

essere a Scuola

ISSN 2611-3035

numero
speciale
aprile 2021

fare lezione

sostenibilità spazio e tempo
fare podcast
attivare

divario
scuola

raccontare
consumi

progettare

competenza digitale

risorse didattiche



la scuola a casa | un anno dopo

Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione

essere a scuola

Rinnova il tuo
abbonamento
per l'a.s. 2020/2021

ABBONAMENTO CARTACEO

L'abbonamento comprende:

- 10 fascicoli cartacei di 96 pagine
- accesso alla versione digitale
- contenuti online aggiuntivi

62 €

ABBONAMENTO DIGITALE

L'abbonamento comprende:

- accesso alla versione digitale
- contenuti online aggiuntivi

40 €

WEB

Visita il sito www.morcelliana.it e scegli il prodotto abbonamento che desideri, il pagamento è sicuro con Carta di Credito, Carta del Docente e Paypal.

CARTA DOCENTE

Invia il Codice del Buono della tua Carta del Docente via email a abbonamenti@morcelliana.it.

BANCA

Con Bonifico Bancario intestato a Editrice Morcelliana srl: UBI BANCA SPA, Iban IT94W0311111205000000003761, indicando i propri dati anagrafici.

POSTA

Con versamento su conto corrente postale 385252 intestato a Editrice Morcelliana srl, indicando i propri dati anagrafici.

Morcelliana

Scholé

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

Editoriale

di Pier Cesare Rivoltella



Questo numero speciale di *Essere a Scuola* esce a un anno di distanza dal primo, quello con cui nel pieno dell'emergenza, durante la prima ondata del contagio, avevamo provato a renderci partecipi dello spontaneo movimento di solidarietà digitale che aveva visto insieme un po' tutti gli editori per regalare a insegnanti e studenti provati una lettura, uno strumento, dei suggerimenti. Lo avevamo fatto con uno "speciale" anche allora, che avevamo intitolato "La scuola a casa": un titolo fortunato, che in molti ci avrebbero poi copiato.

"La scuola a casa", per estensione, avevamo battezzato anche un ciclo di 13 webinar che come CRE-MIT – il Centro di ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia che dirigo presso l'Università Cattolica – avevamo pure deciso di erogare in modalità open per venire incontro alle esigenze di tanti insegnanti spiazzati dalla nuove modalità imposte loro dall'Emergency Remote Teaching.

I contributi di questo nuovo numero speciale ripartono dai contenuti di quei webinar: li distillano, li rendono rigorosi come un webinar non può essere, li corredano di riferimenti bibliografici, li aggiornano all'oggi, sospesi come siamo tra la speranza che il vaccino rimetta finalmente tutto a posto e il sospetto che in molti di noi alberga che in fondo nulla sarà più come prima.

L'idea è ancora una volta di liberare le idee e favorire il confronto. E proprio per questo il numero è disponibile in download gratuito. Una scelta forte, meditata insieme all'Editore, e sostenuta dalla convinzione che la conoscenza debba essere accessibile in modalità open. Certo questo deve fare i conti con la sostenibilità, anche economica, ma entro quei limiti l'idea è di fare di tutto perché masticare cultura non possa, non debba essere un problema.

Molto è stato scritto in questo anno sulla crisi come opportunità, sulla lezione che potrebbe averci insegnato, su come si potrà ripartire e su come potremo immaginare il futuro. Credo che forse sia ancora troppo presto per questo tipo di bilanci o proiezioni e che spesso il dibattere su questi temi rischi di diventare sterile chiacchiera. Probabilmente quel che invece ci viene chiesto è l'intelligenza del qui e ora, lo stare nella crisi secondo il precetto del "presente di incarnazione" che impone all'insegnante di avere sempre le orecchie e gli occhi ben aperti, il cuore e la mente sorretti da una intenzione fortissima. E allora buona lettura a tutti. E buon lavoro.

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 Pigliapoco, Francesca Davida Pizzigoni, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Ivan Sciapecconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

Editoriale

Editoriale

di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

Scuola

La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza
di Pier Cesare Rivoltella, p. 4

Divario

Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola
di Stefano Pasta, p. 11

Progettare

L'EAS, lezione Blended, in Didattica Digitale Integrata (DDI)
di Enrica Bricchetto, p. 14

Fare lezione

Come gestire una lezione online. Attenzioni di metodo del docente-moderatore
di Serena Triacca, p. 18

Raccontare (tecnica)

Il paradosso della DaD. Il video: protagonista o vittima?
di Paolo Lipari, p. 23

Raccontare (didattica)

Ridurre la distanza: quali risorse per la scuola dell'infanzia
di Alessandro Sacchella, p. 26

Attivare

Attivare la curiosità dei bambini nella scuola dell'infanzia
a cura di Laura Comaschi, p. 30

Fare podcast

Dalla parola al podcast

di Nicola Scognamiglio e Camilla Zabaglio, p. 33

Spazio e tempo

Tempo e spazio nella DaD. Esperienze nella scuola secondaria di primo grado

di Alessandra Carenzio, Elisabetta Nanni e Federica Pilotti, p. 37

Risorse didattiche

Ridurre la distanza: quali risorse per la scuola primaria

di Elena Valgolio, p. 42

Consumi

Valorizzare i consumi mediali degli studenti

di Michele Marangi, p. 49

Sostenibilità

Sostenibilità della didattica digitale nella scuola dell'emergenza sanitaria

di Paolo Raviolo, p. 54

Competenza digitale

Competenza digitale. Uno strumento per il curricolo della Media Literacy Education (MLE)

di Elena Valgolio, p. 58

Progetto grafico di copertina

Monica Frassine

Impaginazione

OVERTIME di Olivia Ruggeri

Quote di abbonamento

Abbonamento annuale 2020/2021
(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 scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza

di Pier Cesare Rivoltella

In questo contributo vorrei provare ad annodare i fili del passato con il presente, provando ad anticipare insieme il futuro, sebbene proprio nel momento in cui stiamo licenziando questo numero speciale di *Essere a Scuola* ancora non sia chiaro cosa esso possa riservare.

Costruirò la mia analisi ragionando a tre livelli:

- 1) il primo livello è quello organizzativo, delle scelte di sistema;
- 2) il secondo livello è quello didattico, della pratica agita nella classe;
- 3) il terzo livello è quello professionale, del profilo dell'insegnante.

A ciascuno di questi tre livelli proverò a chiedermi: ma dove eravamo prima del 20 febbraio 2020? Che cosa ha prodotto l'emergenza dopo il 20 febbraio? E che cosa potrà succedere da qui in avanti, dopo che la curva del contagio ha ripreso a impennarsi e le misure di contenimento ci hanno portato verso una nuova chiusura? Ha senso parlare di ritorno alla normalità? E in che termini? E a quali condizioni? Od occorre continuare a pensare a come fronteggiare l'emergenza?

L'esito ultimo, la prospettiva da traguardare, è la lesson learned, quello che non ci dovremmo di-

menticare quando tutto sarà realmente finito e che, molto probabilmente, ci può servire anche ora.

1. Il livello organizzativo: spazio e tempi della scuola

Parto dal piano organizzativo e a questo livello provo a organizzare il mio ragionamento attorno a due indicatori: lo spazio e il tempo.

L'organizzazione scuola deve sempre fare i conti con lo spazio e con il tempo, e riguardo a spazio e tempo, qual è la situazione da cui proveniamo? Quali erano le questioni che ci preoccupavano prima dell'emergenza?

Sul versante dello spazio credo che tutti si possa concordare nel ritenere che i temi dell'edilizia, dell'architettura scolastica, della organizzazione degli ambienti di scuola, erano i temi che dominavano il dibattito e che assorbivano la nostra preoccupazione. Mentre in materia di tempo, come da tradizione, i problemi erano: la frequenza scolastica, il rapporto tra le presenze e le assenze, l'orario scolastico (Rivoltella, 2019). Con l'emergenza, che cosa è successo rispetto a questi temi?

Sul piano dello spazio credo che l'emergenza, dal punto di vista della sua ricaduta sulla scuola, ci abbia fatto vivere un gigantesco processo di deterritorializzazione (Meyrowitz, 1985; Thompson, 1995), un processo di sganciamento della scuola dallo spazio e questo sganciamento della scuola dallo spazio, almeno nelle situazioni più virtuose, ha finito per configurarsi come una ricollocazione della scuola dentro altri ambienti, non fisici ma virtuali: gli ambienti delle piattaforme, in modo particolare gli ambienti delle piattaforme di videocomunicazione (come *Collaborate*, *Zoom*, *Meet*, *Skype*, *Teams*) che tutti abbiamo imparato a conoscere, anche quelli di noi che non avevano mai avuto dimestichezza con questi ambienti.

Anche il tempo ha subito una ristrutturazione dal punto di vista organizzativo, e questa riorganizzazione ha voluto dire sostanzialmente fare i conti con il time management, con la gestione del tempo da parte degli insegnanti in un processo di contrazione e addensamento su cui la ricerca aveva già capito alcune cose in tempi non sospetti (Ardrizzo, 2002; Martini, 2002), con la previsione dei tempi che gli studenti avrebbe-

ro impiegato a sviluppare apprendimento (Francesch, 2011; Zavalloni, 2012), e insieme al time management, inevitabilmente, abbiamo dovuto registrare una riconcettualizzazione del concetto di frequenza. Che cosa significa ritenere presenti i nostri studenti dall'altra parte dell'"intercapedine" digitale? Quando sono presenti? Quando si può dire che frequentino? È una grossa questione, è un grosso tema che è rimasto sospeso sostanzialmente tra due estremi: da una parte chi ha provato a risolvere il problema reduplicando la frequenza che si sarebbe verificata nell'ambiente fisico (e quindi cinque erano le ore di scuola quando si poteva avere accesso all'edificio scolastico, e cinque rimangono in piattaforma di videocomunicazione); si tratta di una soluzione basata su un rapporto uno-a-uno: a un'ora di scuola corrisponde un'ora di videocomunicazione. A questo estremo ha risposto dall'altra parte la posizione di chi invece ha provato a riprogettare, a dare alla gestione del tempo un significato diverso: e così si è provato a rompere la "parità", a calcolare il "peso" diverso del lavoro on line rispetto a quello in presenza, a contabilizzare anche le ore di lavoro asincrono (Ardizzone, Rivoltella, 2008).

Di questo lavoro di ripensamento dello spazio e del tempo cosa potrà essere messo a sistema? Cosa ci porteremo dietro anche oltre l'emergenza che prima o poi terminerà?

Dal punto di vista dell'organizzazione la scuola dovrà imparar-

re da questa lezione la flessibilizzazione. Abbiamo bisogno di diventare più flessibili dal punto di vista della gestione degli spazi e dei tempi, abbiamo bisogno di immaginare una scuola aumentata o ibridata dal digitale, una scuola in cui il digitale aiuti finalmente a ripensare in profondità il dispositivo (Rivoltella, 2015a). Significherà mettere nel mirino l'orario scolastico e le riunioni, ripensare il tempo-scuola, ridare valore alla presenza per sottrazione, ovvero, proprio grazie alla flessibilizzazione, riuscire a intervenire sugli spazi e sui tempi del "fare scuola" senza dare per scontato che questi spazi e questi tempi coincidano con lo stare tutti in classe esattamente per lo stesso tempo e per lo stesso numero di ore.

Occorre ricordare che la scuola già dispone dello strumento per questa flessibilizzazione organizzativa: si tratta dell'Autonomia Scolastica. Il primo invito che la crisi consegna a insegnanti e dirigenti è l'invito a ritornare in maniera seria e profonda sugli spazi di lavoro e di creatività che l'Autonomia consente, facendoli oggetto di una progettazione coraggiosa e creativa (Rivoltella, 2017).

2. Il livello didattico: progettare, comunicare, valutare

Sul piano didattico si può provare a ragionare su tre indicatori che coincidono di fatto con quelli che io definisco i tre verbi professionali dell'insegnante, ovvero: il progettare, il comunicare, il valutare.

I verbi declinati dalla tradizione didattica

Qual è la situazione da cui proveniamo in materia di progettazione, di comunicazione e di valutazione? Evidentemente mi riferisco in generale a una situazione che non riguarda gli insegnanti più esperti, più innovatori, più dotati di saggezza didattica; ragiono sul livello medio della scuola italiana tradizionalmente intesa, così come lo conosciamo attraverso l'esperienza diretta e le evidenze della ricerca. Questa situazione mi sembra improntata alla progettazione implicita e centrata sul contenuto.

Cosa significa che la progettazione è implicita? Nella stragrande maggioranza dei casi per l'insegnante italiano (soprattutto della scuola secondaria), vuol dire che non si scrive, non si mette su carta o su supporto digitale. Si progetta seguendo le indicazioni di quel pilota automatico che è dentro ogni insegnante che si è già formato un'idea di quanto serve a svolgere le singole parti della propria progettazione, sulla base dell'esperienza di anni e anni di insegnamento. Non è una novità. Quella dell'insegnante è tra le professioni in cui il livello tacito delle competenze è più presente: questo significa che l'insegnante si lascia guidare nelle sue pratiche da una serie di conoscenze implicite e solo raramente opera riflessivamente in modo tale da recuperare l'implicito, farlo salire a livello di consapevolezza, fissarlo per renderlo analizzabile o esportabile.

Oltre che implicita, la progettazione è per lo più centrata sul

contenuto. Questo significa che, nonostante si sia da diversi anni dentro la cosiddetta scuola delle competenze, buona parte degli insegnanti pensa ancora in termini di programmi e di contenuti da affrontare in classe. Di qui la difficoltà a immaginare la trasferibilità del lavoro dalla classe all'on line.

Anche la comunicazione trasmissiva, come la didattica trasmissiva, se ci guardiamo indietro, appartiene ed è appartenuta alla scuola italiana, e una valutazione spesso sommativa e basata soprattutto sulla misurazione. Dei tre verbi chiave che definiscono la valutazione (misurare, apprezzare e il conoscere) la tradizione docimologica di scuola in Italia è affezionata, e spesso si limita esclusivamente, alla misurazione; quindi prove sommative costruite sulla misurazione, che si traducono in voti con le virgole, con i decimali, e in medie statistiche (Hadji, 1992). Questo è un po' il passato da cui proveniamo.

Imparare la lezione

A cosa ci ha costretto l'emergenza, che cosa abbiamo vissuto e in parte stiamo ancora vivendo in queste settimane? Credo che sul piano della progettazione i più attenti di noi si siano trovati a fare esperienza inevitabile di progettazione esplicita. Quando lavoro on-line, quando progetto per una didattica a distanza, l'improvvisazione, la progettazione implicita, la programmazione con il pilota automatico, non funzionano. L'e-learning, il Distance Learning, senza una progettazione minuziosa, analitica ed esplicitata, non riescono

a essere efficaci. In queste settimane abbiamo imparato l'importanza della progettazione esplicita, e abbiamo imparato l'importanza di una progettazione che sia centrata sull'attività dello studente, sui suoi reali bisogni, almeno lì dove la scuola è stata sensibile, ha tenuto conto dello studente, si è interrogata sulle sue condizioni di connessione, sulle sue attrezzature tecnologiche, sulla sua possibilità di seguirci in quello che stavamo pensando per lui. Dunque una progettazione esplicita e centrata sulle attività dello studente.

Che tipo di comunicazione? Una comunicazione dialogica. Abbiamo scoperto che la trasmissione non è tutto, abbiamo scoperto il bisogno di rassicurazione dei nostri studenti. Penso in modo particolare alla fascia della scuola primaria, e ancor più alla fascia della scuola dell'infanzia. Il bambino ha visto scomparire, quasi, dall'oggi al domani, tutti i suoi compagni e anche le sue maestre. Abbiamo sentito il bisogno di sostenere e di colmare questo vuoto, abbiamo sentito il bisogno di sedare questa angoscia da separazione, questo lutto, questa esperienza di perdita (Lancini, 2017). Come abbiamo fatto per operare in questa direzione? Siamo dovuti andare necessariamente verso forme dialogiche di comunicazione, sia in modalità sincrona che in modalità asincrona. Ci si è riscoperti a raccontare storie attraverso dei vocali di *WhatsApp*, ci si è riscoperti a fare storytelling, a rileggere ad alta voce delle storie. La centralità della comunicazione dialogica che si è andata a so-

stituire alla comunicazione trasmissiva.

Sul piano della valutazione, infine, ci siamo accorti che la valutazione sommativa, la valutazione basata sulla misurazione, in una situazione di distanza non funziona. Perché non funziona? Perché viene in primo piano il problema del controllo, il problema dell'essere sicuri che la prova sia probante, e cioè che lo studente non copi, non riceva aiuti. A distanza questo tipo di dispositivo (Baudry, 2017; Foucault, 1976) non funziona; e quindi credo che in maniera salutare la difficoltà di immaginarsi come possa essere la valutazione a distanza sia servita a farci rendere conto che probabilmente anche il modo in cui prima nella stragrande maggioranza dei casi valutavamo non funzionava.

Immaginare il futuro

Sulla base di questo riposizionamento a cui siamo stati chiamati, come ci possiamo immaginare il dopo? O meglio: come a me piacerebbe immaginarmi il dopo? A me piacerebbe che la scuola da qui in avanti facesse tesoro di questa lezione e maturasse una nuova cultura e una nuova centralità della progettazione; mi piacerebbe che la scuola di domani fosse una scuola che riparte dalla qualità della progettazione; mi piacerebbe che fosse una scuola la cui comunicazione fosse più relazionale e più focalizzata, vuol dire una comunicazione distillata, una comunicazione più intelligente, una comunicazione meno verbosa e più efficace, una comunicazione generativa (Toschi, 2011). Non è un caso

se in questo tempo di emergenza ci si sia resi conto che i metodi di comunicazione didattica che meglio funzionano sono quelli basati sul rovesciamento. Abbiamo capito che cosa fosse veramente la flipped lesson: non era spedire a casa dei video da vedere in anticipo; era creare le condizioni affinché sulla base dell'anticipazione cognitiva, sulla base dell'anticipazione didattica, ci fosse la possibilità da parte nostra, in un tempo circoscritto ma fortemente focalizzato, di fare problem solving e di andare in profondità là dove veramente i problemi dell'apprendimento si segnalano. Gli episodi di apprendimento situato (EAS) funzionano esattamente in questo modo (Rivoltella, 2013; 2016).

Sul piano della valutazione, spero e mi augurerei, che la scuola di domani sviluppi anche una nuova cultura della valutazione, che si potrebbe racchiudere in due aggettivi: una valutazione diffusa e formatrice.

Una valutazione diffusa vuol dire una valutazione che coincida con l'attività didattica stessa. È quello che la Earl in un articolo del 2006 definiva *assessment as learning*, riprendendo poi il tema in maniera diffusa in un volume qualche anno più tardi (Earl, 2013): la valutazione come apprendimento, in quanto apprendimento. È diffusa quella valutazione che opera l'insegnante nella sua classe quando quello che fa insieme ai suoi studenti, quello che agisce durante la lezione, può essere contestualmente allo stesso tempo considerato come elemento valutabile; il risultato della valutazione diffusa è che lo studente sa di

essere valutabile sempre; scende la pressione emotiva che di solito la prova mette addosso allo studente, sale la sua capacità di considerare l'errore come qualcosa che è benvenuto, perché quando si manifesta finalmente si impara, e non come qualcosa da evitare.

Una valutazione diffusa è anche una valutazione formatrice, che è più che una valutazione formativa. È formatrice la valutazione quando diventa spazio di costruzione dell'apprendimento a tutti gli effetti (Hadji, 1992). Nel caso del primo ciclo d'istruzione non è soltanto un auspicio, ma un obbligo.

3. Il livello professionale: il metodo, il digitale, la pratica

Il terzo e ultimo livello della mia analisi, come anticipavo in apertura, è il piano professionale. Anche qui individuo tre indicatori che sono: il metodo, il digitale, la pratica. Provo a condurre la mia analisi sul durante e sul dopo anche rispetto a questi tre indicatori.

Nostalgia del contenuto, "tutto digitale", competenze tacite

Partiamo dal primo indicatore: il metodo. Da dove veniamo rispetto al nostro recente passato in materia di metodo? È inutile nasconderci che il dibattito sulla scuola che ha animato la riflessione culturale sulla scuola italiana negli ultimi anni è stato caratterizzato da una dialettica apparentemente incompabile

tra il metodo e il contenuto. La domanda classica che spesso mi sono sentito fare dall'insegnante a cui proponevo una prospettiva di didattica delle competenze era: "Ma i contenuti che fine fanno?". Questa opposizione tra il contenuto e il metodo è stata spesso anche costruita in modo tale da mettere l'uno di fronte all'altra due schieramenti: lo schieramento dei disciplinari da una parte, contro lo schieramento dei pedagogisti dall'altra parte; dove il disciplinarista rimproverava il pedagogista utilizzando l'aggettivo "pedagogista" in termini negativi, come un elemento squalificante; e dove il disciplinarista accusava il pedagogista di voler rendere facile, troppo facile e assolutamente poco seria la scuola (Baldacci, 2014).

In tema di digitale, il nostro recente passato ci ha raccontato la storia di una scuola che l'ha inteso in larghissima parte in termini strumentali, e quindi come il metodo è stato contrapposto al contenuto e la pedagogia è ritenuta qualcosa di poco serio rispetto al disciplinarismo dove invece ci sarebbe la serietà, dal punto di vista del digitale la nostra storia recente è una storia di strumentalità, è una scuola che ha identificato il digitale con il dispositivo, con l'attrezzatura, con l'architettura e l'infrastruttura di rete, in buona sostanza confondendo il digitale con l'informatica, il digitale con il tecnico nel senso materiale del termine, quasi come se digitale volesse dire una scuola completamente connessa, del tutto attrezzata di dispositivi (Rivoltella, 1998).

Il recente passato ci ha consegnato una scuola italiana spesso costruita su una pratica ispirata a competenze tacite, senza grandissima elaborazione riflessiva. È il tema delle conoscenze e delle competenze tacite dentro le professioni educative, che vuol dire che noi insegnanti, noi educatori, spesso agiamo senza riflettere su quello che facciamo (Perla, 2014). Questo non significa che non siamo dei bravi professionisti: molte volte ci sono insegnanti bravissimi, espertissimi il cui agire è ispirato da competenze tacite e che sono efficacissimi. Il problema è che non sono in grado di spiegare come fanno a essere così bravi nel momento in cui qualcuno glielo chieda. Siccome non sanno il perché dell'essere così bravi, difficilmente riescono a trasferire queste conoscenze e queste competenze ai loro colleghi; senza riflessività non si riesce a essere generativi nella scuola, perché è vero che è l'esempio che insegna, ma è altrettanto vero che se io non sono accompagnato nella mia pratica professionale da una consapevolezza riflessiva faccio fatica anche a far sì che il mio esempio insegni. Questo mi sembra sinteticamente essere quello che in materia di professionalità ci consegna il recente passato.

Webinarismo, digitale necessario, pratica selvaggia

Che cosa è successo in questi mesi? Cosa ci ha suggerito (e ci sta ancora suggerendo) la crisi dal punto di vista della nostra professionalità?

Rispetto al metodo, noi tutti ne abbiamo fatto esperienza nella prospettiva delle istruzioni per

l'uso, della ricerca di soluzioni. Posti di fronte all'emergenza, abbiamo cercato spasmodicamente soluzioni e istruzioni per l'uso. Non è un caso che uno dei fenomeni culturali, se non addirittura "il" fenomeno culturale, di questi mesi sia stato il webinarismo, ovvero la proliferazione di seminari on line gratuiti in cui chiunque, competenti e meno competenti, si è prodigato per spiegare, fornire indicazioni, facilitare il lavoro altrui. Un processo interessante, iscrivibile anche all'interno di quella che si è presto iniziato a chiamare "solidarietà digitale" riconducendola nell'ambito delle virtù e della saggezza che il digitale può produrre al di là dei suoi rischi (Rivoltella, 2015b). Anche se poi, rispetto al digitale nello specifico, l'esperienza che se ne è fatta è piuttosto quella di un surrogato necessario. È inutile negare che la rappresentazione sociale più diffusa del digitale – nel pensiero comune come nei documenti ministeriali usciti in questi mesi – sia di qualcosa che è una versione depotenziata dell'aula: "Ci piacerebbe tanto stare in classe; purtroppo non ci è dato di stare in classe; allora, piuttosto che niente, facciamoci bastare il digitale!". Appunto: una versione depotenziata dell'aula, un suo surrogato, ma necessario.

