alla scuola.

Tutto ciò in una visione più ampia che vede, attraverso la valorizzazione delle diverse identità e delle radici culturali di ogni studente, la formazione di cittadini italiani attivi che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. Cresson, nel suo *Libro bianco*, afferma infatti che è urgente rivalutare la cultura generale, fondamentale per la costruzione di quelle **competenze** che risultano essenziali per comprendere situazioni complesse, interpretare il mondo, cogliere il senso dei fatti, le loro interconnessioni diventando in tal modo cittadini consapevoli e disponibili ad *attivarsi* per il bene comune. L'alternativa altrimenti, come dice Chomsky, consiste nell'andare a porre una croce su una scheda didattica, per poi ripiombare a vedere la TV. In un sistema educativo di "istruzione e formazione professionale", l'insegnante deve essere pienamente consapevole della valenza educativa della sua attività in ogni ambito e agire in piena coerenza, esaltando l'unità dell'azione educativa in una visione sistemica e integrata.

La progettazione educativa e didattica

La progettazione educativa e didattica deve offrire un modo nuovo agli insegnanti per trasformare l'apprendimento degli alunni e la professione docente attraverso l'uso e la sperimentazione di sequenze educative di differente tipologia nello svolgimento delle attività di insegnamento. L'interazione tra docente e studenti e l'interazione tra teoria e pratica didat-

La scuola ha il compito di far sì che ogni alunno sviluppi al meglio le proprie potenzialità

¹ Laurillard D. (2018²). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli, Milano.

tica sono i punti cardine dai quali muovere per implementare e supportare processi didattici innovativi. Il cambiamento tra gli attori della relazione didattica (alunni e insegnanti), ma anche di aspetti comunicativi e modelli didattici, può essere generato proprio da diverse modalità reciproche. Questo comporta una continua ricerca educativa basata sulle esperienze pratiche di ogni singolo docente come fonte di legittimazione per una innovazione delle attività didattiche stesse. Un approccio di ricerca basato su un preciso “disegno di ricerca e progettazione” che cerca di contribuire all’allestimento di ambienti di apprendimento in grado di raggiungere o almeno sostenere gli obiettivi che si intende raggiungere. Questo al fine di permettere agli insegnanti la facilitazione dell’apprendimento tramite un’opportuna progettazione degli interventi formativi, una organizzazione dell’ambiente di apprendimento facilitante e un adeguato sistema di valutazione-rendicontazione sociale. Al centro di questa complessità reticolare troviamo l’alunno, con tutti i suoi bisogni formativi, le sue intelligenze, con i suoi ritmi e i suoi tempi di apprendimento, con le sue modalità di imparare e di stabilire relazioni significative; ed è intorno a lui che dobbiamo far interagire le diverse parti del si-

stema nel tentativo di affermare un equilibrio capace di aiutarlo a crescere.

Compito dell’insegnante, allora, è quello di essere in grado di predisporre le **condizioni cognitive, affettive e relazionali** che in un dato contesto consentano allo studente di costruire le proprie conoscenze e abilità al fine di conseguire mete formative desiderate. Un sapere, quindi, che non è solo il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento, ma diventa un sapere che faccia comprendere agli alunni il perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono certi risultati piuttosto di altri. Questa idea di progettazione prende in causa il «valore aggiunto»² che la scuola intende realmente offrire ai propri alunni attraverso l’attenzione posta al Progetto Educativo Complessivo. Progettare è «il modo con cui si intende procedere verso il cambiamento»³ tenendo conto della realtà, delle sue risorse, delle sue

² Previtali D. (2007). *La scuola con valore sociale*. Tecnodid, Napoli. Il valore aggiunto è la capacità della scuola di promuovere al meglio lo sviluppo di tutte le risorse, con attenzione alle persone, in particolare agli studenti e con riferimento prioritario al miglioramento degli apprendimenti, tenuto conto delle condizioni di contesto in cui gli studenti vivono e le scuole operano.

³ Guasti L., Plessi P., *Rapporto sul progetto giovani*. Università Cattolica di Brescia.



potenzialità, ma anche dei suoi vincoli e limiti. Un insegnante deve essere consapevole che le scelte progettuali che compie contribuiscono a orientare l'allievo nella costruzione del suo progetto di vita. L'alfabetizzazione culturale, infatti, ha senso se trasforma la conoscenza in cultura e questa in modo di vivere per permettere al soggetto di rispondere adeguatamente alle nuove esigenze delle persone e del territorio, in un contesto sempre più marcatamente "glocale".

In questa ottica cambiano i punti di riferimento della progettazione:

- l'offerta formativa non può prescindere dalla **lettura dei bisogni formativi** delle persone e del contesto in cui vivono;
- la centralità dello studente presuppone una spiccata attenzione alle **caratteristiche personali, agli stili di apprendimento, agli interessi, attitudini, talenti** che ogni ragazzo esprime in forme peculiari;
- le finalità degli interventi educativi e didattici devono essere ben chiare ed esplicitate attraverso la **formulazione corretta** di traguardi di competenza obiettivi che si intende far conseguire agli alunni e per realizzare un progetto strettamente connesso con gli stessi;
- il progetto educativo e didattico pensato deve avere una sua **congruenza tra le parti** (obiettivi-destinatari-contenuti disciplinari-materiali didattici) giustificandone le scelte effettuate;
- la **flessibilità progettuale** risponde a un'esigenza etica in quanto mira a far in modo che tutti gli allievi raggiungano i migliori risultati possibili attraverso la predisposizione di itinerari didattico-educativi coerenti con i loro ritmi di apprendimento;
- le **metodologie didattiche** puntano a sviluppare sistemi di padronanza dei compiti e dei problemi, valorizzando l'apprendimento in contesti applicativi e il laboratorio come strumento ordinario del fare scuola;
- la predisposizione di **modalità di valutazione formativa**, ossia la rilevazione dei cambiamenti conseguiti dall'alunno rispetto alla sua personale e precedente situazione e non in riferimento al quadro di competenze predefinite, e di **valutazione formatrice**, ossia

una valutazione continua che prevede la condivisione dei criteri di valutazione e la diffusione della pratica autovalutativa.

Se questi possono essere considerati i punti chiave che un insegnante deve tenere in considerazione per una corretta progettazione educativa e didattica, diventa utopico presupporre che l'insegnamento sia pura trasmissione di un sapere dominabile nei suoi contenuti. La crescita delle conoscenze, oggi, è tale che è impossibile pensare di poterla controllare; è tale da far avvertire, a chi la vive consapevolmente, un profondo senso di smarrimento da cui può uscire solo se dotato di adeguati strumenti di "orientamento". Conoscere la propria disciplina allora vuol dire, per il docente che la insegna, sapere come le conoscenze che la costituiscono si organizzano al suo interno e come esse si relazionano con le altre discipline della propria area disciplinare e/o di altre aree disciplinari. Morin stesso ci dice che «ciò che è oltre la disciplina è necessario alla disciplina, perché questa non sia automizzata e alla fine resa sterile»⁴. All'insegnante, in sostanza, è richiesta una piena padronanza della propria disciplina unitamente alla capacità di sapersi relazionare culturalmente con le altre discipline. In questo modo le discipline si propongono come punti di vista per la scoperta di significati, più che di verità da trasmettere, diventano strumenti per lo sviluppo di capacità di orientamento nel mondo, nella vita. Insegnare, infatti, non è solo trasmettere conoscenze che, oggi per lo strepitoso sviluppo delle tecnologie informatiche, un qualsiasi dispositivo mette a disposizione in ogni momento e in ogni luogo, ma "saperle organizzare", sviluppare conoscenza, far acquisire i modi di pensare delle principali discipline affinché gli studenti, una volta usciti dal percorso scolastico, siano in condizione di saperli usare in contesti diversi e di applicarli a situazioni completamente nuove.

L'idea di progettazione significativa proposta da Laurillard si basa infatti su un modello operativo che insiste sui processi che avven-

⁴ Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina, Milano, pp. 111-112.

L'insegnamento non è pura trasmissione del sapere

L'idea di Laurillard di progettazione significativa

gono nelle fasi di apprendimento e al contempo fornisce indicazioni sugli strumenti didattici che possono supportare tali fasi. Ogni processo formativo è caratterizzato da quattro elementi principali:

- **le nozioni e il bagaglio di conoscenze**, di rappresentazioni e di saperi posseduti dall'insegnante;
- **l'ambiente di apprendimento** allestito dal docente per lo svolgimento delle attività didattiche;
- **le conoscenze e le abilità** possedute dagli studenti;
- **le attività realizzate** dallo studente anche in forme collaborative.

Queste dimensioni, durante il processo didattico, sarebbero costantemente in relazione a momenti di discussione tra docente e studenti, a forme di adattamento tra le azioni dei discenti e l'ambiente predisposto dal docente, all'interazione tra i discenti e l'ambiente stesso e alla riflessione sull'attività del discente durante i vari processi. Le continue relazioni tra concezioni e saperi dei discenti e del docente con le dimensioni relazionali costituiscono gli elementi portanti sui quali ogni docente può innestare processi virtuosi di progettazione e miglioramento della proposta didattica.

Un docente che progetta utilizzando la riflessione in azione, intesa come il carattere riflessivo del pensare a ciò che si fa e del pensare i pensieri a partire dai quali si decide la qualità dell'agire⁵, è un insegnante di qualità, che sa attribuire un significato a quanto progettato e agito e riesce a valutare l'adeguatezza del suo percorso e del suo intervento, ma soprattutto sa apportare tempestivamente correttivi migliorativi riferiti alla progettazione educativa e didattica.

⁵ Il riferimento è a Donald Schön in particolare al suo testo *Il professionista riflessivo* (2006). FrancoAngeli, Milano.

Bibliografia

- Laurillard D. (2018²). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli, Milano.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina, Milano.
- Previtali D. (2007). *La scuola con valore sociale*. Tecnodid, Napoli.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina, Milano.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholé, Brescia.



Come costruire una progettazione educativa

di Alessandro Sacchella, docente, formatore

La progettazione educativa si riferisce alla definizione e acquisizione di competenze che riguardano le aree in cui convenzionalmente possiamo articolare la personalità umana e perciò, in quanto attengono a comportamenti che possiamo definire «transdisciplinari», interessano tutti gli insegnanti.

- 1) Area sociale (le relazioni interpersonali).
- 2) Area cognitiva (sapere e saper fare).
- 3) Area affettiva (emozioni o sentimenti; ciò in cui il ragazzo crede: saper essere).

Esempio di una progettazione educativa Classe quinta				
	Totale	Maschi	Femmine	
Numero alunni	25	12	13	
Presenza di allievi con • Disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/1992 (art. 11, comma 4 del D. Lgs. 62/2017), DVA (Diversamente Abili); • Disturbi specifici di apprendimento certificati ai sensi della legge n. 170/2010 (art. 11, comma 9 del D. Lgs. 62/2017), DSA .			L. 104/92	1
			L. 170/10	4
			Altro	2

Profilo della classe. L'osservazione compiuta in modo sistematico riferita alle 4 dimensioni (relazionale, sociale, emotiva e cognitiva) è volta all'individuazione dei bisogni educativi della classe utili per **orientare l'intenzionalità educativa e le scelte metodologiche**. Dall'osservazione delle dinamiche della classe emergono i seguenti **punti di forza**. La maggior parte dei bambini:

- **dimensione relazionale:** si avvicina continuamente all'insegnante sia per questioni didattiche sia per raccontare di sé;
- **dimensione sociale:** rispetta molto diligentemente le regole di vita comunitaria;
- **dimensione emotiva:** manifesta molta empatia nei confronti dell'insegnante (scambi di sguardi, postura, comunicazione fluida...);
- **dimensione cognitiva:** interviene in modo molto pertinente al contesto; dimostra di com-

prendere e decodificare il significato di una comunicazione verbale e scritta; utilizza un linguaggio specifico e corretto.

Si rilevano, inoltre, le seguenti **criticità**.

La maggior parte dei bambini dimostra difficoltà nel:

- **dimensione relazionale:** accettare l'aiuto dei compagni; essere aperti ed accoglienti con i compagni in difficoltà;
- **dimensione sociale:** sentirsi appartenenti al gruppo classe; cooperare per raggiungere un fine comune; gestire in modo autonomo i conflitti;
- **dimensione emotiva:** dimostrare empatia l'uno verso l'altro; affrontare i momenti di frustrazione;
- **dimensione cognitiva:** svolgere autonomamente un compito.

Profilo della classe

- I dati rilevano una dimensione cognitiva molto positiva anche se emerge un punto d'ombra per quanto concerne l'autonomia nello svolgimento di un compito.
- Estremamente significativa è la relazione con gli insegnanti: i bambini ne ricercano continuamente il contatto, l'attenzione e l'approvazione, rispettano le regole stabilite e si dimostrano brillanti nel soddisfarne le "richieste cognitive".
- L'osservazione ha, inoltre, posto in luce una serie di criticità concernenti l'insieme delle dinamiche e dei rapporti che coinvolgono il gruppo classe. Gli alunni sono spiccatamente individualisti e manifestano delle difficoltà nel rapportarsi positivamente gli uni con gli altri, nel lavorare insieme per raggiungere un obiettivo condiviso e nel sentire e manifestare l'appartenenza al gruppo classe.

Individuazione dei bisogni formativi e metodologie di azione

I principali **bisogni formativi** rilevati a livello di classe diventano quindi:

- l'identità (la costruzione della stessa, la stima di sé e il riconoscimento);
- la valorizzazione (la gratificazione e l'approvazione);
- la relazione tra pari.

Gli insegnanti ritengono che la soddisfazione del terzo bisogno sia funzionale a quella dei primi due: fondamentale per la costruzione dell'identità e della stima di sé non sono solo il riconoscimento, l'approvazione e la gratificazione operate dall'insegnante, ma anche dal gruppo dei pari.

Sarebbe dunque opportuno strutturare un percorso educativo durante l'anno che aiuti il gruppo classe a:

- sviluppare senso di appartenenza e relazioni positive;
- valorizzare i punti di forza di ogni bambino e promuoverli come risorse positive e funzionali al raggiungimento di un obiettivo condiviso a livello di piccolo gruppo e di classe.

Le **metodologie didattiche** che gli insegnanti ritengono adatte al raggiungimento di tali intenzionalità sono quelle collaborativa e laboratoriale nelle quali al centro dell'attenzione non vi è il prodotto, ma i processi e le dinamiche create fra coloro che si relazionano.

Capacità di imparare a imparare (Area cognitiva-sapere e saper fare-Area sociale-le relazioni interpersonali). Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. Che significa:

- acquisire e interpretare l'informazione;
- individuare collegamenti e relazioni; trasferire in altri contesti;
- organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio

Capacità di imparare a imparare

Dimensioni di competenza da sviluppare

- Ricavare informazioni da fonti diverse: testimoni, reperti
- Leggere un testo e porsi domande su di esso; rispondere a domande su un testo
- Utilizzare semplici strategie di memorizzazione
- Individuare semplici collegamenti tra informazioni
- Reperire da testi, filmati, Internet con informazioni già possedute o con l'esperienza vissuta
- Individuare semplici collegamenti tra informazioni appartenenti a campi diversi (es. un racconto e un'informazione scientifica o storica; un'esperienza condotta sul proprio territorio e le conoscenze geografiche ...)
- Utilizzare le informazioni possedute per risolvere semplici problemi d'esperienza anche generalizzando a contesti diversi
- Applicare semplici strategie di studio come: sottolineare parole importanti; dividere testi in sequenza; costruire brevi sintesi
- Compilare elenchi e liste; organizzare le informazioni in semplici tabelle
- Organizzare i propri impegni e disporre del materiale in base all'orario settimanale

Evidenze osservabili

- Pone domande pertinenti
- Reperisce informazioni da varie fonti
- Organizza le informazioni (ordinare, confrontare, collegare)
- Applica strategie di studio
- Argomenta in modo critico le conoscenze acquisite
- Autovaluta il processo di apprendimento

Capacità di imparare a imparare	Modalità di lavoro
	Attività stimolanti all'uso di strategie molteplici in contesti diversi, facendo e ponendosi domande, affinché la conoscenza acquisita diventi metacognitiva attraverso la riflessione sui percorsi e sui processi, divenga abilità e competenza per conoscenze nuove in un processo senza fine, in cui la memoria diventi strumento e l'emozione stimolo intellettuale capace di generare nuove intuizioni, nuovi bisogni ed esigenze, nuove domande.

Dimensioni di competenza riferite al progetto di vita e alla cittadinanza

Gli insegnanti assumono come punti di riferimento culturali e formativi da perseguire nella progettazione didattica le competenze chiave europee, di seguito declinate in riferimento alla classe.

Competenze personali, sociali e di apprendimento	Competenze sociali (Area sociale-le relazioni interpersonali-Area affettiva). Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente. Rispetta le regole condivise e collabora con gli altri. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme agli altri. Che significa: <ul style="list-style-type: none"> • a partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria; • sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle. 	
	Dimensioni di competenza da sviluppare	Evidenze osservabili
	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le regole che permettono il vivere in comune, spiegarne la funzione e rispettarle • Individuare, a partire dalla propria esperienza, il significato di partecipazione all'attività di gruppo: collaborazione, mutuo aiuto, responsabilità reciproca • Mettere in atto comportamenti di autocontrollo anche di fronte a crisi, insuccessi, frustrazioni • Mettere in atto comportamenti appropriati nel gioco, nel lavoro, nella convivenza generale • Esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni • Assumere incarichi e svolgere compiti per contribuire al lavoro collettivo secondo gli obiettivi condivisi • Proporre alcune soluzioni per migliorare la partecipazione collettiva • Prestare aiuto a compagni e altre persone in difficoltà • Rispettare l'ambiente attraverso comportamenti di salvaguardia del patrimonio 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconosce e spiega le regole fondamentali del vivere insieme e le sa rispettare • Partecipa alle attività del gruppo classe; collabora con i compagni e mette in atto azioni di mutuo aiuto • Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere • In un gruppo fa proposte che tengano conto anche delle opinioni ed esigenze altrui • Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività • Assume le conseguenze dei propri comportamenti, senza accampare giustificazioni dipendenti da fattori esterni • Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri, dell'ambiente • Argomenta criticamente intorno al significato delle regole e delle norme di principale rilevanza nella vita quotidiana e sul senso dei comportamenti dei cittadini
	Modalità di lavoro	
Attività, stimoli, azioni che inducono a vivere la Cittadinanza attraverso azioni quotidiane di collaborazione, cooperazione, rispetto di regole e di rispetto di quanto assunto dalla collettività all'interno della scuola, quale comunità educante, auto-educante e co-educante.		

Competenze imprenditoriali	<p>Spirito di iniziativa (Area cognitiva-relazionale-affettiva). Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. Che significa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni; • assumere e portare a termine compiti e iniziative; • pianificare e organizzare il proprio lavoro; realizzare semplici progetti; • trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving. 	
	Dimensioni di competenza da sviluppare	Evidenze osservabili
	<ul style="list-style-type: none"> • Assumere gli impegni affidati e portarli a termine con diligenza e responsabilità; assumere semplici iniziative personali di gioco e di lavoro e portarle a termine • Decidere tra due alternative (in gioco; nella scelta di un libro, di un'attività) e spiegare le motivazioni • Spiegare vantaggi e svantaggi di una semplice scelta legata a vissuti personali • Convincere altri a fare una scelta o a condividere la propria, spiegando i vantaggi; dissuadere spiegando i rischi • Descrivere le azioni necessarie a svolgere un compito, compiere una procedura, portare a termine una consegna, ecc. • Individuare gli strumenti a propria disposizione per portare a termine un compito e quelli mancanti • Progettare in gruppo l'esecuzione di un semplice manufatto, di un piccolo evento da organizzare nella vita di classe • Individuare problemi legati all'esperienza concreta e indicare alcune ipotesi di soluzione • Analizzare – anche in gruppo – le soluzioni ipotizzate e scegliere quella ritenuta più vantaggiosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Porta a termine compiti assegnati in modo autonomo e continuativo • Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo • Sceglie tra più alternative sapendo spiegare le motivazioni delle scelte fatte • Progetta un percorso operativo e lo ristruttura in base a problematiche insorte, trovando nuove strategie risolutive • Valuta tempi, strumenti, risorse rispetto a un compito assegnato • Coordina l'attività personale e/o di un gruppo • Sa autovalutarsi, riflettendo sul percorso svolto
	Modalità di lavoro	
<p>Attività pratiche e riflessioni che inducono a tradurre le idee in azione, attraverso percorsi di creatività e innovazione (traduzione di brani, interpretazione di testi poetici, ricerche storiche, soluzioni a problemi... ma anche semplicemente gestione serena della dimensione di vita di gruppo e di classe).</p>		

Scelte metodologiche
<p>La didattica laboratoriale rientra tra le metodologie induttive: dà spazio e valore alle pre-conoscenze dei bambini e alla loro capacità di mettersi in gioco osservando e descrivendo le esperienze che vivono, rispondendo agli stimoli e formulando continuamente ipotesi. In questo modo gli alunni sono protagonisti del processo di apprendimento e costruiscono attivamente e progressivamente nuove conoscenze e abilità. L'insegnante ha il compito di stimolare, incuriosire e provocare i bambini; è il facilitatore che va a garantire il raggiungimento del processo di apprendimento del singolo e del gruppo-classe. Le attività verranno strutturate seguendo un'ottica verticale: man mano che le esperienze si arricchiscono verrà richiesto agli alunni di "fare" in modo sempre più autonomo e significativo. L'apprendimento collaborativo permette agli alunni di impegnarsi nella costruzione dei loro apprendimenti. Attraverso lavori in piccoli gruppi interagiscono tra di loro, con specifici compiti, per arrivare a un prodotto finale collettivo e condiviso. Anche in questo caso le risorse da mettere in campo sono sempre maggiori: inizialmente i ruoli sono assegnati dall'insegnante e gli alunni devono semplicemente sperimentarli e rispettarli, mentre in un secondo momento sono loro stessi a stabilirli; inoltre l'interazione è solo a livello di piccolo gruppo, ma poi a ogni gruppo sono affidati un ruolo e un compito funzionale alla realizzazione di un prodotto della classe. I gruppi sono di solito eterogenei e stabiliti dall'insegnante al fine di permettere ai bambini di riconoscere i propri punti di forza e di utilizzarli in modo funzionale al raggiungimento degli obiettivi del piccolo gruppo o della classe.</p>

Progettazione: come costruire una progettazione didattica

La progettazione didattica, cioè l'insieme delle operazioni che l'insegnante compie per organizzare il lavoro che intende svolgere durante l'anno scolastico, va vista in sintonia con la Valutazione epistemologica.

Infatti il primo passaggio che l'insegnante all'inizio dell'anno scolastico compie è quello di progettare dimensioni didattiche da tenere sotto controllo rispetto agli apprendimenti degli

alunni. È la valutazione che l'insegnante fa rispetto allo statuto epistemico della disciplina di insegnamento al fine di selezionare i traguardi per lo sviluppo delle competenze che ritiene che i ragazzi debbano raggiungere. Il docente individuerà altresì le dimensioni di competenza che ritiene che i ragazzi debbano raggiungere e sceglierà i saperi essenziali che concretamente intende mettere in campo all'interno della logica del curricolo breve.

Vediamo un esempio di progettazione didattica riferita alla classe seconda di una scuola primaria con i relativi obiettivi di apprendimento del documento di valutazione.

