

essere a scuola

ISSN 2611-3635

Spazi per esprimersi,
spazi per comunicare

Saper accogliere
le emozioni

Le dinamiche
socio-relazionali
degli apprendimenti

7 marzo
20



comunicazione
didattica

Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione



Riccardo Pagano

Pedagogia mediterranea

Postfazione di Cosimo Laneve

pp. 224 - € 18

Una riflessione a carattere pedagogico, ma dal respiro storico, antropologico e culturale, grazie al quale la “quistione meridionale” viene riconsiderata muovendo dalle radici profonde e di lunga durata che contraddistinguono il Sud d’Italia inserito nella più ampia cornice mediterranea, intrisa di mondi culturali e di valori (occidentali) transitati poi in tutta Europa. La naturale multiculturalità del Mediterraneo può essere orientata verso una interculturalità rispettosa della diversità. Lo sguardo pedagogico mediterraneo è intriso delle eredità culturali dell’antica Grecia, della romanità, della scienza arabo/islamica, della intelligenza vivace e propositiva federiciana, della sacralità spagnoleggiante, della razionalità di matrice francese. *Paideia, scepsi, tradizione, memoria, storia* sono le parole chiave di una pedagogia che vuol proporsi come modello per un’educazione basata su un’antropologia dell’“umano troppo umano” in antitesi con il post-umano, oggi dilagante e vincente.



Morcelliana

Scholé

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

Insegnare con creatività, insegnare la creatività

di Pier Cesare Rivoltella



Lo scorso 5 ottobre, Giornata Mondiale dell'Insegnante, sono stato invitato a Bergamo per portare la mia riflessione sul rapporto tra scuola e creatività nel contesto di quel grande appuntamento per tutti che negli anni è diventata *Creattiva*, la fiera-mercato del fai da te, del bricolage, dei "lavoretti", in una parola: della fantasia all'opera.

In quel contesto il mio intervento aveva provato a rispondere a tre domande:

- cos'è la creatività?
- come si usa nell'insegnamento?
- come si insegna?

Provo a riprodurre in sintesi il percorso concettuale descritto.

Definire l'oggetto

La creatività a che fare con almeno tre processi (che possono diventare competenze).

Il primo è l'*immaginazione*, intesa come attitudine a intenzionare gli oggetti in assenza, per dirla con Husserl e Sartre: è vedere quel che non si vede, come capita quando vediamo tre facce del cubo ma integriamo quel che percepiamo (le tre facce) con quello che pur non vedendolo immaginiamo, cioè rendiamo presente anche se rimane assente.

Il secondo processo è la *conoscenza dei codici* (della comunicazione, della cultura) e, soprattutto, il loro uso non-standard: è il cappottino rosso in *Schindler's list*, per il resto tutto girato in bianco e nero; è l'uso della rima in poesia; sono il teatro-nel-teatro, i cartelli strani di Brecht, gli sguardi in macchina di Godard.

Il terzo ha a che fare con quella che Umberto Eco chiamava l'*enciclopedia di riferimento* del soggetto che "legge" la realtà e riesce ad "aprire" il senso: più vasto è il mio orizzonte culturale, più ricco è il bagaglio delle mie esperienze, più nutrito è il parco delle mie letture e in generale dei miei consumi culturali e maggiori possibilità ho di attualizzare il senso delle cose anche in forme meno consuete, più discoste dalla media. Perché, come osservava Pasolini, la realtà è già di per sé semiotizzata: con il nostro lavoro linguistico la possiamo forzare a significare ulteriormente.

Insegnare con creatività

L'enciclopedia di riferimento serve di sicuro a insegnare con creatività.

L'insegnante dev'essere un intellettuale: le sue conoscenze, la sua curiosità, sono il primo ingrediente di questa enciclopedia. Leggere molto, avere dei buoni consumi culturali, sono abitudini che servono a suggerire attività, percorsi di lavoro, iniziative. Da questo punto di vista una delle competenze chiave di chi insegna è l'attitudine a trasferire esperienze.

L'altro ingrediente è di sicuro rappresentato dalle conoscenze professionali. All'insegnante creativo non può mancare una cassetta degli attrezzi fornita: strumenti, metodi, materiali, tutto serve ad alimentare la creatività con cui si insegna.

Anche l'uso non-standard dei codici serve a insegnare con creatività. Vale per tutti i grandi maestri del passato, da Freinet a Mario Lodi. Scrive Mario Lodi: «Eccomi dunque in mezzo all'aula. Vi dovrebbe-

ro stare, oltre all'armadio, alla predella su cui troneggia la cattedra, alla lavagna girevole e alla stufa a gas, i tavolini individuali con relativi seggiolini, un tavolo e un mobiletto guardaroba per i bambini. Ho provato e riprovato a disporre i tavolini in modi diversi: ci stavano, ma ci sarebbe voluto l'elicottero per spostare i bambini. A mali estremi, estremi rimedi: fuori la cattedra che non serve a nulla e fuori l'armadio, che può stare nel corridoio. [...] E la pedana? Idea: spostata contro la parete, sotto la lavagna murale, diventerà il nostro... teatrino, o meglio la piazzetta dove si svolgeranno le manifestazioni pubbliche della nostra piccola comunità» (Lodi, 1979; p. 17).

Da ultimo l'immaginazione. Nel caso dell'insegnante vuol dire due cose. Anzitutto pensare la scuola, avere un'idea di scuola. Non si fa scuola a caso, in modo estemporaneo: non è creativo chi improvvisa, chi non pianifica. L'immaginazione è guidata sempre da un'idea: c'è ordine nell'immaginazione. D'altro canto, immaginare per l'insegnante significa anche saper guardare, nelle cose e negli studenti, quel che si annuncia al di là di quel che c'è.

Insegnare la creatività

Manca l'ultimo passaggio. Spostiamoci dalla parte dello studente e chiediamoci cosa significhi insegnare la creatività: come si fa a creare le condizioni perché i nostri bambini, i nostri ragazzi, siano creativi? Ancora una volta provo a raccogliere le mie indicazioni sulla base delle tre istanze che abbiamo individuato e su cui stiamo ragionando.

In primo luogo, l'immaginazione. Vuol dire insegnare loro a "unire i puntini", come suggerì Steve Jobs agli studenti dell'Università di Stanford nel suo celebre discorso del 12 giugno 2015: «Certamente all'epoca in cui ero al college era impossibile unire i puntini guardando il futuro. Ma è diventato molto, molto chiaro dieci anni dopo, quando ho potuto guardare all'indietro. Di nuovo, non è possibile unire i puntini guardando avanti; potete solo unirli guardandovi all'indietro. Così, dovete aver fiducia che in qualche modo, nel futuro, i puntini si potranno unire». Non si inventa nulla, semplicemente si cerca un ordine nascosto in quel che c'è già: essere creativi significa imparare a vedere diversamente quel che già esiste, cercare il filo, trovare una coerenza tra ciò che non sembra averne.

In secondo luogo, ancora una volta, la conoscenza dei codici: i linguaggi, le grammatiche, la sintassi. Sviluppare la creatività significa sviluppare literacies dinamiche, ovvero la capacità degli studenti di leggere il mondo. Il mondo è un grande puzzle, un sistema linguistico, un enorme discorso: creatività è imparare a leggerlo in modi non usuali, capire che le cose che ci circondano sono segni che si rimandano vicendevolmente, che noi viviamo in una semiosfera, per utilizzare un termine famoso di un grande semiologo della cultura: Jury Lotman.

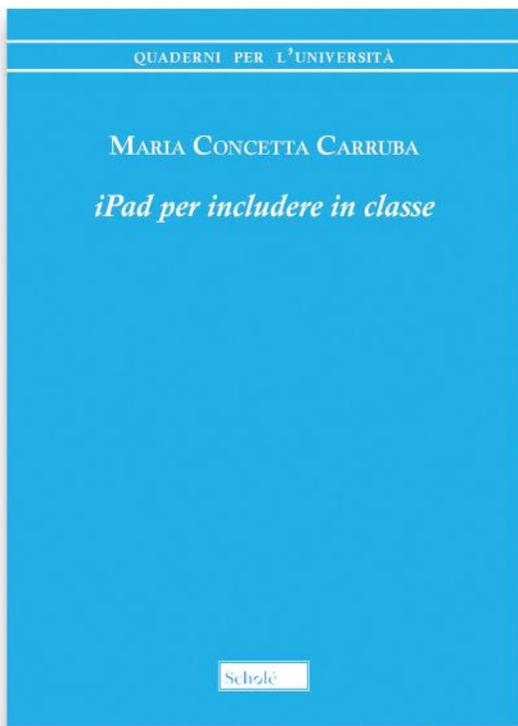
Infine, l'enciclopedia di riferimento. Se il bagaglio delle esperienze e delle conoscenze dei nostri studenti è ampio, diventa più facile per loro il ricorso all'analogia e alla vicarianza. L'analogia è il principio generatore del nuovo: saper trovare in quel che non abbiamo mai incontrato delle consonanze, delle sfumature comuni a quanto già conoscevamo è fondamentale per generare nuova conoscenza. Vicariare è la conseguenza. Vicariare significa sostituire, imparare a usare qualcosa al posto di qualcos'altro. È fondamentale per essere creativi: vuol dire imparare a riempire i vuoti, a servirsi delle cose di cui si dispone al posto di quelle che invece ci mancano. Saper cogliere i nessi, diventare maestri nella sostituzione (cognitiva, linguistica, operativa), saper prevedere.

Riferimenti bibliografici

Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Codice, Torino.

Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato*. Einaudi, Torino.

Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. ELS, Brescia.



Maria Concetta Carruba

iPad per includere in classe

pp. 128 - € 15,00

L'ingresso della tecnologia nella pratica didattica spinge a riflessioni sempre più profonde rispetto alla sua influenza sui processi non solo di insegnamento ma anche di apprendimento da parte degli studenti. L'alfabetizzazione digitale, se manca di una attenzione pedagogica, rischia di rispondere solamente alle esigenze di una didattica più "attraente". Molto più urgente, data anche la crescente complessità delle classi, è l'uso della tecnologia in un'ottica inclusiva. Il testo accompagna il lettore in questa prospettiva e propone un modello per imparare a utilizzare uno strumento come l'iPad per individuare strategie in grado di accogliere tutti gli allievi delle loro classi e proporre agli studenti una didattica non solo innovativa ma, soprattutto, in grado di rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno.

Maria Concetta Carruba è Dottore di ricerca in Scienze della Persona e della Formazione e consulente pedagogico presso il Servizio Integrazione Studenti con Disabilità e DSA presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano). È anche Ricercatrice per il Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità-CeDisMa. Tra le sue pubblicazioni: *Tecnologia e Disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile* (Pensa multimedia 2014).

Morcelliana

Scholé

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

Direttore: Pier Cesare Rivoltella

Segretaria di redazione: Silvia Faini

Comitato Scientifico: Giovanni Biondi (INDIRE), Fabio Bocci (Università di RomaTre), Giovanni Buonaiuti (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 Lazzeri, Michele Marangi, Rita Marchignoli, Paola Martini, Paola Massalin, Antonella Mazzoni, Isabella Ongarelli, Francesca Panzica, Maila Pentucci, Livia Petti, Eva Pigiapoco, Francesca Davida Pizzigoni, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Ivan Sciapeconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

Editoriale

Insegnare con creatività, insegnare la creatività
di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

Immaginiascuola

Ville e Giardini medicei in Toscana
p. 6

Essere professionisti a scuola

Fare lezione in sicurezza e di sicurezza
di Luisa Treccani, p. 8

Sviluppo professionale

La comunicazione on line
di Elena Mosa, p. 11

I MOOC come occasione di sviluppo professionale
di Alessandra Carenzio, p. 12

Ricerca

The "third teacher": lo spazio che educa
di Alessandra Carenzio, p. 20

Didattica delle discipline

Il corpo e i linguaggi
di Pier Cesare Rivoltella, p. 26

Insegnare con il corpo e con le storie
di Enrica Bricchetto e Gianna Canni, p. 27

Fare scuola

Didattica e progettazione
di Biagio Di Liberto, p. 38

Italiano... che magia!
di Veronica Vitali, p. 40

Dirigere scuole e buone pratiche di sistema

Il nodo della valutazione
di Emanuele Contu ed Ennio Pasinetti, p. 54

La valutazione nel primo ciclo
di Loredana Leoni, p. 56

La comunicazione didattica e il ruolo del tutor nel MOOC
di Stefano Pasta, p. 16

Gli spazi del fare scuola
di Maria Beverina e Anna Maria Strano, p. 21

Educare alla comunicazione nei progetti di gemellaggio elettronico
di Letizia Cinganotto e Vincenza Leone, p. 30

Didattica per immagini
di Alessandra Morgillo, p. 34

Four Nations, one State
di Maria Cristina Veri, p. 47

Gli effetti collaterali del processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche
di Clara L. Alemani, p. 59

Dossier materiali e strumenti

Il carattere sfidante delle attività che proponiamo
di Elena Piritore, p. 62

Le sfide di oggi
p. 63

Sullo scaffale

Uno Scaffale "comunicante"
di Stefano Pasta, p. 71

WIX.com
di Angela Fumasoni, p. 76

Meme
di Rita Marchignoli, p. 72

Il Glossario
p. 78

Friendz
di Elisa Marchisoni, p. 74

Comunicare la scuola

Diritto d'autore off e online
di Angela Fumasoni e Stefania Galletti, p. 79

Inquadrature di Media Education

Information Literacy: strategie di ricerca online
di Stefano Pasta e Iole Galbusera, p. 82

Storie della scuola

Confini. L'avventura dell'Istruzione in territori periferici
di Pamela Giorgi, p. 85

Nello zaino dell'insegnante

Quando la "rottura" è una luce
di Cosimo Laneve, p. 87

Pratiche inclusive

"Prof, ma io che ci faccio qui?"
di Simone Stabilini, p. 89

Pratiche 0-6

Rendere attiva la partecipazione dei genitori, a chi serve?
di Elisabetta Musi e Laura Sesenna, p. 93

Mente, corpo, cervello

La partecipazione del corpo
di Greta Lacchini, p. 96

Fare community

Piano Nazionale Scuola Digitale e Community virtuali: un valore aggiunto
di Elisabetta Nanni e Federica Pilotti, p. 98

Progetto grafico di copertina
Monica Frassinè

Impaginazione
OVERTIME di Olivia Ruggeri

Quote di abbonamento
Abbonamento annuale 2019/2020
(10 fascicoli)
Italia: € 60,00
Europa e bacino del Mediterraneo:
€ 105,00
Paesi extraeuropei: € 129,00
Fascicoli singoli: € 8,00

Abbonamento digitale:
€ 39,00 (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

Ville e Giardini medicei in Toscana

I Medici – una famiglia originaria del Mugello, che ebbe modo di arricchirsi, fra il XIII e il XIV secolo, grazie alle manifatture laniere e successivamente grazie ad attività finanziarie – fecero costruire, nel loro periodo di maggiore prosperità economica, una serie di sontuose ville che, sul modello delle ville romane, dovevano servire per sottrarsi ai soffocanti, talvolta molesti impegni della vita di città per svagarsi nella pace della natura e per godere di conversazioni letterarie e filosofiche.

Le dimore, anche se sono espressione di una ricchezza nata dai commerci, sono però aristocratiche nella sobria, semplice raffinatezza della linee – frutto de-

gli studi dei migliori architetti dell'epoca – e nella maestosa, ricercata cornice dei parchi, la cui vastità ed eleganza stupisce quasi più delle ville stesse.

La **Villa di Cafaggiolo** – a nord di Firenze – era originariamente una fattoria medievale, di cui conserva ancora le antiche torri quadrate e il camminamento di ronda; venne acquistata dai Medici per essere ristrutturata da Michelozzo. Trasformata in nobile residenza estiva a pianta quadrangolare con due cortili asimmetrici, ha un aspetto severo da castello fortificato.

La **Villa del Trebbio** – edificata su un'altura sulle rovine di una torre longobarda – venne ristrutturata anch'essa da Miche-

lozzo, che ne mantenne l'aspetto medievale con l'alta torre quadrangolare e il camminamento esterno, cui aggiunse l'edificio residenziale e una loggia vetrata nel cortile. L'austero edificio è ingentilito dal giardino.

La **Villa di Careggi** – acquistata dai Medici nel 1417 – conserva ancora uno stile tardo-medievale, però, grazie alla loggia decorata con vedute e grazie all'eliminazione di alcuni muri, si apre maggiormente sul paesaggio circostante, offrendo nuove prospettive ai residenti e ai visitatori. Venduta, nel XVIII secolo, alla famiglia Orsi, fu poi rivenduta a un geologo, che fece del giardino un parco con specie arboree esotiche.

Scheda Unesco

Data di iscrizione: 2013

Le dodici ville e i due giardini, presenti nel paesaggio toscano, sono testimonianza dell'influenza esercitata dai Medici sulla cultura europea moderna. Realizzati - fra il XV e il XVII secolo - in armonia con la natura circostante, essi rappresentano un sistema originale di costruzioni riservate agli svaghi, alle arti e alla conoscenza. Le ville hanno carattere innovativo sia per la forma che per la funzione, e creano un nuovo tipo di residenza principesca di campagna, totalmente diversa dalle fattorie possedute all'epoca dai ricchi fiorentini, ma diversa anche dai castelli, simboli del potere. Primo esempio del collegamento fra l'architettura, i giardini e l'ambiente, le ville sono

un riferimento costante per gli analoghi complessi italiani ed europei di residenze principesche. I loro giardini e l'integrazione nell'ambiente naturale hanno contribuito a far emergere una sensibilità estetica riguardo al paesaggio, caratteristica dell'Umanesimo e del Rinascimento.

L'UNESCO è un'agenzia delle Nazioni Unite, fondata il 16 novembre 1945 per promuovere la pace e la comprensione tra le nazioni tramite l'istruzione, la scienza, la cultura, la comunicazione e l'informazione;

suo scopo è la tutela del patrimonio culturale esistente, sia materiale che immateriale. La sede centrale è a Parigi.



Immaginiascuola per la scuola:

→ primaria: nei giardini medicei le aiuole hanno forme geometriche: ispirandoti all'immagine di pag. 43 disegna un tuo giardino;

→ secondaria: dopo aver visionato il video (<https://www.youtube.com/watch?v=QgDjI7ogjF4>) chiarisci quali erano i canoni estetici dell'Umanesimo e del Rinascimento.

La prima villa che, sempre su progetto di Michelozzo, abbandona completamente le caratteristiche medievali per incarnare i valori dell'Umanesimo e del Rinascimento – simmetria, equa e razionale ripartizione degli spazi e della luce –, è **Villa Medici** a Fiesole, che domina la valle dell'Arno dall'alto di un poggio. Qui i magnifici giardini terrazzati e la parte architettonica sono in equilibrio compiuto e si inseriscono alla perfezione nel paesaggio.

Ciò che possiamo ammirare oggi – la villa in stile urbano a pianta rettangolare, che si sviluppa attorno al cortile centrale, le logge che si aprono sull'esterno e i magnifici giardini – del complesso costruito in zona collinare a nord di Firenze noto come **Villa di Castello** è frutto di una ristrutturazione fatta effettuare dai Medici dopo l'acquisto. Sorprendono, di questo insieme, soprattutto i giardini, in puro stile rinascimentale, nei quali gli alberi, le aiuole, le siepi potate ad arte, le grotte e i giochi d'acqua si fondono armoniosamente con l'ambiente.

La **Villa di Poggio a Caiano**, fatta edificare da Lorenzo il Magnifico alla pendici del monte Albano su ciò che rimaneva di un antico castello medievale, domina le piane dell'Ombrone e del Bisenzio e le città di Firenze e Prato. Armoniosamente edificata con molti riferimenti all'antichità ellenistica, è elegante ed equilibrata nelle proporzioni della facciata, della scalinata e

del porticato e ben si inserisce nel paesaggio circostante.

La **Villa della Petraia**, nota per le preziose decorazioni pittoriche, per l'imponente torre, per il maestoso cortile centrale (divenuto poi, nel 1872, con la copertura in vetro e ferro, un salone per le feste), per la magnifica fontana con il gruppo bronzeo del Giambologna, ha pianta quadrata e si apre sui giardini – collocati a diversi livelli lungo il pendio – ricchi di aiuole, di alberi e di siepi, e sulla vasta distesa di cipressi e querce.

La **Villa di Cerreto Guidi** venne fatta edificare come residenza di caccia su un colle. Massiccia e compatta, con una semplice facciata impreziosita da quattro scaloni simmetrici, ha un monumentale salone centrale, mentre le abitazioni vere e proprie sono collocate sui lati. Al primo piano è ospitato il Museo Storico della Caccia e del Territorio.

Il **Palazzo di Seravezza** (Lu), oggi sede della biblioteca e del Museo del Lavoro e delle Tradizioni Popolari della Versilia Storica, era un tempo, prima dell'acquisizione da parte dei Medici, una postazione di difesa e un centro di gestione delle vicine cave di marmo delle Alpi Apuane. Rimaneggiato dai Medici come palazzo fortificato, domina la sottostante vallata dedita all'agricoltura.

Villa La Magia, un solido, compatto edificio quadrangolare chiuso attorno a un cortile centrale, si trova in un paesaggio essenzialmente collinare e agricolo. Valo-

rizzata da un giardino, da due limonaie, da un laghetto e da una riserva di caccia, venne riccamente decorata nel corso dei secoli.

Fatta erigere da Ferdinando I come residenza di caccia, la **Villa di Artimino** colpisce per l'eleganza e la semplicità. Collocata su un poggio elevato, da cui si possono ammirare le Alpi e la Valle dell'Arno, con campi, prati e ampi spazi boschivi, è una costruzione fortificata, ingentilita, però, da un loggiato con una superba scalinata e da un terrazzo. La **Villa del Poggio Imperiale** ha l'aspetto di un palazzo di città, con tre cortili interni, due ali, un vasto spazio semicircolare ideato per feste e rappresentazioni. La facciata in stile neoclassico, le ampie dimensioni e la ricchezza degli arredi testimoniano che fu scelta come residenza granducale in sostituzione di Palazzo Pitti.

Il **Giardino di Boboli**, che oggi si estende per 45.000 mq, ideato a completamento di Palazzo Pitti come parco e spazio per le rappresentazioni teatrali, è disposto su vari livelli terrazzati, collegati da sentieri abbelliti da statue, vari elementi architettonici e boschetti.

Il **Giardino di Pratolino**, con le sue querce, gli abeti, i laghetti, le vasche e gli stagni, le grotte con le spalliere di alloro e l'acquedotto, per la vastità e la bellezza viene menzionato come il "giardino delle meraviglie", nel quale svetta, per la misura e l'imponenza, una scultura del Giambologna, il "Colosso dell'Appennino".

Nei prossimi numeri: 8) Ville palladiane del Veneto; 9) I sacri Monti del Piemonte e della Lombardia; 10) Crespi d'Adda.

Fare lezione in sicurezza e di sicurezza

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



Fare lezione nelle diverse forme – frontale, in laboratorio, attraverso le uscite sul territorio... – offre interessanti spunti per affrontare il delicatissimo tema della sicurezza e dei profili di responsabilità nel quotidiano lavoro a scuola.

La sicurezza nella legge

Il riferimento legislativo principale è il D. Lgs 81/2008, *riguardante la tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro*, che ha armonizzato la normativa su tale materia in un unico testo, in linea con la Legge 626/1994, che può essere definita come un'autentica rivoluzione nel concepire salute e sicurezza, in azienda e nella pubblica amministrazione.

Accanto a tali riferimenti, vi sono molti altri interventi legislativi indispensabili per calare le finalità di tale norma nella quotidianità della scuola; li analizzeremo affrontando le diverse situazioni.

Di fondo, è, però, indispensabile far maturare nei lavoratori della scuola e negli/le studenti/esse una cultura della sicurezza e costruire un sistema partecipativo che coinvolga, mobiliti tutti, sensibilizzi per diffondere una cultura della prevenzione.

Affronteremo, pertanto, insieme le questioni di sicurezza e di benessere sui luoghi di lavoro, per trovare soluzioni condivise e responsabili.

Colpa in vigilando e in educando

È utile richiamare dapprima i riferimenti al Codice Civile, nell'Art. 2048, dove si spiegano le cosiddette *colpa in educando* e *colpa in vigilando*.

Queste ultime riguardano innanzi tutto i genitori: il padre e la madre, o il tutore, che sono responsabili del danno cagionato dal fatto illecito dei figli minori non emancipati o delle persone soggette alla tutela. Tuttavia, gli stessi possono ricorrere a una *prova liberatoria*, ai sensi del medesimo Art. 2048 c. 3, attraverso la quale le persone indicate sono liberate dalla responsabilità se provano di non aver potuto impedire il fatto. Per riuscirci, devono dimostrare di avere adeguatamente educato a prevenire comportamenti illeciti, in conformità alle condizioni sociali, familiari, all'età, al carattere, all'indole e alla personalità del minore.

Il Codice Civile analizza anche la situazione di *minori affidati a terzi* e, nello specifico, alla scuola e ai docenti. L'art. 2048 c. 2 prevede che *i precettori e coloro che insegnano un mestiere o un'arte siano responsabili del danno cagionato*

dal fatto illecito dei loro allievi e apprendisti nel tempo in cui sono sotto la loro vigilanza.

La *colpa in vigilando* si classifica come colpa presunta, in quanto si fonda sulla presunzione di un negligente adempimento dell'obbligo di sorveglianza sugli allievi. Tale obbligo riguarda tutto il tempo dell'affidamento dell'alunno all'istituzione scolastica, includendo le situazioni quotidiane: ingresso e uscita, eventuale trasporto degli alunni, uscite o visite didattiche, pause didattiche, dopo mensa, attività in laboratorio e in alternanza scuola lavoro... È, inoltre, doveroso richiamare il fatto che la vigilanza va calibrata in base all'età e al grado di maturazione degli alunni. Anche nel caso dei docenti è prevista la cosiddetta *prova liberatoria*, che libera dalla responsabilità soltanto se si può provare di non aver potuto impedire il fatto. Inoltre, nel caso della scuola, è indispensabile dimostrare di aver esercitato la vigilanza nella misura dovuta, aver adottato misure organizzative e disciplinari idonee a evitare una situazione di pericolo. Elemento centrale è fornire la prova dell'imprevedibilità dell'azione dannosa.

La sicurezza nella quotidianità

Abbiamo accennato precedentemente ad alcune situazioni quotidiane molto delicate in termini di responsabilità: al cambio di orario quale insegnante deve sorvegliare le classi coinvolte? Chi ha responsabilità di sorveglianza durante la cosiddetta ricreazione? Se succede qualcosa nel dopo mensa, di chi è la responsabilità?

Per tutti questi aspetti, prettamente organizzativi e specifici di ogni scuola, si deve far riferimento al Regolamento d'istituto. Questo documento stabilisce le modalità organizzative e gestionali della scuola volte a garantire la realizzazione del PTOF secondo criteri di trasparenza e coerenza. Si tratta di uno dei documenti istituzionali approvati dal Consiglio d'Istituto ai sensi del D. Lgs 297/1994, Art. 10 c. 3 lettera a e ai sensi del Regolamento dell'Autonomia (DPR 275/1999).

Come docenti dovremmo pretendere di dividerlo in collegio docenti e conoscerne ogni passaggio. In esso, infatti, vanno regolamentate:

- l'entrata e l'uscita (ad es. chi accoglie e sorveglia sino all'ingresso in classe, chi accompagna al cancello per l'uscita, come riconosco chi deve ritirare i bambini);
- i cambi di orario (ad es. il docente uscente cambia aula solo quando arriva il docente successivo);
- le pause educative – ricreazione (ad es. i turni di sorveglianza nei corridoi, al bar e in tutti gli spazi della scuola);

- il comportamento in caso di non ritiro del figlio (ad es. attesa di cinque minuti, poi, consegna a un ausiliario che chiama i genitori o i tutori e, dopo trenta minuti senza risposta o senza presenza del genitore, si procede con la chiamata ai vigili...), ecc.

Vista la delicatezza nella gestione delle situazioni descritte, vi deve essere coinvolgimento, confronto, condivisione delle regole che gestiscono questi momenti della giornata scolastica per responsabilizzare, prevenire, gestire situazioni con forti ricadute in termini di sicurezza.

Studenti e alunni in laboratorio e in alternanza scuola lavoro

In tali contesti, gli alunni e gli studenti sono equiparati ai lavoratori e sono, pertanto, soggetti ai medesimi diritti e doveri.

Infatti, gli studenti sono inquadrati come lavoratori quando operano nei laboratori e ne utilizzano le attrezzature, oppure quando sono esposti a rischio fisico, chimico e/o biologico e, pertanto, vi è l'obbligo di fare riferimento al Documento di Valutazione dei rischi. Non sono invece equiparabili ai lavoratori gli alunni e gli studenti durante le attività in palestra, così anche in laboratorio, se gli esperimenti sono condotti solo dal docente. Inoltre, dall'obbligatorietà dell'esperienza didattica dell'alternanza scuola lavoro attraverso la Legge 107/2015, diventano vincolanti alcune prescrizioni per i responsabili del percorso:

- per la scuola è obbligatorio formare gli alunni e gli studenti sulla sicurezza nei luoghi di lavoro;
- per le aziende diviene vincolante prevedere formazione sul rischio specifico e un approfondimento sui rischi potenziali che gli stessi corrono all'interno del proprio Documento di Valutazione dei Rischi.

Rimane all'accordo tra scuola e azienda la gestione dell'annosa questione della sorveglianza sanitaria.

Protocollo somministrazione farmaci

A seguito delle Raccomandazione e Linee Guida sulla somministrazione dei farmaci a scuola del 2005, è scaturito il Protocollo d'intesa tra Regione Lombardia e Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia del 13/09/2017, cui devono fare riferimento i diversi Ambiti Territoriali.

Preso atto da parte del Dirigente Scolastico della situazione di effettiva ed assoluta necessità *nella continuità terapeutica [...] programmata ed improrogabile per il trattamento di una patologia cronica, oppure della necessità di somministrazione di farmaci in seguito ad una emergenza, [...] manifestazione acuta correlata ad una patologia cronica nota, che richiede interventi immediati*, lo stesso deve coinvolgere secondo le rispettive competenze tutti gli attori: genitori o esercenti la potestà genitoriale, alunni o studenti, docenti, personale ausiliario, tecnico, amministrativo, soggetti sanitari, quali medico Agenzie Territoriali del-

la Salute (ATS), Aziende Socio Sanitarie Territoriali (ASST), Azienda Regionale dell'Emergenza Urgenza (AREU).

Tutte le figure devono farsi carico insieme della situazione e condividere il piano di intervento con somministrazione da parte di un adulto o con autosomministrazione. In ogni caso, pur avendo a cuore la necessità dello studente o alunno, è doveroso ribadire che il *personale scolastico* può somministrare farmaci *in via del tutto volontaria a condizione che tale somministrazione non debba richiedere il possesso di cognizioni di tipo sanitario, né l'esercizio di discrezionalità tecnica*, per la tutela dello studente stesso.

Gite e uscite didattiche

Infine, analizziamo la situazione di responsabilità configurabile nei viaggi e nelle viste didattiche.

Assodato che i docenti accompagnatori sono tenuti a un obbligo di diligenza nella vigilanza sui partecipanti, le circolari ministeriali sulla materia sottolineano come tale diligenza va posta anche ex ante, ossia nelle fasi organizzative di scelta *del vettore e delle strutture alberghiere*.

Fondamentale è ricordare che è prescritta la presenza di un accompagnatore ogni quindici studenti fino a un massimo di tre docenti per classe, ai quali si aggiungono gli insegnanti di sostegno ogni due alunni certificati, tenendo, però, conto del livello di gravità.

Particolarmente discussa è stata la Nota Ministeriale 674/2016 che ha previsto un vademecum

per le istituzioni scolastiche qualora vi sia un noleggio di veicolo con conducente. I punti salienti su cui l'istituzione scolastica deve vigilare sono i seguenti: controllare che l'impresa sia in regola con l'iscrizione al Registro Elettronico Nazionale e con tutta la materia relativa alla sicurezza; verificare l'idoneità e la condotta del conducente; prestare la dovuta attenzione all'idoneità del veicolo.

È chiaro che l'istituzione scolastica, e soprattutto gli accompagnatori, non possono avere e non si può pretendere che abbiano né le competenze né l'obbligo di verificare gli aspetti di sicurezza elencati per poter effettuare il viaggio. Pertanto, ai sensi di quanto previsto dalla circolare medesima, si può richiedere l'intervento della Polizia Stradale o della Polizia Locale per effettuare il controllo del mezzo e della idoneità del conducente.

Sicuramente le situazioni analizzate non sono esaustive di tutte le occasioni quotidiane che

incontriamo. Fondamentale è, però, far maturare nei lavoratori della scuola e negli/le studenti/esse una cultura della sicurezza. Per affrontare insieme, in un sistema partecipato, ciascuno secondo il proprio ruolo, ogni occasione di gestione della sicurezza, per costruire soluzioni condivise e responsabili, è indispensabile conoscere ed essere formati sul tema della sicurezza in generale, sui rischi specifici in particolare, ma soprattutto valutare con la dovuta attenzione e responsabilità consapevole le innumerevoli situazioni quotidiane che il lavoro nella scuola ci pone di fronte.

Non possiamo permetterci che una non adeguata conoscenza e solo la buona volontà ci guidino nell'affrontare tali situazioni, mettendo a rischio la nostra professionalità.

Dobbiamo pretendere di essere, pertanto, formati, informati e rispettati nel delicatissimo ruolo che prevede di affrontare in sicurezza la quotidianità nella scuola!

Immaginiascuola - SitiUnescoltalia
Villa di Careggi



La comunicazione on line

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



Il tema di questo mese è la comunicazione didattica. Abbiamo deciso di declinarlo applicandolo a un esempio particolare di comunicazione: quella on line, mediata da una piattaforma digitale. È il caso di un MOOC, ovvero di un Massive On line Open Course sull'educazione digitale del Centro di ricerca CREMIT, condotto in collaborazione con la CEI.

Ma facciamo un passo indietro per chiarire alcuni elementi base che contraddistinguono la tipologia di un corso MOOC.

Tutto ebbe inizio quando, all'inizio dell'anno 2000, alcune tra le università più prestigiose al mondo (Stanford, come pure il MIT di Boston) iniziarono a mettere in chiaro i materiali dei propri (costosissimi) corsi di studio. Il concetto che stava alla base di questa scelta era quello della conoscenza *open*, gratuita, per tutti e di tutti. Anticipando di diversi anni alcune politiche dell'Europa che tendevano a promuovere proprio questa dimensione in una famosa raccomandazione dal titolo eloquente: "Opening Up Education", l'iniziativa pioniera ha aperto la strada al mondo dei MOOC. Stiamo parlando di corsi accessibili a tutti, interamente on line e *massivi* perché si contraddi-

stinguono proprio per l'elevato numero di partecipanti. A differenza dei corsi open di Stanford, però, i MOOC non si limitano al livello dell'autoformazione poiché possono prevedere azioni di tutoraggio di esperti o tra pari.

I MOOC si dividono in xMOOC e cMOOC, dove la X sta per "eXtended" e la C per "Connectivist". Nel primo caso prevalgono le logiche di un classico corso universitario con la differenza dell'ampiezza del numero degli iscritti (fino a diverse centinaia di migliaia in alcuni corsi estremamente popolari); nel secondo caso a essere preminente è invece la dimensione di interazione, rete e comunità.

I contributi di questo mese evidenziano la portata innovativa di questa opportunità di sviluppo professionale con particolare attenzione alle dinamiche di comunicazione didattica che si sviluppano on line.

Gli autori ci spiegano come ha funzionato il cMOOC (Connectivist) in termini di impianto progettuale, aspetto fondamentale per abilitare le strategie di interazione e comunicazione, come pure di vera e propria mediazione didattica. Cosa significa essere un tutor che si rappor-

ta con quasi 6.000 docenti iscritti? Quali strategie, quali modalità deve adottare un tutor per essere accogliente e contribuire alla dimensione informativa, didattica ed emotiva? Come fare a costruire un senso di Comunità di Apprendimento in rete tra i suoi numerosi componenti?

E ancora: quale comunicazione didattica si riflette nella struttura dell'offerta formativa? Video della durata di pochi minuti sono certamente più consoni a un tipo di comunicazione mediata dove la soglia di attenzione è una variabile ancora più suscettibile rispetto a un corso che si tiene in presenza.

È inoltre necessario tenere presente la dimensione del sé, dell'identità digitale di cui ognuno si fa portatore come proiezione virtuale del proprio io.

Come sempre, è opportuno ripensare alcuni degli schemi consolidati per meglio accogliere il portato innovativo dischiuso da tali possibilità di sviluppo professionale. In particolare, i MOOC consentono di usufruire di un'offerta di qualità ponendo le basi per una società della conoscenza dove non esistono differenze di opportunità tra i grandi centri metropolitani e zone periferiche.

I MOOC come occasione di sviluppo professionale

di Alessandra Carenzio, Ricercatore di Didattica, Università Cattolica di Milano

Da qualche anno il termine MOOC (Massive Online Open Course) è entrato nel linguaggio comune dell'università, prima, e della scuola, successivamente.

Si tratta di proposte formative articolate che lavorano su almeno tre piani.

Il primo è quello dell'*accessibilità*: essendo corsi interamente online, erogati in piattaforma e con accesso personale, la logica è davvero vicina all'education for all, al superamento del divario digitale inteso come "accesso alle risorse". Che io abiti nel centro di una metropoli, in un piccolo paese di montagna o in una cittadina balneare, posso seguire il corso e aggiornarmi, senza spostarmi da casa, avendo come unica condizione posta dal MOOC quella di disporre di una connessione Internet adeguata.

Il secondo piano è quello dell'*autonomia*: lo studio dei materiali e delle lezioni è immaginato in termini individuali e personali, alla luce del fatto che i corsi vengono erogati e fruiti dai partecipanti adeguando l'accesso ai propri "tempi" e spazi disponibili. Simile alla logica di fruizione televisiva degli ultimi anni, si tratta di un percorso formativo quasi "on-demand", accedendo alla piattaforma (non certo a

Netflix, ma ad altre piattaforme dedicate) e iscrivendosi ai corsi preferiti, i cui contenuti sono scelti dai soggetti in maniera autonoma e indipendente, superando (in parte) la sequenzialità forzata tipica dei corsi presenziali dove di fatto è il docente a scegliere la scansione dei contenuti. Vedremo tra breve in che termini si gioca questa ultima affermazione.

Il terzo piano è quello della *multimodalità*: i MOOC sono tendenzialmente organizzati attraverso un piano visivo (audio-visivo) e basato su testi scritti. Nel primo caso, si tratta di video-lezioni e di immagini che possono raccontare il corso (pensiamo alle mappe), nel secondo si tratta di schede, approfondimenti, link e materiali che i singoli corsisti possono scegliere sulla base delle competenze professionali, delle conoscenze tacite. Come dire, se sono un insegnante esperto di blog, probabilmente consulterò velocemente le risorse dedicate al tema, mentre leggerò con curiosità e interesse professionale le risorse dedicate all'apprendimento per problemi.

Il modello formativo

Si tratta certamente di un'idea che vuole superare la centrali-

tà del luogo come aula unica, portando al centro lo studente e il professionista che cuce l'abito della formazione scegliendo tra le stoffe e i colori messi a disposizione. Per essere ancora più chiari, abbiamo deciso di fare riferimento a un esempio concreto, ovvero uno dei MOOC che l'Università Cattolica ha lanciato nel 2019 e che dovrebbe vivere una seconda edizione nel 2020 in collaborazione con il CREMIT (Centro di ricerca sull'educazione ai media, l'innovazione e la tecnologia) e la CEI.