Infine, rispetto alla pratica, ne abbiamo fatto esperienza nel senso di uno spazio di nuovi errori, un'esperienza sul campo improntata alla ricerca di soluzioni sostenibili, attraverso il bricolage didattico, attraverso il problem solving. Una pratica *trial and error*, una pratica per tentativi ed errori, come un andare a tentoni, come provare a

cercare soluzioni senza grandissime cornici di riflessione, anche perché di tempo per fare delle riflessioni distese la prima ondata non ne ha lasciato, e prima della seconda ondata scioccamente non ci si è presi il tempo di farne, tutti presi dal miraggio del ritorno alla normalità e dalla promessa del ritorno in aula.

La didattica come sapere professionale

Che cosa sarebbe bello ci si portasse dietro – e quindi cosa mi piacerebbe caratterizzasse la nostra professionalità di docenti di domani – proprio a partire dalla riflessione sul passato e su quello che abbiamo vissuto e stiamo vivendo in questa emergenza?

Rispetto al metodo spero che finalmente ci si sia accorti nella scuola italiana che la didattica è un sapere professionale (Calidoni, 2000). Spero che finalmente ce l'abbiamo fatta a liberarci del pregiudizio gentiliano contro il metodo e contro la didattica. La didattica, il metodo, sono un sapere professionale imprescindibile dell'insegnante: credo che si riparta da qui, spero che si riparta da qui.

Rispetto al digitale spero che ci si sia resi conto – e di qui in avanti si rimanga consapevoli – che esso deve essere un ambiente cognitivo naturale per la nostra professionalità: non è uno strumento, non è un accessorio, non è qualcosa di cui ci si possa o non ci si possa servire. Il digitale è tutt'uno con la nostra progettazione e con la nostra metodologia ed è veramente un ambiente naturale dentro il quale da insegnanti sviluppiamo rifles-

sione, sviluppiamo pensiero e progettiamo soluzioni per i nostri studenti (Parmigiani, 2009; Rivoltella, 2015a).

Da ultimo la pratica. Spero che si riparta dalla pratica come oggetto normale per la riflessività dell'insegnante e quindi, come professionista, spero che da questa crisi esca un insegnante che possa avere consapevolezza che la sua didattica, che la sua metodologia, è un sapere professionale forte; un insegnante che della sua professionalità riconosca il digitale come dimensione integrante e un insegnante che trovi nella riflessività lo strumento quotidiano di sviluppo, di maturazione e di messa a profitto di quello che è e di quello che sa (Rivoltella, 2017).

Conclusione

Lascio la conclusione di questa mia riflessione a un grande pedagogo di scuola, un pedagogo francese che si chiama Philippe Meirieu. Il passo cui faccio riferimento è tratto dal volume: *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia* (Meirieu, 2015).

“Insegnare non significa solo utilizzare un insieme di competenze separate le une dalle altre, come scegliere un esercizio, gestire l'ordine della classe, spiegare un testo o correggere i compiti. È tutto questo, certo, ma con qualche cosa in più, qualche cosa che gli allievi riconoscono facilmente, qualche cosa che non si può ridurre al carisma individuale e ancor meno ad una capacità relazionale. Questo qualche cosa rinvia piuttosto ad una specie di forza interiore, una

forza che esprime una coerenza e rappresenta un progetto. Da questa forza e da questo progetto emana la sensazione che l'uomo o la donna che insegnano si trovano al posto giusto, che fanno un mestiere che per loro ha un senso”.

Sono parole bellissime che credo di poter consegnare a tutti gli insegnanti con l'augurio che pensando al vostro posto in queste settimane, in questi mesi, abbiate la sensazione di trovarvi al posto giusto e di fare un mestiere che per voi, per noi ha senso.

Riferimenti bibliografici

Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Vita e Pensiero, Milano.

Ardrizzo G. (a cura di) (2003). *L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente*. Meltemi, Roma.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Armando, Roma.

Baudry J. (2017). *Il dispositivo. Cinema, media, soggettività*. La Scuola, Brescia.

Calidoni P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. La Scuola, Brescia.

Earl L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press, New York.

Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Tr. it. Einaudi, Torino.

Francesch J.D. (2011). *Elogio dell'educazione lenta*. Tr. it. La Scuola, Brescia, 2012.

Hadij C. (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Tr. it. La Scuola, Brescia, 2017.

Lancini M. (2017). *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli*. Mondadori, Milano.

Martini C.M. (2002). *Figli di Crono. Undicesima cattedra dei non credenti*. Raffaello Cortina, Milano.

Meyrowitz J. (1985). *Oltre il senso del luogo*. Tr. it.

Baskerville, Bologna 1993.

Parmigiani D. (2009). *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*. Erickson, Trento.

Perla L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (1998). *Come Peter Pan. Media, tecnologie ed educazione, oggi*. GS, Santhià.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (a cura di) (2015a). *Smart Future*.

Francoangeli, Milano.

Rivoltella P.C. (2015b). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Morcelliana, Brescia.

Rivoltella P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'origine, l'idea, il metodo*. La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2017). *Scuola, cultura e società. Cambiamento, rivoluzioni e gattopardismo*. In Mariani A. (a cura di). *L'agire scolastico*. La Scuola, Brescia, pp. 165-184.

Thompson J.B. (1995). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Tr. it. il Mulino, Bologna 1998.

Toschi L. (2011). *La comunicazione generativa*. Apogeo, Milano.

Zavalloni G. (2012). *Pedagogia della lumaca. Idee pedagogiche e riflessioni didattiche per rallentare la scuola*. Emi, Bologna.

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-mediatale.

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

Tra scuola conservatrice e scuola democratica

Dal digitale passa la nostra idea di scuola

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

La “scuola a casa” è un’esperienza che ha unito bambini e ragazzi di tutto il mondo: per l’Unesco, nella prima parte del 2020, in contemporanea oltre 1.570.000.000 giovani in 165 Paesi non hanno frequentato le scuole, l’87% degli alunni del pianeta. Tuttavia, ben diversa è stata la sospensione dell’anno scolastico a Dacca piuttosto che a Parigi. Certo, anche l’esperienza scolastica ordinaria è differente tra la capitale del Bangladesh e quella della Francia, ma la sospensione emergenziale ha generalmente avuto effetti peggiori laddove il sistema scolastico è più fragile e meno capace di innovarsi, oppure dove privatamente le famiglie hanno meno potuto accompagnare gli alunni. Dunque, ha aumentato la sperequazione sociale nell’accesso all’istruzione, così come è successo nel nostro Paese tra bambini e ragazzi in situazioni sociali diseguali.

In Italia la situazione sanitaria ha costretto a confrontarsi con quello che i fautori dell’innovazione proponevano da anni: l’uso della tecnologia, la didattica a distanza, la flessibilizzazione delle pratiche, la personalizzazione dei programmi. Almeno in parte ha funzionato come acceleratore di un processo

di cambiamento che le azioni di sistema previste in precedenza non erano riuscite a innescare.

Al contempo, l’emergenza ha causato la sospensione del sistema formale fatto di luoghi, orari, routines simboliche e relazionali, monitoraggi. La famiglia, in molti casi, è passata dall’essere uno dei soggetti della corresponsabilità educativa al divenirne l’unico attore. Da un’indagine di Save the Children (2020) emerge che, secondo i genitori, la DaD avrebbe peggiorato il ritmo scolastico dei figli nel 39,9% dei casi, percentuale che aumenta con il decrescere della condizione socio-economica: tra chi si trova in questa situazione, in molti vorrebbero un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%), un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%) perché ritengono le attività scolastiche più pesanti per i loro figli (63,4%), difficili (53,9%), eccessive (46,7%). È indice di un’insoddisfazione e di una fatica da parte delle famiglie più in difficoltà.

Come già notavamo su *EaS* un anno fa¹, l’accessibilità è minata

¹ Pasta S. (2020). *Il rischio di allargare la forbice tra Gianni e Pierino. La scuola a distanza: attenzione al divario digitale*. In «EaS», numero speciale, pp. 27-29.

da due ritardi del sistema educativo italiano: quello strutturale riguardo ai dispositivi e alla strumentazione e quello didattico relativo alle competenze di docenza online degli insegnanti e di fruizione degli alunni.

Quanto al primo, secondo l’Istat, nel 2018-19 il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni non aveva un computer o un tablet a casa; tra i minori che invece possono disporre di questi strumenti, il 57% si vede costretto a dividerlo con gli altri componenti della famiglia. «Ho finito i giga» è una frase che molti insegnanti hanno sentito e questa limitazione riporta la concretezza della domanda, posta anni fa dal giurista Stefano Rodotà, se l’accesso alla rete sia da considerare o meno un diritto e un servizio pubblico al pari, ad esempio, della manutenzione delle strade per giungere all’edificio scolastico. Questa precarietà strumentale si è inserita in una variante centrale al tempo della scuola a casa: in Italia il 42% dei minori vive in condizione di sovraffollamento, il 7% in grave disagio abitativo (Istat, 2020).

Gli ostacoli alla didattica online non dipendono, tuttavia, solamente dalle condizioni delle abitazioni e dalla disponibilità di dispositivi. In molti casi, a

determinare l'accesso è la messa in campo di una didattica online ben progettata e svolta con consapevolezza metodologica, oppure di una didattica improvvisata. La differenza è dunque data dalle competenze di didattica digitale dei docenti e, in misura minore, di alunni e genitori.

Scuola luddistica-conservatrice

In questo quadro emergono due istanze, opposte ma entrambe paradossalmente reali, del rapporto della scuola italiana con il digitale. Da un lato vi è una prospettiva che definirei “luddistica-conservatrice” e che unisce soggetti di posizioni molto diverse. Vi rientrano quegli intellettuali che, come nota Pruneri recensendo criticamente *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* di Galli della Loggia, cedono a «forme di pensiero egemonico: il mito della selezione, il fascino della meritocrazia» (2020, p. 167), auspicando il ritorno a una presunta età dell'oro della scuola del passato, segnata da autorità e disciplina, e all'esaltazione di una valutazione selettiva². Di fronte alle diseguaglianze sociali, si arriva così ad auspicare un ritorno alla bocciatura dopo che, nella scuola della seconda repubblica, si sarebbero saldate alle politiche di consenso dei partiti «le utopiche buone intenzioni della 'scuola democratica'» e il «dogma del successo formativo»³.

² Si veda il numero 1/2020, dedicato a La valutazione. Rassegne critiche, della rivista «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali».

³ Galli Della Loggia E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Marsilio, Venezia, p. 140.

A questa istanza si unisce quella altrettanto conservatrice, sebbene su basi ideologiche opposte, che associa “i danni della digitalizzazione” allo “scadimento dell'offerta culturale pubblica”, come si legge in *La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica e del Paese* di Stefano D'Errico: «Dietro lo schermo della didattica 'alternativa' s'afferma l'impoverimento dei programmi, il ricalcolo in basso degli obiettivi secondo una logica pietistica che non è altro che riproposizione del classismo»⁴. Il segretario dell'Unicobas si scaglia contro la scuola digitale e «l'uso indiscriminato della rete, che, in primis, ha prodotto nei giovani e nei giovanissimi una fortissima carenza della capacità generale di concentrazione e comprensione» (p. 178), con la conseguenza che «l'attenzione di tutti è strutturalmente deviata, negata, interrotta» (p. 179). Ponendolo tra le basi della pedagogia “neo-liberista”, D'Errico lega il digitale al divenire della scuola un «luogo del disimpegno, della distrazione e della promozione garantita, quasi che questo poi serva agli studenti e non piuttosto a chi sarà approfittarsi del generale abbassamento del livello culturale» (p. 184). Questa posizione teorica si è tradotta in un'opposizione alla DaD che, nella pratica, ha fatto ancora di più arretrare il ruolo della scuola e aumentare il divario sociale. Si intuiscono dunque, tra “aule vuote” e “scuole distrutte”, i

⁴ D'Errico S. (2019). *La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica nel Paese*. Mimesis, Roma, p. 177.

punti che hanno portato a unire tali pensieri in una posizione “luddistica-conservatrice”.

Scuola innovatrice-democratica

Sul fronte opposto vi è la scuola “innovatrice-democratica”, che guida l'azione di quei professionisti dell'educazione che operano per formarsi alla didattica a distanza e formare gli alunni alle competenze digitali in modo inclusivo, senza perdere l'anelito universalistico dell'istruzione. 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 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. È la scuola fatta da *insegnanti come progettisti consapevoli*, che curano le diverse fasi della didattica online (progettazione, svolgimento, feedback) con un'attenzione inclusiva a tutti. Rimane centrale in questo processo la relazione tra insegnamento-apprendimento e insegnante-alunno, il loro dialogo continuo, l'ascolto reciproco e il feedback. Allo stesso modo occorre curare la partecipazione alla “comunità classe” degli alunni più

a rischio dispersione, garantendo continuità nelle relazioni tra i pari, favorendo momenti di gruppo, creando routine e gesti che sanciscano la partecipazione.

Il ruolo del docente a distanza, che è quello di accompagnare e sostenere l'apprendimento, richiede così un impegno diverso e assolutamente non inferiore da quello in presenza, un'attenzione per tutti ma specialmente per bambini e ragazzi in condizioni più fragili.

Contribuisce alla scuola democratica l'*insegnante che si fa attivatore di capitale sociale*. Esempi sono quegli insegnanti che hanno favorito il supporto tra le mamme della classe attraverso i gruppi WhatsApp per favorire l'accompagnamento tra pari alla nuova didattica, oppure quelle associazioni che hanno chiesto a singoli volontari di seguire individualmente i minori meno autonomi nella DaD.

Costruisce una scuola democratica quell'*insegnante che ha consapevolezza che la tensione tra scuola democratica e conservatrice è storica*.

Negli anni Sessanta, gli studi di Girard e Bastide e soprattutto di Bourdieu e Passeron sul sistema educativo francese mostrarono come istruzione e cultura non sono ambiti neutri nel conflitto sociale. Per l'Italia repubblicana, la scuola è stato uno dei principali motori di mobilità sociale e di attuazione della Costituzione (art. 3 e art. 34) e, al contempo, di riproduzione delle differenze sociali. Tra le riflessioni più recenti, Massimo Baldacci in *La scuola al bivio*.

Mercato o democrazia.⁵ propone la strada della pedagogia militante, affermando che la scuola non può “farsi serva di due padroni”, ossia tra il mercato, con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale, e la democrazia, con il suo progetto d'emancipazione umana. Baldacci riflette sulla traducibilità tra il codice ideologico e il codice pedagogico, in cui l'ideologia rappresenta una visione del mondo mentre una formula pedagogica esprime il compito di un'agenzia educativa, come la scuola.

Le ideologie “conservatrici” tendono a giustificare lo status quo del sistema-mondo e quindi a mantenerlo tale e quale, mentre quelle “innovatrici” criticano lo stato presente delle cose e quindi provano a mutarlo. Possiamo interpretare all'interno di tale tensione anche il rapporto tra scuola e digitale e, in particolare, il divario digitale. L'affer-

marsi dell'istanza conservatrice oppure democratica indica quale tipo di società vogliamo essere e quale ruolo vogliamo affidare alla *res publica*. In questo senso, dal digitale passa l'idea di scuola: affrontare il rapporto con la rete 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. Ecco le ragioni per cui occorre l'approccio pedagogico: perché il pensiero pedagogico come processo di apertura verso il futuro ha origine laddove l'essere umano incontra condizioni esistenziali segnate dall'incertezza, dal dubbio e dalla problematicità⁶ e perché la tensione trasformativa della realtà, a «mutare il volto del mondo»⁷, è un carattere irrinunciabile della pedagogia.

⁵ Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. FrancoAngeli, Milano.

⁶ Dewey J. (1957). *Intelligenza creativa*. La Nuova Italia, Firenze.

⁷ Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. La Scuola, Brescia.



L'EAS, lezione Blended, in Didattica Digitale Integrata (DDI)

di **Enrica Bricchetto**, docente di secondaria di secondo grado, media educator, collaboratrice CREMIT, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
 enricabricchetto@gmail.com



Blended Learning Methodology

Catlin Tucker, una docente e coach californiana, si è occupata soprattutto di metodologia Blended. A questo link (<https://www.direfareinsegnare.education/didattica/blended-learning-e-didattica-a-distanza-intervista-a-catlin-tucker/>) si trova un'efficace videointervista in cui Tucker si sofferma sugli aspetti principali della metodologia Blended. Fa riflettere l'affermazione che, forse, non soltanto a causa della pandemia, ma anche di altre situazioni determinate dalle caratteristiche attuali del nostro ambiente, la scuola non possa più essere solo e sempre in presenza. È necessario progettare pensando a presenza e distanza, tenute insieme dal digitale, perché – racconta Tucker – in California, ad esem-

pio, capita che chiudano le scuole per settimane, a causa degli incendi. I docenti devono quindi essere preparati. Tucker prospetta dunque la Didattica Digitale Integrata (DDI), imposta alle scuole italiane da settembre 2020 con apposite Linee guida. Si può così assumere che la DDI abbia alla base la metodologia Blended.

La metodologia Blended, infatti, indica un processo di apprendimento che può essere svolto in classe o in parte in classe e in parte a casa, realizzato con il supporto delle risorse disponibili nel Web. Presuppone percorsi didattici che integrino un approccio reticolare alla conoscenza, forme di collaborazione e di cooperazione nella scoperta del sapere proprie del web all'interno della didattica tradizionale. Il docente progetta e organizza la sua parte e la parte che spetta agli allievi con l'idea di fondo di co-costruire la lezione: attiva percorsi di ricerca sui contenuti di studio usando risorse di rete, favorendo modalità di partecipazione attive degli studenti alla costruzione della conoscenza, produzione di artefatti, ricorso alla creatività. In altri termini, il docente si trova a integrare e sviluppare le attività didattiche in presenza con percorsi online da

svolgere con modalità di lavoro autonomo (consegne di elaborati, di artefatti, scrittura di diari) o collaborativo in piccoli gruppi (scrittura collaborativa di documenti in spazi wiki o nelle varie piattaforme, costruzione di database e di glossari). La metodologia Blended, con gli strumenti adatti e una buona progettazione, consente di superare la dicotomia presenza/distanza propria della DDI, non perché non tenga conto delle differenze tra le due condizioni di fare scuola, ma perché le interpreta unite.

Per realizzare la didattica Blended è fondamentale avere a disposizione una piattaforma di condivisione dei contenuti con la possibilità di assegnare i compiti e di correggerli o semplicemente di inviare materiale che si possa sempre ritrovare e che consenta di dare diversi tipi di feedback. La piattaforma Google Classroom consente al meglio di farlo, così come Office 365, Fidenia o Weschool. Questi ambienti strutturati funzionano anche molto bene alla primaria perché consentono piccole interazioni e salvaguardano la privacy. Si tratta della parte virtuale della classe in cui tutto viene caricato, prodotto, archiviato. Se, per esempio, si utilizza Classroom come classe virtuale,

è importante utilizzarla anche in classe, proiettandola alla LIM o – laddove è possibile – facendo interagire anche in classe gli allievi. In ogni caso di ogni lezione e di ogni attività ci deve essere traccia in Classroom. Sia perché qualche allievo potrebbe non essere presente, sia perché possiamo così agevolmente lavorare da casa e da scuola.

Contenuti leggeri

Lavorando Didattica Digitale Integrata, la selezione o la creazione dei contenuti è condizionata dal peso specifico, dalla granularità: contenuti leggeri, che considerino i limiti dell'attenzione che implica stare davanti a uno schermo, interventi a voce non troppo lunghi, materiali da leggere o da esplorare suddivisi in porzioni dominabili e con ausili che possano guidare l'allievo a utilizzarli.

Per fare un esempio, appartengono ai contenuti di granula-

rità fine le video-lezioni della piattaforma internazionale **Ted Ed** (<https://ed.ted.com/educator>) che ha l'obiettivo di "accendere e celebrare" le idee di insegnanti e giovani in tutto il mondo (fig. 1.). Ted Ed propone video-lezioni, anche organizzate per temi, brevi e accattivanti, mai banali, supportando tecniche innovative di insegnamento e apprendimento nelle scuole nella modalità del Ted Talks. È necessario un po' di tempo per cercare e poi, con l'opzione sottotitoli in italiano, si possono proporre agli allievi i video. Nella piattaforma Ted Ed è anche possibile creare video-lezioni per condividere le proprie idee. Sul piano disciplinare, si trovano molte video-lezioni utili da cui partire per impostare le attività didattiche. Per chi lavora alla scuola primaria una funzione analoga può essere svolta da **Brainpop** (<https://www.brainpop.com/>), un sito di apprendimento online pensato per bam-

bini e ragazzi dai 5 ai 15 anni. Vi si trovano video e animazioni di molte discipline (fig. 2 alla pagina seguente).

I due siti proposti ovviamente non sono le uniche realtà cui i docenti possono attingere ma costituiscono un buon punto di partenza per entrare nella logica di materiali adatti alla fruizione sia sincrona sia asincrona, che vanno cercati nel web: nei portali di notizie, nei siti disciplinari, negli archivi digitali come Europeana, su Youtube, maniera di trailer, di sequenze, di clips. O anche creati.

Entrare nell'ottica della progettazione esplicita e pensata con anticipo è quindi condizione indispensabile per realizzare un lezione Blended.

Metodo (EAS)

In realtà per abitare la Didattica Digitale Integrata e per avere un'indicazione precisa su come progettare è necessario far

Figura 1 - Il sito Ted Ed

TEDEd

Discover Create Manage Support

TED-Ed provides everything you need to spark and celebrate your students' ideas.

What can you do with TED-Ed?

The Myth of Prometheus

Discover ideas that spark the curiosity of learners.

Browse hundreds of TED-Ed Animations and TED Talks - designed to spark the curiosity of your learners. You'll also find thousands of other video-based lessons organized by the subjects you teach.

Discover Lessons

riferimento a un modello di lezione metodologicamente forte. In questa prospettiva si colloca il metodo EAS (Episodi di Apprendimento Situato), messo a punto da Pier Cesare Rivoltella a partire dal 2013 e che conta anche su tre volumi specifici rivolti ai docenti e una collana edita dall'Editrice Morcelliana. Il metodo EAS è nato proprio per dare una risposta didattica efficace alla crisi dell'insegnamento/apprendimento, che, nel momento della pandemia da Covid-19, è forse al livello massimo. Per le sue caratteristiche si adegua alla lezione Web Based Learning, richiede una relazione continua con la rete ma anche un'attivazione personale dell'allievo che, con il suo contributo, co-costruisce la lezione. In estrema sintesi, il metodo EAS, come varie metodologie didattiche ormai diffuse, soprattutto di *Flipped Teaching*, centrate

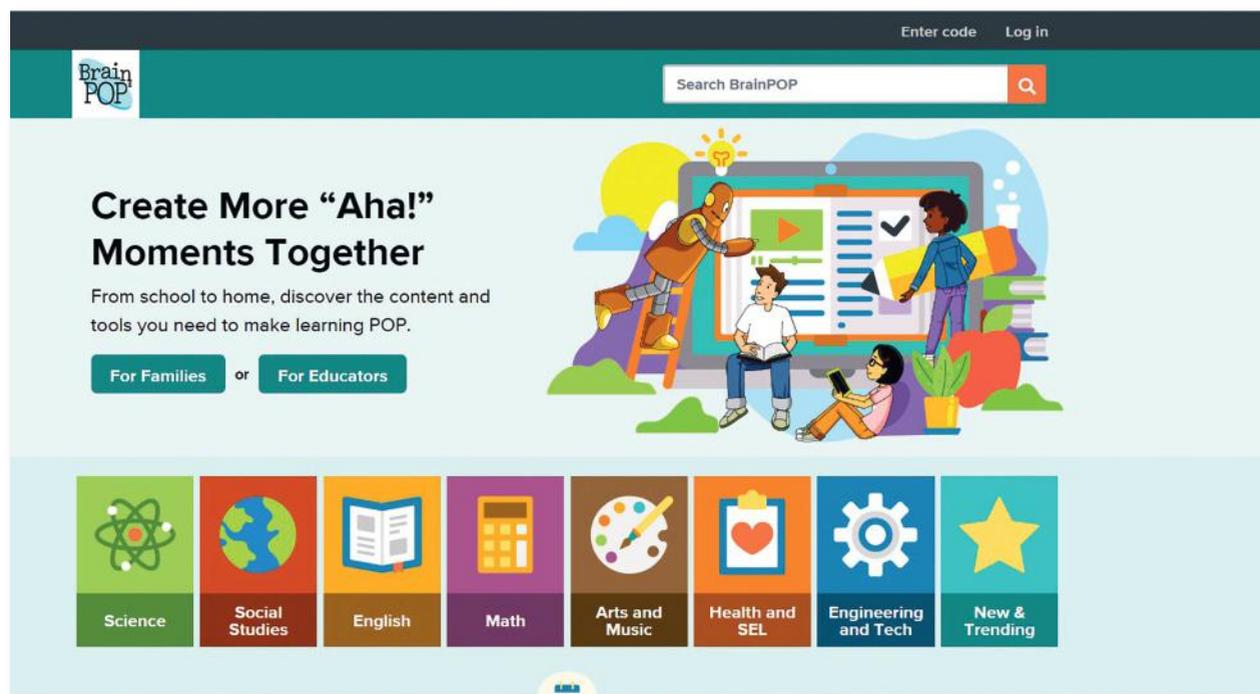
sull'attività, parte da un momento che anticipa il lavoro in classe. Il docente organizza un'attività da fare prima della lezione, di solito a casa, con l'esplicito obiettivo di far scoprire all'allievo il tema o il problema che si vuole affrontare. In classe il docente inizia la lezione con un *Framework* concettuale (cornice), un intervento frontale di circa 15-20 minuti, in cui riprende il lavoro fatto dallo studente e aggiunge elementi significativi per costruire il quadro generale. Obiettivo del *Framework* è quello di creare un terreno fatto di conoscenze e spunti di analisi che funzioni da stimolo a un'attività che gli studenti svolgeranno in classe individualmente o in gruppo. Alla fine di questa attività segue una fase di riflessione, a classe unita – il *Debriefing* – che ristrutturava l'intero percorso. Quanto ai tempi, l'EAS, nella scuola secondaria, richiede non meno di un'unità di

lezione di due ore; per la primaria l'unità di lezione è da stabilirsi in relazione alla classe.

