essere a scuola

settembre 22

01

ISSN 2611-3635

Valorizzare le **potenzialità**

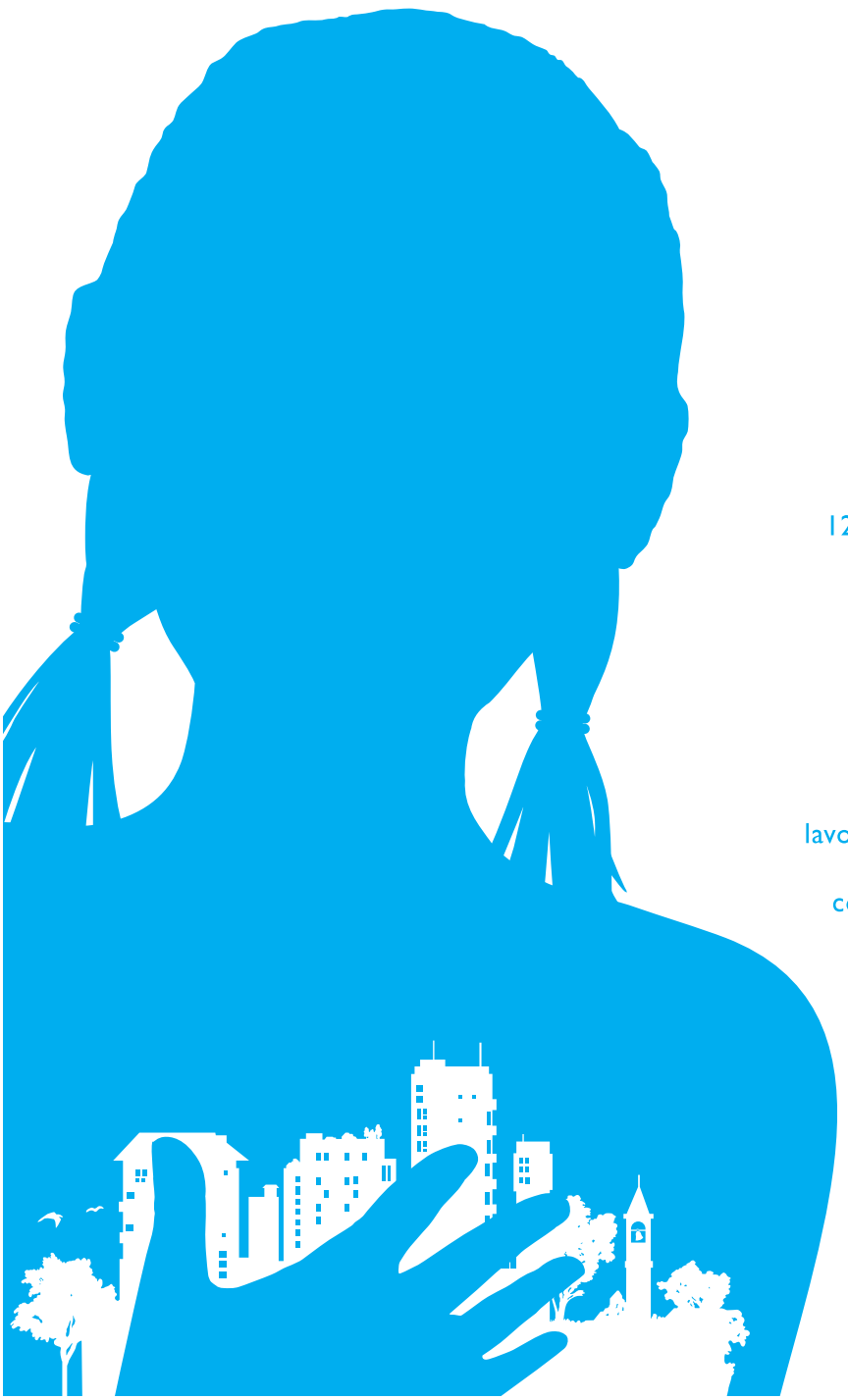
Comunicare, mettere in comune

Apprendere dall'incertezza

Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione

a2a.eu

UNA VITA PIÙ AZZURRA È POSSIBILE.

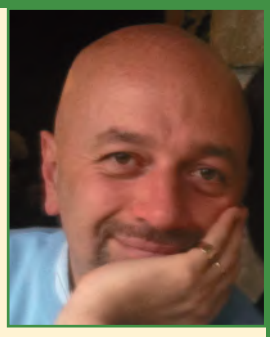


Noi di A2A ci prendiamo cura
della vita, ogni giorno. Perché siamo
12.000 persone al servizio di cittadini
e imprese; ci occupiamo di energia,
acqua e ambiente grazie all'uso
circolare delle risorse naturali.
Perché ascoltiamo ciò che sta
a cuore alle nuove generazioni:
per loro vogliamo guidare
il cambiamento e progettare città
sempre più evolute e sostenibili,
lavorando per la transizione energetica,
riducendo gli sprechi e rigenerando
costantemente il valore delle risorse.
È questo il nostro impegno
per rendere possibile
una vita più azzurra.

a2a
LIFE COMPANY

Momenti di felicità

di Pier Cesare Rivoltella



Marc Augé, nel 2017, pubblica un piccolo libro che si intitola *Momenti di felicità*. Spesso i grandi intellettuali, in età avanzata, si dedicano a dei *divertissements*, usando la loro cultura e la loro capacità di analisi per riflettere, quasi per gioco, non sui temi della loro ricerca, ma sulla vita e su quanto suggerisce a ciascuno di noi quotidianamente.
L'oggetto del libro è proprio la felicità. Augé si chiede come si possa affrontare il tema in un tempo di crisi come il nostro in cui il clima generale di incertezza pare rendere contraddittorio anche solo parlare della felicità. E Augé scrive prima dell'epidemia e prima della guerra, non pesano ancora sulla sua domanda la crisi energetica e la siccità, non si allungano ancora sulla sua riflessione le preoccupazioni per il blocco del commercio del grano e l'impatto del conflitto sulle economie. Ha senso parlare di felicità in questo clima? E di che felicità si tratta?

Momenti di felicità nonostante tutto

Il grande antropologo schizza una rapsodica fenomenologia dei momenti felici, pescando dal serbatoio dei suoi ricordi. Ci sono i "momenti felici di scrittura". Li prova uno scrittore, un professore che pubblichi libri e articoli, ciascuno di noi quando si mette davanti alla pagina e riesce a esprimere quello che sente. Ecco, mentre scrivo questo editoriale e l'immaginazione e la riflessione mi accompagnano a comporre il testo sullo schermo del mio computer, sto provando uno di questi momenti: felicità per la soddisfazione del risultato, assaporando il piacere di essere letto e, chissà, di suggerire a qualcuno dei miei lettori qualche riflessione, un pensiero sereno, un momento felice di lettura.
Ci sono poi i "momenti di felicità fugace". È quando assaporiamo il tornare a fare cose che fino a poco prima ci erano negate, oppure quando, proprio perché ci sono temporaneamente inibite, ne apprezziamo tutto il valore. L'esperienza del lockdown è strettamente collegata a entrambe queste situazioni: abbiamo assaporato tutti la felicità del passeggiare all'aria aperta quando eravamo confinati in casa e tutti abbiamo gustato la felicità di tornare a toccarci, a stringerci le mani, ad abbracciarci. Ricordo ancora l'emozione dei miei studenti e delle mie studentesse la prima ora di lezione di ritorno in aula, dopo oltre un anno di didattica a distanza: un momento di felicità fugace.
Altri momenti felici sono quelli in cui incontriamo l'altro e viviamo con lui/lei uno stato fusionale. Capita quando ci innamoriamo e guardiamo l'altro con uno sguardo che ci rende tutto nuovo. Ma accade la stessa cosa quando finalmente riusciamo a trovare la strada per entrare nel mondo chiuso di uno studente difficile, quando ci sentiamo riconosciuti, quando sperimentiamo la sua fiducia nel dirsi, quando finalmente le difficoltà si diradano e i risultati cominciano ad arrivare. Sono momenti di felicità vera per un insegnante e, come dice Stendhal, «per questi rari istanti vale la pena di vivere». Chi non è più un ragazzino conosce un altro tipo di momenti di felicità. È la felicità che accompagna il passare degli anni e che è legata a un ricordo, al fatto di reinventarsi, alle relazioni con i figli grandi e con i nipoti. Capita a chi vive con serenità il tempo che passa, senza rimpianti e con la consapevolezza di quel che si è fatto. Vivo questi momenti quando incontro qualche ex-allievo di tanti anni fa, o qualche genitore di miei ex-allievi come, di recente, al supermercato. Era il papà di un ragazzo che avevo conosciuto in seconda media, quando facevo l'obiettore, e che poi era stato mio allievo per tutti e cinque gli anni del

liceo. Insegnavo storia e filosofia ed ero un giovanissimo professore di belle speranze e ancora scarsa esperienza. Il ricordo, tessuto a quattro mani, ci ha fatto tornare a tanti momenti vissuti, ricostruendo traiettorie personali di ragazzi che erano nella stessa classe di Walter, il figlio, il mio ex-allievo. Al momento di lasciarci, il papà di Walter mi dice: «Certo che sono stati dei begli anni. Un privilegio averli vissuti…». Ecco il momento di felicità, ecco quello che ti ripaga di tutto e ti fa sentire bene con te stesso, anche se solo per pochi attimi.
Ispirato nella sua riflessione dagli Stoici (in particolare dai *Pensieri* di Marco Aurelio), dal Rousseau delle *Confessioni* e delle *Fantasticherie di un passeggiatore solitario*, dal Voltaire che chiude il *Candide* facendogli sentenziare: «Il faut cultiver notre jardin», Augé chiama tutti questi momenti, "momenti di felicità nonostante tutto". Si tratta di una proposta di metodo. Occorre che recuperiamo la capacità di ritagliare il tempo per questi momenti nella nostra giornata e di viverli, nonostante tutto. Non sarà molto, ma è qualcosa. Una felicità piccola che però rende eterno e meraviglioso ogni istante, degno di essere vissuto. Il mio augurio, in questa ripartenza di un nuovo anno scolastico alle porte, è che tutti possiate sperimentarla nelle vostre classi, nell'incontro con i vostri allievi, nei tanti momenti di scrittura e di lettura che vi capiteranno.

Cosa c'è di nuovo?

La rivista riparte con la stessa struttura. Solo due variazioni vanno segnalate al riguardo.
La prima riguarda la rubrica "Fare Community". Le curatrici (che lo scorso anno erano Federica Pilotti e Jole Caponata) ritengono che abbia esaurito la sua vita e pertanto chiude i battenti. Per un triennio ha rappresentato un interessante esperimento di articolazione con il mondo delle community degli insegnanti nei social. Ho sollecitato Federica e Jole, che ringrazio per il lavoro svolto e che rimangono in redazione, a pensare se dai pezzi scritti in questi tre anni non vi sia modo di ricavare un piccolo volume. Vedremo. Lo spazio lasciato libero da "Fare Community" viene occupato da una nuova rubrica dedicata a tesi di qualità che riguardino i temi della didattica e dei media in scuola. La coordinerà Sara Lo Jacono, collaboratrice del CREMIT e già attiva da anni nella redazione di EaS. A lei i migliori auguri per il nuovo impegnativo incarico. Un'altra novità riguarda la rubrica "Sullo Scaffale". Ogni mese, uno dei tre contributi che la costituiscono avrà un rilancio/prolungamento/applicazione sul sito del CREMIT (in Internet, URL: *www.cremit.it*): in questo modo sarà possibile ampliare lo spazio a disposizione e immaginare raccordi operativi che disegnino uno spazio "oltre" la rivista.
Dopo la felice esperienza dello scorso anno, proseguiremo la pubblicazione della rubrica dedicata al CPIA; nella nuova annata l'apparato operativo didattico sarà ancor più esteso e curato, attingendo anche alle *e-tivities* prodotte dagli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica.
Infine, rimane confermata l'idea di organizzare i singoli numeri attorno a un tema aggregante, anche se non in modo vincolante e restrittivo (questo significa che alcuni contributi del singolo numero potranno scostarsi dal tema di quel numero). Il risultato, come già lo scorso anno, sarà di disporre di dieci numeri monografici da utilizzare come aggiornamento su alcune questioni-chiave della didattica, dalla progettazione alla valutazione, dal tema della memoria a quello dei media e della cittadinanza.
Due ultime rapide indicazioni. Anche quest'anno abbiamo voluto dedicare un numero straordinario, disponibile gratuitamente in open access, a un tema di stretta attualità e in qualche modo legato a un vissuto emergenziale. Sto parlando di *La guerra in classe*, rivolto anche agi insegnanti della secondaria di II grado. L'idea è di proseguire in questa direzione, sperando che il prossimo numero speciale open access non sia come questa volta legato a qualche emergenza.
L'ultima battuta la rivolgo a tutti voi. EaS è una rivista aperta al contributo dei lettori. Non esitate a inviarci vostre progettazioni didattiche, *lesson plan*, proposte di articolo. Valuteremo la possibilità di pubblicarli. E buon inizio.

Riferimenti bibliografici

Augé M. (2017). *Momenti di felicità*. Raffaello Cortina, Milano.

SETTEMBRE 2022

1		16	Giornata internazionale per la Protezione della fascia d'ozono nella stratosfera
2		17	
3		18	
4		19	
5	Giornata internazionale della carità	20	
6	Read a Book Day 2022	21	Giornata internazionale della pace
7		22	
8	Giornata internazionale per l'alfabetizzazione	23	Giornata internazionale delle lingue dei segni
9	Giornata internazionale per la tutela dell'istruzione dagli attacchi armati	24	
10		25	
11		26	Giornata europea delle lingue
12		27	
13		28	Giornata mondiale della rabbia Giornata internazionale dell'accesso universale all'informazione
14		29	
15	Giornata internazionale della democrazia	30	Giornata internazionale della traduzione

essere|a|scuola
Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione
ISSN 2611-3635

Direttore: Pier Cesare Rivoltella

Segretaria di redazione: Silvia Piccioli

Comitato Scientifico: Fabio Bocci (Università di RomaTre), Giovanni Bonaiuti (Università di Cagliari), Iole Caponata (Docenti virtuali), Giuseppe Corsaro (Insegnanti 2.0), Pierpaolo Limone (Università di Foggia), Daniela Maccario (Università di Torino), Elisabetta Nanni (Insegnanti 2.0), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Federica Pilotti (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 Cannì, 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.