Stiamo parlando del MOOC dedicato all'*Educazione Digitale* da offrire a insegnanti, operatori della pastorale, genitori e gruppi familiari, studenti e soggetti interessati all'educazione al tempo del digitale, affrontando sfide e raccogliendone i valori. Il MOOC ha raccolto quasi 6000 iscritti. Come immaginato per altri MOOC promossi dall'Ateneo milanese e dal Centro di ricerca, la scelta è ricaduta su un modello con un calendario articolato in moduli a rilascio settimanale. Questo significa che viene mantenuta l'idea del corso più tradizionale, lasciando spazio ad almeno due modalità di fruizione e accesso: la prima modalità prevede di seguire

Lo schema prevede tre video-lezioni, dedicate ad altrettanti snodi tematici fondativi, tre schede di approfondimento e una etivity (come di fatto tutti i moduli in chiave di continuità). Di seguito un estratto della sche-

da di approfondimento dedicata all'età post-mediale (fig. 2) e (tab. 1) la sintesi dei materiali presenti nel Modulo dedicato alla *Comunicazione oggi*.

L'ultimo aspetto caratteristico è relativo alle etivity (Salmon G.,

2000), pensate per ogni modulo per accompagnare i corsisti verso una concretizzazione degli stimoli raccolti, portando nel proprio ambito una attività di riflessione, raccolta dati o lavoro di gruppo utile per traghettare i contenuti e operationalizzare alcune tematiche importanti. Rispetto al primo Modulo, come da schema, l'attività richiesta è la riflessione sulla comunicazione, attraverso una scheda-guida per attivarsi nel proprio privato personale e professionale (fig. 3).

Completa il quadro dei materiali a disposizione una scheda riassuntiva degli obiettivi, aspetto decisivo che consente al corsista di sapere cosa affronterà, quale percorso lo attende e su quali aspetti lavorerà in termini di acquisizione di conoscenze. L'esempio fornito di seguito è relativo al Modulo dedicato ai processi di costruzione e comunicazione dell'identità.

Al termine di questa unità didattica avrai approfondito i concetti di identità e comunicazione dell'identità e sarai in grado di:

- conoscere le modalità di costruzione dell'identità;

Figura 2

EDUCAZIONE DIGITALE

L'età postmediale

A cura di: Alessandra Carenzio

Cosa si intende per "postmediale"?
Il concetto viene discusso da Ruggero Eugeni in un bel libretto (piccolo nella forma ma non nei contenuti), nel quale si postula la fine dei media per come li abbiamo concepiti. Secondo Eugeni possiamo leggere la storia dei media seguendo tre età o fasi. La prima - di "insorgenza" - segna la comparsa dei media a partire dall'epoca industriale con il passaggio verso una produzione industrializzata che utilizza le macchine in logica seriale, processo che tocca anche ai prodotti culturali che fanno leva sulla parola scritta. Non solo si riconosce la presenza di dispositivi, ma anche di situazioni formali nelle quali la fruizione viene facilitata con situazioni ideali che supportano il consumo dei contenuti culturali (sempre più di massa e sempre più seriali, in linea con quanto accaduto ad altri prodotti di consumo). La seconda fase - di affermazione dei media elettronici - vede la nascita di modelli di distribuzione diversi segnati dall'idea di flusso continuo, che accompagna la vita quotidiana dei consumatori e che «aderisce come una seconda pelle al fluire del tempo sociale e domestico» (Eugeni, p. 21). Se i media diventano elementi diffusi e presenti, essi sono al tempo stesso ancora ben riconoscibili, corrispondendo a strumenti e dispositivi chiari e distinti che vengono percepiti in modo semplici nella loro specificità. Oggi siamo, secondo Eugeni, in una terza fase definita di "vaporizzazione", nella quale emergono alcuni dettagli importanti: la distinzione tra i diversi dispositivi mediali viene meno (dal momento che tutto è digitale e basato sullo stesso formato, ma anche in virtù del

«non è più possibile oggi stabilire con chiarezza cosa è "mediale" e cosa non lo è, né si può definire quando entriamo in una situazione mediale e quando ne usciamo».
(Eugeni, p. 28, 2015).

Casetti F. (2011), *I media nella condizione postmediale*, in Diodato R., Somaini A., *Estetica dei media e della* ...

Tabella 1

Video 1	Introduzione al MOOC
Video 2	La mediamorfosi
Video 3	La comunicazione nei contesti pastorali
Scheda approfondimento	L'età postmediale
Scheda approfondimento	Il ruolo della comunicazione nel Decennio dell'Educazione
Scheda approfondimento	Lo scenario mediale
Etivity	Come comunichiamo?

- *comprendere il ruolo del media sociali nel processo identitario;*
- *riflettere sul tema della web reputation per discutere nel proprio ambito di lavoro;*
- *imparare a riconoscere le modalità di racconto di se stessi nei social.*

Il quadro dei dati di partecipazione, esito dell'analisi condotta sui Learning Analytics, ci fornisce alcuni spazi di riflessione interessanti: quasi 6.000 corsisti hanno avuto accesso al MOOC, il 58% dei corsisti ha scaricato l'attestato completando l'intero percorso proposto con un basso tasso di abbandono nella prima settimana di attività (pari al 12%), dato che dimostra interesse per la proposta formativa. Solitamente – se non si coglie il

bisogno formativo – nella prima settimana si registra un forte abbandono, come evidenziato in letteratura; il 63% ha sottoscritto l'honor code (strumento pensato per riflettere su come “stare” e attivarsi in modo corretto nell'ambiente digitale, sia dal punto di vista del lettore che dell'autore).

L'analisi delle motivazioni, raccolte attraverso un questionario, ci ricorda invece il valore formativo e di aggiornamento professionale del MOOC: i corsisti dichiarano di aver scelto il corso per gli studenti della propria scuola, gruppo o comunità in chiave di servizio, per poter usare le conoscenze per qualcuno (46%) e per se stessi,

in termini di crescita personale (43%). Rispetto alle aspettative, spicca la volontà di approfondire i temi proposti (33%), recuperare materiali utili (18%), raccogliere informazioni per affrontare le questioni sottese al MOOC (17%), produrre strumenti per il lavoro (15%) e confrontarsi con altre persone (9%).

In sintesi, si tratta di uno strumento in chiave di costruzione di un profilo professionale e di empowerment personale. Ecco che la logica di impatto, leggera ma significativa, ci consente di sottolineare la bontà di questa proposta formativa per tutti i soggetti impegnati nella scuola.

Figura 3

Consegna e fasi di lavoro	<p>Fase 1 - Raccolta dati</p> <p>Come ti rapporti ai media? Che fruitore sei? E quanto tempo dedichi a essi? Prova a focalizzare l'uso che quotidianamente ne fai, tra tipologia e tempo impiegato.</p> <p>Successivamente, cerca di ricomporre il tutto in un elenco puntuale per stabilire il tuo grado di fruizione mediale e quanto impatto i media hanno nelle relazioni familiari e sociali.</p> <p>Fase 2 - Analisi</p> <p>Per condurre un'analisi sul tuo consumo mediale, di seguito una serie di domande utili:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quanti e quali media usi abitualmente in una giornata? 2. Quanto tempo dedichi a essi? 3. Si tratta di un utilizzo individuale? 4. Quali media usi per lavoro? 5. Quali nel tempo libero? 6. Quali media usi nelle relazioni familiari? 7. Come migliorano o peggiorano le tue relazioni sociali, la qualità della tua vita? <p>Fase 3 - Condivisione</p> <p>Una volta ultimata la raccolta e l'analisi dei dati, puoi condividere il risultato finale attraverso il Forum di riferimento del MOOC.</p>
Tipologia	Attività individuale
Ambiente di lavoro	Forum per postare l'attività
Materiali di supporto	Alcuni esempi: ...

Riferimenti bibliografici

- Ferrari S., Rizzi C., Rivoltella P. C. (2019). *La formazione leggera. I Mooc per lo sviluppo di competenze nella Media Education*. In Bruni F., Garavaglia A., Petti L. (a cura di), *Media Education in Italia*. FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari S., Rivoltella P.C., Rizzi C., Scott F.S, *Designing MOOCs in Higher Education. Outcomes of an experimentation at the Catholic University of Milan*. In «REM – Research on Education and Media», vol. 7, n. 1, 2015.
- Ghislandi P.M., Raffaghelli J.E. (2013). *Massive Open Online Courses (MOOC)*. In D. Persico, V. Midoro (eds.). *Pedagogia nell'era digitale*. Menabò, Ortona, pp. 51-57.
- Salmon G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning on-line*. Kogan Page, London.

La comunicazione didattica e il ruolo del tutor nel MOOC

di Stefano Pasta, Assegnista di Ricerca, Università Cattolica di Milano

In questo articolo si rifletterà sulla comunicazione didattica a partire dal ruolo dell'e-tutor nei Massive Online Open Course. Il caso analizzato, il MOOC dedicato all'*Educazione Digitale* (2018) realizzato dal CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, l'Innovazione e la Tecnologia) dell'Università Cattolica e dalla CEI (Conferenza Episcopale Italiana), è caratterizzato da un alto numero di corsisti (5.990), dato che ha avuto un impatto significativo nella gestione dello spazio didattico e su alcune funzioni del tutor.

In un MOOC, i ruoli che costituiscono le figure di riferimento sono: il docente (o i docenti), che ha progettato la struttura complessiva del corso, organizzando contenuti, unità e attività; i co-autori, ricercatori ed esperti, che hanno curato i contenuti (videolezioni, attività, approfondimenti) dedicati ai differenti argomenti; i tecnici, con competenze informatiche e di video-making, che hanno registrato e montato le lezioni, realizzato l'architettura tecnica del corso e che, durante il MOOC, sono intervenuti in caso di problemi tecnici; il tutor. Quest'ultima è l'unica figura formale – diverse

sono le dinamiche peer tra i partecipanti – con cui il corsista si rapporta per qualsiasi tipologia di questione, dalle richieste di approfondimento alle questioni informatiche, dai rimandi positivi alle più varie richieste di aiuto.

Diana Laurillard (2015) parla della didattica online come *learning design*, quindi mettendo al centro la dimensione della progettazione, che nel caso del MOOC è anche la relazione che si instaura tra la progettazione della didattica e la dimensione tecnologica. In questo scenario il tutor non si limita a occuparsi dell'organizzazione del percorso di apprendimento, ma è coinvolto attivamente nel percorso stesso. Si tratta dunque di una figura decisiva, che sostiene e migliora la qualità complessiva del percorso di apprendimento tramite strategie di facilitazione per la fruizione delle unità didattiche, la comunicazione e l'interazione.

Chi svolge questa funzione è chiamato a garantire una presenza continua, attiva, efficace, multifunzionale; deve preoccuparsi di essere un riferimento "visibile", empatico e decisivo nelle situazioni di confusione (ad esempio sulla comprensione della tempistica,

dei compiti, delle attività e di fronte ai problemi tecnici), fraintendimento o sconforto. In questo senso gli strumenti più tipici dell'ambiente digitale – forum, avvisi – sono utilizzati dal tutor per comunicare con i corsisti, ma l'email rappresenta "una certezza", in quanto mezzo conosciuto, di facile usabilità e personale: nel caso di *Educazione Digitale*, all'avvio di un nuovo modulo, una copia dell'avviso che richiama l'appuntamento è inviata settimanalmente ai corsisti via mail (generata automaticamente dalla piattaforma) e questo produce una serie di scambi, talvolta difficili da gestire per la numerosità, ma che svolgono una funzione rassicurante per i corsisti nel personalizzare l'accompagnamento formativo. È fondamentale in questi passaggi dare un feedback ai partecipanti.

In un MOOC, inteso come percorso di apprendimento collaborativo, il tutor mira a favorire e sostenere una comunità di apprendimento virtuale, costruendo un ambiente di *networked learning* duraturo, secondo una logica di peer education e di uso delle tecnologie in modo collaborativo e connettivo (Rivoltella, 2017). L'interazione favorisce

l'apprendimento: per il tutor costruire conversazioni partecipate implica partecipare a propria volta, seguire il filo del discorso in ogni intervento e aggiungere contributi utili; commentare le riflessioni dei partecipanti serve a dar loro un primo feedback. Tuttavia, in un MOOC con alcune migliaia di iscritti, in assenza di sottogruppi, i processi di partecipazione collaborativa risultano più complicati da attivare e sostenere; inoltre, nel momento in cui (magari per ragioni di tempo) diminuisce l'animazione dei forum da parte del tutor, decresce significativamente anche lo scambio tra i pari (Ferrari, Rivoltella, Rizzi, Scott, 2015). Sarebbe interessante da sperimentare l'assegnazione di ruoli-guida a singoli partecipanti da parte del tutor stesso, mano a mano che si definiscono le personalità nell'ambiente di interazione online.

Si richiameranno ora le funzioni da prevedere per un e-tutor. In primo luogo, come anche il tutor di comunità (Rivoltella, Rossi, 2019), questa figura deve possedere le competenze che gli consentano di moderare la comunicazione online, di allestire e gestire gruppi, di animare *communities*.

Una seconda funzione è facilitare l'uso della tecnologia predisposta all'apprendimento: lo staff di ILAB dell'Università Cattolica ha agevolato il compito elaborando tutorial, oltre a un sostegno tecnico sempre presente, ma l'accompagnamento e la mediazione del tutor rimangono fondamentali: è a lui che il corsista chiede aiuto per problemi tecnici, più o meno banali; si

potrebbe dire che l'opera di tutoraggio anche tecnico diviene una componente fondamentale della trasposizione didattica.

Una terza funzione, molto vicina a quella tradizionale del tutor, è monitorare lo stato di avanzamento del percorso e il progresso dei partecipanti, mentre la quarta funzione fa riferimento, come si è detto in precedenza, alla dimensione collaborativa tra pari ed è quella di "coltivare la comunità di apprendimento", stimolando conversazioni sulla piattaforma. Le strategie attuate per promuovere il coinvolgimento, anche sulla base delle esperienze di altri MOOC (Giusti, 2016), sono state: la produzione di messaggi di benvenuto e post settimanali riassuntivi delle attività, scadenze, come l'invito a presentarsi alla comunità per conoscere le persone e avviare l'interazione; il monitoraggio della conversazione, decidendo quando intervenire per riorientarla o quando far emergere, anche in assenza dell'intervento diretto del tutor, di dinamiche partecipative tra pari per la soluzione di problemi (quasi sempre di natura tecnica), o lo scambio di risorse; lo stimolare interventi mirati, provando a individuare le persone che avessero qualcosa di interessante da aggiungere e invitarli a farlo; ricorrere ad attività di gamification e finalizzate alla co-autorialità, come la richiesta di posizionarsi su una mappa ai fini di mostrare, sul territorio nazionale, la geolocalizzazione dei corsisti; porre nel forum domande per invitare i partecipanti a condividere proprie esperienze significative.

Infine, risultano decisive anche le capacità trasversali di tipo relazionale e comunicativo del tutor del MOOC, con particolare attenzione alla capacità di ascolto, comprensione delle necessità e quindi comunicazione con le persone soprattutto attraverso strumenti e ambienti virtuali.

Va altresì segnalato che i social network (Facebook in particolare), con la pubblicazione regolare di post sul sito del CREMIT, sono stati un canale molto importante per la promozione, ma anche per il supporto al ruolo del tutor (attivazione e mediazione tecnica); si consiglia quindi di progettare fin da subito un *communication plan* dedicato al MOOC (quali account, per quali funzioni, quali tipologie di post pubblicare e con quale frequenza).

In conclusione, è utile richiamare un documento a cui il tutor può fare riferimento: l'Honor Code, intitolato "Verso il Codice. Essere un autore digitale responsabile. Essere un partecipante onesto ed empatico" nel caso di *Educazione Digitale*. Si tratta di un testo che richiama i corsisti a un atteggiamento responsabile, interrogando ciascuno su come essere utenti attivi, responsabili e rispettosi. A differenza di altri codici di partecipazione in cui si sottoscrivono regole che vietano alcuni comportamenti non accettabili nel web, il MOOC Educazione Digitale propone un sistema di salvaguardia dei diritti individuali basato su interventi di promozione attiva (pro-attivi).

Riferimenti bibliografici

Ferrari S., Rizzi C., Rivoltella P.C. (2019). *La formazione leggera. I Mooc per lo sviluppo di competenze nella Media Education*. In Bruni F., Garavaglia A., Petti L. (a cura di), *Media Education in Italia*. FrancoAngeli, Milano.

Ferrari S., Rivoltella P.C., Rizzi C., Scott F.S, *Designing MOOCs in Higher Education. Outcomes of an experimentation at the Catholic University of Milan*. In «REM - Research on Education and Media», vol. 7, n. 1, 2015.

Laurillard D.(2015). *Thinking about Blended Learning. A paper for the Thinkers in Residence programme*. In G. Van der Perre, J.V. Campenhout (Eds.). *Higher*

education for the digital era. A thinking exercise in Flanders. KVAB, Bruxelles.

Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. ELS, Brescia.

Rivoltella P.C., Rossi P. (2019). *Il corpo e la macchina*. Morcelliana, Brescia.

Salmon G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning on-line*. Kogan Page, London.

Immaginiascuola - SitiUnescoItalia
Villa Medici a Fiesole



città2a

Persone, energia, ambiente,
nuove tecnologie per disegnare il futuro.
Siamo parte del tuo mondo, ogni giorno.

Perché la tua città è la nostra città.



a2a

PRESENTE NEL FUTURO

a2a.eu

The “third teacher”: lo spazio che educa

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



Il “terzo educatore” è una delle espressioni più riuscite per definire il senso dello spazio nella scuola. Non un luogo di attraversamento, nemmeno un semplice contenitore di azioni, ma un vero e proprio attore del sistema, capace di attivare risorse di gruppo e personali, di rendere possibili incontri e dibattiti, di trasformare la fatica della scuola in elemento sostenibile.

Lo spazio traduce filosofie didattiche (pensiamo alla scuola montessoriana), rende operativi metodi (immaginiamo qui lo spazio di una scuola che lavora per EAS, con aree dedicate ai tre momenti e un'organizzazione flessibile), che diventa vero e proprio dispositivo pedagogico. Gli studi di Loris Malaguzzi, al quale si deve il concetto di «terzo educatore» (2010), come anche le ricerche di Beate Weyland sul rapporto tra spazio e progetto (2018), rendono merito alla necessità di una riflessione piena e profonda sul tema.

Esiste una contrapposizione tra progetto educativo e spazio? Esiste un'armonia tra didattica e spazio materiale? Certamente, come raccontato nell'articolo che abbiamo scelto per questo

numero nella rubrica dedicata alla ricerca, riflettere sullo spazio richiede di pensare ai propri obiettivi, di immaginare la propria idea di scuola e il significato delle nostre azioni, passando da una dimensione teoretica a una operativa.

L'errore che spesso si commette è di pensare che questa attenzione per la costruzione per spazi di qualità sia necessaria solo nel caso della scuola dell'infanzia, dove alte sono la manipolazione, l'esplorazione e l'apprendimento per scoperta. Pensare che la scuola primaria e quella secondaria non abbiano bisogno di un'attenzione per la dimensione spaziale pecca di superficialità o forse è figlia di una concezione didattica che procede dal movimento dei primi anni di scuola verso l'immobilità dello studente alla fine del percorso di studi. Il bambino seduto al banco, l'allievo costretto in file, lo studente “ascoltatore” o vaso da riempire.

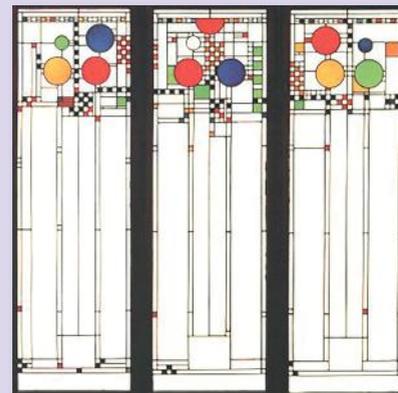
Lo spazio ci racconta la scuola, rende manifesta e osservabile l'attenzione estetica (come emerge dall'immagine, ovvero le vetrate della Avery Coonley Playhouse realizzate nel 1912

da Frank Lloyd Wright), racconta una concezione puntuale di cosa significhi insegnare e cosa apprendere in un luogo che porta bambini, insegnanti, educatori e genitori a fare esperienze positive di scuola.

Riferimenti bibliografici

Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior, Bergamo.

Weyland B., Galletti A. (2017). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Edizioni Junior, Bergamo.



Gli spazi del fare scuola

Dalla riprogettazione degli spazi al rinnovamento metodologico

di Maria Beverina, docente di scuola primaria, Funzione Strumentale Area BES IC "R. Massa" e formatrice, e Anna Maria Strano, docente di scuola primaria, Funzione Strumentale Area Inclusione dell'IC "U. Eco" e formatrice

Gli spazi del fare scuola

Nell'anno scolastico 2018/2019 due scuole del territorio milanese hanno avuto l'opportunità di mettersi in gioco traducendo un preciso pensiero pedagogico in ricerca-azione, grazie al contributo del Comune di Milano che ha dotato i due Istituti Comprensivi di particolari arredi scolastici. La *mission* voleva essere l'allargamento dello sguardo dell'azione educativo-didattica a contesti più flessibili e "aperti".

Il progetto *Gli spazi del fare scuola* degli ICS "U. Eco" e "R. Massa" è stato concepito principalmente con l'obiettivo di creare un contesto accogliente e inclusivo, in continuità con la scuola dell'infanzia; per questo sono state coinvolte sei classi prime di scuola primaria, tre per ogni istituzione scolastica.

Superare la tradizionale logica trasmissiva del processo educativo è stato l'incipit a partire dal quale si è provato a declinare un pensiero flessibile e dinamico, capace di interpretare e rilanciare lo spazio affinché rispondesse ai reali bisogni dei soggetti coinvolti, alunni e insegnanti. La sfida è stata quella di destrutturare gli ambienti consueti e,

supportati dai nuovi arredi, di ridefinirli in modo che ciascuno, secondo attitudini, stili e modalità espressive personali, potesse trovare spazio per esprimersi e sentirsi riconosciuto, in un clima di benessere naturalmente stimolante e sereno.

La dimensione del gruppo – contesto educativo prevalente nella scuola dell'infanzia – è stata mantenuta e rafforzata, in modo da favorire l'attività laboratoriale quale occasione di nuovi apprendimenti in situazione di collaborazione e di aiuto reciproco, dove ogni bambina/o diventa risorsa per tutto il gruppo. In tale circostanza è stato possibile accompagnare i bambini all'acquisizione di un crescente senso di responsabilità e autonomia, grazie a proposte educative e didattiche innovative, attive e cooperative, frutto di un continuo confronto tra docenti e formatori, ispirato a un agire pratico, metacognitivo ed etico.

Incontro, formazione e progettazione condivisa

Dall'incontro delle due istituzioni e dalla pianificazione condivisa ha preso forma il progetto nei suoi aspetti pratici e metodolo-

gici. Dando voce alle prospettive dei bambini in ingresso alla scuola primaria e a partire dalla valorizzazione della loro esperienza di spazio vissuto dentro il contesto della scuola dell'infanzia, si è puntato a realizzare un processo di continuità nel quale la riprogettazione dell'aula e degli spazi a essa attigui potesse creare un contesto transizionale, finalizzato a un autentico percorso di accoglienza.

Le due scuole hanno dunque avviato una riflessione condividendo il bisogno comune di rilanciare gli spazi sia in un'ottica di continuità, sia nella prospettiva di valorizzare i processi di apprendimento.

Per questo sono stati calendarizzati e svolti incontri di formazione che hanno favorito la riflessione e lo scambio di prospettive educative e di visioni pedagogiche e che hanno previsto anche la partecipazione attiva delle insegnanti delle scuole dell'infanzia delle due zone; ciò al fine di favorire una comunità professionale in rete, capace di progettare e diffondere azioni di innovazione didattica.

Si è ragionato sull'ambiente come specchio di uno stile metodologico, partendo dal concetto di spazio come terzo educatore (Malaguzzi) e, riprendendo il

pensiero montessoriano, di spazio come casa.

Sono state condivise le prospettive del progetto e, definito insieme il profilo identitario dei due Istituti Comprensivi, è emerso lo scopo prioritario per ogni realtà scolastica. In particolare per l'IC "U. Eco" la riflessione su un uso diverso degli ambienti ha rappresentato l'elemento da cui partire per sostenere un processo di cambiamento già in atto, volto all'idea di creare una scuola maggiormente innovativa, superando un impianto centrato sui contenuti per sviluppare una didattica per competenze, più attenta ai processi.

Per l'IC "R. Massa", nel quale la vocazione all'inclusione è dettata da elementi di tradizione che vedono nell'accoglienza dei bisogni educativi speciali una motivazione forte verso una didattica maggiormente innovativa, si è trattato di sintonizzare e piegare in modo funzionale gli spazi all'uso di metodologie attive.

Dalla visione pedagogica e grazie agli ambienti già allestiti con i nuovi arredi, si è passati naturalmente alla condivisione pragmatica dell'architettura del progetto (fig. 1).

Ci si è soffermati sull'obiettivo strategico: creare nelle due istituzioni scolastiche spazi flessibili e dialoganti, per potenziare l'uso di metodologie educativo-didattiche attive e cooperative. Sono stati individuati come obiettivi specifici l'implementare una didattica innovativa; lo sviluppare una cultura pedagogica capace di riappropriarsi degli spazi scolastici, rilanciandoli anche nella loro dimensione sociale, affettiva e motivazionale, garantendo

altresì il processo di continuità con la scuola dell'infanzia.

Dal pensiero all'azione: sviluppo delle attività

Sensibilizzati i docenti sull'importanza del dialogo tra spazio e apprendimento e raggiunta una sintesi comune su *vision* e *mission* del progetto, sono stati proposti due incontri di progettazione, uno per ogni attività prevista, e due incontri di verifica e valutazione.

La prima attività – *La scatola delle sillabe e dei numeri* – svolta all'inizio dell'anno scolastico, è stata realizzata nel corso di sei in-

contri di due ore ciascuno, con l'obiettivo di realizzare un gioco didattico costruito dai bambini, utilizzando materiale da riciclo (figg. 2 e 3).

La metodologia utilizzata ha permesso di favorire la comunicazione regolamentata all'interno del gruppo e la co-costruzione e condivisione di semplici regole utili allo svolgimento dell'attività e, successivamente, alla fruizione del gioco, finalizzato a sviluppare le strumentalità di base relative agli ambiti linguistico e logico matematico. Per l'attivazione di ogni fase è stato adoperato lo spazio dell'agorà, che ha favorito la partecipazione attiva dei bambini, la ri-

Figura 1



Figura 2



Figura 3



flessione, il confronto e il dibattito (fig. 4).

Durante lo sviluppo invece sono stati utilizzati particolari tavoli di diverse forme, alcuni dei quali sagomati per essere componibili in isole, allocati nello spazio aula e nelle zone comuni. I bambini hanno via via acquisito un'autonomia operativa e di gestione dello spazio e del tempo, manifestando una condizione di benessere, legata in particolare alla dinamicità e alla bellezza del contesto e al confort offerto dal nuovo allestimento.

Nel corso dell'attività le insegnanti hanno condotto osservazioni sistematiche, organizzandole attraverso strumenti appositamente strutturati che hanno permesso di far emergere alcuni elementi di valore su quanto progettato. I campi di osservazione hanno riguardato le azioni e le verbalizzazioni dei bambini rispetto a come hanno vissuto l'esperienza, all'interesse e alla partecipazione; inoltre è stato

osservato quanto spazi, materiali e arredi abbiano inciso sull'utilizzo di metodologie innovative, con particolare attenzione agli aspetti legati all'inclusione. Infine è stato somministrato agli alunni un questionario di gradimento, il cui esito ha confermato il riscontro positivo da parte loro. Le riflessioni a conclusione dell'attività hanno evidenziato come gli spazi così organizzati inducano a utilizzare il cooperative-learning quale metodo di apprendimento abituale. La struttura a cerchio dell'agorà ha facilitato la partecipazione al dialogo di tutti i bambini, così come l'ascolto reciproco e la turnazione della parola. Gli spazi corredati dei nuovi arredi, inoltre, hanno messo automaticamente i bambini in condizione di lavorare in gruppo, facilitandone le dinamiche, favorendo la condivisione e la fruizione libera dei materiali e attivando azioni di tutoraggio tra pari, in un'ottica naturalmente inclusiva.

Anche la seconda attività – *Gi... OCA con Rudy e Furiella* – che ha coinvolto i bambini nella realizzazione di un gioco dell'oca, è stata laboratoriale e svolta in un contesto di lavoro dove via via è andato crescendo il senso di autonomia e responsabilità attribuito a ogni gruppo.

Le metodologie che hanno sostenuto lo sviluppo delle attività hanno favorito l'esercizio della cittadinanza attiva che, così come emerge dalle Indicazioni Nazionali, si esprime attraverso "esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile".

L'acquisizione di una maggiore disinvoltura nell'agire responsabile all'interno dei nuovi spazi ha condotto altresì i bambini a rivivere l'esperienza della scuola dell'infanzia, dove potevano utilizzare degli angoli dedicati alle diverse attività, esercitando quell'autonomia spesso soffocata nel passaggio alla scuola primaria, dove di frequente si impone la rigidità e la costrizione del banco e la fruizione di uno spazio unico e monotematico, come quello dell'aula tradizionale.

Lavorare in un piccolo gruppo negli spazi innovativi ha infine favorito la costruzione di relazioni significative, capaci di stimolare l'aiuto reciproco, l'inclusione e la valorizzazione di ogni diversità.

Figura 4



Monitoraggio e valutazione

Dall'incontro delle due scuole è emerso quanto contesto, utenza e struttura architettonica determinino un impatto sul processo di insegnamento-apprendimento.

Costanti sono stati i momenti di incontro e di condivisione, non solo in fase di progettazione ma anche in fase di monitoraggio e verifica finale. Le insegnanti hanno affrontato il percorso dapprima con l'atteggiamento dell'esploratore che, curioso e fiducioso, si pone alla scoperta di nuovi scenari possibili. In seguito, forti di attitudini e competenze professionali proprie, ma anche della solidità del gruppo di lavoro, hanno percorso la strada cogliendo gli stimoli offerti dai bambini e dai nuovi spazi, con l'obiettivo specifico di ottenere un reale miglioramento della qualità della vita scolastica. Le insegnanti hanno praticato un'osservazione sistematica all'interno di un contesto di riferimento meno "ingessato", dove è stato possibile guardare ogni bambino nella sua dimensione sociale, emotiva, relazionale, oltre che prestazionale.

Gli strumenti utilizzati per la rilevazione, semplici nella compilazione e nella tabulazione dei dati, hanno permesso di avere un'immediata restituzione degli esiti, facilmente condivisibile con la comunità scolastica e tale da costituire una buona base per diffondere le finalità espresse dal progetto ed estenderne gli effetti ad altri attori sul medio e lungo periodo.

Nel rapporto tra le due identità scolastiche è stato evidente come la struttura architettonica

dei due edifici abbia influenzato la fruibilità degli spazi con i nuovi arredi.

La dimensione contenuta del plesso dell'I.C. "R. Massa" ha consentito alle insegnanti di usufruire quotidianamente degli spazi e soprattutto di lasciare ai bambini un ampio margine di autonomia. Si è osservato che i rapporti dentro-fuori, individuale-collettivo si sono automatizzati a seconda della proposta educativa e didattica delle insegnanti, declinandosi poi nella struttura del piccolo gruppo che collabora costruttivamente, nel rispetto delle attitudini e dei bisogni di ciascuno.

La dimensione monumentale dell'edificio dell'I.C. "U. Eco" e la notevole distanza tra le aule e la zona degli spazi allestiti non hanno permesso ai docenti di lasciare ai bambini la libertà di recarsi in autonomia negli ambienti con i nuovi arredi. Le attività hanno seguito uno sviluppo molto strutturato nella calendarizzazione e nell'organizzazione del materiale in uso. Ciò non ha impedito comunque di costruire con i bambini un percorso che li conducesse all'acquisizione di una fruizione autonoma degli stessi, unita a una competenza gestionale determinata dalla necessità di organizzare quotidianamente i materiali da portare negli ambienti.

Per concludere

Il progetto *Gli spazi del fare scuola* è stato per tutti i soggetti direttamente coinvolti un'opportunità di incontro e scoperta: incontro con idee e prospettive nuove e praticabili, incontro con realtà scolastiche diverse e

arricchenti, incontro di bambini e di adulti che si sono conosciuti e festosamente invitati nei reciproci contesti; scoperta di uno spazio metodologico e strategico dinamico, aperto e flessibile; scoperta dello stretto rapporto fra pedagogia e architettura; scoperta dello spazio come maestro e come terzo educatore.

Avere praticato un ambiente di apprendimento allargato, superando il contesto tradizionale di aule e corridoi, ha permesso sia ai bambini che alle insegnanti di trovare un nuovo equilibrio nella gestione della vita scolastica e di rendere più efficace l'apprendimento e più forti le relazioni reciproche (fig. 5).

Il bambino coinvolto attivamente è un bambino che partecipa alla costruzione della propria conoscenza e che lavora all'acquisizione reale di competenze. Gli arredi mobili hanno permesso ogni volta di modificare il *setting* in funzione del laboratorio da costruire, mostrando una prospettiva di apertura e influenzando sulla qualità del lavoro in termini di efficienza ed efficacia. In contesti tradizionali, dove la frontalità del processo di insegnamento-apprendimento è pratica consolidata, i bambini in movimento possono sembrare più difficili da gestire: educare i piccoli alla scuola come luogo della scoperta, ambiente bello da vivere e condividere, sensibilizzare i grandi al rispetto degli stili cognitivi e di apprendimento di tutti è stato l'esercizio teorico e pratico che ha condotto noi, nella nostra sperimentazione, al dialogo costante tra uno specifico progetto pedagogico e gli aspetti estetici, percettivi e

sociali dello spazio educativo. Secondo quanto proposto dal modello *1+4 Spazi educativi per la scuola del Terzo Millennio*, presentato da Indire nel 2016, si è puntato agli spazi della scuola intesi come complementari, e non subordinati, agli ambienti della didattica quotidiana. Infine va sottolineata la possibilità di replicare e sviluppare i contenuti del progetto, grazie alla restituzione e alla condivisione degli esiti con le comunità scolastiche, al fine di allestire in futuro nuovi ambienti fruibili da tutti. I materiali prodotti dai bambini e dai docenti durante il percorso, resi accessibili e riutilizzabili, oltre a contribuire alla diffusione di buone pratiche nelle scuole, potranno essere da stimolo per l'apertura a sviluppi futuri all'interno di altri contesti. Valore aggiunto della proposta è sicuramente stato la sua realizzazione in rete, elemento

che ne ha potenziato la portata non solo a livello di diffusione ma anche rispetto alla possibilità di moltiplicare le occasioni di contaminazione reciproca. In tal senso ciascuna istituzione scolastica ha arricchito l'altra del proprio bagaglio di esperienze organizzative, didattiche, educative e metodologiche, favorendo la costruzione di un archivio condiviso di buone prassi. Inoltre la continuità con la scuola dell'infanzia è stata un'ulteriore occasione di apertura e disponibilità al confronto, consolidando i rapporti tra i due ordini di scuola, con ricadute positive sulle già avviate attività di raccordo. Attivare un percorso di riflessione e azione metodologica con il coinvolgimento attivo dei docenti e degli alunni è il presupposto di base per il rilancio di una scuola più attuale, una scuola che si fa casa e che per questo diventa familiare.

Riferimenti bibliografici

- Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Altralinea Edizioni, Firenze.
- Borri S. (a cura di) (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. INDIRE, Firenze.
- Tosi L. (a cura di) (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Giunti Scuola, Firenze.
- Weyland B. (2014). *Fare scuola. Un corpo da reinventare*. Guerini Scientifica, Milano.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini Scientifica, Milano.
- Weyland B., Galletti A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Edizioni Junior, Bergamo.

Figura 5



Il corpo e i linguaggi

di Pier Cesare Rivoltella

Si impara anche con il corpo. È una consapevolezza che si è fatta strada da qualche tempo nella ricerca, in campo di psicologia dell'apprendimento e, di conseguenza, della didattica. La definisce un orientamento teorico noto come Embodied Cognition, secondo il quale ogni nostra conoscenza, anche la più astratta, trova nel corpo il proprio primo punto di accesso e il proprio primo spazio di elaborazione. Vale per la matematica, come per l'italiano o la lingua straniera. Il corpo suggerisce esperienze incarnate per generare parole e modi di dire: "aprire un discorso", "sviluppare un ragionamento", "comportamento spigoloso", "persona dolce", sono tutte espressioni che indicano realtà astratte sulla base di un'esperienza corporea senza la quale tali espressioni non avrebbero senso. Ma il corpo suggerisce esperienze incarnate anche per comprendere le grandezze matematiche e geometriche e i modi di operare su di esse: nel cortile interno della Rinnovata, la scuola che Giuseppina Pizzigoni progetta e si fa costruire negli anni '20 a Milano, in via Castellino del Castello, le aiuole hanno forme geometriche, così da consentire al bambino di incontrare il triangolo, il quadrato o il cerchio nella sua esperienza quotidiana. Ancora una volta il corpo.

Comprendere questo, significa comprendere che i mediatori didattici (Damiano, 1999) non sono legati alle età nel loro funzionamento. Infatti si sarebbe portati a credere che i mediatori attivi, quelli che coinvolgono il corpo in un'esperienza reale, siano adatti ai bambini più piccoli e che poi, man mano i bambini crescono, debbano via via essere sostituiti dai mediatori iconici (le immagini), analogici (la simulazione) e simbolici (parole e segni notazionali). Secondo questa idea della didattica, una volta che il bambino abbia raggiunto l'età della simbolizzazione astratta, i mediatori simbolici sembrerebbero gli unici adatti a costruire con lui una comunicazione didattica. Si tratta di una concettualizzazione scorretta. Il corpo, le immagini, come il ricorso alla simulazione, sono mediatori assolutamente efficaci anche con i ragazzi più grandi, tant'è vero che si fa ricorso a essi anche nella formazione degli adulti.

Questo necessario cambio di prospettiva consente di capire il valore dei linguaggi, tutti i linguaggi, per l'insegnamento, come esemplarmente viene indicato dalla celebre poesia di Loris Malaguzzi (1995), l'iniziatore di quel "metodo Reggio Emilia" che oggi tutto il mondo conosce come Reggio Children.

*Il bambino / è fatto di cento.
Il bambino ha / cento lingue /
cento mani / cento pensieri / cento
modi di pensare / di giocare e di
parlare / cento sempre cento / modi
di ascoltare / di stupire di amare /
cento allegrie / per cantare e capire
/ cento mondi / da scoprire /
cento mondi / da inventare / cento
mondi / da sognare.*

*Il bambino ha / cento lingue / (e
poi cento cento cento) / ma gliene
rubano novantanove.*

*Gli dicono: / di pensare senza
mani / di fare senza testa / di
ascoltare e di non parlare / di
capire senza allegrie / di amare
e di stupirsi / solo a Pasqua e a
Natale.*

*Gli dicono: / di scoprire il mondo
che già c'è / e di cento / gliene
rubano novantanove.*

*Gli dicono: / che il gioco e il
lavoro / la realtà e la fantasia / la
scienza e l'immaginazione / il cielo
e la terra / la ragione e il sogno /
sono cose / che non stanno insieme.
Gli dicono insomma / che il cento
non c'è. / Il bambino dice: / invece
il cento c'è.*

Riferimenti bibliografici

Damiano E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Armando Editore, Roma.