Fasi EAS (figg. 3 e 4 alla pagina seguente)

La prima fase dell'EAS inverte uno dei fondamenti di questo metodo, cioè porre, fin dal primo momento, lo studente in una situazione di apprendimento problematica e attuale, che si presenti sfidante dal punto di vista cognitivo e richieda pensiero e azione. Una situazione-stimolo, appunto, per **anticipare** l'attività. **Produrre** poi è centrale nell'EAS: si tratta di piccole produzioni, che portano all'apprendimento profondo perché implicano rielaborazione e ri-costruzione di contenuti, che poi vengono condivise prima della parte finale, quella ristrutturativa. Con il *Debriefing* il docente porta la classe a **riflettere** sul percorso fatto.

Figura 2 - Il sito Brainpop



Anche da un riassunto del metodo all'osso come questo, si capisce che l'EAS si basa su un continuo scambio di ruoli tra docente e studente e che implica un alto livello di relazione. Soprattutto si capisce come progettare lezioni EAS rientri appieno nello spirito della metodologia Blended, l'unica possibile nella DDI, in cui presenza e distanza devono convivere. Per entrare più nello specifico, uno degli aspetti fondamentali della metodologia Blended è che è Web Based, cioè immersa nell'ambiente digitale, quindi è dentro la proposta culturale, dentro l'occasione culturale che incarna il web in questo momento. Lavorare per EAS, infatti, aiuta il docente a far entrare nella propria attività didattica la *New Literacy* di cui Pier Cesare Rivoltella ha scritto nell'editoriale del numero 6/2019 di «Essere a scuola» e nel suo ultimo libro *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società*. La *New Literacy* comprende la *Digital Literacy* e la *Medialiteracy*, cioè l'alfabetizzazione degli allievi alla grammatica e sintassi che serve per muoversi nel mondo digitale e obbliga il docente a mettere le proprie discipline a confronto e a contatto con la rete e con tutto quello che rappresenta e vi si trova. La *New Literacy* richiede un docente attento alla contemporaneità e disposto a trasferire in classe non soltanto la propria cultura accademica ma anche quella che gli proviene dalla cultura del web e del mondo social. Questo perché forse oggi per insegnare è indispensabile entrare in una logica di apprendimento che non può prescindere dalle abitudini e dai consumi culturali degli allievi. Il

fatto che il metodo EAS incentivi tutto questo, praticamente, in ogni fase, lo rende perfetto per la Didattica Digitale Integrata.

Riferimenti bibliografici

Baricco A. (2018). *The Game*. Einaudi, Torino.

Bricchetto E., Cannì G.

La didattica delle discipline umanistiche nel primo anno scolastico post Covid 19. In «Essere a scuola», 1/2020.

La scuola a casa. Numero speciale di «Essere a scuola», marzo 2020.

Nuova Didattica, contenuti digitali su WBL (Web Based Learning) <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/4-le-tecnologie-delleducazione/web-based-learning/>.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società postmediale*. Scholé, Brescia.

Rivoltella P.C. (2020). *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*. Scholé, Brescia.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2017). *Agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola, Brescia.

Roncaglia G. (2020). *L'età della frammentazione*. Laterza, Bari (1^a ed. 2018).

Roncaglia G. (2020). *Che cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Laterza, Bari.

Tucker C. *Blended learning e didattica a distanza* (videointervista) <https://www.direfareinsegnare.education/didattica/blended-learning-e-didattica-a-distanza-intervista-a-cattlin-tucker/>.

Figura 3 - Le fasi EAS

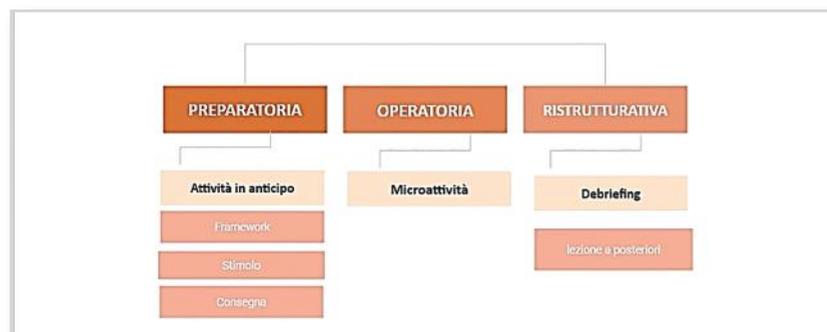


Figura 4 - Lavorare per EAS



Come gestire una lezione online

Attenzioni di metodo del docente-moderatore

di Serena Triacca, ricercatrice, Università Cattolica del Sacro Cuore
serena.triacca@unicatt.it

#Scenari

Nell'ultima decina di anni i ricercatori del CREMIT dell'Università Cattolica del Sacro Cuore sono stati impegnati ad accompagnare le scuole nel monitoraggio di processi di innovazione tecnologica e metodologica facenti ricorso alla comunicazione mediata dal computer sincrona, ovvero alla videoconferenza resa possibile da piattaforme specifiche. Ben prima che l'emergenza sanitaria costringesse a ristrutturare profondamente pratiche didattiche ormai consolidate, in Italia erano già state documentate diverse esperienze. Facciamo riferimento alle situazioni di didattica non standard (Rivoltella, 2016): la scuola in ospedale (Rivoltella, Modenini, 2012), i plessi scolastici delle isole minori (Guarino, 2015) e dei territori montani (Zunino, 2015). Ricordiamo inoltre il recente avvio di una Scuola serale a distanza, dove una classe del Tecnico Commerciale serale dell'IIS "Don Milani" di Montichiari (Brescia) ha unito studenti-lavoratori bresciani, collegati in videoconferenza con compagni liguri, assistiti da un tutor presso un'aula attrezzata di Sassello. In base al numero di dispositivi connessi, la videoconferenza

può configurarsi diversamente (Cattaneo, Comi, 2009). Lo **scenario punto-punto** (fig. 1) ha caratterizzato la sperimentazione della Scuola serale a distanza: due i punti di connessione, in ciascuno dei quali è presente un gruppo di studenti supportati da figure adulte compe-

tenti, il docente nell'aula *master* e il tutor nell'aula *slave*.

Lo **scenario multipunto** (fig. 2) prevede almeno due sedi remote in connessione con l'aula centrale. Anche in questo caso, viene garantita la presenza di adulti di riferimento come mediatori delle interazioni fra le aule.

Figura 1 - Sistema di videoconferenza punto-punto

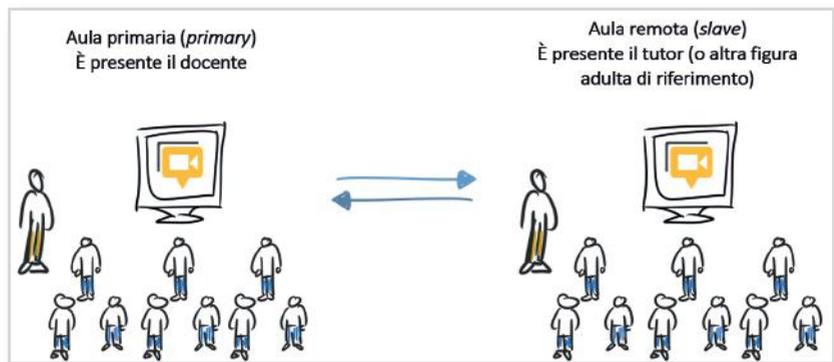
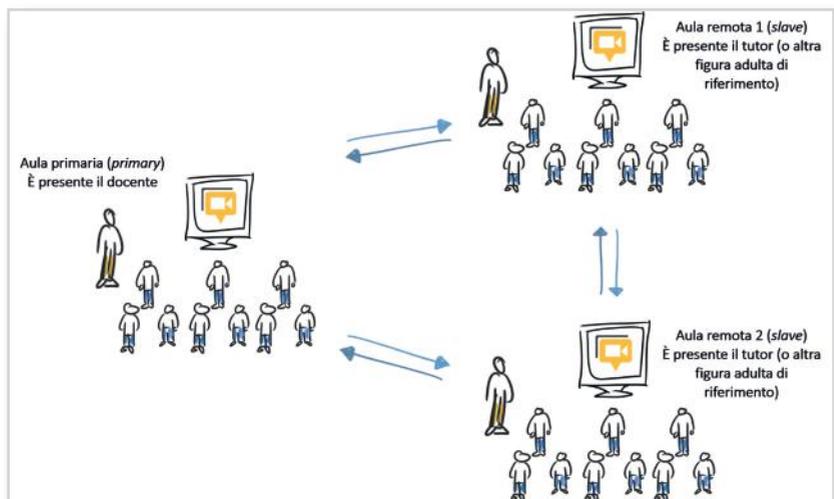


Figura 2 - Sistema di videoconferenza multipunto



Dalla seconda metà dello scorso anno scolastico, la situazione si è rivelata ben più complessa: le aule “remote” risultano essere tante quanti sono alunni e docenti connessi dalla propria abitazione. Non è prevista la mediazione dei processi comunicativi da parte di un tutor (fig. 3).

#Variabili

Almeno quattro sono le variabili che i docenti-moderatori – coloro che sono impegnati nella gestione di eventi sincroni di insegnamento e apprendimento – devono essere in grado di governare. Per ciascuna di esse dettagliamo alcune indicazioni operative:

1) Spazio. Qualsiasi sia lo scenario, è necessario allestire la postazione di lavoro, accertarsi del funzionamento di dispositivi e connessione, garantire la perfetta visibilità di quanto inquadrato tramite webcam. Si suggerisce di optare per uno sfondo neutro e disabilitare le notifiche audio provenienti dal computer o dai dispositivi vicini alla postazione di lavoro.

2) Tempo. Gli eventi devono essere pianificati all’interno di

un calendario condiviso, evitando sovrapposizioni e sovraccarico. Le lezioni, scandite in fasi di lavoro, devono alternare momenti sincroni ad attività individuali o in piccolo gruppo. Particolare attenzione deve essere riservata alla gestione del ritmo della lezione.

3) Relazione. Il docente-moderatore può essere definito come il custode dello “spazio intermedio”, «[...] lo spazio relazionale costruito dalla capacità di mediazione del docente (cioè dalla sua abilità a gestire la comunicazione didattica contemporaneamente con tutte le aule) insieme all’interazione real time con gli studenti» (Ardizzone, Rivoltella, 2003, p. 54). Risulta di fondamentale importanza negoziare la netiquette, affinché gli alunni stessi divengano custodi attenti dello spazio condiviso e le relazioni siano rispettose e generative.

4) Contenuto. La sessione deve essere micro-progettata, così come devono essere anticipatamente selezionati o predisposti i materiali e gli strumenti necessari. Si suggerisce di adottare un mix di modalità espositive, eser-

citazioni guidate, collaborative o cooperative. A valle di ogni lezione, stendere report sintetici risulta una pratica utile per la documentazione dell’analisi retrospettiva.

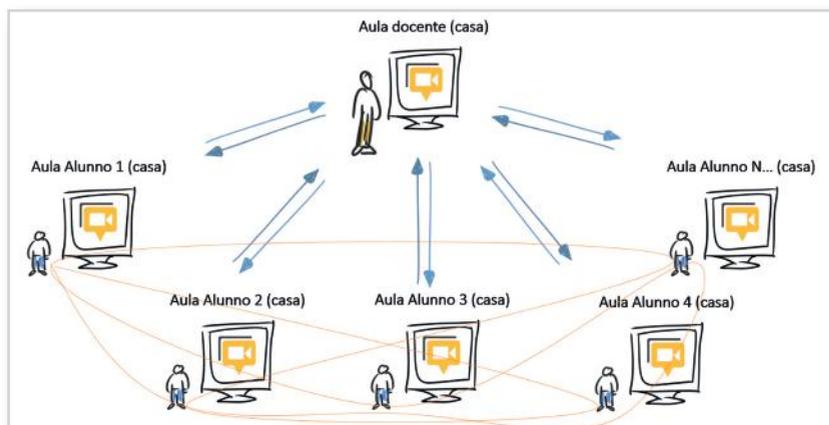
#Progettazione

Come avevamo già avuto di riflettere in un contributo che sottolineava la centralità del ruolo del tutor nella didattica a distanza (Triacca, 2015), per fare in modo che il dispositivo di videoconferenza sia realmente funzionale a ridurre il gap tra le aule e a contenere il plausibile senso di isolamento e spaesamento degli studenti, occorre che il docente-moderatore si dedichi con cura alla progettazione della lezione nelle sue tre fasi. Per ciascuna di esse si propone una check-list¹ (tab. 1 alla pagina seguente), uno strumento analitico di particolare utilità soprattutto per coloro che non padroneggiano gli strumenti digitali o che non si ritengono sufficientemente autonomi nella gestione di lezioni sincrone a distanza.

Prima dell’evento sincrono, il docente ha una funzione organizzativa e di facilitazione tecnologica: crea le condizioni per l’accesso, preannuncia agli studenti le attività che si svolgeranno, chiedendo in anticipo di dotarsi di materiali o strumenti, predispone le risorse didattiche necessarie.

Durante la lezione, al docente è affidata la piena regia tecnica e didattica: è il custode dello spa-

Figura 3 - Sistema di videocomunicazione multipunto sperimentato nella DaD



¹ Le check-list possono essere utilizzate, riadattandole in alcuni aspetti, non solo per la gestione di momenti di didattica sincrona ma anche a supporto di incontri online con colleghi.

zio intermedio, modera i flussi comunicativi, sollecita e guida gli interventi degli studenti, li supporta nello svolgimento delle attività proposte, osserva le dinamiche comunicative, per intercettare bisogni inespresi e fatiche cognitive e relazionali (tab. 2 alla pagina seguente).

Terminata la lezione, il docente annota eventuali domande rimaste senza risposta, identificando momenti e spazi più opportuni per recuperarle, cura l'archiviazione di quanto prodotto dagli alunni e la reportistica della sessione (tab. 3 alla pagina seguente).

Per entrare appieno nella logica della progettazione esplicita, suggeriamo di servirsi di un agile strumento di storyboarding

(cfr. tab. 4 alla pagina seguente), che consente di disegnare lo sviluppo dinamico delle attività nell'ambito di una specifica lezione.

Riferimenti bibliografici

Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Carocci, Roma.

Cattaneo A., Comi, G. (Eds.) (2009). *Didattica della videoconferenza. Un manuale operativo*. Carocci, Roma.

Guarino E. (2015). *Il progetto Maremonti: gli EAS per l'eTwinning tra scuole*. In Rivoltella P.C. *Didattica inclusiva con gli EAS*. La Scuola, Brescia, pp. 237-242.

Rivoltella P.C. (2016). *Editoriale. Insegnanti Totalmente Autonomi*. In «Scuola Italiana Moderna», 2 (10), pp. 1-2.

Rivoltella P.C., Modenini M. (Eds.) (2012). *La lavagna sul comodino. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare nel sistema lombardo*. Vita e Pensiero, Milano.

Triacca S. (2015). *La funzione del tutor EAS*. In Rivoltella P.C. *Didattica inclusiva con gli EAS*. La Scuola, Brescia, pp. 243-247.

Zunino L. (2015). *La "scuola EAS": aspetti organizzativi e didattici*. In Rivoltella P.C. *Didattica inclusiva con gli EAS*. La Scuola, Brescia, pp. 231-236.

Tabella 1 - Check-list delle azioni del docente-moderatore prima dell'evento sincrono

Prima dell'evento sincrono	
Azioni del docente-moderatore	Domande di controllo
Progetta lo storyboard della sessione e i materiali di supporto.	<input type="checkbox"/> Ho predisposto lo storyboard, declinandone le fasi? <input type="checkbox"/> Ho predisposto i materiali didattici? <input type="checkbox"/> Ho condiviso le regole di partecipazione?
Calendarizza e condivide gli estremi della sessione di lavoro.	<input type="checkbox"/> Ho condiviso data, orario e durata della sessione? <input type="checkbox"/> Gli studenti conoscono il punto di accesso alla sessione? <input type="checkbox"/> Gli studenti sanno quali materiali/strumenti saranno necessari?
Poco prima dell'avvio predisporre l'ambiente di lavoro.	<input type="checkbox"/> Ho allestito lo spazio di lavoro in modo da essere visto e udito nitidamente? <input type="checkbox"/> Il microfono e la webcam sono accesi e funzionanti? <input type="checkbox"/> Ho regolato la luce? <input type="checkbox"/> Ho alle mie spalle uno sfondo neutro? <input type="checkbox"/> Ho disattivato le notifiche sonore di altri dispositivi? <input type="checkbox"/> I materiali didattici che utilizzerò con gli alunni sono facilmente accessibili?

Tabella 2 - Check-list delle azioni del docente-moderatore durante l'evento sincrono

Durante l'evento sincrono	
Azioni del docente-moderatore	Domande di controllo
Mentre attende gli alunni proietta le «regole» della sessione. Accoglie gli alunni. Dà avvio alla sessione condividendo l'agenda. Richiede eventuali feed-back circa l'efficacia della comunicazione audio/video/schermo.	<input type="checkbox"/> La qualità dell'audio consente una fruizione efficace? <input type="checkbox"/> La qualità del video consente una fruizione efficace? <input type="checkbox"/> La qualità dello schermo condiviso consente una fruizione efficace? <input type="checkbox"/> Modero i turni di parola?
Detta il "ritmo" della lezione (alternando momenti espositivi a momenti interattivi, usando bacheche, form di raccolta di risposte individuali, lavagne interattive...).	<input type="checkbox"/> Utilizzo materiali di supporto? <input type="checkbox"/> Chiedo feed-back agli studenti e gestisco i turni di parola, senza incalzare le risposte? <input type="checkbox"/> Stimolo la partecipazione attiva? <input type="checkbox"/> Garantisco che venga data risposta alle domande emergenti?
Sintetizza la sessione (ad es. «Oggi abbiamo imparato...», «I dubbi ricorrenti»).	<input type="checkbox"/> Ho fatto sintesi degli elementi chiave emersi durante la sessione?
Dà appuntamento alla sessione successiva. Assegna eventuali attività da svolgere.	<input type="checkbox"/> Ho creato un "aggancio" alla sessione di lavoro successiva?

Tabella 3 - Check-list delle azioni del docente-moderatore dopo l'evento sincrono

Dopo l'evento sincrono	
Azioni del docente-moderatore	Domande di controllo
Annota eventuali domande inevase	<input type="checkbox"/> Ho annotato le domande rimaste senza risposta? <input type="checkbox"/> Ho pensato in quale momento dare risposta alle domande?
Archivia e condivide il materiale prodotto	<input type="checkbox"/> Ho archiviato e messo in condivisione i materiali eventualmente prodotti durante la sessione?
Produce un report della sessione	<input type="checkbox"/> Ho inserito in un documento di sintesi gli elementi da tenere presenti per le sessioni successive?

Tabella 4 - Lo storyboard di una lezione

Fase didattica	Durata	Materiali e strumenti	Output atteso
Esplicitare le attività previste, sia quelle in capo al docente sia le proposte di attività per gli studenti	Esplicitare il timing di ciascuna fase	Indicare quanto sarà utile durante la lezione	Esplicitare l'eventuale "prodotto" della fase, sia come esito di una co-costruzione guidata dal docente, sia come attività individuale o di piccolo gruppo
Descrizione Fase 1			
Descrizione Fase 2			
...			

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

Il paradosso della DaD

Il video: protagonista o vittima?

di Paolo Lipari, videomaker, collaboratore del CREMIT
paolo.lipari@unicatt.it

Per chi da decenni sostiene l'urgenza di spalancare la scuola all'utilizzo degli strumenti audiovisivi, lo scenario offerto dalla didattica a distanza rappresenta un bel paradosso. Da una parte si può infatti dire che la svolta tanto auspicata si sia finalmente realizzata. A determinarla è stata un'emergenza improvvisa, non certo scelte meditate, ma il passaggio è stato comunque clamoroso. Nella DaD anche il fatidico "Buongiorno, facciamo l'appello..." assume forma audiovisiva.

D'altra parte, però, nella maggioranza dei casi si fa finta di niente. Il video, per quanto impostosi come protagonista, è persino mortificato. Anziché riconosciuto come linguaggio capace di apportare nuovi stimoli e incredibili risorse, è accolto come mero palliativo, come supporto tecnologico buono giusto per evitare il peggio.

"Su, accendete la webcam...". Lo si dice così, col tono disimpegnato con cui, al primo buio, si invitava ad accendere la luce in classe. Se nella didattica a distanza l'audiovisivo si è di fatto preso la scena, la realtà è che quasi nessuno pare essersene accorto. Benché sia ormai passato più di mezzo secolo da quando McLuhan teorizzò il concetto

che il medium è il messaggio, si continua a fare lezione come se nulla fosse. Anche nella didattica online il punto di riferimento, forte e inamovibile, rimane la cattedra. Al punto che l'attività scolastica l'abbiamo sbrigativamente definita così: "a distanza". In pochi hanno aperto gli occhi sul dato esattamente opposto: docenti e studenti non si erano mai visti tanto vicini. Un'occasione davvero preziosa. Ma tristemente sprecata.

Per lo più o ci si abbandona a una prossimità persino imbarazzante con schermi riempiti da primissimi piani respingenti o al contrario ci si eclissa nel buio. Ci si mette davanti alla webcam con la stessa aria disimpegnata con cui ci si rapporta a uno sportello bancomat.

L'immagine? Non conta... Tutta l'attenzione del docente è già troppo assorbita dai riti di sempre. E, soprattutto, dal controllare la classe!

La vigilanza, funzione esercitata dall'istituzione scolastica con storica insistenza, diventa qui protagonista di un memorabile cortocircuito. Da una parte celebra il proprio trionfo grazie a un servizio di video-sorveglianza degno di un caveau. Dall'altra è persino ridicolizzata da una componente sostanziale

del codice audiovisivo: il fuori campo. "Guardate che vi tengo sott'occhio...!". Il fatto veramente buffo è che nella comunicazione online, oltre ai contenuti esterni al quadro, risulta invisibile anche quanto sta di fronte all'interlocutore. Sul suo monitor, mentre gli parli, può esservi di tutto. Eppure la pantomima perpetua se stessa: "Non pensare di fregarmi!" dice il primo, "Intanto so come farti fesso..." pensa l'altro. Una partita il cui esito è già segnato: perderanno entrambi.

Trasloco

In realtà il match che la DaD richiede di affrontare tutti insieme, studenti e docenti, sarebbe proprio un altro.

L'impegno da condividere è un trasloco. E non tanto dall'aula al salotto. Il vero trasferimento è di codice. Si tratta di una svolta complessa ma capace di offrire opportunità che sarebbe imperdonabile non cogliere.