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, Sara Lo Jacono, Michele Marangi, Rita Marchignoli, Paola Martini, Paola Massalin, Antonella Mazzoni, Isabella Ongarelli, Francesca Panzica, Maila Pentucci, Livia Petti, Eva Pigliapoco, Stefania Pizzetti, Francesca Davida Pizzigoni, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Ivan Sciapeconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

Editoriale

Momenti di felicità
di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

Agenda

Settembre 2022, p. 3

Essere professionisti a scuola

Cosa ci aspetta quest'anno?
di Luisa Treccani, p. 8

Sviluppo professionale

Fare meglio o fare diversamente?
di Elena Mosa, p. 11

Ricerca

Un anno per raccogliere e seminare
di Alessandra Carenzio, p. 17

I terzi spazi: nuovi luoghi per l'educazione mediale?
di Simone Rocco, p. 18

Didattica delle discipline

Porte aperte
di Enrica Bricchetto e Gianna Cannì, p. 25

Modernity and Change through Foreign Languages
di Letizia Cinganotto e Vincenza Leone, p. 28

Matematica e pensiero computazionale come occasioni per sviluppare competenze trasversali
di Francesca Bonetti e Laura Montagnoli, p. 31

Fare coding

Agenda Coding 2030 nella scuola del primo ciclo
di Martina Bussola, Laura Montagnoli e Celeste Rigotti, p. 34

Fare scuola

"Fare scuola": una rubrica al servizio dell'apprendimento
di Alessandro Sacchella, p. 37

Progettazione di una lezione con il metodo EAS
di Alessandro Sacchella, p. 39

L'accoglienza alla scuola dell'infanzia
a cura della redazione di "Fare scuola", p. 46

I miei compagni
di Alessandro Sacchella, p. 50

Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

Riprende il viaggio nelle "comunità scolastiche" del CPIA
di Cristiano Zappa ed Eleonora Mazzotti, p. 54

Dossier materiali e strumenti

Il dossier dell'insegnante: nuove declinazioni
di Elena Valgolio ed Elena Piritore, p. 58

Sullo scaffale

Si riparte con lo *Scaffale*!
di Stefano Pasta, p. 71

eTwinning e la formazione degli insegnanti
Recensione di Sara Martinelli, p. 72

I contenuti digitali accessibili della collana Ri-creazioni
di Enrica Bricchetto, p. 74

Parla come Dante
di Pietro Manca, p. 77

Il Glossario, p. 79

Insegnare, Ricercare, Condividere

L'IdR nella cultura contemporanea
di Marco Rondonotti, p. 81

Inquadrature di Media Education

Prospettive di Media Education
di Michele Marangi e Laura Comaschi, p. 84

Nuovi social e didattica

Oltre lo sguardo: il cuore in una scatola
di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, p. 88

Storie della scuola

Una precoce rete tra le scuole rurali dell'Ottocento
di Francesca Davida Pizzigoni, p. 91

Nello zaino dell'insegnante

Perché rileggere Mario Lodi
di Cosimo Laneve, p. 94

Pratiche inclusive

Bisogno di speranza, ma anche di concretezza
di Silvia Maggiolini, p. 96

Pratiche 0-6

21 Settembre
di Stefania Pizzetti, p. 99

Mente, corpo, cervello

Il sistema Cuore-Cervello
di Greta Lacchini, p. 101

Voci dall'Università

Onore al merito
di Sara Lo Jacono, p. 104

Coding e funzioni esecutive: un filo rosso che li unisce
di Marika Marini, p. 105

Progetto grafico di copertina
Monica Frassine

Impaginazione
OVERTIME di Olivia Ruggeri

Quote di abbonamento
Abbonamento annuale 2022/2023
(10 fascicoli)
Italia: € 62,00

Abbonamento digitale:
€ 40,00 (iva incl.)
Istruzioni per il download
dei materiali sul sito
www.morcelliana.net

Modalità di pagamento
Abbonamento Italia
- Ordine tramite sito web
www.morcelliana.net (pagamento anche con **Carta del Docente**)
– Bonifico: BPER Banca
IBAN:
IT96M0538711205000042708552
Causale: Abbonamento «Essere A Scuola» anno …

PER INFORMAZIONI

Editrice Morcelliana srl
Via G. Rosa, 71
25121 Brescia
Tel. +39 030 46451
e-mail:
abbonamenti@morcelliana.it

La rivista

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

Editoriale

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

Essere professionisti a scuola

Luisa Treccani

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

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

Sviluppo professionale

Elena Mosa

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

Elena Mosa è ricercatrice presso l'INDIRE di Firenze.

Ricerca

Alessandra Carenzio

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

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

Didattica delle discipline

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

Fare coding
Nella scuola primaria e dell'infanzia

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

Fare scuola

Alessandro Sacchella

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

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

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

CPIA

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

Dossier Materiali e Strumenti

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

Sullo scaffale

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

Box

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

Insegnare, Ricercare, Condividere

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

Inquadrature di Media Education

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

Nuovi social e didattica

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

Storie della scuola

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

Nello zaino dell'insegnante

Contributi di **Cosimo Laneve**, già docente di Didattica generale nelle Università Aldo Moro di Bari e Suor Orsola Benincasa di Napoli, nella sua esperienza professionale educatore prima che teorico dell'educazione, anche attraverso lo scrivere, sua passione caratterizzante e strumento di pedagogia in atto, anche qui ripercorsa attraverso pensieri puntuali e acuti sulla professione docente.

Pratiche inclusive

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

Pratiche 0-6

Il tema dello 0-6 è al centro dell'interesse sia delle politiche che delle pratiche educative in questo momento. **Stefania Pizzetti**, del Coordinamento Pedagogico della Bassa Bresciana, curerà mensilmente la messa a fuoco di informazioni e questioni teoriche e metodologiche a questo riguardo.

Mente, corpo, cervello

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

Voci dall'Università

La rubrica, curata da **Sara Lo Jacono**, collaboratrice del CREMIT, vuole affermarsi come ponte tra l'università e la scuola; ogni mese un laureato in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica di Brescia racconterà la sua tesi di laurea.

Cosa ci aspetta quest'anno?

di Luisa Treccani, Segretario Generale Cisl Scuola Brescia, Segretario Organizzativo Cisl Scuola Lombardia

Superato anche il terzo anno scolastico travolto e sconvolto dalla pandemia, attendiamo ora di capire cosa ci riserverà l'anno scolastico 2022/23.
Continuiamo con il nostro impegno a supportare il quotidiano lavoro a scuola con la rubrica "Essere professionisti a scuola".

Piano Nazionale Ripresa e Resilienza

Il PNRR, noto anche come *Next Generation Italia*, dovrebbe entrare nel vivo, impegnando risorse e azioni nelle 6 grandi aree di intervento:
1) Transizione verde
2) Trasformazione digitale
3) Crescita intelligente, sostenibile e inclusiva
4) Coesione sociale e territoriale
5) Salute e resilienza economica, sociale e istituzionale
6) Politiche per le nuove generazioni, l'infanzia e i giovani.

Contratto adeguato

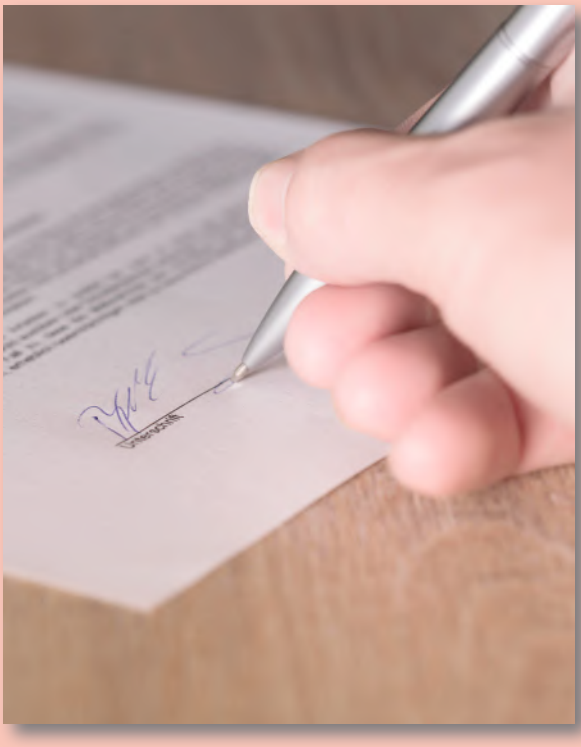
Per realizzare concretamente gli impegni assunti, l'istruzione e la formazione sono state riconosciute come leve strategiche.

Situazione in cui il personale della scuola lavora

Non basta, però, inviare risorse alle scuole per pensare di realizzare questi ambiziosi obiettivi. Va tenuta in debita considerazione anche la **situazione** in cui il personale della scuola lavora quotidianamente: appesantito da burocrazia, travolto da lavoro sommerso cresciuto esponenzialmente negli anni, affaticato da classi numerose e cariche di necessari interventi personalizzati, etc.
Il Ministero dell'Istruzione e il Governo dovrebbero cogliere l'importanza di un **rinnovo contrattuale**, tanto atteso e preoccupante, anziché pensare di risolvere la questione con l'ennesimo contratto ponte. Accanto a esso è quanto mai indispensabile e non rinviabile una seria e strutturale modalità di formazione iniziale e di reclutamento che risolva drasticamente il problema del precariato che attanaglia la scuola italiana.

Rinnovo CCNL

La pandemia ha portato a galla ed enfatizzato problemi che la scuola vive e registra da tempo: precariato cronico, necessità di un nuovo e serio sistema di formazione iniziale e reclutamento per tutte le figure professionali della scuola, eccessivo quotidiano lavoro sommerso, interventi legislativi che hanno modificato e appesantito il lavoro senza l'adeguato riconoscimento, livelli elevati di dispersione, necessità di una adeguata preparazione professionale, etc. Alcune delle questioni evidenziate possono essere affrontate e risolte proprio grazie a un contratto adeguato, che dia il giusto riconoscimento professionale e sociale a chi lavora nella scuola.



La parte economica è, sicuramente, determinante ma anche molte altre questioni hanno una certa priorità:

• L'**orario** di servizio e l'**emersione del lavoro sommerso**. So che trattasi di un tema spinoso che può aprire anche la breccia a confronti accesi tra ordini di scuola e carichi di lavoro tra le diverse discipline. Dobbiamo, però, avere la maturità professionale per saperli affrontare con obiettività e buon senso, per evitare che vengano modificati per legge, come ha già tentato di fare il Ministro con il DL 36;

• **Formazione**. Indispensabile passare da diritto/dovere a un impegno professionale, riconosciuto, qualificato e retribuito;

• Il tema del **precariato cronico** non può essere risolto per contratto. Tuttavia, se non si stabilizza e vengono mantenute percentuali elevate di personale a tempo determinato con incarico annuale, il contratto deve equiparare i trattamenti economici e normativi a quelli del personale a tempo indeterminato. Infatti, gli incaricati annuali garantiscono, insieme al personale di ruolo, la realizzazione dell'**offerta formativa**;

• Togliere l'indebita e scandalosa **trattenuta** su RPD (Retribuzione Professionale Docente) e CIA (Compenso Individuale Accessorio) nei primi 10 giorni di assenza per malattia. Si tratta di un riconoscimento accessorio sul quale la mannaia del Ministro Brunetta – con la cosiddetta «lotta ai fannulloni» – è intervenuta per legge. L'unico risultato prodotto è stato avere **tassato** l'assenza per malattia, riconosciuta come diritto costituzionalmente garantito e non avere ottenuto alcun risultato rispetto al suo progetto. Una possibile soluzione? Riportare RPD e CIA nello stipendio tabellare: la trattenuta decadrebbe in automatico in quanto non sarebbero più compensi accessori;

• La **contrattazione**. Sono necessari tempi e risorse certe, sia economiche che di organico, per la contrattazione e l'attivazione di strumenti efficaci per l'esigibilità della stessa;

• **Organico**. Il tema è oggetto di contrattazione a livello nazionale. Va garantito alle istituzioni scolastiche un organico adeguato alle esigenze di complessità e di realizzazione dell'offerta formativa per tutte le figure professionali. Non possiamo avere scuole enormi e articolate su più sedi con un numero esiguo di collaboratori scolastici. Non possiamo più avere segreterie prive di personale qualificato e non sostituibile in caso di assenza. Non possiamo più aspettare per trovare soluzione alle problematiche delle cosiddette "classi pollaio". La personalizzazione dell'intervento didattico prevista per garantire l'inclusione e l'opportunità di successo formativo a tutti gli studenti, compresi diversamente abili, BES e DSA, rende veramente faticoso la gestione di classi con numeri elevatissimi di studenti.

Ho analizzato solo i problemi che ritengo prioritari e irrinunciabili. Il contratto, per gli spazi che li competono, può essere una importante opportunità per restituire alla scuola dignità, riconoscimento sociale e mettere in condizione di realizzare quel ruolo culturale e sociale di vitale importanza per il futuro e la crescita del Paese. Anche il Governo deve capire di non poter perdere questa opportunità e di non limitarsi all'ennesimo contratto ponte, rinviando semplicemente responsabilità e scelte ai Governi successivi.

La scuola non può permetterselo e ha il diritto di vedere un serio atto di rispetto, rinviato per troppi anni!

Essere professionisti a scuola AS 2022/23

Nella rubrica vi terremo aggiornati sugli sviluppi del dibattito e del confronto per il rinnovo del contratto. Avremo, inoltre, come sempre, la possibilità di analizzare la **normativa scolastica** in una chiave pedagogica e didattica, aiutando nell'applicazione della stessa nel quotidiano lavoro scolastico. Infatti, la consapevolezza di quelle che mi piace definire «le regole del gioco», aiutano nel vivere professionalmente il proprio *essere a scuola*.

Analizzare la normativa scolastica

Tante incomprensioni, malumori, discussioni possono essere superati conoscendo gli spazi e

i tempi opportuni per affrontare la questione.
Con la rubrica "Essere Professionisti a Scuola" cercheremo di contribuire nel rendere fruibile e funzionale la lettura e l'interpretazione della legislazione scolastica.
Inoltre, si ha la possibilità di rimanere costantemente aggiornati sull'evolversi degli interventi legislativi e contrattuali.

Riflessioni conclusive

Oserei dire un altro impegnativo anno scolastico, che accanto alla consueta professionalità che sempre abbiamo dimostrato ci chiede un forte impegno come categoria.

Organizzazione di una scuola incentrata sullo studente

Dobbiamo riuscire ad avere la maturità e l'obiettività di affrontare appuntamenti importanti in un'ottica collettiva, che metta al centro l'organizzazione di una scuola incentrata sullo studente e non lasciarci trascinare dal corporativismo di parte che, purtroppo, in altre stagioni ha arenato la discussione contrattuale.
La settorializzazione nel confronto che ha portato spesso a mettere ATA contro docenti, ordini di scuola diversi a non essere compatti nelle richieste e, addirittura, alla separazione in seno al medesimo ordine di scuola in base alla disciplina di insegnamento, non contribuisce a un raffronto sereno, obiettivo e costruttivo per un rinnovo serio del contratto.
Anzi, si rischia di prestare il fianco alle realtà, associative o istituzionali, che fanno leva su vertenzialità e corporativismo, per non cambiare realmente le cose.
Vanno, invece, riportati al centro della discussione le **condizioni dei lavoratori** e delle lavoratrici della scuola per ottenere un contratto adeguato ai tempi e a agli spazi, che sono mutati e sono in costante veloce **trasformazione**.

Fare meglio o fare diversamente?

Questioni da apprendimento trasformativo

di Elena Mosa, Indire, Firenze

«Se fai le cose come hai sempre fatto otterrai sempre lo stesso risultato» (Neil Thompson).

A distanza di due interminabili anni scolastici scanditi da un valzer di quarantene, didattica a distanza, ibrida o alternata, possiamo iniziare a tirare qualche somma. Sappiamo che l'esperienza è stata tutt'altro che facile e avvincente, costellata di momenti di scoraggiamento, preoccupazione e frustrazione. Cerchiamo di lasciarli alle spalle per (ri)costruire una **rinnovata normalità**. Rinnovata, perché non sarà possibile tornare alla scuola del pre-pandemia, questa esperienza ha lasciato i suoi segni, negativi e, per fortuna, non solo.

Questa rubrica si occupa di sviluppo professionale, pertanto vi propongo di usarla per capitalizzare quanto abbiamo appreso dall'esperienza.

Cosa è successo durante la pandemia?

Aiutiamoci con i dati.

Indire ha condotto due indagini tramite la somministrazione di questionari volti a comprendere cosa stesse accadendo durante il primo *lockdown* e quali soluzioni fossero in atto (Indire, 2020) e, in tempi più recenti, quali fossero le pratiche didattiche e organizzative prevalentemente adottate dalle scuole (Indire, 2022).

In questo breve testo utilizzerò qualche risultato della seconda indagine per due motivi principali. Primo, perché è più vicina temporalmente, in un momento in cui le scuole avevano iniziato a reagire all'onda d'urto dell'emergenza sanitaria, e poi perché questa seconda indagine è stata condotta con un **campionamento statistico**. Questo significa che i dati che sono stati ottenuti possono essere considerati rappresentativi del panorama scolastico italiano.

Le domande di ricerca che hanno guidato la predisposizione del questionario sono state le seguenti: qual è stato l'**impatto** percepito della pandemia **sulle pratiche didattiche** e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21? Quali, tra queste, permarranno nella scuola "post covid"?

L'indagine ha preso in considerazione come popolazione di riferimento quella dei docenti a tempo indeterminato non di sostegno delle scuole statali primarie e secondarie di primo e secondo grado in Italia.

I rispondenti sono stati 2.546, variamente distribuiti sul territorio nazionale e rappresentativi della scuola primaria, secondaria di I e di II grado.

Il questionario è stato progettato attorno a sette dimensioni: 1) Modalità didattiche 2) Valutazione 3) Supporti e risorse per la didattica 4) Spazi, infrastrutture e tecnologie 5) Formazione continua 6) Organizzazione e leadership scolastica 7) Collaborazione e networking ed è stato somministrato tra il 17 marzo e il 30 giugno 2021.