Progettazione disciplinare di italiano Classe seconda		
Competenze chiave di riferimento: Competenza alfabetica funzionale – Competenze personali e sociali – Capacità di imparare a imparare		
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno per raccontare e ascoltare esperienze personali e di gruppo. • Utilizza un linguaggio semplice ma abbastanza chiaro per esprimere esperienze personali e per riferire brevi contenuti. • Ascolta e comprende testi orali di genere narrativo e descrittivo per comprenderne il significato e riferirne i contenuti essenziali. • Legge e comprende semplici testi per individuarne il senso globale e le informazioni principali. • Scrive semplici e brevi testi per raccontare esperienze quotidiane utilizzando le regole basilari dell'ortografia. • Applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice. 	
Nuclei tematici	Dimensioni di competenza	Saperi disciplinari
Ascolto e parlato	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipa agli scambi comunicativi rispettando i turni di parola • Comprende il principale contenuto dei discorsi affrontati in classe • Ascolta testi narrativi mostrando di saperne cogliere il senso globale e di essere in grado di risporli in modo essenziale • Ricostruisce verbalmente le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti 	Comunicazione orale su argomenti attinenti alle esperienze degli alunni. Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta.
Letture e comprensione	<ul style="list-style-type: none"> • Legge utilizzando in modo corretto e consapevole sia in modalità di lettura silenziosa sia quella espressiva ad alta voce • Legge testi cogliendo l'argomento di cui si parla • Comprende testi di tipo diverso, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago 	Letture di immagini e storie. Lettura espressiva di testi di vario tipo. Testi narrativi: individuazione della struttura base (inizio, svolgimento, conclusione). Testi descrittivi: individuazione della struttura e degli indicatori spaziali. Testi descrittivo-narrativi su aspetti legati al proprio vissuto. Fiabe e favole. Giochi con le rime.

Scrittura	<ul style="list-style-type: none"> • Scrive sotto dettatura rispettando le principali regole ortografiche • Produce semplici testi funzionali, legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare) • Comunica con frasi semplici e compiute, strutturate in brevi testi che rispettino le principali convenzioni ortografiche e di interpunzione 	Costruzione di frasi, scrivere messaggi, raccontare un fatto, continuare storie, semplici descrizioni di persone, oggetti, animali, approccio al testo regolativo.
Lessico	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura • Usa in modo pertinente le parole man mano apprese 	Giochi linguistici nomi particolari e nomi generici - una parola e tanti significati - tante parole lo stesso significato - famiglie di parole.
Elementi di grammatica e riflessione sugli usi della lingua	<ul style="list-style-type: none"> • Individua gli elementi essenziali di una frase (soggetto e verbo) • Presta attenzione alla grafia delle parole nei testi e inizia ad applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta 	Convenzioni ortografiche: accento monosillabi, elisione, scansione nessi consonantici, uso della lettera "h", esclamazioni, sovrabbondanza di gruppi di grafemi segni di punteggiatura forte. Morfosintassi: nomi, articoli, verbi come azioni - singolare - plurale - aggettivi qualificativi - frase minima.

Obiettivi di apprendimento 1° quadrimestre	Obiettivi di apprendimento 2° quadrimestre
Ascoltare e parlare: partecipa agli scambi comunicativi e comprende il contenuto delle conversazioni. Ascolta testi, ne comprende il significato e sa riferirne i contenuti essenziali.	Ascoltare e parlare: partecipa agli scambi comunicativi e comprende il principale contenuto dei discorsi affrontati in classe. Ascolta testi, ne comprende il significato e sa riferirne i contenuti e gli elementi che lo compongono. Racconta semplici esperienze e vissuti seguendo un ordine logico e temporale.
Letture: legge brevi frasi e semplici testi. Comprende il senso globale e logico dei testi letti.	Letture: legge sia in modalità di lettura silenziosa sia in quella espressiva ad alta voce, rispettando la punteggiatura e adeguando l'intonazione. Comprende il senso globale dei testi letti e li sa rielaborare oralmente in modo semplice.
Scrittura: scrive parole e frasi semplici rispettando le principali convenzioni ortografiche conosciute.	Scrittura: scrive frasi semplici e brevi testi coerenti raccontando esperienze personali, rispettando le principali convenzioni ortografiche conosciute.
Acquisizione del lessico: amplia il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche di interazione orale e di lettura.	Acquisizione del lessico: comprende in brevi testi il significato di parole non note basandosi sul contesto. Usa in modo pertinente le parole man mano apprese.
Elementi di grammatica: individua gli elementi essenziali di una frase (soggetto e verbo).	Elementi di grammatica: individua le azioni di una frase e la arricchisce per comunicare i propri vissuti.

Valutazione delle dimensioni di competenza – Indicatori di valutazione

Tipo di valutazione	Tipo di conoscenze valutate	Processi cognitivi attivati
Test	Conoscenza fattuale	Ricordare e applicare
Osservazione sistematica	Conoscenza fattuale e concettuale	Ricordare e comprendere
Elaborato scritto	Conoscenza procedurale e metacognitive	Comprendere – Applicare – Analizzare – Creare
Conversazioni	Conoscenza fattuale e procedurale	Ricordare – Comprendere – Analizzare – Valutare
Comprensione del testo	Conoscenze fattuale Conoscenza concettuale Conoscenza metacognitiva	Ricordare – Comprendere – Analizzare – Valutare

Metodologie didattiche	Strategie didattiche
<ul style="list-style-type: none"> • Differenziare i percorsi personalizzandoli e applicando il principio della individualizzazione nel rispetto delle disposizione e dei talenti di ognuno. • Sviluppo delle abilità sociali: per questo si possono prevedere lavori con attività di cooperative-learning, debriefing, tutoring, ascolto attivo. • Didattica inclusiva, applicando il metodo di semplificazione e facilitazione del testo e l'uso di mappe, immagini, multimedia, schemi, tabelle..., come mediatori, per agevolare il bambino ad appropriarsi del significato delle parole. • Processo di memorizzazione, che chiama in causa i diversi tipi di memoria (a breve o a lungo termine, di lavoro...) stimolandone i vari canali: uditivo, visivo, associativo, cinetico, affettivo/emotivo... • Riflessione sulla lingua: sarà da privilegiare l'approccio metodologico che si basa su situazioni di problem solving (partire dall'errore dell'alunno, o dalla lettura di un testo; individuare l'elemento di riflessione; metterlo in relazione con il contesto per far emergere il problema; ipotizzare soluzioni adeguate, ricercandole nelle conoscenze pregresse; selezionare la soluzione corretta ed affettivamente significativa; definire la regola e applicarla). • Utilizzo dell'incoraggiamento: inteso come funzione fondamentale dell'agire educativo. Infatti incoraggiare significa agire su aspetti della personalità quali autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, attività proattiva e cooperativa tra gli alunni nelle situazioni sociali e di rendimento. • Promuovere attività di autovalutazione cioè di riflessione e di controllo rispetto ai personali processi e ai prodotti di apprendimento degli alunni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Letture animate: per motivare gli alunni al consolidamento della letto-scrittura, alla lettura autonoma, per abituarli a fare previsioni rispetto al contenuto della lettura, anticipazioni. • Ascolto e lettura di testi di vario tipo: per ampliare le proprie conoscenze, per costruire un clima di classe positivo che permetta la riflessione su tematiche educative e non; per sviluppare il piacere personale alla lettura di vari generi per identificare quello più vicino ai propri interessi e alle proprie emozioni. • Dalla narrazione di storie, alla drammatizzazione, al racconto dei vissuti personali per costruire affettività verso l'oggetto culturale, per allenare l'ascolto, l'attenzione e la memorizzazione. • Giochi corporei per la percezione del sé e dello spazio attraverso l'uso di materiali diversi e in ambienti diversi (corde, cerchi, clavette...). • Attività di manipolazione di materiali diversi per consapevolizzare la percezione legata ai cinque sensi. • Esercizi per consolidare e memorizzare abilità strumentali. • Attività organizzate per riprodurre vissuti al fine di verbalizzare le proprie esperienze. • Simulazione giochi in cui, sulla base di regole, gli alunni sono orientati a comprendere relazioni di varia complessità. • Conversazione occasionale, in cui si accetta il racconto spontaneo; clinica, tendente a individuare le conoscenze e i concetti spontanei degli alunni intorno a determinati contenuti e problemi. • Discussione finalizzata a chiarire comportamenti in caso di conflitto a livello relazionale e cognitivo; • riassuntiva finalizzata alla sistemazione di esperienze e informazioni raccolte in precedenza. • Commento dell'insegnante di racconti, argomenti, per stimolare la motivazione, evidenziare relazioni (causa-effetto), mantenere l'interesse. • Strategie per favorire l'autocorrezione e l'autovalutazione attraverso l'esplicitazione anticipata dei criteri che l'insegnante utilizzerà per la correzione di un prodotto e per la sua valutazione. Costruzione di strumenti osservativi. Attività di debriefing.

Accogliere per allenarsi all'altro

di Agnese Bersanini e Mariarosa Facchetti, Istituto Comprensivo di Rudiano (Bs)

L'enciclopedia Treccani definisce il significato del termine *accoglienza* in questo modo: «L'accoglienza è una apertura: ciò che così viene raccolto o ricevuto viene fatto entrare – in una casa, in un gruppo, in sé stessi. [...] Chi accoglie rende partecipe di qualcosa di proprio, si offre, si spalanca verso l'altro diventando un tutt'uno con lui».

Tutti abbiamo bisogno di sentirci accolti: nessuno entra volentieri in un negozio con commessi scorbatici o ha piacere di frequentare persone giudicanti o scontrose.

Accogliere per far stare bene: questo il compito della scuola per ogni fascia di età. Non occorrono grandi argomentazioni per spiegare l'importanza di questo momento. L'età dei bambini che si affacciano al mondo della scuola per la prima volta li porta a essere affidati e ad affidarsi completamente agli altri, nella fattispecie i maestri prima, i professori poi. Sono bambini, appunto, germogli che ancora devono sbocciare sotto tutti i punti di vista: la socialità, l'autonomia, la presa di responsabilità, la costruzione dei valori. E quando arrivano alla secondaria di primo grado non hanno di certo raggiunto la massima fioritura: si vedono i primi boccioli, ma per fare in modo che sboccino in tutta la loro bellezza necessitano di costanti e amorevoli cure. In una parola: devono essere **ac-colti**.

In questi ultimi due anni, dominati nostro malgrado dalla pandemia, la paura sembra prevalere. Non che sia una novità per i bambini: sedersi per la prima volta in un banco tutto loro, conoscere nuovi maestri e nuovi compagni... Da sempre si tratta di situazioni che generano un certo timore: di non trovarsi bene, di essere giudicati, di non essere capiti... In più, è

arrivata la paura del Covid, con tutte le restrizioni che ha portato con sé: la lontananza dagli amici, dai nonni, la presenza di mascherine che rende asettica ogni forma di relazione. Insomma, il mondo dei bambini è davvero complicato!

Dovere fondamentale di ogni docente, pertanto, volendo recuperare la precedente metafora, è proprio quello di **cogliere per raccogliere**: ogni bambino ha tantissimo da offrire in termini di umanità, talenti, sensibilità, e compito dell'accoglienza è abbattere tutte quelle barriere che impediscono l'emergere di questi aspetti. Al tempo stesso, però, **ciò che viene colto deve essere rac-colto, messo in condivisione**: è l'idea del gruppo, della socialità, dell'appartenenza. In questo modo si stimolano l'apertura e il rispetto verso l'altro per raggiungere una delle condizioni più difficili al giorno d'oggi: ascoltare e sentirsi ascoltati. Solo in questo si raggiunge quel grado di sicurezza e fiducia in sé che permette una costruzione serena della propria identità e il superamento di qualunque difficoltà o problema. I bambini di oggi sono fragili, non possiamo negarlo, ma questo non significa che dobbiamo arrenderci all'evidenza.

E non dobbiamo dimenticare che, quando raggiungono la soglia della scuola secondaria di primo grado, sono "grandi" solo apparentemente: dentro, le loro fragilità rimangono, ma possiamo trovare anche tanta voglia di esplorare e affermarsi nel mondo. Di nuovo, l'accoglienza ha un ruolo fondamentale: **aiutare i ragazzi, ormai preadolescenti, a capire cosa hanno dentro** (cosa tutt'altro che facile!), a crescere con sani valori (e in questo è fondamentale l'accordo con la famiglia) per

Stimolare
apertura,
rispetto,
ascolto

accompagnarli verso un futuro, senz'altro incerto, ma il più possibile rispondente al viaggio che vogliono intraprendere e dotati dell'attrezzatura necessaria.

Dopo una premessa di questo tipo, pensare all'accoglienza può spaventare, si potrebbe avere l'impressione di trovarsi di fronte a qualcosa di esagerato, che si pone obiettivi troppo grandi. In realtà, secondo il nostro punto di vista, è uno dei momenti più spontanei e naturali di tutta l'attività scolastica. Non servono necessariamente grandi idee per creare un progetto accoglienza e forse già il termine progetto è fuorviante. Accogliere non significa scegliere un determinato momento dell'anno scolastico in cui concentrare una o più attività dedicate. L'accoglienza deve essere un **processo continuo e ininterrotto**, che si può concretizzare attraverso attività ad hoc, ma anche, e soprattutto, attraverso il dialogo, la scrittura spontanea, il gioco, la riflessione. Filo conduttore di tutto, a ogni età, resta la condivisione: conoscersi per conoscere, per fare gruppo, per sapere che non si è soli. «Nessuno è un'isola, chiuso in sé» come recita uno dei precetti mensili del sig. Brown in *Wonder*¹. A questo punto, si capisce come numerosissime sono le occasioni di accoglienza: dal gioco delle costruzioni alle drammatizzazioni, dagli scritti autobiografici alla visione di film orientanti. Non deve mai mancare lo stimolo all'apertura; la barriera dell'imbarazzo deve essere progressivamente abbattuta per lasciare spazio al desiderio di farsi conoscere; allo stesso tempo, eventuali atteggiamenti oppositivi devono evolversi in atteggiamenti inclusivi.

Alla luce di tutto ciò, anche la valutazione acquisisce un nuovo significato. Da bandire l'idea di assegnare un voto: nodo già superato alla primaria, non ancora alla secondaria: come si può dare un voto all'accoglienza? Cosa significa assegnare un numero a un atteggiamento? Va da sé che non ha senso un'idea di questo tipo. Al contrario, dare una valutazione all'interno di questo ambito significa **rilevare osservazioni continue** che restituisca-

no quanto il bambino (o il ragazzo) risponde positivamente agli stimoli offerti e quanto interiorizza le modalità **costruttive proposte per far parte del gruppo**. Dunque, è necessario osservare in che modo partecipa a un gioco, quanto coinvolge i suoi compagni e li ascolta, quanto si propone, quanto empatizza con i problemi degli altri, quanto accetta le sconfitte... e gli esempi potrebbero proseguire quasi all'infinito. E più cresce, più va osservata la sua capacità di analisi delle situazioni, per comprenderle a fondo e sviluppare un suo pensiero critico. Per contro, non deve mai mancare **l'autovalutazione**, per rendere i bambini sempre più consapevoli del percorso che stanno vivendo, degli obiettivi raggiunti, delle difficoltà incontrate. "Sbagliando s'impara" non è solo un vecchio proverbio, è la realtà: chi non sbaglia non si propone mai e non può crescere. Per concludere, affidiamo a Paolo Crepet un'ultima riflessione: «...L'età evolutiva scorre per tentativi ed errori, e le crisi – ovvero i nodi dell'esistenza – non sono altro che momenti di crescita imprevista e non ancora collaudata. Per andare avanti a volte è necessario regredire, come fa l'atleta quando si riposa prima di fare un grande salto»².

² Crepet P. (2001). *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*. Einaudi, Torino.

**Dialogo,
gioco e
riflessione
per conoscere e
conoscersi**



¹ Palacio R.J. (2017). *365 giorni con Wonder: Libro dei precetti del Sig. Brown*. Giunti, Firenze.

Pirati siamo noi!

L'accoglienza alla primaria

A cura della Redazione di "Fare scuola"



Coinvolgimento dell'insegnante per infondere fiducia ed essere esempio

Le attività presentate in questo EAS mirano a costruire uno sfondo integratore sul macrocosmo dei pirati e sono volte alla formazione del gruppo-classe in quanto elemento fondamentale per il processo di apprendimento dei singoli. Il percorso delle azioni costitutive dell'EAS procede dal singolo al gruppo secondo una dinamica a "spirale allargata": dalla presentazione di sé alla costruzione di un noi in cui ognuno ha modo di sentirsi accolto e riconosciuto come parte del gruppo. La materia prima delle attività laboratoriali è rappresentata da se stessi e vede come prodotto finale, oltre agli artefatti di volta in volta costruiti, la formazione e la crescita del gruppo-classe. Altro elemento significativo è l'uso di musica, immagini, video e movimenti quali linguaggi facilmente comprensibili anche dai bambini non ancora alfabetizzati alla letto-scrittura e modalità trasversali alle varie competenze.

La natura specifica di questo EAS richiede che l'insegnante sia un attento osservatore delle dinamiche sociali tra i bambini e, al tempo stesso, delle potenzialità dei bambini nella loro individualità al fine di riconoscere le basi su cui lavorare per la costruzione del senso di gruppo e le esigenze tacite per una didattica funzionale ed inclusiva. All'insegnante è chiesto un certo coinvolgimento in prima persona sia per infondere fiducia nei bambini, sia per essere da esempio alle attività di "apertura agli altri" e "compartecipazione al gruppo". Deve sapersi mettere in gioco senza però rubare la scena ai bambini e alle attività di gruppo. All'interno della metafora (sfondo integratore) del mondo dei pirati, l'insegnante deve giocare il ruolo di capitano autorevole, ma non autoritario, figura di riferimento da ascoltare e a cui rivolgersi in caso di necessità.

La progettazione didattica	
Classe	Prima – Accoglienza
Disciplina	Trasversale alle discipline
Competenza europea di riferimento	Imparare a imparare
Traguardi di competenza	
<ul style="list-style-type: none">• Riconosce e accetta se stesso come parte di un gruppo eterogeneo.• Riconosce e accetta gli altri come parte di un gruppo eterogeneo.• Condivide con gli altri materiali ed esperienze.	
Dimensioni di competenza	
<ul style="list-style-type: none">• Rispettare gli altri componenti del gruppo nelle loro diversità.• Mettersi alla prova all'interno del gruppo.• Partecipare all'attività di gruppo apportando propri contributi.• Riconoscere nell'insegnante una figura-guida.	

Problema da affrontare	
Costruzione del gruppo classe attraverso momenti continuativi di costruzione del gruppo stesso	
Prerequisiti	
<p>La natura dell'EAS non prevede che gli studenti siano in possesso di particolari conoscenze disciplinari specifiche. L'attenzione dell'insegnante dovrà essere rivolta al riconoscimento e all'individuazione di alcune capacità di base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • abilità sul piano percettivo (coloritura, riconoscimento di differenze...); • abilità topologiche (posizionamento di oggetti...); • abilità legate allo schema corporeo (completare le parti del corpo...); • abilità logiche (comprensione di richieste/consegne, riconoscimento di semplici relazioni/regolarità...); • abilità sociali (mettersi in relazione, dialogare, esprimere preferenze/pareri...). 	
Setting	
<p>Gli alunni lavoreranno prevalentemente in aula, pensata come spazio destrutturato per favorire sia gli scambi comunicativi/sociali tra bambini, sia la relazione tra il gruppo e l'insegnante. Saranno inoltre previsti dei momenti in spazi più ampi. Le attività si rivolgeranno in prevalenza ai bambini quali attori del gruppo-classe, oppure all'interno di piccoli gruppi, ma non mancheranno azioni uno-a-uno, rivolte al singolo bambino.</p>	
Tempi	
<p><u>Fase preparatoria</u>: per gli alunni: 30 minuti in classe. Per l'insegnante: al lavoro d'aula deve essere aggiunto quello di predisposizione dei framework concettuali iniziali. <u>Fase operativa</u>: per insegnante e alunni: circa quattro ore, divise in almeno un paio di sezioni di lavoro. <u>Fase ristrutturativa</u>: per gli alunni e l'insegnante: almeno un'oretta circa di lavoro in aula.</p>	
Strumenti e mezzi	
<p>Si utilizzeranno: carta, forbici, colla, cartelloni, pennarelli e/o pastelli, piccole bende (nere), cd musicale, lettore di cd, fototessere dei bambini, macchina fotografica, videocamera (o simile), LIM (o pc connesso a un videoproiettore), computer collegato al web.</p>	
Titolo dell'EAS	Pirati siamo noi
Fasi	Progettazione
Fase preparatoria [logica didattica: problem setting]	
<p>Le azioni previste in questa fase hanno lo scopo primario di costruire uno <i>sfondo integratore</i> accattivante e funzionale alla formazione di un gruppo. Il centro attivo di queste attività diventa l'<i>insegnante</i> che si presenta e si propone come <i>guida del gruppo</i>. I bambini sono posti nella condizione di "dover fare i conti" con loro stessi e con i compagni nel medesimo momento per gettare delle basi di una <i>reciproca fiducia</i>. L'uso della musica e l'identificazione dei bambini (e dell'insegnante) nei personaggi sono volti alla <i>condivisione di uno spazio educativo e didattico</i> che ruoterà attorno al <i>gruppo</i> e alle sue <i>potenzialità</i>.</p>	
<p>L'insegnante deve aver presente ed esser consapevole dei valori e dei principi alla base della proposta educativo-didattica incentrata sul mondo dei pirati. Si presenta con qualche tratto tipico del pirata (cappello e benda sull'occhio...). Recita (a memoria) un testo in rima che descrive il proprio ruolo e introduce il percorso delle attività (v. pagina seguente). Fa sentire ai bambini una canzone, che poi darà loro da ascoltare anche a casa e li invita a cantare insieme. Invita i bambini a indossare la benda da pirati per diventare parte della "ciurma". Scatta una foto della classe.</p> <p>Gli alunni ascoltano la filastrocca di presentazione dell'insegnante e rispondono alle domande di provocazione insieme ai compagni. Ascoltano e portano a casa la canzone proposta dall'insegnante. Cantano con i compagni la canzone che l'insegnante ha presentato. Indossano la benda da pirata per entrare a far parte della "ciurma" della classe.</p>	

Sono _____ il capitano
e a voi chiederò una mano.
Tutti stanchi, i miei pirati
in pensione sono andati:
solo soletto mi han lasciato
sopra un galeone sgangherato.
Per approdare a nuovi porti
cerco pirati giovani e forti,
ubbidienti e coraggiosi,
sempre attenti e valorosi.

Vi unireste al mio equipaggio
per iniziare questo viaggio?
[I bambini devono dire "Sì"]
Benda in faccia, su, coraggio!
Ci aspetta un mondo un po' selvaggio:
andar in cerca d'un grande tesoro
questo è il nostro duro lavoro.
No, non temete! Seguite il canto
ed insieme ci divertiremo tanto!

Fase operatoria [logica didattica: learning by doing]

Le azioni proposte durante le attività seguono un percorso (a spirale) di apertura e confronto del singolo verso il gruppo:

- *dal singolo su di sé*, che rappresenta se stesso, riconosce alcuni propri tratti distintivi e li "mette su carta";
- *al singolo verso gli altri*, durante la fase di presentazione al gruppo e condivisione delle proprie caratteristiche specifiche;
- *al prendere parte e contribuire* a un lavoro comune e condiviso che vada a rappresentare il gruppo di cui fa parte;
- *al mettersi in gioco*, con gli altri, dentro un contesto in cui ognuno deve dare/fare la propria parte per la buona riuscita di tutti.