Malaguzzi L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Junior, Bergamo.

Insegnare con il corpo e con le storie

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



Un maestro che amava il suo mestiere

Nel romanzo autobiografico incompiuto *Il primo uomo*, la parte I/6bis, intitolata *La scuola* (pp. 141-181) è dedicata al maestro Bernard, le cui lezioni Camus descrive così: «Al momento giusto sapeva sempre estrarre dal suo armadio dei tesori la collezione di minerali, l'erbario, le farfalle e gli insetti imbalsamati, le cartine o... che risvegliavano gli interessi di tutti gli allievi. In tutta la scuola era il solo che avesse ottenuto una lanterna magica e, due volte al mese, faceva proiezioni su argomenti di storia naturale o di geografia. In aritmetica aveva inventato le gare di calcolo mentale» (p. 149).

E più avanti si collega l'efficacia, e la meraviglia, delle lezioni del maestro, al fatto che gli studenti sentivano con lui di esistere e di essere degni di attenzione: «Certo, anche nelle altre classi si insegnavano molte cose, ma un po' come si ingozzavano le oche. Si presentava un cibo preconfezionato e s'invitavano i ragazzi a inghiottirlo. Nella classe del signor Germain [l'autore cita qui il maestro con il suo vero nome], per la prima

volta in vita loro, sentivano di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo» (pp. 151-152).

Il maestro Bertrand, forse inconsapevolmente, ha affrontato a suo modo il tema della comunicazione didattica. Alcune sequenze del film che Gianni Amelio, nel 2012, ha tratto dal questo romanzo, sono illuminanti a questo proposito. Lo scrittore stava lavorando a *Il primo uomo* quando morì, nel 1960, in un incidente d'auto e nello zaino aveva i quaderni manoscritti. La figlia li ha ordinati e ne ha curato l'edizione (fig. 1).

In una delle scene più belle del film Jacques, che frequenta il corso di licenza media, all'inizio di una lezione, vede il maestro Bernard dietro la lavagna e gli chiede perché sta lì. Il maestro risponde che non ha fatto i

compiti, cioè non ha preparato la lezione. Dopo un momento di sbigottimento (non sono forse gli alunni a dover fare i compiti?), il bambino confessa di non aver fatto i compiti neanche lui e suggerisce al maestro di utilizzare il libro di testo e di iniziare così la lezione. Il maestro acconsente e legge ad alta voce il capitolo su Napoleone sul manuale di storia. I bambini sbadigliano e fanno fatica a seguire. Al termine della lettura il maestro rivolge alla classe la fatale domanda: «Avete capito?». In coro i bambini rispondono di no. Troppe nozioni, una dietro l'altra, piatte: così si presentava il testo letto. A questo punto il maestro agisce in modo imprevedibile, facendo una domanda ai bambini. «Che lavoro fa vostro padre?». Sposta, cioè, l'attenzione sulla storia familiare di ognuno di loro. Siccome il tempo della narrazione è il primo dopoguerra, il maestro, nella lezione successiva, utilizzando un proiettore, fa vedere ai bambini alcune riprese della guerra di trincea. Tutti sono attentissimi.

Che cosa ha fatto il maestro Bertrand? Ha provato a **raccontare un'altra storia**. Il fotogramma riprodotto alla pagina seguente lo lascia chiaramente capire (fig. 2).

Figura 1



Quasi tutti i docenti percepiscono e vivono sulla loro pelle la crisi dell'insegnamento di discipline come la letteratura e la storia, ma spesso faticano a trovare delle soluzioni praticabili. Il punto di partenza è certamente quello di cominciare a porsi delle domande sul perché la lezione tradizionale sia in crisi e soprattutto sul perché sia diventato così difficile insegnare. Occorre insomma interrogarsi, per cominciare, proprio sulla comunicazione didattica e sulla sua efficacia.

Partiamo dai corpi...

La comunicazione didattica chiama in causa la necessità di restituire un corpo agli studenti e agli insegnanti: apprendere un sapere astratto in un ambiente scolastico in cui si accetta la convenzione che gli studenti e gli insegnanti siano solo l'insieme delle loro facoltà mentali riconferma la rimozione di ogni differenza culturale, a partire da quella più ma-

croscopica e ignorata, quella di genere.

Come scrive la filosofa e docente femminista Donna Haraway, «l'unico modo per arrivare a una visione più ampia è essere in un punto particolare» (1995): vale per tutto, ma in particolare per l'insegnamento.

È evidente che qualunque vero apprendimento nasca dal desiderio e che per essere integrato in profondità richieda un coinvolgimento a più livelli, intellettuale ma anche emotivo. Tuttavia è ancora molto frequente che le emozioni in classe siano percepite dall'insegnante come inappropriate o comunque scomode. E a queste spesso si fa fronte malvolentieri e con qualche goffaggine, come mandare in bagno chi sta male, in corridoio chi piange, fare una nota disciplinare – urlando! – a chi ha uno scatto d'ira mal gestito.

Accogliere le emozioni in classe è meno faticoso e più proficuo se la didattica è di tipo non trasmissivo ma attivo, perché gli

studenti sono chiamati a partecipare ad attività espressive e non soltanto cognitive. Le nuove tecnologie offrono ottime opportunità di rimettere al centro il corpo e l'intelligenza emotiva, pur attraverso la stilizzazione di una dimensione simbolica e culturale.

Il sapere scolastico, se fatto solo di parole, non è inclusivo, crea una profonda spaccatura tra scuola e vita e, per usare la terminologia filosofica classica, tra soggetto e oggetto dell'apprendimento. Accanto alle parole occorre recuperare la voce, il volto, il corpo.

Le attività che si propongono in classe non dovrebbero mai ridursi a una mera rielaborazione logico-verbale di quanto si è appreso, come nella didattica tradizionale, ma dovrebbero ricondursi ad attività di autorappresentazione consapevole, attività autonarrative. Forse lavori di questo tipo sono la migliore difesa contro le recenti derive esibizionistiche che i *new media* facilitano: per esempio, in una scuola che include i corpi sessuati degli studenti nella pratica didattica, il *sexting* potrebbe non avere più ragione di esistere o addirittura potrebbe trasformarsi in una pratica virtuosa. Se la scuola insegnasse agli studenti e alle studentesse a partire dal proprio sé autentico, quello radicato anche nel corpo e nelle emozioni, certe oggettivazioni esasperate si renderebbero superflue. Come scrive bell hooks (1994), docente femminista i cui saggi di pedagogia non sono purtroppo stati tradotti in italiano: «Beyond the realm of critical thought, it is equally crucial that we learn

Figura 2



to enter the classroom “whole” and not as “disembodied spirit”. [...] When eros is present in the classroom setting, then love is bound to flourish. Well-learned distinctions between public and private make us believe that love has no place in the classroom». L'eros, inteso come forza motivante capace di attualizzare le capacità potenziali di studenti e docenti, rinvigorisce la discussione ed eccita l'immaginazione critica, a detta dell'autrice.

... arriviamo alle storie

In una scuola in cui le menti sono radicate nel corpo, e le parole sono voce e suoni, la **lettura e le narrazioni** hanno un posto di rilievo. Acceso è il dibattito sulla funzione evolutiva e il vantaggio cognitivo derivato all'*Homo Sapiens* dalla capacità di narrare storie: è anche uno degli argomenti del bel libro di Michele Cometa intitolato *Perché le storie aiutano a vivere. La letteratura necessaria*.

La letteratura esiste da troppo poco tempo perché possa spiegare forme di adattamento che risalgono a milioni di anni fa: la narrazione ci ha invece certamente accompagnato sin dalla preistoria. La narrazione – il narrare storie – è centrale nell'evoluzione e nella vita dell'uomo. Se narrare storie – attività testimoniata fin dalla preistoria – fosse stato un lusso, sostiene Gottshall (2014), il processo evolutivo l'avrebbe lasciato indietro. Al contrario narrare storie è tipico di tutte le comunità in tutte le epoche, è un filo rosso della storia dell'uomo che si dipana

sempre sia sul piano collettivo sia su quello individuale ma quel che è certo, secondo Gottshall, è che l'essere umano vive immerso nelle storie: perché narra le sue storie agli amici e ai parenti, perché sogna costantemente – indipendentemente dalla memoria del sogno – perché sogna a occhi aperti, perché vive le storie dei romanzi, delle opere in versi, del cinema, della tv, dei videogiochi, degli ambienti narrativi virtuali. Senza soluzione di continuità.

Di sicuro – per tornare al qui e ora della scuola – la narrazione ha il potere di creare in classe uno spazio e un tempo per l'apprendimento, coinvolgendo mente e cuore e sviluppando efficaci modalità di interazione sociale.

La lettura silenziosa ha fatto perdere la dimensione performativa della narrazione: ecco perché è così importante tornare alla lettura ad alta voce, attoriale. Come osserva Simone Giusti (2011), «abbiamo appreso dai neuroscienziati l'esistenza dei neuroni specchio-eco, particolari neuroni che vengono attivati dai suoni verbali»: la voce di un insegnante è importante quanto le sue parole. Non improvvisare nella lettura, arrivare preparati, recuperare la teatralità della parola orale sono strumenti indispensabili per una comunicazione didattica che colpisce nel segno.

L'oralità, la parola che narra, anche nell'insegnamento della storia, è al centro: la voce aiuta a immedesimarsi e a immaginare, e quindi ad appropriarsi di senso storico. La storia esce dal libro e si incarna. E questo tocca

soprattutto i giovani per i quali il consumo di storia si struttura intorno a narrazioni audiovisive di tipo finzionale.

L'utilizzo della narrazione diventa allora l'unico modo per fare sì che gli studenti capiscano di avere delle domande rispetto alla storia, perché il suo insegnamento è stato deprimente e li ha convinti che sia la materia più noiosa del mondo. La didattica della storia ha invece il compito di stimolare a essere inquieti e non passivi nei confronti del presente, per poi diventare inquieti e curiosi del passato.

La proposta che qui si avanza è insomma quella di richiamarsi al modello antico del **docente storyteller**.

Riferimenti bibliografici

- Camus A. (2012). *Il primo uomo*. Bompiani, Milano (prima ed. 1994).
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Raffaello Cortina, Milano.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli, Bologna.
- Gottshall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Haraway D. (1988). *Saperi situati: la questione della scienza nel femminismo e il privilegio di una prospettiva parziale*. In Ead., *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e bio-politiche del corpo*. Tr. it. Feltrinelli, Milano 1995.
- hooks b. (1994). *Theaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge, New York (ebook).

Educare alla comunicazione nei progetti di gemellaggio elettronico

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



Nel precedente numero abbiamo affrontato il tema del ruolo educativo svolto dalla comunicazione in rete, soprattutto nelle piattaforme di scambio internazionale, come eTwinning. Abbiamo sottolineato quanto sia importante insegnare le regole della Netiquette, perché gli studenti sviluppino una sempre più ampia consapevolezza dell'agire in contesti internazionali di tipo digitale, dove non sempre la comunicazione avviene in maniera sincrona (Cinganotto, Leone, 2020). In questo numero ci soffermeremo invece sul ruolo che ha la comunicazione didattica nella lezione di lingua straniera, in particolare esamineremo il caso della lingua inglese che è obbligatoria sin dalla prima classe della scuola primaria e che quindi svolge un ruolo importante nella formazione degli studenti.

La comunicazione può essere osservata da vari punti di vista e possono essere individuate diverse dimensioni; in particolare ci soffermiamo sulla relazione informativa, partecipativa, esplorativa e relazionale (Rivoltella, 2001). La prima dimensione, quella informativa,

ci fornisce dei contenuti oggetto di scambio. La seconda dimensione, quella partecipativa, mette in luce l'aspetto rituale e di memoria che la comunicazione porta con sé. La terza dimensione, quella esplorativa, è quella che si concentra sugli aspetti euristici e che è quindi centrata sulla ricerca e la sperimentazione. La dimensione relazionale, l'ultima, ci fornisce invece il punto di vista del contatto umano tra i partecipanti al dialogo. La comunicazione diventa luogo di incontro tra significati differenti che prima si uniscono e poi si dipanano verso ciò che è altro. Tutto ciò richiede una lettura della comunicazione didattica mutata dagli ulteriori significati che si costruiscono non solo come scambio di informazioni, ma anche sul principio che l'apprendimento ha un fondamento anche biologico e che quindi ci immergiamo «nell'esperienza, stando in situazione, imitando il comportamento degli altri» (Rivoltella, 2012, p. 143).

Questa riflessione ci porta a far nostra la domanda: «Si può conoscere l'insegnamento?» (Scurati, 2003, p. 128). La domanda

vuole porre l'attenzione sul significato profondo della parola e se è possibile ricondurre questo concetto a una conoscibilità razionale. Ci viene spontaneo pensare all'insegnamento come a un concetto in trasformazione e che non può non tenere conto del segno della postmodernità. «The role of the teacher changes from a traditional one, where the students expect all the knowledge from their teacher to a more constructive one where both the teacher and the students learn from each other...» (Spiteri e Chang Rundgren, 2019, p. 224). Ne consegue che l'insegnamento non è un modello unico, ma può essere interpretato come un testo che va smontato e ricostruito avendo in mente uno o più modelli (Scurati, 2003, pp. 128-139).

Come risultato vengono scardinate le certezze che hanno accompagnato la lezione per molto tempo e anche l'aula va ripensata come quello spazio mutevole in cui l'apprendimento può assumere varie forme (modelli di insegnamento) e dove la comunicazione, intesa come interazione, svolge un ruolo fondante che permette alle quattro

dimensioni, sopra citate, di manifestarsi e intersecarsi tra loro. Partendo dal presupposto che la comunicazione didattica sia fondamento di qualunque insegnamento, va però meglio analizzata e distinta la comunicazione nella didattica della lingua straniera.

La lezione comunicativa in L2

L'attenzione per lo studio delle lingue straniere ha origini antiche (Leone, 2008), ma sicuramente negli ultimi decenni una grande enfasi è stata posta sul ruolo comunicativo che esse hanno. Come già detto nella sezione precedente, la comunicazione va analizzata da diversi punti di vista. Nel caso della L2, certamente la dimensione informativa si occupa della lingua stessa in una visione metacognitiva dell'apprendere: fonologia, sintassi, morfologia, semantica e lessico costituiscono la trama di questo tessuto complesso e articolato che è il linguaggio, ma ne sono anche la fonte di riflessione ed espressione.

La dimensione partecipativa in una lezione di L2 si manifesta attraverso quella ritualità che, nel caso della lingua inglese, dovrebbe sorgere spontanea sin dalla prima classe della scuola primaria, quando vengono introdotte tutte quelle espressioni di routine che caratterizzano la buona comunicazione quotidiana e che supportano l'apprendimento profondo della lingua. Brevità e ripetizione, sono quegli aspetti della comunicazione che aiutano di più la fissazione della parte semantica e

procedurale della memoria. A tal proposito si fa riferimento alla Vocabulary Learning Strategies (VLSs) taxonomy introdotta da Schmitt (Schmitt, 1997), in cui le strategie di apprendimento sono divise in due macro aree: quelle di scoperta e quelle di consolidamento. La sintesi (fig. 1) proposta da Spinelli (Spinelli, 2016) può offrire stimoli per la creazione di lezioni in L2 che sollecitino la dimensione partecipativa. Altro aspetto importante nell'apprendimento della L2 è la parallelizzazione che il nostro cervello è in grado di fare, sfruttando il sistema visivo composto da mappe sovrapposte che permette di scannizzare immagini e trasformarle in oggetti da memorizzare (Sigman, 2017, pp. 207-210).

La comunicazione esplorativa nella lezione di lingua inglese può realizzarsi attraverso la ricerca e la costruzione e decostruzione della lingua, dove gli

studenti hanno la possibilità di sperimentare liberamente, anche attraverso il gioco, e senza limiti dettati dall'alto, per capirne la forma e sentirne la sua plasticità. Partendo da modelli generali si spinge lo studente alla comunicazione esperienziale per permettergli di fare sua la parte di comunicazione che ha indagato.

Nella comunicazione in lingua inglese anche la dimensione relazionale svolge un ruolo fondamentale. La comunicazione è relazione e attraverso questo contatto umano passa anche la predisposizione positiva o negativa dell'apprendente. Nel caso della lingua straniera è fondamentale che il docente costruisca un dialogo proficuo con i propri allievi e che ponga le basi di fiducia e stima perché i bambini, sin dalla scuola primaria, possano trovare stimolante l'interazione in lingua inglese.

Figura 1 - Vocabulary Learning Strategies (VLSs)

<i>Discovery strategies</i>	<i>Consolidation strategies</i>
<ul style="list-style-type: none"> • (DET) Determination <ul style="list-style-type: none"> ○ Analyze part-of-speech ○ Analyze affixes, roots ○ Check for L1 cognate ○ Guess from the context ○ Consult dictionary ○ Use word list ○ Ask teacher. • (SOC) Social <ul style="list-style-type: none"> ○ Ask classmates ○ Group work. 	<ul style="list-style-type: none"> • (SOC) Social <ul style="list-style-type: none"> ○ Group study practice ○ Teacher check word lists ○ Interact with L1 speakers. • (MEM) Memory <ul style="list-style-type: none"> ○ Image of word meaning ○ Connect related words ○ Group words together ○ Study word sound/spelling ○ Use physical action ○ Use cognates ○ Paraphrase word meaning • (COG) Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Verbal/written repetition ○ Note-taking ○ Put L2 labels on objects. • (MET) Metacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Use L2 media ○ Test yourself ○ Continue study over the time ○ Skip/pass new word.

La comunicazione relazionale in lingua inglese e l'approccio SEL

Come afferma Goleman, l'importanza delle emozioni, dei sentimenti e degli affetti nella comunicazione relazionale è cruciale: «... the capacity for recognising our own feelings and those of others, for motivating ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships» (Goleman, 1998, p. 317).

A tal proposito in questi ultimi decenni si sta diffondendo una sempre maggiore attenzione da parte della ricerca scientifica all'apprendimento socio-emotivo (*Socio-Emotional Learning*, SEL), definito come il processo attraverso il quale apprendenti ed educatori comprendono e gestiscono le emozioni, stabiliscono e raggiungono obiettivi positivi, provano e mostrano empatia per gli altri, stabiliscono e mantengono relazioni positive e prendono decisioni responsabili.

L'approccio SEL si fonda sui seguenti principi:

- *consapevolezza di sé*: conoscere i propri punti di forza e i propri limiti;
- *autogestione*: gestire efficacemente lo stress, motivarsi per fissare e raggiungere gli obiettivi;
- *consapevolezza sociale*: comprendere le prospettive degli altri, soprattutto in ottica interculturale;
- *capacità di relazione*: comunicare chiaramente, negoziare i conflitti in modo costruttivo e cer-

care e offrire aiuto quando necessario;

- *decisioni responsabili*: fare scelte costruttive sul comportamento personale e sulle interazioni sociali basate su standard etici, di sicurezza e norme sociali.

Il CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) ha sviluppato la “ruota del SEL” (fig. 2)¹, che illustra i principi del SEL e il suo impatto in tutte le sfere di interazione sociale dell'apprendente: in classe, a scuola, a casa, in famiglia e nella comunità.

È evidente come le implicazioni in una classe di EFL (*English as a Foreign Language*) siano molteplici.

Di seguito alcuni esempi di tecniche, metodi e attività in lingua inglese che possono contribui-

re a sviluppare il *Socio-Emotional Learning*:

- attività libere progettate per stimolare la creatività e migliorare esplicitamente la competenza sociale ed emotiva degli studenti;
- pratiche didattiche come il *Co-operative Learning* e il *Project-Based Learning* che incoraggiano la cooperazione tra gli apprendenti per il raggiungimento di un obiettivo comune;
- impiego di strategie come il *peer learning*, il *peer tutoring* o il *cross-age mentoring*, finalizzate ad attivare dinamiche positive tra studenti, come la collaborazione, il rispecchiamento, l'aiuto reciproco nella risoluzione di problemi ecc.;
- attenzione all'approccio SEL in modo trasversale nelle lezioni di lingua e nelle lezioni di disciplina in lingua straniera (CLIL);

¹ <https://casel.org/wp-content/uploads/2017/01/CASEL-Wheel-2.pdf>.

Figura 2 - La ruota del SEL



- uso di *task* (*Task-Based Learning*) e compiti di realtà in contesti simulati, che aiutino gli studenti a essere posti “in situazione”, attraverso un coinvolgimento olistico della persona in termini emotivi, cognitivi, relazionali;
- adozione di strategie organizzative (orario scolastico flessibile, ridefinizione degli spazi, degli arredi e del setting ecc.), per creare un clima e una cultura del benessere socio-emotivo e affettivo a scuola.

L'educazione linguistica, legata intrinsecamente alla dimensione sociale, globale e interculturale, non può ignorare la sfera emotiva e affettiva, oltre a quella comunicativa e cognitiva.

Alla luce di queste considerazioni appare evidente l'importanza della formazione e della sensibilizzazione dei docenti di lingua su questi temi, in modo da poterne tener conto nella progettazione e nell'attività didattica quotidiana.

Esempi concreti di come l'approccio SEL possa avere benefici effetti all'interno della didattica della lingua straniera e della didattica CLIL sono rappresentati dagli studi di Cherubini (1994, 2014), che ha concentrato l'attenzione sulle dinamiche socio-relazionali degli apprendenti, finalizzando l'apprendimento integrato di lingua e contenuti a obiettivi e funzioni afferenti alla sfera della competenza pragmatica, come la negoziazione, la risoluzione dei conflitti, il controllo delle emozioni, l'autostima.

Risulta dunque evidente come l'expertise del docente di lingua inglese debba essere carat-

terizzata non solo dalla conoscenza della lingua e della didattica della lingua, ma anche da competenze socio-relazionali, dalla conoscenza delle dinamiche di gestione della classe, da competenze relazionali inter e intrapersonali, ciò che sinteticamente viene definito la *Classroom psychology* (William et alii 2015).

È necessario, dunque, guardare oltre la disciplina, oltre la lingua, per non perdere di vista la comunicazione relazionale e l'attenzione alla sfera socio-emotiva dei nostri studenti.

Possiamo dunque concludere, riecheggiando le parole di Goleman: «being intelligent not just about our relationships but also in them» (Goleman, 2006, p. 11).

Riferimenti bibliografici

Cinganotto L., Leone V. (2020). *Educare alla comunicazione nei progetti di gemellaggio elettronico*. In «Essere a Scuola» (6), Morcelliana, Brescia.

Cherubini N. (1994). *Conflict Resolution in the EFL classroom: Memories, Dreams...Materials*. In «Sebbage», Sebbage Eds., 4.2-4.3.

Cherubini N. (2014). *E/mo/zio/ne – Esperienze di educazione all'affettività per la scuola primaria*. Becarelli, Siena.

Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam, New York.

Goleman D. (2006). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam, New York.

Leone V. (2008). *L'Italiano come lingua straniera. Il caso Chicago (IL)*. Lampi di Stampa, Milano.

Mercer S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*. Springer, Heidelberg.

Rivoltella P.C. (2001). *Teoria della Comunicazione*. La Scuola, Brescia.

Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina, Milano.

Schmitt N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. In Schmitt N., McCarthy M. (Eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge.

Scurati C. (2003). *Pedagogia della scuola*. La Scuola, Brescia.

Sigman M. (2017). *La vita segreta della mente. Come funziona il nostro cervello quando pensa, sente, decide*. UTET, Milano.

Spinelli B. (2016). *Vocabulary in the Italian Classroom*. In Kumagai Y., López-Sánchez A., Wu S. (Eds.) *Multiliteracies in World Language Education*. Routledge, New York.

Spiteri M., Chang Rundgren S.-N. (2018). *Teachers' Digital Competence from a global perspective*. In M. Attard Tonna, J. Madalińska-Michalak (Eds.) *Teacher Education Policy and Practice. International Perspectives and Inspirations*. Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1, Warsaw.

Williams M., Mercer S., Ryan S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Didattica per immagini

La fotografia come mediatore didattico dalla grande valenza educativa

di **Alessandra Morgillo**, insegnante di matematica e scienze nella scuola secondaria di I grado

«La scoperta [...] è un incidente che incontra una mente preparata» (Albert Szent-Györgyi¹).

Come preparare le menti alla scoperta? Un buon punto di partenza è predisporle all'osservazione, cioè a guardare con molta attenzione, fino a cogliere i più piccoli dettagli delle cose che ci circondano, anche quelle che appaiono banali e insignificanti.

Sembra facile, ma non lo è affatto, tantomeno al giorno d'oggi. Nel mondo in cui viviamo, infatti, siamo continuamente bombardati da stimoli provenienti da ogni parte; un flusso continuo di informazioni invade ogni istante il nostro cervello che, per una semplice questione fisiologica di ottimizzazione energetica, ha imparato a selezionare, scartando automaticamente ciò che di primo acchito valuta come non rilevante. Così, mentre scorrono davanti ai nostri occhi fiumi di immagini alla televisione, sui social, in internet o nelle varie applicazioni del cellulare, siamo attratti solo da una piccolissima parte di esse, prediligendo ciò che risalta e le situazioni d'effetto. Tutto il resto diventa un retrosc

na spento e privo di interesse e non viene impresso nella nostra memoria a breve termine. E allora perché non sfruttare al massimo questa attrazione innata e selettiva che la mente manifesta per certe immagini e trasferire in maniera ancora più efficace il sapere?

Ma quali immagini scegliere e in che modo servirsene come mezzo comunicativo per sollecitare la curiosità e innescare la voglia di saperne di più?

Una fotografia è in grado di “congelare” un istante fedele alla realtà. Oggi con lo smartphone si scattano milioni di fotografie, quasi ogni azione della giornata viene documentata, specialmente dai più giovani (ma non solo) da uno o più scatti, la maggior parte dei quali viene realizzata senza quasi nemmeno guardare ciò che si sta immortalando, se non indirettamente attraverso lo schermo. Così gli archivi digitali si riempiono di centinaia di scatti uguali perché nessuno ha più voglia di selezionare la foto migliore, quella che una volta, senza andare troppo indietro nel tempo, si decideva di stampare.

Ma **una fotografia, per avere efficacia comunicativa, deve essere in grado di portare un messaggio chiaro e**

allo stesso tempo essere d'effetto, destare interesse. Per introdurre un argomento, per esempio, ci si può servire di un'immagine selezionata con cura dall'insegnante, ma susciterà ancor più interesse se sarà stata scattata dal docente stesso. Non occorre essere fotografi professionisti o disporre di costose fotocamere d'ultima generazione: gli alunni non resteranno impressionati dalla tecnica impeccabile; mostreranno, invece, interesse più al “dietro le quinte” di una fotografia, ovvero a come viene presentata, a dove è stata scattata, a quando e come è stato colto l'attimo, quanto tempo ci è voluto, cosa stava succedendo nel frattempo. **Contestualizzare lo scatto aiuta a creare un ambiente di apprendimento ottimale** per indurre lo studente a scoprire pian piano il vero messaggio. Trasmettere il sapere non è solo fornire informazioni, ma significa condividere una conoscenza partendo necessariamente dalla motivazione personale del docente, alimentata dalla curiosità dei ragazzi e dal loro coinvolgimento. Il brainstorming iniziale e un giusto spazio riservato alle domande contribuiscono a creare un clima favorevole e una predisposizione positiva alla scoperta

¹ Albert Szent-Györgyi (1893-1986): fisiologo ungherese vincitore del Premio Nobel per la Fisiologia e Medicina nel 1937 grazie alla scoperta della vitamina C e delle relative reazioni del ciclo dell'acido citrico.

che stimola una buona motivazione ad apprendere.

Tutte le discipline possono servirsi di fotografie come supporto didattico utile a rendere visibili e situati i concetti, per facilitare la messa a fuoco di elementi rilevanti, anche se **le scienze**, forse, **si prestano maggiormente a essere “raccontate” per immagini**. Si può spaziare, per esempio, nel mondo della **geometria** (v. immagini 1 e 2²) e della **matematica**, dall'impostazione della fotocamera – purché questa preveda, oltre alla funzione “automatico”, anche la funzione “manuale” – alla costruzione di una buona inquadratura o alla gestione ottimale dei tempi e della luce (v., alla pagina seguente, immagine 3 per i tempi di esposizione e 4 per l'inquadratura).

La fotografia non è solo un mediatore didattico, può essere anche un valido strumento per il raggiungimento di alcune specifiche competenze. Dopo la lezione dialogata interattiva, in cui il docente guida l'alunno alla conoscenza di alcune regole di base e di piccoli accorgimenti che possono rendere più accattivante una fotografia, è opportuno mettersi in gioco, facendo in modo che sia l'alunno stesso l'artefice della propria personale rappresentazione della realtà. Cercare qualcosa di interessante da fotografare durante un'uscita didattica nella natura, ma anche semplicemente nel giardino della scuola, affina la sensibilità verso il mondo esterno. Imparare a scorgere nelle cose più pic-

² Tutte le foto sono di Alessandra Morgillo: www.alessandramorgillo.com.

Immagine 1. Passaggi di stato. Non esiste un fiocco di neve uguale ad un altro. Si tratta di un cristallo di ghiaccio che si forma a temperature non superiori a zero gradi centigradi; la fragilità del cristallo in questa immagine è evidenziata dalla sua condizione di precario equilibrio, anche termico, in quanto la temperatura più elevata del supporto sul quale si è depositato lo trasformerà nel giro di poche frazioni di secondo in goccia d'acqua. I fiocchi di neve hanno una **geometria particolare**: partono tutti da una **forma esagonale**, da cui, con modalità non ancora del tutto chiarite, si sviluppano progressivamente strutture più complesse.



Immagine 2. Verbasco (Verbasco phoeniceum L.). **Pentagoni regolari:** i poligoni regolari sono frequenti in natura, ma spesso è difficile accorgersene. Questa fotografia mette in evidenza dei boccioli dalla forma caratteristica, peculiarità di un fiore che è anche espressione di una rarità floristica delle nostre Prealpi.



cole e insignificanti qualcosa di interessante da raccontare consente di liberarsi dai pregiudizi e di apprezzare la semplicità e l'eleganza nascosta della natura. Catturare la realtà attraverso un obiettivo fotografico contribuisce in qualche modo a costruire la propria personalità emotiva. Uno stesso soggetto reale può essere, infatti, immortalato da innumerevoli punti di vista che sono a totale discrezione del fotografo, per esempio il tipo di inquadratura, l'angolazione, la luce... Tutto ciò aiuta a realizzare una visione del tutto esclusiva e personale di quello che viene ripreso e valorizza la percezione di sé e di come si vede il mondo attraverso i propri occhi. Iniziare a sviluppare un senso artistico nei ragazzi è fondamentale nell'età dell'adolescenza, soprattutto per coloro che non sono portati per il disegno o che non possiedono le competenze grafico-manuali minime necessarie, ma che possono trovare, invece, nella fotografia un valido supporto per comunicare le emozioni, attraverso una visione personale, che li stimola e al contempo li gratifica (v. immagine 5 alla pagina seguente). Impartire semplici nozioni di fotografia a scuola ha, quindi, duplice valenza, educativa e didattica; inoltre, se il docente è a conoscenza di poche essenziali informazioni sulle tecniche di base, può anche contribuire a rendere competente l'alunno nell'utilizzo di uno strumento d'uso quotidiano.

Non basta possedere un'ottima padronanza dell'oggetto del sapere, ma occorre anche saper valorizzare l'empatia e perfezionare

Immagine 3. Macaone (Papilio machaon) su Clerodendro. Questa foto è stata scattata con tempi ridotti per consentire di "congelare" il movimento del soggetto. Uno dei concetti chiave che deve apprendere chi si accinge a imparare a fotografare è quello del tempo di esposizione, ovvero il tempo durante il quale l'otturatore rimane aperto per permettere alla luce di raggiungere il sensore. Il tempo di esposizione è fondamentale per ottenere una foto ferma, oppure mossa. La scala dei tempi disponibile sulle attuali fotocamere reflex è in frazioni di secondo, in questo caso, ad esempio il tempo selezionato è di 1/250. Si possono così apprezzare i dettagli dell'azione: si nota, infatti, il peculiare apparato boccale del lepidottero che si srotola per suggerire il nettare nel calice del fiore. Prestando attenzione si scorge inoltre della polvere viola che imbratta ali e zampe della farfalla: si tratta del polline che il fiore rilascia sull'insetto pronubo, artefice inconsapevole dell'impollinazione entomofila.



Immagine 4. Specchio. Viola calcarata al Grand Assaly. La regola dei terzi: un terzo di cielo e due terzi di paesaggio. Per scattare una fotografia armoniosa è consuetudine seguire questa regola artistica, ben conosciuta dai pittori prima della scoperta della fotocamera, ma esistono delle eccezioni, come in questa immagine: se si presenta una simmetria speculare, infatti, il riflesso diviene il soggetto e può occupare il centro della fotografia.



le proprie strategie comunicative per garantirne una trasmissione efficace: è questo il segreto per preparare la mente alla scoperta. Quest'ultima, infatti, è un'esperienza che non si limita allo studio di una particolare situazione, ma anche alla percezione e alla valorizzazione del mondo che ci circonda come sistema complesso di delicati equilibri.

Riferimenti bibliografici

Altet M. (2012). *L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti*. In *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola, Brescia, pp. 291-311.

Arnheim R. (2002). *Arte e percezione visiva*. Feltrinelli, Milano.

Benjamin W. (2014). *Breve storia della fotografia*. Passigli, Bagno a Ripoli.

Berger J. (2014). *Capire una fotografia*. Contrasto, Roma.

Calvani A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Carocci, Roma.

Damasio A. (2012). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi, Milano.

Farné R. (2002). *Iconologia didattica: le immagini per l'educazione; dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Zanichelli, Bologna.

Flusser V. (2006). *Per una filosofia della fotografia*. Pearson, Milano.

Freedberg D. (2009). *Il potere delle immagini. Il mondo delle figure: reazioni e emozioni del pubblico*. Einaudi, Torino.

Gibson J.J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*.

Mimesis, Sesto San Giovanni.

Laurillard D. (2014).

Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie. FrancoAngeli, Milano.

Maragliano R. (2008). *Parlare le immagini. Punti di vista*. Apogeo, Milano.

Ritchin F. (2012). *Dopo la fotografia*. Einaudi, Torino.

Rivoltella P.C. (2012). *La comunicazione e le relazioni didattiche*. In *L'agire didattico*.

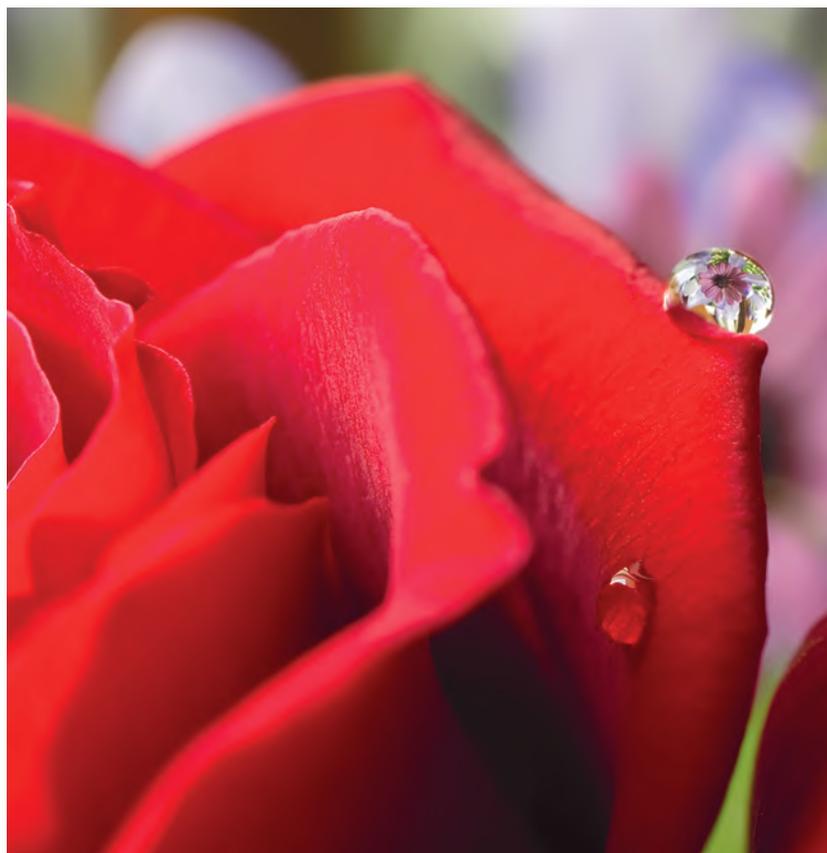
Manuale per l'insegnante. La Scuola, Brescia, pp. 151-166.

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

Triacca S. (2015). *Didattica dell'immagine. Dalla fotografia ai digital device* (http://tesionline.unicatt.it/bitstream/10280/10969/2/01_frontespizio_tesiphd_triacca.pdf).

Zeki S. (2011). *Con gli occhi del cervello. Immagini, luci, colori*. Di Renzo Editore, Roma.

Immagine 5. Dentro la goccia. L'acqua è trasparente, ma guardare il mondo attraverso una sua goccia può apparire sorprendente. Sul petalo di rosa una goccia di rugiada si comporta come una lente convergente e per un effetto ottico sembra racchiudere il fiore sullo sfondo, rimpicciolito e capovolto. Con l'obiettivo macro 50 mm è possibile mettere a fuoco il dettaglio che si desidera osservare, ponendo l'alunno nelle condizioni di scegliere cosa vedere, grazie a uno strumento che amplifica la sua percezione della realtà.



Didattica e progettazione

Inclusione, cooperazione e competenze a scuola

di Biagio Di Liberto, docente di scuola secondaria di secondo grado, collaboratore e formatore per CeDisMa



La *progettazione* a scuola è la narrazione aperta, in termini operazionali, che definisce dinamicamente strumenti, mezzi e finalità delle azioni da realizzare; la *riflessione* riguarda la pianificazione modulata di un'attività anticipando razionalmente tutte le mosse necessarie a far sì che un obiettivo possa essere raggiunto; il campo delle risorse, dei vincoli e delle opportunità è caratterizzato e al tempo stesso condizionato dall'intreccio continuo di «strategie articolate» (Lipari).

Sia che riguardi un modello lineare-sequenziale o sinottico-razionale, o un modello partecipato, o un modello che fa riferimento a processi di ricerca-azione (euristica), essa contiene una «componente istintiva» (Perpiglia), connotandosi come un'azione riflessiva e *sociale* (Fabbri), allontanandosi dal *programma* “chiuso” dentro una stretta dimensione di razionalità.

Le dimensioni dell'*innovazione didattica* per *apprendimenti significativi* pianificano azioni oltre la frontalità e l'unidirezionalità della lezione degli argomenti, considerando inclusivi e funzionali percorsi di risoluzione dei problemi; il lavoro cooperativo, le biografie d'apprendimento e le riflessioni sui percorsi realizzati promuovono una riflessione non rapsodica del-

la personalità degli alunni e delle condizioni sistemiche, in cui solo l'apprendimento può realizzarsi.

La scuola che considera nell'insegnamento «l'attività degli apprendisti-vasi nel cercare di accogliere il liquido versato» (D'Amore) ha risposto nel passato, sperando che sia ormai vicenda trascorsa, ad alcune istanze, anche sociali: da un lato il ruolo forte del *docente* che conosce la disciplina, con un curriculum formalizzato di competenze accademiche; dall'altro lo *studente* con le sue difficoltà, i suoi condizionamenti, le sue *responsabilità* riguardo ai fallimenti scolastici.