Connettersi, condividere, pubblicare... I nuovi mezzi di comunicazione vanno tutti nella stessa direzione: facilitare, appunto, la comunicazione. E il linguaggio audiovisivo, in questa prospettiva, garantisce da sempre fantastici presupposti: è universale: può arrivare a tutti indi-

pendentemente dall'età, dal ce-
to, dalla cultura...; è semplice:
grammatica e sintassi sono istin-
tive; è veloce: può condensare
in pochi secondi messaggi arti-
colati; è coinvolgente: crea un
contatto diretto ed emotivo con
il fruitore. Nel mondo telemati-
co queste potenzialità sono poi
esaltate al massimo: la relazione
mittente/destinatario può aprir-
si all'interattività e allo scamb-
bio al di là di ogni limite spazio-
temporale.

Certo, si tratta di un modello
comunicativo che ha ben poco
a che fare con il rapporto catte-
dra/banchi o lavagna/quader-
ni. E il salto potrebbe anche spa-
ventare. Ma in realtà i benefici
sono potenzialmente illimitati.

Da sottolineare per esempio la
possibilità di attivare percorsi
condivisi destinati ad affinar-
si e a crescere in itinere grazie a
contributi progressivamente ac-
quisiti dagli studenti. Materiali
video ancora grezzi e disparati,
come brevi interventi, spezzoni
di repertorio recuperati dalla re-
te, dialoghi in chat, riprese dal
vissuto quotidiano..., tutti atti-
nenti lo stesso tema (dalla shoah
alla primavera...), possono di-
ventare il punto di partenza per
un lavoro di costruzione di senso
gestito insieme anche da più
scuole o istituti comprensivi.

Piattaforme, software, social net-
work: sono innumerevoli gli stru-
menti che oggi garantiscono alle
scuole la possibilità di fare in-
sieme, di lanciarsi in imprese un
tempo inimmaginabili. Affron-
tarle significa anche offrire ai ra-
gazzi un modello virtuoso rispet-
to alla stessa gestione del mezzo.
Un'ulteriore, eccezionale pos-
sibilità offerta dal video è quel-

la di registrare per ri-vedersi. Il
“gioco dello specchio” è un'oc-
casione per l'autovalutazione
davvero speciale. E non solo ne-
cessariamente in senso critico.
Può essere anche un'esperien-
za a favore della propria auto-
stima.

Per non parlare poi della straor-
dinaria possibilità di creare un
video-archivio interno alla scuo-
la, ovviamente gestito dai do-
centi, con occasioni di scambio
e confronto nelle più svariate di-
rezioni.

L'abbiamo sentito dire da tan-
tissimi insegnanti: ma come si
può far lezione in questa manie-
ra? In realtà la risposta è molto
semplice: accettando la rivolu-
zione in atto.

Non si tratta certo di cambiare
mestiere, avventurarsi in per-
corsi estranei alle proprie com-
petenze, inventarsi un ruolo di-
stante dal proprio curriculum
professionale. Anzi. Il linguag-
gio audiovisivo, alleggerito da
problematiche tecniche, aspet-
ti organizzativi, impegni eco-
nomici, nella DaD può offrire a
ogni docente la strada più diret-
ta e motivante per riappropriar-
si della propria missione.

Format

La prima sfida sta nel conce-
pire la propria lezione non co-
me una prolusione ma come un
programma interattivo. È indi-
spensabile progettarela come se si
trattasse di un format. E la con-
correnza da battere in termine
di share non è certo facile: va da
sé che il videogame o il video-
clip hanno da mettere in cam-
po armi attrattive ben più po-
tenti di una lezione di gramma-

tica italiana. Ma attenzione: in
realtà la partita può essere vi-
sta come impari anche a favore
del docente. Suo chiaro vantag-
gio è infatti quello di conoscere
uno per uno i propri fruitori e di
avere, soprattutto, una motiva-
zione all'origine di natura radi-
calmente diversa: comunica per
amore, non per interesse com-
merciale.

Per farlo al meglio, occorre però
adottare alcune semplici accor-
tezze. Il linguaggio audiovisivo
imponne innanzitutto piena at-
tenzione rispetto ai suoi due ele-
menti costitutivi: il video e l'au-
dio. Il più delle volte, invece, la
preoccupazione è solo quella di
risultare “contenuti” nell'inqua-
dratura, non importa se ai suoi
margini o solo per qualche par-
te anatomica o ripresi dal bas-
so con protagoniste le narici. In
realtà il primo piano (pensa-
do soprattutto al fatto che verrà
mantenuto a lungo, spesso per
l'intera lezione) andrebbe cali-
brato.

Banalissime accortezze (ad
esempio evitare di avere una fi-
nestra alle spalle per non fini-
re in un insopportabile contro-
luce, o non far ballare il com-
puter sulle proprie ginocchia...) trasmetteranno da subito agli
studenti l'impressione positiva
di una comunicazione vigilata,
non abbandonata al proprio de-
stino, non sopraffatta da un'e-
mergenza in cui tutto può essere
ammesso. Ma non basta, siamo
solo all'inizio.

Ci stiamo tutti disabituando al-
la fruizione estesa, a seguire lun-
ghi discorsi articolati attraverso
sillogismi e argomentazioni. Il
monologo in cui non interviene
alcun cambiamento, al di là del

valore dei suoi contenuti, non è più proponibile. È pensabile costringere i nostri studenti a seguire ininterrottamente discorsi senza fine, dove tutto rimane fermo tranne la bocca dell'insegnante?

Condizione per vincere il match è offrire continuamente stimoli nel segno della varietà e della sorpresa. Il primo segreto per non perdere il contatto coi nostri fruitori è frazionare. Ogni 5' (al massimo) deve succedere qualcosa. La faccenda non deve spaventare. L'evento grazie al quale dare respiro non dovrà essere per forza spettacolare o tecnologicamente sofisticato: è sufficiente introdurre qualsiasi soluzione di continuità, anche la semplice chiamata in causa di uno studente.

L'insieme va ovviamente progettato ma darà una grande soddisfazione all'insegnante per il fatto di aver garantito ritmo e vivacità grazie al succedersi di parole, foto, disegni, spezzoni di film e musiche...

L'intera programmazione televisiva è costruita su questo principio. Ma al frazionamento della comunicazione si associa sempre più anche la sua intensificazione. Basta osservare un notiziario. L'antico mezzobusto ripreso da una camera fissa è oggi soppiantato da una vera giostra di elementi informativi: mentre in basso scorrono brevi flash, a fianco del giornalista appaiono dati, alle sue spalle cambia l'immagine a seconda del tema...

Brevità e densità sono i due requisiti divenuti indispensabili per qualsiasi momento comunicativo, anche e soprattutto nella DaD!

Un'ulteriore importante regola per gratificare chi ascolta è prevedere il ritorno di alcuni snodi. Normalmente in aula abbiamo all'inizio l'appello e al congedo l'assegnazione dei compiti. Un rituale piuttosto malinconico. L'audiovisivo incoraggia a inventarsi ben altro. Perché per esempio non immaginare un breve, semplicissimo stacco (anche un banalissimo cartello sollevato davanti alla webcam) a introdurre una parola chiave o il passaggio a un nuovo argomento? Perché non divertirsi a ipotizzare dei momenti ricorrenti, delle rubriche all'interno di una scaletta predefinita? Può bastare la lettura di un brevissimo racconto, l'interpretazione di una poesia, la proposta di un disegno fatto da uno studente... Segmentare, variare, programmare le proprie lezioni, immaginare lo studente come soggetto da gratificare con la propria comunicazione, come persona cui trasmettere il proprio affetto anche attraverso una cura formale, non ripetersi mai ma spendersi ogni giorno in una nuova avventura... non è elettrizzante?

Non è necessario vantare chissà quali competenze registiche, basta solo decidere di non lasciare le cose ai capricci del caso o della connessione...

Non si tratta di aggrapparsi all'aiuto di un'applicazione, si tratta di applicarsi. Con amore.

Riferimenti bibliografici

- Casetti F., Di Chio F. (1990). *Analisi del film*. Bompiani, Milano.
- Corsi M. (2017). *Corso di linguaggio audiovisivo e multimediale*. Hoepli, Milano.
- McLuhan M. (2015). *Gli strumenti del comunicare*. Il Saggiatore, Milano.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholé, Brescia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina*. Scholé, Brescia.
- Sorrentino L. (2019). *Insegnare col multimediale*. Dinop Audino, Roma.
- Taggi P. (2005). *Un programma di. Scrivere per la Televisione*. Il Saggiatore, Milano.
- Vineyard J. (2000). *Come realizzare i vostri film*. Il Castoro, Milano.



Ridurre la distanza: quali risorse per la scuola dell'infanzia

di Alessandro Sacchella, insegnante, formatore
alessandro.sacchella@unicatt.it

Il significato educativo della scuola dell'infanzia è sicuramente quello di **prendersi cura dell'educazione dei piccoli** per fornire loro un ambiente sereno e stimolante, nel quale crescere con le migliori opportunità. Il prendersi cura è in primo luogo una responsabilità etica per gli adulti, il loro esercizio nella relazione educativa, il sentirsi "preoccupati per..." (*I Care*), che si traduce in competenza educativa e professionale, nelle funzioni di **accompagnamento, ascolto, promozione, scaffolding** (offrire punti di riferimento per aiutare a crescere, senza sostituirsi a...) e che si sostanzia nel pieno recupero dell'attenzione alle cure "materiali". Con questa premessa possiamo allora affermare che alla scuola dell'infanzia, nei momenti di "sospensione scolastica" dovuti all'emergenza sanitaria, l'aspetto fondamentale da mettere in atto è quello di **ridurre le distanze** creando non tanto una didattica della distanza, ma una **didattica della vicinanza**. I bambini e le bambine hanno bisogno di sentire che gli insegnanti li stanno pensando, gli vogliono bene e sono dispiaciuti di non stare fisicamente con loro e che tutto ciò che sta succedendo presto finirà. Fondamentale

allora è mettere in atto la solidarietà educativa vera fatta di fantasia e passione. In questo modo gli insegnanti mettono in campo un diverso modo di fare scuola che parta dal presupposto che nulla può sostituire ciò che avviene in presenza, nell'ambiente di apprendimento appositamente costruito dai docenti per creare relazioni ed esperienze didattiche significative tra i bambini e le bambine.

Decliniamo allora **tre idee essenziali** sulle quali costruire una didattica integrata adeguata ai bambini e alle bambine della scuola dell'infanzia:

1) ripartire dalla progettazione: significa riprogettare le attività didattiche pensate mantenendo il "filo dell'esperienza" progettata a inizio anno;

2) creare esperienze didattiche in raccordo con le famiglie, costruite sul contatto "diretto" (se pure a distanza) tra docenti e bambini, privilegiando la dimensione ludica e l'attenzione per le relazioni precedentemente stabilite nelle sezioni;

3) rafforzare la cura educativa, che vuol dire continuare a dimostrare ai bambini e alle bambine **l'affetto e la vicinanza** in ogni comunicazione, tenendo un contatto affettuoso, delicato, attento e sensibile con

loro, perché il nostro scopo non è "dar loro dei lavori da fare" ma coltivare la relazione empatica e il legame educativo.

Allora, partendo da questi tre aspetti chiave del fare scuola, identifichiamo alcune **modalità di azione** da condividere tra docenti per mantenere il contatto educativo con i bambini e le bambine attraverso la Didattica digitale Integrata (DDI):

a) **decidiamo come vogliamo interagire** con i bambini e le famiglie, avendo chiaro cosa vogliamo condividere come scuola e non come singola sezione. Curiamo la tonalità empatica delle comunicazioni, il modo di porci, la scelta di messaggi individuando le parole e le proposte giuste per far cogliere che stiamo pensando ai bambini;

b) **scegliamo con "leggerezza educativa" le proposte significative** in quanto dobbiamo essere portatori di serenità e non di fatiche che siano in continuità con le nostre esperienze a scuola e che facciano ritrovare ai bambini le tracce dei loro vissuti. Scegliamo con attenzione e sapienza quanto andiamo a proporre. Non inviamo schede solo esecutive o attività tipicamente scolastiche che è difficile e impegnativo realizzare in famiglia, ma neppure compiti trop-

po strutturati o complicati. Scegliamo invece proposte piacevoli, che facciano star bene, di tipo ludico, costruttivo, espressivo e creativo, giochi, attività, letture, filastrocche, canti. Leggiamo loro dei racconti, invitiamoli a disegnare e a raccontare quanto si ricordano. Proponiamo esperienze facilmente realizzabili con oggetti d'uso comune (mollette da bucato, fogli, pennarelli, forbici, ecc.). Quindi non attività tanto per fare ma proposte educative che sviluppino abilità specifiche e rispondano a un bisogno educativo previsto sia nel curriculum di scuola che nelle progettazioni educative e didattiche;

c) **ascoltiamo le emozioni e gli stati d'animo dei bambini e delle bambine e condividiamoli con i genitori.** Troviamo le parole giuste e chiare per raccontare quello che sta succedendo assicurando al contempo che tutto passerà e che ce la faremo, dando delle buone motivazioni. I bambini si fidano degli adulti quando sentono che sono amorevoli, sinceri, coerenti. Ricerchiamo quindi la collaborazione attiva con i genitori chiedendo loro di mandarci foto, piccoli video di come i loro figli stanno vivendo questo momento "strano" e difficile;

d) **costruiamo un ambiente digitale** adeguato ai bambini e alle bambine dai 3 ai 6 anni che abbia un limite temporale e l'attenta supervisione di un adulto. Tisseron scrive che «Il bambino ha bisogno di scoprire le sue possibilità e di confrontare la sua comprensione del mondo con quella degli adulti».

Tra i molteplici applicativi che gli insegnanti possono usare

nell'ambiente digitale riferito alla scuola dell'infanzia troviamo ad esempio Padlet (https://padlet.com/lisia_p/corsodigitale) il quale ha come idea portante quella di consentire a chiunque di pubblicare contenuti sul web. Vi indichiamo di seguito alcuni link dove potrete trovare dei Padlet predisposti da alcune studentesse del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria al fine di strutturare semplici attività riferite alla scuola dell'infanzia.

Il digital storytelling approda alla scuola dell'infanzia. L'importanza della narrazione in un percorso che restituisce il valore del fare insieme, in famiglia: <https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/xheppwu4hw>.

SmarTino e il magico calzino. La proposta è molto ampia, i campi di esperienza sono coinvolti: <https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/n3pb0ywu6fz>.

Coinvolgiamo i papà. Un percorso che permette di creare, intervenire, partecipare confrontandosi con la propria famiglia, con i propri compagni e l'insegnante: <https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/72him4bcdog>.

Orso, buco! Per favorire il passaggio alla scuola primaria. Percorso coinvolgente e motivante per lo sviluppo delle abilità di coordinazione oculo-manuale, delle abilità grafo-motorie e dell'orientamento spaziale: <https://padlet.com/distantimaunitiperlascuola/eavnx511qtwo>.

Vi presentiamo di seguito due esperienze significative svolte nella scuola dell'infanzia da parte di Veronica Baffi e Sara Tacchinardi, neolaureate in Scienze della Formazione Primaria con

una tesi sperimentale riferita al *digital storytelling* nella scuola dell'infanzia.

Il digital storytelling nella scuola dell'infanzia

di Veronica Baffi e Sara Tacchinardi

Il *digital storytelling* è una metodologia didattica fondata sul racconto di storie attraverso l'utilizzo dei media. In ambito educativo e formativo è considerata fondamentale in prospettiva di una *Life Long Education*, in termini emotivi e cognitivi, dall'infanzia all'età adulta.

Il *digital storytelling* può essere inteso come una metodologia didattica che si attiva su due fronti: il primo coinvolge la narrazione, mentre il secondo dà importanza alla riflessione critica sull'utilizzo dei diversi media. Si può generalmente affermare che questo indichi da una parte la ricezione, l'ascolto e la comprensione di storie, mentre dall'altra l'invenzione e il racconto di narrazioni.

In questo momento storico, gli ambienti virtuali offerti dalle tecnologie digitali hanno dato ai bambini e alle bambine diverse e nuove opportunità di vicinanza, di gioco, di contatto, di sperimentazione. I bambini hanno avuto modo di confrontarsi con linguaggi diversi e nuovi, di sperimentarli. La situazione ha richiesto il raggiungimento di un equilibrio del tutto rinnovato, partendo dalla creazione di nuove routine, fondamentali anche a distanza per scandire i tempi della giornata.

Le nostre esperienze trattano in due modi differenti ma molto simili la metodologia brevemente descritta in precedenza.

1) Dare senso

La progettazione era stata organizzata in due momenti: il primo di familiarizzazione con la metodologia, che prevedeva una serie di attività che avvicinavano i bambini al mondo delle storie, della drammatizzazione e non solo; il secondo di invenzione, in cui i bambini erano invitati a creare delle storie personali lavorando in gruppo.

Dalla riprogettazione delle attività emergono due percorsi paralleli: 1. il *digital storytelling* visto come un 'dare senso' a ciò che stava accadendo intorno a loro; 2. il *digital storytelling* declinato invece come una metodologia utile allo sviluppo della creatività, all'invenzione intenzionale di storie e volta a stimolare il pensiero divergente dei bambini, il tutto presentato seguendo la logica tripartita degli EAS, Episodi di Apprendimento Situato.

2. Andare oltre

Il metodo EAS è stato una costante anche nel corso delle attività a distanza. La logica tripartita ha fatto sì che si potesse creare una routine settimanale, esplicitata nella tabella 1.

Una struttura di questo tipo ha permesso lo svolgimento di un EAS settimanale, per un totale

di cinque settimane. Lo *storytelling* è diventato così un modo per andare oltre la realtà, partendo proprio dalla realtà stessa; si è trasformato in un'occasione per coltivare il pensiero narrativo e dare spazio alla creatività dei bambini, rendendoli protagonisti attivi della propria storia. Lo scopo di questa attività è stimolare il pensiero creativo e allenare il pensiero narrativo dei bambini; quest'ultimo viene sviluppato anche nel momento riflessivo finale, nel quale ogni bambino racconta e ripercorre, grazie alle domande dell'intervista di esplicitazione, le azioni svolte. In questo modo sviluppa spirito critico appropriandosi realmente degli apprendimenti svolti e dell'esperienza fatta.

Riferimenti bibliografici

Bonaccini S., Contini A (2019). *Il digital storytelling nella*

scuola dell'infanzia. Contesti, linguaggi e competenze. Junior, Bergamo.

Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene.* Carocci, Milano.

Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie.* FrancoAngeli, Milano.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato.* La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società postmediale.* Scholé, Brescia.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (nuova edizione riveduta e ampliata). La Scuola, Brescia.

Scannerizzando il QR CODE troverai un esempio per ogni contributo presentato sopra



Tabella 1

Momento	Azione
Anticipare	L'insegnante fornisce un video-stimolo e dà una consegna operativa.
Produrre	Il bambino realizza la consegna dell'attività producendo un artefatto.
Riflettere	Riflessione metacognitiva condivisa attraverso domande-stimolo mirate.



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 risparmiarti 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

Attivare la curiosità dei bambini nella scuola dell'infanzia

a cura di **Laura Comaschi**, collaboratrice CREMIT
laura.comaschi@unicatt.it

Curiosità & digitale

Quando un bambino è curioso? Per chi lavora o è a contatto tutti i giorni con i più piccoli l'esperienza ha insegnato che è nella natura dei bambini essere curiosi e che si può riconoscere la loro curiosità in diverse occasioni quotidiane.

Se da una parte siamo consapevoli che la curiosità è un'attitudine presente in modo differente in tutti i bambini, risulta altrettanto importante riconoscere che questa predisposizione ha bisogno di essere stimolata, allenata e guidata, soprattutto nella prima infanzia, perché è proprio in questa fascia d'età che cominciano a prendere forma alcuni aspetti peculiari del carattere di ogni bambino.

Come educatori dobbiamo creare ambienti stimolanti nei quali il bambino possa concepire idee originali e attivare la curiosità di sperimentare e di sperimentarsi in tutte le sue forme, mettendosi in gioco in contesti nuovi per agire in modo più consapevole e dinamico negli spazi (fisici e digitali) che vive tutti i giorni, sia nel contesto familiare, sia in quello scolastico.

Un bambino curioso è quindi un bambino che apprende perché è motivato e perché dà un senso alla sua voglia di scopri-

re e di conoscere. Per attivare la curiosità nei bambini dobbiamo insegnare loro a porre domande di qualità, a guardare le cose da diverse angolazioni, a trovare soluzioni sapendole gestire e usare nel momento opportuno, a divertirsi mentre apprendono mettendoci quella giusta passione che spinge ad andare oltre l'ordinario e il consolidato.

E come sviluppare tutto questo anche con il digitale? Come educare ad abitare il digitale? Come attivare la curiosità nei bambini attraverso uno schermo, utilizzato in presenza e/o a distanza?

Innanzitutto è importante mantenere uno sguardo pedagogico: sviluppare la competenza digitale non deve essere inteso come un argomento aggiuntivo che toglie spazio agli altri bisogni e/o temi da affrontare con i bambini, ma deve essere una competenza trasversale da far crescere in sintonia con l'età dei bambini che ci sono affidati, da far integrare nella didattica e nell'intervento educativo come qualcosa di spontaneo e naturale. È un diritto dei bambini conoscere il linguaggio che caratterizza il digitale perché tale linguaggio è una dimensione della vita che essi vivono tutti i giorni. Vivere il digitale a scuola e

in famiglia non significa semplicemente utilizzare un dispositivo o un applicativo, ma vuol dire sviluppare senso critico ai messaggi mediali di cui i bambini fruiscono, significa sviluppare creatività nella produzione di artefatti, significa far conoscere attraverso il gioco i codici sonori, visivi e iconici che costituiscono il digitale. È importante accompagnare i più piccoli a esprimere la propria opinione in merito a ciò che consultano sullo schermo, a riconoscere, suddividere e mettere in sequenza le parti costitutive di un testo mediale, come ad esempio un cartone animato, o a saper raccontare attraverso i diversi stili narrativi che caratterizzano il digitale. Tutto questo senza togliere spazio alla creatività, alla manipolazione, al movimento, al confronto e alla relazione, ma integrandovelo.

La tecnologia non può nemmeno ridursi a solo strumento di informazione per comunicazioni d'istituto o per condividere tutorial da far visionare ai bambini, ma deve sempre più essere ambiente di incontro, di apprendimento e di relazione con lo scopo di mantenere e integrare il senso di comunità e di corresponsabilità tra scuola e famiglia, attivato già nella presenza.

In questo contesto il digitale assume sempre più il significato di “tessuto connettivo” (Rivoltella, 2017), di *ponte*, di *prolungamento* volto a tenere insieme, favorire il contatto, mettere in relazione.

Corresponsabilità

In che modo stimolare, quindi, la curiosità dei bambini della scuola dell'infanzia anche a distanza?

Sicuramente con bambini così piccoli non è un compito semplice, ma nemmeno impossibile. Se lo schermo non permette la vicinanza fisica, non significa però che non garantisca la “presenza”. In un webinar dal titolo *Reimparare a insegnare* del Meeting di Rimini 2020¹, Rivoltella ribadisce quanto la “presenza” sia collegata all'intenzionalità e non alla vicinanza fisica. Si può essere a stretto contatto fisicamente senza “esserci” realmente.

Prima di iniziare il live è importante che l'insegnante abbia bene in mente l'intenzionalità educativa del suo incontro e gli obiettivi che vuole raggiungere; sono necessarie pertanto la progettazione dell'incontro stesso e la preparazione di tutto il materiale indispensabile per evitare pause che possano distogliere l'attenzione.

È essenziale anche che il docente abbia verificato la funzionalità del microfono e della camera, perché il tempo del live non è lo stesso della presenza e ogni distrazione o “tempo morto” si dilata notevolmente.

Le proposte possono essere di diverso tipo: attività che pro-

muovono il movimento e l'esplorazione, come la caccia al tesoro di oggetti da trovare nelle diverse stanze della casa, oppure attività che promuovono la motricità fine e la creatività, come la creazione di elaborati con diversi tipi di materiale, oppure narrazioni di storie ed esperienze attraverso stimoli digitali (e non solo) che promuovano anche una staffetta tra i vari bambini nel raccontare.

Un primo aspetto da tenere in considerazione in merito ai LEAD (*Legami Educativi A Distanza*)² nella scuola dell'infanzia è, soprattutto all'inizio e alla fine dell'incontro, la necessaria presenza di un adulto a fianco del bambino, condizione indispensabile per la partecipazione del piccolo alle attività proposte dagli insegnanti, per l'attivazione del collegamento in rete e l'accompagnamento all'utilizzo del dispositivo. Il ruolo dell'adulto diventa fondamentale anche da un punto di vista emotivo in quanto il genitore facilita i processi e fa da mediatore tra l'insegnante, il figlio e lo schermo. Il ruolo del genitore è pertanto rilevante per stimolare e guidare la curiosità sia in momenti sincroni (come le live o le videochiamate di gruppo o individuali), sia in quelli asincroni (come la fruizione di risorse rese disponibili online dalle insegnanti).