Si tratta di un breve percorso di attività laboratoriali in cui *la materia prima è rappresentata da se stessi* e vede come prodotto finale (oltre agli artefatti di volta in volta costruiti) *la formazione e la crescita del gruppo-classe*.

L'insegnante consegna un disegno da completare per rappresentare se stessi in veste da pirata.

- Aiuta a compilare la *Carta d'identità del pirata*. Chiede a ognuno di presentarsi seguendo la *Carta d'identità del pirata*.
- Presenta il disegno di un grande galeone e chiede a ogni bambino di incollare la propria fototessera in un oblò.
- Invita i bambini alla costruzione di uno stemma personalizzato e condiviso da usare come simbolo della ciurma.
- Mostra ai bambini un video con una semplice coreografia da cantare e animare insieme.
- Guida i bambini all'esecuzione corale del brano proposto nel video e/o sulla base del brano in formato audio. Con una videocamera può riprendere i bambini che ballano insieme, oppure può scattare alcune fotografie.

Gli alunni eseguono l'attività di rappresentazione di sé, secondo le indicazioni dell'insegnante. Compilano la *Carta d'identità del pirata*. Si presentano seguendo la *Carta d'identità del pirata* e rispondono a eventuali domande. Incollano la propria fototessera in uno degli oblò del galeone che diverrà l'immagine rappresentativa della classe. Partecipano con i compagni alla costruzione di uno stemma personalizzato e condiviso da usare come simbolo per la ciurma/classe. Osservano il video con il brano da cantare e animare insieme ai compagni.

Suggerimenti all'insegnante

In questa fase le azioni presentate non richiedono accorgimenti particolari verso nessuna categoria di bambini, se non verso quei bambini più timidi e introversi (o nuovi al contesto scolastico per provenienza ed esperienza pregressa) che hanno bisogno di punti saldi e validi di riferimento per sentirsi a proprio agio.

A livello di socializzazione e costruzione del gruppo, la figura dell'insegnante è cruciale in ogni singola attività in quanto è guida e filtro delle azioni dei bambini. Spetta all'insegnante permettere che ognuno si metta in gioco (o almeno ci provi), senza che nessuno possa in alcun modo prevaricare. Durante le attività, inoltre, ha modo di vedere in atto molte competenze pro-sociali, e non solo, di ognuno.

NOME		PIRATA
COSA PIACE		
COSA NON PIACE		

Consegne per l'alunno e riflessioni per l'insegnante

(1) Scrivere il proprio nome.

- Si presti attenzione al modo con cui ognuno scrive il nome.
- Al bisogno l'insegnante darà una mano a chi non lo sa ancora scrivere.

(2) Disegnare e colorare "ciò che piace" e "ciò che non piace" nei rispettivi spazi.

- Importante notare ciò che viene disegnato (coerenza interna/personale)
- Osservare come disegna (uso dello spazio, tratti grafici, campiture cromatiche)

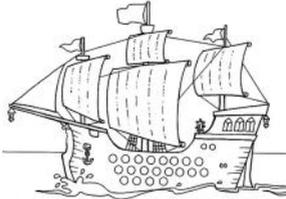
(3) Presentarsi agli altri dicendo almeno le informazioni presenti sulla carta.

- Si presti attenzione al contenuto e alla correttezza della presentazione orale.
- Fare attenzione alla forma della presentazione orale (sia nella pronuncia delle parole, sia nella costruzione delle frasi).

(4) Rispondere a eventuali domande dei compagni e/o dell'insegnante.

- Da notare la reazione di ognuno alle domande dei compagni e dell'insegnante.

CLASSE 1



Uniti, sempre



Classe PRIMA

Canzone "Mar dei Sargassi"	
Parole del canto	Mosse e gesti
Quattro pirati	Tendere il braccio in avanti e indicare con la mano il numero quattro; poi coprirsi l'occhio.
sul Mar dei Sargassi	Ondeggiare la mano destra verso sinistra.
in una zattera fatta di assi	Procedendo da sinistra verso destra, muovere le mani su e giù, come a tagliare dei pezzi.
vanno remando	Muovere le braccia imitando il gesto di remare.
dicono loro	Allungare le braccia in avanti con gli indici puntati.
alla ricerca	Portare la mano destra sopra gli occhi come per vedere lontano.
di un grande tesoro	Aprire le mani davanti al busto, con un gesto che ricorda quello che va "dall'interno all'esterno".
Però...	Sollevare l'indice della mano destra verso l'alto.
Uno è alto	Sollevarsi sulla punta dei piedi e portare la mano destra parallela all'altezza della testa.
uno è basso	Piegarsi sulle ginocchia.
uno è zoppo	Alzarsi, tenendosi un piede con una mano.
ed il quarto	Tendere il braccio in avanti e indicare il numero quattro.
ha la benda sull'occhio	Coprirsi l'occhio con la mano.

Fase ristrutturativa [logica didattica: reflective learning]

La *riflessione metacognitiva di gruppo* porta i bambini a ripensare alle proprie azioni e alle attività svolte nel gruppo e li aiuta a comprendere come tutto può andare a contribuire alla formazione delle persone e del gruppo stesso. La *costruzione dell'artefatto*, oltre a stimolare l'attenzione e la motivazione, offre la possibilità di mantenere una buona documentazione che non si sciupa e che resiste nel tempo e che può divenire una sorta di portfolio di classe, implementabile nel corso dell'anno scolastico.

L'insegnante invita i bambini a ripercorrere tutte le azioni e le attività svolte cercando di far intervenire ognuno nel raccontare qualcosa. Guida i bambini alla costruzione di un prodotto di classe (cartellone o artefatto digitale) in cui sintetizzare, mediante brevi frasi, ma anche fotografie e video realizzati in precedenza, le azioni svolte insieme. Propone agli alunni gli strumenti di autovalutazione e li guida nell'uso.

Gli alunni partecipano alla rievocazione delle attività svolte insieme al gruppo classe. Guidati dall'insegnante costruiscono il proprio artefatto di gruppo. Con l'aiuto dell'insegnante compilano gli strumenti di autovalutazione.

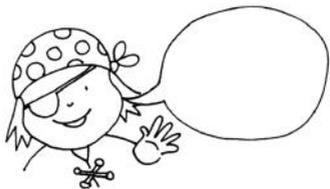
Suggerimenti all'insegnante

Come nelle fasi precedenti, non sono previsti accorgimenti particolari. Durante il momento di debriefing, l'insegnante dovrà porre attenzione al fatto che ognuno abbia lo spazio per potersi esprimere e partecipare al momento di confronto/ricostruzione delle azioni realizzate insieme. Per quanto riguarda gli strumenti dell'autovalutazione, è importante che l'insegnante metta tutti nelle condizioni di comprendere in cosa consiste l'attività richiesta in modo da poterla eseguire al meglio.

Autovalutazione alunno

Ripensa alle attività svolte insieme. Poi disegna le attività, secondo le richieste.

La consegna sarà letta e spiegata dall'insegnante a ogni bambino. L'insegnante potrebbe ritenere opportuno far svolgere l'attività di autovalutazione a un bambino per volta, in modo tale da poterlo seguire in maniera diretta e (far) verbalizzare ogni disegno a seconda dei casi.

Non mi è piaciuto	Mi è piaciuto così così	Mi è piaciuto tanto
		



Verifica dei prerequisiti al termine delle attività				
Indicatori legati alle abilità operative di base (prerequisiti)	Livello			
Sa descriversi fornendo dati personali, fisici e preferenze	A	I	B	PA
Esprime preferenze e pareri	A	I	B	PA
Sa indicare le proprie attività preferite	A	I	B	PA
Interagisce coi coetanei	A	I	B	PA
Interagisce con gli adulti di riferimento	A	I	B	PA
Partecipa alle attività di gruppo	A	I	B	PA
Accetta di condividere materiali e strumenti	A	I	B	PA
Ascolta e comprende breve narrazioni (consegne)	A	I	B	PA
Pronuncia correttamente le parole usa	A	I	B	PA
Memorizza e ripete filastrocche e brevi testi	A	I	B	PA
Memorizza e usa correttamente nuove parole	A	I	B	PA
Riconosce somiglianze e regolarità	A	I	B	PA
Comprende e opera distinzioni in base a differenze	A	I	B	PA
Dipinge /colora dentro spazi delimitati	A	I	B	PA
Associa i colori ai vari elementi della realtà	A	I	B	PA
Posiziona correttamente oggetti nello spazio	A	I	B	PA
Riconosce e colloca correttamente le parti del corpo	A	I	B	PA
Disegna il volto con una certa proporzioni tra le parti	A	I	B	PA
Memorizza ed esegue coreografie individuali e di gruppo	A	I	B	PA
Coordina i propri movimenti in attività di gruppo	A	I	B	PA
Utilizza i principali strumenti di cancelleria per la loro funzione	A	I	B	PA
Impugna correttamente gli strumenti di cancelleria	A	I	B	PA
Scrive correttamente il proprio nome	A	I	B	PA
Si esprime in maniera comprensibile e chiara	A	I	B	PA
Riconoscere la successione temporale di azioni e pratiche	A	I	B	PA
Conosce e rispetta le norme che regolano la vita di gruppo	A	I	B	PA
Esprime curiosità attraverso domande	A	I	B	PA
Mostra rispetto e interagisce davanti alle diversità	A	I	B	PA
Risponde volentieri a tutte le domande che gli vengono poste	A	I	B	PA

Legenda: **A** = adeguato; **I** = intermedio; **B** = base; **PA** = in via di prima acquisizione

Valutazione obiettivi di apprendimento

Di seguito, per ognuno degli obiettivi previsti, viene proposta una semplice tabella contenente alcuni criteri di osservazione ai fini della valutazione conclusiva.

Rispettare gli altri componenti del gruppo, nelle loro diversità

Comportamenti osservabili	No	Poco	Sì	Sempre
Parla/lavora con tutti				
Rispetta i tempi/turni di parola altrui				
Accetta le decisioni della maggioranza				
Lavora in accordo con gli altri componenti del gruppo (non litiga)				
Ascolta le idee/proposte degli altri, anche se diverse dalle proprie				
È attento a emozioni/sentimenti degli altri				
Accetta gli argomenti in discussione				

Mettersi alla prova all'interno del gruppo

Comportamenti osservabili	No	Poco	Sì	Sempre
Svolge quanto richiesto				
Lavora volentieri (non si oppone/rifiuta)				
Prova a eseguire qualsiasi attività				
Esprime il proprio parere				
È tra i primi a eseguire un'attività				
Partecipa spontaneamente alle discussioni				

Partecipare all'attività di gruppo apportando propri contributi

Comportamenti osservabili	No	Poco	Sì	Sempre
Esprime il proprio punto di vista				
Sostiene la propria posizione motivandola				
Prende iniziativa nelle discussioni				
Fornisce idee personali				
Offre il proprio aiuto agli altri				
Prende iniziative responsabili, in linea con quanto si sta facendo				

Riconoscere nell'insegnante una figura-guida				
Comportamenti osservabili	No	Poco	Sì	Sempre
Ascolta l'insegnante senza interrompere				
Invia feedback di comprensione delle richieste				
Assume gli incarichi affidati				
Svolge le consegne assegnate				
Rispetta le idee dell'insegnante				
Collabora con l'insegnante				

Rubrica valutativa				
	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
<i>Rispettare gli altri componenti del gruppo, nelle loro diversità</i>	Si relaziona in modo corretto e rispettoso con gli altri, accogliendo le diversità individuali.	Si relaziona in modo rispettoso con gli altri, accettando anche le diversità individuali.	Considera in modo corretto gli altri, nelle loro diversità, come parti del gruppo in cui è inserito.	Fatica a cogliere il gruppo come composto da persone diverse da sé.
<i>Mettersi alla prova all'interno del gruppo</i>	Si sa mettere alla prova all'interno del gruppo, senza alcun timore.	Si mette alla prova nel gruppo, generalmente senza remore.	Partecipa in prima persona nel gruppo, soprattutto se stimolato.	Si rifiuta e/o si oppone a partecipare in prima persona nel gruppo.
<i>Partecipare all'attività di gruppo apportando propri contributi</i>	Offre volentieri il proprio contributo positivo al lavoro di gruppo, senza bisogno di stimoli.	Partecipa positivamente all'attività di gruppo, apportando spesso il proprio contributo.	Apporta il proprio contributo nel gruppo, soprattutto se stimolato.	Difficilmente apporta il proprio contributo al lavoro del gruppo, anche se stimolato.
<i>Riconoscere nell'insegnante una figura di guida</i>	Ascolta e collabora con l'insegnante per realizzare attivamente ciò che chiede.	Ascolta e mette in atto volentieri ciò che l'insegnante chiede: ne riconosce il ruolo.	Ascolta le richieste dell'insegnante che vede come figura di cui fidarsi e da seguire.	Fatica a riconoscere autorevolezza/ autorità alla figura dell'insegnante (la rifiuta o si oppone).

La scuola dell'infanzia: osservazioni iniziali

A cura della Redazione di "Fare scuola"

La scuola dell'infanzia riapre le sue porte come sempre in anticipo sugli altri ordini di scuola. Solitamente accoglie nei primi giorni di apertura gli alunni di 4 e 5 anni che hanno già frequentato nell'anno precedente e che hanno diritto a un rientro tutto per loro: per riscoprire con sicurezza ciò che hanno già conosciuto ma anche per rilevare le novità, per incontrare i compagni anche loro cresciuti e rimasti un po' uguali e un po' diversi, per riabbracciare le maestre nella felice possibilità che siano quelle dell'anno precedente.

Dopo alcuni giorni invece arrivano "i piccoli"; scaglionati in orari diversi per prendere la scuola a piccole dosi, accompagnati e spesso assistiti dai genitori, fanno il loro primo ingresso e, spesso, la loro prima esperienza di socializzazione allargata.

Per gli uni e per gli altri dovrebbe essere un approccio piacevole, capace di lasciare il segno di una buona iniziazione e, per far questo, le insegnanti hanno lavorato su più fronti.

Per i bambini di 4 e 5 anni che rientrano, le attività proposte sono flessibili e aperte, spesso anche su libera scelta, proprio per dar loro modo di ricominciare con gradualità e con soddisfazione. Soprattutto vengono incentivati i giochi di relazione e di appartenenza che servono a rinsaldare i rapporti di amicizia e magari a costruire nuovi legami.

Gli angoli delle sezioni sono attrezzati per attività diverse e tutte le sezioni possono diventare accessibili per sperimentare nuovi giochi e nuove appartenenze.

Ai piccoli che si guardano intorno disorientati e che faticano a staccarsi dalla mamma che li accompagna è riservata invece un'attenzione speciale: piccole proposte di manipolazione

con i materiali dove ci si può anche sporcare senza problemi, giochi divertenti in piccoli gruppi in cui sono inserite anche le mamme, esplorazione dei giochi in giardino e nelle sezioni alla scoperta di elementi di attrazione.

Intanto le insegnanti, che hanno predisposto e organizzato i contesti, stanno in accompagnamento dei gruppetti che si sono via via formati: per far evolvere le attività, per agganciare gli alunni grandi o piccoli che non partecipano, per rassicurare e proporre facilitazioni in modo che tutti possano ritrovare la possibilità di entrare in relazione positiva con l'ambiente e con le persone.

E intanto osservano. Osservare alla scuola dell'infanzia è un'operazione sacra. Accompagnando i bambini e le bambine di quest'età, non si può fare a meno di osservare e soprattutto non si può non utilizzare uno strumento per osservare. È impossibile infatti affidarsi solo alla propria memoria capace di raccogliere tante informazioni ma anche capace di perderle. Occorre invece, come professionisti della scuola, avere in mano griglie di osservazioni strutturate e finalizzate che permettano di guardare tutto ma di puntare l'attenzione in particolare sugli aspetti che si intende indagare. L'osservazione infatti va sempre realizzata per uno scopo preciso ed è per questo che servono strumenti capaci di dirigere lo sguardo dei docenti sulle dimensioni del comportamento che realizzano lo scopo.

Presentiamo qui, solo a titolo di esempio, due strumenti da utilizzare in fase di inizio anno scolastico. Uno strumento riguarda l'osservazione dell'inserimento per i bambini più piccoli; anche se sappiamo che ogni scuola ne ha sicuramente costruito uno, ci sembra uti-

Prime esperienze di socializzazione allargata

Strumenti di osservazione

le fornire un esempio ben strutturato di indagine sui primi approcci alla scuola. Il secondo strumento invece raccoglie, per un periodo di tempo che va definito, le osservazioni sulle modalità di gioco libero a partire dalla considerazione secondo cui, per il bambino,

il gioco è una modalità per imparare. Lo strumento, per come è stato costruito, permette la rilevazione iniziale della situazione del singolo alunno/a ma anche la possibilità di registrare, a distanza di tempo, i cambiamenti intervenuti.

SCUOLA DELL'INFANZIA - Anno Scolastico _____										
OSSERVAZIONE INSERIMENTO NUOVI ISCRITTI										
Osservatore: _____ Periodo: dal _____ al _____										
Data osservazioni										
Distacco										
È sereno/a										
Piange solo al momento del distacco										
Accetta di essere consolato/a										
Ha bisogno di ritualità										
Contiene eccessivamente le emozioni										
Piange in alcuni momenti della giornata										
Piange continuamente										
Autonomia										
Va in bagno da solo										
Utilizza il bagno accompagnato dai compagni										
Accetta di usare il bagno solo se accompagnato dall'adulto										
Rifiuta di usare il bagno										
Mangia da solo										
Accetta di assaggiare il cibo con l'aiuto dell'insegnante										
Rifiuta di sedersi a tavola										
Si siede ma rifiuta il cibo										
Ha bisogno di un posto fisso										
Si muove senza timore nei diversi spazi della scuola										
Riconosce gli spazi in cui collocare le proprie cose										

Nelle diverse attività/gioco sa organizzarsi in modo autonomo										
Interessi										
Prevale l'interesse per un gioco/attività specifica (indicare spazi e materiali)										
Esplora diversi materiali e giochi per breve tempo										
Osserva il gioco dei compagni										
Fa altro										
Relazioni										
Cerca la relazione con 2 o più compagni/e (specificare quali e per quale attività)										
Cerca la relazione con un compagno/a (specificare quale e per quale attività)										
Osserva a distanza perché interessato alla relazione										
Si isola, gioca da solo										
Possiede strategie per la gestione dei conflitti										
Non possiede strategie per la gestione dei conflitti										
Per la gestione dei conflitti utilizza strategie non adeguate (specificare quali)										
Evita situazioni di conflitto										
Ha un rapporto aperto con l'adulto (esprime bisogni, comunica...)										
Cerca l'adulto solo in caso di bisogno										
Evita/rifiuta il contatto con l'adulto										
Partecipazione										
Partecipa con interesse a tutte le attività proposte										
Non partecipa all'attività proposta ma osserva										
Propone e interviene spontaneamente										
Accetta di essere protagonista di giochi/attività										

Non accetta di essere protagonista										
Attira l'attenzione con azioni diverse										
Rifiuta la consegna										

SCUOLA DELL'INFANZIA A.S. _____

Osservazione del gioco libero

Nome Alunno/a: _____				Gioco solitario	Gioco da spettatore	Gioco parallelo	Gioco associativo	Gioco collaborativo
Nome Osservatore: _____								
data	contesto	tipo di gioco	con chi	Gioca da solo e in modo indipendente dai pari	Guarda i pari ma non gioca con loro	Gioca accanto ai pari ma non con loro	Gioca con gli altri scambiandosi alcuni materiali	Porta il suo contributo nel gioco con i pari





SE VUOI BENE A QUALCUNO,
FAGLI UN REGALO.
SE GLI VUOI MOLTO BENE,
REGALAGLI UN CHECK UP.

Quest'anno, invece del solito regalo, regala un Check Up a chi ami. Vi amerete più a lungo.

Perché un Check Up può risparmiare guai anche seri, e in alcuni casi può salvare la vita.

Quella dei tuoi cari, e la tua. A volte il pensiero non basta: prenota un Check Up.

Per informazioni e prenotazioni: T. 030 3515283 - privati@poliambulanza.it

Percorsi di alfabetizzazione e volti di comunità

di Cristiano Zappa, docente CPIA, tutor organizzatore presso il CdL in SdFP dell'Università Cattolica di Milano, ed Eleonora Mazzotti, collaboratrice Cremit e dottoranda in Medium e Medialità presso l'università E-campus

A partire da questo numero la rivista accoglie la rubrica “Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA): percorsi di alfabetizzazione e volti di comunità”.

Il titolo richiama le grammatiche dei CPIA e nasce dalla volontà di restituire un respiro unificatore a questa realtà identificando **tre direzioni** lungo le quali si svolgeranno i contributi. La **prima** rappresenta una macro-area dedicata a diffondere l'identità e le finalità dei CPIA; la **seconda** prende in considerazione progetti, materiali e strumenti didattici per l'insegnamento alla popolazione adulta, anche immigrata¹, con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana nel quadro delle Indicazioni europee in materia di educazione degli adulti; la **terza** rimanda alla dimensione umana dell'insegnamento e volge lo sguardo ai volti delle cittadine e dei cittadini che collaborano alla costruzione di una comunità di apprendimento, di culture e di esperienze, a partire dal presupposto che «una comunità ha bisogno di trovare accordi, di condividere impegni comuni, di compiere scelte efficaci, di saper riconoscere paradigmi su cui si fonda il proprio agire» (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008, p. 60).

Si tratta allora, anche per i CPIA, di trovare la strada per conciliare l'organizzazione con l'iniziativa degli studenti, la previsione di percorsi formativi con la possibilità di modifiche, cambiamenti, aggiustamenti, insomma di regolazioni a seconda delle occasioni, ma anche a seconda di ciò che lo studente porta in proprio².

¹ Cfr. D.P.R. del 29 ottobre 2012, n. 263.

² Valenti E. (1998). *La programmazione*. In Desinan C. (a cura di). *Discutere la scuola, Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*. FrancoAngeli, Milano.

«La Scuola in genere [e nello specifico il CPIA] non è solo luogo di “istruzione”: è un luogo di cura dell'anima, di socialità, di esercizio all'attenzione, di sviluppo vocazionale, di fioritura della personalità nel rapporto solidale con gli altri, di dialogo tra generazioni, di ibridazione di culture, esperienze, valori, di viatico alla vita personale e civile» (Ceruti, Bellusci, 2020).

Progetti, materiali e strumenti didattici per l'insegnamento agli adulti

Il mandato dei CPIA

Nel corso del mese di maggio il ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, intervenuto all'apertura dei lavori di “Fierida 2021”, ha affermato che «I CPIA hanno dimostrato di essere **presidio di democrazia** perché garantiscono ad ognuno le competenze necessarie per poter partecipare, anche attraverso la capacità di conoscere la lingua». Inoltre, il Ministro ha evidenziato che «Nel caso di quanti sono arrivati nel nostro paese, la conquista della lingua è fondamentale perché se tu non hai le parole per dirlo, qualcun altro lo dice per te, oppure rischi sempre di rimanere alla porta del paese in cui arrivi. La capacità di permettere ad ognuno di avere quel livello di educazione che corrisponde al primo ciclo è sicuramente importante, ma deve essere un punto di partenza e da lì dare la possibilità di proseguire e andare avanti e passare tutti i livelli».

«Dovremmo anche smettere di dire che nel nostro sistema ci sono scuole di coloro che pensano e le scuole per quelli che fanno – ha affermato ancora Bianchi – le scuole devono essere luoghi in cui si usa la mano, la testa e la capacità anche di essere parte di una comunità». Infine, ha concluso il Ministro: «Bisogna ripensare i modi e i luoghi di inclusione. Eguaglianza non vuole dire essere tutti omologati ma avere

La dimensione umana dell'insegnamento

il diritto eguale di essere diversi. E i CPIA sono anche un momento in cui culture diverse diventano cultura condivisa».