È invece patrimonio solido e fondato della riflessione pedagogica contemporanea il fatto che l'apprendere riguardi responsabilità personali e *contestuali* e che una definizione possibile di *didattica* non possa non considerare la costruzione di sostegni personali e relazionali, e la valorizzazione delle tecnologie digitali al fine di rendere il *setting* di apprendimento luogo di *senso*, contesto vitale e sfidante, esperienza «*prossima*» agli studenti (Frabboni).

Progettare non è un lavoro tecnico, caratterizzato dall'estrema segmentazione del sapere e delle conoscenze, senza framework omogeneo, ma disegna indicazioni di percorsi dentro *criteri*.

Se la *progettazione* «è un sogno» (Perpiglia), la *programmazione didattica* realizza la progettazione entrando nel merito degli «atti organizzativi». Se «la progettazione enfatizza gli obiettivi, disegna gli scenari e i panorami», la «programmazione enfatizza i percorsi, traccia i sentieri da percorrere in quegli scenari e in quei panorami» (Perpiglia), *sporcandosi le mani* con la realtà individuale, relazionale ed esterna.

La *responsabilità* dell'apprendere e i *problemi* come occasioni di apprendimento, maturando il senso di *autoefficacia* (autodirezione, autoregolazione, autovalutazione), sono dimensioni pedagogiche lontanissime da quei programmi didattici (1867) dove si affermava: «il maestro [...] si limiti ad imprimere bene nelle menti degli scolari le definizioni e le regole». L'azione didattica *promuove* l'espressione delle potenzialità e attiva risorse interne; *previene* il rischio che le potenzialità siano travolte e/o non dinamicamente sviluppate (personalizzazione e individualizzazione); *riabilita*, perché restituisce a ciascuno il diritto di sviluppare le personali potenzialità.

L'alfabeto della *didattica* guarda oltre le mura delle nostre aule, considerando educativamente contesti e luoghi di vita diver-

si dove si realizzano cooperativamente *competenze*; queste si valutano con un sistema multilivello che guarda ai processi di acquisizione (esiti), ai processi di realizzazione e alle life skills consolidate (comportamenti proattivi).

Senza scomodare l'*Agenda 2030* per lo *Sviluppo Sostenibile* (ONU/2015) e l'Obiettivo 4, dedicato alla *qualità dell'istruzione*, sentiamo forti le suggestioni dello studioso Resnick che nel lontano 1995 disegnava un profilo diverso della natura dell'insegnamento a scuola ("quattro discontinuità"):

a) la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente;

b) la scuola richiede un pensiero privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti;

c) la scuola coltiva il pensiero simbolico, operando su simboli, mentre fuori della scuola la mente è sempre direttamente alle prese con oggetti e situazioni;

d) a scuola si insegnano capacità e conoscenze generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione. Per arginare il respiro confuso dentro la complessità del reale e le tante sfide che questa stagione della storia pone a tutti noi, può forse confermare la nostra passione per i temi dell'educazione e la scuola il fisiologo Berthoz con il paradigma della semplicità.

Abbiamo bisogno di «sviluppare soluzioni che permettono di elaborare molto rapidamente, in modo elegante ed efficace, situazioni complesse tenendo conto dell'esperienza passata e anticipando il futuro» (Berthoz).

Riferimenti bibliografici

- Berthoz A. (2019). *La semplicità*. Feltrinelli, Milano.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholé, Brescia.
- D'Alonzo L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholé, Brescia.
- D'Alonzo L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Pearson, Milano.
- D'Amore B. (2008). *Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare*. In La Face Bianconi G., Frabboni F., *Educazione musicale e formazione*. FrancoAngeli, Milano, pp. 171-178.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci, Roma.
- Lipari D. (1993). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro, Roma.
- Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli, Milano.
- Limone P., Parmeggiani D. (2017). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Progedit, Bari (<https://www.progedit.com/upload/PDF/9788861943407.pdf>).
- Melacarne C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*. Liguori, Napoli.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina, Milano.
- Rivoltella P.C. (2015). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. La Scuola, Brescia.
- Robasto D., Trincherò R. (2015). *Strategie per pensare*. FrancoAngeli, Milano.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva*. FrancoAngeli, Milano.
- Rossi P.G., Giacconi C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. FrancoAngeli, Milano.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Dedalo, Bari.
- Sclavi M., Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare, gli ingredienti delle scuole felici*. Feltrinelli, Milano.

Immaginiascuola - SitiUnescoitalia
Villa di Poggio a Caiano



Italiano... che magia!

Dallo story-board al video animato

di Veronica Vitali, insegnante di scuola primaria, I.C. Rudiano (Bs)

Questo **percorso di apprendimento**¹ è stato proposto in una classe terza della scuola primaria di Roccafranca dell'Istituto comprensivo di Rudiano, per favorire nei bambini lo sviluppo di competenze linguistiche e narratologiche e far maturare maggiore consapevolezza rispetto all'uso dello story-board quale strumento per la comprensione e la scrittura di testi narrativi.

Il lavoro didattico, organizzato in piccoli gruppi formati da tre/quattro bambini, mira a promuovere la *competenza alfabetica funzionale* e la *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*; permette l'esercizio delle capacità di autoregolazione e favorisce la rievocazione consapevole di conoscenze rispetto alla comprensione, alla scrittura e alla struttura morfosintattica di testi. Il lavoro si connota per il carattere inclusivo: l'utilizzo di diversi linguaggi e materiali e l'uso di nuove tecnologie intercetta i diversi stili cognitivi dei bambini e permette a tutti di sentirsi parte di un progetto unico.

Nomi, verbi, aggettivi qualificativi, connettivi logici, quaderni e biro. Non solo. Mattoncini co-

lorati, cotone, plastilina, colla, una telecamera con microfono, creatività e una sfida da raccogliere insieme: sono questi gli ingredienti utilizzati per realizzare lo story-board del testo "Magico inverno"² e animarlo digitalmente per farlo diventare un vero e proprio cartone animato con il supporto di software appositi basati sulla tecnica *Stop Motion*.

² Testo tratto dal racconto di Korky P., Thomas V. (2004). *L'inverno della strega Sibilla*. Editrice Piccoli, Milano.

Il prodotto finale di questo lavoro, il video animato, è stato ideato, progettato e montato dai bambini che hanno realizzato la scenografia della storia con costruzioni, omini, plastilina.

I personaggi protagonisti del racconto sono stati fatti muovere passo-passo e fotografati. I singoli fotogrammi sono stati poi montati, per creare l'effetto *movie*; accompagna il video una traccia audio: la lettura espressiva del testo della storia alla quale hanno preso parte tutti i bambini.



¹ Il lavoro presentato non è un EAS, ma un'esperienza di apprendimento, quindi non segue le logiche rigide dell'EAS.

Classe	Terza primaria
Discipline coinvolte	Italiano, Arte e Immagine, Tecnologia
Traguardi di competenza	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare a scambi comunicativi usando forme espressive e comunicative sempre più consapevoli e strutturate. • Leggere e comprendere testi di vario tipo e individuarne la struttura narrativa. • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. • Rielaborare in modo creativo le immagini con tecniche materiali e strumenti. • Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi. • Cooperare con i compagni per la costruzione di un prodotto finale comune.
Dimensioni di competenza	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare a una qualsiasi conversazione tra pari con la consapevolezza dell'utilità di alcune semplici regole (ascoltare gli altri, aspettare il proprio turno per parlare, ecc.). • Evidenziare le informazioni principali e i principali nessi logici contenuti in un testo letto in modo autonomo. • Individuare in una storia letta autonomamente la struttura narrativa. • Selezionare e scrivere un racconto utilizzando un lessico adeguato alla comunicazione che si intende dare. • Rappresentare figure tridimensionali con diversi materiali di uso comune. • Sperimentare e produrre animazioni digitali utilizzando materiali di vario tipo. • Leggere con espressività rispettando la punteggiatura. • Interagire con i compagni nei lavori di gruppo apportando contributi nella realizzazione di un prodotto comune.
Modalità di lavoro	Gruppo classe – individualmente – lavoro a gruppi.
Tempi	10 ore
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Banchi a isole per attività di gruppo (un tablet per gruppo). • Banchi a ferro di cavallo per momenti di confronto. • Banchi separati per attività individuali.

Titolo dell'esperienza di apprendimento	Italiano... che magia! Dallo story-board al video animato
Fasi	Progettazione
Fase di motivazione	
<p>L'insegnante chiede agli alunni a che scopo viene realizzato lo story-board di un racconto e quali usi conoscono. Raccoglie le idee emerse, sulle quali si avvia un momento di condivisione e confronto e, contestualmente, realizza alla Lim la mappa dei saperi naturali dei bambini. In un secondo momento, il docente propone la visione di filmati realizzati a partire da uno story-board e animati con la tecnica <i>Stop-Motion</i>. La possibilità di creare, insieme, un prodotto video a partire dall'uso di strumenti quotidiani di gioco, quali le costruzioni, si è mostrata una scelta capace di sostenere la motivazione e lo sforzo di leggere, comprendere un testo e riflettere sulla sua struttura. Successivamente l'insegnante proietta alla Lim la propria mappa del sapere oggettivo per generare <i>dissonanza</i> cognitiva e dichiarare gli aspetti che verranno presi in considerazione nel percorso.</p> <p>[Gli alunni hanno familiarità con la scrittura di story-board, che utilizzano sin dalla classe seconda per sintetizzare testi e scriverne di propri, collettivamente e in piccolo gruppo. Questa tecnica favorisce la rielaborazione linguistica e permette la comprensione di quanto letto poiché richiede una ricostruzione e una sintesi di eventi, una organizzazione degli stessi dal punto di vista logico-temporale e l'individuazione degli stati d'animo provati dai personaggi nelle diverse scene del racconto. Lo story-board è anche uno strumento utile per pianificare i racconti, poiché aiuta a definire le scene del testo da scrivere*.]</p>	

* Cisotto L. e Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Volume 1. Erickson, Trento, p. 94.

Approfondimento

La **Stop Motion** è una tecnica antichissima [...]. Si tratta di una particolare forma di video che si costruisce attraverso la sequenza di foto statiche; è detto anche Animazione a passo uno, poiché tutti gli oggetti sono spostati e fotografati a ogni cambio di posizione. La riproduzione continua di queste immagini crea l'illusione del movimento [...]. La visione di questi filmati ha lo scopo di sostenere la curiosità, incentivare l'attitudine alla problematizzazione e al *problem-solving* ed esercitare il pensiero divergente. In questa fase l'insegnante esplicita agli alunni il mandato del lavoro: realizzare lo story-board del testo *Magico inverno* e animarlo digitalmente con il supporto di software appositi che si basano sulla tecnica *Stop Motion*.

La *Stop Motion* è funzionale alle attitudini degli studenti anche da un altro importante punto di vista, poiché consente di incanalare interessi e capacità spontanee [...]. Proporre di realizzare in classe un prodotto che incroci i consumi culturali degli alunni non può quindi che essere una carta vincente in termini di motivazione, partecipazione, coinvolgimento, poiché la narrazione per immagini coniuga una modalità di comunicazione consueta e un prodotto a loro familiare. [Si tratta] di un'occasione quasi spontanea per co-costruire le loro competenze linguistiche e narratologiche, indispensabili per realizzare il video.

Fase di laboratorio

I bambini, organizzati in coppie omogenee (livello di apprendimento), leggono il testo *Magico inverno* ed effettuano la divisione in scene.

Collettivamente, si procede alla correzione di quanto fatto dai bambini, al fine di individuare la corretta scansione del testo in scene.

Questa esperienza di controllo è importante perché invita il bambino a riflettere sul proprio errore attraverso l'attivazione di processi di confronto, di individuazione, di comprensione e di correzione, agevolando quindi la ristrutturazione concettuale. Successivamente, ogni coppia di lavoro realizza lo story-board della storia, secondo lo schema già noto ai bambini: titolo della scena, eventi, descrizioni e stati d'animo.

Drammatizzazione della storia. "Prova anche tu: gli attori siamo noi... in scena con la strega Sibilla".

L'insegnante propone agli alunni la drammatizzazione della storia letta, per sperimentare i movimenti e le azioni dei personaggi del racconto, e trasferirli poi nel montaggio del video animato. In classe vengono assegnati diversi ruoli da interpretare (sei narratori, uno per ogni scena: la strega Sibilla, il gatto Serafino, i fiori del giardino, gli animali e la folla di persone).

In auditorium, i bambini interpretano e drammatizzano la storia.

Costruzione del video animato. L'insegnante organizza la classe in sei gruppi, ognuno dei quali si occupa dell'ideazione e della progettazione di una delle scene dello story-board utilizzando costruzioni, cotone, carta e pennarelli.

I bambini muovono passo-passo i personaggi protagonisti del racconto e li fotografano con una webcam. Il software permette il montaggio, in automatico, dei singoli fotogrammi che, visti in velocità, creano l'effetto *movie*.

L'insegnante affianca ogni gruppo nella fase di realizzazione e animazione della propria scena della storia. Una volta completata la fase di animazione delle singole scene, l'insegnante proietta alla LIM il video dell'intera storia.

Assegnate poi a ciascuno le parti da leggere, si dà avvio alla lettura espressiva contestualmente al passaggio delle relative immagini; si procede a una prima registrazione audio, che viene ascoltata dall'intero gruppo classe, per far emergere i punti di forza e di criticità nella lettura espressiva di ciascuno.

Al termine si procede alla registrazione definitiva dell'audio della storia.

[Durante il lavoro in piccolo gruppo, gli alunni sono stati invitati ad autoregolare il proprio tono di voce grazie a *bouncy-balls* (<https://bouncyballs.org/>), uno strumento on line che promuove la capacità di autoregolazione del tono di voce. Accedendo al sito web si visualizza una serie di palline che rimbalzano quanto più è alto il livello di rumorosità della classe: l'obiettivo è farle muovere il meno possibile.]

Fase di riorganizzazione della conoscenza

L'insegnante invita gli alunni a ripercorrere, attraverso una discussione, le fasi del percorso per recuperare parole-chiave e procedure che hanno portato alla drammatizzazione dello story-board e che porteranno alla realizzazione del cartone animato.

Ogni alunno ha sperimentato il ruolo di insegnante (role playing), assumendosi la responsabilità di quanto appreso e del proprio operato, sviluppando anche competenze di autovalutazione.

Esempio di conversazione

Insegnante: Chi vuole provare a raccontare che cosa stiamo facendo?

Luca: Dobbiamo fare un cartone animato che racconta la storia della Strega Sibilla e per prima cosa abbiamo letto il testo e lo abbiamo diviso in scene.

Lucrezia: A gruppetti abbiamo scritto lo story-board, poi abbiamo recitato.

Michela: Ho capito! Quello che noi facciamo e che dobbiamo far fare ai personaggi sono gli eventi dello story-board, invece il come abbiamo allestito la scena per recitare e come dobbiamo costruire la scena con le costruzioni sono le descrizioni del racconto!

Insegnante: E gli stati d'animo dello story-board a cosa serviranno, invece, nella realizzazione del video?

Nicoletta: Per sapere come stanno i personaggi...

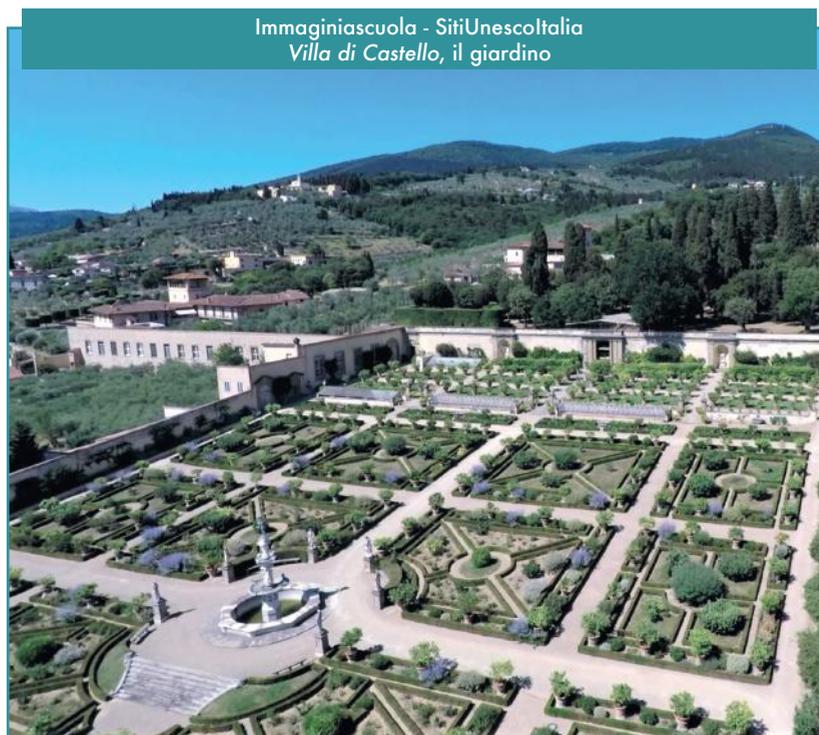
Henry: Per decidere che facce mettere agli omini delle costruzioni... Facce tristi o felici.

Brixilda: Anche per capire come dobbiamo leggere il testo.

Tutte le fasi progettuali sono state caratterizzate anche da momenti di debriefing nei quali gli alunni hanno potuto riflettere sulle soluzioni da adottare per rendere maggiormente efficace il video, con lo scopo di giungere a soluzioni condivise

Autovalutazione e valutazione del processo e del prodotto

Per valutare il raggiungimento delle dimensioni di competenza sono state realizzate rubriche valutative (*Allegato 1*) finalizzate alla rilevazione delle competenze e utilizzate per la valutazione iniziale, intermedia e finale. Nel susseguirsi dell'esperienza di apprendimento, gli alunni sono stati chiamati ad autovalutarsi (*Allegato 2* e *Allegato 3*) e a valutarsi reciprocamente per direzionare il percorso e aumentare la consapevolezza rispetto al proprio modo di lavorare.



Allegato 1. Rubrica valutativa riferita alla realizzazione dello story-board e alla drammatizzazione

Dimensioni	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello parziale
Selezione	Individua le scene dello story-board.	Individua correttamente tutte le scene del testo.	Individua correttamente almeno quattro scene del testo.	Individua correttamente almeno due scene del testo.	Fatica a individuare le scene del testo.
Produzione scritta del testo	Scriva con coerenza, coesione, correttezza morfosintattica e ortografica; utilizza un lessico efficace.	Sviluppa il testo scritto in modo coerente e coeso in tutte le sue parti. Si esprime con proprietà linguistica. Il testo è corretto dal punto di vista morfosintattico e ortografico.	Sviluppa il testo scritto in modo abbastanza equilibrato nel contenuto e adeguato nel lessico, con una buona correttezza morfo-sintattica e ortografica.	Sviluppa il testo facendo attenzione alle sue parti, con un lessico generico e una discreta correttezza morfosintattica e ortografica.	Scriva in modo non organizzato, con un lessico poco efficace e ripetitivo e con un livello di correttezza morfosintattico e ortografico non accettabile.
Comprensione del ruolo	Drammatizza e interpreta il ruolo assegnato.	Interpreta il ruolo assegnato integrando in modo originale ed efficace parole, movimenti e gestualità.	Interpreta il ruolo assegnato integrando in modo adeguato elementi verbali e non verbali.	Assume il ruolo assegnato, ma integra con difficoltà gli elementi verbali e non verbali.	Assume e interpreta con difficoltà il ruolo assegnato.
Comprensione del contesto	Comprende il compito; si procura materiali utili.	Comprende e crea legami tra gli input ricevuti in vari ambiti e predispone, con sicurezza, il materiale da utilizzare per risolvere una situazione reale anche con apporto personale.	Comprende le indicazioni ricevute e, chiedendo conferme a fronte di proprie proposte, predispone il materiale per affrontare situazioni reali.	Comprende le indicazioni di lavoro e, chiedendo conferme, predispone il materiale per svolgere il compito.	Comprende le indicazioni di lavoro in modo parziale e richiede chiarimenti per predisporre il materiale utile allo svolgimento del compito.
Pianificazione del lavoro di animazione digitale	Struttura le conoscenze con rigore logico.	Definisce obiettivi e progetti valutando le risorse necessarie per la realizzazione della scena animata.	Definisce obiettivi e progetti possibili, cercando la collaborazione con gli altri per portare a termine la realizzazione della scena animata,	Definisce obiettivi e progetti essenziali. Collabora ad individuare tempi e modalità di realizzazione della scena animata.	Accetta la pianificazione proposta da altri. Collabora se direttamente coinvolto.

<p>Produzione di animazioni digitali utilizzando materiali di vario tipo</p>	<p>Anima le scene.</p>	<p>Dispone e muove sul piano di lavoro i personaggi della scena in autonomia e con consapevolezza, nel rispetto delle indicazioni fornite dall'insegnante, cogliendo e decidendo gli aggiustamenti necessari per migliorare la fluidità del video.</p>	<p>Dispone e muove sul piano di lavoro i personaggi della scena in autonomia, nel rispetto delle indicazioni fornite dall'insegnante, cogliendo gli aggiustamenti necessari per migliorare la fluidità del video.</p>	<p>Dispone sul piano di lavoro i personaggi della scena in autonomia e, con il supporto dei compagni, è in grado di muoverli per migliorare la fluidità del video.</p>	<p>Guidato dai compagni, dispone i personaggi della scena sul piano di lavoro. Se direttamente coinvolto, collabora per muoverli al fine di migliorare la fluidità del video</p>
<p>Letture espressiva</p>	<p>Legge con espressività il testo.</p>	<p>Legge in modo espressivo e correttamente senza interruzioni, nel rispetto delle pause e della punteggiatura.</p>	<p>Legge correttamente e in modo fluido, nel rispetto delle pause e della punteggiatura.</p>	<p>Legge in modo abbastanza fluido e corretto, sforzandosi di rispettare le pause e la punteggiatura.</p>	<p>Legge in modo poco fluido e non sempre corretto. Fatica a rispettare le pause e la punteggiatura.</p>
<p>Interazione con i compagni nei lavori di gruppo</p>	<p>Partecipa al lavoro di gruppo; tiene conto dei contributi altrui; presta attenzione ai bisogni degli altri.</p>	<p>Partecipa al lavoro del gruppo in modo responsabile. Fornisce molte idee per lo sviluppo del lavoro di gruppo, senza mai imporre la propria opinione. Costruisce scambi positivi con gli altri compagni di gruppo.</p>	<p>Partecipa con entusiasmo al lavoro del gruppo. Apporta il proprio contributo personale per raggiungere l'obiettivo comune. Lavora in accordo con gli altri membri del gruppo.</p>	<p>Lavora in gruppo in modo partecipato. Nel gruppo ascolta le soluzioni altrui, traendone spunti positivi al fine di formulare ipotesi risolutive. Si lascia coinvolgere dal lavoro di gruppo, collaborando in base alle proprie potenzialità.</p>	<p>Accetta di lavorare in gruppo, ma raramente contribuisce in modo positivo. Assiste al lavoro del gruppo, non sempre preoccupandosi di darsi da fare per raggiungere l'obiettivo comune; interagisce solo se interessato all'argomento o coinvolto dal gruppo.</p>

Allegato 2. Autovalutazione dei lavori di gruppo

Per ogni domanda, rispondi scrivendo: mai / a volte / spesso.

1. Ho contribuito con le mie idee e proposte
2. Ho chiesto agli altri idee e proposte
3. Ho preso in considerazione le diverse proposte
4. Ho condiviso il mio materiale
5. Ho chiesto aiuto quando ne avevo bisogno ai compagni del mio gruppo
6. Ho aiutato gli altri membri quando avevano bisogno
7. Ho aiutato a tenere tutti concentrati sul compito

Ripensa a come hai lavorato e rispondi:

- a. Oggi sono soddisfatto del lavoro prodotto dal gruppo (sì/no/abbastanza)
- b. La prossima volta in cui dovrò lavorare in gruppo mi propongo di:
- c. Grazie al lavoro di oggi ho capito che:
- d. Non ho ancora capito bene...
- e. Quali difficoltà hai incontrato?
- f. Cosa potresti fare per non averle più?
- g. Cosa ti è piaciuto di più fare?
- h. Che valutazione complessiva daresti al tuo lavoro? (benissimo, molto bene, bene, benino, attenzione)

Allegato 3. Autovalutazione

Grazie a questo lavoro ho capito che...

"È bello stare insieme nel gruppo e con le persone diverse da noi".

"È bello quando facciamo qualcosa tutti insieme".

Quali difficoltà hai incontrato? Cosa potresti fare per non averle più?

"Aspettare gli altri... potrei rallentare".

"Io nel gruppo avevo il compito di dettare il testo... ma i miei compagni facevano altro".

"Potrei dire agli altri di ascoltarmi perché li sto aiutando".

"Alzare la voce quando registravamo l'audio...".

"Potrei sforzarmi di alzare la voce".

Che cosa ti è piaciuto di più fare?

"Il lavoro con le costruzioni e lavorare insieme".

"Muovere le cose".

"Creare le scene con gli omini".

Riferimenti bibliografici

Bruzzone C. (2018). *Stop motion studio. App multipiattaforma per realizzare video e clip animate*. In «Essere a scuola», n. 9, pp. 77-78.

Cisotto L. e Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Volume 1. Erickson, Trento.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012.
Korky P., Thomas V. (2004). *L'inverno della strega Sibilla*. Editrice Piccoli, Milano.

Four Nations, one State

di Maria Cristina Veri, insegnante presso IIS "A. Badoni", Lecco

Il percorso interdisciplinare, svolto nella classe seconda di un *Liceo Scientifico delle Scienze Applicate*, unisce le discipline di **Lingua e cultura inglese** e **Geografia**. Sono entrambe discipline "di cerniera": consentono di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali per osservare la realtà da punti di vista diversi, in un approccio interculturale.

La finalità è l'acquisizione di quelle competenze, anche trasversali e interculturali, che possano davvero indurre negli apprendenti un cambiamento profondo di sguardo. Ciò è possibile senza operare alcuna riduzione del contenuto della materia non linguistica, ma modificando le modalità di insegnamento, in modo da organizzare un ambiente di apprendimento attivo e non semplicemente restitutivo, in cui gli apprendimenti possano essere autonomamente rielaborati, lavorando in gruppo, interiorizzando conoscenze e metodi di lavoro.

Le modalità di insegnamento utilizzate, di tipo non trasmissivo, ma capaci di generare apprendimento significativo, sono svolte interamente in lingua inglese:

- *Task-based learning*;
- *Interazione*;
- *Problem-solving*;
- *Collaborative learning*.

La competenza linguistica attesa prevede l'acquisizione del linguaggio specifico della materia in lingua veicolare, oltre che il rinforzo, o l'acquisizione, delle strutture grammaticali e del lessico della lingua stessa.

Il traguardo di competenza atteso è che alla fine del modulo gli studenti siano in grado di comunicare i contenuti appresi in modo personale e rielaborato, utilizzando il lessico specifico e delle strutture che possono anche essere complesse.

Nello svolgimento dell'attività saranno integrate le quattro abilità linguistiche:

- ascolto – è una normale modalità di input, vitale per l'apprendimento linguistico;
- lettura – uso di materiale significativo;
- interazione orale – si focalizza sulla fluency (scioltezza), mentre la accuracy (accuratezza, precisione) viene ritenuta non prioritaria;
- scrittura – una serie di attività linguistiche attraverso la quale si utilizza la grammatica.

Il percorso si svolge in 6 ore di lezione, più 2 lezioni per la presentazione del prodotto e la riflessione sul percorso svolto.



Fasi EAS	Azioni didattiche
Fase preparatoria	<p><i>Fare esperienza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • proporre documenti (cartina del paese); • proporre la visualizzazione di video per orientare l'attenzione degli alunni su alcuni aspetti funzionali all'attività da svolgere in classe e a casa.
	<p><i>Concettualizzare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • predisporre schemi on-line e/o schede di accompagnamento per il lavoro; • predisporre domande-stimolo afferenti all'attività da svolgere.
	<p><i>Analizzare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • prevedere brevi momenti di controllo rispetto alla consegna del compito domestico.
Fase operativa	<p><i>Analizzare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ascolta/leggi ed etichetta un diagramma/immagine/mappa/grafico; • ascolta/leggi e riempi una tabella; • ascolta/leggi e prendi nota di specifiche informazioni (date, cifre, orari); • ascolta/leggi e riordina le informazioni; • ascolta/leggi e identifica gli stadi di un processo/istruzioni/sequenze di un testo; • ascolta/leggi e riempi gli spazi vuoti di un testo; • domande e risposte, termini e definizioni, abbinamento di due metà di una frase.
	<p><i>Applicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • attività di completamento di informazioni con domande di supporto; • giochi del tipo "cose che sai" e "cose che vorresti sapere"; • giochi per indovinare le parole; • rispondere a delle domande; • presentazione di informazioni a partire da un supporto visivo (con un supporto linguistico fornito).
Fase ristrutturativa	<p><i>Discutere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • il docente fornisce a ogni gruppo un modello per guidare l'esecuzione del lavoro; • fornire strumenti per l'autovalutazione individuale o di gruppo; • favorire attività di meta-cognizione per riflettere su quanto si sta svolgendo e trovare alternative valide; • favorire una fase di revisione del proprio lavoro.
	<p><i>Pubblicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • l'artefatto finale viene condiviso all'interno della classe.

Target (classe, età alunni)	<p>Classe seconda secondaria di 2° grado, sezione N: 22 alunni, 14 maschi e 8 femmine.</p> <p>Tra di loro ci sono tre disabili, uno dei quali con DSA piuttosto gravi, e tre alunni con BES, di cui due per motivi psicologici e personali legati all'ambiente familiare, e un alunno ripetente. Dei tre alunni con disabilità due sono tranquilli e collaborativi, anche se l'alunno con DSA ha scarsissima autostima e preferisce non scrivere; riesce però a comprendere i testi scritti. Il terzo alunno disabile ha tempi di attenzione ridottissimi e qualche problema comportamentale. I tre alunni con BES hanno tempi di attenzione variabili che dipendono sostanzialmente dalla loro risposta emotiva alle attività proposte.</p>
Discipline coinvolte	Inglese e Geografia

Competenze europee	<ul style="list-style-type: none"> • Imparare ad imparare <ul style="list-style-type: none"> – Conoscenza di sé. • Progettare <ul style="list-style-type: none"> – Uso delle conoscenze apprese per realizzare un prodotto. – Organizzazione del materiale per realizzare un prodotto. • Comunicare, comprendere e rappresentare <ul style="list-style-type: none"> – Comprensione e uso dei linguaggi di vario genere. – Uso dei linguaggi disciplinari. • Collaborare e partecipare <ul style="list-style-type: none"> – Interazione nel gruppo. – Disponibilità al confronto. – Rispetto dei diritti altrui. 	
Traguardo/i di competenza	<ul style="list-style-type: none"> • lo studente descrive e colloca su base cartografica, anche attraverso l'esercizio di lettura delle carte mute, gli stati del Regno Unito e la Repubblica d'Irlanda; • lo studente acquisisce un quadro degli aspetti ambientali, demografici, politico-economici e culturali con elementi di comparazione e dei cambiamenti di scala; • lo studente analizza alcuni fattori fondamentali per gli insediamenti dei popoli e la costituzione degli Stati, in prospettiva geo-storica (esistenza o meno di confini naturali, vie d'acqua navigabili e vie di comunicazione, porti e centri di transito, dislocazione delle materie prime, aree linguistiche); • lo studente comprende in modo globale e selettivo testi orali e scritti su argomenti noti inerenti alla sfera sociale e di studio; • produce testi orali e scritti, lineari e coesi per riferire fatti e descrivere situazioni inerenti ad ambienti di studio e a esperienze personali; • partecipa a conversazioni e interagisce nella discussione in maniera adeguata al contesto; • riflette sul sistema (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, ecc.) anche in un'ottica comparativa, al fine di acquisire una consapevolezza delle analogie e differenze con la lingua madre; • nell'ambito dello sviluppo di conoscenze sull'universo culturale relativo alla lingua straniera, lo studente comprende aspetti relativi alla cultura dei Paesi in cui si parla la lingua; • analizza semplici testi orali, scritti, iconico-grafici, quali documenti di attualità, testi letterari di facile comprensione, film, video, ecc. per coglierne le principali specificità formali e culturali; • riconosce similarità e diversità tra fenomeni culturali di Paesi in cui si parlano lingue diverse (es. cultura lingua straniera vs cultura lingua italiana). 	
Dimensione/i di competenza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoscere le Isole Britanniche sotto il profilo geografico e geopolitico. 2. Utilizzare modelli interpretativi dell'assetto territoriale delle Isole Britanniche in relazione alla loro evoluzione storica. 3. Progredire nell'educazione interculturale cogliendo somiglianze e differenze con la nostra cultura. 4. Osservare e rilevare caratteristiche e condizioni di un determinato paesaggio attraverso l'individuazione di alcuni elementi quali la conformazione morfologica. 5. Sapersi orientare sulle carte. 6) Usare il linguaggio specifico. 	<ol style="list-style-type: none"> 7) Leggere globalmente testi relativamente lunghi per trovare informazioni specifiche relative a contenuti di studio di altre discipline. 8) Individuare, ascoltando, termini e informazioni attinenti a contenuti di studio di altre discipline. 9) Produrre risposte a questionari e formulare domande su testi. 10) Comprendere globalmente testi informativi in forma orale e scritta inerenti all'argomento. 11) Comprendere in L2 i termini chiave relativi ad ambienti naturali. 12) Scrivere un breve testo descrittivo sulle differenze tra il Regno Unito e l'Italia.

Pre-requisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere un video su argomenti di studio, purché la dizione sia chiara e l'ascolto sia ripetuto più volte. • Saper leggere un breve testo descrittivo su un argomento di studio e saper recuperare le informazioni necessarie al completamento di una tabella. • Essere disposti a collaborare con i compagni per lo svolgimento del compito.
----------------------	--

Titolo dell'EAS		Four Nations, one State	
Fasi		Progettazione	
Preparatoria Tempi: 15 minuti	<p>Activity 0: WARM-UP</p> <p>Activate previous knowledge.</p> <p>L'obiettivo dell'attività è stimolare la curiosità dei ragazzi e far emergere le preconoscenze relative all'argomento.</p>	<p>L'organizzazione politica delle Isole Britanniche non segue i confini fisici, creando confusione terminologica tra Inghilterra, Gran Bretagna e Regno Unito.</p> <p>L'insegnante mostra una cartina muta delle Isole Britanniche e chiede agli studenti di fornire tutti i nomi geografici relativi all'immagine (England, London, United Kingdom, ecc.)</p> <p>Li scrive sulla LIM in ordine casuale.</p> <p style="text-align: center;">London United Kingdom</p>	<p>Interaction: Teacher-whole class</p> 
Operatoria Tempi: 20 + 20 minuti	<p>Activity 1: LISTENING</p> <p>Pre-listening.</p> <p>Listening for general comprehension.</p> <p>Detailed comprehension.</p>	<p>L'insegnante spiega agli studenti che guarderanno un breve video in cui due ragazzi parlano proprio di questo.</p> <p>L'insegnante distribuisce copia della cartina muta che riporta i confini dei Paesi che formano il Regno Unito e chiede agli studenti di colorarli con diversi colori e di scriverne i nomi e le capitali.</p> <p>L'insegnante controlla che gli studenti abbiano svolto correttamente il lavoro assegnato e richiama la loro attenzione sulla parte di cartina rimasta non colorata (la Repubblica d'Irlanda). Chiede alla classe di dire il nome di quel Paese e della sua capitale e li trascrive sulla lavagna. Al termine dei due ascolti vengono formulate alla classe ulteriori domande per valutare la comprensione.</p>	<p>L'ascolto proposto è tratto dal sito della BBC http://learnenglish.britishcouncil.org/en/how/how-understand-difference-between-uk-and-great-britain. Si tratta di materiale autentico, non riadattato per studenti di madrelingua italiana. Per questa fase non è stato necessario personalizzare le attività per gli alunni con BES, in quanto i contenuti sono stati presentati oralmente e la loro acquisizione (comprensione dell'ascolto) è stata verificata tramite il fatto di colorare un'immagine.</p> <p>Viene evidenziata e scritta sulla LIM la frase Four Nations, one State</p>

<p>1 lezione (55 minuti)</p>	<p>Activity 2: READING</p> <p>Una volta chiarite la differenze morfologiche e politiche, è possibile proporre ulteriori conoscenze che riguardano una geografia che potremmo definire 'culturale', aspetti veicolati da elementi quali ad esempio la bandiera e i simboli dei Paesi stessi.</p>	<p>L'insegnante distribuisce due testi in cui vengono esaminati alcuni elementi caratteristici dei quattro Paesi: bandiera, simbolo, città principali, nonché le caratteristiche morfologiche del territorio.</p> <p>Gli studenti, lavorando in gruppo, leggono i testi e ricavano le informazioni necessarie allo svolgimento dell'attività, che consiste nel completamento di una tabella.</p>	<p>Gli studenti sono chiamati a compiere una serie di attività cognitive che sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • richiamare alla memoria gli elementi notati ed evidenziati dall'insegnante durante la lezione; • riorganizzarli in base alle informazioni richieste dalla tabella e dal completamento del testo. <p>In questa fase agli studenti con BES viene proposta un'attività semplificata, mentre allo studente con DSA, che è abituato a lavorare prevalentemente con l'ausilio del PC, viene proposta un'attività alternativa tratta dal sito <i>Learnenglish</i>, sito realizzato in collaborazione tra il British Council e la BBC: http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/word-games/kill-the-gap/cities-the-united-kingdom.</p>
<p>Ristrutturativa</p> <p>1 lezione (55 minuti)</p>	<p>Activity 3: SPEAKING</p> <p>Gli obiettivi di questa attività sono molteplici:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dal punto di vista della lingua, gli studenti sono in grado di formulare domande corrette, utilizzando in tal modo le loro conoscenze relativamente a: uso delle WH-question words, uso degli ausiliari, ordine delle parole nella frase; • dal punto di vista del contenuto, la conoscenza dell'argomento è fondamentale sia per formulare le domande che per rispondere. 	<p>Il docente organizza un gioco a squadre: gli studenti si dividono in 4 squadre di 5 persone ciascuna, a loro piacere, e prendono posizione nella classe ridisponendo i banchi in modo adeguato.</p> <p>Ogni squadra dovrà preparare 10 domande sull'argomento trattato da sottoporre alle altre squadre. Ogni domanda correttamente formulata farà guadagnare dei punti alla squadra, così come ogni domanda a cui si risponde correttamente. La squadra può anche perdere punti, in caso di non rispetto delle regole del gioco.</p> <p>Alla fine del gioco la classe avrà prodotto 50 domande e risposte sull'argomento, coprendo di sicuro tutti i contenuti disciplinari e linguistici previsti.</p>	<p>Gli alunni utilizzano la lingua e le conoscenze che hanno appreso in un compito complesso che consente loro di attivare processi cognitivi di più alto livello, quindi di creare qualcosa di nuovo a partire da ciò che sanno.</p> <p>L'insegnante gira tra i banchi per fornire supporto alle squadre e per controllare che l'attività si svolga secondo le regole e segna sulla lavagna i punti guadagnati, o eventualmente persi, dalle squadre.</p>

<p>1 lezione (55 minuti)</p>	<p>Activity 4: READING INTO WRITING</p> <p>Per arrivare alla fase di produzione scritta, la più complessa delle abilità linguistico-comunicative, si è ritenuto innanzitutto indispensabile fornire un modello a cui gli studenti potessero fare riferimento. Inoltre, non ci si è limitati a una lettura passiva del testo, ma si è cercato di rendere gli studenti lettori attivi tramite un <i>cloze text</i>, un testo cioè dal quale sono state eliminate delle parole, fornite a parte, che gli studenti hanno dovuto inserire, attivando le proprie competenze linguistiche, ma anche disciplinari.</p>	<p>Anche in questo caso il lavoro è stato compiuto in gruppi di circa 5 studenti e anche questa attività è stata definita dall'insegnante "un gioco", con tanto di punteggio assegnato ai gruppi nella fase di controllo dello svolgimento del lavoro. Nonostante l'elemento ludico non fosse in realtà molto presente, il solo fatto di lavorare in gruppo e di essere in "competizione" con gli altri gruppi ha molto motivato gli studenti.</p>	<p>Non abbiamo dimenticato gli studenti con BES presenti in classe. Con un piccolo accorgimento durante la formazione dei gruppi siamo riuscite a riunire in un unico gruppo gli studenti che presentano, a vario titolo, delle difficoltà e abbiamo potuto fornire loro una lettura semplificata, mentre abbiamo mantenuto uguale il testo da completare.</p>
<p>Modalità di rilevazione degli apprendimenti</p> <p>Tempi: 2 lezioni per l'elaborazione del prodotto + 2 lezioni per la presentazione e riflessione individuale</p>	<p>Il completamento dell'attività è consistito nel produrre una presentazione multimediale, oggetto di valutazione, paragonando le caratteristiche fisiche e politiche di due Paesi: Italia e Gran Bretagna.</p> <p>La presentazione, con elementi grafici e testuali (WRITING), è stata valutata come prodotto tramite un'apposita griglia; la valutazione è stata la stessa per tutti i membri del gruppo.</p> <p>In aggiunta ogni studente del gruppo è stato valutato per l'esposizione orale (SPEAKING) della parte di propria competenza tenendo in considerazione gli elementi della lingua (la competenza grammaticale, sintattica e lessicale, la pronuncia e l'intonazione), ma anche strategie di esposizione orale, quali il registro e gli elementi paratestuali (timbro di voce, scioltezza, ecc.).</p> <p>In aggiunta alla valutazione delle attività di SPEAKING e di WRITING agli studenti è stata sottoposta una griglia di autovalutazione avente come obiettivo portarli a riflettere sulle proprie modalità di lavoro con gli altri, al fine di potenziare le competenze indicate negli obiettivi in premessa, in particolare "collaborare e partecipare".</p>		



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

Il nodo della valutazione

di Emanuele Contu, dirigente scolastico e formatore,
ed Ennio Pasinetti, dirigente scolastico



Che il tema della valutazione nella scuola rivesta un ruolo centrale è senza dubbio un'ovvietà. Meno ovvio, tuttavia, è definire cosa si intenda con il termine "valutazione" e, soprattutto, quali siano gli elementi e i fatti cui si decide di "dare valore": la valutazione, infatti, è in sé un atto mai neutrale e oggettivo, in quanto si realizza attraverso la scelta di cosa osservare e cosa tralasciare, nonché del valore da attribuire a quanto si sceglie di osservare. Vi è inoltre l'inevitabile distanza tra dichiarato e agito: tra quanto troviamo nei documenti ufficiali del Ministero e delle singole scuole, e il modo in cui la valutazione si traduce sul campo, attraverso le differenti competenze e percezioni dei valutatori, le sensibilità e gli impliciti di cui ciascuno è portatore.