Un aspetto che non bisogna sottovalutare durante i LEAD è che i bambini vivono l'esperienza live in momenti della loro quotidianità diversi perché le routines sono differenti da fami-

glia a famiglia. Pertanto, per recuperare l'attenzione del bambino è fondamentale che all'inizio dell'incontro ci sia una riacquiescenza, un momento comune di “accoglienza” che possa far ambientare i bambini così da prepararli all'attività che viene proposta. Un saluto iniziale di agguancio e uno finale di congedo ma anche di rilancio a una prossima attività aiutano i piccoli a entrare e uscire dall'ambiente online nel modo più naturale possibile.

Un'altra utile attenzione per garantire la buona riuscita dell'incontro è fornire precedentemente ai genitori alcune coordinate in merito a quanto si ha intenzione di fare e chiedere di preparare in anticipo gli oggetti/materiali che saranno indispensabili per lo svolgimento delle attività in videoconferenza. Se le famiglie vengono motivate e coinvolte e viene spiegato loro il senso educativo del lavoro, sicuramente possono essere di grande aiuto per stimolare la curiosità, la creatività e la partecipazione dei loro figli durante le diverse attività. Vista la necessaria presenza dell'adulto, sarà opportuno scegliere insieme alle famiglie un momento per svolgere la videochiamata che sia adeguato alla maggioranza di loro.

Per i fini educativi è opportuno definire anche un ambiente online dedicato alla condivisione degli artefatti, ai rimandi e ai feedback sulle attività svolte e alla comunicazione tra i diversi attori coinvolti. Ciò genera curiosità e stimola il bambino (e le famiglie) a mettersi in gioco ogni volta.

¹ <https://youtu.be/N657TuUocAE>.

² <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->.

Consigli pratici

Per attivare la curiosità dei bambini nei LEAD è importante avere anche alcune attenzioni dal punto di vista tecnico e della ripresa, perché, come si suol dire, anche l'occhio (e non solo) vuole la sua parte:

- *la comunicazione.* Parlare davanti a uno schermo non è la stessa cosa di quando ci si avvicina ai bambini in presenza. L'attenzione dei piccoli è più limitata, quindi è necessario che ciò che viene proiettato sullo schermo sia comprensibile: la voce deve essere espressiva, non si deve parlare troppo velocemente e le parole devono essere scandite bene. È importante non essere prolissi ma sollecitare la motivazione dei bambini attraverso diversi stimoli, come la musica di sottofondo o dei suoni a effetto speciale per dare maggior rilievo a ciò che si vuole comunicare. Una buona comunicazione richiede anche che il dispositivo che si utilizza per la ripresa non sia tenuto in mano, ma sia stabile e appoggiato a un supporto come un cavalletto. La registrazione risulta, naturalmente, più comprensibile se non si sentono rumori di sottofondo che possono distrarre l'attenzione di chi ascolta;

- *educare lo sguardo* significa imparare a guardare nell'inquadratura dello schermo. L'inquadratura fornisce alcune indicazioni e comunica qualcosa, perciò mentre ci si riprende bisogna utilizzare l'inquadratura corretta (ad esempio, se lo scopo è mostrare ai bambini dei movimenti eseguiti con tutto il corpo sarà necessario utilizzare un campo to-

tale, se invece bisogna raccontare una storia l'inquadratura può essere il dettaglio delle pagine del libro che si sta leggendo e/o un primo piano dell'insegnante). Un ulteriore consiglio è non utilizzare un'inquadratura dall'alto verso il basso e nemmeno dal basso verso l'altro, ma prediligere una posizione frontale per mettersi alla pari dei bambini, per farsi sentire più vicino a loro, stando anche attenti a non fare dei tagli del proprio volto sullo schermo.

Nelle riprese anche lo sfondo assume un ruolo importante. Per evitare distrazioni è necessario focalizzare l'attenzione sul soggetto che sta parlando o di cui si sta parlando. Sempre in base a quello che si vuole raccontare ai bambini è bene non aggiungere troppi particolari, ma avere uno sfondo neutro e il più possibile libero da altre distrazioni (come soprammobili o quadri). È possibile utilizzare anche sfondi preimpostati che sfruttano l'effetto cinematografico del green screen quando si vuole far "immergere" il bambino in nuovi mondi raccontati o in ambienti in cui vivono i personaggi delle loro storie;

- *editing:* spesso i video o le foto che si condividono hanno bisogno di essere editati per poter aggiungere o togliere elementi che permettano una migliore comprensione di quello che si sta comunicando. La produzione di risorse digitali deve essere quindi ben pensata, progettata e realizzata anche in vista del possibile riutilizzo in successivi anni scolastici e condivisa da colleghi dello stesso servizio in altre occasioni educative.

Riferimenti bibliografici

- Comaschi L., Marangi M., Rivoltella P.C. (2019), *I media digitali nella scuola dell'infanzia. Una sperimentazione di metodo, una prospettiva di ricerca.* In Bruni F., Garavaglia A., Petti L. (a cura di). *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione.* FrancoAngeli, Milano.
- Di Bari C., Mariani A. (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività.* Anicia, Roma.
- Ferranti C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie. Esperienze da 0 a 6 anni.* Carocci, Roma.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità.* La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale.* Scholé, Brescia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione.* Pearson, Milano-Torino.
- Tisseron S. (2016). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali.* La Scuola, Brescia.



Dalla parola al podcast

di Nicola Scognamiglio e Camilla Zabaglio, collaboratori CREMIT
nicola.scognamiglio@unicatt.it; camilla.zabaglio@unicatt.it.

Da sempre gli insegnanti hanno lavorato con i propri studenti sulla e con la parola. La recente pandemia ha purtroppo costretto i docenti e gli studenti a un distanziamento fisico che vede sottratta sia agli uni che agli altri una delle caratteristiche precipue della scuola, la relazione che deriva dalla presenza, relazione che si fonda sicuramente sulla parola, ma che si realizza anche attraverso gli sguardi, il contatto fisico, i silenzi e tanto altro ancora.

In questa nuova condizione i docenti, dovendo ricorrere alla didattica a distanza e all'utilizzo di strumenti digitali, hanno cercato di supplire a queste mancanze grazie ad alcune specifiche attenzioni didattiche. Prima di affrontare il *podcast*, concependolo essenzialmente come dispositivo didattico, accennerò ad alcune semplici questioni di ordine pratico. Per produrre un *podcast* non è necessaria una grande strumentazione: basta un registratore digitale – anche uno *smartphone* può rispondere alle nostre necessità – e un editor di suoni¹. Sono poi necessari due ambienti, naturalmente in remoto, di tipologia diversa: il primo dovrà essere scelto all'in-

¹ Mi sento di consigliare Audacity: <https://www.audacityteam.org/>.

terno delle cosiddette piattaforme per la comunicazione a distanza; il secondo servirà invece per archiviare i diversi *podcast* prodotti con i ragazzi. Cito i più importanti²: per la comunicazione, ad esempio, *Teams* o *Zoom*; per l'archiviazione e la condivisione privata *Drive*; come finestra pubblica *Sound Cloud* dove i lavori degli studenti potranno essere ascoltati da chiunque; per produrre trasmissioni radiofoniche *Spreaker* che offre anche la possibilità di utilizzare on line una consolle digitale.

Alcune specificità del podcast

- Consente agli studenti di mixare linguaggi diversi, di unire cioè in modo omogeneo e armonioso, la parola con i suoni e la musica.
- Si può duplicare all'infinito e soprattutto si potrà distribuire a chiunque.
- Si può ascoltare sia in modo asincrono – e cioè in qualsiasi altro momento, domani, fra un mese o fra dieci anni – sia in modo sincrono, in diretta.
- Gli studenti possono produrre

² **Teams**: <https://www.microsoft.com/it-it/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software> - **Zoom**: <https://zoom.us/> - **Drive**: https://www.google.com/intl/it_it/drive/ - **Sound Cloud**: <https://soundcloud.com/> - **Spreaker**: <https://www.spreaker.com/>.

registrazioni “dalla strada” con una semplice applicazione per *smartphone* di *Spreaker*: vere e proprie trasmissioni radiofoniche che chiunque può ascoltare da qualsiasi luogo, in diretta, collegandosi al canale precedentemente aperto su *Spreaker*.

• È “deterritorializzato”, si può cioè ascoltare da qualsiasi luogo del mondo: unica condizione è che si abbia a disposizione un dispositivo digitale e una connessione alla rete.

È però importante ricordare al docente che – nonostante un *podcast* sia comunque e sempre un prodotto multimediale, un oggetto culturale autoconsistente – esso deve essere considerato soprattutto per le sue potenzialità didattiche: a tal fine il docente non dovrà mai cercare di replicare la lezione in presenza, ma dovrà progettare nuove forme di “lezione” che offrano agli studenti la possibilità di collocarsi al centro della scena didattica, e dovrà inoltre allestire spazi di lavoro, scenari e palcoscenici didattici innovativi dove gli studenti possano agire con maggiore libertà. Sarà quindi necessario passare dal docente “arcaico” – così compiaciuto delle proprie abilità retoriche, così convinto che il sapere si trasmetta fondamentalmente per

trasferimento – al docente progettista: questi, per citare Laurillard (2012), deve fare del suo agire didattico una vera e propria attività di ricerca, riuscendo a trasformare la vecchia lezione, attraverso un'accurata progettazione, in un vero e proprio prodotto di *design*.

Di seguito, presento alcuni suggerimenti per progettare e poi produrre a distanza con gli studenti un *podcast*.

Un primo passo: il docente che decide di lavorare con i suoi studenti sulla parola, utilizzando lo strumento del *podcast*, deve per prima cosa allestire un Ambiente di Apprendimento Significativo e Intenzionale e, visto che stiamo ipotizzando di lavorare a distanza, dovrà concepire e predisporre lo stesso come Ambiente di Apprendimento in remoto.

Un secondo passo: il docente dovrà preoccuparsi di configurare il suo Ambiente d'Apprendimento sotto forma di Comunità di Discorso e ciò potrà realizzarsi solo dopo avere negoziato e condiviso con i propri studenti il senso complessivo del percorso affinché i ragazzi possano riconoscere nella Comunità di Discorso il luogo deputato, il momento specifico del progetto didattico.

Un terzo passo: il docente procederà quindi, attraverso la tecnica del Ragionamento Collaborativo (Scognamiglio, 2017), a definire correttamente i confini del tema-contesto (dove si colloca, in quali spazi, personali o collettivi o geografici; in quali tempi, della memoria, della Storia o di altro ancora) e declinare più precisamente

il tema-focus. Se il tema-contesto è dato da un sistema di riferimenti certi, direi quasi oggettivi, il tema-focus³ si configura a tutti gli effetti come qualcosa di più soggettivo, di più personale. È, cioè, lo sforzo necessario affinché concetti astratti riescano ad assumere significato autentico perché filtrati dall'esperienza di vita dei singoli studenti: uno sforzo che trasforma l'astratto in concreto, il lontano in vicino, il passato in presente.

Un quarto passo: la Comunità di Discorso potrà infine assumere anche l'aspetto di una vera e propria Comunità ermeneutica dove, durante il processo di produzione del *podcast*, le singole parole assumono un valore importante e rilevante: ognuna viene scandagliata, studiata e messa sotto processo, sondata, indagata, interpretata, all'interno di un percorso in cui l'obiettivo ultimo non è mai quello di approdare a un risultato definitivo e unico, ma quello di consentire a ogni ragazzo di procedere a costruirsi un sapere per-

³ Il tema-focus richiama direttamente il tema vivente di Célestin Freinet (1974).

sonale come risultato di un confronto proficuo e collaborativo con i suoi compagni. All'interno di tale percorso, pur se compiuto a distanza, lo studente non è mai lasciato da solo, ma viene sempre accompagnato, sostenuto, sollecitato: rimarrà in solitudine solo alla fine, quando procederà finalmente a realizzare il suo *podcast*.

Lavorando a distanza, il docente dovrà concepire il *podcast* come un vero e proprio dispositivo didattico utile per generare pensiero riflessivo e critico, un pensiero, cioè, che non ha alcuna chance di successo se docente e studenti procedono per scorciatoie, ma che deve e può attuarsi solo attraverso procedimenti e percorsi nei quali la lentezza sia considerata sempre come una risorsa e mai come un problema. È questa la scommessa che la scuola deve vincere in un momento particolare e delicato come il nostro presente che si colloca, a prescindere dalla pandemia, in un'epoca in cui la velocità è assunta come elemento costitutivo che produce però, purtroppo, superficiali-



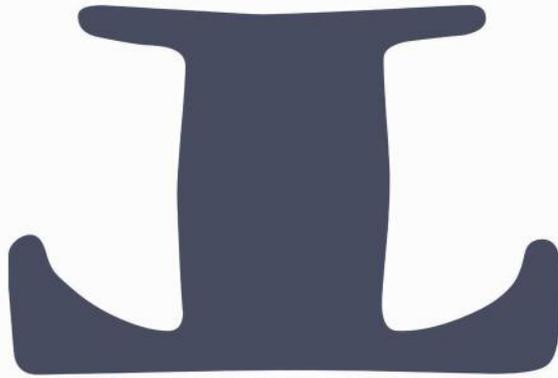
tà e pensiero pigro: il tempo, che pare aver perso definitivamente i caratteri che lo legavano alla natura e agli uomini, si presenta soprattutto come tempo della *techne* dove la velocità dispiega il mondo, lo organizza, lo struttura e ne condiziona quindi, per quel che ci riguarda in questo scritto, il sapere sociale e il modo di apprendere.

Riferimenti bibliografici

- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Carocci, Roma.
- Carletti A., Varani A. (a cura di) (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*. Erickson, Trento.
- Dolci D. (2011). *Dal trasmettere al comunicare*. Edizioni Sonda, Casale Monferrato (Al).
- Foucault M. (1971). *L'ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*. Einaudi, Torino.
- Freinet C. (1974). *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale*. La Nuova Italia, Firenze.
- Gesualdi M., Milani L. (2019). *La parola fa eguali. Il segreto della scuola di Barbiana*. Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Havelock E. (1983). *Cultura orale e civiltà della scrittura*. Laterza, Bari.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a design science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Teaching*. Routledge, New York.
- Lévy P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli, Milano.
- Milani L. (2017). *Tutte le opere. Tomi I/II/III*. I Meridiani. Mondadori, Milano.
- Ong W. (1989). *Interfacce della parola*. il Mulino, Bologna.
- Orlando G., Vitale S. (a cura di). (2017). *Danilo Dolci. La radio dei poveri cristi*. Navarra Editore, Palermo.
- Rivoltella P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. La Scuola, Brescia.
- Santi M. (1995). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. La Nuova Italia, Firenze.
- Scognamiglio N. (2017). *Narrazioni Audio Visive. Ambienti per progettare Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola, Brescia.
- Venturi A. (2006). *Come si fa un podcast*. Tecniche Nuove, Milano.



fondazione



t a s s a r a

vicina alla cultura
vicina al territorio

Fondazione Tassara
via Leonardo Da Vinci, 3
25043 Breno (Bs)
info@fondazionetassara.it

Tempo e spazio nella DaD

Esperienze nella scuola secondaria di primo grado

di **Alessandra Carenzio**, ricercatrice di Didattica presso l'università Cattolica di Milano e membro del CREMIT, **Elisabetta Nanni**, insegnante e musicista, e **Federica Pilotti**

alessandra.carenzio@unicatt.it; nanni.elisabetta@gmail.com; federica.pilotti1@gmail.com

Uno sguardo sui ragazzi

Un'intuizione felice definisce la fascia dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado come *tweens*, termine che dobbiamo al marketing: soggetti tra autonomia (reale o desiderata) e legami forti e sicuri con la famiglia. Il termine appare nel 1987 in un articolo di Hall sulla rivista *Marketing and Media Decision* (La Rocca). Si tratta di un'età di mezzo, tra l'essere bambini e adolescenti con rinnovate capacità di decisione, sviluppando in questa fase liminale il senso di identità personale e il desiderio di indipendenza, aspetti che incontrano in maniera massiccia l'influsso della cultura mediale. Le ricerche di Siegel e colleghi distinguono due ulteriori sottocategorie: i "tweens emergenti" e i "tweens in transizione", con una divisione operata dai fatidici 11 anni. Un termine, dunque, che ci riporta alla definizione di Qvortrup del "bambino in attesa" ("the waiting child").

¹ Le autrici condividono l'impostazione del Capitolo, nello specifico Alessandra Carenzio ha scritto il paragrafo sui ragazzi, Federica Pilotti il paragrafo dedicato al tempo, Elisabetta Nanni il paragrafo dedicato allo spazio. Federica Pilotti ed Elisabetta Nanni hanno curato le Schede dedicate ai progetti illustrati.

Il momento del lockdown ha inciso in maniera profonda non solo sulla qualità dell'apprendimento e sulle occasioni di crescita dei tweens, ma anche sulla qualità delle relazioni in una bilancia simbolica molto delicata, che vede ai due estremi autonomia e legame. Dinamiche molto chiare nel video presentato da Common Sense (luglio 2020), insieme al report "Tweens, Teens, Tech, and Mental Health: Coming of Age in an Increasingly Digital, Uncertain, and Unequal World 2020" che affronta il tema della salute mentale dei ragazzi in relazione alla tecnologia durante la pandemia (<https://www.youtube.com/watch?v=fk06Tp9irc8>). Le interviste dei ragazzi – privati degli abituali spazi di relazione e dei canonici tempi sociali – sono molto interessanti: «quando la pandemia è piombata nelle nostre vite, ha introdotto una nuova necessità di distanziamento sociale, sfide per la salute e disordini sociali. Quasi in una notte, la scuola, le attività sociali e il lavoro sono stati spostati online. È troppo presto per sapere quali saranno gli effetti finali di questo cambiamento radicale nei comportamenti» (<https://www.common-sense-media.org/research/tweens-teens-tech-and-mental-health>).

Come stai? Questa è la domanda all'inizio del video. Nico racconta di vivere in una sorta di "versione" più isolata di se stesso, Tyler ammette di sentirsi più frustrato, Virginia si preoccupa del futuro e si chiede "vedrò mai i miei amici?". Sempre Nico ricorda di aver iniziato a pensare alla nuova scuola e subito dopo di essere quasi tornato indietro, Ricardo si preoccupa di poter contagiare i parenti e la famiglia, Deliah dice di sentire "stranamente" nostalgia della scuola. Per molti ragazzi vedere il proprio volto e corpo attraverso la videocamera e ascoltare la propria voce è molto difficile (a volte doloroso), vivendo una transizione fisica ancora indefinita. Senza contare i problemi familiari, che diventano amplificati in questo momento di chiusura. In questa condizione la tecnologia e i social media sono di valore inestimabile, riconoscono tutti.

Emergono chiaramente due dimensioni, che useremo nel corso del contributo, quella dello spazio e del tempo. Ecco, i ragazzi hanno vissuto le dinamiche di spazio-tempo in una logica duplice e contraria: si tratta di uno spazio che è contratto, insufficiente e atrofizzato, in molti casi sovra-abitato (perché la no-

stra casa è divisa con più soggetti e con più persone, che hanno esigenze differenti o molto simili alle nostre) e di contro – se lo spazio è contratto, insufficiente e atrofizzato – il tempo sembra essersi dilatato ed esteso. Pensiamo anche alla quantità e alla qualità degli impegni pomeridiani che solitamente occupano la giornata dei ragazzi e soprattutto al tempo “che non c’è”: il tempo degli incontri, ma anche quello dedicato ai trasporti e alle attese. Queste due dinamiche – estensione e contrazione – sono due elementi decisivi.

Fare a scuola... in una web radio

L’obiettivo di questo paragrafo è raccontare l’esperienza nella scuola di una web radio e della sua trasformazione durante il lockdown, in un nuovo ambiente di apprendimento, che ha garantito la partecipazione attiva di tutta la scuola: la web radio stessa è diventata “la scuola”.

L’attività, progettata due anni prima all’interno di una scuola secondaria di I grado, è un’esperienza extracurricolare che nasce non come una semplice web radio, ma come una redazione con un vero organigramma; in breve si configura come una piccola impresa formativa simulata, dove i ragazzi hanno all’interno dei ruoli e delle figure professionali molto precise e ben descritte, che possono essere calate in una realtà lavorativa reale.

Gli *strumenti di base* per il lavoro della radio sono due con funzioni diverse, che vengono infatti usati da due aree differen-

ti dell’organigramma: la prima è Spreaker (Area Station Manager), una piattaforma web con la quale è possibile creare e condividere contenuti audio, live o podcast: il vero cuore della radio; l’altra è WIX (Area Marketing) per la creazione del sito web della radio nel quale inserire anche contenuti multimediali e informazioni: una vetrina del progetto.

I ragazzi supervisionati portano avanti l’aggiornamento e l’arricchimento delle due piattaforme impostate dalla docente e create con credenziali della scuola.

La radio è diventata un contenitore di micro-rubriche da mandare in onda a tema la mattina, o con propri spazi esclusivi in radio (“Matematica per tutti”, “Scienze in pillole”, “Note di vita”, “Fare Europa con la musica”, “Quiz Amaldi”, “Lecture ad alta voce”, “Reading aloud”, “Cinemondo”, “Due passi per Roma”: si rimanda ai link messi a disposizione tramite QR code) create dai ragazzi della redazione insieme a gruppi di studenti della scuola a distanza e dai docenti tra loro e con i ragazzi.

Questo nuovo spazio-scuola ha permesso di lavorare veramen-



te a classi aperte, tra studenti e tra docenti, in quanto il lavoro da svolgere e il tema della rubrica radiofonica sono diventati il punto di aggregazione – non più la sezione o l’età –, un lavoro fatto in orizzontale e in verticale (docenti-studenti, docenti-docenti, studenti-studenti). Grazie proprio alla redazione, che è aperta e fatta dai ragazzi di ogni sezione che collaborano tra di loro, è nato un lavoro di squadra fatto a distanza; ognuno, nella propria casa, ha creato la propria registrazione, ciascuna registrata in uno spazio diverso. Il primo problema è stato come unire le voci in un unico audio: dagli incontri della redazione sono nati tutorial da condividere, da tante voci, un solo podcast, fonditore di audio e di comunità.

La radio è stato un dispositivo di “sviluppo dell’iniziativa”; mentre in presenza si chiedeva ai ragazzi di coordinarsi con i docenti, in questo nuovo ambiente di apprendimento, dove loro erano soggetti attivi e protagonisti; in autonomia hanno coinvolto tutti i docenti durante le video-lezioni e li hanno trascinati in rubriche a due voci, creando contributi misti docenti/alunni e sviluppando la creatività per risolvere i problemi legati alla distanza e per realizzare rubriche interessanti e originali. La motivazione (Spitzer, 1996) non è un prerequisito della didattica ma va progettata.

Rimodulazione del tempo e ricollocazione dello spazio: grazie alla potenza che la tecnologia offre con la cross-medialità nel passare da uno strumento all’altro, da un video di stimolo

a un foglio condiviso, a un memo vocale fino alla creazione di uno storytelling, ci si è ritrovati a raccontare storie, a raccontarci... voci narranti, suoni narranti. La distanza ha fatto riscoprire il senso di comunità, il senso di stare insieme.

Alla ricerca di un Tempo e di uno Spazio nella Didattica a Distanza

Il tempo della scuola non è solamente costituito da ore di lezione, secondo la classica e frontale tripartizione spiegazione/studio/interrogazione ma è segmentato attraverso momenti anche informali come la ricreazione, l'attesa davanti al cancello o la passeggiata in corridoio durante un intervallo. È indubbio che è impossibile ricreare questo stesso vissuto davanti a uno schermo nel quale ogni studente con il suo bagaglio di esperienza viene ridotto a un quadratino. È per questo motivo che la prima necessità è ripensare a uno spazio ma soprattutto a un tempo percepito come *sospeso*, tutto da organizzare per agevolare la vita scolastica per i nostri studenti: costruire un orario da conciliare con l'attività in smartworking dei genitori, la didattica dei fratelli e delle sorelle, i dispositivi disponibili a casa.

Ritrovarsi davanti allo schermo utilizzando un'aula "altrove" virtuale e non tangibile rende sospeso oltre al tempo anche lo spazio.