Le parole del Ministro paiono ricalcare la forte volontà di Don Milani che nella sua scuola di Barbiana affermava «...è solo la lingua che ci fa uguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno. Basta che parli».

Il fulcro, come allora, rimane l'educazione alla lingua intesa come strumento per la democrazia e la libertà. La padronanza linguistica è l'elemento cardine che permette allo studente di essere e riconoscersi Cittadino, prima ancora di essere e riconoscersi lavoratore. In quest'ottica i CPIA adempiono a questo mandato come diffusamente vedremo nelle prossime righe.

I docenti in servizio presso i CPIA provengono dalla scuola primaria, dalla scuola secondaria di primo grado (anche dalla classe di concorso A023 - Italiano L2).

Cosa sono i CPIA?

I CPIA, istituiti con D.P.R. 263/2012, sono le scuole più "giovani" del nostro Paese (nate dagli ex Centri Territoriali Permanenti). Costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo. Sono articolati in "reti territoriali di servizio", strutturati su tre livelli, come specificato nel Rapporto Invalsi 2020 "Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario

CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione" (tab. 1).

Cosa offrono i CPIA?

I CPIA svolgono le seguenti attività che vale la pena condensare e descrivere così come appaiono nella pagina on line curata dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero dell'Università e della Ricerca a cui si rimanda per la consultazione e l'approfondimento.

1) Percorsi di istruzione degli adulti

Sono organizzati nelle seguenti tre tipologie:

- a) percorsi di istruzione di primo livello;
- b) percorsi di istruzione di secondo livello;
- c) percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.

I percorsi di primo livello, realizzati dai CPIA unità amministrativa, sono suddivisi in due periodi didattici: il primo permette di conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo ("Licenzia Media"); il secondo permette di conseguire la certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici.

I percorsi di secondo livello, realizzati dai CPIA unità didattica, permettono di conseguire il diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica ("Maturità"). Sono suddivisi in tre periodi didattici rispettivamente riferiti al primo biennio, secondo biennio e quinto anno dei corrispondenti ordinamenti degli istituti tecnici, professionali e artistici.

Tabella 1

Livello A: Unità amministrativa	I CPIA si articolano in sede centrale e punti di erogazione (sedi associate) di percorsi di primo livello e di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.
Livello B: Unità didattica	I CPIA stipulano accordi di rete con le istituzioni scolastiche che erogano percorsi di secondo livello per gli adulti, anche al fine di raccordare quelli di primo a quelli di secondo livello.
Livello C: Unità formativa	I CPIA, per ampliare l'offerta formativa, stipulano accordi di rete con enti locali e soggetti sia pubblici sia privati al fine di integrare/arricchire/favorire il raccordo tra tipologie differenti di percorsi di istruzione e formazione. Infine, i CPIA svolgono attività di ricerca sul tema dell'istruzione degli adulti.

Il Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) è uno strumento pedagogico riconosciuto internazionalmente per valutare le competenze linguistiche. Per approfondimenti rimandiamo al documento del Consiglio d'Europa.

I percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, realizzati dai CPIA unità amministrativa, vedono come destinatari prediletti gli adulti stranieri, e sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, elaborato dal Consiglio d'Europa. Riportiamo a pag. 68 la tabella 2 con le competenze di riferimento per i livelli A1 e A2 per la lingua italiana³.

2) Iniziative di ampliamento dell'offerta formativa

Le iniziative di ampliamento dell'offerta formativa consistono in attività coerenti con le finalità dei CPIA e tengono conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. A tal fine i CPIA promuovono progetti integrati di istruzione e formazione, che richiedono la collaborazione con altre agenzie formative pubbliche e private, anche partecipando a programmi regionali, nazionali o comunitari.

3) Attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (RS&S)

Il terzo livello di lavoro del CPIA rimanda alle dimensioni di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti. Tra le attività di RS&S ritroviamo la valorizzazione del CPIA in quanto "struttura di servizio" volta a predisporre:

- la lettura dei fabbisogni formativi del territorio di riferimento;
- la costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro;

- l'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta;
- l'accoglienza e l'orientamento;
- il miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione degli adulti.

Il CPIA ha la possibilità di realizzare, tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, le azioni di formazione, progettazione e valutazione, aggiornamento professionale e metodologico dei docenti.

Infine, rivestono un ruolo particolare le attività di RS&S volte a predisporre le "misure di sistema" finalizzate a favorire gli opportuni raccordi tra i percorsi di istruzione di primo livello ed i percorsi di istruzione di secondo livello e implementare il sistema dell'apprendimento permanente attraverso azioni finalizzate a realizzare il piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta anche nell'ottica dello sviluppo delle reti per l'apprendimento permanente.

Chi può iscriversi al CPIA?

Ai CPIA possono iscriversi gli adulti, a partire dai 16 anni, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Agli studenti sono destinate specifiche attività di accoglienza e orientamento. Tali attività sono finalizzate a produrre il **Patto formativo individuale**, che consente di valorizzare il patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale.

Il nuovo sistema di istruzione degli adulti prevede, tra l'altro, che i percorsi di istruzione siano organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso sulla base di un Patto formativo Individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali⁴.

³ CFR: *Unione europea e Consiglio d'Europa, 2004-2013*, In Internet, URL: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20IT.pdf>.

⁴ Amelio S. (a cura di). *Piano P.A.I.D.E.I.A.* Opuscolo 1, CPIA metropolitano di Bologna.

Il gruppo di lavoro

Questo spazio sulla rivista è curato da un gruppo di redazione composto da persone con diverse appartenenze, ma che condividono lo stesso progetto grazie al coordinamento di Cristiano Zappa, già docente di CPIA e tutor organizzatore di tirocinio presso l'UCSC di Milano. Della redazione fanno parte Eleonora Mazzotti, pedagoga e dottoranda, Stefano Pasta, ricercatore UCSC che su questa rivista cura lo spazio dedicato agli strumenti didattici e Alessandro Sacchella, docente di CPIA che coordina per questa rivista la rubrica "Fare scuola".

Il gruppo di lavoro si compone altresì di insegnanti e formatori che arricchiranno gli articoli presentando esperienze di scuola da loro condotte, strumenti utili a sostegno delle proposte didattiche e risorse innovative che potranno incrementare la "cassetta degli attrezzi" del docente lettore.

Noi abbiamo raccolto la sfida e ora siamo pronti a tracciare e intrecciare le narrazioni professionali e organizzative a partire dai ritratti degli studenti.

Riferimenti bibliografici e spunti di approfondimento

- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Mimesis, Sesto San Giovanni.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Consiglio d'Europa (aprile 2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. In Internet, URL: www.coe.it/lang-cefr.
- Valenti E. (1998). *La programmazione*. In Desinan C. (a cura di). *Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto*. FrancoAngeli, Milano.

Tabella 2

		A1 Utente base	A2 Utente base
Comprensione	 Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.
	 Lettura	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.
Parlato	 Interazione	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.
	 Produzione orale	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.
Scritto	 Scritto	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.

Un'annata di uno Scaffale che innova

di Stefano Pasta, ricercatore, collaboratore CREMIT, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
stefano.pasta@unicatt.it



In «Essere a Scuola» abbiamo uno Scaffale capiente, dinamico, aperto. È uno spazio in cui un gruppo di autori – composto da professionisti della formazione: insegnanti, educatori, formatori, laureati del corso di Media Education dell'Università Cattolica – usa il formato della recensione per mettere in pratica la *content curation*, la “cura dei contenuti”, ossia la capacità di trovare, selezionare, contestualizzare, personalizzare e illustrare informazioni significative su un argomento specifico per un'utenza specifica. Nel nostro caso, tutte le persone curiose e interessate al mondo dell'educazione.

Le tipologie di contenuti recensiti – tre per numero, laddove possibile legati al tema monografico – sono quelle che i lettori di «Essere a Scuola» hanno imparato a conoscere: libri di didattica e di narrativa, recensioni di film e risorse audiovisive, siti e soprattutto applicativi (software, app per tablet, applicativi 2.0, videogiochi), declinandone gli usi didattici. Chiuderà ogni numero un glossario contenente i termini più rilevanti.

Apprendo questa nuova annualità vorrei sottolineare come anche il nostro spazio sarà situato nel periodo storico in cui siamo immersi e, in particolare, nell'ultimo anno e mezzo di Didattica A Distanza e di Didattica Digitale Integrata. Declinate in modo diverso secondo il mese, la localizzazione geografica e il grado di studio, hanno assunto il ruolo della più grande sperimentazione di massa sul digitale in Italia. A fronte di un'eterogeneità di risposte, la qualità della didattica integrata è stata estremamente differente a seconda delle varianti locali dei territori, delle capacità delle singole scuole e delle azioni di ciascuna insegnante. Speriamo che qualche ripiano degli Scaffali, riempiti ne-

gli anni e magari rispolverati in occasione della “scuola a casa”, possa essere stato utile ai nostri lettori.

In ogni caso speriamo che l'annata che apriamo con questo numero sia caratterizzata da condizioni sanitarie che permettano la regolare frequenza a scuola. Al contempo pensiamo che molte pratiche sperimentate negli ultimi diciannove mesi possano rimanere nella “cassetta degli attrezzi” di insegnanti pensati come progettisti consapevoli. Da questo passa la nostra idea di scuola.

Nel numero speciale che la redazione di «EaS» ha realizzato nell'aprile 2021 parlavo, a partire dal rapporto con il digitale, della tensione tra scuola luddistica-conservatrice e innovatrice-democratica¹. La prima unisce soggetti di posizioni molto diverse: da chi cede a forme di pensiero egemonico come il mito della selezione e il fascino della meritocrazia, auspicando il ritorno a una presunta “età dell'oro” della scuola del passato segnata da autorità e disciplina, a coloro che attribuiscono alla digitalizzazione lo scadimento dell'offerta culturale.

Sul fronte opposto vi è la scuola “innovatrice-democratica”, che guida l'azione di quegli insegnanti e professionisti dell'educazione che operano per formarsi e formare alle competenze digitali. Ritroviamo in questa posizione l'evoluzione di quelle istanze democratiche che si identificano con la modernità stessa, intesa come la frattura tra il passato del vecchio mondo e l'utopia di quello nuovo, ed è indissolubilmente legata con l'idea di progresso piuttosto

¹ Pasta S. (2021). *Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola*. In «EaS», fascicolo speciale “La scuola a casa. Un anno dopo”, pp. 11-13, disponibile free sul sito Morcelliana: urly.it/3dxzf.

**Insegnanti,
progettisti
consapevoli**

**Scuola,
uno dei
principali
motori di
mobilità
sociale**

che alla conservazione. Storicamente, soprattutto a partire dall'Ottocento, sono stati quei movimenti che si sono proiettati sul "nuovo", indicando il mondo che, anticipato da elementi del presente e con la spinta di nuovi soggetti sociali e dello sviluppo delle forze scientifiche e produttive, si sarebbe dispiegato nel futuro.

La tensione tra scuola democratica e conservatrice è storica. Per l'Italia, se pensiamo alla storia repubblicana, la scuola è stato uno dei principali motori di mobilità sociale e, al contempo, di riproduzione delle differenze sociali. Le ideologie conservatrici tendono a giustificare lo status quo del sistema-mondo e quindi a mantenerlo tale e quale, mentre quelle innovatrici tendono a criticare lo stato presente delle cose e quindi a mutarlo. In questo senso dal digitale passa l'idea di scuola: affrontare il rapporto con la rete, la necessità di competenze digitali e di innovazioni didattiche non significa cedere a una moda, o a un'emergenza passeggera, ma rendere contemporanea l'esperienza scolastica, nell'ottica che «i media nella scuola sono frontiera etica e spazio di costruzione della cittadinanza»². È questa una prospettiva profondamente pedagogica: perché il pensiero pedagogico come processo di apertura verso il fu-

² Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholé, Brescia, p. 8.

turo ha origine laddove l'essere umano incontra condizioni esistenziali segnate dall'incertezza, dal dubbio e dalla problematicità e perché la tensione trasformativa della realtà è un carattere irrinunciabile della pedagogia.

Con i nostri *Scaffali* abbiamo, in questi anni, provato a proporre la posizione innovatrice-democratica, valorizzando saperi e pratiche di insegnanti e professionisti dell'educazione. Ci impegneremo a farlo anche per il 2021-22.

Nei prossimi numeri saranno numerose le app che presenteremo, ma al centro del primo Scaffale ci sono tre libri su altrettante questioni centrali nella prospettiva indicata: Martina Migliavacca recensisce un testo, scaricabile free sul sito della nostra Editrice, dedicato alle "piccole scuole", intese come Situazioni Didattiche Non Standard (SDiNS); Camilla Zambaglio presenta il testo che ho curato con Antonio Cuciniello dal titolo *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*. Infine Pietro Manca illustra un saggio di storia a più mani: prima le sue, poi fa descrivere agli alunni l'uso che ne è stato fatto in classe; sarebbe bello che questa pratica, avviata dalla III B, potesse essere ripresa anche da altri studenti-autori che saremmo contenti di ospitare in queste pagine. Buona lettura!



Recensione di un libro

A scuola nelle piccole scuole

Storia, metodi, didattiche

a cura di **Giuseppina Rita Jose Mangione, Giuseppina Cannella, Pier Cesare Rivoltella, Scholé, Brescia 2021, pp. 268**

Disponibile in open access: <http://www.morcelliana.net/didattica/4155-a-scuola-nelle-piccole-scuole-9788828402831.html>

di **Martina Migliavacca, insegnante di scuola primaria**
migliavacca.martina@unicatt.it

Piccolo è bello oppure piccolo è meglio che niente?

Quando si utilizza il termine “piccola scuola” non ci si riferisce esclusivamente ai plessi scolastici con una ridotta dimensione numerica di studenti, ma anche a tutte quelle scuole caratterizzate dall’isolamento, dalla difficoltà di accesso ai servizi essenziali e dal progressivo spopolamento dei contesti in cui sono allocate. Dunque, se è vero che le scuole di piccole dimensioni sorgono generalmente all’interno di piccoli comuni emarginati e geograficamente isolati e in territori caratterizzati da un serio rischio di spopolamento, è altrettanto vero che esse si possono trovare anche nei centri urbani, nei comuni di cintura e in quella molteplicità di zone fra città e campagna così diffuse sul nostro territorio.

Come si può facilmente intuire e come riportato anche all’interno del *Manifesto delle Piccole Scuole*¹, «togliere la scuola in un territorio isolato, spesso equivale a destinarlo all’abbandono e alla marginalità, a compromettere irreparabilmente le sue capacità di sviluppo, a costringere le famiglie giovani a trovare altre soluzioni residenziali».

L’interrogativo che ci si pone nasce dal fatto che, molto spesso, il ricorso alla formazione di pluriclassi viene presentato come un “male necessario” per evitare la chiusura della scuola di piccole dimensioni. Il testo, proponendo rifles-

sioni storiche anche di carattere internazionale e riferendo i risultati di ricerche condotte negli ultimi anni accompagnate da esempi pratici di attuazione delle teorie definite, fornisce gli elementi necessari per rispondere alla domanda «piccolo è bello oppure piccolo è meglio che niente?»².

La risposta deriva, anzitutto, dalla considerazione delle piccole scuole come esempio di quelle che Rivoltella ha definito Situazioni Didattiche Non Standard (SDiNS), ovvero tutte quelle realtà di scuola che, per la loro comprensione, sfuggono al modello della “classe normale” che, a partire dall’Illuminismo, identifica le situazioni didattiche in cui l’insegnante spiega e, contemporaneamente, gli studenti ascoltano.

La situazione non standard delle piccole scuole rappresenta un’occasione per forzare il dispositivo pedagogico di scuola, sperimentando con le variabili bloccate quel che poi potrà essere esportato in situazioni didattiche più tradizionali.

In tal modo le piccole scuole si configurano come una vera e propria officina di innovazione intellettuale attraverso cui in modo intenzionale è «possibile rappresentare un riferimento per altri contesti, raccontare una visione di scuola condivisibile, contribuire alla diffusione di strategie replicabili»³.



Situazioni didattiche non standard

¹ Cfr. URL: https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/MANIFESTO_PICCOLE-SCUOLE_WEB_OK.pdf.

² Cfr. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zpOBW0mkawo&t=2241s>.

³ Pace R. (2021). *Scuole non-standard: territorio e didattica*. In *A scuola nelle piccole scuole*, cit., p. 136.

Le piccole scuole: un'officina di innovazione intellettuale

Configurandosi come un'officina di innovazione intellettuale, l'esperienza delle piccole scuole costituisce una preziosa occasione per favorire la riflessione di tutti gli insegnanti, non soltanto di coloro che operano all'interno di una SDiNS, in merito alla possibilità di ripensare le proprie pratiche didattiche alla luce dei temi che vengono trattati all'interno del testo a cui si sta facendo riferimento. Tale riflessione, sfidante e al tempo stesso necessaria se si desidera apportare innovazione, porta l'insegnante che opera in una situazione didattica standard ad acquisire una nuova "postura" attraverso cui poter affrontare le numerose situazioni didattiche non standard che ritrova all'interno della propria classe.

In particolare, ritengo estremamente interessanti **quattro temi** che vengono ampiamente trattati all'interno del volume: il **primo** riguarda la dimensione *blended* che caratterizza le piccole scuole. Facendo riferimento a tale aspetto, non ci si riferisce soltanto alle peculiarità spazio-temporali che attraverso il digitale assumono connotazioni specifiche, ma anche all'atteggiamento e alle competenze che il docente sviluppa per poter mettere in atto strategie didattiche differenziate sia dal punto di vista didattico-educativo sia per quello che riguarda l'organizzazione spazio-temporale.

Un **secondo** tema a mio avviso rilevante è quello che riguarda l'approccio di insegnamento-apprendimento tra pari a cui si ricorre abitualmente nelle piccole scuole; l'attuazione di tali strategie didattiche non soltanto aumenta la socialità, ma migliora anche la capacità di autoregolazione dello studente nel proprio lavoro e nel proprio apprendimento.

Un **terzo** tema che viene messo a fuoco consente agli insegnanti di riflettere e interrogarsi sulle possibili tipologie di curricolo che possono essere messe in atto sulla base delle esigenze e delle specificità degli studenti.

Infine, il lettore viene portato attraverso la definizione del costrutto teorico e l'analisi di esempi pratici a comprendere l'importanza del creare e mantenere la Rete «intesa al contempo come dispositivo didattico e for-

ma organizzativa»⁴ intorno alla quale le scuole possono crescere e sperimentare modalità di innovazione.

Il testo, dunque, partendo dall'analisi e dalla riflessione sulle piccole scuole conduce il lettore alla «scoperta della varietà *del fare didattica* e dell'*essere scuola* di cui, forse, per inevitabili generalizzazioni, non siamo più consapevoli»⁵, ma che risultano indispensabili per ripensare il ruolo della scuola, promuovendo un'innovazione consapevole che sia in grado di ridefinire uno spazio per la Didattica, senza ricondurla «alla didattica da imparare mentre si insegna»⁶.

Organizzazione del volume

I contributi all'interno del libro sono organizzati in **tre sezioni**: nella **prima** vengono fornite le giustificazioni pedagogiche e viene indagato il quadro storico con l'obiettivo di capire quando e perché nascono le piccole scuole e quali motivazioni di fondo le sorreggano. La **seconda** sezione attraverso l'analisi di metodologie e casi applicativi consente di leggere l'innovazione a partire da ciò che alcune realtà già sperimentano e mettono in pratica, accompagnando altre piccole scuole verso un cambiamento che valorizza le ricchezze in esse presenti; la **terza** sezione del volume, infine, pone al centro il valore del fare "rete" a livello di opportunità di gemellaggi di piccole scuole nell'ambito delle azioni eTwinning e attraverso forme organizzative di reti di intenti tra le piccole scuole di un territorio fino ad arrivare al Movimento nazionale delle Piccole scuole.

Approfondimenti

Attraverso il seguente link <https://tinyurl.com/62f2cjuj> è possibile visionare la sezione dedicata al movimento delle piccole scuole all'interno del sito Internet dell'INDIRE.

Inquadrando il QRcode a lato è possibile rivedere gli interventi del ciclo di seminari "A scuola nelle piccole scuole" tenutosi nel mese di maggio 2021.

⁴ Cannella G. (2021). *L'importanza del fare Rete*. In *ibi*, p. 195.

⁵ Pace R. (2021). *Scuole non-standard: territorio e didattica*. In *ibi*, p. 147.

⁶ Rivoltella P.C. (2021). *Comunità, Tecnologie, Inclusione nei contesti piccoli o "non standard"*. In *ibi*, p. 45.

Ripensare
le proprie
pratiche
didattiche



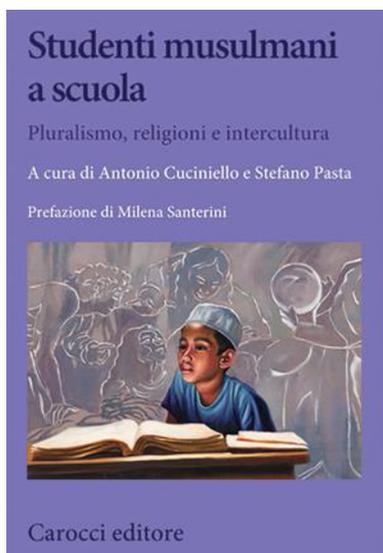
Recensione di un libro

Studenti Musulmani a scuola

Pluralismo, religioni e intercultura

a cura di Antonio Cuciniello e Stefano Pasta, Carocci, Roma 2020, pp. 148, € 17

di Camilla Zabaglio, cultrice di Didattica generale e di Didattica e tecnologie dell'istruzione, Cremit
camilla.zabaglio@unicatt.it



È uscito nel mese di gennaio 2021, a cura di Antonio Cuciniello e Stefano Pasta, presso Carocci il volume *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*.

Il testo riassume un lavoro di ricerca inserito nel progetto “PriMED - Prevenzione e interazione nello spazio trans-mediterraneo” (<https://primed-miur.it/>), un percorso che ha visto impegnate in un approccio interdisciplinare ventidue Università, di cui dodici italiane e dieci straniere. Questa rete di condivisione scientifica ha permesso lo scambio di conoscenze ed esperienze rispetto a tematiche quali: dialogo interculturale, scambio, formazione e integrazione che coinvolgono la nostra società. Interessanti e chiarificatrici le intenzioni dei due curatori del volume, Antonio Cuciniello e Stefano Pasta. Si legge (pp. 9-10): «Le migra-

zioni hanno certamente a che fare con la crescente presenza di alunni musulmani nelle nostre scuole e con il più generale mutamento antropologico per cui italiano non coincide per forza con cattolico [...]. Un dinamismo sociale e culturale che si scontra a volte con una identità scomoda e distorta [...]. L’approccio della pedagogia interculturale critica risulta essere lo strumento adatto per affrontare il nuovo contesto educativo e formativo».

Il testo dipana gli approfondimenti su più piani: nella prima parte lo sguardo abbraccia un orizzonte storico, sociologico, legislativo. Interessante è infatti scorrere l’indice del testo dal quale si evidenzia come vengano affrontati argomenti sempre più presenti nel contesto mediatico. Importante è infatti conoscere caratteristiche della civiltà arabo-islamica e sapere individuare quei punti di contatto tra l’occidente e il mondo islamico utili a prevenire e/o contrastare eventuali problemi di pacifica convivenza tra le due culture.