Negli articoli presentati in questa sezione si affrontano le due dimensioni fondamentali della valutazione nella scuola: la valutazione degli apprendimenti e la valutazione di sistema. Di valutazione degli apprendimenti si occupa Loredana Leoni, che da dirigente tecnica ha tra l'altro partecipato direttamente alla stesura del D. Lgs. 62 del 2017. Leoni affronta il tema della valutazione degli apprendimenti

nella scuola del primo ciclo, richiamando l'attenzione appunto sui "significati impliciti che, proprio perché inespressi, orientano le azioni dei singoli docenti, spesso mantenendo inalterata l'adesione formale alle deliberazioni collegiali". Leoni si sofferma in particolare sulla scelta di mantenere la valutazione in decimi, reintrodotta con la legge Gelmini nel 2008 e confermata nel Decreto Legislativo 62: una decisione problematica non tanto in sé, ma soprattutto perché imponendo *ope legis* una precisa metodologia valutativa (scelta che meglio poteva essere demandata agli organi tecnici, ovvero ai singoli collegi docenti), ha di fatto perduto l'occasione per attivare nelle scuole una riflessione non formale su logiche, modalità e significati della valutazione.

Clara L. Alemani, dirigente scolastica ed esperta di valutazione di sistema, affronta nel suo intervento il nodo dell'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, focalizzandosi in particolare sugli istituti comprensivi. Nella riflessione di Alemani, di rilievo il richiamo al ruolo centrale del dirigente scolastico anche nel "favorire una riflessione comparativa sulle funzioni della valutazione e dell'autovalu-

tazione applicate agli apprendimenti, al sistema scolastico nel suo complesso e alla singola istituzione scolastica, sottolineandone somiglianze e differenze", di modo che l'attività di valutazione di sistema non sia percepita come "culturalmente scollegata dalle competenze professionali proprie del mestiere dell'insegnante".

Proprio sul tema delle competenze valutative dei docenti, in effetti, occorre probabilmente avviare una riflessione di ampio respiro. Trascorse epoche in cui il tema aveva maggiore centralità nel dibattito di settore e nella letteratura pedagogica, oggi pare a tratti scomparire dal radar o essere in qualche modo delegato ai documenti ministeriali, che tuttavia faticano a trovare spazio nella riflessione dei singoli docenti come delle comunità scolastiche. Pensa, soprattutto per il primo ciclo, la scelta mancata che condiziona in tutto il suo impianto il D. Lgs. 62 del 2017: l'aver confermato la valutazione in decimi, come rileva la stessa Leoni, ha certamente inibito la discussione che avrebbe invece attraversato le scuole se fosse stata data loro la possibilità e il compito di decidere quale forma di valutazione adotta-

re (scelta prettamente tecnica, che certamente le scuole autonome dovrebbero potere esercitare). Il dualismo irrisolto voti/competenze, inoltre, sta condizionando non soltanto il primo ciclo di istruzione, ma anche quei settori del secondo ciclo (in particolare l'istruzione professionale) che maggiormente avrebbero tratto giovamento da un superamento della valutazione decimale a favo-

re di una valutazione esclusivamente per competenze. Allo stesso modo, il processo di valutazione e autovalutazione delle istituzioni scolastiche, giunto a compimento (non senza difficoltà) con la rendicontazione sociale nel dicembre 2019, appare ancora lungi dall'essere patrimonio stabile e riconosciuto nella vita delle istituzioni scolastiche, anche se senza dubbio mol-

ti sono i passi avanti realizzati nell'ultimo lustro. Se il quadro normativo e delle pratiche appare quindi irrisolto, resta indubbia la necessità di rilanciare, all'interno dei percorsi formativi dei docenti e delle attività di aggiornamento promosse da scuole ed enti di formazione, la riflessione sulle pratiche della valutazione, fattore chiave della stessa identità professionale di chi oggi lavora nel campo dell'istruzione.

Immaginiascuola - SitiUnescoItalia
Villa La Magia, il giardino e la scalinata



La valutazione nel primo ciclo

di Loredana Leoni, dirigente scolastica e già dirigente tecnica

«Ognuno è un genio. Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi su un albero passerà tutta la sua vita a crederci uno stupido» (Albert Einstein).

Affrontare il tema della valutazione significa interrogarsi su uno, forse il principale, degli snodi attorno al quale si costruisce il **significato dell'esperienza scolastica**. Perché la valutazione è fatta di norme, di prassi, di idee, esplicite ma spesso implicite, di modalità e di strumenti, anche tecnologici, di riflessioni pedagogiche che spesso naufragano nell'uso dei voti, della media che dovrebbe essere il modo per comunicare ciò che i bambini e i ragazzi sanno e sanno fare con ciò che hanno imparato. Anche nel primo ciclo.

Interrogarsi su quali siano i **risultati del processo di insegnamento-apprendimento**, sia a livello di singolo studente che a livello di sistema, vuol dire raccogliere informazioni e dati per poter decidere su come proseguire. E questo vale sia per gli apprendimenti degli alunni sia per le scelte istituzionali.

Se **“valutare” significa “dare valore”**, a cosa si dà valore? E perché? A questa domanda si può rispondere in modo esplicito facendo riferimento a ciò che è scritto nei testi ufficiali (Indicazioni nazionali, norme e decreti, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, progettazioni a diversi livelli). Ma restano significati impliciti che, proprio perché inespressi, orientano le azioni dei singoli docenti, spesso mante-

nendo inalterata l'adesione formale alle deliberazioni collegiali. La scuola ha come compito prioritario quello di attuare la Costituzione, contribuendo in maniera sostanziale a far crescere le competenze per una cittadinanza attiva e responsabile, lavorando per **rimuovere la disuguaglianza delle origini socio-culturali**. Allora il passaggio successivo non può che essere quello di progettare percorsi didattici, approcci metodologici e relazioni educative che consentano a ognuno di **sviluppare al massimo le proprie potenzialità in termini cognitivi, affettivi, relazionali**. Se dovessero essere interpellati, tutti i docenti italiani si direbbero d'accordo con tali affermazioni. Nei fatti però questo principio non si traduce sempre in scelte coerenti. Infatti se **valutare** significa attribuire valore è evidente che non tutti attribuiamo valore alle stesse cose. Quando ciò succede a scuola la conseguenza è che apparentemente si parla della stessa cosa (come **valutare** determinate prestazioni) mentre in realtà resta **implicito** ciò che si pensa debba fare la scuola. Metafore contenute ne “La scuola”, il film di Daniele Lucchetti che meglio di ogni altro ha ironizzato sul tema¹ cogliendo però ciò che spes-

¹ «C'è chi è nato per studiare e chi è nato per zappare» afferma il prof. Mortillaro.

so non viene detto ma che permea le affermazioni e le decisioni che intorno alla valutazione si coagulano, soprattutto negli scrutini, atto finale in cui culmina, si conclude e acquista valore, nel bene e nel male, la vita dei ragazzi a scuola.

A questo punto per proseguire in questo ragionamento vale la pena di riprendere le funzioni della valutazione per provare a individuare i campi all'interno dei quali le azioni si realizzano. Perché anche gli strumenti che si utilizzano per rilevare gli apprendimenti e i criteri con i quali si valutano hanno una diretta correlazione con ciò a cui si dà valore. La valutazione serve a:

- **autoregolare l'attività didattica**; la valutazione ha innanzitutto uno scopo formativo, anche se usata a livello sommativo, per raccogliere informazioni in ingresso, sui processi, sui punti di arrivo affinché i docenti possano comprendere come gli alunni hanno ricostruito ciò che è stato loro proposto e quindi possano apportare eventuali modifiche, rivedere percorsi e attività;
- **accertare i risultati e certificare gli esiti**; verificare i progressi e la corrispondenza con livelli più o meno definiti e descritti per comprendere come gli studenti sono cambiati. Valutazione periodica e finale, am-

bito questo anche delle decisioni sulle promozioni e le bocciature;

- **comunicare**, ossia dare informazioni innanzitutto agli studenti per avviare quel processo di autovalutazione indispensabile per poter attuare **percorsi significativi di miglioramento**, vero scopo della valutazione. Perché non serve solo capire la correttezza delle risposte date in una prova, ma soprattutto come si è arrivati a formularle, quali ragionamenti, quali processi logici e cognitivi si sono attivati, come si sono riutilizzate le conoscenze, sia in termini di contenuti a livello dichiarativo che a livello procedurale. Senza questo passaggio metacognitivo la valutazione si ferma all'attribuzione di un voto che assume un valore apparentemente chiaro ma che difficilmente informa su quanto si sa e si sa fare. Un'attenzione che non si colloca solo al termine di un percorso ma va mantenuta durante tutto il processo di insegnamento-apprendimento. Proseguendo in questa riflessione va sottolineato un elemento conosciuto e riconosciuto da tutti, non sempre però tenuto nella debita importanza mentre ci si trova in situazione, con il risultato di confondere i piani e quindi anche la comunicazione, anche perché nel linguaggio comune **verificare** e **valutare** spesso vengono usati come sinonimi. In realtà sappiamo che **verificare** significa accertare in che **misura** sono stati raggiunti gli obiettivi, con strumenti che possono essere quelli classici come prove, esercizi, test ma anche compiti più complessi che necessitano di rubriche in cui sono descritti livelli di padronanza

da osservare su più dimensioni. Agli esiti della verifica vengono attribuiti punteggi, se si tratta di aspetti quantitativi, e/o livelli, se le richieste sono anche di tipo qualitativo, che vengono successivamente interpretati in base ai criteri di valutazione.

Valutare significa *attribuire un giudizio di valore* ai dati relativi raccolti. Per farlo è necessario aver definito, e comunicato precedentemente, criteri trasparenti.

La valutazione è dunque il risultato di osservazioni e di verifiche proposte con modalità e strumenti diversi e, se si tratta di valutazioni periodiche o finali, di considerazioni sull'andamento complessivo nel tempo dell'apprendimento dell'allievo.

Se quindi l'oggetto da **valutare** è complesso, altrettanto complesso dovrà essere il processo di valutazione: non un momento circoscritto ed isolato, ma prolungato nel tempo, con osservazioni sistematiche e utilizzo di strumenti diversi e adeguati, come ad esempio compiti in situazione, su problema, su progetto. «La valutazione è uno spazio di riflessione fondamentale in una scuola attenta ai bisogni di tutti e di ciascuno: è il collettore dell'intero circolo progettuale.

Dalla valutazione si parte, si arriva e si riparte. La valutazione finale di ogni studente, articolata in valutazione dei risultati di apprendimenti disciplinari e in certificazione delle competenze, ha uno specifico ambito di riflessione in ogni collegio dei docenti a partire dalla predisposizione di opportuni strumenti per la lettura dei bisogni educativi, dalla definizione e

dalla progettazione di strategie didattiche per il raggiungimento di livelli adeguati di apprendimento, come declinato nel D. Lgs. n. 62/2017»².

Quanto finora esposto trova appunto una base formale nel **D. Lgs. n. 62/2017**, approccio che si trova confermato nell'art. 1 dove vengono definiti i principi, l'oggetto e le finalità della valutazione rispetto agli apprendimenti e deve:

- essere formativa ed educativa;
- concorrere al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo;
- documentare lo sviluppo dell'identità personale;
- promuovere l'autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze;
- essere coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo;
- essere effettuata dai docenti sulla base dei criteri e delle modalità definiti dal collegio dei docenti e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

Affermazioni coerenti con quanto stabilito nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo*: «La valutazione precede, **accompagna** e **segue** i percorsi curricolari. **Attiva** le azioni da intraprendere, **regola** quelle avviate, **promuove il bilancio critico** su quelle condotte a termine. Assume una preminente **funzione formativa**, di accompagnamen-

² *L'autonomia scolastica per il successo formativo*: <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf>

to dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo». Dove si chiarisce anche che la valutazione rientra nella funzione docente nella **dimensione individuale**, in relazione all'autonomia professionale, e **collegiale**, nel rispetto dei criteri deliberati dagli organi collegiali **in merito alla responsabilità della valutazione, alla cura della documentazione e alla scelta dei relativi strumenti**.

La CM 1865/17 riprende questo fondamentale riferimento alla definizione dei criteri e lo esplicita anche in relazione alla necessità che il collegio dei docenti definisca la corrispondenza tra le votazioni in decimi e i diversi livelli di apprendimento (ad esempio definendo descrittori, rubriche di valutazione, ecc.).

La scelta legislativa del mantenimento nel primo ciclo del voto come espressione del giudizio nella valutazione periodica e finale è contraddittorio con il quadro finora descritto.

Sarebbe interessante ripercorrere i vari cambiamenti relativi alle modalità di espressione della valutazione nel documento di valutazione e connetterli con la ricaduta in termini didattici ed educativi, di riflessioni pedagogiche degli insegnanti, di modifiche nella progettazione delle attività. Ho sempre pensato che le scelte in relazione alla valutazione (come, cosa, quando) abbiano una corrispondente retroazione sulla definizione dei percorsi didattici, sugli approcci metodologici, sulle strategie e sui materiali. Infatti nei periodi in cui la scuola e gli insegnanti, in particolare della scuola pri-

maria, si sono dovuti confrontare con le diverse proposte tecniche, dall'enfasi narrativa delle schede di valutazione alla scala pentenaria con le lettere superate da una "semplificazione populista" che ha portato agli aggettivi, passando dal portfolio introdotto ope legis, la ricerca e la riflessione sono stati presenti nel dibattito pedagogico, anche per la concomitante riflessione sull'autonomia scolastica e la possibilità di modificare i consueti assetti organizzativi, metodologici e didattici.

È la legge Gelmini, n. 169 del 2008 a imporre una svolta, soprattutto per motivi economici, basata sul maestro unico e su un modello organizzativo superato da decenni, su un ritorno a prima della legge 517/77 che aveva introdotto la stagione della valutazione formativa. Ritorno al voto in decimi, anche per il comportamento e ammissione alla classe successiva con tutte sufficienze anche nella scuola media. Ossia il ripristino di routine rassicuranti, ad esempio la media aritmetica. Non è il voto a essere il catalizzatore di tutti i mali della valutazione, ma certamente il suo essere numero, che solo apparentemente è trasparente (cosa si nasconde dietro un voto? se viene dato da docenti diversi? su compiti che hanno obiettivi diversi?...), rende più complicata la riflessione fino ad annullarla come è accaduto anche nella scuola primaria. La diffusione del registro elettronico ha complicato ancor di più tale situazione con la smania di assegnare voti a ogni attività che possa essere considerata una verifica, controllati in tempo reale dai genitori, che di-

ventano media per la valutazione periodica e finale.

Su questo punto vale la pena riprendere la normativa. Il D. Lsg. 62/17 non ha certamente risposto alle aspettative di chi si attendeva un salto qualitativo che riportasse la riflessione sulla valutazione in un alveo più coerente con la ricerca pedagogica, magari astenendosi dall'entrare nel merito di scelte che non dovrebbero essere definite da norme primarie ma riguardare riflessioni tecniche. Così non è stato, i voti sono rimasti ma vale la pena di considerare gli aspetti positivi che possono consentire di vedere "il bicchiere mezzo pieno". I voti sono considerati come "etichette" che devono rimandare a livelli di apprendimento definiti in collegio docenti. Non è un passaggio formale che si richiede ma una riflessione sostanziale sui punti di arrivo, dai Traguardi di sviluppo delle competenze e dagli Obiettivi definiti dalle Indicazioni Nazionali, rielaborate nel curriculum di scuola.

Questo significa che va fatta una riflessione anche sui modi e sui tempi in cui usare il voto (ad esempio non sui quaderni per apprezzare o meno i lavori dei bambini), come scandire l'anno scolastico in periodi, che possono essere differenti dal solito trimestre e quadrimestre. In prima e seconda elementare attribuire voti a gennaio vuol dire **valutare** bambini e bambine che stanno costruendo le loro teorie sulla lingua scritta, sulla corrispondenza tra quantità e numeri, sugli oggetti nello spazio e sui concetti di tempo riportando già in questa fase ogni cosa al voto: "quanto ho preso?".

Gli effetti collaterali del processo di autovalutazione delle istituzioni scolastiche

di Clara L. Alemani, dirigente scolastica ed esperta di valutazione di sistema

Le riflessioni di seguito proposte intendono focalizzarsi sul processo e sul prodotto dell'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, in particolare degli istituti comprensivi, nonché sulle prospettive che l'autovalutazione può offrire al lavoro del/la dirigente scolastico/a (DS), orientandone le scelte di gestione.

Come è noto il processo di autovalutazione (AV) è stato introdotto dal DPR.80/2013 che prevede la elaborazione di un rapporto di autovalutazione (RAV), la valutazione esterna, la progettazione e realizzazione di un piano di miglioramento (PdM) e la rendicontazione sociale. L'avvio del processo vero e proprio è avvenuto nell'anno scolastico 2014/2015; il ciclo, in origine triennale, è diventato nei fatti quinquennale e giunge pertanto alla sua conclusione nel corrente anno scolastico.

Il processo di AV rappresenta anche per chi dirige l'occasione per una conoscenza più oggettiva della propria istituzione, basata su dati che vengono forniti, o per meglio dire restituiti, alle istituzioni scolastiche principalmente dal MIUR. Già questo primo elemento rappresenta una *novità virtuosa*: le scuole sono avvezze a rispondere a monitoraggi, richieste, indagini, que-

stionari curati dal Ministero, ma non a disporre di tali dati aggregati e raggruppati in modo da favorire il confronto tra le scuole stesse. Per lungo tempo, infatti, prima che l'AV diventasse sistemica, gli istituti scolastici che la praticavano in forma volontaria e sperimentale dovevano impegnarsi nella ricerca di dati a sostegno del processo. I dati così restituiti costituiscono motivo di riflessione, non solo per il/la DS, ma per tutto il nucleo interno impegnato nel processo di AV, contribuendo in questo modo a limitare il rischio di autoreferenzialità. Il/La DS può quindi promuovere momenti di riflessione collegiali già a partire da questa prima *novità virtuosa*.

Anche la composizione dell'unità di AV può rappresentare una scelta strategica per chi dirige la scuola. La CM. 47/2014 prevede che ogni scuola *si doti di un'unità di autovalutazione, costituita preferibilmente dal dirigente scolastico, dal docente referente della valutazione e da uno o più docenti con adeguata professionalità individuati dal Collegio dei docenti*. Il/La DS potrà comunque valutare l'opportunità di ampliare il gruppo (senza tuttavia che diventi troppo numeroso dal momento che è chiamato a produrre un risultato definito in tempi stabiliti), in modo che siano rappresentati tutti i plessi dell'isti-

tuto comprensivo. La costituzione del gruppo può rappresentare un'occasione per valorizzare le cosiddette figure di *middle management*, quali, ad esempio, le funzioni strumentali o coloro che coordinano commissioni o progetti ritenuti strategici per l'istituto. In ogni caso è opportuno avvalersi di docenti che conoscono bene il contesto in cui operano, senza limitarsi a individuare come componenti i propri collaboratori.

Il/La DS potrà anche optare per un gruppo a composizione variabile: accanto a un nucleo più ristretto, potrà prevedere la partecipazione a rotazione di docenti (e anche del/la Direttore/trice dei Servizi Generali e Amministrativi) individuati sulla base delle aree che, nel corso delle diverse riunioni del gruppo, vengono analizzate.

Quanto all'opportunità di includere anche qualche genitore, le opinioni sono discordi: se da un lato è molto interessante acquisire anche il loro punto di vista, dall'altro è bene ricordare che il processo, finalizzato a creare un ciclo virtuoso di miglioramento continuo, deve essere curato da chi opera all'interno dell'organizzazione, non da coloro ai quali il servizio scolastico è destinato. Per questi ultimi o almeno per i più diretti interes-

sati (alunni/e famiglie) possono essere previsti altri ruoli, ugualmente significativi, e può essere proprio il processo di AV a favorire la consapevolezza della loro necessità. Si possono avviare, ad esempio, sistematiche indagini di gradimento del servizio, da ripetere con cadenza almeno biennale, oppure prevedere la realizzazione di *focus group* su temi individuati, proprio grazie all'AV, come strategici per gli obiettivi di sviluppo dell'istituto o per verificare la validità di alcuni processi che, è noto, sono spesso problematici per tutte le organizzazioni, non soltanto per gli istituti comprensivi (basti pensare, ad esempio, a quello relativo alla comunicazione). Si tratta, anche in questo caso, di *effetti collaterali* che il/la DS può cogliere mentre ancora l'AV è in corso.

L'intero processo richiede risorse non indifferenti, almeno in termini di tempo. È cruciale che il/la DS partecipi agli incontri dell'unità di AV, non soltanto perché la sua presenza è esplicitamente prevista dalla CM.47/2014, a cui già si faceva riferimento, ma soprattutto perché, per mandato istituzionale, può garantire una visione unitaria dell'istituto e ancora di più perché rende immediatamente evidente l'importanza che viene attribuita al processo di AV. Anche in questa occasione quindi si produce un *effetto collaterale*: la presenza del/la DS nel gruppo segnala che il processo di AV non è un adempimento burocratico, bensì un'operazione che richiede di essere presidiata e monitorata da chi dirige l'istituto. Per il/la DS è una delle occasioni in cui agire come model-

lo di ruolo, diffondendo la cultura dell'autovalutazione e della valutazione. Sarà suo compito, ad esempio, favorire una riflessione comparativa sulle funzioni della valutazione e dell'autovalutazione applicate agli apprendimenti, al sistema scolastico nel suo complesso e alla singola istituzione scolastica, sottolineandone somiglianze e differenze, così che il lavoro del gruppo non sia percepito, anche da chi ne fa parte, come un'attività culturalmente scollegata dalle competenze professionali proprie del mestiere dell'insegnante.

Il processo di lavoro si conclude con l'individuazione di priorità, traguardi e obiettivi operativi (la quinta sezione del RAV) da cui devono derivare i progetti/attività che costituiscono il PdM che, a sua volta, dovrà essere assunto come parte organica del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Come è stato ampiamente sottolineato nei percorsi di formazione curati dagli Uffici Scolastici Regionali e più volte ribadito nella *Guida Operativa* disponibile sul sito del Servizio Nazionale di Valutazione, è importante che priorità, traguardi e obiettivi siano numericamente limitati per poter essere perseguiti con buone probabilità di successo. Anche nella scelta dei progetti e delle attività da includere nel PdM, il/la DS gioca un ruolo cruciale: solo chi guida l'istituto dispone di una visione complessiva, organica e pluridimensionale, in cui devono essere soppesati aspetti finanziari, gestionali e organizzativi legati alla sostenibilità e alla reale fattibilità di quanto previsto nel PdM. È cer-

to che spetta al/alla DS creare e garantire le condizioni affinché i progetti del PdM possano avere successo. Ciò comporta compiere scelte di gestione affinché i progetti che compongono il PdM siano pianificati e gestiti da gruppi di docenti piuttosto che da singoli, così che tutta la cultura organizzativa e professionale dell'istituto ne tragga giovamento. Se, ad esempio, uno dei progetti del PdM riguarda l'elaborazione del curriculum di istituto (o la sua revisione), è necessario che sia un gruppo di lavoro individuato in seno al collegio ad occuparsene. È altresì necessario che nel Piano Annuale delle Attività sia definito il calendario degli incontri, a cui sarebbe opportuno che il/la DS prendesse parte con una certa regolarità, così da tenere monitorato lo stato di avanzamento dei lavori. Ciò comporta definire già in fase di pianificazione adeguati strumenti di monitoraggio, eventuali azioni di riallineamento in itinere e risultati misurabili, senza trascurare la coerenza tra tali risultati e il PTOF. Tale raccolta di documentazione si rivelerà molto utile per la predisposizione della Rendicontazione Sociale. Anche in questo caso, sarà compito del/della DS valutare l'utilizzo di una nuova scheda di pianificazione e monitoraggio comune a tutti i gruppi di lavoro/commissioni che agiscono all'interno della scuola oppure promuovere l'utilizzo di quella eventualmente già condivisa dall'istituto, purché in essa trovino adeguato spazio i risultati da raggiungere, articolati in modo da essere misurabili, le connessioni con il PTOF e le

modalità nonché gli strumenti di monitoraggio. È evidente che il/la DS dovrà prevedere momenti di incontro regolare con i gruppi o almeno con i responsabili per essere aggiornato sullo stato di avanzamento delle attività.

Chi dirige dovrà inoltre compiere un'altra scelta di gestione, selezionando le attività da proporre in sede di contrattazione di istituto, affinché sia garantito un adeguato, seppure simbolico, riconoscimento economico per i gruppi impegnati nella realizzazione del PdM. Anche in questo caso si produce un *effetto collaterale*: il gruppo che si occupa del PdM acquisisce una visibilità riconosciuta all'interno dell'istituto. Né le scelte gestionali del/la DS si esauriscono con le azioni descritte. L'Atto di indirizzo, ad esempio, potrà trovare sostegno nelle evidenze del RAV, dando così modo a chi dirige di sostanziare le proprie scelte sulla base di dati e risultati solidi, frutto di un'indagine condotta da un gruppo e non di impressioni prive di evidenze.

Se, tanto per continuare con gli esempi, un istituto individua come parte del PdM la realizzazione di azioni di recupero, potrebbe essere necessario rivedere l'organizzazione oraria dell'intero istituto o ancora, se le azioni del PdM sono finalizzate a creare momenti effettivi di continuità tra scuole, allora sarà necessario creare le condizioni organizzative affinché questo possa essere realizzato. Oppure, quando si tratta di porre mano a risultati negativi nelle prove standardizzate, è necessario che il/la DS porti a conoscenza di tutto il collegio quale area di miglioramento viene individuata e per

quali ragioni, scongiurando tuttavia il rischio che la sua finalità sia quella di creare una sorta di graduatoria e di valutazione dei/delle docenti e delle classi. Di conseguenza, oltre a prevedere riflessioni su eventuali momenti di recupero per le classi, potrebbe essere necessario riesaminare i criteri con cui le classi vengono formate o quelli di assegnazione dei/delle docenti alle classi oppure si definiscano criteri condivisi per la distribuzione in corso d'anno di eventuali nuove iscrizioni, così che la varianza tra le classi o dentro le classi sia un aspetto adeguatamente considerato. Proprio sulla base del PdM potranno, se necessario, essere avviati o sviluppati contatti con altre istituzioni scolastiche del territorio e/o con altre realtà quali, ad esempio, associazioni del terzo settore, organizzazioni del privato sociale, ecc.

Preme sottolineare che, come accennato in precedenza, il processo di AV può costituire anche uno strumento per consolidare aree già positive oppure per pianificare e realizzare azioni che non riguardano direttamente gli esiti degli/delle studenti/esse, ma altri aspetti comunque strategici per l'istituto, quali, ad esempio, quelli relativi alla partecipazione delle famiglie ai momenti istituzionali previsti dall'ordinamento di un istituto comprensivo.

È essenziale che le azioni messe in atto da chi dirige, sia che riguardino la pianificazione o che riguardino il monitoraggio delle attività, siano adeguatamente costruite, con l'indicazione di tempi certi per gli incontri, ma anche di momenti di feedback del/della DS ai gruppi di lavoro.

A tutte le azioni descritte si lega anche la formazione: quando vengono rivisti o definiti per la prima volta processi cruciali per la vita e lo sviluppo dell'istituto, è bene che le persone siano sostenute da adeguate attività di formazione. In tal modo, si agisce sui processi e su chi è responsabile della loro realizzazione.

Va da sé che i risultati finali dei gruppi dovranno essere raccolti e distribuiti al collegio per tempo, così che possano costituire la base per una discussione basata su evidenze oggettive.

Non solo, ma anche i criteri per la valorizzazione del personale docente, previsti dalla L.107/2015, possono essere collegati ad azioni strategiche per l'istituto, visibili e riconosciute da tutti/e i/le docenti, siano esse quelle previste dal PdM o altre scaturite comunque dall'analisi condotta in sede di AV.

Molto è stato scritto e detto a proposito del ruolo del/la DS nella diffusione dei risultati del processo di AV. È sufficiente ricordare, in questa sede, che neppure la diffusione del RAV, del PdM e della Rendicontazione sociale può essere curata secondo una logica di adempimento formale: occorre individuare occasioni e strumenti per illustrare, richiamare, mantenere vivo quanto è stato definito dai processi che hanno condotto alla formulazione di quei documenti, utilizzando le riunioni degli organi collegiali e ogni occasione per richiamare ciò che l'istituto ha realizzato. Ne trarrà giovamento l'intero processo di comunicazione, sia interno, sia esterno all'istituto.

Il carattere sfidante delle attività che proponiamo

**di Elena Piritore, insegnante di scuola primaria,
Tutor coordinatore Scienze della Formazione Primaria,
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
elena.piritore@unicatt.it**



Il titolo della rubrica di questo mese ha particolarmente acceso la passione negli autori dei nostri contributi, perché nella scuola le cose belle ci sono e si fanno e la voglia di condividerle è impellente. È stato bello dare voce a chi ci crede tanto e davvero, a chi alla scuola pensa in continuazione, perfino... mentre dorme. Perché fare scuola è questo: pensarci sempre e in continuazione, non solo per rendere gli apprendimenti significativi, ma anche per onorare l'origine di una parola così importante: insegnante. In-segnare, segnare dentro, lasciare un segno. Ma il segno lo si lascia anche dentro di noi che pensiamo le attività e i progetti che poi ci vengono restituiti cambiati, elaborati, arricchiti. Più belli persino di come li avevamo immaginati; ed è questa, per noi, la *sfida* quotidiana: fare la scuola con le risorse che abbiamo, cercare, immaginare, creare insieme ai ragazzi e lasciare che queste esperienze costruiscano il loro e il nostro bagaglio.

In tutti i contributi che seguono c'è un punto in comune: la ricerca e lo studio costante da parte dei docenti che ci tengono a ren-

dere la scuola viva e vitale. La parola-chiave sembra essere, in tutti i contributi, "movimento", insieme a una continua ricerca di opportunità offerte dal territorio. È il movimento che rende la didattica interessante, lo spostamento tra un linguaggio e un altro, la trasversalità degli argomenti che si muovono tra le discipline e accendono la curiosità e la voglia di farsi domande e scoprire le risposte. Ma ci deve essere una meta finale appetibile, una motivazione che spinge gli alunni a svolgere le attività con interesse e desiderio di conoscere. Se si pensa a un gioco a squadre, qualsiasi esso sia, ci si accorgerà che nulla è immobile, neanche in una partita di poker in cui i giocatori sono seduti in silenzio: lo sguardo si muove dalle carte alle espressioni dei volti e i pensieri corrono veloci tra i numeri e le possibilità. I nostri autori ci raccontano come "il movimento" sia possibile nelle loro classi.

Nella scuola dell'infanzia troviamo il continuo spostamento tra i linguaggi e la loro rielaborazione in modo da sperimentarli, usarli, vestirli, gettarli se necessario ma comunque manipolar-

li: dall'analogico al digitale, dal tradizionale all'innovativo. Si tratta di parlare una lingua nota al bambino ma di proporre, contestualmente, nuovi scenari che possano incuriosire e coinvolgere, così da offrire maggiori possibilità di espressione a quella fantasia ancora non contaminata dall'esperienza.

Nella secondaria dei colleghi di Coldiroli sono gli alunni che si muovono da un'aula all'altra e non gli insegnanti. Ognuno ha il proprio spazio personale ma è il corridoio che si trasforma nello spazio di comunità, quasi a ricalcare le strade del piccolo paese di provenienza. La scuola come la piazza: una piazza in cui si parla di problematiche sociali, si parla di cambiamenti importanti, dove ci si confronta e si pensano strategie per migliorare la qualità della vita. Dalla metafora poi si passa alla pratica e il piccolo paese che può apparire statico diventa dinamico grazie all'intera comunità scolastica. Gli insegnanti, gli alunni e i genitori popolano quelle strade e applicano le strategie pensate. Nella primaria c'è il ricordo di questi due aspetti: classi in movimento tra le attività, inse-

gnanti che si coordinano, digitale e unplugged che si scambiano in continuazione. Ma anche famiglie che collaborano e insegnanti sempre alla ricerca di opportunità interne ed esterne per rendere vivace la didattica ed efficace l'apprendimento.

Il carattere sfidante è dunque degli insegnanti che devono

puntare sempre a obiettivi alti. Ad abbassare il tiro ci penserà il processo di regolazione che siamo chiamati ad attivare in ogni nostra progettazione; ma anche la regolazione presuppone un movimento e soprattutto uno sguardo acceso.

Occorre altresì rendersi consapevoli del fatto che ogni sfida

può contenere fallimenti, che tuttavia sono parte fondante del processo di apprendimento. E come ci ricorda Dyson: «Quelli che provano a fare cose strane vanno incontro a molte sconfitte per arrivarci, ma sono probabilmente i più creativi»¹.

¹ Gallo C. (2011). *Pensare come Steve Jobs*. Sperling & Kupfer, Milano, p. 47.

Le sfide di oggi

Caro insegnante, se dovessi immaginare di raccogliere i tasselli significativi delle tue esperienze per regalarli e dividerli con i colleghi, in breve, cosa vorresti condividere?

Documento 1

Testimonianza per la scuola dell'infanzia

di Angela Giubbi, insegnante di scuola dell'infanzia
Parole-chiave: Manuale - Digitale andata e ritorno



Qual è il tuo approccio?

Cosa rende un'attività sfidante? Quanto è importante coinvolgere appieno lo studente nel senso di ciò che si sta facendo?

La nostra storia di insegnanti si apre ogni mattina sollevando il cartonato di un albo illustrato. Ma non siamo noi a sfogliarne le pagine.

Immaginiamo che siano i bambini davanti a noi a seguirne il flusso di immagini e parole, per costruire con i loro sguardi e i loro interventi dei personali orizzonti di senso.

Ci ritroviamo con stupore e divertimento dentro il libro, complici nel suggerire una possibile interazione con le storie e, alla stregua di Reginald e Tina, fortunati personaggi dell'albo di Mo Willems, la mia collega e io scegliamo i vari escamotage narrativi per favorire il coinvolgimento diretto dei bambini, la loro affezione alle nostre proposte: l'allegria Tina sussurra a Reginald di aver avuto un'idea "geniale", ovvero di far ripetere al bambino/lettore una parola ad alta voce. Ecco che, da *lector in fabula*, il bambino non può fare a meno di entrare dentro la storia.

L'idea geniale a scuola si traduce in questa esperienza immersiva, in cui l'invenzione di sollecitazioni dinamiche accompagna i bambini a esplorare e scegliere i vari codici di lettura fino a rimanere coinvolti in un processo di composizione, scomposizione e ricomposizione di significati.

Per ritornare alla metafora iniziale dell'albo illustrato, la nostra proposta diventa sfidante quando da interattiva si fa trans-mediale e, tentando la strada di un'integrazione tra competenze tradizionali e innovative, arricchisce di nuove sfumature i contenuti iniziali e permette al bambino di scegliere a quale livello costruire le proprie rappresentazioni.

Il bambino *entra* nelle nostre storie quando riusciamo ad animarle, a giocare con lui e per lui, in un'esperienza unica e molteplice che, attraversando vari strumenti e media, ritrova nell'adulto quel *congegno* in grado non solo di far conoscere il mondo, ma anche di far esercitare la libertà di pensare, di interpretare e di inventare.

Le mie/le tue/le nostre debolezze

Quali sono in generale le difficoltà che si possono incontrare?

Caso 1. Costruire legami narrativi tra gioco, lettura, video, ascolto e musica

Con i colleghi della Scuola Primaria condividiamo il racconto di Silvia Ghioni, "Una papera nello zaino". Nei nostri contatti epistolari de-costruiamo e ricomponiamo il testo mettendo insieme le nostre specifiche competenze in ambito artistico, musicale o digitale. Con le attività di raccordo entriamo in un ambito sensibile già nella prima fase del progetto, in cui si tratta di far percepire la possibilità di crescere in uno scambio di esperienze e linguaggi.

Il libro è il luogo privilegiato di incontro e di contatto, ma il progetto si articola in una narrazione in cui ogni mezzo contribuisce allo sviluppo della trama e possiede contenuti originali, che possono essere compresi solo viaggiando dal libro allo schermo, all'aula di motoria o di musica e persino fuori, per ritornare ancora sulle pagine di carta.

Situazioni, personaggi e problematiche diventano molteplici e costringono i bambini a scelte reiterate e continue nel procedere della lettura.

Durante gli incontri, coinvolgiamo i bambini in un gioco di link narrativi e indizi da individuare.