Docenti e studenti, ragazzi e adulti si trovano ad abitare lo stesso #SpazioSospeso, ognu-

no entrando e vivendo nella casa altrui. Ispirandosi alle tre A di Tisseron – Autoregolazione, Alternanza e Accompagnamento –, la modalità del "costruiamo insieme il regolamento" è uno degli approcci vincenti in cui si evidenzia che "la videolezione è l'unico modo per incontrarci" e che tutti devono contribuire affinché diventi un momento piacevole e costruttivo (<http://bit.ly/2P6u9kq>).

Il flusso comunicativo in uno spazio virtuale rischia di diventare a volte infinito e senza confini. Per favorire sia l'autoregolazione che l'alternanza dei media, è indispensabile un *silenzio digitale* dalle ore 19, ovvero nessuna interazione, nessuna comunicazione. Un *coprifuoco digitale* aiuta a recuperare lo spazio di dialogo in famiglia evitando così di rimanere coinvolti in un vortice tecnologico in cui la scuola rischia di diventare complice nell'inviare notifiche di consegne.



Dopo l'esplosione forzata del digitale nella Didattica Digitale Integrata, sarà impossibile tornare indietro. Si può osservare come l'Episodio di Apprendimento Situato (EAS) può risultare, nei suoi tre momenti, il dispositivo di apprendimento più idoneo in contesti ibridi, tra presenza e distanza.

Momento preparatorio: il cosiddetto *engagement*, ovvero il coinvolgimento degli studenti, può avvenire all'interno della classe virtuale, anticipando materiali come video, testi, articoli. Dallo spazio classe e condividendo lo schermo, si rilancia un brainstorming con muri o lavagne virtuali.

Momento operatorio: dal brainstorming di classe si organizza l'attività a piccoli gruppi che può essere realizzata agevolmente a distanza. Le classi virtuali permettono di personalizzare, individualizzare, destrutturare la classe secondo le esigenze e al termine ogni gruppo presenterà il proprio lavoro.

Momento ristrutturativo: dallo spazio della classe il lavoro si trasferisce di nuovo in presenza o video-lezione. L'insegnante riprende il framework iniziale per chiudere l'attività.

Dallo schema presentato è evidente come la sceneggiatura di un EAS possa prima di tutto motivare e rendere lo studente partecipante attivo anche in una situazione di distanziamento fisico.

Il tempo e lo spazio, come abbiamo visto, non vengono misurati in minuti o metri ma è opportuno ripensare a un tempo contratto o dilatato, a uno spazio intangibile per focalizzare la nostra at-

tenzione sulla metodologia rendendo invisibili le tecnologie.

Riferimenti bibliografici

- Fernbach P., Sloman S. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli.* Raffaello Cortina, Milano.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta rivoluzionando il mondo.* Raffaello Cortina, Milano.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale.* Raffaello Cortina, Milano.
- Johansson B. (2004). *Tweens in Consumer Society. Pluridisciplinary Perspectives on Child and Teen Consumption.* University of Poitiers, Angoulême.
- La Rocca G. (2013). *Comunità interpretative. Parole e immagini di consumo per i tweens su Facebook.* In «Mediascapes Journal», 2/2013.
- Qvortrup J. (2004). *Editorial: the waiting child.* In «Childhood», 11, 3, pp. 267-273.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato.* La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica.* La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica.* La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola.* La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti.* Scholé, Brescia.
- Siegel D., Coffey T., & Livingstone G. (2004). *The Great Tween Buying Machine: Capturing*

- Your Share of the Multi-Billion-Dollar Tween Market.* Dearborn Trade Publishing, Chicago.
- Spitzer D.R. (1996). *La motivazione: un fattore trascurato nella progettazione didattica.* In «Educational Technology», n. 11, pp. 38-43.
- Tisseron S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali.* La Scuola, Brescia.
- Wiggins G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione.* LAS, Roma.

Link utili alle applicazioni citate nel contributo

- <https://creativecommons.it/chapterIT/>
- <https://www.jamendo.com/?language=it>
- <https://www.bensound.com/royalty-free-music/track/buddy>

- https://www.boorp.com/musica-libera_mp3_royalty_free_senza_copyright/index.php
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.spreaker.android&hl=it>
- <https://apps.apple.com/it/app/spreaker-podcast-radio/id388449677>
- <https://www.spreaker.com/>

Link per ascoltare i prodotti citati nel contributo

- <https://www.spreaker.com/user/radioamaldiweb>
- <https://www.spreaker.com/show/goodmorning-scuola>
- <https://www.spreaker.com/show/due-passi-per-roma>

Sul sito della rivista si possono trovare ulteriori contributi.



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.

Ridurre la distanza: quali risorse per la scuola primaria

di Elena Valgolio, insegnante di scuola primaria, collaboratrice CREMIT, Tutor organizzatore di Scienze della Formazione primaria, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
elena.valgolio@unicatt.it

Una sfida extra-ordinaria, quella che ha colpito la scuola a partire dall'ultima settimana dello scorso febbraio. Una sfida che ha costretto gli insegnanti a recuperare tutte quelle energie che non immaginavano di possedere, ma fondamentali a fronteggiare l'*Imprevisto*. Un *imprevisto* imprevedibile, il Covid-19, che ha visto i docenti forti in una delle più complesse azioni dell'agire didattico: la regolazione. Quella capacità di saper prendere delle decisioni in modo rapido al fine di ri-adattare ciò che si era progettato e previsto per i propri studenti a un contesto nuovo e molto lontano dalla realtà alla quale si è abituati.

Sono tante le situazioni didattiche del quotidiano in cui si regola, si ricorre a quel piano "B" nel quale il docente accoglie quel che accade e propone azioni integrative e/o sostitutive che riportano il *lesson plan* in una direzione sostenibile rispetto alla situazione: un cambio orario improvviso che porta ad avere meno tempo a disposizione, un malessere che coinvolge e condiziona tutta la classe, la tecnologia e il wifi che fanno i capricci... Le esperienze di ciascuno potrebbero far aumentare ancora e ancora questo elenco.

L'*imprevisto* dello scorso febbraio ci ha profondamente messi alla prova nella **#regolazione** della nostra progettazione sia a livello macro, sia a livello micro.

La sfida a livello macro: #il curricolo

A livello macro, guardando la scuola dall'alto dei suoi bisogni, è stata necessaria una riorganizzazione dei **tempi**, degli **spazi** e delle **relazioni**, ma è stata anche fondamentale un'attenzione generosa di ripensamento ai valori essenziali del **curricolo**.

Perché l'urgenza è quella di avere un **curricolo breve**. Perché non possiamo fare tutto. Perché la condensazione del tempo/spazio porta forzatamente alla scelta dei processi di competenza imprescindibili per quell'anno di scuola. Ed è sempre più necessario trovare compromessi e interconnessioni con altre discipline al fine di intraprendere quel percorso di **decluttering** nei confronti dei saperi disciplinari. Quali scelte di contenuto sono fondamentali allo sviluppo delle competenze selezionate?

Un processo, **il decluttering**, che viviamo quando trovare qualcosa nell'armadio sta diventando una missione impossibile e abbiamo bisogno di liberarci dell'ingombrante, dell'inutile.

Allo stesso modo, in questa sede, rimette il team dei docenti all'azione di selezione di ciò che è **imprescindibile** per la fascia di età che si sta prendendo in esame sia per poter riflettere sul qui e ora, sia per poter pensare in prospettiva.

Ridurre la quantità dei saperi e delle proposte significa potersi concedere dei tempi più distesi per poter orientare l'attenzione dello studente, variegare la proposta didattica e favorire la riapplicazione e il trasferimento di quanto appreso in contesti diversi (Calvani, Trincherò, 2019).

È indubbio che nella comunità scolastica sia quanto mai necessaria una convergenza di sistema che operi nella co-costruzione di un **curricolo breve**, essenziale. Essenzializzare significa trovare quegli snodi significativi intorno ai quali si possono aggregare conoscenze e ragionare in verticale e in orizzontale. Non possiamo pensare che l'apprendimento sia un deposito di nozioni. Come ci suggerisce Gardner, dobbiamo dedicare più tempo possibile a tutti quei concetti chiave, a quelle idee produttive e a quelle questioni essenziali che permettono agli studenti di approfondire (Gardner, 1983) e che, allo

stesso tempo, rendono evidente il maggior numero di particolari. In altre parole, che facciano pensare molto di più di quanto non si possa dire a parole.

La ricerca degli snodi significativi, il processo di trasposizione e la progettazione di sessioni di apprendimento che tengano conto di tutti questi aspetti richiede tempo, costanza, passione, creatività... In tempi di DaD tutto questo coesiste con la costante azione di **regolazione didattica** in funzione del nuovo contesto didattico.

La macro-progettazione in cui si identifica il curriculum rischia a volte di perdersi nell'azione didattica quotidiana durante la quale ci si concentra sull'attività senza riflettere sull'unitarietà di intenti. Si può perdere l'orientamento, il senso del percorso nel tempo e il valore del curriculum come sfondo integratore del lavoro in aula, come cornice all'interno della quale le singole sessioni di lavoro acquistano una dimensione di senso. (Rivoltella, Rossi, 2017).

La sfida a livello micro: la progettazione esplicita e la proposta della Challenge #distanti- maunitiperlascuola

A livello micro la sfida è stata coniugare le competenze ben delineate in altri contributi di questa rivista: il saper gestire una lezione online, il saper attivare la curiosità degli studenti, il valorizzare i loro consumi digitali,

il valorizzare il carattere situato di ogni proposta attingendo tra i vissuti informali coinvolgendo a tal proposito le famiglie. Allo stesso tempo non perdendo di vista il macro, il curriculum.

Già dalla fine di febbraio i *social* fremevano, in particolare su Instagram si lanciavano sfide e *challenge* di ogni tipo. Alcune mi avevano particolarmente colpito e coinvolto in prima persona: dovevo metterci del mio e, allo stesso tempo, il fatto di pubblicare la mia proposta e di contribuire alle idee portate in circolo dava ancor più valore alla mia stessa voce; i commenti, inoltre, aggiungevano una visione alla quale io non avevo pensato... Mi sono chiesta: perché non trasferire questa dinamica nella scuola? Gli insegnanti risponderanno alla condivisione delle proprie microprogettazioni?

Nei primi giorni di marzo le linee guida della challenge **#distanti-
maunitiperlascuola** sono state condivise con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Milano, poi sono state diffuse a ogni ordine di scuola da CREMIT e da Morcelliana nel numero speciale di «Essere a Scuola», *La scuola a casa*. Alla seguente pagina del sito di CREMIT si possono trovare i dettagli della challenge: <https://accorcia.to/1ff9> che è possibile raggiungere anche scansionando il QR-code qui a lato.

Non ci aspettavamo tanto coinvolgimento e partecipazione: oltre 250 i percorsi di senso raccolti sui tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria. Una risposta che racconta di una comunità, la comunità sco-

lastica, che quando è messa alla prova restituisce sempre dei percorsi eccezionali.

Nella scrittura delle linee guida la nostra attenzione principale si è focalizzata sulla sostenibilità didattica: avremmo pubblicato e "messo a disposizione dell'altro" solo quei percorsi che, riadattati ai bisogni di nuove classi, avrebbero potuto prendere nuova vita.

Al fine di non perdere di vista la *vision* del macro, del curriculum, è stato chiesto di individuare i traguardi di competenza mutuandoli dalle Indicazioni Nazionali 2012, di individuare da questi ultimi le dimensioni che il percorso proposto coinvolge e gli indicatori osservabili. Questi elementi li ritroviamo in tutti i percorsi pubblicati. Nel box 1, alla pagina seguente, un esempio.

In continuità con le logiche proposte dal Metodo EAS è stato richiesto che ogni sessione di lavoro prevista seguisse la lezione tripartita in tre momenti: l'anticipare, il produrre, il riflettere.

La vera risorsa utile a ridurre la distanza sono proprio gli insegnanti. I web tools e gli applicativi online sono strumenti inerti senza qualcuno che li sappia animare. Le iniziative, la crea-



tività, la passione e la voglia di mettersi in gioco portano a cogliere che ci si sente bene quando il valore didattico delle proposte viene condiviso con i colleghi, ha tempo di essere anche ripensato, rivisto e arricchito di valore. Uno scambio circolare e continuo non solo in termini di materiali, video, tutorial ma, soprattutto, un *do ut des* in termini di pensiero e di senso all'azione. Come insegnanti dobbiamo ragionare come Grandi Menti (Big Mind), ottimizzando la nostra capacità di essere e fare cose intelligenti. Una Grande Mente è un insieme di persone che sanno costruire insieme.

Una Grande Mente identifica quei professionisti che, anche nella difficoltà di un imprevisto così importante, colgono il significato di condividere i propri progetti DaD e di metterli a disposizione dell'altro.

Le logiche didattiche: l'anticipare, produrre e riflettere

Il momento dell'**anticipazione** è quel momento in cui lo studente si prende del tempo per fare delle deduzioni. Nella didattica a distanza l'insegnante può portare lo studente, prima di ritrovarsi in modalità sincrona, a esplorare un video, ad analizzare un testo, a fare una piccola ricerca esplorativa guidata di un argomento, a seguire le istruzioni di un esperimento provando a suggerire le proprie ipotesi...

La lista di controllo 1 aiuta il lettore a individuare le condizioni sfidanti in cui lo studente viene messo nella fase dell'anticipazione.

Il momento della **produzione** segue il momento dell'anti-

cipazione. Lo studente che, fino a poco prima, era stato messo in un ambiente sfidante, viene ora accompagnato nell'utilizzare tutto ciò che dal momento dell'anticipazione ha colto (conoscenze, procedure, termini

Lista di controllo 1

L'attività proposta permette agli studenti di:

- Farsi delle domande
- Entrare nel problema
- Avanzare ipotesi
- Sperimentare l'autonomia
- Immaginare delle soluzioni
- Acquisire per scoperta
- Raccogliere informazioni
- Esplorare i contenuti
- Rafforzare e recuperare preconcoscenze
- Conoscere il linguaggio specifico

Box 1

#distantimaunitiperlascuola

Destinatari: classe quarta/quinta

La proposta di Marta Nardone dal titolo "Comunichiamo con il virus", [<https://accorcia.to/1g98>] ha questi **prerequisiti**:

- produce semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti e connessi a situazioni quotidiane;
- distingue mittente e destinatario.

Prende in esame questo **traguardo di competenza** di Italiano dalle indicazioni Nazionali 2012:

"Scrivere testi di cui controlla le convenzioni ortografiche, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la vita quotidiana e scolastica offrono per esprimere se stesso, raccontare, descrivere e/o interpretare la realtà".

Sviluppa queste **dimensioni di competenza**:

- produce lettere in forma individuale,
- racconta esperienze personali,
- espone argomenti noti,
- esprime opinioni o stati d'animo.

Si propone di poter osservare grazie alle attività suggerite i seguenti **indicatori**:

- comprende consegne e istruzioni per l'esecuzione di un'attività.

specifici...) per poter creare un prodotto ragionato sull'oggetto della lezione. Questo è il momento dell'imparare facendo, è il momento che dà buoni frutti se la produzione la si fa da soli e dà risultati ancora migliori se svolta in piccolo gruppo o in coppia. Anche a distanza, infatti, è

possibile far lavorare gli studenti in piccolo gruppo: è necessario sfruttare i "canali" di Teams, (o i teams stessi di Microsoft) o calendarizzare i gruppi in Google Hangout Meet e successivamente predisporre ambienti e/o documenti (talvolta predisponendo link con accesso diretto)

in modalità collaborativa – editor – (file Jamboard, Padlet, la Suite di Google, Onedrive, Sutori...) dove gli studenti possono creare in gruppo.

La lista di controllo 2 aiuta il lettore a individuare le condizioni in cui viene posto lo studente in questa fase.

Lista di controllo 2

L'attività proposta permette agli studenti di:

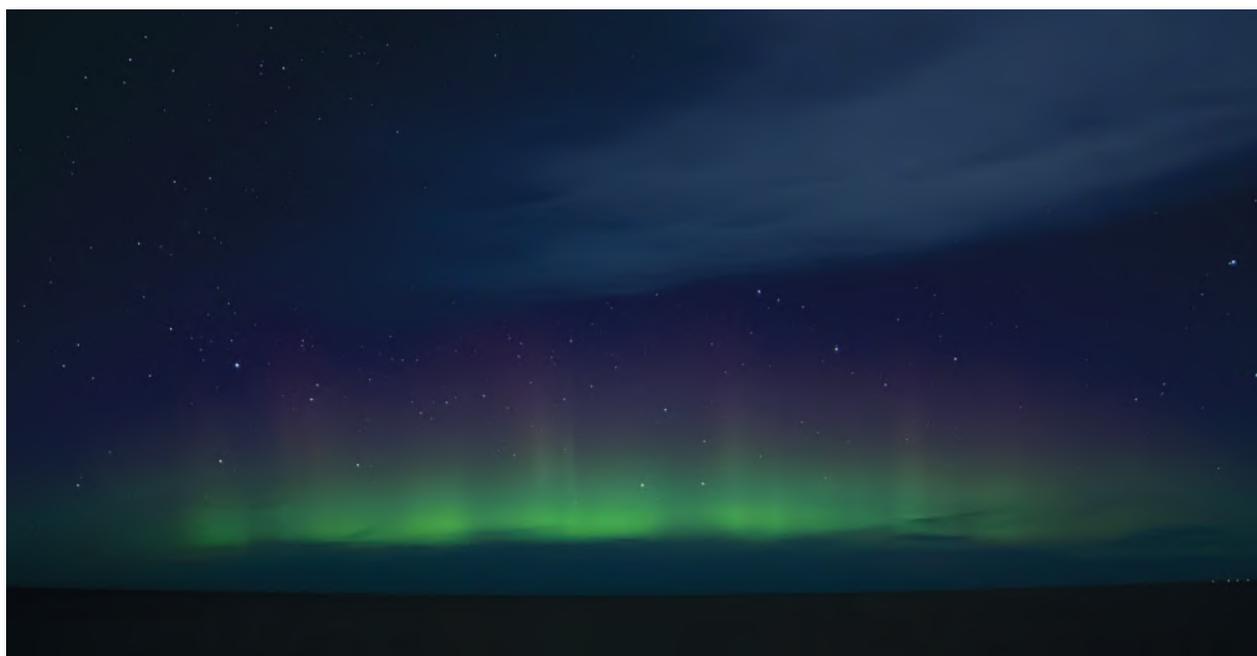
- Creare un artefatto.
- Utilizzare quanto raccolto e pensato durante la fase dell'anticipazione (termini specifici, conoscenze, materiali, immagini, deduzioni...).

Pensiamo che sia utile che l'insegnante abbia alcuni riferimenti in merito alla predisposizione dell'attività di produzione.

- Sono stati definiti i tempi di lavoro?
- Viene esposta con chiarezza la consegna di produzione?

E, nello specifico, riferimenti per le produzioni di gruppo a distanza.

- È stato indicato come viene suddivisa la classe?
- Sono stati adottati criteri per la suddivisione dei gruppi?
- Sono stati predisposti gli ambienti per il lavoro di gruppo (Google Meet Hangout per ogni piccolo gruppo; Teams di Microsoft).
- Sono stati creati, in modalità editor, tanti file quanti sono i gruppi che ho pensato di predisporre?



#distantimaunitiperlascuola

Nella proposta notiamo quanto la fase di anticipazione possa essere propedeutica a quella di produzione.

Viaggio nel Sistema solare

A cura di Sara Monieri [<https://accorcia.to/1gap>]

Destinatari: classe quarta

Insieme abbiamo esplorato le caratteristiche dei pianeti del Sistema solare e scoperto molte curiosità su ognuno di loro.

Adesso tocca a te: inventa un pianeta tutto tuo, che andrà a formare il Sistema della classe 4^a. Segui le seguenti istruzioni.

Figura 1 - Il pianeta di Matteo



1. Su un foglio, scrivi le caratteristiche del tuo pianeta:

- nome;
- posizione (rispetto al sole);
- composizione (di che materiali è fatto?);
- colore;
- lune o anelli;
- lunghezza del giorno e dell'anno;
- altre caratteristiche speciali: descrivile.

2. Rappresenta il tuo pianeta: puoi disegnarlo o costruirlo utilizzando i materiali che preferisci: usa tutta la tua fantasia e creatività!

3. Inviaci una foto del tuo lavoro.

Figura 2 - Il pianeta di Fabio



#distantimaunitiperlascuola

a cura di Angela Fumasoni [<https://accorcia.to/1gas>]

"Resto a casa e... misuro!"

Destinatari: classe quarta

Il carattere situato di questo progetto, la coniugazione tra formale e informale si palesa già dal titolo. In questo percorso di Angela, la richiesta [*anticipare*] di misurare diversi mobili che gli studenti trovano in casa (divano, frigo...) con diverse unità di misura (pennarello, gomma, righello...) permette loro di entrare nel mondo delle equivalenze. La produzione permetterà loro di costruire una scheda di analisi delle equivalenze stesse. L'attività di produzione è stata pensata in piccolo gruppo e in modalità sincrona.

La docente ha dunque:

- indicato come viene suddivisa la classe;
- adottato criteri per la suddivisione dei gruppi;
- predisposto gli ambienti per il lavoro di gruppo (Google Meet Hangout per ogni piccolo gruppo);
- creato, in modalità editor, tanti file quanti sono i gruppi che ha pensato di predisporre.

Nella tripartizione della lezione il vero momento dell'apprendimento è la **riflessione**, il momento in cui si fissano i concetti, quello in cui, quando e se necessario, si interviene sulle miscon-

cezioni, si accoglie l'errore per farne risorsa. Si coglie, inoltre, l'opportunità di questo tempo/spazio per condividere le produzioni e rilanciare, dalle suggestioni e dai collegamenti che es-

se stesse suscitano, le successive sessioni di lavoro.

Anche in questo caso proponiamo una *check list* di controllo (la n. 3) utile a ritrovare gli snodi e le evoluzioni di questo momento.

Lista di controllo 3

L'attività proposta permette agli studenti di:

- rielaborare l'esperienza attraverso un brainstorming
- osservare diverse modalità di risoluzione
- ri-organizzare le conoscenze
- ri-disegnare una mappa delle conoscenze arricchita
- autovalutare la propria azione
- riflettere su come quanto appreso possa essere applicato in altre situazioni
- agganciare connessioni con la successiva proposta.

Box 4

#distanti ma uniti per la scuola

A cura di Valentina Cautiero [<https://accorcia.to/1gb0>]

Alla ricerca del complementare a...

Destinatari: classe prima



QUI IL DISEGNO SEMBRA CORRETTO MA SIAMO SICURI CHE LE PAROLE VADANO BENE?

SE SCRIVO: CORNICILE CON IL DISEGNO SIGNIFICA CHE IO SO GIÀ' COSA MI MANCA PER FARE UN QUADRO...INVECE E' L'ELEMENTO CHE DEVO CERCARE...

*Alla ricerca del complementare a...
by Valentina Cautiero*

CORNICILE CON UN QUADRO IL DISEGNO

Grazie a questo link diretto alla pagina delle progettazioni pubblicate e raccolte dalla challenge potrete immediatamente avere accesso a tutte le micro-progettazioni: <https://accorcia.to/1ffm>. Molte di quelle pensate per l'infanzia, potrebbero essere adatte anche per le prime classi della primaria.



L'infografica che si propone qui focalizza la sua attenzione interamente sulla primaria e conduce il lettore a un Padlet, un cartellone digitale, con tutti i materiali interattivi e immediatamente fruibili, per ogni percorso. L'insegnante che volesse prendere spunto potrà copiare il cartellone digitale e adattare le scelte alla propria classe. <https://accorcia.to/1ffo>



Ci auguriamo che la ricerca dell'essenziale possa essere la buona eredità della didattica a distanza in un agire, quello didattico, che deve privilegiare l'agire competente dello studente e consolidare l'idea che tutto ciò che si sceglie come sapere disciplinare è in funzione delle potenzialità che si intende sviluppare. La condivisione delle pratiche è un altro #maipiùsenza che dovremmo continuare a incentivare provando a riportare, nel nostro modo di lavorare come team docenti, le stesse identiche logiche che ci proponiamo per i nostri studenti. Gli insegnanti sono esempio positivo e propositivo.

Riferimenti bibliografici

Anderson L. W., Krathwohl D. R. et alii (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of*

educational objectives. Addison Wesley Longman, New York.
Calvani A., Trinchero R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci, Roma.

Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli, Milano.

Meirieu Ph. (a cura di) (2016). *Il piacere di apprendere*. Lisciani Scuola, Teramo.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società postmediale*. Scholé, Brescia.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola, Brescia (nuova edizione aggiornata).