In questo breve testo vorrei commentare alcuni dei risultati emersi dalle domande sulla **formazione continua**[1]. Prima, però, vorrei richiamare qualche domanda relativa alla sezione "modalità didattiche" per avere uno scenario di riferimento. Una di queste era relativa all'impatto della pandemia e chiedeva ai docenti se nel corso dell'a.s. 2020/21 avessero notato un cambiamento in alcuni comportamenti degli studenti, quali: la propensione a fare da soli, la propensione alla socializzazione, la capacità di lavorare in gruppo, di porsi come leader e, infine, riguardo alle competenze digitali. Le scelte possibili per ciascuna opzione erano: peggiorata, invariata, migliorata (grafico 1 alla pagina seguente).

[1] Il report integrale è consultabile online al link indicato tra le risorse.

Per la primaria le competenze digitali degli studenti sono schizzate al 79,3%, per la secondaria di I grado al 79,8% e per il II grado al 66,4%. Come vedremo, in maniera prevedibile, questo dato trova pieno rispecchiamento nelle competenze digitali dei docenti.
Competenze digitali a parte, escludendo il parametro intermedio "invariata" e basandosi quindi sui due estremi "peggiorato-migliorato", si nota che gli unici casi in cui si registra un miglioramento superiore al peggioramento riguardano la scuola primaria e, nello specifico, la voce "propensione a fare da soli" (27,2%) e "propensione alla socializzazione" (28%).
A essere in sofferenza, prevalentemente, sono la capacità di lavorare in gruppo alla primaria (24,7%), la propensione alla socializzazione alla secondaria di I grado (33,6%) e al II grado (41,2%).
In un'altra domanda si è cercato di comprendere come fosse avvenuta la gestione della classe tra presenza e distanza. Il grafico 2 mostra la percentuale dei docenti che hanno riferito di avere praticato "abbastanza" o "molto" le varie modalità indicate. In maniera coerente nei tre livelli, la scelta dell'opzione "tutta la classe = stessa attività" è stata prevalente sia in presenza che a distanza.
Si nota inoltre che la percentuale della presenza supera quasi sempre quella della distanza; fa eccezione, e di pochissimo, solo un caso alla secondaria di II grado.
La forbice della differenza tra attività personalizzate in presenza e a distanza e lavoro in gruppi si assottiglia dalla primaria alla secondaria di primo grado, dato che può essere letto in relazione alla maggiore autonomia degli studenti.
Infine, è stato chiesto ai docenti quali tra le metodologie didattiche indicate dal Ministero nelle linee guida per la **didattica digitale integrata**[2] fossero state realmente utilizzate durante la pandemia e quanti ne facessero già uso prima. I docenti potevano selezionare, per cia-

Grafico 1

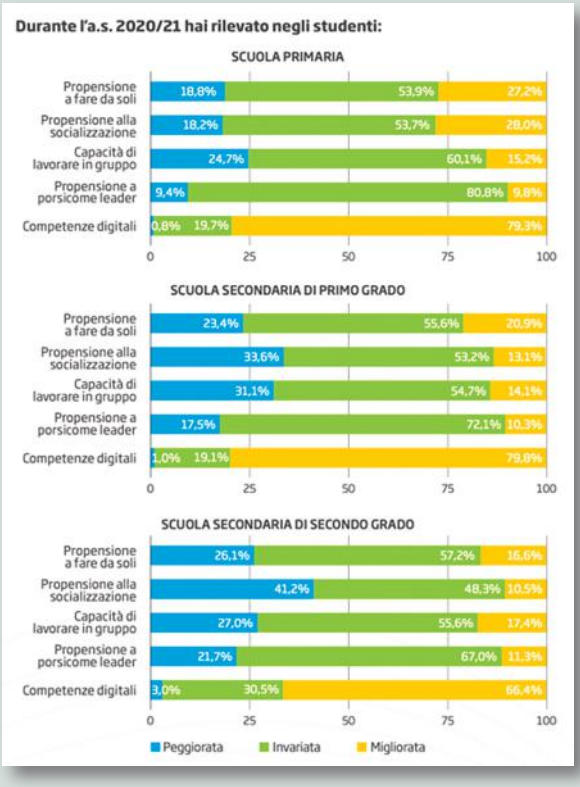
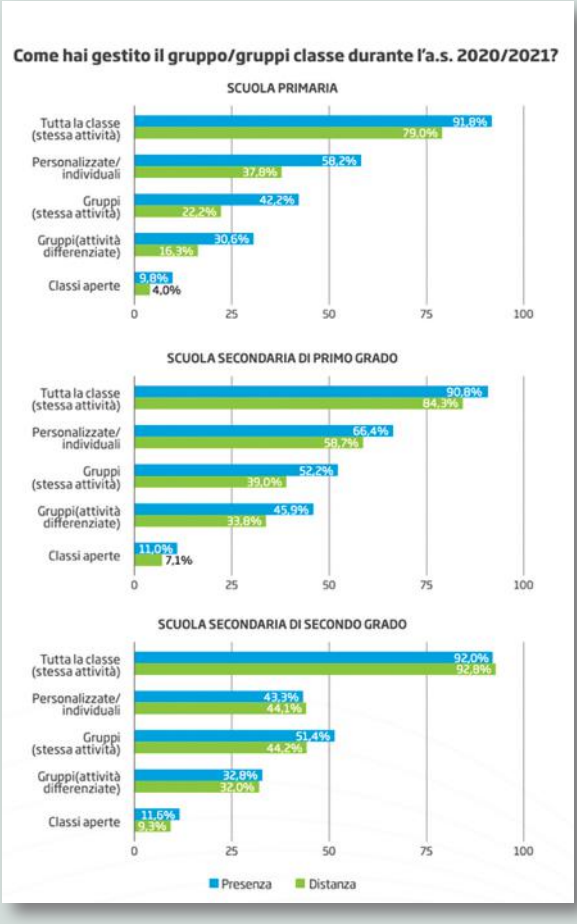


Grafico 2



[2] Ministero dell'Istruzione (Agosto 2020): *https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f*

scuna voce, sia l'intervallo temporale "durante" che "prima", qualora entrambi fossero stati applicabili.
Dal grafico 3 appare chiaro che molte di queste metodologie risultavano già in essere prima dell'emergenza sanitaria. L'**apprendimento cooperativo**, invece, si attesta per tutti i tre gradi scolastici come la modalità di lavoro che è stata usata di più durante la pandemia rispetto a prima.
Naturalmente, anche la *flipped classroom* condivide questo trend, essendo la metodologia che trova il maggior isomorfismo in un contesto di DAD o DDI.

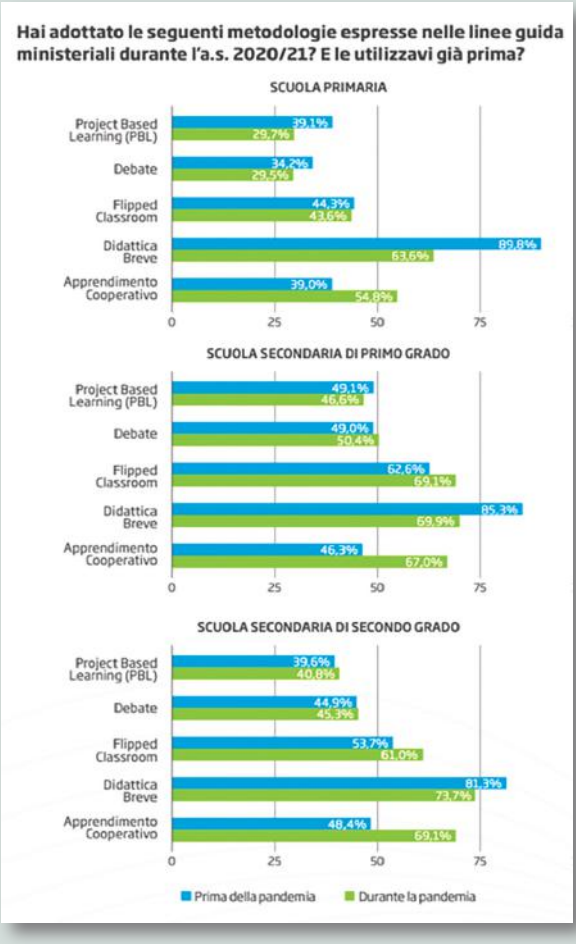
Quale sviluppo professionale?

Come anticipato, i docenti che hanno affermato che le proprie competenze tecnologiche sono migliorate in maniera sensibile ("abbastanza-molto") sono la quasi totalità: il 90,5% della primaria, l'86,6% della secondaria di I grado e l'84,4% della secondaria di II grado. E questa è una certezza. Sicuramente questo risultato è stato maturato confrontandosi con le insidie dell'azione didattica quotidiana in emergenza, ma forse non soltanto.
Si è voluto infatti comprendere quale tipologia di formazione fosse stata scelta dai docenti dall'inizio della pandemia.
Le opzioni sono state mutuate dal quadro di competenze digitali DigCompEdu (Punie, Redecker, 2017) ed erano le seguenti:

- **Competenze digitali** per supportare la propria professionalità (es. uso registro elettronico, comunicazione con studenti, genitori, colleghi, collaborazione, etc.);
- **Competenze professionali** per supportare la didattica (es. progettazione didattica digitale/integrata, uso/creazione di risorse digitali, ambienti e strumenti digitali, valutazione degli apprendimenti, etc.);
- Valorizzazione delle **potenzialità** degli studenti tramite le tecnologie (es. Inclusione, apprendimento personalizzato, partecipazione attiva, aspetti socio-emozionali, dinamiche relazionali della classe, etc.).

Per la primaria la scelta principale ha riguardato le competenze digitali a supporto della professionalità (38,5%), seguite nell'ordine, dalla secondaria di II grado (31,1%) e dalla secondaria di I grado (30%). Le competenze professionali a supporto della didattica, invece, sono state più opzionate alla secondaria di I grado (40,3%), seguite dal II grado (39,9%) e dalla primaria (35,2%). Abbastanza uniforme è stato il comportamento in relazione alla valorizzazione delle potenzialità degli studenti tramite la tecnologia, opzione poco praticata dai tre ordini scolari (primaria: 11,5%; secondaria I grado: 12,4%; secondaria II grado: 12,1%). Questa domanda fornisce inoltre un'altra informazione molto importante in quanto, tra le opzioni di scelta, i docenti potevano anche indicare "nessuna formazione". Possiamo affermare che la quasi totalità dei docenti italiani ha avuto accesso a opportunità formative in quanto coloro che non ne hanno fatto ricorso sono

Grafico 3 - *Utilizzo delle metodologie citate nelle Linee guida per la didattica digitale integrata*



stati in totale il 4,3% (3,1% primaria; 4,1% secondaria I grado; 4,2% secondaria II grado).
Non è tutto qui. Un altro dato interessante è quello che emerge dalla domanda che chiedeva ai docenti come avessero influito le esperienze di formazione fatte dall'inizio della pandemia sulla propria motivazione a formarsi. Come si vede dal grafico 4, si è innescato un circolo virtuoso per cui formazione chiama formazione, con punte altissime alla primaria e alla secondaria di primo grado.

Formazione chiama formazione

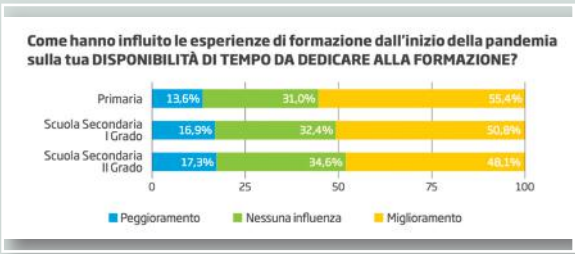
Leggermente diversa, invece, è la percezione di variazione sulla disponibilità di tempo da dedicare alla formazione (grafico 5).
Crescono, seppure in maniera contenuta, le barre azzurre che attestano una condizione peggiorativa, mentre rimangono sostanzialmente molto alti i dati relativi al miglioramento. Forse la situazione contingente generata dall'emergenza ha fatto esperire modalità diversificate di esperienze formative, oppure, anche in ragione della "delocalizzazione" dell'online, che riduce i tempi morti degli spostamenti e consente di potenziare il ventaglio di contenuti e argomenti rispetto a quello legato all'offerta formativa tradizionale.
A conferma di ciò, giunge il dato sulla tipologia di formazione più richiesta durante la pandemia: il 77,2 % del campione ha dichiarato di avere preferito l'opzione "eventi online" scelti in autonomia (ad es. webinar) per la propria formazione, seguito da seminari o altri eventi online organizzati dalla propria scuola (64,1%).

Eventi online

Infine, un ultimo ma decisivo dato che vorrei condividere è quello che attesta, in sintesi, quali sono state le ricadute dell'esperienza pandemica sulla professionalità docente, sulla dimensione organizzativa e sulla didattica.
I dati aggregati (ovvero relativi ai tre ordini di scuola) attestano un risultato complessivamente positivo in quanto l'opzione "miglioramento" è stata scelta dal 52,8% per la voce professionalità docente, dal 46,9% per gli aspetti attinenti all'organizzazione e dal 49,6% per l'impatto sulla didattica. La scelta dell'opzione "invariato" si attesta tra il 31 e 38% nelle tre opzioni mentre il peggioramento è limitato all'8,7% per quanto attiene alla professionalità docente, al 21,8% all'organizzazione e al 17,3% alla didattica.
Ricordiamo, con il Direttore della rivista Pier Cesare Rivoltella (2017), che l'aggiornamento è «la dimensione personale e culturale dell'identità professionale e non è strettamente rivolto alla propria disciplina o alla didattica: mi aggiorno se mi abbono a una rivista di aggiornamento professionale, se seguo il dibattito dei gruppi di insegnanti in Facebook, se mi tengo informato sulle nuove tendenze della didattica, ma anche se vado a teatro, al cinema, leggo dei buoni libri, ho l'abitudine di leggere quotidianamente la stampa. Se l'insegnante è un intellettuale (e non può che esserlo) l'aggiornamento non può che rappresentare la sua condizione permanente». Diversa è, precisa il Direttore, la funzione dello sviluppo professionale che richiede la messa in opera della riflessività come dispositivo per analizzare criticamente il proprio percorso professionale e individuare le traiettorie di crescita. La **riflessione sulle pratiche** è una postura che contraddistingue un chiaro focus sul processo, sul "come" più che sul "cosa".
Questa operazione richiede l'attivazione del dispositivo dell'intenzionalità perché, man a mano che vengono maturate esperienze e viene acquisita dimestichezza, si tende a inserire il "pilota automatico" e a lavorare "di mestiere".

Grafico 4 - *Impatto sula motivazione a formarsi dei docenti*

Grafico 5 - *Impatto sulla disponibilità di tempo da dedicare alla formazione*



Imparare dagli urti

È sempre più evidente che siamo chiamati a dialogare con l'incertezza e con la velocità, ad abbandonare il pensiero rassicurante di poter esercitare un controllo totale sul mondo che ci circonda. Viene meno quell'illusione di prevedibilità (Benasayag, 2019) sulla quale facevamo affidamento, per cui si rende sempre più necessario disporre di un nuovo repertorio di risorse che chiamano in gioco la flessibilità, la duttilità al cambiamento, l'attitudine al *problem solving*, la resilienza, la creatività.

In tal senso, l'Unesco (2018) invita ad assumere un cambio di postura, ovvero a passare da un approccio di tipo adattivo, orientato ad anticipare il cambiamento (*learning to be*) ad uno di natura **trasformativa** (Mezirow, 2016), che si chiede, invece, quale è il futuro che vogliamo creare (*learning to become*).

Uno dei concetti più ricorrenti, forse quasi abusati, durante l'emergenza sanitaria è stato quello di "resilienza", le cui proprietà meritano di essere comprese a fondo. Non si tratta solamente di resistere agli urti di ogni tipo che possiamo ricevere nel corso della nostra esistenza, ma anche imparare a trarne beneficio, usarne la forza come una molla e convertirla in una leva per l'apprendimento.

Per fare questo è necessario opporsi alla semplificazione, ovvero alla riduzione forzata della complessità entro schemi prestabiliti, che spesso si trasformano in paraocchi organizzativi. Detto in altro modo, si tratta di resistere alle sirene di Ulisse che invitano ad "addomesticare" le esperienze meno note all'interno di cornici di senso rassicuranti.