Si inserisce anche molto opportunamente la riflessione sulle seconde generazioni, un momento che può non essere facile per i musulmani di seconda generazione; l’appartenenza religiosa si configura infatti come un fattore di sfida e dal punto di vista educativo e formativo è importante conoscere queste dinamiche sia riconoscendo valore alla esperienza religiosa che, se serve, sdrammatizzando possibili reazioni di difesa.

La seconda parte del testo affonda invece le riflessioni sul campo prettamente educativo, formativo e didattico. La scuola, infatti, si pone come una istituzione che ricopre il ruolo fondamentale per una integrazione delle diver-

Individuare punti di contatto fra Occidente e mondo islamico

Il ruolo fondamentale della scuola per l'integrazione

se anime della cittadinanza anche nel rispetto delle diverse fedi religiose.

Lo stato deve essere un garante imparziale delle diverse espressioni religiose. L'istituzione scolastica infatti si può definire uno spazio di incontro, socialità, convivenza democratica anche in un'ottica di conoscenza «delle grandi religioni individuando gli aspetti più importanti del dialogo interreligioso» (MIUR, 2012, p. 70).

Il volume propone molto opportunamente una riflessione sull'islamofobia, fenomeno presente anche nel contesto online e tale riflessione viene declinata su due fronti: la prevenzione e il contrasto. Significativa è l'attenzione che viene posta sulla accezione linguistica del termine islamofobia che assume diversi significati. Si passa dal pregiudizio, dall'odio, dalla paura per arrivare al rifiuto nei confronti della re-

ligione islamica e/o dei musulmani. Occorre quindi, come suggerisce opportunamente Stefano Pasta, porre molta attenzione alle “trappole del linguaggio” che definiscono i confini del fenomeno.

Il volume si chiude poi con dei suggerimenti di tipo prettamente didattico e proponendo un interessante studio di caso in riferimento alla didattica della storia nei paesi del Golfo e delle unità didattiche di apprendimento predisposte per contrastare l'analfabetismo religioso.

In conclusione, un testo sicuramente utile ai docenti e a chiunque voglia approfondire questa tematica in quanto fornisce i lettori degli strumenti adatti per conoscere, capire e affrontare la questione degli studenti musulmani a scuola.

Qui è possibile consultare il sommario del volume: urly.it/3dxzd.

Mihrab della Mezquita di Cordova, Spagna, VIII secolo



Recensione di un libro (e del suo utilizzo in classe)

La storia sei tu

1000 anni in 20 nonni

di Carlo Greppi, illustrazioni di Marco Paschetta, Rizzoli, Milano 2019, pp. 204, € 22

di Pietro Manca, docente di Lettere, Scuola secondaria I grado, I.C. "Falcone", Copertino (Le), insieme alla Classe III B a.s. 2020-21
pi.manc@gmail.com

Insegnare la Storia non è un'attività semplice; raccontare la Storia è ancora più complesso. Il lessico specifico della disciplina richiede coerenza ed efficacia della narrazione. In questo processo il manuale scolastico in adozione, che è costruito nel rispetto delle norme vigenti, è un valido supporto ma non sempre offre la selezione opportuna di eventi storici e situazioni sociali, che possano coinvolgere lo studente nello studio autonomo e al tempo stesso agevolare il lavoro del docente, per rendere efficace e autonomo il percorso competente per la costruzione del metodo di studio storico. Occorre fornire ai discenti strumenti e attrezzi per la definizione di un cruscotto per lo studio critico della Storia e degli eventi storici. Infatti, come afferma Antonio Brusa (2005): non sempre lo studente riesce a «trovare le relazioni fra una sequenza cronologica e un quadro di vita sociale». Intervenire sull'uso del manuale è importante; sì, ma come? Quale sequenza cronologica rispettare? Quali quadri di vita sociale selezionare? E poi, sulla linea del tempo occorre muoversi in modo sincronico o diacronico? Oppure in entrambi i modi?

L'interessante volume di Carlo Greppi, *La storia sei tu. 1000 anni in 20 nonni*, edito da Rizzoli, offre numerosi spunti per "ampliare" l'attività didattica del docente e aiuta a rispondere ad alcune delle domande poste in essere. Il testo contribuisce a sviluppare idee per l'integrazione di eventi annotati sulla linea del tempo (postillati con cura per la selezione dei contenuti) con aspetti sociali altrimenti sconosciuti ai no-

stri studenti (utili alla definizione di competenze storiche e sociali).

Il passo del gambero (pp. 196-197) aiuta a riflettere criticamente tra passato e presente. E mentre si riflette, nel laboratorio storico, si coopera in gruppo per confrontare i fatti storici del passato con le "immagini del presente". Contemporaneamente, inoltre, si opera una selezione di informazioni contenutistiche necessarie per la costruzione dell'identità dell'alunno-cittadino che deve apprendere l'Educazione Civica attraverso quadri di civiltà storica, perché, come si legge nelle Indicazioni Nazionali 2012: «L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale ed alla cittadinanza attiva». La dualità contenuti-competenze funziona efficacemente se sviluppata di pari passo!

Greppi aiuta il docente a far comprendere – a ogni singolo studente – che la Storia "sei tu"! Venti quadri storici aiutano a raccontare il passato, riportandolo nel presente. Con l'aiuto dei nonni: grande risorsa storico-sociale!

Come sulla linea del tempo, dunque, occorre inserire gli eventi generali per definirne un percorso organico e lineare, così è importante che accanto a essi siano esplicitati fatti, personaggi e realtà collettive che, anche in un ristretto spazio geografico (come la storia locale), hanno rimarcato identità e contesti, ma pur sempre necessari alla lettura degli eventi storici generali.

In questo strano anno scolastico ormai trascorso, segnato dalla pandemia, dalla distanza e



Ognuno di noi è la Storia

dalla paura dell'isolamento, abbiamo costruito sul nostro quaderno di competenze storiche una lunga linea del tempo che definisse i contenuti principali del triennio, con l'integrazione di eventi e situazioni sociali narrate nel volume di Greppi, che abbiamo utilizzato anche per la nostra lettura collettiva. Ci siamo esercitati a conoscere la Storia, per narrare fatti storici criticamente. Anche a passo di gambero! Non si può non evidenziare, infine, una particolare simpatia per il seguente passaggio letterario che ha un po' ispirato la riflessione generale (p. 36):

– *Cioè, scusa: prima della nonna del nonno non c'erano macchine e biciclette?*

– *Esatto.*

– *Quanto tempo fa era? Mi sto un po' confondendo.*

– *Capisco. Tutti noi facciamo una gran fatica a immaginare quando è ieri, quando è la settimana scorsa, quando è dieci anni fa... Ecco, questo è più di un secolo fa, cioè la nonna del nonno Dodo voleva la bicicletta più di cent'anni fa. Hai presente come cammina il gambero?*

– *Certo, sono piccola, mica rincitrullita: all'indietro. Come stiamo facendo noi.*

– *Perfetto. E allora proviamo a vedere con lui quanto è lontano da oggi il passato di cui abbiamo parlato.*

Dalla domanda: «E voi ragazzi che ne dite? Facciamo anche noi come i “gamberi”?», è scaturito il seguente contributo della III B.

In questi anni di scuola secondaria di I grado (ci piace anche l'espressione scuola media, perché ci fa sentire protagonisti del nostro essere alunni di “passaggio”... verso la scuola superiore!) abbiamo appreso l'importanza dello studio della Storia per costruire la “nostra identità di cittadini” (come dice spesso il nostro prof!). Pensiamo, infatti, che imparare la storia non sia soltanto mandare a memoria un numero spropositato di date, eventi, personaggi, luoghi e battaglie. No! A noi piace studiare la storia imparando cosa siamo stati nel passato e come saremo tra vent'anni, nel prossimo futuro. Quando – forse – prenderemo il posto del nostro prof. di Storia e spetterà noi confrontarci con le generazioni che verranno. La prossima generazione... ipertecnologica!

In tre anni di scuola media ci siamo spesso confrontati con eventi storici e con pagine di letteratura, abbiamo ricercato motivazioni e giustificazioni a eventi del passato; abbiamo appreso la tragedia della Shoah, il dramma del primo conflitto mondiale, il cammino dell'Unità d'Italia... E in tutti questi casi, ma non solo, siamo stati abituati a ragionare e a domandarci: perché, come, chi? Insomma, abbiamo studiato la Storia! Sul nostro quaderno abbiamo tracciato una linea del tempo, con eventi e personaggi storici, non solo per andare avanti, ma anche per tornare indietro ogni volta che necessitiamo di conoscere il presente attraverso il passato.

Ma non era mai capitato di interrogarci, utilizzando lo stile “del gambero”, per imparare la storia attraverso “20 nonni”! Questo no, non era ancora successo.

Leggere il libro di Carlo Greppi è stato illuminante! Del resto non abbiamo mai visto un gettone per telefono; non conoscevamo le Lire americane utilizzate dopo la seconda guerra mondiale in Italia; non abbiamo mai provato a scrivere su un foglio di pergamena né, tantomeno, abbiamo mai usato il pennino in classe. Noi usiamo la penna a sfera e sempre più spesso i nostri dispositivi.

È stato molto utile usare la cronologia de *Il passo del gambero* (pp. 196-197) per comprendere al meglio il racconto che l'autore (bravo storico!) compie, con maestria di narratore, su circa mille anni di storia. In fondo, spetta a noi – ragazzi di terza media – preparare un percorso conclusivo al termine di questo anno scolastico (incrociamo le dita e speriamo di essere ammessi tutti all'esame finale!) in cui possa emergere realmente il racconto coerente di ciò che abbiamo appreso. E forse... usare la tecnica del gambero per armonizzare contenuti disciplinari e riflessioni personali (come suggerisce nel suo libro Carlo Greppi) non dovrebbe essere proprio un'idea sbagliata.

Il nostro prof. di storia ripete spesso che «la storia è maestra di vita», noi siamo d'accordo con lui, ma abbiamo imparato anche – come dice nonno Dodo a J. – che «la storia sei tu» (p. 194), la storia siamo noi!

Il Glossario

Arabo e Musulmano: il termine arabo si lega a una duplice accezione che può interessare tanto la lingua quanto la cultura; indica una provenienza dall'Arabia, penisola dell'Asia sud-occidentale (oggi si direbbe più correttamente saudita); musulmano si riferisce alle persone che professano il credo islamico, ovvero a coloro che professano questa religione, alla sua storia e alla sua cultura. Arabo non corrisponde necessariamente a musulmano e viceversa: non tutti gli arabi sono musulmani, non tutti i

musulmani sono arabi (sono arabi solo circa il 20% del miliardo e mezzo di musulmani presenti nel mondo, in paesi non arabi quali Iran, Pakistan, Bangladesh, Afghanistan, Indonesia).

Islamico: riconducibile all'Islam, non solo come religione ma anche come mondo politico, sociale, culturale.

Islamofobia: la paura dell'Islam, avversione, pregiudizio e discriminazione verso l'Islam come religione e verso i musulmani come credenti.

Moschea di Shiraz, Iran, 1876



RUGGERO EUGENI

Capitale algoritmico
Cinque dispositivi postmediali (più uno)



Ruggero Eugeni

Capitale algoritmico

Cinque dispositivi postmediali (più uno)

Scholé



pp. 336 - € 21

Cosa facciamo oggi con le immagini? E soprattutto, che cosa le immagini fanno con noi e di noi? Questo libro cerca una risposta mediante l'analisi di cinque dispositivi (più uno): gli smart glasses, le camere a campo di luce, i visori notturni, la realtà aumentata, le reti neurali e la fotomicrografia elettronico-digitale. Le immagini computazionali, chiamate in queste pagine algoritmi, nascono dalla connessione di risorse appartenenti alla economia politica della luce e del visuale con quelle proprie dell'economia della informazione e dei dati. Algoritmi che sono, insieme, oggetti e strumenti della produzione, estrazione e distribuzione delle risorse comuni, al punto che "capitale algoritmico" è il nome il più appropriato per definire i tratti costitutivi della società post-mediale.

Ruggero Eugeni insegna Semiotica dei media presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, a Milano e Brescia. Tra le sue pubblicazioni anche *La condizione postmediale* (La Scuola, 2015). Ha curato, con Giorgio Avezù, l'edizione italiana del testo di Jean-Louis Baudry, *Il dispositivo. Cinema, media, soggettività* (La Scuola, 2017).

Morcelliana

Scholé

Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia
tel. 030 46451 - www.morcelliana.it

Sei parole chiave per l'IRC

di Domenico Beneventi, Angelo Bertolone, Alessandra Carenzio, Elisa Farinacci, Eleonora Mazzotti, Marco Rondonotti

In un tempo di importanti e repentini cambiamenti, può essere utile trovare alcuni elementi di riferimento che aiutino ad avanzare senza essere sopraffatti dalle incertezze. Anche noi, nel nostro piccolo, pensando al nuovo anno abbiamo desiderato ripartire da sei parole chiave, sei punti fermi che dicono le attenzioni educative che ci animano e le prospettive didattiche che riteniamo importanti per gli IRC. Dando il via a questo secondo anno insieme, ciascuno dei sei membri della redazione di questa rubrica ha tratteggiato i contorni di una parola chiave; ve le presentiamo.

Digitale

Il digitale non va inteso solo in relazione alla presenza di dispositivi tecnologici, ma come vera e propria cultura (digitale) con la quale confrontarsi. Pensando alla scuola e al ruolo dell'IRC, è chiaro che non esiste un insegnamento o un insegnante esclusi dal confronto con la cultura digitale e con le tecnologie come mediatori importanti (della relazione, del sapere, delle emozioni). Oggetto e strumento di intervento, il digitale diventa occasione per prendere atto di un cambiamento e per accompagnare i ragazzi e i bambini nel tessuto connettivo che vivono (senza distinzione tra online e offline).

Se in un tempo non molto lontano era abituale fare una distinzione tra situazioni con e senza media, oggi è quasi impossibile anche immaginarlo. Il significato che abbiamo attribuito ai dispositivi (in termini relazionali, organizzativi, identitari) e i comportamenti che abbiamo costruito per la socializzazione, la conoscenza, lo sviluppo delle relazioni sono aspetti di questo nuovo territorio.

Riprendendo il lavoro di dana boyd (in minuscolo, come richiesto dall'autrice), sono quattro le caratteristiche su cui ragionare: **persistenza, visibilità, possibilità di diffusione e ricercabilità**. La persistenza descrive la natura dei dati, delle informazioni, dei contenuti che circolano in rete: rimangono anche quando "non ci siamo più", quando abbiamo cambiato casa, gusti, scuola, professione. La visibilità ci riporta all'idea della rete come pubblico (vasto, illimitato). La possibilità di diffusione fa riferimento alla «facilità con cui il contenuto può essere condiviso» (boyd, 2014, p. 39) con un clic. La ricercabilità, infine, indica la possibilità di cercare contenuti e analizzarli in un secondo momento. Si tratta di aspetti che non nascono con i media digitali e sociali, ma che con essi assumono una valenza inaspettata.

Quattro parole chiave che potrebbero essere oggetto di altrettanti percorsi didattici ed educativi per l'IRC oggi, in funzione della costruzione di competenze di cittadinanza.

Territorio

Prendersi cura del legame esistente tra le persone e il proprio territorio di riferimento è fondamentale. Lo è anche in relazione alla conoscenza del patrimonio artistico disseminato con abbondanza in tutte le regioni italiane e che spesso è strettamente connesso con la vita della comunità ecclesiale locale. Incontrare e conoscere questa ricchezza, significa poter comprendere le radici storiche della cultura di un territorio, arrivando anche a prendersene cura, condividendole con altri. Nelle note architettoniche degli edifici religiosi sono sedimentati gli influssi culturali di differenti popo-

Il digitale è occasione per accompagnare ragazzi e bambini nel loro tessuto connettivo

Prendersi cura del patrimonio artistico

lazioni, così come negli affreschi delle chiese e delle cappelle votive sono narrate le storie dei santi che hanno ispirato la vita di molte persone; ma anche i riti religiosi e le devozioni personali che hanno ritmato il susseguirsi delle generazioni hanno avuto un ruolo centrale nella definizione della dimensione etica della nostra nazione.

Vivere il territorio non significa soltanto essere consapevoli dei segni lasciati da chi è venuto prima di noi, ma appassionarsi anche nello scoprire il bello che ancora oggi è costruito dalla creatività di tante persone.

Nella nostra società multiculturale, l'IRC ha la possibilità di consegnare ai ragazzi le chiavi di questo sapere, non per farne un elemento di divisione ma, al contrario, per renderlo occasione di incontro e di inclusione.

Terzo spazio

Il terzo spazio è un concetto ibrido introdotto da Potter e McDougall nel 2017 intendendo una dimensione capace di co-costruire significati tra i partecipanti. Esso adotta sia un significato letterale sia un significato metaforico che per l'insegnante di IRC può essere interessante da considerare.

In senso letterale indica uno spazio fisico di libera aggregazione secondo interessi personali e risponde alle logiche del non formale: si pensi alle compagnie di teatro o all'associazionismo cattolico in scuola.

In senso allargato, invece, terzo spazio si identifica con le logiche capaci di generare apprendimento in forma attiva. Si situa in contesti formali quando tra insegnanti e studenti si favoriscono scambi di competenze, dialogo e si marca la cultura partecipativa. Si attrezza, inoltre, di narrazioni digitali che facilitano la costruzione del processo identitario del gruppo.

Costruire terzi spazi, nell'ora di IRC, significa organizzare le lezioni considerando: la centralità dell'esperienza e delle pratiche di apprendimento, la creatività giocata in chiave collettiva, lo sguardo rivolto alla dimensione della socio-materialità inserendosi, così, in un'educazione aggiornata che non riflet-

te unicamente sullo spirito critico e alla scelta dei contenuti, ma sviluppa e sostiene una competenza diffusa che permette di stimolare ulteriori capacità creative e co-creative con uno sguardo ampio.

In una battuta, quando la classe funziona come terzo spazio, non ci sono apprendimenti o saperi "insegnati", ma la volontà e la motivazione per crearne nuovi collaborando.

Progetto

L'ambito della progettazione è diventato essenziale per poter proporre la propria azione educativa. Dal punto di vista dell'insegnante l'idea di progetto diventa sempre più quel processo di cambiamento che trasforma tutta la prospettiva del "fare" scuola. Non più un elenco di contenuti da "rilasciare" in sequenza e a priori, ma la pianificazione di un'esperienza che generi un apprendimento significativo.

Un'azione partecipata con gli studenti e le studentesse in cui il progettare diventa un'attività con cui "l'insegnante insieme alla sua classe smonta e rimonta le produzioni culturali" e che lo trasforma in "un atto collettivo e processuale". Diviene un atto collettivo, in quanto lo studente non riceve il curricolo dall'alto, ma lo costruisce attivamente insieme al suo insegnante. È un atto processuale in quanto «sposta l'accento del progettare dalla pianificazione, eredità ingegneristica e algoritmica, alla regolazione, ovvero alla continua riorganizzazione in corso d'opera del campo di intervento educativo e didattico nelle sue diverse componenti, elementi materiali e attori umani» (Rivoltella, Rossi 2012).

L'insegnante di IRC che progetta può diventare designer e artigiano, insieme. Applicare la categoria del design alla didattica vuol dire responsabilizzare il docente che ragiona sulla struttura della lezione e su ogni suo dettaglio. Il design didattico diventa in questo modo un framework necessario per rendere efficace un insegnamento portato avanti anche con l'uso della tecnologia.

Terzo spazio: generatore di apprendimento in forma attiva

Il design didattico per un insegnamento efficace

Simboli

L'esperienza simbolica, nel processo di apprendimento della realtà realizza lo sviluppo della mediazione rappresentativa, che caratterizza anche l'Insegnamento della Religione Cattolica. Il termine simbolo, dal greco σύν «insieme» e βάλλω «gettare», fa riferimento all'azione di riconoscimento tra un determinato oggetto e il suo senso altro. Il simbolo unisce significati ed elementi lontani tra loro attraverso il suo linguaggio analogico che rinvia a essi. Nell'ambito delle religioni i simboli costituiscono i linguaggi per comunicare un mito all'interno del rito, attualizzandolo. Di qui l'importanza culturale dell'insegnamento della Religione Cattolica che, attraverso lo studio e la comprensione dell'esperienza e dei linguaggi simbolici del cristianesimo, forma gli alunni alla comprensione dei significati di cui la realtà europea è portatrice e mediatrice.

L'avvento e l'incremento della comunicazione digitale ha ulteriormente evidenziato l'importanza del simbolo per mediare l'incontro tra le persone. Infatti, il simbolo, come si evince soprattutto dalla tradizione teologica-sacramentale, rimarca e permette il coinvolgimento dell'utente in una dinamica di comunicazione e "ingresso" nella realtà inaccessibile, trascendentale, realizzando l'incontro. In questa prospettiva "comunicativa", la tradizione simbolica del cristianesimo evoca la natura sacramentale del suo linguaggio simbolico e la sua funzione identitaria nei processi di costruzione e rinnovamento della comunità, che necessitano, alla luce dei cambiamenti introdotti dalla cultura digitale, un'alfabetizzazione del linguaggio simbolico per poter comunicare anche in un ambiente virtuale l'esperienza del trascendente.

Dialogo

Mai come con la svolta digitale ci siamo trovati in grado di poter restare in contatto con l'Altro. Anytime e anywhere ormai sono i mantra che si affiancano al consumo di contenuti, all'accesso all'informazione, alla condivisione istantanea di pensieri, parole, immagini, video e suoni. Tra le tecnologie digitali, gli smartpho-

ne aggiungono sicuramente una terza dimensione quella dell'anyone. Non più beni di lusso per pochi, gli smartphone sono diventati la nostra finestra sul mondo. Se le opportunità comunicative sono esponenzialmente aumentate anche il dialogo tra le persone è migliorato? WhatsApp, Instagram, TikTok, YouTube, Twitch, Clubhouse, Facebook, Twitter tutti parlano per restare visibili all'interno di quello che in modo critico Byung-Chul Han chiama "sciame digitale" ovvero un assembramento casuale di individui che si uniscono senza riuscire a sviluppare un noi: «al contrario della folla, lo sciame digitale non è in sé coerente: non si esprime come una sola voce» (Han, 2013, p. 23). Tutti possono prendere la parola e condividere la propria opinione, tanti follower possono ascoltare/seguire, ma come è cambiato il modo in cui dialoghiamo?

La nostra comunicazione è guidata dal l'istantaneità, da una costante manifestazione dello "stato di eccitazione" e di impulsività che rende la nostra comunicazione veloce ma allo stesso tempo impulsiva e impaziente. Riportare attraverso l'ora dell'IRC la dimensione dell'ascolto paziente e silenzioso necessario per il dialogo con Dio è una sfida importante che l'insegnante può affrontare con i ragazzi che, volenti o nolenti, sono costantemente immersi in una mediasfera che non si disconnette mai. Per fare ciò è necessario accostarsi con occhi aperti e sguardo critico alle pratiche comunicative che i ragazzi intraprendono ogni giorno, comprendendo le potenzialità e carenze dei media che utilizzano e cercando di proporre utilizzi inediti che portino a un dialogo empatico e paziente.

Bibliografia

- Boyd D. (2014). *It's complicated: La vita sociale degli adolescenti sul web*. Castelveccchi, Firenze.
- Byung-Chul H. (2013). *Nello sciame: visioni del digitale*. Nottetempo, Milano.
- Potter J. & McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. Palgrave Macmillan, Londra.
- Rivoltella P.C. & Rossi P.G. (2012). *L'agire didattico*. La Scuola, Brescia.