L'entusiasmo nel raccontarsi e il desiderio di mostrare le proprie conquiste sul filo della storia accompagna con ritmo rassicurante il gioco del capire.

Caso 2. Viaggiare da uno spazio sensoriale allo schermo interattivo e viceversa per un'unica costruzione di senso

Spesso ricorriamo a delle metafore per costruire e presentare ai bambini i nostri viaggi nel mondo, per questo la preparazione del setting acquisisce ogni volta un ruolo fondamentale per l'apprendimento.

Il contesto facilita il maggior coinvolgimento del bambino e i momenti di programmazione diventano, per le insegnanti del team, attività di design.

Con la collaborazione delle famiglie abbiamo dotato i nostri viaggiatori della fantasia di tutto l'occorrente per partire (uno zaino che si rinnova con oggetti a tema) e, sfruttando le nostre dotazioni tecnologiche (videoproiettore, lavagna interattiva, casse audio) abbiamo cercato di riprodurre le particolari atmosfere.

Gli oggetti e le suggestioni sensoriali visive, sonore, olfattive e percettive, riconducibili alle storie, riescono a innescare nei bambini processi di immaginazione figurativa della realtà.

Nei vari ambiti esplorati e con una pluralità di supporti, l'obiettivo è quello di sedimentare storie nell'animo dei bambini e stringere significati intorno ad esse.

Caso 3. Armonizzare il ritmo delle nostre proposte didattiche con la rapidità di fruizione offerta dai cartoni, i video e le app

Di fronte alla pervasività dei media, all'opportunità di fruire storie con modalità più veloci rispetto al libro tradizionale, la nostra sfida a scuola si pone su un piano diverso rispetto alla mera semplificazione narrativa. Non si propone il libro come alternativa ai cartoni o ai video di YouTube, ma un testo-laboratorio in grado di coniugare una pluralità di codici: da quello visivo a quello linguistico fino a quello digitale.

Dalla scrittura iconica, la storia riprende una nuova narrazione nello schermo del pc o del tablet, ne amplifica i contenuti con il suono e il movimento. Esploriamo quindi la possibilità trans-mediale del nostro albo illustrato, applichiamo formule tecnologiche all'apparenza misteriose per noi che simuliamo l'arte di *apprendisti stregoni* e, aprendo varchi tra le parole, proiettiamo i nostri lettori in altre dimensioni.

La magia tradizionale dell'insegnante che gioca con segni, mimica e intonazione della voce si amplifica, ricorrendo a immagini in veste elettronica.

L'ultimo albo che abbiamo letto con i bambini è stato "L'albero" di Iela Mari. La descrizione iconica delle trasformazioni e le scene di vita che si svolgono intorno all'albero hanno dato ritmo e colore alla narrazione.

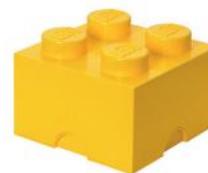
Fonti utili

Ghioni S. (2000). *Una papera nello zaino*. Arka Edizioni.

Mirko non vede l'ora di iniziare la scuola per farsi degli amici. A scuola però gli altri bambini non sembrano accorgersi di lui... finché, un giorno, non porta la sua papera Maia.

Documento 2
Testimonianza per la scuola primaria

di Rita Marchignoli, Direzione Didattica di Fidenza (Pr)
Parole-chiave: La motivazione nella sfida



Qual è il tuo approccio?

Cosa rende un'attività sfidante? Quanto è importante coinvolgere appieno lo studente nel senso di ciò che si sta facendo?

La motivazione è la leva sulla quale appoggia l'apprendimento. Se non mi appassiona ciò che faccio e non sto bene nell'ambiente in cui mi trovo, difficilmente potrò apprendere in modo significativo. Perché un'attività possa essere considerata sfidante occorrono, a mio avviso, alcuni ingredienti irrinunciabili:

1. un obiettivo chiaro da raggiungere;
2. l'organizzazione dei tempi, degli spazi e delle risorse;
3. un risultato che valga la pena di essere raggiunto.

L'obiettivo da raggiungere dovrebbe situarsi in una *zona di sviluppo prossimale* che, pur rimanendo sostenibile per l'età e le conoscenze degli alunni, li metta in condizione di alzare l'asticella delle loro competenze attraverso la formulazione di ipotesi, la scoperta per prove ed errori, la collaborazione con i pari.

L'**aggancio** a ciò che i bambini fanno e che li interessa fuori dalla scuola è carta vincente, perché l'*informale* viene trascinato nel *formale* e li piegato (ma non snaturato) ai fini di un apprendimento efficace e duraturo.

La *difficile gestione della classe* è ormai un'evidenza, non può più essere una scusa. Il docente, perciò, deve accogliere la sfida per primo e predisporre l'ambiente di lavoro (se l'ambiente è accogliente, costruito da chi vi abita allora sarà più divertente e produttivo); organizzare in modo preciso le tempistiche (l'intervento didattico deve avere "ritmo"), i materiali e gli strumenti (la tecnologia gioca un ruolo importante in termini di velocità, interesse, motivazione).

Il risultato di un'attività deve essere *premiante*, perciò le tecniche della *gamification* vengono in aiuto.

Concorrere alla produzione di un artefatto, lavorare in gruppi/squadre, risolvere enigmi e indovinelli, avere un obiettivo da raggiungere in un determinato tempo, sono tutte attività che sviluppano le competenze di problem solving, di teamworking e insegnano a gestire la frustrazione, aumentando la consapevolezza di sé e l'autostima. In questo modo tutti gli alunni sono inclusi, ognuno a seconda delle proprie capacità e attitudini; tutti danno una mano. L'errore si può rimediare e anzi è il benvenuto. Sfida vinta.

Le mie/le tue/le nostre debolezze

Quali sono in generale le difficoltà che si possono incontrare?

Caso 1. Non ho spazi sufficienti/adeguati per proporre attività sfidanti

- Utilizzo spazi non convenzionali assicurandomi che siano sicuri: palestra, corridoio, atrio.
 - Mi accordo con i colleghi per dividere le classi in gruppi in modo che ci sia una turnazione per le attività.
- Es: dei gruppi rimangono in classe e altri si spostano e svolgono le attività assegnate.

Caso 2. Non ho strumenti digitali a disposizione

- Molte attività digitali possono essere tradotte in analogico (unplugged) e risultare altrettanto coinvolgenti: realizzazione di giochi "in scatola" o "a terra", cruciverba, caccie al tesoro, programmazione di algoritmi.
- Mi attivo per partecipare a bandi e concorsi; chiedo all'Animatore Digitale; propongo stakeholders.

Caso 3. Non ho ore di contemporaneità

- Lavoro a classi aperte.
- Coinvolgo i docenti di sostegno.
- Mi informo per poter usufruire di ore del potenziato stendendo un semplice progetto.
- Accolgo i tirocinanti.

Video-stimolo

Reach



<https://youtu.be/OL5PVmeQApM>,

il protagonista cerca di raccogliere qualche goccia d'acqua da una nuvola dispettosa. Incontra molte difficoltà ma la sua generosità lo premia.

è un cortometraggio di circa 4 minuti, il cui

Fonti utili

Gee J.P. (2007). *Come un videogioco*. Raffaello Cortina, Milano.

«I bambini – contrariamente a quanto si pensi – sanno fare molte cose. Il problema è che sono cose (come i videogiochi) che sembrano non avere a che fare con gli apprendimenti: la sfida è saper creare le condizioni perché divengano spendibili anche nel lavoro di scuola».

Don Milani, Scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*. Ed. Libreria Fiorentina.

«Agli svogliati dategli uno scopo».

Parola di studente

Alcuni studenti della classe, 10 anni

Quali sono le attività in cui ti senti più coinvolto a scuola? Perché? Prova a spiegare.

Chiara: «I lavori di gruppo perché lavoro insieme ai miei amici».

Iman: «Soprattutto quando aiuto i miei compagni/e di classe, oppure nei gruppi che ne hanno bisogno. A me piace perché fai un gesto socievole e impari qualche cosa in più, utile o inutile, l'importante è imparare cose nuove e aiutare chi ne ha bisogno. Mi piace: Fidenza rifatta in Minecraft, Giuseppe Verdi e ricreare Fidenza in una scatola. Queste attività aiutano a sviluppare la mente e a pensare come creare».

Jandry: «Il lavoro di gruppo perché tutti si dividono i compiti, anche per mettere a prova le capacità dei suoi componenti».

Kjara: «I tablet per fare i Kahoot, arte perché facciamo i cartelloni e quando coloriamo chiacchieriamo un po'; quando facciamo i progetti per dei concorsi perché ognuno di noi esprime la propria idea; la festa A riva la Machina dove abbiamo uno stand in cui siamo coinvolti ad aiutare la maestra».

Laila: «I lavori in squadra perché mi diverto molto con i miei amici; con loro è molto divertente fare sfide interessanti. Voglio bene a tutti i miei amici e anche alle mie maestre; per me la scuola è un posto dove si impara e si ci diverte».

Marco: «Le tecnologie e i lavoretti, per Minecraft e per costruire la pista di Ozobot perché era troppo coinvolgente».

Mohamad: «Il lavoro di gruppo perché sono insieme a dei miei amici e tutti puntiamo a lavorare insieme e a non fare errori. Mi piacciono i lavori individuali perché devo cercare la vittoria contando solo sulle mie qualità e le mie aspettative. Mi piacciono i lavori di tecnologia perché è come se giocassi».

Andrea: «I lavori di gruppo, tipo quando abbiamo fatto delle costruzioni con degli spaghetti e dei marshmallow; dei percorsi per le Bee-Bot, o quando la maestra invita la classe a uno stand della scuola e lì accogliamo la gente e facciamo giochi educativi. Mi sento coinvolto perché sono valorizzato».

Maicon: «La Marshmallow Challenge, A riva la machina, Minecraft Education e il cartellone di scienze. Ad A riva la machina sono andato ad aiutare la maestra Rita e mi sono divertito tanto con la maestra e i miei amici; In Minecraft Education dovevamo ricostruire Fidenza in miniatura».

Parola di genitore

Qual è il significato di "attività sfidante" per lei?

Stefania Bossoni, rappresentante di classe

«Attività sfidanti sono tutte quelle attività che spingono i bambini a mettere in campo le loro conoscenze senza che se ne rendano conto. Per me è un metodo più difficile da valutare della didattica tradizionale perché non vedo il lavoro quotidiano, ma spesso solo il risultato finale. Certo, vedere i bambini che ci mostrano il loro lavoro e le loro abilità informatiche nei laboratori digitali, nel nostro Atelier, ci rende molto orgogliosi di quelli che sono i risultati ottenuti. Per i bambini invece è una vera opportunità di collaborare in gruppo, ognuno con le proprie attitudini e nel contempo le maestre possono valutare senza la pressione della verifica tradizionale. I momenti di incontro tra insegnanti, genitori e studenti sono sicuramente molto più aggreganti degli incontri istituzionali, sempre molto deserti. Le attività che noi svolgiamo sono molteplici: dalla partecipazione a eventi promossi dall'Ente Comunale, alla collaborazione con associazioni operanti sul territorio, come ad esempio le attività di *A riva la macchina*, una vera e propria fiera nella quale la scuola presiede uno stand e gli alunni partecipano come "aiutanti delle maestre" e si relazionano con tutti coloro che vengono per partecipare ai laboratori organizzati e offerti alla cittadinanza. In quelle occasioni i bambini si mostrano coinvolti e felici più che in qualsiasi altra circostanza di tipo didattico».

Parola di dirigente

Qual è il significato di "attività sfidante" per lei, sia come ex docente che come dirigente?

Prof.ssa Lorenza Pellegrini

«A mio avviso, per gli studenti un'"attività sfidante" deve essere qualcosa di appassionante e impegnativo che, grazie a un serio e sistematico lavoro, possa concretizzarsi in uno o più prodotti finali.

Penso che la vera sfida sia proprio questa: far crescere gli alunni in competenze, trovando le leve giuste a livello motivazionale, e far vedere loro che il sapiente uso del tempo e l'applicazione costante possono portare a una crescita e a un appagante risultato.

Per quanto riguarda, invece, le "attività sfidanti" di un dirigente scolastico, di sicuro non bastano queste poche righe per declinare i 360 gradi di una giornata-tipo, con tutte le incombenze a essa connesse, tuttavia è necessario anche *tenere sempre alto lo sguardo*.

Tutto ciò si concretizza nel cercare di coinvolgere i docenti, pur nella consapevolezza del sempre maggior carico di lavoro, delle classi cosiddette "difficili", dell'aumento dello stress, in sempre nuove proposte, con un occhio speciale al territorio, alla formazione, alla predisposizione di nuovi ambienti di apprendimento, al coinvolgimento dei portatori di interessi, agli avvisi, bandi e concorsi.

Ideale obiettivo è quello di far crescere la scuola, perseguendo un armonico equilibrio tra la didattica di tipo "tradizionale", da utilizzare come imprescindibile base, e l'innovazione, con un sapiente e mirato uso del digitale».

Documento 3

Testimonianza per la scuola secondaria di primo grado

di Valentina Panico, insegnante presso l'Istituto Comprensivo Sanremo Ponente,
plesso di Coldirodi

Parole-chiave: Pensare in grande in spazi ristretti



Qual è il tuo approccio?

Cosa rende un'attività sfidante? Quanto è importante coinvolgere a pieno lo studente nel senso di ciò che si sta facendo?

La Scuola secondaria di primo grado di Coldirodi costituisce una sezione staccata dell'Istituto comprensivo Sanremo ponente. Coldirodi è una piccola frazione sulle alture di Sanremo, a 10 minuti da Sanremo e a 250 metri di altitudine sul livello del mare. Il carattere sfidante delle nostre attività risiede principalmente nella volontà di trasformare una scuola piccola, periferica e di paese in un plesso all'avanguardia dal punto di vista didattico e tecnologico. La crescita di una piccola scuola è l'obiettivo di ogni nostra iniziativa.

Le peculiarità dei nostri interventi sono principalmente due:

- 1) la novità: le attività programmate sono attuali e stimolanti;
- 2) gli obiettivi: in una scuola in cui talvolta si ravvisa la necessità di abbassare il livello degli obiettivi didattici, la sfida è andare controcorrente, proponendo obiettivi elevati, rivolti a tutti gli studenti.

Le mie/le tue/le nostre debolezze

Quali sono in generale le difficoltà che si possono incontrare?

Caso 1. Sfruttamento delle risorse disponibili

Supercoldirodi, le aule dell'arcobaleno.

Durante l'ultimo triennio, gli insegnanti hanno deciso di utilizzare tutti gli spazi disponibili e negli anni hanno creato una biblioteca, un laboratorio scientifico e una nuova aula informatica. Si è trattato di un lavoro intenso e gratificante, che ha visto la partecipazione dei ragazzi, che hanno contribuito a smaltire i vecchi materiali, hanno riparato e ridipinto gli arredi e allestito le nuove aule, ma anche delle famiglie, che hanno da subito dimostrato entusiasmo verso il progetto di rinnovamento della scuola e hanno raccolto e donato libri e curato le cerimonie di inaugurazione che hanno scandito questo triennio e che hanno visto la partecipazione del paese e delle autorità locali.

Oggi la scuola secondaria di Coldirodi è una realtà unica: grazie al progetto "Supercoldirodi: le aule dell'arcobaleno", ogni aula è dedicata a una disciplina e le classi si spostano da un ambiente all'altro. I ragazzi utilizzano gli armadietti individuali posti nell'ampio corridoio e organizzano il materiale e gli spostamenti in modo autonomo. Il problema dell'eccessivo peso dello zaino è del tutto superato e l'uso di Google Classroom consente una condivisione dei materiali tra docenti e alunni e agevola il lavoro a casa.

Caso 2. La sensazione di perifericità rispetto a tematiche nazionali e internazionali.

Particolarmente sentito è l'interesse per l'ambiente: si susseguono manifestazioni, cortei e iniziative che coinvolgono gli allievi delle scuole superiori italiane e straniere. Per chi vive e lavora a Coldirodi, tali eventi risultano lontani e difficilmente raggiungibili.

Coldirodi Plastic free

Il progetto prevede varie fasi e la collaborazione di docenti, alunni e l'ente che si occupa del servizio di igiene urbana per il Comune di Sanremo.

Gli insegnanti sensibilizzano gli studenti sul tema della sostenibilità attraverso la stesura partecipata del progetto; gli studenti si impegnano a discutere del progetto con le loro famiglie. La scuola mette in atto alcune buone pratiche: uso di borracce, utilizzo di materiale compostabile, colazione senza imballaggio, condivisioni online per ridurre lo spreco di carta, e per lo stesso motivo utilizzo del foglio intero quando svolgono i compiti, utilizzo di penne biro con ricarica e sostituzione di evidenziatori tradizionali con pastelli (in legno o a cera).

Caso 3. Coldirodi costituisce una realtà con le tipiche caratteristiche dei paesi di un tempo.

Gli abitanti sono circa tremila e generalmente si conoscono e si frequentano tutti fin dall'infanzia. Questo aspetto, che da una parte costituisce un forte elemento di coesione sociale, può d'altro canto diventare terreno fertile per tensioni o pregiudizi, o costituire un limite.

Il progetto debate prevede sei lezioni da un'ora, sempre con la presenza degli insegnanti di Italiano e Matematica.

La sfida è quella di aprire la mente, allenare all'argomentazione e all'espressione corretta delle proprie idee, insegnando la tolleranza per le opinioni altrui e la capacità di discernimento tra fonte autorevole, fonte non autorevole, pregiudizio, fake news.

1) Role play della mongolfiera, attività introduttiva al debate.

Sulla mongolfiera non c'è posto per tutti!

Bisognerà abbandonare uno dei naufraghi sull'isola deserta!

Ogni naufrago deve convincere il giudice per guadagnarsi un posto sulla mongolfiera.

I naufraghi sono: un sindaco, un prete, un genitore single, un calciatore famoso, un medico, un insegnante.

2) La classe assiste a un esempio di debate (<https://safeyoutube.net/w/zQFw>); in seguito, i docenti spiegano le regole del debate.

3) Primo debate (claim: è giusto eliminare i compiti a casa?).

L'obiettivo del debate è educare cittadini consapevoli. Tale esigenza è urgente in ogni contesto sociale e in ogni istituto scolastico, ma risulta particolarmente calzante per una scuola di paese, dove il rischio di dare per corretta l'opinione dei più è vissuto nel quotidiano.

Video-stimolo

Presentazione progetto "Coldirodi Plastic Free"

<https://www.rivieratime.news/sanremo-nuove-generazioni-attente-allambiente-alla-scuola-di-coldirodi-il-progetto-plastic-free/>.

Fonti utili

De Conti M., Giangrande M. (2018). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Pearson.

Parola di studente

Che cos'è, secondo te, una sfida? Quali sono le sfide che la tua scuola affronta ogni giorno?

Alessandro Mazzoletti, 13 anni.

«Una sfida... è qualcosa che ti fa ardere dentro, qualcosa che mette alla prova le tue capacità, ti fa crescere, a volte ti fa gioire e altre volte ti delude, ma questa è la sua natura e per questo si chiama così. Le sfide non sono solo individuali ma anche collettive e queste ultime sono ancora più stimolanti. Vi sono l'impegno e il sacrificio di tutti. Per esempio, nella nostra scuola ogni giorno sono presenti sfide, a volte nascoste e del tutto insospettabili, che ci aiutano a crescere. La più grande sfida in ambito scolastico, per me, è creare e rafforzare la fiducia tra insegnanti, alunni e famiglie».

Parola di genitore

In qualità di genitore di tre ragazzi, potrebbe illustrare quali cambiamenti sono avvenuti nella scuola di Coldirodi nel corso degli ultimi anni e che cosa le piacerebbe che si realizzasse per il futuro?

Andrea Ammendolia

«Diversi anni fa, con tutti i genitori dell'annata 2003 residenti a Coldirodi, ci siamo trovati nel momento del passaggio dalla scuola elementare alla scuola media; e dopo aver assistito ad alcune dinamiche interne – essendo membro del Consiglio di Istituto –, avevo la consapevolezza che la scuola di una frazione o di un paese, staccata dalla sede principale come la nostra, fosse considerata una scuola di 'serie B' un po' da tutti.

Diversi insegnanti, per cui era più impegnativo e problematico spostarsi da un plesso all'altro, appena potevano si trasferivano lasciando i ragazzi in balia di un continuo cambio di tipologie e metodologie di studio diverse di anno in anno.

Nel corso degli anni, però, questa tendenza nella nostra scuola è andata cambiando, verso un continuo miglioramento, grazie all'arrivo di insegnanti giovani, preparati e con molta voglia di proporre progetti nuovi e soprattutto innovativi che non esistono in altre scuole locali (accolti positivamente sia dagli alunni che dalle famiglie), grazie agli organi istituzionali ed organizzativi della scuola stessa che hanno iniziato a deliberare che ogni attività organizzata doveva essere estesa anche alle sedi distaccate e anche grazie all'Amministrazione Comunale che ha investito molte risorse in interventi di ristrutturazione e riqualificazione dell'edificio scolastico.

Per tutti questi motivi sono contento che i miei figli frequentino la scuola di Coldirodi e sono orgoglioso di far parte di quei genitori che si stanno battendo perché una diminuzione saltuaria degli alunni in qualche annata non causi la chiusura e la perdita di una scuola come la nostra».



ORI MARTIN
ogni giorno sulla strada con voi



LEADER NELLA PRODUZIONE DI ACCIAI SPECIALI
PER L'INDUSTRIA AUTOMOBILISTICA
DI TUTTO IL MONDO

www.orimartin.it

Uno Scaffale "comunicante"

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



Comunicare attraverso il Web – la grande novità di questi anni – assume una valenza performativa, divenendo un modo per fare esperienza attraverso il corpo, inteso come dispositivo biocognitivo della dimensione relazionale che le piattaforme sociali sostengono. Se riprendiamo la teoria degli atti linguistici di Austin, Internet costituisce un esempio di fare “cose con le parole”, andando oltre la possibilità di descrivere le cose per pensare il dire come forma di agire comunicativo. L’intera retorica della comunicazione in Rete è in qualche modo costretta a surrogare le varie forme del fare attraverso il dire (anzi, il cliccare e il pubblicare): fare cose con le parole e altri segni grafici, in Internet, non è una scelta, ma una necessità.

Il Web, caratterizzato dai personal media e dai social network, ha trasformato il fruitore delle informazioni. L’utente diventa creatore di contenuti (*prosumer*): si rimane anche spettatori e consumatori passivi di prodotti culturali, ma al contempo emergono gli “spettautori”, che creano e modificano contenuti esistenti secondo i propri bisogni comunicativi, e i “commentatori”, che li discutono e li condividono. Con lo smartphone in ma-

no il fruitore diviene sempre più produttore di informazioni. Ne consegue che, pur senza esaurirne lo spazio oggettivo, si assiste all’affermarsi di una cultura sempre più soggettiva, costituita dalle interpretazioni che ne danno gli individui.

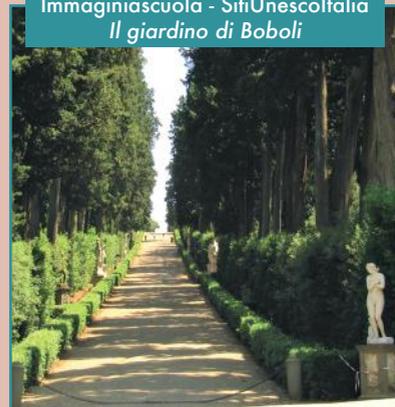
I contributi dello *Scaffale* di questo mese presentano tre applicativi che riflettono su come la didattica sia interrogata da questo cambiamento comunicativo. Le autrici – Rita Marchignoli, Elisa Marchisoni e Angela Fumasoni – sono insegnanti di scuola primaria ben conosciute dai lettori di questa rubrica.

Si tratta di tre applicativi diversi, ma uniti dal promuovere il carattere interattivo e tattile della comunicazione digitale, che rende diversa la qualità dell’esperienza di tali immagini. Si pensi al caso dei meme, al centro dell’articolo di Rita Marchignoli: mostrano il potere della comunicazione tramite immagini, come emerge anche nella mia ricerca sull’odio online (*Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell’odio online*, Scholé, Brescia, 2018). Oggi le potenzialità di orientare l’impatto emotivo tramite un social network sono al centro della riflessione: l’esperimento più famoso, che ne mostra le potenzialità, è stato re-

alizzato nel 2012 dai ricercatori di Facebook Kramer e Guillory e Hancock della Cornell University, generando un acceso dibattito sull’eticità del comportamento. Avevano modificato, tramite agenti intelligenti, i risultati del NewsFeed (lo scorrere dei post condivisi in un social) su un campione di 689.003 utenti Facebook, senza informarli: per una settimana era stata cambiata la frequenza con cui venivano mostrati stati d’animo positivi o tristi. In breve, gli scienziati dimostrarono che quando gli amici pubblicano cattive notizie, gli utenti diventano tristi; quando si tratta di buone notizie, diventano più felici. Siamo dunque immersi in un quadro comunicativo in cui si apprende per mera esposizione, con immagini e meme che giocano un ruolo decisivo.

Buona lettura!

Immaginiascuola - SitiUnescoItalia
Il giardino di Boboli



Recensione di un applicativo

Meme

Cosa sono, come crearli, qual è la loro forza

di Rita Marchignoli, insegnante di scuola primaria, Direzione Didattica di Fidenza (Pr)
marchignoli.rita@gmail.com

Tutti quanti, sui social network o nei servizi di messaggistica come Whatsapp, Messenger o Telegram, ci siamo almeno una volta imbattuti in un *meme* che ci ha fatto sorridere, ridere di gusto o ci ha indignato, senza sapere magari che così viene definito e che ha radici molto lontane nel tempo.

Di certo è che i giovani, in particolare gli adolescenti, ne fanno un gran uso – spesso anche inopportuno e inconsapevole dei rischi legati alla violazione della privacy altrui o delle norme legate al copyright – come forma di comunicazione basata soprattutto sull'utilizzo delle immagini, ma non solo. In molte occasioni, vista la facilità con cui un *meme* può essere creato e condiviso, assume l'accezione di *codice comunicativo* riservato a una ristretta cerchia di persone inserite in determinati contesti e quindi in grado di comprenderne i reali significati.

Meme (dal greco μίμημα, mímēma, “imitazione”) è la minima unità culturale capace di replicazione nei cervelli umani proposta da Richard Dawkins in *Il gene egoista* del 1976. Un meme è qualcosa che si propaga tra le persone attraverso la copia o l'imitazione mediante disseminazione e condivisione.

Per fare alcuni esempi concreti: una canzone o un suo ritornello (il cosiddetto “tormentone”); una barzelletta; un proverbio; una filastrocca, una ninnananna o una canzoncina per bambini; una catena di sant'Antonio; tutte le forme di superstizione; frasi o momenti celebri di film.

Il graffito dell'immagine 1 ha fatto il giro del mondo: eppure risale allo Sbarco in Normandia (in Internet: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1025163>).

Quelli delle immagini 2 e 3 sono sicuramente *meme* (prodotti dalla scrivente) riconducibili e comprensibili in un determinato contesto lavorativo di tipo scolastico. Ingredienti: un'immagine (è possibile utilizzare quelle proposte dai vari siti o app per la creazione di meme – cfr. link sotto), uno o due box per il testo, qualche accorgimento per la formattazione (facoltativo).

È facile quindi intuire come Internet sia diventato il veicolo principale di questa tipologia di forma comunicativa, che il più delle volte strappa una risata e rivela l'arte sopraffina dell'ironia e della satira, ma talvolta scade, purtroppo, nella volgarità (*shitposting*) o in forme di vera e propria “violenza” nei confronti di ideologie, credo religio-

si, origini, inclinazioni sessuali. Ad esempio, a proposito di hate speech, ne parla Stefano Pasta in *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* (Scholé, Brescia, 2018).

Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3



Usi didattici

I *meme*, comunque, al netto delle possibili e non auspicabili derive, sono divertenti, sagaci, ironici, sarcastici, efficaci, puntuali, economici, condivisibili, replicabili, virali. Come docenti ed educatori siamo tenuti a conoscerli e a cercare di capire l'uso che se ne fa, riflettendo e facendo riflettere sui punti di forza e sui punti di debolezza di un certo tipo di comunicazione (imm. 4).

La mappa, risultato di riflessioni condivise al termine di una formazione per docenti, mette in luce, con una struttura da SWOT analisi, le caratteristiche della comunicazione "memetica".

Essa, proprio per l'uso ludico che si fa delle immagini, del lessico e delle inferenze, è adatta soprattutto a classi della secondaria di I e II grado, già in grado di cogliere i nessi e l'ironia, e può servire, in una didattica EAS, sia in fase preparatoria come stimolo, che in operatoria come spunto per creare oggetti digitali.

Lavorare sui *meme* e crearli è anche un ottimo esercizio per arricchire il lessico sia in lingua

italiana che nelle lingue straniere o per introdurre in modo scherzoso e non scontato discipline di studio come la storia, la filosofia, le scienze, l'arte, la letteratura... (si vedano nella bacheca di Pinterest, di cui il link è riportato a fine articolo, i *meme* relativi all'inglese o alle opere d'arte, ad esempio).

La creazione di *meme* non necessita di particolari competenze digitali, ma può e deve diventare spunto di riflessione sull'uso opportuno o inopportuno che se ne può fare. Un *meme* realizzato con arguzia, utilizzando immagini e testi che fanno sorridere ma al contempo colgono nel segno, denota creatività, ingegno, proprietà lessicale; al contrario un *meme* che usa foto e/o testo lesivi della privacy altrui o offensivi, se condiviso tramite la messaggistica o sui social, può diventare un'arma tremenda e un potente veicolo di cyberbulismo. Ecco perché è tanto importante e non più dilazionabile confrontarsi con gli alunni e intraprendere percorsi di prevenzione e presa di coscienza delle

conseguenze e dei rischi che si corrono.

Creare *meme* è facilissimo; è sufficiente collegarsi a uno qualsiasi dei link sottostanti (personalmente uso *imgflip.com*) o cercare nello store del proprio smartphone o dispositivo mobile una qualsiasi app *meme creator* o *generator* e ve ne saranno proposte moltissime, tutte più o meno con le stesse caratteristiche.

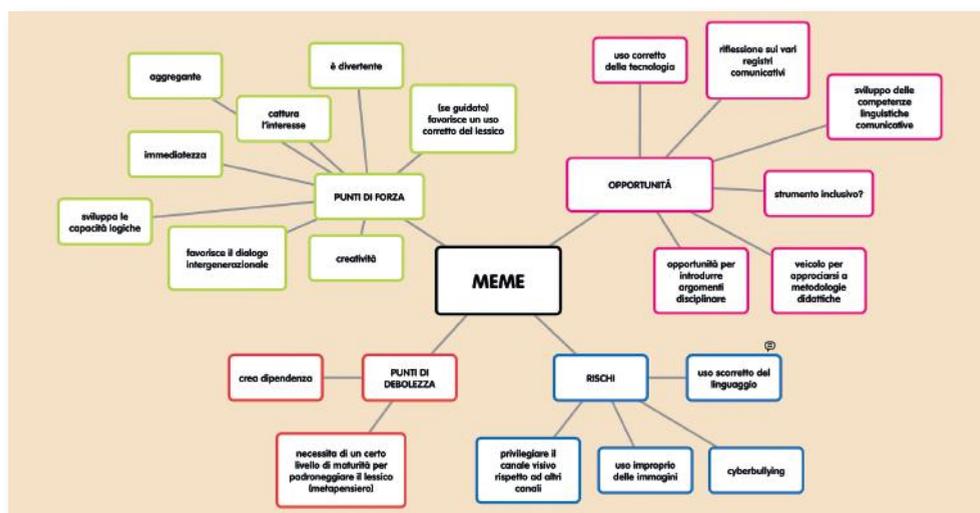
Alcuni link

1) Bacheca di Pinterest dedicata ai *meme*: <https://pin.it/or7eb5vva6wh4w>.

2) Link per creare *meme* online:

- <https://www.iloveimg.com/it/crea-meme>
- <https://imgflip.com/memegenerator>
- <https://www.canva.com/it-it/creare/meme/>
- <https://memegenerator.net/>
- <https://imgur.com/memegen>
- <http://www.quickmeme.com/>
- <https://www.memecreator.org/>
- <http://memedad.com/>
- <https://www.kapwing.com/meme-maker>.

Immagine 4



Recensione di un applicativo

Friendz

Bring your lessons to life with Expeditions

di Elisa Marchisoni, insegnante di scuola primaria, Istituto Maria Ausiliatrice, Pavia
elisa.marchisoni01@gmail.com

Friendz (la “z” finale non è un errore!) è un’applicazione, disponibile sia sull’App Store che sul Play Store, per tutti «coloro che amano mettersi in gioco sui social network e divertirsi scattando foto che raccontino una storia, la loro o quella di un brand» (dal regolamento di Friendz). Questa app, che subito si è trasformata nella “piazza” di una vera e propria community, nasce nel 2015 dalle idee di tre giovanissimi, Alessandro, Daniele e Cecilia, che chiacchierando fra loro hanno deciso di dare una svolta al mondo della comunicazione delle aziende. I tre si erano infatti accorti che sempre più spesso le persone pubblicavano sui social foto che, quasi involontariamente, raccontavano ciò in cui un’azienda crede e pubblicizza. Così è nata Friendz, una specie di intermediario tra le aziende, il web marketing, e gli utenti. L’applicazione (e l’idea di fondo) ha riscosso molto successo, arrivando a vincere diversi premi e a ricevere finanziamenti importanti. Di recente, Friendz si è estesa anche al mondo delle criptovalute, coninandone una propria.

Cosa permette di fare l’app? Permette di partecipare a delle “campagne”, cioè raccolte di foto con un tema ben preciso. Esistono

diverse tipologie di campagne: le “fun”, che come dice il nome stesso servono a divertirsi; le “brand”, cioè campagne promosse da un marchio specifico; le “special”, che non appartengono ad altre categorie e vengono attivate in occasioni particolari, e altre ancora. Le foto pubblicate devono possedere un hashtag obbligatorio, che serve alla ricerca sui social. Pubblicare uno scatto diventa un “esercizio di stile”, in quanto in ogni campagna sono sempre presenti dei consigli per rendere le foto ancora più creative e accattivanti. Una volta condivisa la foto sui propri profili Facebook o Instagram, il profilo Friendz si aggiornerà: qualità, dettata dal voto dato dagli approvatrici alla foto; livello, numero di campagne a cui si è partecipato; status, media dei voti ricevuti dagli altri utenti.

Perché è interessante l’app? Non vogliamo esaminare lo scopo di avere un ritorno economico, ma sottolineare altri aspetti. Prima di tutto la forte carica di *autorialità* che investe l’utente, che pubblica contenuti *nel web* e *per il web*, e il grande stimolo che le campagne offrono alla *creatività* del singolo. Nel web si può essere autori di contenuti, ma questi oggetti da noi prodotti sono tan-

to migliori quanto più si è *riflettuto* su ciò che stiamo pubblicando e condividendo. Nel nostro caso, una foto è tanto più bella quanto più sarà creativa, carica di emotività e significati, e si avvicinerà a quell’idea di *bello* che tutti possediamo.

Non tutti gli scatti vengono approvati: occorre rispettare criteri precisi. La foto, oltre a essere di buona qualità, deve essere realmente di proprietà dell’utente, non deve ledere la morale e l’etica comune, non può contenere dati sensibili o riprodurre materiale coperto da copyright. Ecco quindi anche la riflessione sul *diritto d’autore*, per esempio.

Chi approva le foto? Gli «approvatori», cioè «persone umane» e utenti esperti. Gli approvatori verificano che le regole siano state rispettate e danno una valutazione alle foto ricevute sulla base di criteri precedentemente stabiliti. Ogni immagine viene controllata e valutata da più approvatori, e la media dei voti andrà a definire il voto finale. Questa pratica richiama l’idea di *peer evaluation*, di grande attualità nel mondo della didattica e della formazione.

Ultimo aspetto interessante di quest’app è la sua licenza. Gli ideatori hanno deciso di condividere lo sviluppo di Friendz

con i propri utenti, per soddisfare i gusti degli utenti stessi.

Ricapitolando, l'utilizzo di Friendz può stimolare la creatività e l'idea di bello (anche se si tratta "solo" di foto), ma può anche insegnare ad apprezzare il lavoro altrui. Infatti, si possono valutare le foto di altri utenti, mettersi in contatto con loro e creare così una comunità in cui darsi suggerimenti per migliorare (esistono anche alcuni gruppi fb correlati all'applicazione).

Usi didattici

L'app nasce certamente con lo scopo di pubblicizzare dei marchi, cercando di avere un ritorno economico. Non è ovviamente questo il motivo per cui si è scelto di presentarla. Ci piace però sfruttare l'iniziativa intrapresa dai ragazzi fondatori di Friendz per poter riflettere sul ruolo della comunicazione tra-

mite immagini e della valutazione tra pari.

Per fare ciò presentiamo alcune attività didattiche che possano essere di stimolo per gli insegnanti, adattandole ovviamente al proprio contesto didattico. Tali proposte sono pensate senza utilizzare l'applicazione, dalla quale però abbiamo preso spunto per la progettazione.

Una delle campagne di Friendz riportava, per esempio, il titolo "a tutto esagono". Com'è usuale nell'applicazione, venivano ribadite le caratteristiche che dovevano avere le foto e nelle slide presenti veniva addirittura fornita la spiegazione di cosa "non" fosse un esagono regolare. Ecco allora la prima proposta didattica. Non si può, magari, considerare questa "campagna" come la fase preparatoria di un EAS di geometria sull'esagono regolare per la primaria? L'insegnante

potrebbe chiedere ai propri alunni di scattare delle foto a oggetti dalla forma esagonale. Successivamente, nella fase operativa, l'insegnante potrebbe chiedere agli studenti di dare la definizione di esagono regolare e realizzarne uno, con gli strumenti che preferiscono, sulla base delle riflessioni sorte dall'osservazione delle foto raccolte.

Il secondo stimolo che vi suggeriamo è più indirizzato alla secondaria di primo grado, e coinvolge un EAS ideale di italiano, arte e tecnologia, che potrebbe avere come cuore la poesia di Montale «Ho sceso, dandoti il braccio, almeno un milione di scale». Un'attività potrebbe essere quella di scattare delle foto che possano rappresentare questo testo, e le emozioni che esso racchiude. Non è affatto un lavoro semplice e porta a riflettere su diversi aspetti, sia quelli legati al potere della parola, ma anche quelli legati al potere delle immagini e della fotografia e, perché no, all'utilizzo di filtri. Inoltre, in questo EAS si potrebbe benissimo aggiungere una sezione legata alla valutazione, in particolare tra pari, che richiede una prima parte di scelta degli indicatori più adatti da prendere in considerazione per la realizzazione e la valutazione dello scatto, e una parte successiva in cui riflettere sulla comunicazione della valutazione, in cui inserire i suggerimenti per rendere ogni foto ancora più evocativa. È interessante, dunque, osservare come da un'app destinata al web marketing si possano trarre idee per progettare attività didattiche: il potere della comunicazione tramite immagini.