A tal proposito, per comprendere a fondo quello che è accaduto durante la pandemia è opportuno assumere un punto di vista diverso da quello tradizionale della classe, come pure, per contro, della sola dimensione online. Se pensiamo la scuola tutta in presenza, senza alcun apporto tecnologico, tradiamo i mutati assetti della società contemporanea. Se, per contro, ci dematerializziamo online, sembrerà di perdere genuinità in termini di empatia e socialità; se mescoliamo le due dimensioni si aprono nuovi scenari di complessità finalizzati alla ricerca della migliore "miscela" che origina dai due apporti.

Un po' come quello che accade ai porcospini di Schopenhauer quando, «in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono le spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li portò nuovamente a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro fra due mali, finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione».

È essenziale riuscire ad attivare forme di pensiero che operino al di fuori delle scorciatoie cognitive (Weick, Sutcliffe, 2009) che inducono a pensare all'online in chiave di sottrazione rispetto alla presenza. Sarà opportuno non trasporre il *bias* nella questione che ci poniamo (la presenza è meglio dell'online) ma riformularlo in maniera da assumere prospettive nuove, emergenti, che non sono il frutto di un dualismo né di una sommatoria.

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

La programmazione di questo anno

Questo numero ci accompagna verso il sesto anno di vita della rivista, un percorso che ci ha visti impegnati nella trattazione di numerosi temi riletti alla luce delle opportunità di crescita che provengono tanto dalla riflessione che scaturisce dall'esercizio quotidiano dell'attività didattica, quanto dalla partecipazione a comunità di pratiche, attività di ricer-

ca-azione, visite di osservazione, come pure dall'ampia offerta di percorsi di formazione certificati.

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

Pluralità di prospettive

Non solo, si è cercato di rappresentare una pluralità di prospettive, assumendo spesso il punto di vista di docenti che condividono le proprie esperienze di sviluppo professionale, ascoltando la voce degli educatori, dei Dirigenti scolastici e della ricerca.

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

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

Lo faremo tenendo conto delle novità introdotte grazie al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che, nel suo dispositivo attuativo, definisce la "scuola 4.0" in relazione alla finalità di «realizzare ambienti di apprendimento ibridi, che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali3».

Integrazione tra ambienti fisici e virtuali

Viene da pensare che l'esperienza della pandemia, pur nella sua drammaticità, possa avere contribuito ad accelerare l'**integrazione** tra ambienti fisici e virtuali, tra tecnologie analogiche e digitali, così come nell'*Onlife* descritto da Floridi (2017), dove reale e virtuale si confondono fino a sfumare l'uno nell'altro.

[3] Il piano è consultabile online a questo indirizzo: https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-161-del-14-giugno-2022

Non mi resta che augurarvi un buon inizio di anno scolastico. Resiliente ma anche resistente alle correnti e alla risacca, perché, come cita il proverbio cinese, "imparare è come remare controcorrente: se smetti, torni indietro".

Riferimenti

Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere*? Vita e pensiero, Milano.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina, Milano.

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

Indire (2022). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*. Report preliminare. *https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf*

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

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

Punie Y., Redecker C. (eds.) (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Rivoltella P.C. (2017). *Scuola, cultura, società. Cambiamento, rivoluzioni o gattopardismo*. In Mariani A.M. (ed.). *L'agire scolastico*. La Scuola, Brescia.

UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. *https://www.sustainabledevelopmentschool.it/wp-content/uploads/2018/12/TEMI-E-OBIETTIVI-DI-APPRENDIMENTO-ECG-1.pdf*

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

Un anno per raccogliere e seminare

di Alessandra Carenzio, Professore Associato di Didattica presso l'Università Cattolica e membro del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia)

L'esperienza di questi anni nella Rivista, attraverso le pagine dedicate alla ricerca, ha consentito a chi scrive e a tutti i lettori, occasionali e fedeli, di riflettere su almeno due attività che il ritmo della didattica richiede: seminare e raccogliere. **Seminare** significa sostare nelle cose e nelle esperienze, riflettere, analizzare, trovare occorrenze e ripartire da dove ci si è interrotti. Lo facciamo tutte le volte in cui spendiamo del tempo per costruire una rubrica di valutazione ben fatta, quando torniamo sugli esiti di una griglia di analisi o ancora quando progettiamo, costruiamo un video per lanciare un'attività. Sono azioni che richiedono tempo, che non possono muoversi di fretta, che necessitano della capacità di attesa e di pazienza. **Raccogliere** significa capire che i traguardi sono stati raggiunti e che quanto progettato, scritto, immaginato, ha dato i suoi frutti. E allora raccogliamo quando modifichiamo una *check list* nella quale un *item* non risulta più necessario perché acquisito, quando un bambino che tendeva a non partecipare alza la mano e contribuisce alla discussione, quando non serve più impiegare 15 minuti per organizzare il lavoro in piccoli gruppi, perché la classe sa già dove e come posizionarsi (anche metaforicamente) nello spazio dell'aula.

Gli articoli che abbiamo raccolto in questi anni ci insegnano che per seminare e per raccogliere occorre tempo, studio, letture, prove, confronti e che serve anche raccontare a qualcuno quello che abbiamo fatto nel nostro mondo di ricercatori, cioè di persone alla ricerca e in ricerca. Non servono formule magiche, soluzioni istantanee o regole da prima pagina, servono ancora una volta impegno e la volontà di mettersi in gioco (cosa assai bella se ci pensiamo, poiché indica una possibilità di divertirsi e imparare).

Anche quest'anno vorremmo, con queste pagine, partecipare a seminare, a far germogliare, a produrre frutti e a raccoglierli attraverso dieci articoli.

Ritmo della didattica

Seminare e raccogliere

Il primo, di Simone Rocco – un giovane laureato dell'Università Cattolica e insegnante di scuola primaria –, ci porta nel costrutto dei terzi spazi, concettualizzato da John Potter e Julian McDougall, garantendo un incontro fecondo tra gli studi accademici e lo spazio della scuola. Il secondo, in occasione dell'EAS Day, ragiona sugli elementi comuni che legano il metodo e il *Basic Life Support*, che, come sappiamo, è stato introdotto nella scuola a partire dal mese di agosto del 2021. Come lavorare sulla costruzione di un atteggiamento di cura? Quali discipline toccare? Come insegnare a salvare vite? Ne discuteremo in un articolo che prende le mosse da un progetto di ricerca

Persone alla ricerca e in ricerca

e produzione di materiali didattici che CREMIT sta sviluppando insieme all'IRC - Italian Resuscitation Council. Ne scriverà la sottoscritta, insieme a Sara Lo Jacono. Nel terzo avremo modo di raccogliere la voce di un dottorando dell'Università di Torino (Valerio Ferrero) per parlare di scuola aperta, mentre nel quarto daremo spazio a un'insegnante esperta (Elisabetta Nanni) per ritornare sul tema della didattica attraverso la costruzione di *Escape room*. Cosa implica in termini progettuali, concettuali, esperienziali e tecnici? Fare memoria in classe, quinta tematica dell'anno e quinto articolo, vede il ritorno di un autore impegnato sul campo (Mattia Lamberti), che ci fornirà nuovi spunti di discussione e nuove risorse per la scuola primaria e secondaria di primo grado sul tema dei giusti tra le nazioni. In questa logica, valorizzare la memoria dei giusti consente di mettere in luce il bene possibile in ogni contesto, anche quelli più complessi. L'esperienza di lavoro e ricerca della Civic Education Week, settimana dedicata all'educazione civica, verrà invece raccontata da una dirigente scolastica (Maria Giaele Infantino) per occupare il mese dedicato alla cittadinanza digitale. Insegnare l'attualità ci porterà nello spazio del mito con Floriana Gavazzi, mentre il tema del digitale a scuola sarà affrontato a partire dalla cornice della *gamification*, grazie al lavoro di ricerca di Federica Pelizzari.

Chiudono due articoli: il primo ci riporta alle riflessioni sull'esperienza di ricerca a scuola, grazie allo sportello delle domande dell'IC Umberto Eco di Milano (con Anna Maria Strano), l'ultimo al tema della comunità, attraverso il lavoro di ricerca condotto da CREMIT, per raccontare come le campagne della grande distribuzione siano per la scuola momento di riflessione, organizzazione, gestione e comunicazione all'interno della comunità scolastica, fatta anche delle persone che abitano il quartiere (Martina Morreale).

Speriamo, allora, di disseminare ciò che è stato raccolto da insegnanti, studiosi, ricercatori e dottorandi, ma anche di seminare e lavorare il terreno per nuovi frutti, nello spirito aperto di questa rubrica.

I terzi spazi: nuovi luoghi per l'educazione mediale?

di Simone Rocco, insegnante, cultore di materia di Didattica e tecnologie per l'istruzione

I media, oggi, non sono più separabili dagli oggetti di consumo e dalla nostra vita. Stanno progressivamente scomparendo *dentro* le cose e *dentro* le nostre vite e le nostre pratiche: come ha osservato acutamente Luciano Floridi (2014), non siamo più noi a essere *online*, ma sono i media a essere *Onlife*. Occorre, dunque, fornire strumenti e categorie per interpretare la **sociomaterialità** in cui viviamo: si tratta di una sociomaterialità complessa, fatta di una proliferazione di informazioni dove è richiesta rapidità nel processare i dati. Per comprenderla non basta il senso critico, nemmeno la responsabilità, occorre sviluppare un atteggiamento di resistenza, come ben evidenziato da Pier Cesare Rivoltella (2017).

Le logiche che sorreggono la sociomaterialità in cui viviamo dovrebbero essere oggetto della nostra educazione: la libertà di pensiero, il senso di partecipazione e la capacità di essere responsabili nelle nostre scelte. Per sviluppare queste nuove competenze, i **terzi spazi** sembrano essere "luoghi privilegiati" e interessanti anche dal punto di vista educativo; si tratta di zone collettive di sviluppo prossimale, dove ciascuno di noi può sviluppare competenze in relazione con gli altri e l'apprendimento diventa una questione *sociale*. Nei terzi spazi si impara insieme: studenti e insegnanti collaborano nella costruzione di un significato comune. Se è vero che i terzi spazi appaiono come i luoghi migliori nello sviluppo di competenze sociomateriali, è altrettanto vero che le questioni e gli studi su questo tipo di ambienti sono ancora aperti e si stanno sviluppando rilevanti pratiche. Vediamo insieme alcune caratteristiche.

I terzi spazi: quali luoghi?

Ma cosa si intende con il termine terzo spazio? Per delineare una cornice definitoria di questi "luoghi privilegiati" per lo sviluppo di competenze sociomateriali, è utile partire da una visione ampia e diffusa. Rivoltella (2020), per esempio, sostiene che «I terzi spazi sono luoghi sociali e contesti di apprendimento diversi dalla famiglia e dalla scuola, molto simili a quelli che Gee (2012) chiama *gruppi di affinità* e Jenkins (2010) *culture partecipative*. Ne sono esempi: un fablab, uno spazio di coworking, un coderdojo, ma anche un cineclub, un circolo di scacchi, una sala prove, un qualsiasi spazio di libera aggregazione. Le caratteristiche di un terzo spazio sono: le logiche di peering, l'orientamento esperienziale, la motivazione e il piacere di "fare musica insieme", l'assenza di apprendimenti "insegnati". Spesso in questi spazi la medialità viene esperita e vissuta per le sue opportunità, all'interno di una sociomaterialità incline alla creatività. Sono luoghi di costruzione di narrazioni (spesso, quasi sempre, digitali) i terzi spazi: e queste narrazioni servono ad aiutare il processo di costruzione identitaria, contribuiscono alla percezione di autoefficacia (molte volte chi a scuola non funziona, nel terzo spazio è un leader)».

Per gli educatori – non solo per chi si occupa di media e comunicazione –, il terzo spazio è generalmente definito come l'area tra conoscenze formali e conoscenze informali, con abilità e disposizioni portate dalla cultura esterna (Potter, McDougall, 2017).

A volte il terzo spazio può essere rappresentato da un luogo a "metà strada tra casa e scuola", come può essere un progetto di educazione ai media o di alfabetizzazione digitale doposcuola, un museo, una galleria, un club giovanile o uno spazio di produzione/codifica dei media. In altri casi può essere collocato nella scuola come spazio metaforico, negoziato attraverso il dialogo e strategie pedagogiche progettate per mediare le competenze e sfidare i ruoli dominanti e le rappresentazioni della conoscenza.

Per approfondire le caratteristiche costitutive e le dinamiche che si instaurano in un terzo spazio, è utile recuperare l'origine del concetto facendo riferimento al lavoro di Homi K. Bhabha (2001), che descrive il terzo spazio come «Un'area per elaborare strategie di individualità, che avviano nuovi segni di identità e luoghi innovativi di collaborazione e discussione, nell'atto di definire l'idea della società stessa». Riprendendo la riflessione, John Potter e Julian McDougall, nel libro *Digital Media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*, fanno riferimento al terzo spazio, non solo inteso come spazio extra-scolastico, ma anche come modo di costruire l'apprendimento in forma attiva tra insegnanti e studenti in un contesto educativo che richiede una maggiore integrazione tra formale e informale. Possiamo quindi distinguere due accezioni di terzo spazio: la **prima**, strettamente letterale; la **seconda** sottende, invece, un significato metaforico.

In senso stretto il terzo spazio indica un gruppo doposcuola, un'attività in orario extra scolastico situato tra organizzazioni istituzionali: casa, scuola, lavoro, ecc. Questi spazi sono luoghi per pensare, lavorare e giocare nel contesto dei media digitali, dell'istruzione e della cultura.

In senso più ampio, invece, il terzo spazio può essere inteso come un'area di **negoziazione** e condivisione di significati, un luogo metafo-

rico, in cui l'apprendimento viene contrattato attraverso l'attivazione di competenze sia da parte dello studente che dell'insegnante, anche in un contesto formale. In entrambi i casi si tratta di incontro con nuove conoscenze, apprendimento o sviluppo di nuove abilità. Sono perciò tutti i luoghi in cui si svolgono gli "eventi di alfabetizzazione" (Street, 2012) in cui i significati sono condivisi e in cui l'inquadratura pedagogica di tali significati è un fattore determinante dell'azione nell'educazione.

In altre parole, possiamo vedere i terzi spazi come collegati alla nozione di *Dynamic Literacies* ed esistenti come luoghi di apprendimento in cui le gerarchie sono fluide; c'è il potenziale per essere più aperti alle abilità e alle capacità degli studenti derivanti da pratiche rappresentative di una cultura più ampia e dell'esperienza vissuta.

Secondo Elizabeth Birr Moje (2004) la costruzione di terzi spazi comporta la fusione di aspetti del "primo spazio", ossia dell'esperienza vissuta quotidianamente dagli studenti a scuola, con il "secondo spazio", la casa. Come afferma Amanda C. Benson (Benson, 2010), la creazione di un terzo spazio può spostare l'equilibrio di potere in classe, riposizionando il ruolo di studenti e insegnanti come soggetti che imparano insieme e co-costruiscono significati. Una tale dinamica potrebbe ridurre notevolmente la resistenza degli studenti alle attività, perché insegnanti e studenti determinano reciprocamente quali conoscenze e prodotti sono appropriati per raggiungere gli obiettivi di apprendimento di entrambe le parti.

Un terzo spazio è, dunque, un luogo, reale o virtuale, di potente negoziazione. I terzi spazi riportano nel primo e secondo spazio un **modo diverso di pensare alla conoscenza**. L'istruzione nel primo spazio delinea ruoli e figure, ciascuna con un compito diverso e preciso, creando in questo modo delle gerarchie. Il secondo spazio, ossia la scuola, è il luogo in cui avviene un'educazione di tipo formale, in cui figure, ruoli e poteri sono ben distinti e sbilanciati, nel quale chi detiene il potere è responsabile della formazione dei discenti e vige una forma di supporto e *tutoring* nella costruzione della conoscenza. Il tipo di dinamica educativa che viene attivata nel terzo, invece, è quella di una **ridistribuzione del capitale culturale** attraverso l'**inclusione dei media digitali**. Nel terzo spazio la conoscenza viene co-costruita, negoziata tra soggetti che, in quel contingente, detengono lo stesso identico grado di libertà e potere.

Come valutare la qualità di un terzo spazio dal punto di vista educativo?