**Il simbolo
come
mediatore
fra le
persone**

Nuove dimensioni per la Media Education

La sfida dei social, essere analitici, attivare nuove prassi

di Michele Marangi e Laura Comaschi, formatori e Media educator presso Cremit



Zoom (focus su esperienze concrete e rimandi teorici o metodologici che le caratterizzano)

I media
come
tessuto
connettivo

Negli ultimi due anni, caratterizzati dalla pandemia da Covid-19 e dalle sue conseguenze, è aumentato in modo esponenziale l'utilizzo dei media digitali in ogni situazione quotidiana. In questi mesi tutti abbiamo avuto modo di scoprire sia le potenzialità di un uso più competente e consapevole dei media, sia i limiti e i rischi di un uso eccessivo e incontrollato.

Se fino a una decina di anni fa la Media Education poteva sembrare un campo di ricerca e di studi riservato a pochi specialisti o all'ambito più specificamente disciplinare e formativo, oggi appare impossibile, o peggio irresponsabile, non cogliere quanto **la Media Education debba essere un approccio trasversale per affrontare temi e situazioni ricorrenti nella nostra quotidianità.**

Oggi appare fondamentale rafforzare una sensibilità e uno sguardo media educativo, non solo per imparare ad analizzare e interpretare i media, ma anche per sviluppare una prospettiva più ampia di sviluppo di una dimensione di cittadinanza attiva, a scuola, sul lavoro, in famiglia.

In un'epoca di profonde e rapide trasformazioni, una certezza si delinea in modo netto: i media digitali appaiono sempre meno come una dimensione puramente tecnologica o riducibile a degli strumenti o a specifici ambienti di lavoro. Viceversa, si configurano sempre più come un tessuto connettivo che struttura e articola ogni azione del nostro quotidiano: trasformano la percezione dello spazio e del tempo, rimodellano i concetti di realtà e di verosimile, ridefiniscono il senso di pubblico e privato, destrutturano e ricompongono le relazioni tra persone, accelerano e ritmano il flusso di informazioni e di conoscenze.

Non è semplice capire in che direzione si stia procedendo e ancora meno facile è valutare l'impatto a medio termine dei cambiamenti in atto. Nel nostro piccolo, abbiamo chiara una cosa: **evitare sia la tentazione nostalgica del passato, sia la pulsione acritica verso il futuro.**

In questa **prospettiva di ricerca e di continuo aggiornamento**, da quest'anno la nostra rubrica *Inquadrature di Media Education* avrà uno spin-off, un secondo spazio mensile sulla rivista dal titolo programmatico: *Nuovi social e didattica*. In questo modo, sarà possibile articolare il pensiero sulle potenzialità didatti-

che e pedagogiche della Media Education anche in riferimento alla continua evoluzione dei social media e dei social network, soprattutto in riferimento alla continua necessità di capire in che modo gli ambienti comunicativi e le modalità espressive in cui crescono gli studenti di oggi possano diventare una ulteriore **opportunità per progettare e realizzare attività didattiche strategiche, coinvolgenti e al passo con i tempi.**

Un'altra trasformazione che perseguiremo riguarderà l'allargamento della prospettiva che Tisseron¹ ha proposto una decina di anni fa analizzando la relazione tra gli schemi e i più piccoli, dalla nascita ai 12 anni. Spesso, su queste pagine, abbiamo utilizzato le 3 A come riferimento di base per un approccio responsabile e dialettico ai media digitali: curare l'**accompagnamento** di chi guarda, sapere **alternare** sia il rapporto tra la realtà digitale e la realtà fisica, sia la varietà dei contenuti digitali, promuovere **autoregolazione**, secondo le logiche della pedagogia del contratto.

Oltre a queste dimensioni, che restano tuttora preziose e necessarie, cercheremo di valorizzare e concretizzare altre due "A" identificate recentemente da Rivoltella²: *Analitici e Attivazione.*

La necessità di **essere sempre più analitici** ci permette di non fermarci alla superficie delle apparenze, estetiche, tematiche, socio-culturali. Da sempre la Media Education stimola lo spirito critico, ma oggi appare sempre più importante trovare i tempi e gli spazi per favorire "pensiero divergente" capace di cogliere gli script degli algoritmi non tanto su una dimensione tecnologica, ma sugli effetti che spesso hanno rispetto alle pratiche più comuni nei media e in ciò che comportano, dalle fake news al rispetto degli interlocutori, dalla sovraesposizione alla capacità di essere creativi.

In diretta relazione con questa dimensione, è sempre più importante stimolare il **coinvol-**

gimento attivo e dialettico, evitando una postura di passività di fronte ai media. Anche questa attenzione si riconnette a un valore storico della Media Education, che ha sempre previsto la dialettica tra competenze teoriche, attenzioni metodologiche e capacità operative. Ma oggi non è sufficiente saper produrre e distribuire formati mediali e comunicativi. Bisogna anche elaborare logiche di resistenza attiva e creativa che, oltre le competenze critiche ed estetiche, sappia favorire uno sguardo etico e delle azioni coerenti, sia sul piano individuale che su quello collettivo.

Nei prossimi mesi proveremo a declinare anche con queste dimensioni i temi che affronteremo, convinti da sempre che fare Media Education coincida sempre più con il fare *Educazione* a trecentosessanta gradi. E che la scuola, soprattutto nel Primo Ciclo, sia il luogo più strategico per insegnare ai cittadini di domani che **i media sono un luogo chiave per imparare la democrazia** (fig. 1 alla pagina seguente).

#hashtag (parole chiave)

#cittadinanzaintegrata: se la Media Education non è un'educazione a fianco di tante altre educazioni, ma coincide sempre più con il fare educazione tout court, anche il concetto di *cittadinanza digitale* non è più da considerarsi propriamente corretto, in quanto il digitale non è una dimensione parallela alle altre, ma una dimensione naturale delle nostre vite. «L'idea non è di immaginarsi una cittadinanza digitale "a fianco" della cittadinanza tout court ma di pensare alla dimensione del digitale come una dimensione assolutamente integrata a quella della cittadinanza. L'idea di cittadinanza [...] è un'idea di cittadinanza caratterizzata dalla convivenza di literacies diverse» (Rivoltella)³.

#newliteracy: Rivoltella in *Nuovi Alfabeti* (2020) propone un nuovo framework per la Media Education a partire da una concezione dei media non solo come strumenti e contenuti ma «come forme integrate agli oggetti

Favorire il pensiero divergente

¹ Tisseron S. (2013). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali.* La Scuola, Brescia 2016.

² Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale.* Morcelliana, Brescia.

³ <https://www.cremi.it/una-giornata-di-studi-dedicata-all'educazione-civica-digitale/>.

e alle relazioni» (Rivoltella, 2020, p.192). Nella complessità della nostra società è necessario pertanto saper gestire più alfabeti (professionale, sociale, politico...); la Media Education, sotto questa prospettiva, ha lo scopo di sviluppare

competenze dinamiche⁴ che sviluppano la dimensione critica, etica ed estetica.

Fuori campo (sguardo sui consumi mediiali, risorse che possono aiutare a riprendere/approfondire il tema)

Eugeni R. (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno)*. Morcelliana, Brescia. In questo testo Eugeni riflette su quanto «la percezione del reale oggi passa per l'algoritmo, occorre focalizzare la responsabilità di chi lo disegna»⁵. A questo link <https://bit.ly/2TDBomr> è possibile leggere alcune interviste all'autore e una recensione del testo.

Rivoltella P.C. (2020). *Le sfide del digitale alle responsabilità familiari: educare le relazioni nella società iperconnessa*, in *La famiglie nella società post-familiare* (Rapporto CSFP - Centro Internazionale Studi Famiglia) <http://cisf.famiglia-cristiana.it/media/cisf/doc/rapporto-2020/06-cap5-rivoltella.pdf>. In questo articolo l'autore spiega l'attivazione a partire da alcuni studi e rileggendo alcuni schemi lineari del fenomeno; se la pedagogia del contratto (atteggiamento negoziale) è attivata solo secondo uno stile di controllo, il rischio è che rimanga fine a se stessa senza promuovere un vero e proprio ascolto del bambino. A sua volta se la mediazione restrittiva (atteggiamento normativo) «è agita secondo uno stile di supporto all'autonomia, il genitore detta delle regole al figlio per l'uso dei media digitali, ma si sforza di spiegargli quali siano le ragioni che stanno alla base di questa scelta». In questo modo l'autoregolazione del bambino passa attraverso l'attivazione, dove l'attivazione è il metodo.

Ricordiamo inoltre che in alcuni numeri di EaS sarà associata anche una parte on line nella quale verranno indicate delle proposte di attività media educative in affinità con l'argomento trattato. Le attività saranno suddivise per gradi di scuola (Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado) e potranno essere sperimentare in classe e non solo.

Figura 1

5 A PER L'EDUCAZIONE MEDIALE

Tisseron (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*.

ACCOMPAGNAMENTO
 Non è semplice presenza fisica; promuovere dialogo e confronto, rispondere ai dubbi dei bambini e sollevare dubbi.

ALTERNANZA
 Alternare sia il rapporto tra la realtà digitale e la realtà fisica, sia la varietà dei contenuti digitali.

AUTOREGOLAZIONE
 Interiorizzare punti di riferimento temporali e qualitativi nella gestione quotidiana del proprio consumo mediale.

ANALITICI
 Cogliere gli script degli algoritmi non tanto su una dimensione tecnologia, ma sugli effetti che spesso hanno rispetto alle pratiche più comuni nei media e in ciò che comportano.

ATTIVAZIONE
 Evitare una postura passiva e di controllo. Promuovere una relazione negoziale o normativa volta sempre a sviluppare l'autonomia del bambino.

Rivoltella (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*.

CREMIT
 Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia

⁴ Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan, London.

⁵ <https://bit.ly/3AvHwOj>.

Insegnanti influencer: quando la #condivisione è social

di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, insegnanti di scuola primaria, media educator e membri del Cremit

Per un insegnante, sia che sia agli esordi delle proprie esperienze didattiche sia che possa attingere a molti anni di esperienza sul campo, i social possono rappresentare oggi un prezioso e potente strumento che, incentivando un **atteggiamento metariflessivo e generativo**, può aiutare a ridefinire la triangolazione «sapere-insegnante-studente» (Rivoltella, 2012). Partendo proprio dalla necessità di scoprire, comprendere e saper utilizzare le logiche sottese a ogni nuovo social, l'insegnante può farsi promotore di un utilizzo consapevole del social stesso all'interno delle proprie pratiche didattiche, ridefinendo così la centralità di chi apprende e divenendo un esempio virtuoso di *prosumer* (Toffler, 1980).

Per questo primo numero, riteniamo significativo delineare la "postura" di un insegnante che si appropria in modo saggio al mondo dei social: quali opportunità e quali rischi possono nascere dal rapporto di un insegnante nei social e con i social? Quale possibilità per un insegnante di porsi come *civic hacker*?

Per rispondere a questi interrogativi, abbiamo incontrato per un'intervista **Gloria Ragni** [Instagram: @maestraglo], insegnante di scuola primaria, studentessa del master in Media Education Manager e influencer rinomata tra i docenti.

Quando e perché hai deciso di condividere le tue esperienze didattiche sui social?

Sono approdata sui social in veste di insegnante nel settembre 2019: tra le mani ave-



vo un contratto da maestra prevalente fresco di firma e nella testa una miriade di interrogativi inerenti alle novità che la classe e i colleghi avrebbero apportato.

Desideravo iniziare l'anno scolastico con stile e progettare un'accoglienza efficace per i miei bambini, quindi – come per istinto – ho afferrato lo smartphone e ho cominciato a cercare online l'ispirazione.

È stato allora che, per la prima volta, mi sono imbattuta negli "insegnanti social": una schiera di docenti che condividono su Instagram le attività proposte ai loro alunni. Mi si è aperto un mondo!

Più raccoglievo spunti, più mi sentivo in debito nei confronti di questi docenti: come avrei potuto ricambiare il "dono" di tutte quelle risorse? È in risposta a questo interrogativo che è nata l'idea di **non essere più una mera fruitrice di contenuti, ma di innescare io stessa un virtuoso scambio di idee e di attività**.

Dunque, senza indugiare troppo e con nessuna pretesa, ho aperto il profilo @maestraglo: sin da subito, ho realizzato che i miei contenuti suscitavano curiosità e interesse. Sempre più docenti e aspiranti tali riproponevano le mie attività, usufruivano dei miei materiali, mi chiedevano consigli...

Oggi la mia permanenza sui social è giustificata dall'ambizione di divenire promotrice – all'interno di una community di docenti che travalica i confini nazionali – di una didattica vivace e moderna, che si sviluppa all'insegna dell'innovazione.

Credo che **gli "insegnanti social" possano contribuire a veicolare l'immagine di una scuola generativa**, non anacronistica

L'insegnante promotore dell'uso consapevole dei social

Innescare uno scambio virtuoso di idee

né ripiegata su se stessa; una scuola che parli gli stessi linguaggi e abiti i medesimi spazi dei bambini e dei ragazzi che le sono affidati.

Infine, un'altra ragione per cui oggi ritengo indispensabile mantenere attivo @maestraglo è la consapevolezza dell'importanza di essere parte di un team di docenti di ampio respiro e incline a un confronto arricchente e stimolante.

Quale ricaduta ha avuto il tuo essere "@maestraglo" sulla didattica quotidiana?

Indubbiamente @maestraglo ha avuto molteplici ricadute nella mia didattica. Il fatto di condividere le mie proposte, infatti, è uno stimolo costante a progettare e sperimentare con i miei bambini attività significative e innovative.

Inoltre, raccontare il mio "fare scuola" mi sollecita a un monitoraggio e a una **metariflessione** continua per cogliere criticità e punti di forza del mio agire didattico e ricalibrare *in itinere* i miei progetti al fine di renderli sempre più performanti.

Infine, questo ampio confronto mi allena ad **accogliere punti di vista differenti** e a motivare – talvolta anche a difendere – le mie scelte.

Quali pensi siano le caratteristiche che determinano una "postura" saggia dell'insegnante sui social?

Innanzitutto, considero saggio un "insegnante social" se è coerente con il proprio ruolo e il proprio stile di presenza. Anche in piattaforme virtuali, deve essere **latore di valori quali il rispetto, la gentilezza, l'umiltà**; deve **farsi promotore di una comunicazione assertiva e costruttiva**, che si fonda sul dialogo.

Un "insegnante social" deve mantenere equilibrio nella condivisione e **dosare con cura il proprio grado di implicazione**: è importante che abbia ben chiaro ciò che intende svelare e quanto, invece, preferisce riservare a sé. Deve agire nel pieno rispetto della normativa – ponendo particolare attenzione all'aspetto legato alla privacy – ed evitare di farsi sorprendere da una smania di "post a ogni costo": ciò che si condivide – in quanto irreversibile – dev'essere ben ponderato.

Ogni insegnante – lo rivela l'etimologia stessa del termine – lascia segni indelebili nei propri alunni; diventa un loro punto di riferimento e ne orienta le scelte. Se è "social", lo possiamo definire un *influencer* al quadrato!

Quale/i social utilizzi maggiormente? Quale reputi più "efficace" e adatto ai tuoi destinatari? Perché?

Ricorro all'utilizzo di diversi social, tuttavia Instagram è di gran lunga il mio preferito. Lo trovo più completo e flessibile; apprezzo la sua immediatezza, la preponderanza dell'audiovisivo e la possibilità di interagire con i propri followers.

Da qualche mese al profilo Instagram ho abbinato un semplice blog, come *repository* di materiali gratuitamente scaricabili correlati alle varie attività.

Quali opportunità e quali rischi intravedi nel tuo essere "@maestraglo"?

Qualche giorno fa un'insegnante uruguayana mi ha inviato le fotografie dei suoi piccoli alunni intenti ad apprendere l'italiano con l'aiuto di alcuni miei materiali. Un paio di settimane fa una mamma mi ha confessato di avere un figlio con gravi problemi di salute e di ricorrere spesso alle mie proposte per accompagnarlo nel recupero. Tre mesi fa sono diventata autrice di testi scolastici per un'importante casa editrice. Nelle prossime settimane terrò alcuni laboratori online per insegnanti. Oggi incontro voi per questa bella intervista...

Potrei stilare una lunga lista di aneddoti, ma mi fermo qui: penso siano sufficienti a rendere l'idea delle numerose opportunità che @maestraglo mi ha dato. I rischi? Sono disposta a correrli pur di non rinunciare a questa ricchezza!



Uno sguardo alla realtà scolastica rurale nell'Ottocento

di Francesca Davida Pizzigoni

Anche il nuovo Regolamento di fine Ottocento conferma per l'istruzione elementare quanto stabilito fin dalla legge Casati (art. 344, R.D. n. 3725/1859) e cioè che “i Comuni debbono provvedere a loro spese il locale, i mobili e il materiale didattico in conformità dell'allegato D del presente regolamento. Debbono provvedere altresì alla custodia, alla pulizia e al riscaldamento delle scuole” (art. 86 del Regolamento del 1895). Nello stesso modo, lo stipendio dell'insegnante era a carico dei relativi Comuni. Sempre subordinata ai Comuni fin dall'Unità d'Italia - “in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti” (art. 317, R.D. n. 3725/1859) - la realtà delle singole scuole rurali dipendeva da svariati fattori: dalla classificazione della scuola stessa, dall'insegnante, dalla presenza di associazioni e benefattori sul territorio, dalla conformazione del

territorio in cui si trova, e naturalmente dalle condizioni economiche delle casse comunali. Per meglio specificare, le scuole rurali venivano classificate in base al numero di abitanti del Comune di riferimento: scuole rurali di prima classe quelle nei Comuni con popolazione maggiore a 3000 abitanti; di seconda classe nei Comuni con popolazione compresa tra i 2000 e i 3000 abitanti e infine di terza classe per tutte le scuole negli altri Comuni che abbiano almeno 500 abitanti. Al di sotto di questo numero, erano nominate scuole rurali “fuori di classe” (articoli 112 e 113). Le borgate che contavano tra i 500 e gli 800 abitanti erano chiamate ad aprire sia una scuola maschile sia una scuola femminile della durata di almeno 6 mesi l'anno oppure una scuola mista annuale, ma sempre senza aiuti statali. Solo per le scuole rurali dichiarate “fuori di classe” presenti nelle borgate con meno di 500 abitanti “sarà concesso un sussidio ai Comuni, ai padri di famiglia, e alle associazioni, private in ragione della spesa, che da loro verrà sostenuta per la istituzione e il mantenimento di siffatte scuole” (art. 9, R.D. n. 5292/1888). Per tutte le altre veniva specificato che qualora un Comune non fosse stato economicamente in grado di farsi carico dell'apertura e della gestione della scuola, doveva accordarsi con un Comune limitrofo (art. 10), esplicitando quindi di fatto un sistema di abbandono dei Comuni, che erano invitati espressamente, per così dire, ad “aggiustarsi tra loro”. Soltanto se i Comuni che disponevano di una scuola maschile e una scuola femminile superavano il limite di 70 alunni ciascuna, allora era possibile scorporare gli alunni di prima elementare, sia maschile sia femminile, per creare una nuova classe mista di alunni di

Istruzione
elementare

Jean-Paul Des Amoignes, *Dans la salle de classe*, 1886, part. Collezione privata.



**Metodo
didattico
simultaneo**

prima (art. 15): in questo caso lo Stato poteva concorrere al pagamento di questa maestra in più (art. 16).

Nella realtà dei fatti, quindi, per riassumere la situazione: «La scuola rurale pensata per i contadini in questo periodo è un luogo di formazione di bassissimo livello, che pensa a conferire all'allievo quel corredo minimo di nozioni che gli servono a malapena a leggere, scrivere e far di conto. È esclusa da questa prospettiva ogni benché minima volontà di far crescere nell'alunno una coscienza di uomo e di cittadino, titolare di diritti e di doveri. Al giovanissimo contadino viene insegnato che la campagna è il luogo più bello in cui vivere, a stretto contatto con la natura e con i suoi ritmi, lontana dalla città corruttrice dei costumi e regno dei vizi. Egli deve amare intensamente la terra poiché uno degli obiettivi che la classe dirigente si pone è quello di «legare i contadini alla terra», di non disaffezionarli ad essa, di impedire loro di abbandonarla sotto la spinta dei fenomeni sociali quali l'urbanesimo e la ricerca di migliori condizioni di vita nelle città. È questo un elemento di assoluta continuità che percorre tutta la storia italiana dall'unificazione nazionale del 1861 fino alla seconda guerra mondiale» (Montecchi, 2015, pp. 349-350).

**Condizioni
dei maestri**

Precarietà

Ascoltare la "voce diretta" degli Ispettori scolastici

Se è corretto parlare di mancanza di soluzione di continuità rispetto alla situazione della scuola rurale italiana nel corso del secondo Ottocento, significativo può essere ascoltare la "voce diretta" degli Ispettori scolastici chiamati nel 1864 a rispondere ai quesiti dell'Inchiesta Matteucci promossa dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Rispetto alla questione della frequenza, in particolare nelle scuole rurali, gli ispettori si affrettano a rispondere che la scarsa frequenza scolastica non è dovuta a disistima verso l'insegnamento elementare o incuria dei genitori, ma è legata al fatto che i ragazzi lavorano nei campi.

Disagio

**Scarsa
frequenza
scolastica**

Dal quadro che si delinea tramite le risposte all'inchiesta si comprende che pochissime scuole possono farsi carico di distribuire sussidi

di carta, penne e libri ai poveri. Queste dotazioni di base vengono fornite, ove presenti, dalle congregazioni di carità.

Il metodo didattico seguito dai docenti è quello simultaneo la cui efficacia, in una classe di 70 alunni, con diversi ripetenti e differenti livelli di apprendimento, si può ben immaginare. Gli ispettori stessi devono ammettere che «nelle scuole uniche ci si mette non meno di tre anni per leggere in modo spedito; nelle scuole dove sono distinti in classi bastano 2 anni, nelle scuole urbane 1. Per scrivere sotto dettatura nelle scuole uniche ci vogliono 4 anni, in quelle urbane 2»¹.

La situazione degli insegnanti

Il quesito n° 8 della sezione *Sugli insegnanti* dell'inchiesta è specificamente dedicato a verificare le condizioni dei maestri. La risposta è che "paiono famelici e sitibondi". Essi infatti, senza diritto alla pensione e senza diritto di voto, sono assunti direttamente dai Comuni molto spesso tramite contratti a tempo determinato, di tre anni: «questo stato di continua precarietà rende la condizione del povero maestro e quella della maestra, siffattamente instabile da togliere loro ogni alacrità al ben fare, non essendo mai certi della vita di domani» (*ibidem*). Molto spesso lo stipendio era talmente insufficiente da costringere i docenti a integrare la propria attività con mestieri di vario genere, fabbro, calzolaio, falegname e quant'altro. In alcune scuole rurali da aprile in poi i corsi dovevano cessare proprio perché il maestro doveva lavorare nei campi. Il maestro rurale si trovava quindi a dover svolgere lo stesso orario e seguire lo stesso numero di alunni dei colleghi urbani, ma in condizioni di maggior disagio: quale motivazione potevano avere per realizzare il loro museo didattico e a prodigarsi per i sussidi didattici per la scuola? Era lasciato evidentemente alla buona volontà del singolo.