Recensione di un applicativo

WIX.com

Wix.com è una piattaforma web per la realizzazione di un sito gratuito

**di Angela Fumasoni, insegnante di scuola primaria, Istituto Comprensivo Paesi Orobici, Sondrio
informatica.fumasoni@gmail.com**

Wix è una piattaforma web che offre un completo editor online per realizzare siti in linguaggio *Html5* (senza scrivere una riga di codice) di una certa qualità, simili a quelli professionali, garantendo ottimi risultati. Wix si basa sul modello economico *freemium*, cioè è possibile accedere a dei contenuti gratuitamente e, nel caso si intendesse effettuare l'*upgrade*, i costi sono accessibili. La prima cosa da fare è registrarsi creando un account, oppure utilizzando le credenziali d'accesso di Google o Facebook. Espletato questo breve passaggio, sarà possibile iniziare a costruire il sito web. L'editor online è di facile utilizzo e in lingua italiana. Data la semplicità, Wix può diventare un ottimo strumento per la costruzione di un sito didattico (imm. 1).

Per creare la struttura sarà necessario scegliere fra i numerosi template disponibili, alcuni dei quali sono già predisposti per usi didattici con immagini adatte allo scopo. Posizionandoci con il cursore sopra il template, avremo la possibilità in visione in anteprima il modello, avendo cura di controllare a quale categoria appartiene: gratis, business, ecommerce, etc, in riferimento ai piani di acquisto. Una volta scelto è possibile cambiare, integrare, cancellare ogni parte del *template* semplicemente cliccando sopra gli elementi presenti.

Scelto lo stile grafico del sito, si aprirà l'editor per la personalizzazione dei contenuti. Come sopra specificato, per la costruzione del sito non è richiesto nessun linguaggio di programmazione, ma, attraverso l'uso del *drag and*

drop, ovvero il clicca, trascina e rilascia, tutti gli elementi vengono inseriti con facilità.

Nel frame di sinistra si trova un menu a icone con le principali opzioni di editing: menu e pagine, sfondo con possibilità di personalizzazione, media per il caricamento di foto e video, Blog per costruire una pagina dedicata, "I miei caricamenti", dove è possibile creare un'area dedicata (accessibile con la password) in cui caricare materiale utile, oppure realizzare un box in cui inserire eventuali comunicazioni, circolari, file di vari formati; va però ricordato lo spazio a disposizione che cambia in base al piano dell'*upgrade*: pertanto, per la versione gratuita, è preferibile utilizzare link esterni, fra i quali è possibile collegare la GSuite di Google. Inoltre, sempre nel frame laterale, è presente l'App Market, per i plugin aggiuntivi, fra i quali la newsletter, il servizio di messaggistica, la chat, Wix forum per aprire una community online, pdf view per incorporare il visualizzatore di formati pdf, google calendar, google maps e altre applicazioni per la costruzione di siti professionali di fotografia, di vendita online.

Da segnalare, per la loro importanza all'interno di un sito didat-

Immagine 1



tico, le app inerenti gli strumenti per il design: editor foto, cooltext per creare testi animati, Wix pro gallery, multi slider per lo scorrimento delle slide, flip folio per costruire brochures, video maker per l'editig video. Si noti l'ampia possibilità di scelta delle applicazioni collegate al sito che danno valore aggiunto allo strumento (imm. 2). In alto è collocata una barra di strumenti con altre funzioni, come la gestione del sito e la possibilità di aggiungere nuove pagine. Non manca, ovviamente, l'Anteprima e il pulsante per salvare le modifiche. L'opzione permette di navigare nel sito che abbiamo modificato testando se i link interni ed esterni che abbiamo creato sono funzionanti o meno, visualizzando anche l'anteprima per il mobile. L'opzione *Salva* permette di salvare le modifiche apportate, visibili agli altri solo quando si cliccherà sul tasto *Pubblica*. Wix è ottimizzato per i dispositivi mobile e ciò è di fondamentale importanza per l'impiego a scopo didattico. Ricordiamo che Wix è un modello economico freemium, pertanto è necessario tener presente che nella versione free non è possibile collegare l'URL al proprio dominio (indirizzo web); viene creato perciò un indirizzo con dominio wix.com. Nella versione free nel sito viene inserita la pubblicità e lo spazio a disposizione è 500 MB, per gli altri pacchetti vedi opzioni Premium. Lo spazio a disposizione può essere un limite, ma sicuramente l'appoggio a link esterni non ne circoscrive l'utilizzo didattico, in quanto è possibile ugualmente inserire link ai documenti della Gsuite, l'embed ai video caricati su YouTube ecc.

Usi didattici

La duttilità, la facilità di utilizzo, la fruibilità attraverso ogni tipo di dispositivo e sistema e la possibilità di incorporare praticamente ogni tipo di media rendono Wix un prezioso strumento. L'impiego di questo editor nella didattica si concilia perfettamente con l'opportunità di condividere le esperienze didattiche al di fuori della propria scuola allargando il campo alle famiglie, al proprio territorio e all'intera rete.

Wix può diventare un interessantissimo ambiente di lavoro atto a creare un'ampia varietà di tipologie di pubblicazione multimediali. La piattaforma consente agli studenti di vedere pubblicato il proprio lavoro nei diversi formati: video, slide, gallerie, documenti. Il Blog può essere utilizzato per costruire una pagina dedicata alle attività quotidiane della classe per la costruzione di

una sorta di diario di bordo. Il sito didattico può essere impiegato come contenitore di esperienze significative, ad esempio per la presentazione di progetti comuni da rendere pubblici¹, o per l'attivazione di esperienze specifiche attraverso la costruzione di un percorso di documentazione di uscite sul territorio utilizzando le gallerie fotografiche dell'editor. La gestione del sito didattico può essere riservata al team docente e/o allargata agli studenti della scuola secondaria ed eventualmente anche agli alunni della scuola primaria, data la semplicità delle strumento. Ogni allievo può diventare così produttore attivo di conoscenza condivisa, sviluppando senso di responsabilità, migliorando le capacità comunicative, critiche e di scrittura creativa (imm. 3).

¹ <https://scuolaorobici.wixsite.com/lavaltellinaatavola>.

Immagine 2

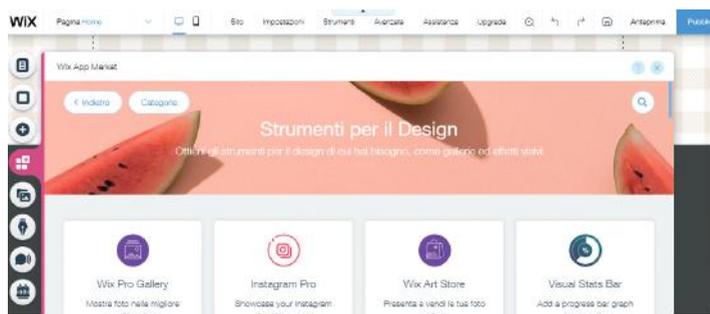


Immagine 3



Il Glossario

Copyright: diritto alla proprietà intellettuale del creatore, dell'artista e dell'inventore. Tale diritto sottende qualsiasi creazione e nasce con la creazione dell'opera stessa.

Criptovaluta: è una moneta digitale basata sulla crittografia. È creata e gestita da un software e non esiste fisicamente. Una delle prime e più famose criptovalute è il Bitcoin, prodotto e utilizzato sfruttando la cosiddetta tecnologia blockchain, tramite la quale è regolamentato e gestito.

Embed: (lett. includere) codice embed, cioè un codice html che consente di incorporare all'interno di una pagina in Rete un video che è collocato esternamente, quindi si può rendere in italiano con codice di incorporazione, di visualizzazione, di inserimento, di inglobamento, di inclusione. Ha generato il verbo gergale embeddare cioè incorporare un documento o un codice, ed **embeddato**, cioè inserito.

Freemium: modello economico consistente nel proporre al consumatore due versioni dello stesso prodotto, una più semplice, gratuita, e una più ricca, a pagamento.

Htm15: è l'ultima versione di HTML, il linguaggio di markup

attualmente più diffuso sul web, che spesso si interseca con JavaScript.

Pinterest: Pinterest (www.pinterest.it) è un social network, nato nel 2010, basato sulla condivisione di fotografie, video e immagini. Il nome deriva dall'unione delle parole inglesi *pin* (appuntare) e *interest* (interesse). Permette agli utenti di creare bacheche in cui catalogare le immagini presenti nelle pagine web in base a temi predefiniti oppure da loro scelti. È un social molto amato dai docenti, soprattutto del primo ciclo d'istruzione, e dagli hobbisti di tutto il mondo, perché con la sua modalità prettamente visuale costituisce una enorme fonte di ispirazione creativa e di risorse.

SWOT analisi: è uno strumento di pianificazione strategica usato per valutare i punti di forza, le debolezze, le opportunità e le minacce di un progetto, o in un'impresa, o in ogni altra situazione in cui un'organizzazione o un individuo debba prendere una decisione per il raggiungimento di un obiettivo.

Template: in informatica, modello predefinito che consente di creare o inserire contenuti di diverso tipo in un documento o in una pagina web.

Upgrade: aggiornamento di un sistema informatico o di un programma.

Web marketing: è un insieme di strumenti e strategie che mirano a far crescere gli obiettivi di un'azienda, in particolare la vendita di prodotti. In modo molto riduttivo potremmo dire che è la cosiddetta "pubblicità online", cioè quella pubblicità che utilizza internet per indirizzare messaggi ai consumatori.

Telegram: è un servizio di messaggistica istantanea basato su cloud ed erogato senza fini di lucro dalla società Telegram LLC. Nasce nel 2013 e le caratteristiche del servizio sono la possibilità di scambiare messaggi di testo tra due utenti o tra gruppi fino a 200.000 partecipanti, effettuare chiamate vocali cifrate "punto-punto", scambiare messaggi vocali, videomessaggi, fotografie, video, sticker e file di qualsiasi tipo fino a 1,5 GB e opzionalmente mandare messaggi di testo cifrati punto-punto tra due utenti (non in chat di gruppo). Attraverso i canali è anche possibile la trasmissione in diretta di audio/video e testo verso i membri che si uniscono.

Diritto d'autore off e online

Un approccio critico alla comunicazione digitale per una cittadinanza attiva

di **Angela Fumasoni e Stefania Gagetti, Istituto Comprensivo "Paesi Orobici", Sondrio**
informatica.fumasoni@gmail.com; stefi.gagetti@gmail.com

La costante presenza del digitale nella vita quotidiana dei nostri ragazzi fin dalla più giovane età e la necessità di guidarli a un uso consapevole e critico della rete, ha portato noi insegnanti – Angela Fumasoni, insegnante di scuola primaria e animatrice digitale, e Stefania Gagetti, insegnante di scuola secondaria referente per la prevenzione al Cyberbullismo dell'Istituto – a realizzare un percorso mirato all'educazione "ai" media per una cittadinanza digitale attiva, al fine di promuovere spirito critico, capacità di lettura e di contestualizzazione della comunicazione in rete con riferimento alla normativa, attraverso l'utilizzo dei media a disposizione della scuola. Il progetto è stato sviluppato in verticale fra i due ordini di scuola (primaria e secondaria di primo grado) con obiettivi e proposte operative comuni. Il progetto, dal titolo "Diritto d'autore off e on line", è stato illustrato all'interno del Workshop "Tecnologie digitali e pensiero critico" nell'ambito del Seminario Nazionale "Cittadinanza e cultura digitale" organizzato dal Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali del primo ciclo con la collaborazione dell'U.S.R. Lombardia che si è tenuto a Mi-

lano il 14 e 15 febbraio 2019 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore.

La comunicazione online in rete

Osservando i ragazzi della scuola secondaria di primo grado vediamo quanto l'offline e l'online siano strettamente collegati, quasi da percepirne a fatica la distinzione. La comunicazione attraverso messaggi brevi e/o in codice e immagini prende il sopravvento sulla comunicazione verbale più strutturata. La ricerca in rete di informazioni immediate e utili al momento porta spesso a un'assenza di controllo e al mancato rispetto delle normative vigenti sul diritto d'autore. Per tale ragione i ragazzi della scuola secondaria sono stati guidati dall'insegnante Stefania Gagetti a riflettere sulle strategie di ricerca in rete, sul contrasto alle fake news, sulla comunicazione responsabile e non ostile, sul contrasto al cyberbullismo e alla diffusione di messaggi pericolosi, per aiutare i ragazzi a diventare autori responsabili (Media Literacy) e attenti lettori, in grado di riconoscere l'autenticità delle informazioni.

Documenti base per l'avvio dei lavori sono stati: il "Manifesto della Comunicazione non osti-

le", che elenca i dieci principi-base utili a migliorare il comportamento in rete, e l'articolo "L'educazione digitale che manca ai ragazzi per non ferire gli altri" di Beppe Severgnini ("Corriere della Sera", 8/5/2013).

Sono state attivate con la classe delle proposte di riflessione sulla comunicazione sui social network, nei quali l'utente diventa autore/produttore di post, commenti, video, podcast e dove l'uso di un linguaggio adeguato e non offensivo risulta essere di fondamentale importanza. La ricerca è proseguita con un'analisi attenta delle fonti per il riconoscimento delle fake news in rete, leggendo le dieci regole per il loro riconoscimento e ponendo particolare attenzione alle fonti e agli autori.

I bambini della scuola primaria sono stati guidati alla riflessione sul loro ruolo di autori e alla conoscenza di autori famosi. Ripensando a ciò che avviene in rete dove si possono pubblicare le foto (vedi Instagram) i bambini sono stati invitati a svolgere un'attività unplugged (senza pc): ognuno ha realizzato il proprio autoritratto e lo ha appeso a un filo attaccato a un maxischermo in cartone; i compagni lo hanno modificato e ripubblicato simulando la condivisione in rete. La

comunicazione efficace avvenuta tramite immagini ha portato i bambini a una reazione immediata di attenzione verso quanto si pubblica; dopo un'attenta analisi dell'esperienza vissuta, attraverso una scheda metacognitiva, il gruppo classe ha ipotizzato la necessità dell'introduzione di regole di comportamento per la condivisione e il rispetto del materiale immesso in rete.

La comunicazione online a scuola

L'esigenza di un confronto fra esperienze e proposte dei due ordini di scuola sullo stesso argomento e la distanza fra le due sedi è stata superata dalla condivisione di una lavagna di lavoro con l'applicazione 2.0 Padlet dall'interfaccia accattivante e intuitiva, che offre la possibilità di condividere video e post scritti e di commentarli. Data la differente età degli utenti, l'insegnante della scuola primaria ha selezionato i post scritti dai ragazzi della scuola secondaria scegliendo quelli più semplici e fruibili. Viceversa, i ragazzi della scuola secondaria hanno osservato e letto il materiale inserito dai bambini più piccoli¹.

Il progetto ha previsto l'interazione con la realtà locale attraverso il prezioso intervento della poetessa Paola Mara De Maestri, invitata nelle due scuole per un'attività laboratoriale sulla poesia come mezzo di comunicazione e per approfondire la tematica del diritto d'autore.

Come preparazione all'incon-

tro è stata utilizzata la Gsuite for education condividendo il questionario da proporre; i ragazzi sono stati organizzati per gruppi in modalità cooperative learning e hanno completato un documento comune con le domande da porre alla poetessa. I vantaggi di tale modalità di lavoro sono indubbi: in contemporanea i ragazzi più grandi e i bambini hanno avuto una visione generale del lavoro svolto dai due gruppi, con la condivisione di suggerimenti e con un arricchimento di contenuti e di idee fra studenti dei due ordini di scuola (fig. 1).

La comunicazione offline: l'incontro con l'autore

Il progetto ha previsto un'importante apertura verso il terri-

torio attraverso la collaborazione con la poetessa. «Ho partecipato a questo importante progetto – commenta Paola Mara De Maestri – con grande entusiasmo. Un connubio azzeccato quello del digitale e del linguaggio creativo, che si integrano in una straordinaria sperimentazione artistica. Parlare di poesia nella scuola dev'essere un processo naturale. La meraviglia dei bambini nell'accogliere la parola poetica non può stupire, in quanto anche i più piccoli sono istintivamente incuriositi ed attratti da questo straordinario linguaggio creativo, capace di sprigionare emozioni e di arrivare con la sua forza espressiva dritto al cuore».

Per rendere l'intervento più efficace ci si è avvalsi di una presentazione con immagini e poesie, della lettura ad alta voce e dell'ap-

Figura 1



¹ <https://it.padlet.com/maestraange4/naq738uj0v3l> - https://padlet.com/stefi_gagetti_scuola/3tikscagy3mi.

proccio interattivo autore-studente con domande alla poetessa. Grande è stato l'entusiasmo dei ragazzi che hanno avuto un'importante opportunità di conoscenza diretta della poetessa, presente anche in rete con un suo sito web e un profilo Facebook² (fig. 2).

Condivisione dell'esperienza con attività di sintesi

Il momento conclusivo del progetto è servito per un'attività di sintesi delle proposte operative e delle conoscenze acquisite. I ragazzi di entrambi gli ordini han-

no condiviso nella Gsuite le fotografie scattate durante le attività e hanno realizzato delle slide di presentazione delle principali norme sul diritto d'autore. Il materiale è stato assemblato, sotto la guida dell'insegnante Angela Fumasoni e, utilizzando l'applicazione del tablet "Kinemaster", è stato realizzato il video di sintesi. Ecco le domande guida: «Chi è l'autore? È possibile realizzare dei falsi d'autore? Cosa succede se pubblico in rete un mio lavoro: mi sento ancora autore? Posso usare come voglio le foto e la musica che scarico? Come faccio a riconoscere le fake news?»³.

Il progetto, dalla forte valenza educativa e didattica, è stato occasione di lavoro fra ordini di scuola diversi secondo modalità nuove: off e online. La tematica scelta, inoltre, ha riscosso molto interesse nei ragazzi, permettendo loro un primo approccio critico all'uso della rete. La verticalità della proposta, infine, ha dimostrato quanto sia importante la condivisione di obiettivi comuni fra gli ordini di scuola, mentre il collegamento con il territorio attraverso la collaborazione esterna ha favorito l'arricchimento culturale dei ragazzi⁴.

² <http://www.paolamara.it/>- <https://www.facebook.com/paola.mara.39>.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=o5453j0w8nY>.

⁴ <http://www.cremi.it/diritto-dautore-off-e-online-quando-tecnologie-digitali-e-pensiero-critico-entrano-in-classe/>.

Figura 2



Information Literacy: strategie di ricerca online

Sviluppare il pensiero critico e la responsabilità attraverso la fruizione e la produzione di informazioni in digitale

di Stefano Pasta, assegnista di ricerca, Università Cattolica, e Iole Galbusera, collaboratrice Cremit per le aree di Comunicazione e Media Education



Close up (focus sull'argomento)

L'Enciclopedia Treccani così definisce la **postverità**: «Un'argomentazione, caratterizzata da un forte appello all'emotività, che basandosi su credenze diffuse e non su fatti verificati, tende a essere accettata come veritiera, influenzando l'opinione pubblica». Dunque quel regime discorsivo (insieme di pratiche culturali, retoriche, mediali) in cui i fatti contano meno, a scapito delle emozioni e delle convinzioni personali di partenza. Inoltre, in un processo spinto anche dai social network, si afferma la “preferenza” come dispositivo di gestione dell'informazione e di organizzazione delle stesse. La postverità, più che negare la verità, la moltiplica e la privatizza: le verità diventano così tante quanti i soggetti che vogliono enunciarle, in un regime discorsivo in

cui tante verità convivono senza gerarchie.

Questo profondo cambiamento in atto nell'ecosistema di produzione e distribuzione di informazioni interroga l'educazione rispetto alle competenze media-educative a cui la scuola deve formare. Con il Web 2.0, la Rete partecipativa segnata dai social network e dalla co-autorialità, cambia l'obiettivo dell'**educazione all'informazione (information literacy)** (fig. 1): non basta più allenare il pensie-

ro critico. Ovvero: se al tempo dei media di massa, essere capaci di “leggere i messaggi” criticamente significava garantirsi che le persone avessero le risorse sufficienti a non farsi condizionare a produrre un «pensiero proprio» in risposta al rischio del «pensiero unico¹», oggi questo non è più sufficiente perché rappresenta solo la metà dell'opera. Non basta più educare lo spettatore, occorre anche educare il produttore che ogni spettatore è diventato grazie allo smartphone che ha in mano. Questo significa che insieme al pensiero critico occorre sviluppare anche la responsabilità².

In quest'ottica l'educazione all'informazione non va quindi intesa solo come un tema di sviluppo di competenze tecniche per la ricerca, raccolta, utilizzo e conservazione di informazioni, ma come comprensione di un profondo cambiamento in atto nell'ecosistema di produzione e distribuzione di informazioni, quella che Floridi ha chiamato, appunto, «infosfera»³.

Figura 1



¹ Martín-Barbero J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Gustavo Gili, México.

² Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'Podio online*. Scholé, Brescia.

³ AA.VV. (2018), *Educazione Civica Digitale - Sillabo*, Miur, <https://goo.gl/mSwyBd>.

Ma in quale disciplina si può inserire l'educazione all'informazione? Come per altre aree dell'Educazione Civica Digitale, occorre abbandonare un modello disciplinare per proiettarsi verso quello trasversale per il quale si tratta di distribuire le competenze media-educative e digitali tra le diverse discipline del curriculum.

Campo lungo (rimando teorico)

Definiremo le competenze dell'educazione all'informazione usando come riferimento il **Sillabo di Educazione Civica Digitale del MIUR (2018)**. Tra le competenze di base, essenziali per ogni aspetto della vita (scolastica), rientra la capacità di cercare, decodificare e utilizzare consapevolmente e criticamente l'informazione.

Nell'esperienza scolastica, grazie alle nuove tecnologie, cercare un'informazione è velocissimo (in una ricerca di geografia sulla Spagna, basta digitare il lemma in Google, e così per le altre materie), potenzialità a cui le generazioni precedenti non erano abituate.

In un regime di sovraccarico informativo, il discrimine diventa quindi non più la ricerca delle informazioni, ma la loro selezione. La padronanza delle **strategie di ricerca di informazione** significa la capacità di valutare provenienza, qualità e credibilità delle fonti informative, e di giudicare la qualità e la completezza delle informazioni raccolte, anche a partire dalle dinamiche utilizzate dai motori di ricerca e da reper-

tori di risorse. Comprendere il ruolo delle fonti di informazione significa, quindi, anche apprezzare il valore della conservazione e messa a disposizione di queste. Lo stesso Sillabo del MIUR suggerisce che «biblioteche, archivi fisici e digitali e altre raccolte di informazioni, ad esempio legate al nostro patrimonio culturale e alla nostra produzione culturale, rappresentano alcuni di questi esempi»⁴.

Per il Ministero rientra in quest'area dell'educazione **la consapevolezza dei principi normativi, incluse le ragioni alla base dell'accesso e del riuso dell'informazione**: ciò comprende conoscere la storia e l'evoluzione dei principali modelli tradizionali e alternativi delle privative d'autore, inclusa la nozione di commons, nonché la corretta e consapevole gestione del fascio dei diritti associati ai diritti di proprietà intellettuale, tra diritti morali e a contenuto economico, quali la rielaborazione e la citazione.

Non ci si può, tuttavia, accontentare delle – pur fondamentali – competenze sinora evidenziate. In senso più ampio, l'*information literacy* significa comprendere le dinamiche associate alla profonda evoluzione che ha investito l'ecosistema della produzione e della distribuzione di informazione, con particolare riferimento alla generale trasformazione del ruolo dell'editoria e del giornalismo nell'ambiente digitale; i diversi meccanismi di pro-

⁴ *Ivi*, p. 14.

duzione dell'informazione, tra produzione autoriale, generata dagli utenti e automatizzata; il rapporto tra gli algoritmi dei principali intermediari digitali e meccanismi di consumo dell'informazione; la nozione di filter bubble (bolla di filtro) e bias. Tutto ciò incide sugli apprendimenti ma ha anche implicazioni sulla democrazia.

Dettagli (parole chiave)

Cercare. Una buona strategia di fronteggiamento del sovraccarico informativo è, innanzitutto, **riconoscere il ruolo delle fonti, selezionarle e archiviare quelle riconosciute valide per i canoni di autorialità** (credenziali, qualifiche, contatti degli autori).

In questo modo le fake news e qualunque altra notizia superflua o fuorviante possono essere smascherate da un'operazione concreta che mette in atto il pensiero lento, la literacy, l'analisi del Web, l'emotività costruttiva e altri parametri, laddove la logica o la razionalità non fossero sufficienti per una ricerca online ottimale.

Decodificare. Le informazioni così raccolte andranno poi sottoposte a **ulteriore valutazione (fact checking o data checking) per verificare la veridicità delle notizie e dei dati**. In questo modo si può riflettere su: *attualità*, ossia l'aggiornamento delle informazioni; *rilevanza*, ossia l'importanza dell'informazione in relazione alle necessità; *precisione*, cioè affidabilità, veridicità e correttezza del contenuto; *sco-*

po, perché questa informazione esiste; oltre a *obiettività* e *disponibilità* del contenuto stesso per il target verso cui è rivolta la sua intenzionalità comunicativa. Non da ultimo, infatti, bisogna decodificare anche i pensieri e le emozioni che il testo (in senso lato) suscita nel lettore, quale bussola primaria per riconoscere se si è vittima di una delle dieci strategie di manipolazione: deviare l'attenzione dell'opinione pubblica da un problema importante, creare problemi e poi offrire le soluzioni, svelare gradualmente lo scopo di una comunicazione, rimandare soluzioni impopolari a un futuro incerto, rivolgersi al pubblico in tono infantile, preferire l'aspetto emotivo alla riflessione, mantenere il pubblico nell'ignoranza e nella mediocrità, stimolarlo inoltre a essere compiacente con essa, rafforzare l'autocolpevolezza, conoscere gli individui meglio di quanto si conoscano loro stessi⁵.

Utilizzare. Da ultimo, è fondamentale imparare a **condividere forme di cittadinanza mediatica competente, impegnata e ben informata.** Ad esempio, utilizzando consapevolmente e criticamente delle informazioni in un servizio di web journalism, provando a produrre delle fake news o meme (quali pratiche retoriche mediatiche tipiche di un regime discorsivo e propagandistico) per capirne il meccanismo, o ancora proponendo diversi digital storytel-

ling della stessa storia sui social o meno per scoprire la verità che sta nell'incontro di più versioni.

In questo modo si diviene cittadini digitali partecipi e responsabili, in qualità di *spettatori* e *commentatori* di User Generated Content, in grado di gestire produzioni autoriali, automatizzate, diritti di proprietà intellettuale, privative d'autore, commons, rielaborazioni e citazioni di prodotti mediali.

Fuori campo (approfondimento, pratiche)

Testi

Dalle conclusioni de *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media* di Pier Cesare Rivoltella (2015) si evincono delle **strategie per fare ricerca online, archiviare e pubblicare informazioni in maniera "virtuale"**, al di là di mimetismi, conformismi e omertà, affinché la propria comunicazione sia sempre generativa per gli altri.

Nel già citato *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online* di Stefano Pasta (2018), invece, vengono proposte le **competenze mediatiche utili in una mediapolis**: conoscenza e autodifesa dal "framing mediatico", ossia la capacità di costruire cornici interpretative; adesione al concetto di "ospitalità mediatica", ossia libertà di pensiero e impegno all'ascolto dell'altro; rispetto della responsabilità all'educazione morale alla cittadinanza digitale anche nello spazio libero del web.

Siti

Il documento *Tecnologie digitali e bambini* (2015): <https://bit.ly/2KIrGrs>.

Gli studenti delle nuove generazioni sono davvero più informati rispetto agli alunni di un tempo? Quanto è affidabile ciò che leggiamo online? Secondo Gustavo Pietropoli Charmet, psichiatra psicoterapeuta, compito della scuola dovrebbe essere dimostrare come questo strumento [computer o dispositivo mobile, *n.r.*] abbia **molto a che fare con l'informazione ma poco con la conoscenza e il sapere.** La conoscenza ha infatti bisogno di tempi di approfondimento che vanno protetti.

Il report *Tecnologie digitali* di Save The Children (2018): <https://bit.ly/2QG4L3U>.

L'indagine fa emergere una **maggiore attività di bambine e ragazze anche per quanto riguarda la consultazione e le informazioni online**: il 62,3% "consulta un wiki per ottenere informazioni su un qualsiasi argomento" rispetto al 56,4% di bambini e ragazzi. Percentuale che tra gli 11 e i 14 anni sale al 64% per le ragazze a fronte di un 54,2% dei ragazzi, con una differenza di quasi il 10%.

Nella sezione on line di questo numero è possibile accedere ad esempi concreti di attività media educative e a strumenti da utilizzare in classe con studenti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado.

⁵ Averame M.C. (2018). *Insegnare nel XXI secolo. Riconoscere le fake news in classe.* Pearson, Milano, p. 93.

Confini

L'avventura dell'Istruzione in territori periferici

di Pamela Giorgi, ricercatrice Indire

Le 'Piccole scuole' di oggi, quelle che permangono in territori geograficamente svantaggiati, le scuole di minori dimensioni, situate in montagna, nelle isole, in aree interne e remote vedono, almeno in parte, i propri antecedenti storici nei presidi della scolarizzazione di massa disseminati, a partire dal periodo post-unitario, in tutte le zone più remote del paese (Mangiore, 2019).

In sintesi, si tratta di quel fenomeno complesso con cui lo Stato centrale ha assicurato l'alfabetizzazione a partire dall'applicazione a tutto il Regno della Legge Casati (1859), allorché il primo censimento della popolazione (1861) aveva rivelato come l'80% degli italiani fosse completamente analfabeta e il 98% parlasse esclusivamente il proprio dialetto.

Per costruire una concreta unità nazionale occorreva far sì che tutti frequentassero la scuola per un tempo adeguato per apprendere l'italiano e imparare a leggere e a scrivere. I provvedimenti successivi alla Legge Casati si mossero in analogia direzione, innalzando l'obbligo scolastico fino alla quarta classe (Legge Coppino, 1877), poi alla quinta (1888) e poi alla sesta (1904), mentre, nel 1911, la

Legge Daneo-Credaro rese l'istruzione elementare completamente gestita dallo Stato.

Tuttavia per lungo tempo l'evasione dall'obbligo rimase elevata, soprattutto nel Sud e nelle zone rurali, e solo durante il ventennio fascista, in seguito alla riforma della scuola attuata da Giovanni Gentile nel 1923, l'istruzione primaria ebbe un notevole incremento e la quota di analfabeti diminuì drasticamente, scendendo al 21% nel 1931 e ulteriormente fino agli eventi bellici, per giungere, infine, alle conquiste più rilevanti nel periodo compreso tra la fondazione della Repubblica e gli anni '70 del XX secolo.

L'avventura dell'istruzione nelle zone periferiche è fondamentale per comprendere le dinamiche che accompagnarono i processi di alfabetizzazione e di diffusione del sapere tra la popolazione italiana. Di questo segmento di storia dell'istruzione si mettono in luce, in questa sede, alcuni elementi caratterizzanti.

Un primo elemento che emerge è la natura 'pionieristica' di queste scuole, soprattutto nei primi decenni dell'Unità, laddove il territorio italiano, in molte parti aspro e con una scarsa viabilità, presentava fortissime difficoltà di comunicazione e raggiungi-

bilità. Scolarizzare le zone rurali, montane, insulari si connotò quasi sempre con tratti di avventura, nella quale l'elemento della distanza e dell'isolamento era parte integrante della vita di quei luoghi stessi e dell'esperienza biografica e didattica dei molti insegnanti là inviati a coprire una cattedra.

Una nota a margine, ma non di secondaria importanza: nell'osservare il fenomeno occorre sempre tener presente quanto lo stesso concetto di 'periferico' sia mutevole nel corso del tempo. Un esempio è la Barbiana di Don Lorenzo Milani, che oggi non ci appare più così irraggiungibile come quando il priore vi giunse, nel 1954.

Un secondo elemento che inevitabilmente si ritaglia, su questo sfondo di distanza e isolamento, è quello della figura docente e, in particolare, quella docente al femminile.

Salire in cattedra per molte donne si configurò come una grande possibilità di emancipazione attraverso il lavoro: proprio l'insegnamento nelle poco ambite 'piccole scuole', a lungo meno pagato rispetto a quello dei colleghi maschi, permise, infatti, l'avvio di pratiche liberatarie fino ad allora mai concesse alle donne.

Nonostante le difficoltà logistiche e salariali, poter accedere al mondo lavorativo venne percepito dal sentire femminile come il raggiungimento di un importante traguardo sociale e culturale *extra moenia*. Ecco perché molte giovani ragazze accettarono di andare a lavorare nelle sedi più disagiate, di montagna o di campagna, dove, spesso guardate con sospetto nei microcosmi in cui iniziavano a operare, faticarono non poco a stabilire rapporti di fiducia e di accettazione.

Sebbene in questo segmento di storia dell'istruzione larga par-

te abbiano anche le specificità metodologiche relate a tale tipologia di scolarizzazione (si pensi alla pluriclasse o all'intuizione, che in Italia fu precocissima, dell'uso delle tecnologie per raggiungere anche le scuole più lontane), c'è un ultimo elemento su cui ci sembra inevitabile soffermarsi: quello connesso all'intreccio con le trasformazioni profonde, di ordine antropologico, culturale, sociale, economico e territoriale, che hanno investito l'Italia in oltre un secolo e mezzo di vita nazionale.

Osservare l'Italia attraverso la lente delle 'piccole scuole'

implica osservarne molti altri aspetti, tra questi: la parabola discendente della civiltà contadina a fronte dello sviluppo della società dei consumi, i processi dell'abbandono delle zone rurali e montane a favore della progressiva espansione dei centri urbani, che, a partire dalla fine degli anni '50, attirarono con ritmo costante flussi di manodopera, sino a giungere a quella che possiamo definire come 'desertificazione' delle zone periferiche, realtà ormai cristallizzatasi e che le zone periferiche e con loro le 'piccole scuole' si trovano a dover fronteggiare.

Scuola di Tre Cancelli, Agro Pontino (1933). Archivio Storico Indire, Fondo Giuseppe Lombardo Radice



Quando la "rottura" è una luce

Il discolo insegna anziché imparare

di Cosimo Laneve, già ordinario di Didattica generale presso l'Università Aldo Moro di Bari e docente presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli



Una figura costante nei miti e negli antichi culti di tutto il mondo è quella del divino monello, di un dio birichino e mascalzoncello, una divinità tutta matta che non incarna per nulla l'immagine di ordine, giustizia ed equità; anzi, la sua presenza fa saltare tutte le regole sociali. Questo dispettoso è una via di mezzo tra un angelo e un diavolo.

Definita dall'antropologo Franz Boas – che aveva appunto fatto questa constatazione – con il termine *trickster*, prende nell'immaginario collettivo vari nomi. In Africa, il *trickster* è chiamato Legba o Eshu, tra gli indiani winnabago Wakdjunkaga, in Scandinavia è Loki, in Grecia Ermes, in India è Krishna, in America Coyote. Sulla costa del Pacifico Settentrionale è Uccello Azzurro. Soprannominato Scimiotto dai cinesi, è diventato Scimmia per gli afroamericani. Oggi il *trickster* non è affatto un reperto archeologico, un pezzo di remoto passato; il divino zuzzereellone è ancora presente più che mai tra noi: Lewis Hyde ne traccia la lunga storia e ne documenta l'apparizione non solo nei miti e nelle favole profilandone la figura del moderno eroe culturale (*Il briccone fa il mondo*.

Malizia, mito e arte, tr. it. Bollati & Boringhieri, Torino 2001). Il *trickster* è Woody Allen nei panni di Zelig, è il truffatore come Paul Newman nella *Stangata* che, se mente o ruba, non lo fa per arricchirsi, ma soltanto per sconvolgere le consolidate categorie di verità e giustizia.

Tutte le culture hanno bisogno della sua dirompente violazione delle regole.

Così anche le nostre classi scolastiche non sono talvolta da meno: hanno l'alunno-discolo (B. Quadrio, *Modelli di carta*, Junior, Azzano San Paolo 2017), impertinente, eccessivamente vivace.

Portatore di allegro disordine, apre un poro nella realtà incolore e standard della routinaria quotidianità scolastica.

Il suo comportamento assume un carattere eversivo di "rottura" dell'ordine costituito, delle abitudini consolidate, dei limiti stabiliti. Assume un atteggiamento trasgressivo: suggerisce azioni amorali, non immorali. Capace di cambiare continuamente pelle, di indossare panni altrui, di mimetizzarsi sotto varie forme animali, ci appare mutevole anche nelle sembianze.

È colui che gioca dei tiri; mischia le carte; fa e disfa mondi

senza lasciarsi mai intrappolare. Mostra una radicale diffidenza nei confronti delle costrizioni etiche. Scardina le gerarchie sia concettuali che di valore. Utilizza la menzogna creativa che, anziché tentare di risolvere i problemi, li supera offrendo loro un'altra prospettiva.

Vero agente di cambiamento, costituisce, volendo, se pure di poco, allagare il discorso, una indiretta apologia dell'aleatorietà sia come orizzonte conoscitivo che come prassi.

Stimolo per una significazione illimitata, rispecchia l'infinita pienezza e complessità del mondo odierno. Nella nostra epoca, quella della postmodernità, profetizzata da Nietzsche come il tempo dell'irrelevanza, della fine del valore della cosa in sé, il tempo della vita immediata invece che dello spirito assoluto; dell'avvento del "relativo", della distruzione della serietà, del tragico, e dell'affermazione dell'effimero, dell'illusorio, del divertente, dell'ineluttabile frammentazione dell'immagine. Non rinvia soltanto a un ordine sottostante a noi ignoto, ma anche a una realtà frammentaria modellata, di volta in volta, dalla mente di chi la percepisce.

La realtà non è, però, si badi, mai unica o indipendente; è plurale e variegata, perché dipende dai punti di vista, che sono molteplici:

«La realtà è anamorfica. Basta spostarsi per cogliere qualcosa che prima non era visibile anche se sotto gli occhi di tutti. Abbiamo bisogno di distacco e di straniamento» (F. Brevini, *La letteratura degli italiani*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 11).

Certo, ogni distrazione devia. Sposta gli occhi, i pensieri, le scelte: ci consegna allo spaesamento. Ci colloca in un'altra prospettiva.

Il discorso, appena avviato, andrebbe continuato: non è questa

la sede. È invece proprio quella di porsi la domanda: e se l'alunno-discolo non fosse un problema, ma piuttosto una ghiotta opportunità? Per cogliere quella *diversità* che, di solito, ci sfugge e per enfatizzare la *differenza*?

E ancor meglio con i versi splendidi di Giorgio Caproni:

*Imbrogliare le carte,
far perdere la partita.*

È il compito del poeta?

Lo scopo della sua vita?

Atalanta, figlia di Schenèo, re di Sciro, è una fanciulla che corre più veloce di tutti e non vuole sposarsi. Chi vuole sposarla deve batterla, altrimenti morirà. Ippomene è innamorato e la sfida. Corre. Ma lei gli sta sempre

davanti. Allora lui lascia cadere sulla strada tre mele d'oro, in momenti successivi, e Atalanta, attratta da quell'oro, si distrae, devia. Perde, certo, la corsa e dunque sposerà Ippomene; ma ha vinto l'amore.

Ogni tanto guardare da un'altra angolazione non può non farci bene. Per tornare in noi stessi, per confrontarci con noi stessi: vuoi per rifiutarsi vuoi per rinnovarsi vuoi, semplicemente, per accettarsi con maggiore convinzione. Stranieri, sconosciuti a noi stessi.

Senza mai escludere la possibilità di ritornare a riprendere il filo iniziale. Però, questa volta, più maturi.

Immaginiascuola - SitiUnescoItalia
Villa la Petraia



"Prof, ma io che ci faccio qui?"