A fronte dell'individuazione di questi nuovi luoghi di alfabetizzazione le questioni che si aprono sono molteplici e generano numerosi spunti di ricerca. In primo luogo, è necessario chiarificare e trovare una modalità di individuazione di terzi spazi interessanti e di qualità, intesi come luoghi che sviluppano competenze e in cui avvengono alfabetizzazioni dinamiche significative. Per fare questo è utile costruire un modello valutativo della qualità dei terzi spazi partendo dalle logiche proprie sottese a questi luoghi.

In chiave di delineazione di un profilo qualitativo e quindi di un modello valutativo, devono essere analizzati gli elementi costitutivi di un terzo spazio, che possiamo riassumere in otto punti principali. Vediamoli di seguito.

1) Promozione di alfabetizzazioni dinamiche.

Alcuni dei modi emergenti di pensare alla materialità dell'alfabetizzazione vedono i terzi spazi e i media come i luoghi adatti per una nuova alfabetizzazione, che dovrebbe essere **inclusiva**, non esclusiva; essa dovrebbe raccogliere anche una serie di sottocategorie di alfabetizzazioni dinamiche, che sono tutte componenti dei sistemi e degli elementi negli spazi di apprendimento. Alfabetizzazione digitale, alfabetizzazione multimodale, alfabetizzazione sociomateriale e alfabetizzazione mediatica sono tutte in qualche modo dinamiche e potremmo raggrupparle, in un insieme ideologico generale, sotto il nome di *Dynamic Literacies*, con tradizioni distinte ma che, tuttavia, inquadrano un tentativo di spiegare i cambiamenti nei modi in cui viene dato significato nella nuova era del

digitale. L'alfabetizzazione dinamica ha luogo nei terzi spazi e, a loro volta, i terzi spazi per essere tali devono attivare processi che coinvolgono le *Dynamic Literacies*. L'alfabetizzazione avviene non più nelle agenzie educative tradizionali e nemmeno a casa, ma a "metà strada". Il terzo spazio è dunque un luogo fruttuoso per le alfabetizzazioni dinamiche e per alcune pratiche che prevedono l'utilizzo dei media, che sono più difficili da sviluppare in alcuni contesti formali dell'istruzione.

2) **Agentività, negoziazione e co-creazione di significati.**
Dobbiamo considerare i terzi spazi come luogo in cui emerge una forma di apprendimento informale perché in questi spazi avviene una libera negoziazione e costruzione di significati e competenze. I soggetti condividono pratiche e significati in un rapporto tra pari. Infatti, il terzo spazio, proprio per le sue caratteristiche intrinseche, non prevede una disuguaglianza di potere tra chi detiene la conoscenza e i soggetti che apprendono ma, come sostiene Gee (2013), siamo in una comunità di pratica dove le persone, ognuna con un proprio *background* culturale, mettono a disposizione le proprie competenze e cooperano nella costruzione di nuovi significati.

3) **Motivazione.**
Una delle caratteristiche fondamentali che rendono i terzi spazi un ambiente di successo dal punto di vista dell'apprendimento riguarda la motivazione dei soggetti che usufruiscono dell'ambiente. I soggetti sono incentivati alla partecipazione e alla co-creazione di significato grazie alla struttura intrinseca dei terzi spazi, che permettono una mediazione di conoscenze e competenze tra pari attraverso modalità informali che sono motivanti dal punto di vista di chi le utilizza.

4) **Sviluppo di competenze per interpretare la sociomaterialità.**
Considerando sia le disposizioni sociali che pedagogiche dei terzi spazi, essi costituiscono un disegno sociale che ha parallelismi con le classi. La differenza in queste situazioni è che il terzo spazio è dove il reale e il virtuale si incontrano e dove il potenziale di azione sociale nel mondo è dettato da progetti più complessi e pedagogicamente ambiziosi di quanto possa essere possibile nei sistemi performativi e statici.

5) **Pratica della cura.**
I terzi spazi, proprio per la caratteristica di agevolare l'agentività e la pedagogia del fare, prevedono che chi ne faccia parte curi il proprio apprendimento in modo attivo. I terzi spazi danno l'opportunità agli studenti di condividere tutto ciò che producono attraverso nuove configurazioni. Nelle giuste condizioni, questo potrebbe funzionare come una risorsa a cui possono attingere per sviluppare nuove conoscenze, per creare nuovi manufatti e produzioni. Il rapporto tra la produzione digitale e la cura digitale sembra essere un ulteriore fattore importante che si sviluppa in un terzo spazio. A livello individuale, il terzo spazio attiva una nuova pratica culturale di alfabetizzazione nella produzione e condivisione di significati grazie ai nuovi media: è questa combinazione di nuove pratiche e alfabetizzazioni che mobilita un concezione emergente di cura del prodotto finale. Nella costruzione di significati all'interno dei terzi spazi vengono impiegati differenti tipi di design testuale: si parla di multimodalità e intertestualità. Viene cioè utilizzata una gamma di materiali e modalità di produzione diversi tra loro che permettono di costruire significati mobilitando anche una pratica della cura, una preoccupazione per il contenuto, il processo, la produzione e il consumo. Tre esempi di spazi in cui la cura sembra essere un costrutto importante e che sono tratti da recenti ricerche sul campo, in particolare quella della produzione nei media digitali, sono: la produzione video digitale, il post sul blog da parte di studenti, le animazioni e altre produzioni in uno spazio orientato al *gaming*.

6) **Pratiche tecniche, critiche e creative.**
Ritroviamo queste dimensioni, declinate da Rivoltella, in *Nuovi Alfabeti* (2020). Le dimensioni che vengono mobilitate all'interno di un quadro di lavoro media-educativo sono: la **dimensione critica** (riguarda le competenze che vengono attivate nel soggetto attraverso un

lavoro di valutazione dei prodotti e dei messaggi mediali al fine di sviluppare competenze critiche riguardanti l'accesso e la comprensione ai media digitali); la **dimensione etica** (riguarda il lavoro di produzione di messaggi e significati attraverso l'utilizzo di nuove tipologie testuali e mediali che devono veicolare al loro interno un nuovo senso di responsabilità); la **dimensione estetica** (si riferisce alla componente creativa nel lavoro di produzione dei messaggi mediali).
Le competenze da veicolare in un processo educativo che considera i media come parte integrante nello sviluppo di pratiche, strumenti e significati, non devono essere solo competenze funzionali di uso, ma anche critiche di valutazione dei prodotti, dei messaggi e dei processi. In questa direzione, i terzi spazi tornano a essere ambienti privilegiati che sembrano mobilitare in modo naturale competenze di tipo critico, etico ed estetico nel lavoro di produzione di nuovi significati.

7) Porosità.
La teoria dei terzi spazi attinge ai *New Literacy Studies*, prendendo in considerazione le alfabetizzazioni come multiple, emergenti e situate (Street, 2017). La ricerca sul terzo spazio riconosce molteplici alfabetizzazioni che variano con il tempo, lo spazio e le relazioni di potere. Gli studi del terzo spazio cercano di rendere visibile la natura sovrapposta, intrecciata e ibrida dell'apprendimento sociale e dell'alfabetizzazione. Fondamentalmente, i terzi spazi sono spazi ibridi in cui si celebra la **diversità**. La cultura, intesa in questo nuovo modo, è una pratica esperita e vissuta e non una categoria statica. I terzi spazi prevedono variabilità, complessità e uno scambio continuo tra i soggetti che partecipano nell'ambiente. Fondamentale anche per l'idea del terzo spazio è il cambiamento del modo in cui nasce l'apprendimento, più spesso dagli inviti all'apprendimento del "fare", fantasioso, ipotetico, indagatore e, in molti casi, generato organicamente.

8) Logiche di peering.
Nei terzi spazi la figura dell'educatore cambia forma e ricopre nuovi ruoli, è visto come colui che lavora per agevolare la negoziazione di spazi e relazioni nei contesti ibridi per l'apprendimento, che sono in parte facilitati dai media digitali. Come osservano Taylor e altri nel loro studio sulla formazione degli insegnanti del terzo spazio, è necessario un approccio profondamente **non gerarchico** alle competenze per promuovere un'agenzia genuinamente collaborativa e «relazioni miscelate» (Taylor et al., 2014). Ogni componente detiene conoscenze e competenze differenti e concorre alla co-costruzione e alla creazione di nuovi significati (autorità reciproca).

Un modello valutativo dei terzi spazi

Partendo dalle caratteristiche rilevate dagli studi sui terzi spazi è possibile ricavare una visione d'insieme, al fine di desumere degli indicatori utili alla costruzione di un modello valutativo per constatare la qualità e la spendibilità di un terzo spazio dal punto di vista didattico e media-educativo.
Per ottenere una valutazione completa, è utile differenziare due livelli di valutazione qualitativa. Il **primo** riguarda l'analisi delle logiche progettuali di un terzo spazio e prevede la costruzione di uno strumento di valutazione di tali logiche progettuali che aiuti nell'osservazione degli elementi necessari dal punto di vista della progettazione del terzo spazio; il **secondo** riguarda gli esiti di valutazione in uscita del percorso e prevede la preparazione di un questionario da somministrare ai partecipanti per evidenziare i risultati e le osservazioni dei processi del terzo spazio.
Per quanto riguarda il livello di analisi delle logiche progettuali, l'ipotesi valutativa presenta una suddivisione in tre macroaree:
• la modalità di costruzione della conoscenza;
• le competenze promosse;
• il ruolo dei partecipanti;
Per ognuna delle macroaree sono stati individuati alcuni aspetti ritenuti necessari per la valutazione di un terzo spazio e per ogni aspetto viene specificato, attraverso degli *input* e suggerimenti, che cosa è concretamente essenziale verificare nell'ambiente preso in considerazione.

Il risultato di questo lavoro è presentato nella tabella sottostante, che permette di osservare in termini qualitativi le logiche progettuali di un terzo spazio.

MODALITÀ DI COSTRUZIONE DELLA CONOSCENZA **Attraverso quali modalità vengono veicolati i significati nell'ambiente**	
Learning by doing	L'ambiente analizzato: 1) È costruito in modo da favorire esperienze concrete agli studenti anche attraverso l'utilizzo di dispositivi digitali 2) Presenta e propone agli studenti esperienze significative 3) Basa la propria proposta su un approccio di curiosità e scoperta 4) Consente agli studenti di proporre strumenti di lavoro e tipologie di prodotti realizzabili 5) Propone un approccio ludico-creativo
Cooperative learning	L'ambiente analizzato: 1) Genera forme di scambio tra pari 2) Prevede la collaborazione tra pari finalizzata alla costruzione di forme e significati 3) Attiva spazi di discussione e confronto tra pari 4) Attiva modalità di valutazione e autovalutazione tra pari 5) Favorisce lo scambio critico tra pari e il commento delle produzioni 6) Stimola alla formulazione di domande al fine di incoraggiare l'assunzione di punti di vista differenti
COMPETENZE PROMOSSE **L'ambiente favorisce lo sviluppo di competenze sociomateriali e vengono promosse alfabetizzazioni dinamiche**	
Promozione di *Dynamic Literacies*	L'ambiente promuove: 1) Alfabetizzazione digitale 2) Alfabetizzazione multimodale 3) Alfabetizzazione sociomateriale 4) Alfabetizzazione mediatica 5) Le alfabetizzazioni presenti prestano attenzione all'aspetto socio-culturale e alle relazioni che si instaurano tra i partecipanti
Promozione di competenze critiche, etiche ed estetiche	L'ambiente promuove competenze: 1) Critiche: nell'ambiente viene proposto un lavoro di valutazione dei prodotti e dei messaggi mediali al fine di sviluppare competenze critiche riguardanti l'accesso e la comprensione dei media digitali 2) Etiche: è presente un lavoro di produzione di messaggi e significati attraverso l'utilizzo di nuove tipologie testuali e mediali che veicolano al loro interno un nuovo senso di responsabilità 3) Estetiche: esiste una componente creativa nel lavoro di produzione dei messaggi mediali
RUOLO DEI PARTECIPANTI **Dinamiche relazionali che si instaurano tra i partecipanti**	
Presenza di una comunità di apprendimento	1) I partecipanti mettono in gioco la propria conoscenza per favorire pratiche di alfabetizzazione dal valore riflessivo e reciproco 2) Sono presenti dinamiche di peering, di condivisione e co-costruzione dei significati tra i partecipanti 3) Nella comunità di apprendimento non si instaurano relazioni gerarchiche a favore di un apprendimento diffuso e non esistono disuguaglianze tra chi detiene la conoscenza e i soggetti che apprendono

Negoziazione di pratiche e significati tra i partecipanti	1) I componenti dell'ambiente detengono conoscenze e competenze differenti e, ognuno, concorre alla co-costruzione e alla creazione di nuovi significati 2) I partecipanti possono mettere in gioco la propria conoscenza per favorire pratiche di alfabetizzazione dal valore riflessivo e reciproco 3) L'ambiente mostra una preoccupazione nella costruzione dei significati per quanto riguarda il contenuto e il processo, la produzione e il consumo
Presenza di logiche di *peering*	L'ambiente: 1) Attiva spazi e forme di supporto tra pari 2) Genera e propone forme di scambio tra pari 3) Favorisce il lavoro di gruppo 4) Promuove forme di valutazione tra pari 5) Favorisce il confronto

L'efficacia del terzo spazio, dunque, risiede nel fatto che gli studenti possono mettere in gioco la propria conoscenza per favorire pratiche di alfabetizzazione dal valore riflessivo e reciproco. Nel terzo spazio si apprende secondo una logica di *peering*, che si basa su un processo di trasmissione di conoscenze ed esperienze tra i membri di un gruppo di pari. I vari contributi teorici alla nozione di terzo spazio sembrano concordare sul fatto che il potere delle pratiche di alfabetizzazione ibrida in tali ambienti fluidi risieda nello sfruttare la più ampia gamma di risorse di alfabetizzazione e le esperienze a disposizione degli studenti. Si tratta di una sfida per la scuola.

Riferimenti bibliografici

Bhabha H.K. (2001). *I luoghi della cultura*. Meltemi, Roma.

Benson S. (2010). *"I Don't Know If That'd Be English or Not": Third space theory and literacy instruction*. In «Journal of Adolescent & Adult Literacy», 53(7).

Floridi L. (2010). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina, Milano.

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

Moje E.B., Ciechanowski K.M., Kramer K., Ellis L., Carrillo R. e Collazo T. (2004). *Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse*. In «Reading Research Quarterly».

Potter J., McDougal J. (2017). *Digital Media, culture and education. Theorizing Third Space Literacies*. Palgrave Macmillan, London.

Rivoltella P.C. (2020). *New Literacies*. In «Eas», 6.

Rivoltella P.C. (2020) *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé, Brescia.

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

Street B. (2012). *New literacy studies. Language, Ethnography, and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. Routledge, London.

Taylor M., Klein E.J. e Abrams L. (2014). *Tensions of re-imagining our roles as teacher educators in a third space: Revisiting a co/autoethnography through a faculty lens*. In «Studying Teacher Education», 10.

Porte aperte

La vita a scuola

di Enrica Bricchetto e Gianna Cannì

La vita irrompe nella scuola e, nella seconda parte dell'anno scolastico passato, ha senza dubbio vestito i panni della guerra, con l'invasione dell'Ucraina da parte della Russia. Non solo i tempi lunghi di questa guerra, non solo le conseguenze dell'altro sconvolgente evento – la recente pandemia, ancora non completamente superata – hanno travolto la scuola, ma è significativo che queste due realtà così pesanti abbiano coinvolto molto da vicino bambini e allievi per il loro contatto con il mondo dei media.

Quando la temperatura si alza, anche la scuola ne viene investita, ma, come molte volte ha scritto Antonio Brusa, la **preparazione** del docente all'**emergenza** si deve tradurre in modalità, risorse e strumenti per affrontarla.

Questa è la linea che terrà la nostra rubrica quest'anno, in continuità con gli anni passati ma con una più precisa volontà di dare strumenti per comprendere il presente.

Per chi non ci conosce, useremo spesso il "noi" perché condividiamo la passione per il nostro mestiere e per le sue continue trasformazioni e perché abbiamo un percorso simile: dottorato di ricerca – una in storia contemporanea, l'altra in storia delle scritture femminili –, ma poi perfezionamento in *Media Education*, conduzione di laboratori universitari di didattica agli studenti e alle studentesse di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Cattolica e collaborazione con il CREMIT (Centro di Ricerca per l'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia) nell'ambito della formazione docenti.