Le testimonianze dirette dei maestri rurali del tempo possono confermare quanto appun-

¹ *Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno di Italia: relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio superiore di Torino*, Stamperia Reale, Milano 1865.

to avevamo già intuito dall'analisi del contesto generale: appena arrivato “dopo un lungo e faticoso viaggio per le creste dei monti” a quella che sarà la sua scuola, le *Memorie di un maestro di scuola* del 1877 ci riferiscono: «sono stato a vedere le due stanzette che m'ha offerto don Sebastiano, il vecchio curato [...]. Le abbiamo ammobiliate alla meglio, ponendo due file di panche prese a prestanza dalla Chiesa. Due vecchie carte geografiche ch'erano nella sagrestia rappresentano l'una i due emisferi, l'altra l'Europa, avrò campo di procurarmene delle migliori prima che i miei piccoli allievi siano in grado di viaggiare col pensiero dal vecchio continente alla volta del nuovo. [...] Un ultimo arnese che non osava sperare e che mi sarà spedito dal vicino comune, è una lavagna» (Pasino, Vagliani, 2020, p. 8). Testimonianza diversa ma simile nei contenuti di fondo quella della tristemente nota maestra Italia Donati la quale descrive con queste parole il primo approccio con la scuola rurale di un borgo toscano a cui era stata assegnata: «una stanzetta angusta, scalcinata e disadorna, i muri anneriti dalla muffa, un tavolino zoppo e sudicio al posto della cattedra, una lavagna scheggiata, una sedia mezzo spagliata, i banchi sconnessi e scrostati in cui non si capiva come sarebbero riusciti a stare i cinquanta-due scolari che sapeva iscritti, e un'unica finestrella da cui la luce penetrava a stento [...].

Sul muro sopra la cattedra c'era il ritratto del Re Umberto I, di fianco una carta geografica d'Italia, strappata e scolorita e da un gran pezzo superata dalla storia, perché, dopo più di vent'anni dall'Unità, ancora riportava lo Stato Pontificio, il Granducato di Toscana e il Regno delle Due Sicilie. Tutto qui, non c'era altro. Era una scuola rurale e perciò pluriclasse e in quella stanza avrebbero convissuto scolari dalla prima alla terza elementare: dai bambini che già leggevano e scrivevano a quelli che non sapevano nemmeno tenere la matita in mano, trentuno maschi e ventuno femmine di età dai sei ai dodici anni, di cui quattro ripetenti ormai quattordicenni. Ci sarebbe voluto un tabellone dei pesi e delle misure per il sistema metrico decimale, un altro delle figure geometriche piane, un cartellone con le lettere dell'alfabeto minuscole e maiuscole, un pallottoliere, un righello, penne e matite, una scatola di gesso, un bottiglione di inchiostro e vario materiale didattico. A chi chiederli senza che suonasse come una critica o una protesta?» (*ibi*, pp. 13-14).

Riferimenti bibliografici

Montecchi L. (2015). *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. EUM, Macerata.

Pasino L., Vagliani P. (2010). *Il primo giorno di scuola: un'epica per gli insegnanti*. SEI, Torino.



Jean Geoffroy, *En classe, le travail des petits*, 1889. Collezione privata.

Per una nuova ripartenza

di Silvia Maggiolini, Docente di Progettazione Didattica e delle Attività speciali, UCSC - Ricercatrice Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità

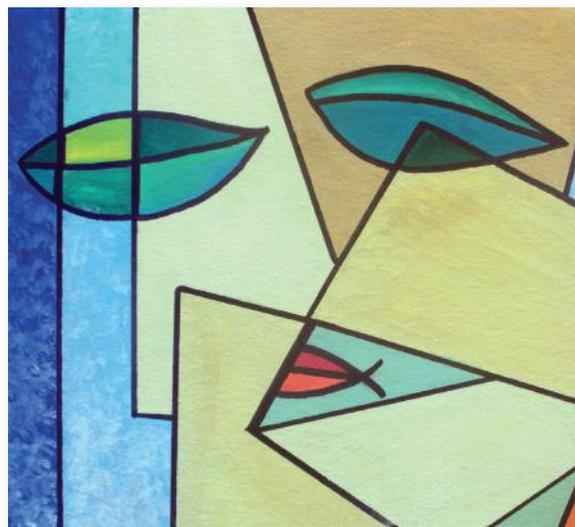
«Non puoi tornare indietro e cambiare l'inizio, ma puoi iniziare dove sei e cambiare il finale» (C.S. Lewis).

Timori, speranze, desideri e propositi per un nuovo inizio

Ogni nuovo inizio, per quanto simile e nello stesso tempo differente dai precedenti, porta sempre con sé tanti pensieri nei quali si annidano, spesso in modo indistinto, timori e speranze insieme ai molti desideri, propositi e ambizioni con cui prendono forma tutte quelle idee e innovazioni progettuali che rappresentano la spinta propulsiva alla base di tutte le grandi e piccole ripartenze.

Anche gli sguardi che accompagnano l'avvicinarsi del nuovo anno scolastico non sono certamente esenti da tutto ciò. Anzi. Forse mai come ora avvertiamo il bisogno di capire e vedere, nel concreto, quali configurazioni potranno assumere le tante riflessioni che si sono susseguite lungo questo ultimo anno e mezzo, tentando di immaginare – fornendo possibili apporti – il futuro più o meno prossimo della scuola e del mondo educativo. Riflessioni che hanno avuto a tratti il sapore della denuncia, a volte sterile, altre più raffinata e costruttiva, di un esistente che non ha mancato certo di mostrare le debolezze di un sistema già da tempo in affanno, ma che ha in qualche misura provato a reagire, cercando strade, esplorando risorse, ipotizzando risposte, seppur non sempre a misura di tutti. Come dire, non vi è da meravigliarsi se l'urto travolgente di quest'onda anomala abbia fatto crollare edifici la cui presunta stabilità aveva già avuto modo di rivelarsi nella sua sostanziale inefficacia. Occorre piuttosto interrogarsi su come rimettere al centro del dibattito alcune questioni cruciali e prioritarie, che siano in grado di porre nella concretezza e nella sostenibilità delle idee il fulcro di ogni sforzo verso la costruzione di scenari futuri, con cui l'educazione per sua natura non può che misurarsi.

Una nuova ripartenza, come è stata definita, che ciascuno di noi, addetto o meno ai lavori, sta aspettando. E in questo groviglio di sensazioni e attese si ritrova un po' tutto: ancora tante incognite e variabili, da considerare e vagliare ma non ancora da assumere come certezze assolute, desiderio di mantenere fede alle promesse di un cambiamento con cui si traduce ogni reale o presunta *lesson learned*; ci sono poi i tentativi di programmare percorsi, fasi, modalità, contenuti, approcci e strumenti con cui garantire a ognuno opportunità di apprendimento, con il grande desiderio, forse un po' idealizzato, di restituire parte di ciò che si sente di aver perso o in qualche modo sospeso: un tempo continuativo di condivisione, relazione e partecipazione all'interno di un contesto generatore di esperienze emotivamente cariche di significati, in grado di permettere a ognuno di riconoscersi nel proprio ruolo e di percepirsi parte di un gruppo con una storia e obiettivi comuni.



Costruire scenari per il futuro

È in questa cornice emotiva, di immagini, pensieri e scenari progettuali pensabili secondo l'unica logica oggi possibile e sostenibile, ossia una prospettiva inclusiva aderente a quelle caratteristiche di complessità, pluralità, ricchezza e diversità, con cui si connota ogni sistema educativo sin dai suoi primi stadi, che si collocano elementi di novità accanto ad altri che evidenziano la persistenza di fattori critici attorno ai quali diviene necessario e urgente richiamare l'attenzione. Tra i primi, va senza dubbio considerata la portata trasformativa adottata dall'adozione da parte dei diversi ordini scolastici del nuovo modello del Piano Educativo Individualizzato (PEI), secondo quanto emanato dal Ministero dell'Istruzione di concerto con il Ministero dell'Economia lo scorso 19 dicembre 2020 con il Decreto Interministeriale 182, "Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate Linee Guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità". Si tratta indubbiamente di documenti che rappresentano una grande e importante novità per l'inclusione degli alunni con disabilità e ai quali sarà dedicato, nel corso del progetto editoriale della rivista, il necessario spazio di riflessione e approfondimento nell'ambito della sezione "Pratiche inclusive".

Non mancheranno inoltre proposte di analisi e lettura attraverso cui comprendere i processi trasformativi, sul piano culturale, organizzativo e gestionale, che stanno interessando il segmento 0-6 anni e che chiamano in causa l'importanza di promuovere, anche e soprattutto in questa fascia temporale, un sapere inclusivo, in grado di orientare in tal senso tutti gli aspetti propri della macro e micro-progettazione all'interno di contesti educativi rivolti all'infanzia. Pare infatti opportuno continuare a sostenere la necessità di una visione sistemica che non identifichi e riduca i principi propri di un agire inclusivo a una serie di interventi destinati a ben precise categorie di bambini con bisogni educativi peculiari o certificati come tali, ma che, al contrario, si connoti come qualità trasversale – ed essenziale – a ogni servizio. Un'attenzione specifica sarà inoltre riservata ad alcuni temi che rendono urgente la riflessione e ancor più l'adozione di pratiche educative coerenti con un'idea attuale di inclusione e con modelli didattici in grado di dar realmente seguito, attraverso l'attivazione di adeguati approcci e percorsi, al principio dell'eguaglianza, senza necessariamente ricorrere a una forzata equità. In tal senso, di interesse sarà la condivisione degli esiti di ricerche che hanno avuto lo scopo di esplorare lo stato dell'arte dei pro-

Promuovere sapere inclusivo nella fascia 0-6

Il nuovo modello del PEI



cessi inclusivi al rientro a scuola dopo il primo periodo di lockdown e quindi di inquadrare e comprendere, da un lato, come sia stata realizzata l'inclusione di alunni con bisogni educativi speciali in un momento particolarmente complesso come è stata la ripresa delle attività didattiche dello scorso anno e, dall'altro, quali siano state le concrete strategie adottate per rispondere alle esigenze di ciascun bambino e ragazzo. Rilevanti, per esempio, risultano essere le percezioni dei docenti in merito all'emergere di nuove esigenze che gli alunni con bisogni educativi speciali sembrerebbero manifestare rispetto alla situazione antecedente alla chiusura delle scuole, o ancora le difficoltà sperimentate, anche in ragione dei limiti imposti dai protocolli e dalle misure anti-Covid, nel concretizzare percorsi didattici realmente improntati a una logica di differenziazione, non solo sul piano dei contenuti, ma anche dei processi e dei prodotti in essi implicati.

Come ogni anno, contribuiranno alla realizzazione di questa sezione persone che condividono obiettivi, intenzioni e passioni; professionisti, esperti che pensano e progettano la scuola, ma anche e soprattutto coloro che la fanno e se ne prendono cura. Perché abitare la scuola, pur nelle differenti vesti e funzioni, significa capire come rendere concretamente attuabile un lavoro di qualificazione e valorizzazione, quale contributo apportarvi in relazione alle proprie competenze e ruoli non solo per consentirne il regolare funzionamento, ma per favorire processi trasformativi. Un compito, questo, delicato e oneroso che oltrepassa le sole funzioni di sorveglianza o di assistenza e rende invece prioritario un impegno di tutela e protezione, insito nell'atto stesso del custodire che abbraccia ogni gesto di difesa e di responsabilità verso qualcuno o qualcosa di prezioso.

E infine, come ogni anno, ci auguriamo che i contenuti presentati possano incontrare l'entusiasmo e la determinazione di molti insegnanti, contribuendo così a far germogliare quel desiderio di miglioramento e di innovazione che accompagna il loro agire. Ed è forse ciò che, in fondo, pur senza averne consapevolezza, si augura ogni bambino e ragazzo che incontriamo lungo il nostro cammino professionale.

Conoscere ricerche e strategie concrete sull'inclusione dopo il lockdown

Abitare la scuola



Qualche lettura per continuare a riflettere

d'Alonzo L. (a cura di) (2020). *Back to school*. Pearson Academy, Milano.

Ghigi R., Piras M. (2021). *Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo*. il Mulino, Bologna, 70(1), pp. 78-87.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Erickson, Trento.

INDIRE (novembre 2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*. Report integrativo, novembre 2020

Viola I., Zappalà E., Aiello P. (2021). *La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico*. In «Form@re», 21(1).

World Bank Group (2020). *Pivoting to inclusion, Leveraging Lessons from the COVID-19. Crisis for Learners with Disabilities*. International Bank for Reconstruction and Development, Washington.

Zanfroni E., Maggiolini S., *Finally at school: the return to classes of vulnerable pupils. Results of the FocuScuola Inclusion research 20.20*. In «Form@re», 21, in corso di pubblicazione.

Mancare l'ascolto di sé

Quando la disattenzione al proprio sentire conduce a incidenti relazionali

di **Elisabetta Musi, Professoressa Associata di Pedagogia della prima infanzia, Università Cattolica di Piacenza, e Antonella Arioli, Docente a contratto di Pedagogia, Università Cattolica di Piacenza**

Nelle relazioni interpersonali, e in quelle educative in particolare, le competenze comunicative istituiscono e istruiscono gli scambi. Lo stesso messaggio può assumere connotazioni profondamente diverse a seconda del modo in cui viene espresso. Diverse sono le componenti che entrano in gioco: il tono di voce, il ritmo, i gesti, gli sguardi. I fraintendimenti e gli equivoci sono un rischio sempre incombente, l'ombra che sfugge al controllo.

Daniela lavora in un Polo per l'Infanzia. La coordinatrice è unica per il nido e per la scuola d'infanzia. La sezione grandi prevede la presenza di tre educatrici: i parametri numerici lo consentono. Quindi, alle due già in servizio verso metà novembre si aggiunge la terza educatrice. Daniela e Rita, che hanno consolidato il loro sodalizio professionale, sono abituate a gestire la sezione secondo tempi, spazi e modalità didattiche che hanno messo a punto nel tempo. L'arrivo di Claudia crea un po' di scompiglio e le tre educatrici fanno fatica a trovare un nuovo equilibrio. Le proposte di Claudia sortiscono freddezza e resistenze. Nella difficoltà di affrontare apertamente la situazione inizia a diffondersi un generale disagio. Claudia, dopo una prima conoscenza della sezione, dei bambini e della organizzazione generale del servizio, comincia ad avvertire una certa insofferenza. Per evitare che le sue iniziative vengano rifiutate o ignorate, inizia a "fare da sé": a impostare alcune attività senza il coinvolgimento delle colleghe. Quel suo vissuto di solitudine la induce a cercare continue rivalse: propone ai bambini attività originali ed entusiasmanti, che la portano ad essere la "tata" preferita, la più cercata e apprezzata. La sua spiccata apertura e cordialità con i genitori dà origine a conversazioni serrate e sempre più confidenziali. La sua continua ricerca di confronto e conferma da parte della coordi-

natrice le procura stima e attenzione, che in più circostanze si traduce in aperti riconoscimenti.

Ma tutti questi vantaggi non fanno che aumentare la distanza tra Claudia e le colleghe, le quali coltivano un'alleanza che si rafforza in vista di un comune "nemico". Alla fine dell'anno Claudia chiede di essere trasferita in un altro servizio, liberandosi di un peso divenuto ormai insostenibile e gettando nello sconforto genitori e bambini, increduli di fronte a una decisione che non riescono a comprendere e che mai si sarebbero aspettati.

La prospettiva di tornare a lavorare in un contesto finalmente più sereno allietta le tre educatrici, che in un primo momento vedono nella decisione di Claudia l'unica soluzione possibile. Poi però in ognuna affiorano dubbi e si fa strada la sensazione amara di aver perso un'occasione per imparare a stare insieme, di aver gestito male un incontro che alla fine ha amplificato un disagio tra colleghe trasferendolo ai bambini e ai loro genitori, mortificati e confusi per l'imminente avvicendamento di personale educativo.

Ma cosa è successo all'ombra delle relazioni? Si potevano evitare disagi e difficoltà? Come?

Difficile rispondere, né esistono controprove in grado di dimostrare l'efficacia di comportamenti diversi. Ma vale comunque la pena di tentare un'analisi di quanto è accaduto, nell'intento di allenarsi, almeno sul piano teorico, a intercettare gli indizi di un deterioramento relazionale e comunicativo prima che diventi inarrestabile e insanabile, come in questo caso. Chi si occupa di relazioni per professione dovrebbe conoscerne le dinamiche che le attraversano, almeno quelle più elementari. In questo caso il legame pluriennale tra Rita e Daniela, che ha una valenza e un'identità sovraindividuale, in grado di condizionare la volontà e

Fraintendimenti ed equivoci

le buone intenzioni personali, ha determinato una barriera difensiva all'ingresso di Claudia, percepita come elemento di disturbo, presenza insidiosa nei confronti di un'intesa e una pratica professionale conquistata nel tempo e messa a punto con meticolosità.

A confermare i timori inespressi o forse addirittura inconsapevoli di Rita e Daniela è stato il comportamento di Claudia, che mentre cercava di rendersi più accattivante e apprezzata dalle colleghe, introduceva nel gruppo piccole sfide quotidiane e competizioni, vincendo le quali si allontanava sempre più dalle colleghe. Il crescente disagio di Claudia ha finito per creare squilibri che hanno coinvolto anche gli altri soggetti esterni all'équipe di lavoro: le relazioni con genitori e bambini sono diventate trofei con cui Claudia ha cercato di imporre all'attenzione generale i propri meriti e la propria bravura.

Se la lettura delle dinamiche interpersonali trova le educatrici scarsamente ferrate e dunque in difficoltà a gestire i cambiamenti con consapevolezza e lungimiranza (d'altra parte, non è facile cogliere con lucidità vissuti e processi in cui si è totalmente immersi), proprio questo rende evidente l'urgenza di promuovere la capacità di calarsi nella propria vita emotiva, cogliendone i sussulti, interrogandoli per provare a "gestirli" senza soccombervi, come invece è successo. Ogni evento autenticamente comunicativo – e non semplicemente interattivo – presuppone sia il rispetto dell'altro che la consapevolezza di sé.

Nel caso di queste insegnanti, probabilmente le loro convinzioni e i loro vissuti non hanno trovato un modo costruttivo di espressione perché ciò richiede, innanzitutto, la capacità di decodificare che cosa "si sente" e che cosa "si pensa", sforzandosi di dare un nome a tali contenuti interiori.

La competenza comunicativa si fonda, infatti, su quella emotiva. Saper comunicare non significa semplicemente applicare delle "tecniche" o delle formule superficiali, né tantomeno utilizzare un linguaggio artefatto. La comunicazione *intrapersonale* (il soffermarsi sulle proprie emozioni, l'interrogarsi sui propri significati e aspettative) è un aspetto cruciale della

comunicazione *interpersonale* (il condividere vissuti emotivi e significati). Se manca questo passaggio il rischio è – proprio come è accaduto a Claudia – di "buttare fuori" tutte le proprie inquietudini e frustrazioni in modi distruttivi, per sé o per altri.

Messaggi e metamessaggi: il sapere delle emozioni

Se è vero che la competenza comunicativa interpersonale passa attraverso la coscienza di sé, è altrettanto vero che la conoscenza dei processi comunicativi è importante per stimolare, soprattutto in chi si occupa di educazione, il passaggio da una modalità comunicativa "spontaneistica" a una comunicazione "professionale".

Nel recente dibattito a proposito dell'incidenza della vita emotiva sulla costruzione identitaria, una delle posizioni più decise nel sostenere la dignità delle emozioni si deve allo psicologo dell'età evolutiva Stanley Greenspan, il quale invita a riconoscere che, nel determinare la costruzione della mente, le esperienze cognitive sono stimulate dalle emozioni e non viceversa. «Il bambino discrimina non tanto memorizzando esempi o regole consce o inconscie, quanto portando con sé da una situazione all'altra il proprio bagaglio di stimoli emozionali. [...] Gli affetti che ci portiamo appresso da una situazione all'altra ci dicono che cosa pensare, dire e fare, inserendo ciascun evento nel contesto emotivo e globale della nostra vita. Così siamo in grado di comprendere» (Greenspan, 1997, p. 25).

Ciò significa che, a ogni età della vita, educatori, insegnanti e formatori dovrebbero prestare attenzione alla dimensione emotiva, predisponendo specifiche occasioni di ascolto, riconoscimento, rielaborazione di quanto si agita in sé, progettando interventi di educazione affettivo-emotiva in spazi e tempi dedicati, ai quali assegnare un'importanza pari all'educazione cognitiva.

Emozioni e sentimenti rappresentano infatti una dimensione fondamentale della persona. La mente è una funzione intersoggettiva che si sviluppa nel contatto con gli altri, e l'intelli-

Dinamiche
interpersonali

Esperienze
cognitive
ed
emozioni

Educazione
affettivo-
emotiva

genza cognitivo-emotiva si esprime e cresce in virtù della qualità delle relazioni che coltiviamo con le persone che ci circondano (Bruner, 1992). Genitori ed educatori/educatrici costituiscono le prime risorse evolutive per i bambini; la loro capacità di costruire ambienti stimolanti e sereni è fondamentale nei processi di crescita, ma se essi non hanno gli strumenti necessari all'ascolto di sé, difficilmente potranno essere guide autorevoli per apprendere i moti della vita interiore.

Ripartire dall'attenzione al sentire: in famiglia, a scuola

La vita si comprende con la vita. Il sentire è *onnipresente* e non è "opaco", "irrazionale", sostiene la filosofa Roberta De Monticelli: è apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche, al volere. La coincidenza di *sentire* ed *essere* rende la dimensione emotivo-affettiva dell'esistenza attivamente costitutiva dell'identità personale, al punto che nel linguaggio comune diciamo "essere fuori di sé", quando ci riferiamo al rischio di perdere la propria identità, quando cioè le "ferite dell'anima" colpiscono una persona nel proprio *essere* più profondo. Per questo riveste un ruolo prioritario *l'educazione del sentire* (De Monticelli, 2002, p. 80), cioè la capacità di *comprendere* i vissuti propri e altrui.

Nella pedagogia dei sentimenti il concetto di *comprensione* è decisivo affinché la vita emotiva non sia più un ostacolo ma possa diventare una *risorsa* nella scuola e nei servizi educativi. La comprensione consente di porre e di lasciarsi porre domande di senso, questioni esistenziali, sollecitate da situazioni ad alta intensità emotiva.

Per muoversi in questa direzione occorre "rimanere in contatto con i sentimenti", "stare in ascolto delle emozioni", riconoscerne il ruolo e l'importanza, lasciarli essere, nominarli, esprimerli. Il che è diverso dal volerli spiegare o, come si sente dire, dal "gestirli": gestire i sentimenti implica un loro possesso e una loro "amministrazione", che rimandano alla prospettiva di doverli "dominare" piuttosto

che a quella di "ascoltare" che cosa hanno da esprimere.

Vi è un "ordre du coeur" o una "logique du coeur" *a priori*, come dice Blaise Pascal" (Scheler, 1996, p. 92).

Anche nell'etica educativa e di cura, i gesti del rispetto, dell'accoglienza, dell'attenzione, dell'ascolto, non possono trovare fondamento nelle rigide simmetrie del pensiero logico, ma solo nella percezione affettiva dell'altro come un destino umano che "mi" riguarda e nel quale sono in una certa misura coinvolta/o (in questo senso è altamente significativo il tentativo di rifondare le basi dell'etica sul principio della responsabilità che l'apparizione del "volto" dell'altro suscita come un imperativo morale: cfr. Lévinas, 1985).

Infatti gli atti emotivi appartengono alla classe degli atti "egologici": nei quali, cioè, l'io si percepisce come più o meno profondamente *implicato*. Ciò spiega perché la vita emotiva non sia soltanto una "finestra sul mondo", ma si possa anche considerare una via privilegiata alla conoscenza di sé: è anzitutto «nel sentire che si incontra se stessi» (De Monticelli, 1998, p. 179). Da questo incontro dipende l'apertura e l'accoglienza degli altri o la distanza, la chiusura e alla fine il ripiegamento difensivo su di sé, come in questo caso la scelta sofferta di Claudia...