Valorizzare i consumi mediali degli studenti

di Michele Marangi, collaboratore CREMIT
michele.marangi@unicatt.it

L'azione del consumare è spesso associata a una dimensione negativa e problematica, riferibile più a una perdita che a una trasformazione. Le semantiche riferibili alla parola consumo evocano prevalentemente accezioni negative: lo spreco (consumi risorse), la dispersione (consumi il tempo), la perdita (consumi le forze), il malessere (hai un aspetto consumato).

Paradossalmente, spesso non si considera il fatto che il consumo è una delle condizioni che ci permette di vivere e che siamo tutti consumatori, in senso biologico. Pensiamo alla nostra dipendenza naturale da ossigeno, acqua e cibo.

In questa dimensione, il consumo funzionale prevede tre condizioni:

- la trasformazione adeguata, che permetta di metabolizzare ciò che si assume;
- l'equilibrio delle parti, per armonizzare i differenti elementi;
- il desiderio e il piacere come interfacce che aiutano a soddisfare i bisogni.

Se si abbandona il paradigma più biologico o antropologico e si assume una prospettiva pedagogica, appare evidente che i medesimi elementi possano essere indagati non solo per identificare come si utilizzano i me-

dia digitali, ma anche per valutarne il misuse e l'abuso e per coglierne alcuni aspetti irrinunciabili quando si progettano situazioni didattiche e pedagogiche (Gui, 2014). Riprendendo le tre condizioni identificate poco fa:

- trasformare ogni azione in apprendimento consapevole, funzionale al proprio sviluppo;
- evitare l'utilizzo continuativo e irriflessivo, alternando differenti modalità ed evitando la bulimia;
- fare leva sulla piacevolezza per sviluppare creatività e consapevolezza nell'utilizzo dei media.

Superare il target, ripartire dalle audience

Il consumo dei media, esattamente come quello alimentare, non rappresenta di per sé una condizione negativa o positiva, ma è ormai diventato una condizione costitutiva del presente in cui viviamo, in cui essere cittadini di una mediapolis globalizzata (Silverstone, 2007).

In questa prospettiva diventa produttivo utilizzare la naturale propensione degli studenti al consumo mediale e all'uso del digitale come punto di partenza per tre processi:

- sviluppare conoscenze che permettano di stratificare e rendere più complessi i contenuti di un prodotto o di un ambiente mediale, in una logica interdisciplinare;
- attivare competenze di utilizzo che facilitino la capacità di variare le strategie di utilizzo e di produzione di contenuti comunicativi e narrativi;
- promuovere la consapevolezza delle potenzialità strategiche di utilizzo dei media per articolare la propria prospettiva di partecipazione attiva alla vita sociale e culturale.

In questa logica, sarebbe riduttivo equiparare il pubblico a un target, inteso letteralmente come un bersaglio immobile, facilmente raggiungibile da chi sa come colpirlo. Piuttosto, appare più produttivo parlare di audience, ovvero dell'insieme eterogeneo e mutevole di più spettatori che non hanno sempre lo stesso comportamento di fronte ai media.

Sulla scia dei *cultural studies*, l'analisi della ricezione si concentra sul significato che i soggetti creano quando interagiscono con i media, studiando le dinamiche in atto nelle culture popolari e nelle mode giovanili. Secondo questa prospettiva, l'attribuzione di significato risie-

de anche nei potenziali significati attualizzati da chi lo recepisce, in una continua interdipendenza tra testo e fruitore, che a tutti gli effetti diventa protagonista attivo del processo (Capecchi, 2015).

In questa prospettiva gli “usi” dei media hanno significato solo se contestualizzati e messi in relazione alla declinazione di ogni fruitore e alle attribuzioni socio-culturali che si attivano, anche se spesso non appaiono consapevoli o riflessive (Rivoltella, 2020).

La scelta di partire dai consumi mediati appare quindi strategica, sia in presenza sia a distanza, semmai ripensando il percorso di sviluppo delle competenze in senso più induttivo che deduttivo, ovvero creando un continuum che sviluppa riflessività partendo dai consumi, su cui si innesta poi la capacità di identificare e analizzare gli elementi in azione nei processi di significazione, che a loro volta diventano strumenti e strategie che permettano di progettare, creare e disseminare nuovi contributi comunicativi, trasformando la ricezione in produzione.

Questo percorso può essere schematizzato come nella figura 1.

La variazione chiave rispetto ad altri percorsi media-educativi più tradizionali sta nell’idea di assumere la soggettività e la dinamicità del processo di uso del testo o del contesto comunicativo da parte di chi non si limita a fruirlo, ma di fatto lo abita e lo ricodifica continuamente. L’emersione dei consumi permette quindi il momento di riflessività, da attivare in gruppo, in cui emergono i motivi per cui si consumano certi formati e non altri, partendo dal piacere e riconoscendo progressivamente altre dimensioni di uso, secondo logiche di risonanza partecipativa (Rosa, 2020). Solo a questo punto, con una nuova percezione di ciò che si consuma, scatta la fase dell’analiticità, in cui il processo di decoding tipicamente media-educativo (Rivoltella, 2017) non appare puramente astratto o meccanico, ma si basa su oggetti familiari e amati dallo studente, che al tempo stesso ne scopre nuove dimensioni di significazione e coglie ricorrenze

o specificità che non aveva colto in precedenza.

In questa unione tra sviluppo di riflessività e sperimentazione delle competenze apprese si delinea un nuovo concetto di literacy, intesa come alfabetizzazione situata, che permetterà nell’ultima fase di rendere operativo quanto appreso (Rivoltella, 2013), non solo nella possibile produzione di artefatti mediati e comunicativi, ma anche nell’implementazione di una nuova articolazione di possibili nuovi consumi che in precedenza non sarebbero stati fruibili, accrescendo le capacità di scelta consapevole e sviluppando il gusto e la varietà dei consumi stessi.

Tre pratiche operative

In modo molto sintetico, si propongono di seguito tre possibili applicazioni di questo approccio, con particolare attenzione alle fasce di età della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Un videogame come Fortnite, particolarmente apprezzato nel-

Figura 1





la modalità Battle Royale, in cui si svolgono brevi partite di circa una ventina di minuti contro veri avversari presenti online, in gruppi che possono variare tra gli ottanta e i cento partecipanti, potrebbe essere utile per alcuni sviluppi didattici e pedagogici, dalla costruzione dell'identità alle strategie dei personaggi, dal rapporto con l'ambiente agli sviluppi alternativi, dagli effetti di sorpresa al prestigio sociale.

In questo caso, si tratterebbe di partire da un consumo diffuso, per coglierne le logiche di funzionamento e per stimolare una nuova capacità di competenza narrativa e analitica (Gee, 2008). Senza perdere il piacere del gioco.

Un social network come TikTok, che affascina molti preadolescenti, potrebbe permettere molti sviluppi di lavoro, sia per affinare le competenze espressive sia per sviluppare le opportunità narrative su più livelli: dal-

la costruzione del set ai possibili sviluppi narrativi, dalla precisione dei raccordi al mix di tecniche e stili, dalla coerenza con i generi narrativi all'attenzione verso la ricezione del pubblico.

In questo caso, si tratterebbe di partire da una pratica molto diffusa e spesso non riflessiva, per sviluppare il gusto per il dettaglio, il senso delle potenzialità narrative, la dialettica tra tecniche tradizionali e innovazioni digitali, per accrescere la creatività. Per ulteriori suggestioni, potrebbe essere utile il canale TikTok creato dal Cremit (https://www.tiktok.com/@cremit_).

In ambito cinematografico, i film Marvel hanno conquistato molti giovani spettatori, applicando la formula dei fumetti originali: una serie di storie interconnesse, che continuano a creare intrecci tra le varie saghe in una dimensione generativa di grande impatto. Oltre il puro

divertimento e intrattenimento, sotto gli effetti speciali e le azioni ipercinetiche, è possibile approfondire molteplici dimensioni: dalle convenzioni dei generi al senso della serialità, dal sistema di citazioni alle ascendenze mitologiche, fino al riconoscimento dei codici dei valori.

In questo caso, la scelta di partire dal puro intrattenimento permette di avere una base di conoscenza molto diffusa, su cui approfondire i livelli di significazione e identificare i possibili collegamenti con un universo narrativo e simbolico più ampio. Per stimolare il gusto della scoperta.

I consumi come "terzi spazi"

Per favorire la valorizzazione dei consumi culturali, sociali e mediali in una logica di sviluppo delle competenze e di efficacia degli apprendimenti, il mondo

della scuola e in generale quello delle varie agenzie formative dovrebbero ripensare e ricodificare i setting didattici e formativi, spesso molto rigidi e ancora improntati alla differenza tra cultura “alta” e “bassa”.

Per il superamento di queste logiche che rischiano di essere anacronistiche e non in sintonia con gli sviluppi sociali e culturali in atto, Potter e McDougall (2017) propongono il concetto dei “terzi spazi” di apprendimento, che intrecciano contesti formali e informali e si basano su tre dimensioni socio-pedagogiche. In primis la dimensione collettiva e situata dell’apprendimento, in cui sono centrali spazi che risultino prossimali ai luoghi di vita delle persone che imparano grazie a dinamiche collettive e non solo individuali. In secondo luogo, la centralità delle pratiche di apprendimento, da declinare sia nell’appropriazione concreta e consapevole del consumo quotidiano degli strumenti e dei contenuti mediali e culturali, sia nella produzione di ulteriori artefatti espressivi e narrativi che si inseriscono nel flusso comunicativo e relazionale. Infine, l’attenzione alla dimensione della socio-materialità, ovvero all’importanza dei consumi sociali e culturali delle persone nel loro presente, che vanno intesi come punto di partenza imprescindibile per poter articolare un effettivo processo di riflessione e di apprendimento sulle logiche che li caratterizzano, non limitandosi all’attivazione dello spirito critico, ma piuttosto allo sviluppo di una consapevolezza socio-culturale e di una competenza diffusa che permette di stimo-

lare ulteriori capacità creative e attitudini progettuali.

In tutte e tre le dimensioni proposte risuonano molti dei temi qui affrontati, in particolare rispetto alla centralità dei consumi mediali e culturali, situati in prassi operative e vissuti in una dimensione collettiva e partecipativa.

Forse è davvero giunto il momento di riabilitare il concetto di consumo come occasione per strutturare setting didattici inclusivi e partecipativi. In cui la scommessa non è avvicinare la casa alla scuola, ma piuttosto integrare la scuola nella casa.

Riferimenti bibliografici

Geer J.P. (2008). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2013.

Gui M. (2015). *A dieta di media. Comunicazione e qualità della vita*. il Mulino, Bologna, 2014.

Capecchi S. (2015). *L’audience «attiva». Effetti e usi sociali dei media*. Carocci, Roma.

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

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. La Scuola, Brescia.

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

Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Morcelliana, Brescia.

Silverstone R. (2007).

Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale.

Tr. it. Vita&Pensiero, Milano 2009.



G. CANNELLA - G.R.J. MANGIONE - P.C. RIVOLTELLA (EDS.)

A scuola nelle piccole scuole

Storia, metodi, didattiche



**VOLUME OPEN ACCESS,
SCARICABILE GRATUITAMENTE
DAL SITO WEB DI MORCELLIANA
IN FORMATO EPUB E PDF**



"A scuola nelle piccole scuole", è un volume corale che vuole valorizzare le esperienze di ricerca condotte sia dal CREMIT e che da INDIRE e condivise a partire dalla Summer School "Insegnare ed apprendere nelle piccole scuole" realizzata a Sassello nel 2017 nell'ambito del progetto "Piccole Scuole"- Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1.

Gli studi e gli interventi condotti nelle piccole scuole permettono di offrire al lettore una prospettiva di comprensione del fare scuola nelle piccole scuole.

Il volume ricco di casi e indagini massive permette al lettore di appropriarsi degli strumenti per una migliore gestione della pluriclasse e per l'attuazione di esperienze educative estese anche grazie alle tecnologie per l'educazione.

La dimensione della Rete assume un ruolo centrale e il confronto con le realtà internazionali guida la messa a punto di modelli di networking in grado di promuovere qualità formativa e la sostenibilità stessa dei presidi culturali collocati nelle isole, nelle montagne e nelle aree interne del Paese.

Sostenibilità della didattica digitale nella scuola dell'emergenza sanitaria

di Paolo Raviolo, professore associato di didattica e pedagogia speciale,
Università Telematica eCampus
paolo.raviolo@uniecampus.it

Il presente contributo è uno stimolo alla riflessione sugli aspetti principali che riguardano la sostenibilità della didattica online, un tema che ha assunto una particolare importanza nella fase acuta dell'emergenza Covid-19 ma che, avendo una valenza più trasversale, mantiene la sua significatività anche quando si imposta una didattica mista o in presenza. Di seguito proveremo ad affrontare il tema della sostenibilità della didattica prendendo in esame i tre piani che la caratterizzano: la progettazione, la pratica e la valutazione. Nella nostra riflessione, il tema della sostenibilità è riferito alla capacità del sistema famiglia-scuola di sostenere la didattica a distanza, tanto nella situazione dettata dall'emergenza, quanto nella prospettiva di un potenziamento della didattica. Si tratta quindi di considerare le potenzialità che i modelli e i contenuti, pur sviluppati in una situazione di emergenza, possono esprimere anche nella didattica dopo l'emergenza.

Per comprendere meglio lo scenario di partenza prendiamo le mosse da alcuni dati forniti dal rapporto ISTAT Cittadini e ICT 2019, un documento che venne diffuso il 18 dicembre 2019, appena prima dell'esplo-

sione dell'emergenza. Siamo quindi di fronte a uno scenario tutto sommato ragionevolmente positivo, anche se presenta luci e ombre. Sulla base del rapporto, tra i giovani tra i 20 e 24 anni la percentuale di chi dichiara di avere competenze digitali elevate raggiunge il 45%, tra le motivazioni di chi non ha accesso a internet risulta prevalentemente la mancanza di competenze adeguate, o di interesse e utilità percepita dello strumento; chi dichiara di avere motivazioni di ordine economico rappresenta circa il 13%.

Progettazione

In particolare, esaminando il rapporto tra i contesti e la progettazione didattica, appare evidente come questa sia stata complessa nella fase di emergenza. La dimensione online pone in primo luogo il docente di fronte all'esigenza di svolgere una progettazione delle unità didattiche molto più granulare e più dettagliata rispetto a quella prevista per una situazione in presenza perché necessariamente si devono produrre contenuti adeguati sia alla fruizione sincrona che alla fruizione asincrona (Dhawan 2020). I contenuti devono necessariamente diventare in larga misura auto consi-

stenti perché non è scontato che si possa fare riferimento a materiali che magari non sono al momento disponibili o anche soltanto a spazi che non sono accessibili. Diventa ancor più importante una chiara definizione e condivisione degli obiettivi di apprendimento e della struttura del percorso perché gli studenti isolati nelle loro case rischiano il disorientamento.

Il tema dei tempi è destinato ad incidere significativamente sulla progettazione didattica, dal momento che non abbiamo più il tempo della scuola, strutturato in orari e scandito dalla campanella. I tempi della famiglia e della scuola si sovrappongono. Spesso all'interno del contesto familiare si devono gestire i tempi di scuole diverse, quindi diventa importante raggiungere un equilibrio. In linea di principio il tempo sincrono, ossia la video-lezione in cui il tempo degli studenti e quello del docente coincidono, è più rigido e vincolante, mentre il tempo asincrono, legato e tutte quelle attività che i docenti propongono agli studenti in autonomia, è più flessibile (Hall et al. 2020).

La progettazione dei tempi della didattica dovrà inoltre prestare attenzione anche alle esigenze di socialità degli studenti e a

quelle di collegialità dei docenti, dimensioni che non si possono certo perdere in un momento così complesso. Nel rapporto tra insegnanti e genitori bisogna quindi tenere in considerazione il fatto che le competenze digitali non si possono dare per scontate e che si tratta di un aspetto non soltanto tecnico ma anche riferito a ciò che più genericamente chiamiamo la digital literacy, ossia la capacità di usare consapevolmente il digitale (Baldassarre et al., 2020). Per quanto riguarda le famiglie invece, oltre al tema della fruizione dei contenuti e della comunicazione, diventa rilevante anche la

capacità di tutoring tecnologico e disciplinare. In questo scenario, infatti, il supporto ai bambini e ai ragazzi che devono utilizzare gli strumenti digitali non può che arrivare dalla famiglia, se ne ha le competenze.

Pratica didattica

Nella particolare situazione dell'emergenza Covid-19 la progettazione ha dovuto necessariamente convivere con la pratica didattica e ridefinirsi in corsa sulla base della situazione contingente (Lucisano, 2020). Proprio perché non si è potuto disporre di un momento dedicato alla progettazione della di-

didattica digitale, durante la pratica sono emersi molti punti di attenzione che hanno inevitabilmente riportato il focus sulla progettazione. Sicuramente si è percepito il valore della comunità scolastica che forse in questo momento è stata considerata importante tanto quanto gli aspetti disciplinari, e forse anche di più. La scuola può diventare un elemento ancor più rilevante per tutta la comunità contribuendo a gestire l'effetto a volte straniante della mediazione digitale (Rivoltella, 2017).

Per la comunità scolastica vi è stata inoltre l'esigenza di mantenere la collegialità tra i docenti dal momento che anche questo rappresentava un elemento di criticità (Ricciardi *et alii*, 2020), soprattutto nella fase della valutazione. Rispetto ai tempi della pratica si tratta di riconoscere, comprendere e considerare i bisogni degli allievi e delle famiglie, mettendo in campo una rinnovata sapienza didattica per gestire i tempi sincroni e asincroni della pratica didattica, frutto della progettazione e della continua attenzione ai feedback degli allievi e delle famiglie. Occorre essere pronti a modificare la proposta iniziale anche negoziando i tempi e le modalità sostenibili dagli interlocutori. Sorge quindi l'esigenza di dosare il tempo didattico sincrono e asincrono considerando con attenzione il carico di lavoro degli allievi e il livello di supervisione potenzialmente richiesto ai familiari.

Non comprendere o non considerare i tempi familiari, anche nella loro diversità, potrebbe mettere in difficoltà alcuni



contesti oppure non fornire sufficienti stimoli ad altri (Daniel, 2020). D'altra parte, nonostante tutte le criticità, la strutturazione dei tempi scolastici sincroni resta un elemento importante per contribuire a organizzare le giornate degli allievi che rischiano altrimenti di perdersi in un continuum digitale scandito solo da messaggi e comunicazioni frammentarie. Nella pratica, quindi, sarà necessario valutare con cura le consegne da affidare agli studenti in relazione alle loro competenze disciplinari ma anche digitali. Dal punto di vista delle competenze emerge l'importanza di quelle legate alla didattica collaborativa e alle tecnologie didattiche, ossia tutte le metodologie che consentono di integrare la componente sincrona con la componente asincrona, le attività svolte online assieme agli studenti e quelle che gli studenti faranno in autonomia. È importante sottolineare come il feedback dell'insegnante su questi aspetti sia importante tanto per lo studente che per la famiglia. Il tema delle competenze digitali si aggiunge naturalmente al lavoro sulle competenze disciplinari che è centrale nella scuola. Anche sugli aspetti disciplinari occorre fare una riflessione rispetto alle competenze che la famiglia è in grado di mettere in campo. In un contesto come quello della didattica a distanza nella scuola, soprattutto nella primaria, la famiglia è chiamata a svolgere quel ruolo di supporto che la scuola in quel momento non riesce ad assicurare perché soltanto la famiglia condivide gli spazi e i contesti con gli allievi.

Riuscire a essere flessibili nell'accesso ai contenuti e agli strumenti è un altro aspetto chiave: è essenziale restare flessibili e pronti ad adottare soluzioni più semplici (Ranieri, 2020). Spesso può essere utile ed efficace proporre ai genitori piccole riunioni dedicate esclusivamente a utilizzare strumenti di base, magari con gruppi più ridotti selezionati in base alle competenze.

Valutazione

La valutazione è un tema molto complesso sia rispetto agli oggetti della valutazione sia rispetto ai momenti. In questa sede però vorrei concentrare la riflessione sulla sostenibilità della valutazione tanto dal punto di vista del docente che da quello dello studente e del contesto familiare. Il primo elemento da mettere in evidenza è l'importanza di spiegare bene la valutazione, vale a dire, riprendendo quanto dice Benedetto Vertecchi (2016), condividere i fini, i criteri, le metriche di valutazione, ma soprattutto condividere il senso della valutazione, ossia come la valutazione rappresenti un momento di verifica del proprio apprendimento soprattutto da parte dello studente. Una valutazione sostenibile nella didattica a distanza diventa necessariamente distribuita nel tempo; è importante raccogliere informazioni utili alla valutazione durante la pratica didattica, magari realizzando un e-portfolio (Wade *et alii*, 2005). Dal punto di vista degli strumenti possiamo affermare che non esistono tecnologie che assicurino una valutazione senza

interferenze, neppure i sistemi di *proctoring* più avanzati. La soluzione non può essere tecnologica ma deve basarsi anche sulla volontà dello studente di partecipare alla valutazione, quindi sulla possibilità di distribuire il processo valutativo nel tempo focalizzandolo sulle competenze e sugli atteggiamenti posti in essere. Rispetto al tema della valutazione delle competenze risulta utile rifarsi alla tassonomia di Bloom rielaborata da alcuni autori statunitensi (Anderson, Krathwohl *et alii*, 2001). In questo lavoro si riprendono le diverse dimensioni della conoscenza, dalla meno alla più complessa: concettuale, procedurale, metacognitiva. Partendo da questa prospettiva, se vogliamo costruire prove di valutazione efficaci, non possiamo limitarci esclusivamente alle prime categorie (ricordare e comprendere) ma necessariamente si tratta di andare sui processi che richiedono un livello maggiore di rielaborazione (applicare, analizzare, valutare e creare nuovi contenuti).

Conclusioni

Realizzare una didattica sostenibile per le famiglie, per gli studenti e per i docenti significa tenere conto dello scenario attuale in termini di contesti, di tempi, di tecnologie disponibili e di competenze dal punto di vista di tutti i protagonisti della comunità educante. Si tratta di declinare questi elementi nella riprogettazione della didattica, nella pratica educativa e nella valutazione, preparandosi a cogliere gli stimoli e le criticità che possono emergere per migliora-

re ciclicamente la progettazione stessa, trasformando quanto più possibile la valutazione in un processo continuo di feedback. Non possiamo inoltre fare a meno di riflettere su quanto l'esperienza dell'emergenza sanitaria ci possa lasciare in termini di approccio alla didattica, anche dopo il ritorno alla scuola in presenza. Credo sia importante non dimenticare come la dimensione digitale possa continuare a essere una risorsa anche per la didattica in aula. Appare ormai evidente come le competenze digitali siano diventate una parte importante del bagaglio professionale del docente. Una competenza che non si declina solamente nella conoscenza delle metodologie e delle tecnologie per la didattica digitale in presenza o a distanza, ma soprattutto nella capacità di contribuire alla costruzione e al funzionamento di un ecosistema digitale sostenibile per i colleghi, per gli allievi e per le loro famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Baldassarre M., Sasanelli L.D. (2020). *Progettare la didattica a distanza in chiave inclusiva con il Learning Designer*. In «QTimes», a. XII, n. 3.
- Danie J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. In «Prospects», 49(1), pp. 91-96.
- Dhawan S. (2020). *Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis*. In «Journal of Educational Technology Systems», 49(1), pp. 5-22.
- Hall J., Roman C., Jovel-Arias C., Young C. (2020). *Pre-service teachers examine digital equity amidst schools' COVID-19 responses*. In «Journal of Technology and Teacher Education», 28(2), pp. 435-442.
- Lucisano P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. In «Lifelong Lifewide Learning», 16(36), pp. 3-25.
- Ranieri M. (2020). *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*. In «Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education», 23(2), pp. 69-76.
- Riccardi V., Donno S., & Bagnarol C. (2020). *Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell'emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di "fare scuola ma non a scuola"*. In «QTimes», a. XII, n. 4.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. La Scuola, Brescia.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli, Milano.
- Wade A., Abrami P., & Sclater J. (2005). *An electronic portfolio to support learning*. In «Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie», 31(3).