Questa rubrica di "Didattica delle Discipline" sarà, come negli anni scorsi, aperta al contributo di docenti riflessivi, attenti all'innovazione didattica ma, soprattutto, ai nuovi modelli di informazione, conoscenza e comunicazione con cui la scuola, necessariamente, dialoga. Noi, appunto, sia come autrici di articoli sia come curatrici, terremo presente tutto questo e, in particolare, l'esperienza della **Didattica Digitale Integrata**, ormai imprescindibile.

Diversa la presenza, diversa la distanza

L'anno scolastico 2021-22 è stato un anno di lento ritorno alla normalità che ha fatto capire a tutti che la pandemia ha introdotto cambiamenti che non possono essere ignorati. Il lockdown, mettendo tutti a distanza, **ha definitivamente affermato il Web 2.0 come luogo della società e non spazio esterno a essa**.

Web 2.0

Nelle emergenze come la pandemia e la guerra in corso, il web, oltre a essere, appunto, uno spazio di informazioni e di relazioni, è anche un **luogo dove**, in qualche modo, **la vita continua**. La **Didattica a Distanza** (DAD), infatti, nei primi mesi della guerra in Ucraina è servita ai bambini e adolescenti che hanno lasciato le loro città per mantenere un legame con la loro classe e la loro vita.

Strumenti per comprendere il presente

Didattica a Distanza

Anche la scuola in **presenza** – in passato condizione univoca e indiscutibile – oggi ha perso quello che di scontato aveva prima. Oggi è necessario qualificarla davvero, vivendola non come situazione in cui si passano i contenuti – cosa che si potrebbe fare anche attraverso il computer –, ma come **luogo di relazione**. Sia la presenza sia la distanza hanno una **specificità** che deve essere messa a fuoco con attenzione.

In presenza

In tutti gli interventi, intendiamo dunque portare in primo piano gli aspetti tipici delle di-

scipline umanistiche, unendoli alla dimensione digitale, in quanto ambiente in cui si esercitano nuove forme di *humanitas* e cittadinanza.

Photo by Victor on Unsplash
https://unsplash.com/s/photos/book-and-device?utm_source=unsplash&utm_medium=referral&utm_content=creditCopyText

Un approccio multidimensionale

Questa rubrica si occupa di discipline umanistiche, ma si presenterà sempre calata nella **dimensione interdisciplinare** e **multiculturale**, a partire dallo sfondo integratore della educazione civica, sulla quale – essendo essa ormai giunta al terzo anno di sperimentazione – saremo chiamati a produrre un primo, provvisorio bilancio.

L'epoca della post-verità, in cui viviamo, richiede una speciale attenzione alla costruzione dei significati, considerato che – come conferma la prospettiva costruttivista – la verità non risulta semplicemente dalla realtà ma è sempre *mediata* dalla nostra sensibilità e dal nostro universo intellettuale.

La composizione multiculturale e multilinguistica delle classi richiede agli insegnanti una attitudine al **dialogo**, una disponibilità a contrattare significati e visioni, per integrare le differenze e promuovere il superamento degli stereotipi e di pericolose logiche di *othering* (Granata, Pasta, 2022).

La scuola che piace a noi è il luogo della **conciliazione di** molti **dualismi** radicati, che sono dannosi quando non vengono posti in una proficua relazione dialettica: il dualismo mente/corpo, il dualismo maschio/femmina (reso ancora più complesso dallo scenario non binario), il dualismo italiani/stranieri, Io/l'Altro, cultura alta e cultura di consumo, e si potrebbe andare avanti all'infinito, perché siamo immersi in una realtà duale.

Foto di Marta Wave da Pexels

Gli spunti di quest'anno

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

La rubrica vuole rappresentare un'occasione di aggiornamento per i docenti su più livelli.

Presenteremo modelli di lezione, narrazioni di esperienze didattiche, riflessioni sulla contemporaneità; suggeriremo risorse digitali, libri, siti, serie televisive, film, perché *aggiornarsi* – per usare un vecchio verbo della formazione degli insegnanti – significa attingere a vari canali e ragionare sui nessi tra oggetti culturali diversi.
Continueremo a parlare di Episodi di Apprendimento Situato, nella convinzione che **progettare-comunicare-valutare** siano le tre azioni base della professione del docente, così come **anticipare-produrre-riflettere** sono le tre azioni base di una lezione che metta al centro l'alunno. Non limitarsi alla lezione frontale e muoversi anche nell'ambiente digitale sono due condizioni irrinunciabili per rivitalizzare scuola e cultura in presenza.

Per concludere

Per muoverci nella complessità del mondo e del mondo-scuola, abbiamo scelto due bussole, due libri illuminanti di Pier Cesare Rivoltella, che avremo modo di riprendere nei numeri successivi: *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale* (2020) e *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro* (2021).

Crediamo fermamente in una scuola "in situazione" e post-coloniale, che dia profondità al presente e che coinvolga nelle attività didattiche anche i corpi.
Buon inizio!

Bibliografia

Bricchetto E. (2021). *L'EAS, la lezione Blended, in Didattica Digitale, Integrata*. In «Essere a Scuola», numero speciale, aprile. *http://www.morcelliana.net/essere-a-scuola/4160-essere-a-scuola-fascicolo-speciale-la-scuola-a-casa-un-anno-dopo.html*

Granata A., Pasta A. (2022). *Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva*. In «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 14, n. 23, p. 3.

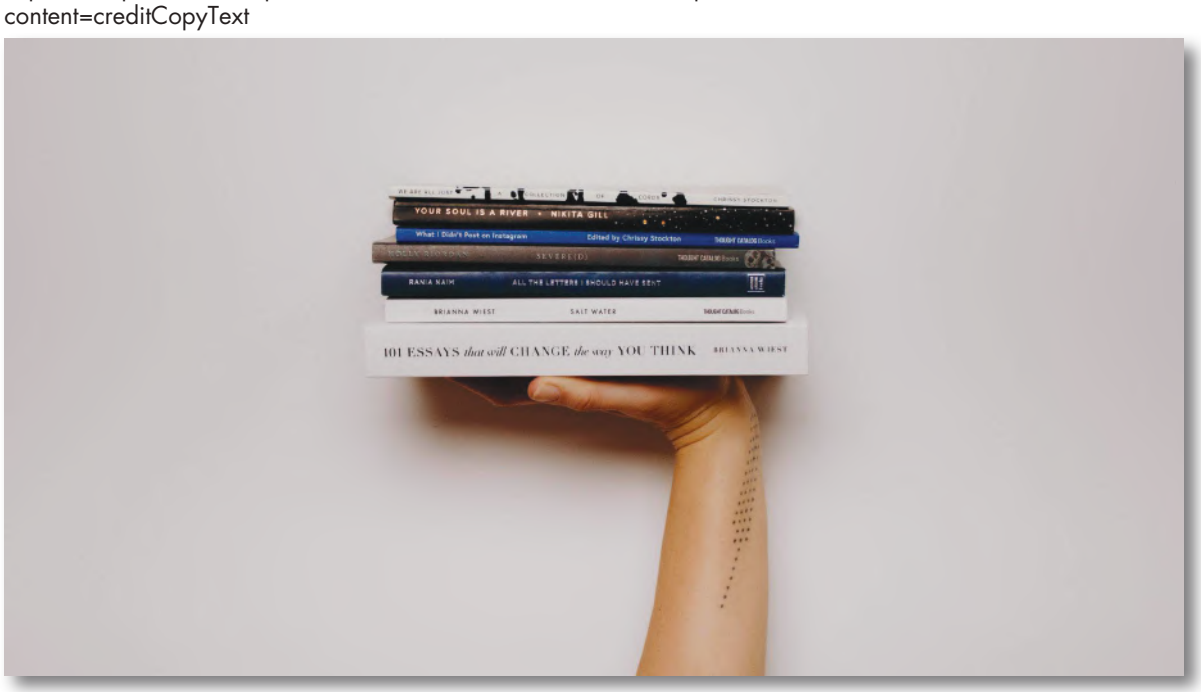
Rivoltella P.C. (ed.) (2021). *Apprendere a distanza*. Raffaello Cortina, Milano.

Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Scholé, Brescia.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé, Brescia.

Due libri illuminanti

Photo by Thought Catalog on Unsplash
https://unsplash.com/s/photos/book-and-device?utm_source=unsplash&utm_medium=referral&utm_content=creditCopyText



Modernity and Change through Foreign Languages

di Letizia Cinganotto, Università per Stranieri di Perugia, e Vincenza Leone, docente lingua inglese, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e collaboratrice CREMIT

«If you don't take change by the hand, it will take you by the throat» (Winston Churchill).

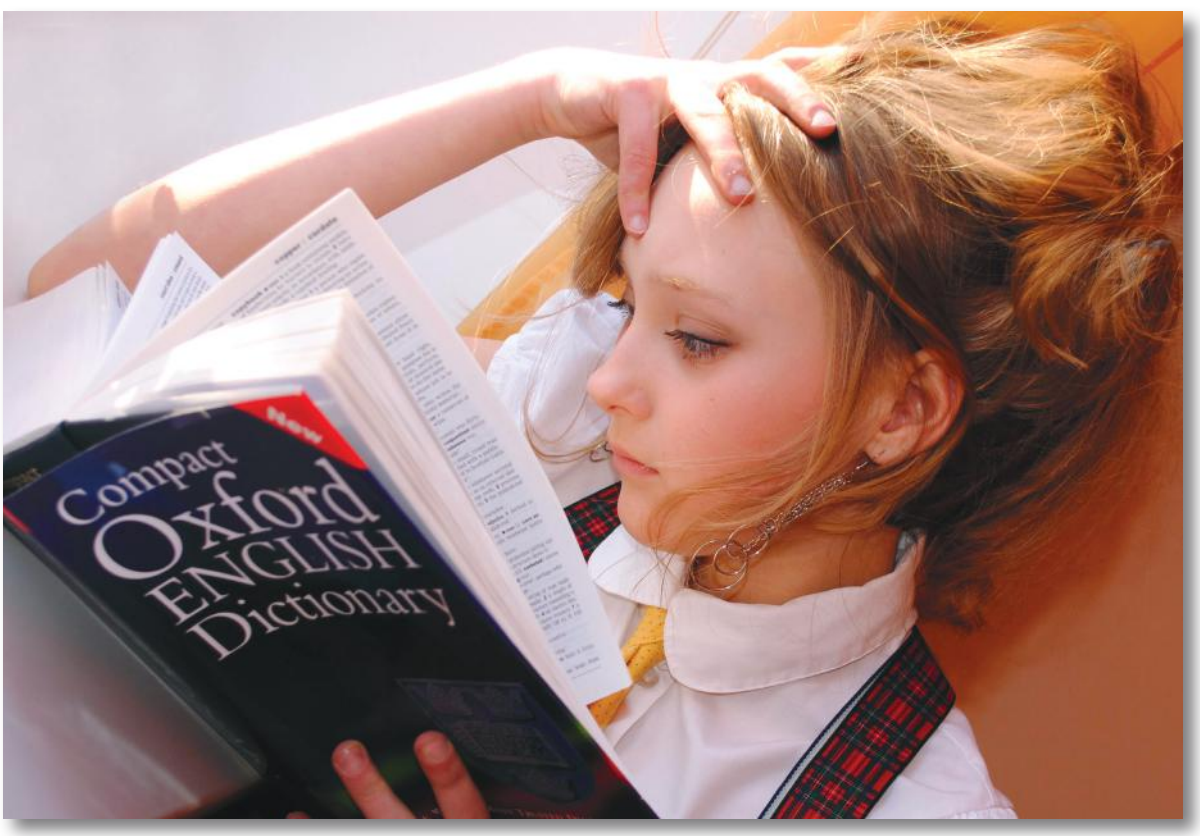
Il cambiamento come privazione o come risorsa?

Reagire ai grandi cambiamenti

Nel numero programmatico dell'anno precedente avevamo fatto riferimento alla fatica affrontata dalle scuole e da tutti coloro che ne fanno parte per reagire ai grandi cambiamenti portati dalla pandemia da COVID-19. Si è parlato di **resilienza**, come di quella capacità che ci permette di reagire alle difficoltà e di farlo in maniera costruttiva.

Nel corso dell'anno scolastico 2021-22 abbiamo avuto modo di capire due cose importanti che riguardano i cambiamenti: la prima è che con la pandemia bisognerà imparare a conviverci, non importa quanto tempo durerà; la seconda è che le certezze – in questo periodo storico che stiamo attraversando – sono sempre meno. Basti pensare al conflitto in Ucraina che, a distanza di due anni esatti dallo scoppio della pandemia, ha "rubato" la scena a quest'ultima per rimbalzare da un telegiornale a un talkshow e ritorno per giorni, mesi e chissà per quanto tempo avrà gli obiettivi puntati su di sé.

Tutto questo ha avuto anche effetti diretti sui nostri giovani studenti, che spesso hanno cer-



cato nella scuola (Cinganotto, Leone, 2022) una risposta all'assurdità di una guerra che, non importa in nome di quale nobile motivazione venga combattuta, è pur sempre un fallimento per gli uomini di pace, per chi cerca nel **dialogo** le soluzioni ai punti di vista divergenti e per chi crede nell'**amicizia** tra i popoli come espressione dell'**incontro** e possibilità di **convivenza** al di là delle differenze.

Quali strumenti abbiamo per interpretare il presente e per aiutare i nostri studenti a comprendere?

I cambiamenti sono allora da considerarsi necessariamente negativi e destabilizzanti, soprattutto per i più giovani, o non possono forse trasformarsi in **possibilità**?

Nel 1991 Anthony Giddens, in *Modernity and Self-Identity*, affermava che «il mondo tardo moderno [...] è apocalittico, non perché procede inevitabilmente verso una qualche calamità, ma perché introduce tipologie di rischio che le precedenti generazioni non dovevano affrontare. Per quanto ci sia un progresso verso la negoziazione internazionale e il controllo degli armamenti, il rischio di una guerra fortemente distruttiva persisterà fino a quando continueranno ad esistere armi nucleari, o anche le conoscenze necessarie a costruirle, fino a quando cioè la scienza e la tecnologia continueranno ad essere coinvolte nella creazione di nuove armi. Ora che la natura, come fenomeno esterno alla vita sociale, è in un certo senso arrivata ad una "fine" – come risultato del suo progressivo dominio da parte degli esseri umani – i rischi di catastrofi ecologiche formano una parte inevitabile del nostro orizzonte di vita quotidiana» (p. 7).

Benché il testo di Giddens sia stato scritto circa trent'anni prima degli avvenimenti a cui facciamo riferimento, sembra quasi profetico nell'individuare i due temi che oggi accompagnano la nostra quotidianità, ma quello che più colpisce è l'idea che bisogna ripensare la normalità in termini di **rischio** e **incertezza** che devono spingere verso una riflessività dell'uomo che tenga conto del variare delle condizioni e dell'importanza di una revisione continua che sia frutto di nuove informazioni e conoscenze. «Qualunque opinione scientifica è suscettibile di revisione… alla luce di nuove idee o scoperte, non importa quanto fosse precedentemente apprezzata o ben radicata» (p. 28).

Questo ragionamento ci porta a considerare i cambiamenti come un'opportunità e sicuramente sposta l'ago della bilancia verso quelle che possiamo considerare delle occasioni di crescita.

Come docenti di lingua straniera possiamo allora offrire agli studenti una lettura ***semplessa*** di cosa sia la diversità, di quanto l'attualità influenzi anche la didattica e la formazione. Possiamo provare a diminuire le distanze e insegnare loro a usare l'esperienza di questi anni passati come **risorsa costruttiva**.

Lo studio delle lingue come strumento di cambiamento

Modelli scolastici e uso delle piattaforme di e-learning

Anche per gli insegnanti questi anni di trasformazione hanno significato il confronto con modelli scolastici che in precedenza non erano così diffusi e noti, per esempio l'uso delle piattaforme di e-learning utilizzate per la DAD e la DDI, ma certamente nel mondo dello studio delle lingue straniere erano già una realtà per tanti docenti e studenti coinvolti in attività di internazionalizzazione a distanza.

L'occasione di questa nuova annata di «Essere a Scuola» si presta a delle osservazioni su quale sia oggi lo stato dell'arte delle lingue, rispetto alla trasformazione che la scuola italiana sta compiendo, nonostante ci siano sempre dei tentativi per ritornare al vecchio e sicuro schema di una lezione frontale.