Il sentire è apertura alla verità

Riferimenti bibliografici

Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato*.

Bollati Boringhieri, Torino.

De Monticelli R. (1998). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*.

Guerini, Milano.

De Monticelli R. (2002). *L'ordine del cuore*.

Per una fenomenologia dell'affettività. In C. Bazzanella, P. Kobau. *Passioni, emozioni, affetti*. McGraw-Hill, Milano.

Greenspan S.I. (1997). *L'intelligenza del cuore: le emozioni e lo sviluppo della mente*. Mondadori, Milano.

Lévinas E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*.

Il Melangolo, Genova.

Scheler M. (1996). *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. San Paolo, Cinisello Balsamo.

La pratica *mindfulness* e il conseguimento di un maggior benessere

di Greta Lacchini

Attraverso l'approfondimento del tema dell'essere vivente come entità globale che ha preso avvio la scorsa annata ho voluto proporre alcuni spunti di riflessione sui recenti contributi delle neuroscienze alla conoscenza dei processi di sviluppo e di apprendimento e le relative implicazioni per la didattica. Ho posto l'accento sul perché la conoscenza dei meccanismi neurobiologici e neuropsicologici alla base dei processi di apprendimento debba posizionarsi in primo piano. A tal proposito ho esaminato il tema della motivazione in ambito educativo, illustrandone adeguatamente il ruolo e la funzione nei processi di apprendimento e le modalità di stimolazione in contesti scolari in vista del successo formativo, obiettivo principale dei docenti di qualsiasi disciplina. Ho offerto un aggiornamento sulle nuove scoperte delle neuroscienze a riguardo, sulle strutture cerebrali necessarie per essere liberi, consapevoli e progettuali per favorire la comprensione non solo della conoscenza della nostra mente, ma anche di come il cervello ci rende quelli che siamo. Dobbiamo incominciare a pensare a mente e corpo non come due entità che si inter-influenzano, ma come due parti della stessa unità. L'aspetto psicologico influenza la nostra salute fisica e viceversa.

Secondo un sistema olistico, non esiste una separazione mente-corpo e tale scissione è stata superata per ridefinire un'identità di mente e corpo: dove un aspetto viene alterato, viene alterato tutto l'organismo. Per intenderci meglio, se siamo di fronte a una situazione stressante, questo evento modifica l'intero sistema. La salute psicologica è quindi un processo multidimensionale e dinamico che comprende vari

aspetti¹, sono le dimensioni del benessere psicologico che diventano risorse per il cambiamento. A tal proposito intendo proporre alcuni spunti di riflessione su come l'aspetto cognitivo possa essere influenzato dalle nostre emozioni. Uno studio insufficiente su di esse ha indotto ad avere un accordo inadeguato sulla definizione del termine "emozione" e sulle procedure di studio. Letteralmente con la parola "emozione" si intende una reazione fisiologica agli stimoli emotivi, ma quando ci riferiamo a quello che elaboriamo dovremmo parlare di sentimento e non di emozione. Questa distinzione regge nella lingua anglosassone (*sensation/feelings*), mentre in italiano abbiamo un uso generico del linguaggio che si riferisce alle emozioni. Inoltre, il resoconto verbale può essere uno strumento molto differenziato. Un bambino ha un lessico meno articolato o minore in termini quantitativi ma non è detto che non provi emozioni, semmai avrà meno capacità di raccontare quello che prova. Nel momento in cui andiamo a descrivere questa esperienza, stiamo modificando l'oggetto di studio appena lo osserviamo.

Bisogna trovare degli strumenti che riescano a darci degli esempi di emozioni pur tentando di mantenere nel maggior limite possibile un'autenticità dello stadio emotivo.

Emozioni positive e apprendimento

Vorrei proporre nuove modalità e pratiche su come si possa raggiungere un maggior livello di piacere, una maggiore attenzione alle emozio-

¹ Ryff C.D. (1995). *Psychological well-being in adult life*. In «Psychological Science», 4, pp. 99-104.

Non esiste una separazione mente-corpo

La salute psicologica è un processo multidimensionale e dinamico

ni positive, il distacco dai problemi quotidiani e una maggiore soddisfazione della vita. Ma come può la pratica *mindfulness* aiutarci nel conseguimento di un maggior benessere?

L'interesse scientifico per la pratica della meditazione e della consapevolezza ha recentemente visto un'impennata senza precedenti. Dopo una fase iniziale di presentazione degli effetti benefici della pratica della consapevolezza in vari ambiti, la ricerca sta ora cercando di svelare i meccanismi psicologici e neurofisiologici sottostanti. Sono necessari progressi nella comprensione di questi processi per migliorare e mettere a punto gli interventi basati sulla consapevolezza che prendono di mira condizioni specifiche come i disturbi alimentari o i disturbi da deficit di attenzione e iperattività.

Quest'anno vorrei proporre un quadro teorico che enfatizza il ruolo centrale dei meccanismi di controllo dell'attenzione nello sviluppo delle abilità di consapevolezza, analizzando il livello fenomenologico dell'esperienza durante la meditazione. I cambiamenti neurali risultanti da una forma pura di pratica di *mindfulness*, che è centrale nella maggior parte dei programmi di *mindfulness*, sono considerati nella prospettiva di costituire un utile punto di riferimento per la ricerca futura. Inoltre, vorrei indagare le possibili interrelazioni tra il miglioramento del controllo dell'attenzione e le capacità di regolazione delle emozioni e il legame tra meditazione, consapevolezza auto-riferita e flessibilità cognitiva.

I risultati delle ricerche² suggeriscono che le prestazioni dell'attenzione e la flessibilità cognitiva sono positivamente correlate alla pratica della meditazione e ai livelli di consapevolezza. La consapevolezza è quindi intimamente legata ai miglioramenti delle funzioni dell'attenzione e della flessibilità cognitiva, aspetti rilevanti per l'equilibrio mentale e il benessere. Quest'anno vorrei approfondire la potenza cognitiva di cui disponiamo e di come essa possa essere influenzata dalla conoscenza del funzionamento del nostro sistema da un punto di vista fisiologico. Elementi della neurofisiologia e

della fisiologia possono venirci in aiuto per supportare i nostri allievi a riconoscere i loro stati emotivi per sentirsi al sicuro.

Man mano, infatti, che i bambini si avvicinano all'adolescenza, parti dei neuroni vengono tagliate via, diminuendo il numero di sinapsi. Durante questo processo, l'ambiente di un bambino è importante. Un ambiente sano e vario consente a più connessioni neurali di rimanere intatte. Ecco perché credo sia **necessario offrire agli insegnanti un'analisi sull'evoluzione del cervello** e di come questa possa permetterci di **ripensare la nostra didattica**. La comprensione dello sviluppo della nostra specie non è solo un argomento di interesse accademico: fornisce agli educatori la chiave per sbloccare strategie pratiche ed efficaci in classe che sfruttano al meglio il tempo di tutti. Capire come il cervello si è evoluto per apprendere, e cosa questo significhi per un insegnamento efficace forse non è mai stato così importante.

Per raggiungere tale comprensione, dobbiamo esplorare due questioni. Innanzitutto, perché per quasi tutti gli studenti alcune informazioni – come riconoscere un volto umano o parlare una prima lingua – sono più facili da apprendere rispetto ad altre informazioni? In secondo luogo, perché alcune materie, come la lettura e la matematica, sono più difficili da imparare per alcuni studenti rispetto ad altri?

Abilità come la lettura e la matematica comportano la riconfigurazione di parti del cervello comunemente usate per altri scopi. Per capire come avviene l'apprendimento, dovremmo avere un'idea di come il cervello di un bambino cambia e cresce, man mano che diventa adulto.



La potenza cognitiva di cui disponiamo

² Moore A., Malinowski P. (2019) *Meditation, mindfulness and cognitive flexibility*. In «Consciousness and Cognition», vol. 18, 1, pp. 176-186.

Ripresa e programmazione dell'anno di una Community on line

di Federica Pilotti e Jole Caponata

Da una architettura on line all'allestimento delle singole funzioni dello spazio virtuale

Alla ricerca di strumenti per facilitare l'azione educativa

Una certezza l'abbiamo tutti per questo nuovo anno scolastico 2021-22: il mondo è cambiato, il nostro modo di vivere è cambiato, il punto di vista da cui abbiamo sempre visto le cose è cambiato; ci siamo domandate, come amministratori della Community Docenti Virtuali¹, attivata nel 2011 per sviluppare in un ambiente informale competenze didattico/digitali, come reinventare e ridisegnare, dopo la pandemia, una Community di docenti online.

Sono le nostre domande che segneranno questa breve trattazione, domande che ci hanno portato a dubitare del futuro delle Community stesse, domande che non hanno sempre una risposta, ed è questo il motivo per cui abbiamo deciso comunque di continuare questa nostra avventura, per affrontare i cambiamenti e riflettere sulle risposte.

Per quest'anno, a differenza dei primi due, in questa rubrica ci faremo aiutare a capire quale strada delineare per il nostro gruppo Facebook da alcuni membri dello stesso, perché mai come adesso è necessaria una svolta nell'uso di Facebook finalizzato al mentoring, al tutoraggio virtuale, e all'utilizzo delle nostre intelligenze collettive per dare un senso nuovo al Fare Comunità on line.

Cosa è cambiato durante l'innovazione forzata dovuta alla pandemia, cosa ha fatto crescere la community e il supporto ai docenti, cosa l'ha invece impoverita? Durante l'anno appena trascorso è sembrato che, nel dibattito scolastico tra i membri dei gruppi, prevalesse l'interesse solo per la tecnologia a discapito della metodologia. Il numero dei nuovi iscritti lo dice, i post lo dimostrano,

¹ Docenti virtuali: <https://www.facebook.com/groups/apprenderevirtualmente>.

si era alla ricerca spasmodica di strumenti per facilitare l'azione educativa in Didattica a Distanza. E la centralità dell'alunno? l'inclusione? Come amministratori ci siamo resi conto che la maggior parte delle buone pratiche raccontate sono state costruite su percorsi di sperimentazione avviati da tempo e non possono essere contestualizzate al periodo emergenziale in cui ci siamo trovati. Chi era già sulla scia dell'innovazione ha beneficiato delle proprie esperienze, ma gli altri? La maggior parte dei colleghi che si sono iscritti alle community in questo periodo cercava soluzioni immediate e non si è assolutamente posto il problema della validità di uno strumento piuttosto che di un altro. Adesso è giunto il momento di tornare ad apprendere "insieme" a scuola, di fare tesoro di quanto appreso dalle interazioni dei gruppi perché i docenti possano mettere in atto un apprendimento attivo, che preveda l'utilizzo delle tecnologie come strumenti complementari alla didattica.

Cosa conservare della struttura e degli strumenti messi a disposizione delle Community pre-COVID?

Per **struttura** intendiamo le **informazioni pubbliche del gruppo** (le finalità e le regole da rispettare) e la loro moderazione, la scelta quindi dei post da approvare, la direzione del timone da tenere per scegliere dove andare. La struttura, nella sua parte legata alla netiquette non ha subito crolli, invece le approvazioni dei post previa lettura ci hanno spesso sconsigliate. Moderare la quantità di post dell'ultimo minuto, i sondaggi sulla didattica a distanza, distinguere un contenuto accessibile, vagliare la certificazione delle fonti, l'autorialità, fare l'analisi delle fake news è stato difficilissimo per il diluvio di richieste da vagliare. La struttura della

Impegnativa la valutazione dei post

Community Docenti Virtuali, però, rimarrà al momento invariata, con la necessità di un aumento dei moderatori e di una checklist di approvazione da strutturare con cura, che renda il lavoro degli stessi veloce e il *governo* del gruppo condiviso.

Per **strumenti**, invece, intendiamo la possibilità della **creazione di stanze** e il **mentoring** messi in atto poco prima della pandemia e utilizzati limitatamente, data la formazione mirata e forzata agli strumenti dell'emergenza. Al momento sono 28 i nostri Mentori e 22 le coppie tutor/tutee² formatasi su Docenti Virtuali; questo sarà il cambiamento: *arredare* il nostro spazio virtuale seguendo proprio l'idea delle *stanze*, immaginando il gruppo come uno spazio da allestire, un ambiente grande che ha bisogno di essere, attraverso l'arredamento, definito nelle sue funzioni come nella sceneggiatura di un set; si passa ora alla progettazione curata di un ambiente (*setting*) didattico/informale.

È finito il tempo della piazza virtuale aperta: rinnovare ora significa passare dall'architettura della struttura, all'allestimento delle funzioni dello spazio virtuale, attraverso la creazione di momenti personalizzati di formazione, ambienti su misura dell'esigenza.

Servono ancora le community di Facebook?

Certamente in dieci anni questi spazi, queste regioni virtuali sono cambiate. Siamo partiti, come raccontato nel nostro primo numero di due anni fa, abitando in luoghi d'incontro privilegiati tra pochi docenti che, come innovatori spinti dalla solitudine in presenza, si incontravano nel virtuale per «conoscere colleghi con cui poter condividere e confrontare esperienze, aggiornarsi sulle numerose risorse a disposizione in rete, riflettere su tematiche legate all'attività didattica e tutto ciò che può favorire il processo di insegnamento/apprendimento (tecnologie digitali e non solo)»³. Si confrontavano e confortavano su una visione di scuola allargata e nuova, dove ci si parlava e si dialogava nei post, dalla lettura dei quali si cresceva.

² Nella strategia del Tutoring il tutee è l'allievo.

³ Pilotti F., Nanni E. (2019). *Fare community: il tutto è maggiore della somma delle parti*. In «Essere a scuola», n. 1, settembre.

I cambiamenti di questi due anni sono stati prima di tutto la numerosità degli iscritti (dovuta alla forza dello strumento), la varietà dei profili degli insegnanti che, guidati, hanno costruito la propria identità virtuale, i propri ambienti online e in alcuni casi le proprie Community specializzate. Lo spazio si è allargato spinto dai numeri: lo spazio virtuale si dilata in funzione della quantità degli utenti, senza limiti di dimensioni.

La condivisione è diventata un diluvio di informazioni, difficili da incanalare, la discussione non è più presente sotto i post, le figure di riferimento che trainavano tutti sono scomparse, da una parte per un buon motivo: ormai non si è più in pochi a fornire idee e suggerire strumenti, si è in molti, tanti con idee buone o meno buone, ingenuie e strutturate, ma si è in tanti.

In questo momento di metamorfosi – che ha reso quasi asettici questi ambienti prima popolati da tante voci, e non solo da post – la pandemia ci ha mostrato, attraverso una richiesta forsennata di aiuto, che i docenti si sono rivolti a questo *luogo* per cercare aiuto e affrontare il nuovo, e la comunità ha risposto.

Certe che per esistere e dare senso alla loro funzione le Community andranno ri-progettate e ri-pensate, che per farlo ci vorranno competenze di progettazione e condivisione di obiettivi, quale per primo l'idea stessa della parola *comunità* cioè del “farlo insieme”, ci arricchiremo strada facendo di tante voci diverse per cercare di capire insieme come fare ad “allestire” questi luoghi, che anche se virtuali, per esistere hanno bisogno di persone preparate e pronte a donare, come in qualsiasi comunità.



**Cercare
aiuto
e affrontare
il nuovo**

8° EaS DAY (Essere a Scuola)

COSTRUIRE CITTADINANZA IDEE, CURRICOLO, METODI PER L'EDUCAZIONE CIVICA NELLA SCUOLA

ore 10.00 – 12.00

Costruire cittadinanza: La nostra costituzione

Filippo PIZZOLATO

Costruire cittadinanza: il nostro ambiente

Pierluigi MALAVASI

Costruire cittadinanza: scuola e digitale

Pier Cesare RIVOLTELLA

Al termine delle relazioni premiazione
Concorso EAS 2021

Laboratori (vedasi di seguito per maggiori dettagli):

- ore 14.30 - 15.45 primo turno
- ore 16.00 - 17.15 secondo turno

LABORATORI IN PRESENZA

- 1 La Carta della Terra incontra la Philosophy for Children – Stefano PASTA, Eugenia Giulia GRECHI e Laura GUERINI
- 2 Scrittura collaborativa: costruire testi condivisi – *Enrica BRICCHETTO* *Gianna CANNI'*
- 3 Educazione Civica Digitale. Lo strumento del Digital Storytelling – *Michele MARANGI*
- 4 Didattica multimodale – Nicola SCOGNAMIGLIO

LABORATORI ONLINE

- 1 Cittadinanza, inclusione – *Elisa FARINACCI*
- 2 Internet, diritti libertà – *Maria Cristina GARBUI*
- 3 Usare la rete – *Eleonora MAZZOTTI*
- 4 Curricolo e cittadinanza – *Elena VALGOLIO*

La giornata di studio si svolgerà con una doppia modalità.

In presenza, presso la sede dell'Università Cattolica di via Trieste 17 a Brescia:

- max 100 persone
- plenaria al mattino
- partecipazione a due laboratori nel pomeriggio (max 25 persone per laboratorio)
- visita guidata alla Vittoria Alata presso il Museo di S. Giulia e buffet in pausa pranzo
- quota di partecipazione € 25,00

Online, comodamente dalla propria abitazione o luogo di lavoro:

- max 100 persone
- plenaria al mattino
- partecipazione a due laboratori nel pomeriggio (max 20 persone per laboratorio)
- quota di partecipazione € 15,00

Iscrizioni entro il 4 ottobre 2021 o fino ad esaurimento posti

Giornata di studio – Webinar

Venerdì 15 ottobre 2021

Università Cattolica del Sacro Cuore – Online



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Costruire cittadinanza. Idee, curriculum, metodi per l'educazione civica nella scuola

Venerdì 15 ottobre 2021

Tutti i laboratori vengono replicati due volte: la prima dalle ore 14.30 alle ore 15.45, la seconda dalle ore 16.00 alle ore 17.15. Per partecipare è necessario iscriversi, scegliendo i due di maggior interesse, sia per la partecipazione in presenza che online. Ogni laboratorio prevede un massimo di 25 partecipanti in presenza e 20 online. L'iscrizione è obbligatoria.

LABORATORI IN PRESENZA

1) La Carta della Terra incontra la Philosophy for Children

Coordinano: Stefano PASTA, Eugenia Giulia GRECHI e Laura GUERINI

Si tratta di un laboratorio sperimentale di filosofia per bambini a tema Carta della Terra.

La metodologia che si utilizza prende spunto dalla *Philosophy for Children* teorizzata dal filosofo Matthew Lipman. L'intento è quello di condurre una discussione guidata che tenga in considerazione la globalità del ragionamento e di tutti gli aspetti che riguardano il processo di costruzione del pensiero. Solitamente la fascia d'età coinvolta è quella della scuola primaria. Il laboratorio applica la metodologia all'interno del gruppo docente in formazione affinché possa essere vissuta, compresa ed eventualmente riproposta all'interno della pratica didattica.

In questo caso si è pensato di partire dalla Carta della terra delle bambine e dei bambini come documento-stimolo e anche di approfondimento sul quale incardinare la pratica.

2) Scrittura collaborativa: costruire testi condivisi

Coordinano: Enrica BRICCHETTO Gianna CANNI'

Il laboratorio è basato sulla forza didattica che ha in sé la scrittura collaborativa digitale. In che modo lavorare per EAS può contribuire a mettere insieme energie e competenze? In che modo muoversi con disinvoltura negli ambienti digitali contribuisce a costruire piccoli team creativi? Cercheremo di rispondere insieme a queste domande.

3) Educazione Civica Digitale. Lo strumento del Digital Storytelling

Coordina: Michele MARANGI

Fare digital storytelling significa creare racconti efficaci che siano coerenti con le logiche del digitale: capacità di sintesi, intelligenze multiple, logiche partecipative, unione di linguaggi, formati e tecniche, disseminazione orizzontale. A partire da casi concreti, nel laboratorio saranno forniti gli strumenti di base per progettare e realizzare digital storytelling nella prospettiva dell'Educazione Civica Digitale.

4) Didattica multimodale

Coordina: Nicola SCOGNAMIGLIO

Le tecnologie digitali, la rete e i nuovi dispositivi mobili trasformano il "tradizionale" scrivere e comunicare e immergendo i nostri studenti in ambienti dove la comunicazione è sempre più organizzata attraverso un inedito intreccio tra scrittura, immagini e suoni. Il laboratorio cercherà di indagare come l'educazione alla cittadinanza digitale possa realizzarsi all'interno di questa nuova comunicazione multimodale.

LABORATORI ONLINE

1) Cittadinanza, inclusione

Coordina: Elisa FARINACCI

Durante le nostre giornate passiamo sempre più tempo ad abitare spazi digitali diventando veri e propri cittadini all'interno di gruppi WhatsApp, social media, pagine di fandom dei nostri film o libri preferiti. Se essere cittadini all'interno delle nostre città e nazioni prevede tutta una serie di diritti e doveri, nel digitale come si modificano queste regolamentazioni? Possiamo avvalerci degli stessi punti di riferimento? Riceviamo le stesse tutele? Chi garantisce i nostri diritti? Il laboratorio online proporrà alcuni spunti di riflessione su queste tematiche cercando di offrire alcuni strumenti agli insegnanti per incoraggiare tra gli studenti un uso inclusivo e consapevole dei media digitali.

2) Internet, diritti libertà

Coordina: Maria Cristina GARBUI

La rete è spesso descritta come un nuovo, grande spazio di libertà: si tratta di saper leggere i nuovi alfabeti della contemporaneità, che richiedono nuove competenze, più dinamiche e flessibili, e una chiarezza di fondo sulle caratteristiche dell'attuale società in cui i media sono al centro. Come possiamo affacciarci criticamente in Internet indagando libertà e diritti umani? A questo interrogativo il laboratorio vuole rispondere ponendo l'attenzione sulla progettazione di attività di analisi, manipolazione e produzione di esperienze legate a tre dimensioni: il divario attualmente esistente tra spazio pubblico e spazio privato; l'aumento dell'informazione disponibile che pone la questione del consenso e la libertà dell'utente, che si pone in dialogo con l'architettura anarchica che contraddistingue la rete.

3) Usare la rete

Coordina: Eleonora MAZZOTTI

Nel mondo dei "prosumer", ogni individuo è contemporaneamente autore e fruitore di contenuto digitale. In questo contesto, come usare la rete a scuola? Qual è il rapporto tra le virtù del digitale, le tecnologie e l'uso della rete all'interno della didattica? Il laboratorio, svolto online, cercherà di affrontare la questione fornendo all'insegnante strumenti che potranno essere d'aiuto per l'analisi e la produzione.

4) Curriculum e cittadinanza

Coordina: Elena VALGOLIO

Nel laboratorio Cunicolo e Cittadinanza Digitale i docenti si metteranno alla prova confrontandosi sulle aree e sulle dimensioni della competenza digitale. Queste non descrivono un percorso rettilineo, ma si intrecciano e si rincorrono lungo la vita scolastica di ciascuno studente. Come orientarsi all'interno dei numerosi documenti sull'Educazione digitale? La proposta operativa prende le mosse dall'analisi dello strumento per il curriculum della Media Literacy Education* per ragionare su possibili declinazioni nei diversi gradi di scuola.

*E. Valgolio, Essere a Scuola, "Competenza Digitale. Uno strumento per il curriculum della Media Literacy Education (MLE)", n° speciale aprile 2021, pp. 58-64.