Competenza digitale

Uno strumento per il curriculum della Media Literacy Education (MLE)

di Elena Valgolio, insegnante di scuola primaria, collaboratrice CREMIT,
Tutor organizzatore di Scienze della Formazione primaria, Università
Cattolica del Sacro Cuore di Milano
elena.valgolio@unicatt.it

La *Raccomandazione della Commissione del 2009 sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale per un'industria audiovisiva e dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva* suggeriva che le macro-aree della competenza digitale fossero declinate in alfabetica, critica ed espressiva. La padronanza d'uso di strumenti, linguaggi e codici (alfabetica) era propeudeutica e centrale per consentire una consapevolezza riflessiva e analitica dei contenuti (critica). La produzione responsabile di messaggi, inoltre, assumeva la forma di una presa di posizione argomentata e di partecipazione ragionata (espressiva). L'esigenza di rimettere in discussione la sistematizzazione nasce dalla constatazione che, nell'attuale sistema socioculturale, i media si configurano come "forme integrate agli oggetti e alle relazioni, più che come contenuti o strumenti" (Rivoltella, 2020, p. 192).

Tutto ciò suggerisce un superamento della Media Education (ME) in più direzioni, per approdare a una diversa declinazione delle sue dimensioni in: critica, etica ed estetica. All'interno della **dimensione criti-**

ca trovano posto, quindi, non solo le istanze analitiche che si servono degli usuali approcci semiotici, ma anche tutto quanto attiene "all'accesso e alla comprensione delle forme culturali" (Rivoltella, 2020, p. 195). Questa dimensione rappresenta l'elemento di continuità tra la ME (Media Education) e la MLE. La **dimensione etica** attiene principalmente alla resistenza e alla responsabilità: l'elemento centrale qui è il pensiero capace di dirigere la consapevolezza e la conseguente azione di produzione/consumo mediale del singolo individuo. La **dimensione estetica**, infine, riguarda soprattutto la creatività come impegno etico verso il bello: non dunque come mero piacere, *comfort* o *like*, ma come vincolo e "impegno a una responsabilità" (Rivoltella, 2020, p. 194). Le tre dimensioni non delineano un percorso rettilineo, ma si rincorrono e si intrecciano in una circolarità tra produzione e consumo che connota l'attività mediale in una contemporaneità che ci chiede di "eccedere" le forme tipiche dei media tradizionali.

La circolarità della rappresentazione allude proprio alla com-

piessità della MLE e alla sua ricorsività all'interno di una società che vive di processi di disintermediazione, autorialità e nuova permeabilità tra spazio pubblico e privato. Le aree dunque non rappresentano spazi definiti, ma superfici di contaminazione e sovrapposizione (v. fig. 1 alla pagina seguente).

La rubrica qui di seguito presentata è uno strumento utile per progettare il curriculum di Media Literacy Education in quanto esplicita, per ciascuna delle tre aree, le specifiche dimensioni della competenza digitale declinandone puntualmente i processi attivabili nell'azione educativa. L'educatore, l'insegnante, il formatore, dunque, realizza il design media-educativo selezionando le dimensioni in base al suo target di riferimento. La rubrica è anche uno strumento autoconsistente per l'autovalutazione dell'adulto in merito alla propria cittadinanza digitale. Si tratta di una risorsa in continua implementazione, elaborata e rivista con la collaborazione corale del nostro centro di ricerca CREMIT.

Per la sua realizzazione è stato necessario integrare in ogni aspetto le istanze provenienti da

diverse fonti normative Europee e non:

• **Raccomandazione del Consiglio d'Europa:** competenze chiave per l'apprendimento permanente rintracciabile al seguente link:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8->

[a1f3-11e9-9d01-01aa75e-d71a1/language-en](https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf) (consultato il 24/03/2021).

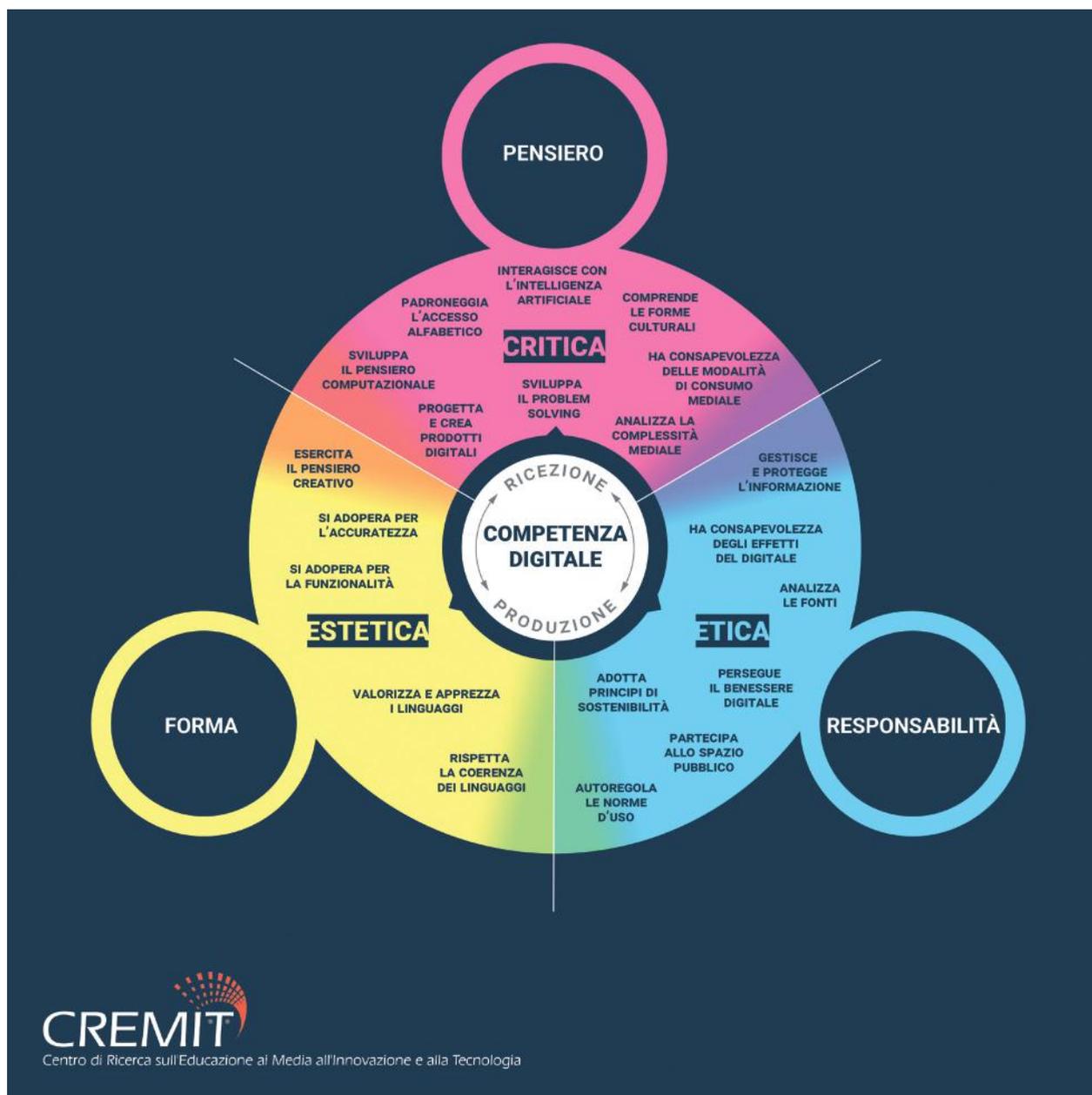
• **Digicomp:** il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini, rintracciabile al seguente link: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (consultato il 24/03/2021).

• **Framework Unesco:** http://elkmserver.dist.unige.it/epict/documents/UNESCO_ICT_CFT%5B6_0%5D.pdf (consultato il 24/03/2021).

Riferimenti bibliografici

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Morcelliana, Brescia.

Figura 1 - Il Framework della New Literacy Education



Aree della competenza digitale	Dimensioni	Indicatori
Critica	1) Padroneggia l'accesso alfabetico	<p>Dispositivi</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Si prende cura del dispositivo che gli viene affidato (carica, pulizia). 2) Accede a dispositivi tramite account e password. 3) Usa il quadro d'uso (on/off, caratteristiche tecniche). 4) Conosce il quadro di funzionamento (cosa sta dietro all'interfaccia). 5) Salva e organizza file e prodotti digitali creati (on e offline). 6) Trova ciò che ha salvato. 7) Usa diversi browser. 8) Usa la funzione dei preferiti. 9) Usufruisce delle possibilità della geolocalizzazione. 10) Usa la camera. 11) Utilizza la funzione del drag and drop. <p>Tools-web Tools</p> <ol style="list-style-type: none"> 12) Cerca app attraverso il marketplace (Playstore, Applestore...). 13) Installa, aggiorna e disinstalla applicazioni. 14) Effettua sign in, log in, log out. 15) Crea un profilo. 16) Accede a piattaforme per comunicare (Teams, Google meet, Zoom...). 17) Crea una sessione di video-conferenza. 18) Condivide lo schermo. 19) Attiva e disattiva il microfono, alza la mano per intervenire. 20) Crea e invia una mail. 21) Scrive testi con un programma di video-scrittura. 22) Crea link per l'accesso a file in modalità visualizzazione o editor. 23) Inserisce link interattivi all'interno di file di testo. 24) Usa un foglio di calcolo. 25) Crea un presentazione (infografica, ppt...). 26) Crea un video. 27) Crea un sondaggio/questionario online. 28) Edita foto e immagini. 29) Carica e scarica risorse (da siti web o dalla piattaforma di scuola). 30) Usa motori di ricerca. <p>Forme e Linguaggi</p> <ol style="list-style-type: none"> 31) Riconosce le tipologie di linguaggio mediale coerentemente con i diversi ambienti/piattaforme online (IG, TikTok, FB, Drive, Mentimeter...). 32) Riconosce i formati medialti (spot, cortometraggio, trailer, infografiche...). 33) Riconosce i codici del linguaggio mediale (sonoro, verbale, iconico...). 34) Conosce elementi costitutivi di una sceneggiatura mediale (campo, piano, movimenti di macchina). 35) Conosce le regole di composizione di un testo mediale (montaggio, ritmo narrativo...). 36) Conosce i formati digitali costitutivi di un elemento mediale (pdf, png, jpeg...). 37) Conosce la logica algoritmica.

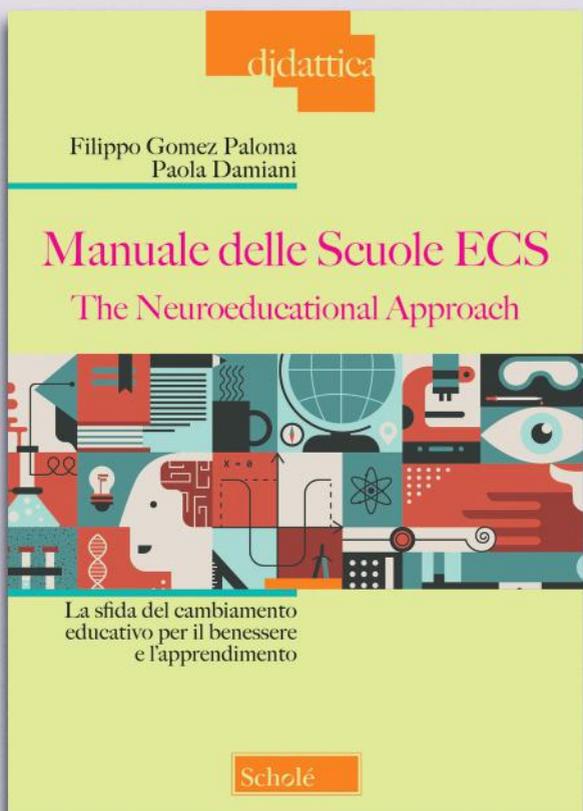
Critica	2) Analizza la complessità mediale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riconosce e suddivide le parti costitutive (sequenza, ecc.) di un testo mediale. 2) Individua le parole chiave e la gerarchia delle informazioni. 3) Riconosce le intenzioni comunicative dell'emittente. 4) Ricostruisce il significato del testo a partire da indizi e tracce. 5) Sintetizza i contributi provenienti da diverse fonti. 6) Interpreta dati aggregati (tabelle, grafici, sondaggi, questionari). 7) Individua i pro e i contro di un progetto. 8) Segue un flusso di storie e informazioni attraverso una molteplicità di piattaforme medialità (transmedialità).
	3) Ha consapevolezza delle modalità di consumo mediale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Legge la propria esperienza mediale in chiave di uso personale dei media in un dato arco di tempo (tempi, contesti, ecc.). 2) Riconosce che le informazioni personali possono essere tracciate (profilazione dell'utente). 3) Riconosce che ciò che produce ha un valore autoriale. 4) Bilancia il proprio tempo libero, le abitudini personali e familiari nell'uso dei media. 5) Legge i dati di applicazioni di monitoraggio del tempo trascorso in Rete.
	4) Progetta e crea prodotti digitali	<ol style="list-style-type: none"> 1) Individua i bisogni e il contesto. 2) Sceglie gli obiettivi in funzione dell'intenzionalità comunicativa. 3) Pianifica azioni (crea uno schema per la progettazione, storyboard, ecc.). 4) Sceglie dispositivi e applicativi adatti rispetto agli obiettivi prefissati. 5) Utilizza le tipologie di linguaggio mediale coerentemente con i diversi ambienti/piattaforme online (IG, TikTok, FB, Mentimeter...). 6) Realizza elaborati nei diversi formati medialità (spot, cortometraggio, trailer, infografiche...). 7) Applica le regole del digital storytelling.
	5) Sviluppa il pensiero computazionale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Scopre la funzione degli strumenti che usa. 2) Segue istruzioni per raggiungere un fine. 3) Suddivide la soluzione di un problema in tante fasi di risoluzione più semplici. 4) Classifica il tipo di problema. 5) Trova nelle situazioni un codice che si ripete e che può applicare altrove. 6) Segue un codice. 7) Inventa un codice. 8) Pianifica le azioni di un robot. 9) Individua i comandi necessari nello svolgimento di azioni finalizzate (direzionalità, lateralità). 10) Verifica il risultato della propria soluzione. 11) Interpreta icone/simboli per cogliere le informazioni direzionali e muoversi nello spazio. 12) Fornisce nuove idee e processi in un ambito specifico. 13) Si sperimenta nel debugging.
	6) Sviluppa il problem solving	<ol style="list-style-type: none"> 1) Seleziona, tra quelle date, proposte di soluzioni ad un problema. 2) Applica soluzioni note in contesti conosciuti. 3) Adatta soluzioni note in contesti nuovi. 4) Stabilisce relazioni di causa- effetto. 5) Propone/seleziona soluzioni inedite in contesti nuovi.

Critica	7) Comprende le forme culturali	<ol style="list-style-type: none"> 1) Discerne le differenti forme di espressione della cultura mediale. 2) Seleziona le forme culturali rispetto all'obiettivo dato. 3) Esprime la propria opinione in merito a ciò che consulta.
	8) Interagisce con l'intelligenza artificiale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Distingue IA dall'interazione umana. 2) Riconosce le peculiarità del "linguaggio" proprio dell'intelligenza artificiale (domotica, IoT, wereable...). 3) Attiva scambi con le forme di intelligenza artificiale (es. chatbot di un sito...). 4) Inferisce dati provenienti da dispositivi di AI, IoT. 5) Riconosce i principi di automazione. 6) Imposta la supervisione dell'intelligenza artificiale. 7) Allena l'algoritmo dell'intelligenza artificiale.
Etica	1) Ha consapevolezza degli effetti del digitale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conosce le implicazioni relative alla rappresentazione della propria immagine e identità. 2) Conosce i comportamenti di cyber-stupidity (hate speech, trolling, flaming...). 3) Confronta la/le diverse identità digitali in rete. 4) Rispetta l'identità propria e degli altri. 5) Controlla i contenuti digitali in relazione alla rilevanza. 6) Valuta la potenza dei linguaggi. 7) Conosce i principi normativi e i diritti di proprietà intellettuale. 8) Riconosce la continuità dell'onlife. 9) Valuta le strutture socio-economiche del digitale (GAFA...).
	2) Gestisce e protegge l'informazione	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riconosce il concetto di privacy e di diritto all'immagine. 2) Utilizza immagini, audio e musiche libere da copyright e che non ledano i diritti alla privacy altrui. 3) Salva tra i preferiti risorse. 4) Interpella e riconosce le autorità garanti in caso di necessità. 5) Protegge la propria intimità (sfera pubblica/privata). 6) Ha rispetto del proprio corpo e riconosce le implicazioni della condivisione e dell'esposizione corporea. 7) Personalizza la gestione dei cookies. 8) Controlla che tutte le fonti utilizzate siano citate.
	3) Autoregola le norme d'uso	<ol style="list-style-type: none"> 1) Individua la necessità di regole condivise (netiquette) negli ambienti mediali. 2) Co-costruisce netiquette. 3) Rispetta e invita al rispetto delle regole d'uso dei diversi ambienti mediali.
	4) Analizza le fonti	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilizza diverse strategie di ricerca (user content - user creator). 2) Correla informazioni reperite in rete anche con altre fonti documentali, testimoniali, bibliografiche. 3) Individua la fonte delle informazioni. 4) Si interroga sull'attendibilità delle informazioni. 5) Organizza le informazioni utilizzando l'archiviazione (etichette, ordine dei file..).

Etica	5) Partecipa allo spazio pubblico	<ol style="list-style-type: none"> 1) Prevede le emozioni suscitate negli altri dal proprio agire online. 2) Comunica in maniera costruttiva all'interno di uno spazio online. 3) Partecipa attivamente alle discussioni, anche per chiedere chiarimenti e indicazioni. 4) Commenta post e genera discussioni sulla base di documenti di cui ha vagliato la validità. 5) Riconosce e rispetta la molteplicità di prospettive. 6) Esprime il proprio punto di vista. 7) Seleziona quali informazioni condividere a seconda del destinatario. 8) Evita affermazioni o comportamenti screditanti (flaming). 9) Rifiuta il conformismo e l'omertà. 10) Promuove interventi finalizzati a rendere il Web un ambiente ospitale. 11) Permette all'altro di esprimersi seguendo i propri gusti. 12) Favorisce la partecipazione di altri individui/gruppi nei social.
	6) Persegue il benessere digitale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riconosce gli effetti di dinamiche indesiderate derivanti dall'uso improprio di risorse, informazioni. 2) Previene gli effetti indesiderati della partecipazione online (isolamento, relazioni distorte, hating...). 3) Alterna il digitale ad altri tipi di attività. 4) Distanzia il dispositivo per l'interesse oculare (altezza dello schermo, distanza visiva...). 5) Regola intervalli di tempo nell'utilizzo dei dispositivi. 6) Valuta la postura di utilizzo degli schermi.
	7) Adotta principi di sostenibilità	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conosce i principi della sostenibilità digitale (conservazione dati). 2) Previene azioni e comportamenti responsabili di "inquinamento digitale" (sovraccarico informativo, dispersione di informazioni, consumo di energia digitale...). 3) Osserva la durata delle informazioni online. 4) Riconosce la necessità dell'uso dei dati. 5) Rispetta lo spazio altrui (spam). 6) Bilancia lo spazio di scrittura che ha a disposizione.
Estetica	1) Valorizza e apprezza i linguaggi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Seleziona gli elementi costitutivi propri di uno specifico formato (font, dimensioni, colori...). 2) Distingue, tra diverse opzioni possibili, le scelte più efficaci sul piano estetico. 3) Esprime un giudizio sulle qualità di ciò che vede, ascolta... 4) Attribuisce un significato alle proprie scelte. 5) Persegue la propria personale ricerca del bello (senza condizionamenti esterni).
	2) Rispetta la coerenza dei linguaggi	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identifica le dinamiche narrative e i codici estetici che strutturano un testo. 2) Coglie la dialettica tra scelte estetiche e obiettivi narrativi in un testo mediale. 3) Remixa, trasforma, adatta contenuti esistenti in modo personale (mashup e originali). 4) Armonizza tra loro linguaggi (verbale, iconico, sonoro). 5) Presta attenzione a come gli elementi di un prodotto mediale si relazionano tra loro (pragmatica). 6) Cura la grafica in relazione al significato del messaggio che si vuole trasmettere (semantica).

Estetica	3) Si adopera per l'accuratezza	<ol style="list-style-type: none"> 1) Distingue i criteri di accuratezza con riferimento a diverse tipologie di elaborato mediale. 2) Rifinisce il proprio lavoro prima di condividerlo/renderlo visibile/pubblicarlo (piano formale). 3) Redige elaborati medialti privi di elementi offensivi, esclusivi... (politically correct). 4) Perfeziona e migliora ricorsivamente i progetti.
	4) Si adopera per la funzionalità	<ol style="list-style-type: none"> 1) Esplicita nel prodotto creato le sue funzionalità e/o i suoi possibili usi (affordance). 2) Regola la costruzione in base alle esigenze del lettore/fruitori (usabilità). 3) Definisce le possibili interazioni con il dispositivo (ergonomia). 4) Trova strategie per prevenire usi impropri.
	5) Esercita il pensiero creativo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Riconosce gli elementi di originalità tipici di un elaborato mediale. 2) Adotta criteri di innovazione rispetto al proprio contesto. 3) Immagina nuove soluzioni sul piano formale. 4) Propone l'uso di linguaggi innovativi (mush up).





Filippo Gomez Paloma
Paola Damiani

Manuale delle Scuole ECS
The Neuroeducational Approach

*La sfida del cambiamento educativo
per il benessere e l'apprendimento*

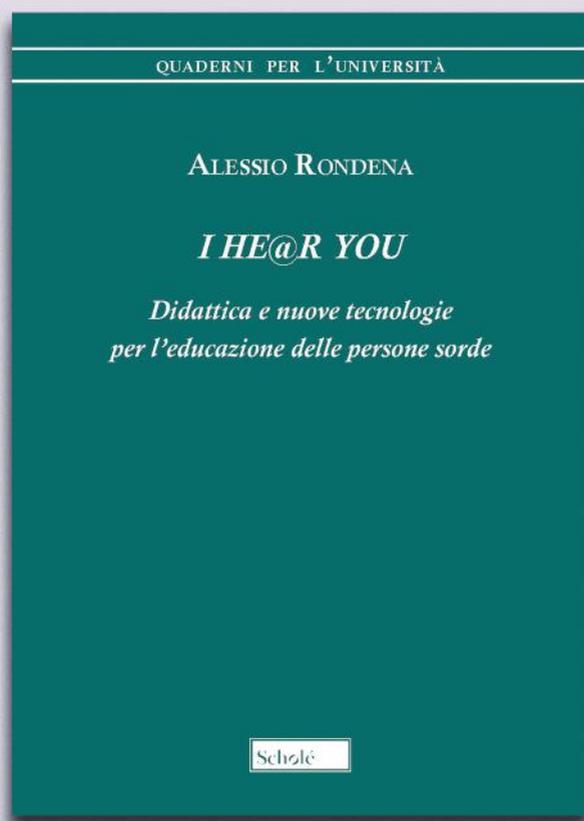
pp. 368, € 27

Alessio Rondena

I HE@R YOU

***Didattica e nuove tecnologie per
l'educazione delle persone sorde***

pp. 192, € 18



Morcelliana

Scholé

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



ALESSIA CINOTTI

Sorelle e fratelli nella disabilità

Dimensioni esistenziali e scenari educativi



pp. 160 - € 15

Il volume affronta il tema delle relazioni fraterne nelle situazioni di disabilità, inserendo tale prospettiva di analisi nell'ambito disciplinare della Pedagogia Speciale. L'obiettivo del lavoro – attraverso un percorso di ricerca qualitativo, condotto a livello nazionale – è quello di dare voce alle sorelle e ai fratelli senza disabilità che sono i protagonisti di questo volume che valorizza i saperi che nascono dagli “attori della situazione”. A partire dalle esperienze delle sorelle e dei fratelli – e grazie a queste –, si delineano dimensioni educativo-pedagogiche per accompagnare sorelle, fratelli e genitori, a partire dal primo momento della comunicazione della diagnosi, attraverso un percorso centrato sui contesti, nonché sulla loro cooperazione e sinergia, con la finalità di far evolvere un “atto sanitario” e una “risposta medica” (la comunicazione della diagnosi) in un percorso educativo e, dunque, progettuale.

Alessia Cinotti è Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università Milano-Bicocca dove insegna Pedagogia Speciale e Pedagogia della Disabilità. Le sue principali pubblicazioni e traiettorie euristiche riguardano la Pedagogia delle relazioni familiari nelle situazioni di disabilità, l'alleanza educativa scuola/famiglia e l'inclusione nei servizi educativi per la prima infanzia.

Morcelliana

Scholé

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