ERASMUS

Ripensare la normalità

Sicuramente abbiamo avuto modo di apprezzare maggiormente anche le mobilità in ERASMUS+, perché dopo un periodo di privazione si è potuto comprendere ancor di più il valore del **confronto** con gli altri e le opportunità per studenti e docenti. Parleremo quindi del nuovo programma ERASMUS+ iniziato nel 2021 e che ci accompagnerà fino al 2027. Avremo modo anche di informarvi sui cambiamenti che riguardano le piattaforme della Commissione europea *eTwinning* e *School Education Gateway*, che si stanno unendo per diventare *European School Education Platform*.

La didattica della lingua inglese continuerà anche a ospitare uno spazio dedicato all'*EAS for CLIL*, alle esperienze dell'ITE, *Initial Teacher Education* (Eirín-Nemiña et al., 2022; Leone et al., 2020), e non mancherà una finestra sul mondo in cui chiederemo a docenti di altre nazioni di condividere con noi la loro esperienza sul campo per temi cari alla rivista come la memoria, la cittadinanza digitale, l'educazione civica e la sostenibilità.

Una finestra sul CLIL, sempre presente anche nella programmazione dello scorso anno, sarà indispensabile anche nei numeri di quest'anno, soprattutto alla luce del Decreto Dipartimentale del 23 giugno 2022[1], che apre la formazione sulla metodologia CLIL anche ai docenti del primo ciclo, incoraggiando dunque, in modo sempre più pressante, l'introduzione di questa metodologia nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado, in tutte le scuole secondarie di secondo grado e persino nella scuola dell'infanzia.

Metodologia CLIL

Un'altra importante parola chiave che si cercherà di tenere in debita considerazione nella programmazione di quest'anno è la parola "**plurilinguismo**", divenuta ormai un'esigenza imprescindibile delle nostre classi sempre più **multietniche** e **multiculturali**, anche in conseguenza dell'accoglienza dei numerosi profughi vittime della guerra in Ucraina. In ambito internazionale, la recente *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*[2] (febbraio 2022) punta proprio l'attenzione sull'importanza di una educazione plurilingue e interculturale per una cultura **democratica**, che possa valorizzare tutte le lingue degli apprendenti, anche quelle non ufficialmente riconosciute come parte integrante del curricolo. A tal fine l'Appendice alla *Raccomandazione* contiene le *Guidelines for developing and promoting plurilingual and intercultural education for democratic culture*, che possono offrire spunti molto interessanti per l'implementazione in classe di una didattica plurilingue, interculturale, democratica e **inclusiva**.

Educazione plurilingue e interculturale

[1] *https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/m_pi.AOODPIT.REGISTRO+DECRETI+DIPARTIMENTALI(R).0001511.23-06-2022-1-6.pdf/*

[2] *https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca*

Riferimenti bibliografici

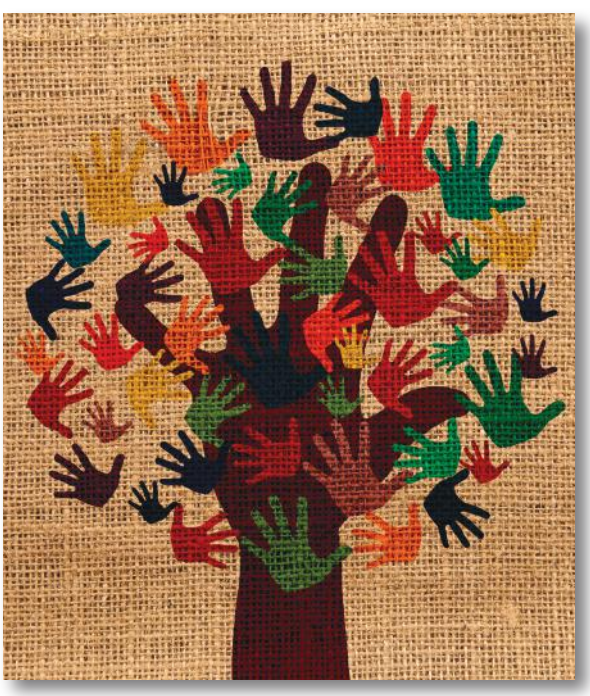
Cinganotto L., Leone V. (2022). *Eye in the Sky: the words of the war through the eyes of the European teachers*. In «Essere a Scuola», numero speciale, Morcelliana, Brescia.

Eirín-Nemiña R., Gillanders C., Leone V., Trigo C. (2022). *Expanding Learning Environments in Initial Teacher Education*. In «Pedagogies: An International Journal», Routledge Taylor & Francis, London.

Erasmus+ (2021). *Al via il nuovo programma Erasmus+ 2021-27. https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/01/20_12_20_Comunicato_Lancio-Erasmus.pdf*

Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Polity Press. Tr. it. Aliberti M., Fattori A. (1999). *Identità e società moderna*. Ipermedium libri, Napoli.

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



Matematica e pensiero computazionale come occasioni per sviluppare competenze trasversali

di Francesca Bonetti, insegnante di scuola primaria e Laura Montagnoli, docente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

Uno dei temi che gli articoli di questa annata intendono approfondire è la capacità di risolvere problemi in modo creativo. Tanti sono le modalità e gli strumenti che consentono di allenare questa competenza nella scuola, sia nelle ore dedicate alle discipline scientifiche sia durante le lezioni di ambiti differenti. Proponiamo un primo contributo, che riprende le basi del pensiero computazionale e le connette con la teoria incrementale dell'intelligenza, per fornire alcune idee chiave su cui basare la pianificazione delle attività in avvio dell'anno scolastico.

Cos'è il pensiero computazionale?

Un informatico mette in atto una serie di strategie di pensiero e di *problem solving* per risolvere un problema: analizza i dati, lo scompone in sezioni più semplici, elimina i dettagli inutili, sceglie il modo migliore per rappresentare i dati necessari e prova a ricercare una o più soluzioni. Queste abilità possono essere utilizzate per venire a capo di una vastità di situazioni, non solo in ambito matematico. Insegnare a **pensare come un informatico** è quindi rilevante in tutti i gradi di istruzione scolastica e può essere attuato in modo trasversale alle discipline.

In Italia la locuzione "**pensiero computazionale**" è stata inserita nella legge 107 del luglio 2015, la cosiddetta riforma della Buona Scuola. All'articolo 1, comma 7, infatti, sono individuati alcuni obiettivi formativi prioritari, tra i quali: il potenziamento delle competenze matematico-logiche e scientifiche; lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media, nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro; il potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio. È stato in seguito presentato, nell'ottobre 2015, un documento di indirizzo, chiamato Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), relativo alle azioni concrete da realizzare in tre anni per portare a una vera innovazione digitale della scuola italiana. L'azione #17 del piano è intitolata *Portare il pensiero logico-computazionale a tutta la scuola Primaria*, e sono stati previsti strumenti e fondi per raggiungere tale obiettivo[1].

In realtà, l'espressione *computational thinking*, che tradotta in italiano significa pensiero computazionale, è stata utilizzata per la prima volta da Seymour Papert[2] nel suo libro *Mindstorms* già nel 1980 e poi in un suo articolo sulla didattica della Matematica del 1996[3]. Papert sostenne che si apprende meglio quando si è coinvolti nella costruzione di un artefatto che il soggetto ritiene importante e significativo. Per dimostrare ciò, alla fine degli anni Sessanta, insieme ad altri colleghi, sviluppò il LOGO, un lin-

Pensare come un informatico

[1] Marchignoli R., Lodi M. (2016). *EAS e pensiero computazionale. Fare coding nella scuola primaria*. Morcelliana, Brescia, p. 42.
[2] Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. Basic Books, New York.
[3] Papert S. (1996). *An Exploration in the Space of Mathematics Educations*. In «International Journal of Computers for Mathematical Learning», 1(1), pp. 95-123.

guaggio di programmazione testuale che permette di dare dei comandi a una **tartaruga virtuale** per disegnare forme geometriche sullo schermo. L'idea di Papert era quella di usare i computer come strumenti a cui fornire delle istruzioni o procedure: risolvere problemi attraverso il pensiero e la riflessione comporta, come conseguenza, l'imparare.

Risolvere problemi comporta, come conseguenza, l'imparare

Alcuni decenni dopo, Jeannette Wing riportò all'interno di un suo articolo, pubblicato nel 2006, che il pensiero computazionale non è altro che la **quarta abilità** – oltre a leggere, scrivere e far di conto – che l'uomo, a differenza di altri animali, possiede e che dovrebbe essere insegnata a tutti fin dai primi anni di scuola.

La quarta abilità

Utilizzando il pensiero computazionale si sviluppano anche nuove prospettive: esprimere se stessi, costruendo prodotti personali; connettersi, realizzando progetti insieme ad altri; porsi domande sul funzionamento del mondo e sulla risoluzione dei problemi; saper gestire la complessità, articolando in fasi la risoluzione di un problema; tollerare l'ambiguità e i problemi aperti, che richiedono idee nuove, personali e creative.

Come introdurre il pensiero computazionale a scuola?

Il pensiero computazionale, che non deve essere identificato con la programmazione, ha indubbiamente un forte legame con essa: è proprio scrivendo codici che si possono descrivere procedimenti effettivi per far sì che un esecutore, di solito il computer, risolva un problema. Attualmente, dunque, il modo più studiato, diffuso e maturo per favorire l'acquisizione è quello di insegnare a programmare[4]. Questo insegnamento, però, deve essere adattato in base ai destinatari che si hanno in mente: in questo caso le bambine e i bambini della scuola primaria, e qualunque materia si insegni o dovunque sia la scuola in cui si presta servizio, è necessario ricercare il modo migliore per introdurre il pensiero computazionale in classe coinvolgendo tutti gli alunni, anche gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Insegnare a programmare

[4] *Ibi*, p. 87.

Bisogna partire dalla consapevolezza che non si deve considerare il *Coding* come un'altra disciplina a cui dedicare tempo, ma come un **metodo**, una pratica, da applicare in modo creativo a quello che comunque si farebbe con gli alunni. Le attività che verranno programmate con il *Coding* permetteranno di ricoprire ruoli inconsueti e sperimentare nuove dinamiche all'interno della classe. L'insegnante potrà apprendere insieme agli alunni, valorizzare l'istinto, favorire il lavoro di gruppo, lanciare sfide, fare squadra, includere gli esclusi[5].

Utilità del pensiero computazionale a scuola

Introdurre il pensiero computazionale a scuola può rivelarsi utile? Potrebbe migliorare il processo di apprendimento degli alunni? Perché? Insegnare a un computer a risolvere un problema non è un'azione banale, ma richiede strategie, capacità di riflessione, attenzione, precisione. È necessario fornire all'apparecchio tecnologico dei comandi precisi, che non siano ambigui. Per programmare è indispensabile analizzare il problema che si sta cercan-

[5] Bogliolo A. (2018). *Coding in Your Classroom, Now! Il pensiero computazionale è per tutti, come la scuola*. Giunti Scuola, Firenze, p. 15.

do di risolvere; un meccanismo che, per esempio, osserviamo quando impariamo a leggere. All'inizio del percorso di apprendimento di un bambino, imparare a leggere è il suo obiettivo, quindi incomincia con parole o brevi frasi, ma poi, quando diventa fluente nella lettura, inizia a leggere libri interi di storia, di geografia, di avventura, perché ha compreso la finalità del leggere, ossia imparare. Allo stesso modo con il pensiero computazionale: il bambino impara a programmare e successivamente **si programma per imparare**. Inizialmente acquisisce una serie di informazioni atte a comprendere il mondo del pensiero computazionale, poi una volta apprese le metodologie, le tecniche e gli strumenti, inizia a programmare da solo per imparare nuove strategie d'azione. Tutto ciò non avverrà nell'immediato, ma ovviamente per prove ed errori, in modo attivo e costruttivo, riuscendo a comprendere in profondità il problema e la sua soluzione, senza necessariamente aver imparato a memoria i procedimenti dettati dall'insegnante, ma con la conoscenza posseduta e l'**intuito** della propria mente.

Un altro beneficio, fornito a scuola mediante il pensiero computazionale, è l'espressione personale. La programmazione è un potente strumento di esternazione di ciò che il bambino dimostra di essere al suo interno.

Infine, il pensiero computazionale contiene caratteristiche che lo rendono molto adatto a sviluppare e applicare il *growth mindset*. Per comprendere il significato di tale espressione è necessario partire dal termine *grit*, che possiamo tradurre come "determinazione" o "tenacia". Possiamo invece rendere il concetto di *growth mindset* come "**teoria incrementale dell'intelligenza**". Angela Lee Duckworth, che definisce il *grit* come passione e perseveranza per obiettivi a lungo termine, nei suoi studi[6] osserva come spesso il quoziente intellettivo, doti pregresse o condizioni socio-economiche, non permettano al soggetto in crescita di avere successo in futuro. Invece, la caratteristica comune dei soggetti che ottengono risultati positivi sembra essere la **perseveranza** nel perseguire obiettivi a lungo termine. Perciò, secondo la studiosa, l'unico modo per riuscire a sviluppare tale perseveranza è quella di sviluppare una teoria incrementale dell'intelligenza, cioè un insieme di idee sul funzionamento della nostra intelligenza e di quella degli altri esseri umani. In seguito ad approfonditi studi[7] Duckworth ha individuato **due tipologie di *mindset***: da una parte vi è chi ritiene che l'intelligenza umana sia un tratto fisso e immutabile e tali persone pensano che ognuno di noi sia nato con una certa quantità fissa di intelligenza, che non si può cambiare, dunque hanno un ***fixed mindset***; mentre dall'altro lato troviamo coloro che considerano l'intelligenza una qualità che può essere allenata, cresciuta, e tali persone pensano che grazie all'impegno, allo sforzo, alla pratica e all'affrontare situazioni sfidanti, la loro intelligenza possa crescere; quindi hanno un ***growth mindset***.

Si programma per imparare

L'obiettivo di una persona dal *fixed mindset* è quello di apparire intelligente o di nascondere il fatto di non esserlo non facendo domande per non mostrare di non aver capito qualcosa. Al contrario, invece, i soggetti con growth mindset hanno l'obiettivo di imparare, quindi pongono molte domande perché ritengono che sia il modo migliore per accrescere la loro conoscenza. Di conseguenza valorizzano l'impegno come strumento per crescere e affrontare le difficoltà. Gli studi hanno mostrato che gli studenti di maggior successo a scuola sono quelli più orientati verso il *growth mindset*.

Negli ultimi anni stiamo assistendo a una didattica improntata sullo sviluppo del *growth mindset* con lo scopo di contrastare l'espressione "poco portato" che abitualmente viene associata a chi non è portato per la matematica o l'informatica, i cui esperti del campo vengono definiti "geni". Non è questione di non essere portati – espressione che con il tempo diventa una convinzione fino a che la profezia si avvera –, ma di ingegnarsi per trovare una soluzione alle differenti problematiche. Per svilupparlo è possibile utilizzare come strumento il pensiero computazionale.

Teoria incrementale dell'intelligenza

[6] Duckworth A.L. (2007). *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*. In «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 92, n. 6, pp. 1087-1101.

[7] Dweck C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, New York.