Il valore della relazione a scuola

di Simone Stabilini, collaboratore del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

"Prof, ma io che ci faccio, qui?" è la domanda che uno studente mi ha rivolto, l'altra mattina, alla fine dell'ora di cibernetica della comunicazione, ed è anche la domanda che mi sento rivolgere sempre più spesso soprattutto in questi ultimi anni. Ogni volta che ricevo quella domanda, prendo tempo e riprendo in mano Goleman e la sua intelligenza emotiva: perché un conto è risolvere una equazione, un altro conto è sbrogliare la matassa di una mente. Negli anni, comunque, ho elaborato un incipit di risposta-non-risposta che credo possa essere considerato piuttosto significativo e che fino a oggi mi ha salvato la vita (e le notti di sonno).

Quando uno studente mi domanda cosa ci faccia a scuola, non mi sta chiedendo di esplicitare le sue funzioni esecutive: non mi sta chiedendo cosa deve fare prima o cosa deve fare dopo, così come non mi sta chiedendo quale sia il suo dovere, ma mi sta chiedendo quale è il suo scopo nel mondo. Questa è la verità.

L'essere umano è dubitante per natura.

Nasciamo dubitanti dell'attimo che segue: "Arriverà ancora quella signora? Potrò succhiare ancora e riempirmi la pancia?

Mi parlerà ancora? Mi cullerà ancora?"

Cresciamo e le domande cambiano: "Avrò amici? Avrò un lavoro? Troverò qualcuno che mi ami?", ma, di fondo, resta la stessa sensazione di dubbio, di incertezza. Questo è l'essere umano.

E la cosa interessante è che l'essere umano stesso, così dubbioso, così incerto, così desideroso di sicurezze, cerchi le sue risposte in un altro essere umano, altrettanto dubbioso, altrettanto incerto e altrettanto desideroso di certezze, ed è questa condivisione di incertezze che rende il rapporto fondamentale.

Viviamo in una società apparentemente composta da persone di successo: osserviamo gli altri e vediamo in loro tutto ciò che noi non siamo riusciti a essere, tutto ciò che non siamo riusciti a fare. Ma è davvero così? Il mio lavoro nella scuola mi ha insegnato che la risposta è: no, non lo è.

Quando uno studente mi domanda cosa ci faccia a scuola, si aspetta che io sappia dirgli quale sia il suo scopo nel mondo. E dal momento che non sono un veggente (e che non è possibile predire il futuro dei sistemi aperti), io non so mai fornire la risposta a questa domanda. Però gli stu-

denti hanno diritto a ricevere risposte, e così tendo a formulare una nuova domanda, alla quale invece io sappia dare risposta: "Dimmi, piuttosto: tu cosa NON ci fai, qui?"

Se ci pensiamo, è più facile ragionare in logica inversa, per due motivi: 1. ci hanno abituati a ragionare in questo modo fin da piccoli (non correre, non spingere, non dare pugni, non dire parolacce) e 2. le risposte in logica inversa si basano sull'esperienza, mentre quelle in logica diretta si basano sulle presupposizioni (e il costo di immaginare scenari nuovi è estremamente più alto di quello di osservarne di esistenti). Gli studenti, solitamente, tentennano, ma ci pensano. "Non sono qui a scaldare la sedia", dicono. Ma il concetto è molto più profondo. Noi non siamo a scuola per sopravvivere, ma per vivere: questa è la verità.

Gli studenti – se ci si riflette – passano più tempo a scuola, con noi, che con i loro genitori. A scuola, in classe, si vive. E le possibilità sono due: sopra-vivere – vivere sopra, vivere oltre – o vivere pienamente il tempo che abbiamo a disposizione.

Dico sempre agli studenti che non mi accontento che essi sopravvivano, perché la vita non è

fatta per sopravvivere, e che ciò che non faranno loro per la società, nessun altro lo potrà fare per loro, perché il loro posto non è sostituibile.

Ma – cosa più importante – dico sempre che io in questo ci credo. Perché gli studenti non cercano la panacea a tutti i loro problemi: cercano persone che dicano loro “A me interessi”.

Vedere insieme ma separatamente

Qui si innesta il discorso profondissimo del percorso didattico-educativo che caratterizza il nostro lavoro, riassumibile in uno dei sostantivi più inflazionati e bistrattati degli ultimi due decenni: la “relazione”.

L’etimologia della parola relazione è da ricollegarsi al latino *relatio*, da *relatus*, participio passato di *referre*=riferire, riportare, stabilire un legame, un rapporto, un collegamento. A seconda del contesto, poi, il termine relazione acquista una quantità di sfumature differenti: ad esempio, una relazione su una qualsiasi attività o fatto indica un documento in cui viene più o meno dettagliatamente riportata una descrizione del fatto o dell’attività stessa. E a scuola, gli studenti vivono questo tipo di relazione: cercano qualcuno che riporti i fatti del mondo, della vita quotidiana con il gusto del *cum-dividere*, del partecipare insieme.

L’insieme, però, non deve ingannarci: dobbiamo porre la nostra attenzione sulla parola dividere, che sta per *dis-videre*, cioè vedere separato.

Se ci pensate, questo è il più alto concetto della valorizzazione dell’individuo che una definizione possa fornire: il vedere insieme ma separatamente. Quasi un ossimoro. I nostri studenti cercano qualcuno che mostri loro come le cose possano essere osservate assieme, ma come, poi, ognuno ne valuti l’essenza sulla base della propria unicità. E questa valutazione ad personam, quando non entri in conflitto con i diritti altrui, è ciò che di più arricchente possiamo loro offrire: l’idea che, nei rapporti sociali, il totale sia molto di più della somma delle parti è un concetto di una bellezza disarmante.

La condivisione di punti di vista svela una galassia di realtà che perfettamente si accordano sul concetto di relatività valutativa tipica dell’essere umano, e costruisce il pensiero non-unico, la pluralità che deve essere alla base dell’affermazione di sé nel mondo. Gli studenti cercano qualcuno che mostri loro il loro posto nel mondo, e che dica che c’è un diario che ancora deve essere scritto da ciascuno di noi e che solo noi possiamo scrivere. Questa è l’essenza del pensiero non-unico, della *cum-divisio*: io metto sul tavolo la mia esperienza, tu la tua, e non c’è un’esperienza giusta e una sbagliata, perché sono vere entrambe.

Asimmetria relazionale e peso dei sentimenti

C’è poi il lato della relazione che prevede e allude a un legame di amicizia o sentimentale

fra le persone. E qui spesso i docenti innalzano barriere.

“Io non sono un amico degli studenti: io sono il Docente” asseriscono, e potrei anche appoggiarne il pensiero, dal punto di vista macroscopico: la strutturazione della relazione, che è asimmetrica nella scuola, prevede che nell’ottica della vita ci si abitui a definire i propri spazi, i propri ruoli, e questo non è un male. Anzi: penso che la società abbia bisogno assoluto di una coscienza del proprio locus vitale, perché spesso gli individui invadono prepotentemente quello degli altri.

C’è però una sottilissima differenza fra l’importanza dell’asimmetria di una relazione e il concetto di sentimento, importanza dalla quale non possiamo prescindere nella costruzione del nostro lavoro di docenti ed educatori.

L’uomo è un animale sociale: non esiste una decisione che l’uomo prenda senza mettere in campo, in modo diretto o indiretto, il piano sentimentale. Sia sul lavoro che nella vita privata, l’essere umano è costantemente in balia delle proprie emozioni che, in un modo o nell’altro, intervengono nelle decisioni che prende. Ipotalamo, giro del cingolo, ippocampo, amigdala, setto e talamo agiscono in modo indipendente all’interno del sistema limbico, il confine fra la corteccia e la non corteccia cerebrale, ponendo l’individuo, volente o nolente, in una condizione di out-of-control dei processi emozionali. E ciò avviene, manco a dirlo, anche in quel meccanismo sociale così complesso che chiamiamo scuola.

Anzi, avviene continuamente. I nostri studenti ci misurano, ci pesano sulla base della nostra capacità di mostrare la correttezza dell'asimmetria relazionale senza la rinuncia alla considerazione del peso dei sentimenti: ci "odiano" o ci "amano" non sulla base del voto che assegniamo loro, ma sulla base della correttezza della relazione che costruiamo con loro. L'asimmetria resta: noi non siamo gli studenti. Ma è un'asimmetria sana, scevra da concetti di superiorità costruiti sul ruolo e sulla posizione di potere. La superiorità gerarchica di una figura educativa si basa sull'equilibrio che la figura riesce a dimostrare, e non necessariamente sulla quantità di problemi che riesce a risolvere.

Relazione e comunicazione

Ed è qui che si installa il terzo livello di concetto di relazione, quello legato alla comunicazione. In sociologia, le relazioni sociali indicano i processi di comunicazione e di condivisione all'interno di gruppi sociali. La tecnologia sta provando da decenni a simulare relazioni: c'è un campo profondamente affascinante della IT che è la Cibernetica della comunicazione, che basa tutto il suo ambito di ricerca sullo studio della comunicazione fra uomo e macchina e – di rimando – fra uomo e uomo. Da decenni l'uomo anela allo sviluppo di applicazioni che simulino la relazione (e qui potremmo aprire un dibattito circa le necessità che lo spingono verso questa direzione: insufficienza di contatti? eccesso di solitudi-

ni?). Ciò che a noi interessa, però, qui, è il cosiddetto "disturbo del canale di comunicazione".

Tralasciando i disturbi esterni, concentriamoci sui disturbi interni, cioè quelli derivanti dall'essere della persona: semplificando enormemente, ci accorgeremo che il successo o l'insuccesso di una comunicazione deriva essenzialmente dalla capacità della persona di ascoltare le proprie emozioni e trasdurle in modo corretto, pulito, equilibrato.

Noi siamo docenti: il nostro lavoro si basa sulla comunicazione. Il processo comunicativo viene disturbato dalle nostre emozioni. Quindi, dobbiamo controllare le emozioni, renderle facilitatori alla comunicazione, e non barriere. Non mi stancherò mai di dire che anche in Italia si dovrebbero attivare sportelli gratuiti di consulenza ai processi emozionali per i docenti, così come avviene in moltissimi altri Paesi del mondo.

Ed è proprio questo che poi gli studenti osservano e colgono: la nostra capacità di vivere l'emozione – anche istantanea – in modo equilibrato.

Qualcuno, ne sono certo, muoverà la critica secondo la quale i giorni non sono tutti uguali: ebbene, ha ragione, ci mancherebbe altro. Ma non ho mai detto questo. Ho detto che proprio perché non tutti i giorni sono uguali, noi, come figure di riferimento dobbiamo essere in grado di mostrare agli studenti che queste "quotidiane disuguaglianze" arricchiscono la relazione, ma non la affossano.

Dobbiamo essere figure capaci di dimostrare che il potere che

stringiamo fra le mani – perché, badate bene, di potere si tratta – non ci rende ciechi e troppo sicuri di noi stessi. Questo è un rischio reale: "IO sono il docente, IO decido perché nessuno mi deve dire come svolgere il mio lavoro" è una frase che, ahimè, sento continuamente, alla quale continuamente controbatto che è pur vero che si debba riconoscere l'esperienza professionale, ma che è altrettanto vero che questa esperienza non può essere monolitica, invariabile, in virtù dello stesso concetto di temporalità che un lavoro come il nostro si trova ad affrontare. Le generazioni attuali sono diverse dalle generazioni di un tempo, e questo è un dato di fatto. Ma ciò non significa che siano peggiori. Quando cammino per strada e osservo gli studenti, con i loro modi di vestire o di portare i capelli, faccio sempre lo sforzo di pensare che io non conosco la loro persona, la loro storia, il loro essere. Mi sforzo di pensare al di là dell'aspetto, al di là dei luoghi comuni. Io, da parte mia, sono scevro da luoghi comuni per natura, perché tutto sono, fuorché comune, sotto tutti i punti di vista (persino sotto il punto di vista statistico), ma il bias è sempre in agguato.

Ed è da questi luoghi comuni che scaturiscono le resistenze alle relazioni.

La differenziazione didattica

La differenziazione didattica ci invita esattamente al percorso opposto: valorizzare l'unicità, abbandonando luoghi e cre-

denze comuni, nell'ottica della costruzione della relazione più funzionale all'apprendimento che riusciamo a produrre.

È questo che dobbiamo fare a scuola: crescere unicità.

Noi non costruiamo, non creiamo: la nostra "materia prima" già esiste e sono gli studenti che abbiamo fra le mani. Non abbiamo il diritto di dare loro una forma: essi già la possiedono. Abbiamo piuttosto il dovere di aiutarli a riconoscere la bellezza della propria forma, del proprio esistere, e l'importanza del proprio essere nati. Solo dopo questo passo, noi, come custodi della co-

noscenza e della cultura intesa come insieme di valori della società, possiamo anelare alla *cum-divisio* di ciò che abbiamo studiato, appreso, osservato, elaborato. Senza questo passaggio così delicato ed estremo non possiamo tendere all'idea di docere, insegnare.

Dobbiamo essere affascinatori: dobbiamo affascinare circa la bellezza e il rispetto dell'unico e irripetibile. Abbiamo bisogno di questo, nella società, soprattutto in questo momento socio-storico così complesso. E l'unico modo che abbiamo per farlo è curare il concetto di relazione. Perché io, incerto come è in-

certo l'essere umano, ogni mattina mi sveglio e penso che persevero in questo lavoro così brutalmente complesso ma così onestamente seducente perché voglio potermi voltare indietro, un giorno, e pensare di avere provato a lasciare il mondo meglio di quanto lo abbia trovato.

E mentre molte persone relegano questa idea a un sogno, noi siamo estremamente fortunati, perché abbiamo tutti i presupposti per trasformarlo in realtà: e la realizzazione del sogno, per una persona, è ciò che di più appagante ci possa essere nella vita.

Immaginiascuola - SitiUnescoItalia
Il colosso dell'Appenino del Giambologna



Rendere attiva la partecipazione dei genitori, a chi serve?

di **Elisabetta Musi**, ricercatrice di Pedagogia della prima infanzia, Università Cattolica di Piacenza, e **Laura Sesenna**, pedagoga e consulente Reggio Children

I servizi educativi 0-6 si caratterizzano in Italia, fin dalle origini, per il radicamento nell'ambiente di appartenenza. La loro esperienza nasce in un clima politico e culturale – fine anni Sessanta, primi anni Settanta – che esalta la partecipazione sociale e lo spirito comunitario. La proposta pedagogica del nido e della scuola dell'infanzia, in particolare quella comunale, è caratterizzata dalla cosiddetta “gestione sociale” il cui significato culturale e politico viene promosso ed esplicitato con chiarezza in particolare nella realtà emiliana, per opera di Loris Malaguzzi, ma anche di Bruno Ciari, Sergio Neri e di altri allora giovani pedagogisti attivi presso l'ateneo bolognese. La partecipazione dei genitori alla vita del nido e della scuola dell'infanzia viene inquadrata nel più ampio processo di decentramento e democratizzazione dello Stato, che trova nell'istituzione dei consigli di quartiere e successivamente in quella dei comitati scuola-società una delle sue espressioni più significative. Il coinvolgimento dei genitori viene concepito non solo come contributo alla vita democratica delle istituzioni, ma come occasione di emancipazione e risposta a un bisogno di cono-

scenza “ecologica” dei bambini. Le interconnessioni esistenti fra le diverse dimensioni di vita del bambino cominciano a essere acquisite in tutta la loro importanza con l'elaborazione di una prospettiva sistemica dello sviluppo. A questo proposito, grande importanza per la pedagogia italiana dell'infanzia assume la traduzione – da parte di Luigia Camaioni – del volume *Ecologia dello sviluppo umano* di Urie Bronfenbrenner¹, in cui l'autore rileva quanto le relazioni tra insegnanti e genitori siano decisive ai fini del successo educativo e scolastico e del consolidamento di risultati relativi allo sviluppo intellettuale e socio-emotivo dei bambini. Le esperienze di partecipazione dei genitori si sviluppano in una prospettiva istituzionale di “controllo democratico” delle istituzioni, che progressivamente evolve nell'assunzione del significato *educativo* delle relazioni tra istituzioni educative e famiglia.

La prospettiva insostituibile dei genitori

Si fa strada, così, una considerazione sempre più attenta alla

¹ Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. il Mulino, Bologna.

presenza dei genitori all'interno dei servizi educativi, favorita, fra l'altro, dal bisogno di sostegno psicologico e pedagogico che questi ultimi manifestano in modo sempre più rilevante. Le trasformazioni sociali che hanno caratterizzato il Paese nell'ultimo ventennio, infatti, hanno influenzato profondamente il modo di intendere e di vivere la genitorialità. Educatrici e insegnanti, d'altra parte, constatano che la partecipazione dei genitori porta significativamente al miglioramento delle relazioni con i bambini. Viene pertanto riservata particolare attenzione all'interazione con le famiglie attraverso la pratica dei colloqui individuali, di confronti collettivi e a piccolo gruppo tra educatrici, insegnanti e genitori. Al contempo i servizi per l'infanzia si impegnano a favorire l'aggregazione dei genitori, in maniera da contrastare il fenomeno di “privatizzazione” della famiglia (per cui questa si ritira dalla partecipazione sociale e si chiude nel privato) stimolandoli a vivere esperienze collettive. La pratica delle “feste” costituisce un'altra modalità di relazione con i genitori e di coinvolgimento nella vita dei servizi. Una buona relazione con le famiglie è dunque essenziale nell'ambito

delle attività e soprattutto concretizza quell'educazione familiare a cui anche i servizi sono chiamati a contribuire. Questo processo, però, deve puntare a rendere attivi i genitori, a renderli consapevoli della loro insostituibile e rilevante presenza nella gestione dei servizi e soprattutto nell'efficacia formativa della vita sociale dei figli. L'educazione familiare, infatti, consiste nel valorizzare le potenzialità dei genitori e nel fornire loro gli strumenti necessari per essere efficaci, corretti e incoraggianti nei confronti dei propri figli e di quelli altrui, recuperando quella "genitorialità diffusa" che si è persa nello sgretolamento di uno stile di vita comunitario.

Le attività di educazione familiare debbono, quindi, far acquisire ai genitori conoscenze sullo sviluppo dei figli, ma devono anche metterli in condizione di maturare consapevolezza riguardo ai propri stili educativi e ai valori cui essi si riferiscono. I servizi per l'infanzia sono chiamati a sfidare l'autoreferenzialità, la chiusura individualistica e la diffidenza diffusa che caratterizzano il nostro tempo, proponendosi come contesto di educazione familiare e strumento di sostegno dell'esperienza dei genitori.

La partecipazione da valore a pratica

Crescere insieme, rifondare il legame sociale in un periodo storico di disaffezione alla partecipazione: è uno dei compiti più delicati di esercizio della democrazia che i servizi educativi so-

no tenuti a realizzare nei confronti dei genitori. Questo significa intendere la partecipazione delle famiglie non solo come coinvolgimento in occasioni informali o in incontri informativi sul percorso educativo dei bambini, ma anche come possibilità di incidere sulle scelte educative del servizio, potendo contare su un ascolto attivo da parte di chi lo gestisce. Tale inclinazione, che ha contrassegnato l'origine dei servizi per poi affievolirsi e costituire, attualmente, un motivo di preoccupazione e rinnovato impegno, spiega la ripresa degli investimenti negli organismi di partecipazione, i progetti di outdoor education, la carta dei servizi, la rilevazione della qualità percepita e negoziata, la condivisione e il confronto sul tema delle nuove tecnologie, l'offerta di opportunità formative, la comunicazione e la costruzione di occasioni di confronto e dibattito in relazione ai cambiamenti di gestione e delle modalità organizzative nei servizi. La partecipazione è elemento fondante del processo di crescita collettiva, ma necessita di azioni mirate e adulti in dialogo per un'idea di educazione come bene comune, poiché i servizi per la prima infanzia rappresentano spesso per i genitori la prima esperienza di incontro e confronto con altri stili educativi, luoghi dove si rinnova e si produce la cultura dell'infanzia di un territorio. La partecipazione non è semplicemente un principio teorico, in cui è facile riconoscersi, ma una pratica da perseguire nella concretezza della quotidianità, ognuno nel suo ambito di vita e per le sue

responsabilità. Una pratica la cui efficacia si constata nel cambiamento migliorativo che è in grado di produrre nella qualità della convivenza.

Progettare la partecipazione: un compito non facoltativo dei servizi educativi

L'approccio metodologico che si sta dimostrando più efficace per coinvolgere i genitori nella comprensione e gestione dei servizi è quello della progettazione partecipata di tipo dialogico-concertativo. Questo approccio si fonda sull'idea che per comprendere il più possibile la complessità delle situazioni sociali e umane è necessario attivare il confronto tra i diversi punti di vista delle persone implicate che hanno una potenziale influenza sull'evoluzione positiva della situazione, valorizzando e legittimando ogni apporto per arrivare a co-costruire una visione condivisa della realtà. Ne è un esempio il modello svedese sviluppato da Tom Erik Arnkil e Jaakko Seikkula², dove il processo dialogico si realizza in un luogo in cui le parti si rivolgono l'una all'altra per ascoltare le reciproche preoccupazioni e i molteplici punti di vista, per generare linguaggi, letture e solu-

² Arnkil T.E., Seikkula J. (2013). *Metodi dialogici nello sviluppo di rete*. Erickson, Trento; cfr. inoltre: Milani P. (2006). *Partner si nasce o si diventa? La partecipazione dei genitori nei servizi per l'infanzia: un modello di relazione*. In «Bambini», n. 7, sett. 2006, pp. 26-31; Restuccia Saitta L. (2002). *Genitori al nido: l'arte del dialogo tra educatori e famiglia*. La Nuova Italia - RCS, Milano.

zioni condivise. La progettazione dialogica considera nel processo progettuale i diversi livelli cognitivi ed emotivi di tutti gli attori in campo e con essi le modalità attraverso cui si elaborano le informazioni, si formano i preconetti, si incontrano le interferenze soggettive che portano a rappresentare in maniera differenziata i dati di realtà. La progettazione è intesa come l'esito di dinamiche intersoggettive di ricerca e di costruzione collettiva di significati e delle azioni

da intraprendere che avvengono mediante scambi e negoziazioni. I diversi attori si sentono, così, coinvolti, confermati nella propria identità e competenza, acquisendo motivazione a rendere concrete le decisioni e a valutarne gli effetti, che talvolta richiedono di riformulare il progetto in itinere. Nella progettazione dialogica gli obiettivi non sono definiti una volta per tutte, ma richiedono una costante e progressiva riformulazione alla luce delle azioni e ciò impli-

ca un continuo processo di interazione tra la costruzione di un pensiero sull'azione e l'azione stessa. Questo evidenzia la circolarità del dialogo e decreta la partecipazione dei genitori come un processo graduale e complesso, che si muove fra tensioni opposte, costituito da fasi e obiettivi articolati e successivi, centrato sul lavoro che genitori ed educatori possono fare sia a casa che nei servizi, ossia su una effettiva ed efficace alleanza educativa.

Immaginiascuola - SitiUnescoItalia
Il giardino di Boboli



La partecipazione del corpo

di Greta Lacchini

L'attenzione ai benefici del movimento sulla mente nasce con il pensiero filosofico della scuola peripatetica di Aristotele e numerosi studi effettuati nel tempo confermano i benefici dell'attività fisica sulle prestazioni globali della persona.

La percezione di ciò che è esterno a noi, la cognizione (la rappresentazione e l'elaborazione) e l'azione (la risposta che mettiamo in atto) sono tre funzioni che agiscono in modo compresente. Non vediamo solo con il cervello visivo, ma anche con quello motorio.

Il feto sperimenta già nel grembo della madre le leggi della gravità e basandosi su questa esperienza sviluppa l'udito e la vista. Ogni movimento è un processo senso-motorio che è legato alla nostra conoscenza esatta del mondo fisico su cui si basa tutto l'apprendimento nuovo. L'apparato vestibolare, responsabile del mantenimento dell'equilibrio, è collegato con i muscoli principali della schiena e dell'addome. Sollevare la testa permette al neonato di udire e di vedere meglio. Se il bambino salta la fase del gattonare, si possono manifestare più tardi delle difficoltà di apprendimento, per esempio nella lettura. Il gattonare come movimento incrociato stimola lo sviluppo del corpo calloso che unisce i due emisferi; su questa rete viaggiano costan-

temente, da un emisfero all'altro, stimoli e informazioni che si completano a vicenda. In questo modo collaborano i due lati del corpo, le braccia, le gambe, le orecchie e gli occhi.

L'emisfero sinistro è specializzato nel linguaggio e nei processi logici, matematici, di analisi, ricerca di sequenze; l'emisfero sinistro potrebbe essere definito come il lato "verbale-logico" del cervello.

L'emisfero destro è la sede in cui vengono elaborati suoni e colori, strutture ritmiche e assonanze del linguaggio; tutto ciò che ha a che fare con suoni, colori e immagini parte dall'emisfero destro.

Nella nuova didattica c'è maggiore attenzione all'unità dei due emisferi cerebrali e al corpo come "entità-cervello" e il corpo diventa partner di apprendimento attivo. I gesti non si riducono a meri supporti paraverbali, gli atti motori rimandano allo stato d'animo e alle emozioni interiori: l'esistenza dei neuroni specchio ci informa di come la condivisione degli stati emotivi dell'altro passi attraverso la comprensione delle azioni.

"A scuola con il corpo" fu lo slogan che negli anni '70 fece da cappello a un'intensa stagione educativa che impose con forza il tema della soggettività dell'apprendere e dell'imparare. Fu il caso dell'avvio dei "laborato-

ri" nelle scuole che implicavano la disponibilità dell'adulto a coinvolgersi nel processo, a interrogarsi sulle condizioni della propria presenza in aula. Questo diverso orientamento consentì infatti ad alcuni o a molti di quella generazione di maestre, insegnanti ed educatori, di dare forma a una serie virtuosa di sperimentazioni innovative. Con l'avvento della scuola attiva, i concetti scientifici si vollero costruiti per prove ed errori prima di essere oggetto d'un sapere verboso, attraverso quello che Celestin Freinet, uno dei padri del Movimento di Cooperazione Educativa, definì il "brancolamento sperimentale". Questa innovativa visione della didattica consentì di sperimentare la possibilità di "imparare muovendosi", vivere diversamente gli spazi fisici di studio e quelli interiori di relazione, apprendere modalità diverse di esprimersi e di ascoltare.

Il superamento della visione meccanicistica di un corpo considerato solo *setting*, separato dalle facoltà alte e astratte della mente, ha dato il via, in questi ultimi decenni, alla rivalutazione del ruolo della corporeità nei processi educativi e di apprendimento. L'approccio emergente nel settore delle scienze cognitive dell'Embodied Cognition (E.C.) considera la corporeità la condizione favorevole e neces-

saria per lo sviluppo dei processi cognitivi.

Ciò che noi facciamo fisicamente e/o percepiamo emotivamente, così come la struttura e le dinamiche dell'ambiente, sono tutti aspetti che condizionano fortemente l'apprendimento. I contributi della neurofisiologia e della neuropsicologia, grazie all'ausilio delle nuove tecnologie, come *PET* e *FMRI*, hanno fornito un fondamento biologico ad alcune teorie della psicologia, chiarendo alcuni processi che sono alla base dei meccanismi di apprendimento e memoria. Questi studi hanno dimostrato l'importanza fondamentale dei sistemi percettivi e motori nella formazione di strutture da cui scaturiscono le "funzioni globali", cioè, quelle «[...] attività che danno origine alla categorizzazione, alla memoria, all'apprendimento»¹. La corporeità ha dunque, la funzione di motore di accesso per la costruzione della conoscenza, una funzione che il docente non può non prendere in considerazione. La partecipazione del corpo, infatti, durante una consegna didattica, consente al discente di vivere e alimentare emozioni profonde, intese come input di rinforzo, in quanto prodotto del totale coinvolgimento della persona nella sua globalità².

Partendo dall'azione e dall'esperienza, attivando tutti i canali sensoriali, gli alunni hanno l'opportunità di esprimersi,

muoversi, agire e interagire in ambienti di apprendimento liberi da confini nozionistici e stereotipie didattiche.

Metodologie innovative che esaltano i momenti d'interazione, coinvolgimento e condivisione emotiva favoriscono la realizzazione di ambienti di apprendimento: collaborativi, interattivi, motivanti, partecipativi, personalizzati e pragmatici. Le esplorazioni sensoriali e motorie favoriscono occasioni per vivere esperienze condivise di rappresentazione e simbolizzazione, un continuo fluire dalla sensazione alla coscienza e alla consapevolezza dell'emozione percepita, substrato ideale per facilitare e amplificare la memorizzazione degli apprendimenti. Infatti, ognuno di noi quando deve affrontare una performance, indipendentemente se sia di tipo lavorativo, sportivo o scolastico come nel nostro caso, si predispone inconsciamente a fronteggiare quella specifica situazione mettendo in atto diversi processi che coinvolgono il sistema nervoso centrale, il sistema muscolo-scheletrico e il sistema vegetativo simpatico e che a loro volta si traducono in sintomi specifici di tipo fisico, comportamentale e psicologico. Tale stato psico-fisiologico, definito *Arousal*, comporta un'attivazione neurovegetativa dell'organismo legata anche a cambiamenti dell'assetto fisico e psicologico. Oltre al sistema nervoso autonomo è coinvolto in questo stato di attivazione anche il sistema endocrino. Per misurarne l'intensità si prendono in considerazione i valori di frequenza cardiaca, sudorazione corporea,

frequenza respiratoria, pressione arteriosa e in particolare la concentrazione di cortisolo. Il livello di *Arousal*, oltre a condizionare il nostro stato motorio a carattere prestazionale³, condiziona enormemente il nostro stato psicologico orientando le nostre capacità di memoria, attenzione, presa di decisioni, espressione delle emozioni e messa in atto di comportamenti. Pertanto incide fortemente sul rendimento generale del soggetto. In campo educativo le variabili che agiscono contemporaneamente sul livello di *Arousal* sono molteplici e certamente per il docente risulta molto complesso averne il totale controllo e la capacità di condizionarle. La situazione ideale sarebbe quella di far lavorare tutti gli studenti di una data classe a un livello ottimale di *Arousal*, in quanto un livello basso li vedrebbe assennati, demotivati, poco partecipi, mentre al contrario un livello troppo alto potrebbe portare sintomi di panico o forte ansia. Le Doux sostiene che «Il corpo, condizionato da stimoli sensoriali, tattili, cinestetici modifica il proprio approccio alla conoscenza e l'utilizzo di sensi alternativi alla canonicità classica come modalità di raccolta di informazioni emotivamente coinvolgenti, rappresenta un substrato essenziale per un costruttivo processo di memorizzazione ed apprendimento»⁴.

¹ Frauenfelder E., Santoianni F. (2002) (a cura di). *Le scienze bioeducative: prospettive di ricerca*. Liguori, Napoli, p. 222.

² Gomez Paloma F. (2014). *Scuola in movimento. La didattica tra scienza e coscienza*. Edizioni Nuova Cultura, Roma, p. 57.

³ Raiola G. (2012). *La complessità dello studio in ambito sportivo educativo*. Pensa Editore, Lecce.

⁴ Le Doux J. (2002). *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Raffaello Cortina, Milano.

Piano Nazionale Scuola Digitale e Community virtuali: un valore aggiunto

di Elisabetta Nanni e Federica Pilotti



27 ottobre 2015: con uno streaming in diretta dal MIUR viene presentato il Piano Nazionale Scuola Digitale. È una data importante che rappresenta una svolta significativa nelle scuole italiane. Le Community entrano immediatamente in fermento. Incubatrici di innovazione da almeno tre anni, vedono finalmente realizzare concretamente la loro vision. Dall'assenza di connessione al forte bisogno di formazione passando per la creazione di contenuti digitali, le tematiche dei nostri gruppi Docenti virtuali e Insegnanti 2.0 hanno fin da sempre coperto gli ambiti dello stesso Piano, Strumenti, Competenze e contenuti, Formazione e Accompagnamento. Il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digita-

le) viene accolto come un ospite straordinario nelle tematiche delle nostre Community. È interessante analizzare come il Piano verrà accompagnato virtualmente dai due gruppi, seguendo diverse fasi che possono essere riconducibili sia agli interventi di attuazione del MIUR ma anche ad onde emotive degli stessi membri e partecipanti.

Prima fase. Il lancio del PNSD

Dalla data fatidica del 27 ottobre 2015 vengono rilanciati documenti, articoli, interviste ai componenti del tavolo di lavoro (già membri delle Community da tempo) suscitando sia caldi incoraggiamenti che fredde e sterili critiche. Si alternano i “Grazie e complimenti al piccolo grande gruppo che con passione e impegno rende possibile ciò che in tanti aspettavamo” al “tutta fuffa digitale!”.

Non tutti leggono immediatamente le azioni del Piano e, stanchi di promesse non mantenute, ritengono i contenuti solo slogan politici come se gli autori fossero stati chiamati grazie a chissà quali preferenze sconosciute al pubblico. Altri, invece, additati dagli stessi colleghi come “appestati dal digitale”, soddisfatti dal lavoro esprimono il loro più grande compiacimento.

Seconda fase. Animatore o rianimatore digitale?

Le discussioni entrano nel vivo quando a novembre 2015 esce il profilo dell'Animatore digitale. Figura riciclata o figura di sistema innovativa? Sarà la copia del “vecchio” operatore tecnologico mai decollato o un nuovo ruolo nella scuola che si muove verso il cambiamento? Ma, soprattutto, quale sarà il suo compenso? E a chi andranno i 1000 euro promessi? Nelle Community c'è chi invita a disertare le scelte del Dirigente e chi, invece, armato di buone intenzioni, cerca di ritagliarsi il ruolo nel proprio Istituto. Anche in questo caso si alternano posizioni che richiamano alla memoria gli “apocalittici” e gli “integrati” di Umberto Eco. Sposare immediatamente l'idea dell'Animatore significa per alcuni porsi in una posizione di “schiavitù” scolastica e di assenso passivo nei confronti dei vertici (Ministero, Dirigente...). Altri, invece, che appartengono alla categoria più attiva delle Community, si riconoscono immediatamente nel ruolo. E, non a caso, forniscono letture personali del Piano insieme alla declinazione delle singole azioni, condividendo presentazioni,

mappe da riutilizzare nei propri istituti. Saranno proprio loro, infatti, a creare gli Schoolkit, pillole di innovazione presentate nel sito istituzionale del MIUR. Si condividono i Piani dell'Animatore digitale, si contamina non solo con idee ma con progetti triennali, che consentono di far camminare insieme scuole che non sono in rete, anche distanti, perché non si tratta solo di un'azione didattica quella condivisa, ma di una vera e propria progettualità di tre anni.

Terza fase. Bandi e Ambienti

Questa fase coincide con l'uscita dei Bandi PON dedicati agli Atelier. Cosa sono, prima di tutto, gli Atelier digitali? Si delinea e si definisce l'innovazione: un atelier non è solo "strumenti e ferro" ma soprattutto una metodologia e un pensiero pedagogico. Si affaccia la nuova figura del "maker", l'artigiano digitale che, utilizzando l'atelier, crea con una sorta di bricolage digitale. Anche in questo caso nei due gruppi si sentono tirati in causa tutti coloro che fanno scuola in maniera laboratoriale, "diversa, innovativa", così scomoda negli ambienti vecchi e chiusi in sé stessi; finalmente, hanno il coraggio di raccontare il loro modo di fare scuola, vengono cercati e valorizzati.

Quarta fase. La formazione

La formazione, il nucleo centrale del Piano, occuperà per mesi e per anni lo spazio nelle nostre discussioni virtuali. La pri-

ma domanda riguarderà la stessa formazione degli Animatori. Da chi verranno formati e come verranno selezionati i formatori? Albi istituzionali o competenze informalmente riconosciute? Bandi singoli delle scuole, proposte di aziende, summer school iniziano a popolare le nostre pagine creando anche riflessioni per gli stessi amministratori. Come selezionare le offerte formative? A pagamento o gratuite? Inserite in una cornice istituzionale o vanno inclusi anche singoli "privati"? E a tutta la vetrina di proposte si aggiungeranno i Futura istituzionali, ovvero la voce digitale delle scuole presentate in numerose città d'Italia. Non è un caso che tra i formatori dei Futura ci siano tantissimi membri dei gruppi Facebook e formatori dei Meeting Docenti Virtuali & Insegnanti 2.0; gli animatori dei gruppi esercitavano da tanto un ruolo che non esisteva ancora.

E l'avventura continua...

Competenze e contenuti hanno continuato a essere presenti come elementi trasversali nei confronti virtuali che alimentano le nostre Community. Le presentazioni utilizzate durante le formazioni ai colleghi e il lavoro svolto all'interno della propria classe diventano inevitabilmente patrimonio di tutti, un patrimonio da valorizzare e condividere. Gli Animatori Digitali hanno contribuito a far crescere questi nostri spazi costruendo e delineando quel profilo di Animatore che è mancato all'inizio. Molti di noi si sono trasformati

in formatori esperti e animano i Meeting annuali. Altri, invece, che avevano contribuito attivamente alla crescita per il cambiamento, sono scomparsi completamente dalla scena, abbandonando le nostre Comunità. I paradigmi della formazione si stanno trasformando e le Summer school, ad esempio, molto frequentate sulla scia della novità digitale, non attirano più come una volta. Qualcosa è cambiato, qualcos'altro, invece, è imploso, ma rimane significativa la testimonianza di ciascuno di noi che abbiamo vissuto quell'energia vitale e quella fame di innovazione.

Concludiamo con le parole di Chiara Spalatro, Animatrice, formatrice e autrice di libri sul tema della Flipped Classroom: "Il PNSD ha dato il via ad una 'disseminazione' più sistematica e regolamentata del digitale a scuola. Se prima quelli che ci provavano (perché ci credevano) erano delle mosche bianche, oggi sono visti con occhi diversi. Non so a voi, ma a me sta capitando di essere sempre più spesso avvicinata da colleghi che vogliono saperne di più e si dicono interessati a sperimentare qualcosa di nuovo con le tecnologie. Tutto questo da quando sono Animatrice Digitale del mio istituto. In ogni caso va bene così... AD o non AD qualcosa si sta muovendo".

Ha ragione Chiara, con il Piano Nazionale Scuola Digitale qualcosa di veramente grande si è mosso e, rileggendo a distanza di quattro anni emozioni, post, commenti strappati a caldo sulla scia emozionale, le nostre Community hanno davvero fatto la Storia digitale di questo Paese.



Monica Amadini

Crescere partecipando
Contesti e prospettive educative
per il sistema integrato 0-6

pp. 176 - € 16

Anna Marina Mariani

Insegnare
La scuola può far molto,
ma non può far tutto

pp. 368 - € 25,50



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

Morcelliana

Scholé

Jean-Jacques Rousseau

Emilio o dell'educazione

Edizione integrale
Traduzione, introduzione e commento
di Roberto Gatti

pp. 784 - € 35



Questa edizione integrale propone una lettura critica dell'*Emilio* e ne affronta tutta la complessità a partire dagli aspetti filosofici, così importanti per comprendere quelli pedagogici. L'ampio apparato di note costituisce un commento che accompagna e contestualizza la riflessione di Rousseau, permettendo al lettore di dialogare con lui e di maturare un proprio giudizio. Emergono le grandi questioni centrali nell'*Emilio*: il rapporto tra il male su questa terra, l'educazione e l'individuo e, soprattutto, uno dei nodi della modernità: libertà di un singolo in una società schiacciata dagli egoismi o libertà nella e della «società ben ordinata»? Qui, non altrove, sta il "problema" che Rousseau ci pone: quale educazione per quale libertà? Da Machiavelli in poi il pensiero moderno sembra essere segnato da questa tensione, apparentemente ineliminabile, tra l'ideale della libertà comunitaria e il rassegnato ripiegamento sulla libertà dei "particuliers".

Morcelliana

Schol 

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