Agenda Coding 2030 nella scuola del primo ciclo

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

Pensiero computazionale e coding

Il **pensiero computazionale** è la capacità di individuare un procedimento costruttivo, fatto di passi semplici e non ambigui, che porta alla soluzione di un problema complesso; il ***coding*** indica l'uso di strumenti e metodi di programmazione visuale a blocchi per favorirne lo sviluppo. La relazione tra *coding* e pensiero computazionale si rifà quindi a quella esistente tra un ambito operativo/applicativo e il complesso di costrutti concettuali soggiacenti. Esiste una grande varietà di linguaggi informatici, ma tutti presentano una dimensione che comporta difficoltà eccessive per gli studenti della scuola primaria: la **sintassi testuale**. Di conseguenza, quando si parla di *coding* per questa fascia di età, ci si riferisce all'utilizzo di *software* o ambienti di programmazione visuale in grado di aggirare lo scoglio della sintassi. Da qualche tempo sono infatti disponibili schede elettroniche, robot didattici e linguaggi a blocchi, come nel caso di *Scratch*, *Tynker*, *Code.org*, *Zaplycode*, etc. Nella rubrica "*Coding* e matematica" dell'annata precedente, ad esempio, si è visto come l'utilizzo di *Scratch* possa essere considerato un valido strumento per l'apprendimento del pensiero computazionale. Tuttavia, *Scratch*, come qualsiasi altro applicativo, può essere considerato anche uno strumento di mediazione didattica per diversi apprendimenti disciplinari. Non è necessario scegliere tra obiettivi curricolari e pensiero computazionale: i due ordini di obiettivi vanno di pari passo. Esistono oggi molteplici corsi di formazione sul *coding* come strumento di supporto per la **progettazione didattica multidisciplinare**, incentrati prevalentemente su italiano e matematica, ma con proposte riguardanti anche storia, geografia, scienze, musica e tecnologia. L'ambito matematico, tuttavia, è forse quello in cui le possibilità di utilizzo del *coding* sono state maggiormente esplorate. Per quanto riguarda invece i traguardi e gli obiettivi di apprendimento in italiano, *Scratch* (per citarne uno) è particolarmente adatto per sviluppare narrazioni multimediali: lo *storytelling* digitale è un campo molto interessante in cui far convergere competenze relative alla produzione di testi scritti e all'utilizzo combinato di diversi linguaggi e codici espressivi, inserendosi in questo modo anche in un più ampio percorso multidisciplinare che comprenda il curricolo di arte e immagine. Si possono inoltre esplorare alcuni concetti computazionali applicati alla musica. Infine, per quanto riguarda l'insegnamento della storia, della geografia e delle scienze, lo studente potrebbe persino arrivare alla creazione di un gioco interattivo, raggiungendo in questo modo un elevato livello di rielaborazione dei contenuti e un apprendimento significativo.

Progettazione didattica multidisciplinare

Si può fare pensiero computazionale anche senza programmare un calcolatore. Esistono infatti molte proposte di attività *unplugged*: attività che non richiedono l'uso di un computer o altri dispositivi, ma si tratta piuttosto di **giochi** da fare con carta e penna o altri materiali tradizionali. Le molte attività insegnano algoritmi di ricerca e ordinamento, sistemi di codifica dell'informazione, di crittografia, e molti altri concetti dell'Informatica.

L'Agenda 2030

Con questo intervento apriamo un percorso di dieci puntate, una per ogni numero di «Essere a Scuola» di questa annata, che riguardano il *coding* e più precisamente la presentazione di proposte che coniugano il pensiero computazionale con l'**Agenda 2030**.

Nel *mare magnum* delle applicazioni e delle piattaforme che proliferano nel web e negli *store* abbiamo fatto una selezione, concentrandoci in particolar modo su quattro applicativi: *Scratch*, *Tynker*, *Code.org* e *Zaplycode*. Lasciamo al singolo docente la libertà di cercare, provare e selezionare ulteriormente, con l'invito a focalizzarsi sulla didattica più che sullo strumento e a mettere sempre in risalto, per quanto possibile, gli aspetti creativi dell'Informatica.

Ogni intervento della rubrica, inoltre, prenderà le mosse da un obiettivo dell'Agenda 2030 che può essere proposto ai propri studenti o può costituire una tappa della propria autoformazione. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un documento sottoscritto nel settembre 2015 dai 193 Paesi dell'ONU e con il quale si propone un concreto piano d'azione per le persone, per il nostro pianeta e per la prosperità. In particolare, l'Agenda 2030 è costituita da 17 obiettivi e 169 traguardi che mirano a rispettare pienamente i diritti di tutti gli uomini e a migliorare la qualità della vita degli individui che abitano il nostro pianeta, nonché a educare le generazioni alla sostenibilità. Scopo principale dell'Agenda 2030 è quello di guidare e supportare i Paesi sottoscriventi nel raggiungere questi 17 obiettivi nell'arco di 15 anni. Il documento si propone come un *continuum* dei precedenti "Obiettivi di Sviluppo del Millennio" e aspira a portare a termine ciò che non si è riuscito a compiere di questi ultimi.

Gli obiettivi della nuova Agenda riguardano diversi aspetti della nostra vita e quotidianità e alcuni di essi ci interessano molto da vicino. Proprio per questo motivo è possibile (anzi, fondamentale) introdurre e presentare l'Agenda anche nelle scuole, ai bambini.

Educare fin da subito le nuove generazioni al rispetto reciproco e alla sostenibilità è una grande opportunità che abbiamo per **promuovere la pace, i diritti e salvaguardare il nostro pianeta**.

Promuovere la pace, i diritti e salvaguardare il nostro pianeta

La rubrica, dunque, si propone come un punto di partenza per iniziare a portare nelle aule alcuni degli obiettivi dell'Agenda. In particolare, ogni numero approfondirà uno specifico obiettivo dell'Agenda 2030 proponendo un'attività di *coding* adatta (e adattabile) a bambini e ragazzi. Abbiamo volutamente scelto di non specificare il grado scolastico di riferimento per ogni attività affinché ogni insegnante possa rielaborare ogni proposta e contestualizzarla in base ai propri alunni.

L'auspicio è che questa rubrica possa essere un concreto ausilio per tutti quei docenti che con passione ed entusiasmo scelgono ogni giorno di portare nelle proprie classi un cambiamento.

NUMERO	OBIETTIVO AGENDA 2030	APPLICATIVO
01/22 Settembre	/	/
02/22 Ottobre	**Obiettivo 9** Costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione e una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile.	*Unplugged*
03/22 Novembre	**Obiettivo 5** Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze.	*Scratch*
04/22 Dicembre	**Obiettivo 14** Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile.	*Unplugged*
05/23 Gennaio	**Obiettivo 16** Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia e creare istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli.	*Scratch - storytelling*
06/23 Febbraio	**Obiettivo 2** Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile.	*Zaplycode*
07/23 Marzo	**Obiettivo 3** Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età.	*Code.org*
08/23 Aprile	**Obiettivo 4** Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.	*Code.org*
09/23 Maggio	**Obiettivo 1** Porre fine a ogni forma di povertà nel mondo.	*Tynker*
10/23 Giugno	**Obiettivo 11** Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.	*Unplugged*

"Fare scuola": una rubrica al servizio dell'apprendimento

di Alessandro Sacchella, docente, formatore

L'obiettivo della rubrica "Fare scuola" è quello di offrire agli insegnanti uno spazio di aggiornamento *autentico*, ossia un luogo di **confronto**, di **scambio** e di **riflessione partecipata** rispetto alle esperienze di apprendimento proposte agli alunni. La rubrica, infatti, vuole far emergere quel grande patrimonio di esperienze progettate e vissute nelle scuole al fine di mettere in evidenza le molte intuizioni che spesso guidano il fare didattica di tanti docenti, sottolineando e riproponendo di volta in volta quegli elementi di innovazione che possono, se adeguatamente presentati, tradursi in altrettanti spunti di ricerca e occasioni virtuose di azione e riflessione. Essa seguirà le tematiche mensili della rivista con un contributo iniziale di inquadramento rispetto al tema, per poi proporre **esperienze didattiche** significative e materiali immediatamente fruibili e personalizzabili in base sia alle esigenze degli alunni, che alla progettazione didattica riferita ai diversi ordini di scuola.

Nella rubrica, ampio spazio verrà dato al racconto di vicende e di attività significative realizzate nelle scuole dagli insegnanti, sia che trattino di tematiche squisitamente disciplinari, sia che nascano con una prospettiva trasversale, trans o multi-disciplinare. Tutto ciò perché riteniamo importante dare voce alla didattica per competenze, prestando particolare attenzione alla **prospettiva inclusiva** al fine di permettere lo sviluppo e la valorizzazione non soltanto di percorsi orientati a chi è portatore di fragilità o Bisogni Educativi Speciali, ma di quelle didattiche che favoriscono l'accoglienza di tutte le diversità e sono in grado di trasformarle in opportunità e ricchezza per tutti.

Ricordiamo infine che la nostra rubrica vuole essere uno spazio dedicato al confronto e alla condivisione di materiali realizzati dagli insegnanti, quindi saremo ben felici di ricevere e poter pubblicare esperienze di apprendimento. Per tale motivo alleghiamo il modello di progettazione.

Buon anno scolastico a tutti i docenti e agli alunni.

MODELLO DI PROGETTAZIONE DIDATTICA

Titolo .....

Realizzato da .....

Breve presentazione motivante: .....

.....

.....

.....

Sezione / classe	
Campi di esperienza / discipline	
Competenze europea di riferimento	
Traguardo/i di competenza	**Dimensione/i di competenza**
Prerequisiti	
Setting	
Tempi	
Fase preparatoria: Fase operatoria: Fase ristrutturativa:	
Strumenti e mezzi	

Titolo dell'EAS/ Titolo dell'Esperienza di apprendimento	

Fasi	Progettazione
Fase preparatoria [logica didattica: *problem setting*]	
Raccontare la logica didattica che sta alla base di questa fase (aspetto scientifico)	
Le azioni dell'insegnante (aspetto pratico)	
Eventuali suggerimenti da dare agli insegnanti oppure un box di approfondimento	

Allegare del materiale che illustri la proposta riferita alla fase preparatoria

Fase operatoria [logica didattica: *learning by doing*]
Raccontare la logica didattica che sta alla base di questa fase (aspetto scientifico)
Le azioni dell'insegnante (aspetto pratico)
Eventuali suggerimenti da dare agli insegnanti oppure un box di approfondimento

Allegare del materiale che illustri la proposta riferita alla fase operatoria

Fase ristrutturativa [logica didattica: *reflective learning*]
Raccontare la logica didattica che sta alla base di questa fase (aspetto scientifico)
Le azioni dell'insegnante (aspetto pratico)
Eventuali suggerimenti da dare agli insegnanti oppure un box di approfondimento

Modalità di rilevazione degli apprendimenti
Inserire la motivazione della scelta

Allegare esempi di rilevazione degli apprendimenti; in particolare, diventa fondamentale la rubrica di valutazione. Inoltre, se sono state predisposte, anche eventuali check list osservative o modalità di autovalutazione.

Progettazione di una lezione con il metodo EAS

di Alessandro Sacchella, docente, formatore

Ogni nuovo anno scolastico ripropone una scadenza impegnativa che può essere affrontata come uno stanco rituale cui adempiere o come una sfida professionale ed educativa. Sto parlando della **progettazione annuale**, che richiede di esplicitare i traguardi di sviluppo delle competenze che guidano le scelte delle dimensioni di competenza, degli argomenti fondanti da trattare, dei metodi didattici da mettere in campo, delle modalità di verifica e dei criteri di valutazione.

Dobbiamo però chiarire alcuni aspetti importanti. Troppe volte entrando nei diversi ordini di scuola sento gli insegnanti che affermano «Anche quest'anno non sono riuscito/a a svolgere tutto il programma». Proviamo a scardinare questo assioma.

Progettazione annuale

Attività fondata sul programma

1) L'attività fondata sul **programma** e sulla sua attuazione ha come riferimento i *contenuti* da apprendere, proposti mediante modalità di insegnamento unidirezionali. Il modello è piuttosto rigido e può raggiungere dei buoni risultati formali: la presentazione dei contenuti, chiara, precisa e circostanziata assume che gli allievi comprendano e *memorizzino* le conoscenze e sappiano fornire prova dell'assimilazione dei contenuti, esibendo impegno, applicazione e capacità di analisi e di sintesi. La re-

sponsabilità dell'eventuale esito negativo della prova è attribuita al discente e la valutazione conclusiva si limita a formalizzare il risultato, positivo o negativo. Il metodo assunto dal docente (**attuare** il programma, **spiegandone** i contenuti e **valutando** i risultati) presume che la cultura e i saperi siano *direttamente trasmissibili* e, allo stesso modo, *assimilabili*.

Progettazione come sistema integrato

Attività fondata sulla programmazione

2) L'attività fondata sulla **programmazione** prevede che il riferimento del docente non siano solo i contenuti, che assumono una valenza strumentale, ma anche il **processo cognitivo** dell'alunno. Il modello risulta flessibile e i risultati dipendono anche dalle capacità del docente di *adattare* la programmazione al contesto di apprendimento e di intervenire sistematicamente per *modificare* il percorso là dove risulta poco efficace. L'attenzione viene posta sulle *attitudini* e disposizioni oggi richieste, da promuovere attraverso i concetti portanti delle discipline che hanno lo scopo di fornire le strutture cognitive degli allievi. Il processo di insegnamento/apprendimento deve essere costantemente monitorato; la programmazione verificata e adattata *in itinere*; la valutazione riguarda non solo l'acquisizione di conoscenze e abilità, ma lo sviluppo di **competenze**. La programmazione richiede di **analizzare le risorse** e le competenze presenti e necessarie, di prevedere le eventuali **difficoltà**, di individuare le **strategie** e di costruire **percorsi** attraverso la connessione fra discipline e concetti fondamentali da acquisire.

Attività di progettazione

3) L'attività di **progettazione**, in base ai contributi teorici più recenti, oltre a presentare le caratteristiche già proprie della programmazione (flessibilità, sistematicità, contestualizzazione e intenzionalità), si ispira a un'idea ancora più aperta e dinamica di azione formativa, costruita su ipotesi di lavoro che richiedono di essere continuamente verificate e, se necessario, modificate sul campo. **Progettare significa pensare**, ideare una soluzione ed esperire il modo per realizzarla. Essa, dunque, nasce dall'individuazione di un problema/bisogno, di natura formativa, rispetto al quale si ipotizza un **progetto**, una mappa generale di intervento, si selezionano le **strategie** didattiche ritenute più idonee – con attenzione ai **tempi** e agli **strumenti** – e si **monitora il processo** rilevando gli eventuali errori, modificando le strategie, ristrutturando il *frame* in funzione dello scopo. La progettazione, in una prospettiva sistemica, può dunque essere definita come un **sistema integrato** di attività di analisi e pianificazione di processi relativi al cambiamento, al fine di formulare delle ipotesi sulle relazioni significative che sostengono i processi di insegnamento e di apprendimento, che li possono favorire o ostacolare[1]. Da qui, l'importanza del processo di regolazione da parte dell'insegnante che orienta, all'interno della **microprogettazione**, l'azione didattica quotidiana alle finalità generali proprie della **macroprogettazione**. La complessità della progettazione didattica è data quindi dalla necessità di conciliare un esercizio di previsione e di anticipazione con la capacità di riflettere, rivedere e situare quanto previsto. Si tratta di un processo di *problem solving* che ha la funzione di analizzare, organizzare e "risolvere" un sistema, formulando le ipotesi di lavoro, definendo il progetto e prevedendo le diverse modalità di adattamento e di concretizzazione dello stesso.

---

[1] Ferrari S. (2013). *Forme e ambiti della progettazione: indicazioni operative*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.). *L'agire didattico*. La Scuola, Brescia, p. 231.

Progettare una lezione con il metodo EAS

Ogni azione formativa presuppone di sapersi interrogare sugli esiti che si vogliono ottenere e sulle strategie che si intendono mettere in atto per raggiungerli. Da qui l'esigenza di progettare e di programmare prevedendo le **operazioni** da svolgere, i **soggetti** che le devono compiere e gli **strumenti** da utilizzare. La progettualità richiede inoltre un **impianto valutativo** in grado di monitorare e verificare i risultati via via conseguiti, i processi attivati ed eventuali scarti tra ciò che è stato progettato e ciò che è stato raggiunto. L'insieme delle azioni formative (che possono prevedere momenti di riflessione operativa, teorica, laboratoriale), delle esperienze e opportunità di apprendimento, realizzate anche fuori dalla scuola, e delle lezioni progettate in modo sistematico, costituiscono percorsi didattici articolati secondo specifiche forme di comunicazione e di mediazione didattica, e calibratati in base all'età e ai bisogni degli studenti.

I percorsi didattici prevedono quindi il passaggio dalla logica generica e lineare degli obiettivi specifici di apprendimento alla logica specifica e complessa del percorso disciplinare e trasversale e all'individuazione dei soggetti coinvolti nella progettazione (singolo docente, consiglio di classe, docenti di area o di dipartimento disciplinare).

Ripensare la progettazione didattica sulla base del metodo EAS comporta una ridefinizione radicale delle tre aree in cui l'agire didattico si articola: la comunicazione, la progettazione e la valutazione.

Infatti, l'EAS è «un'attività di insegnamento e apprendimento (TLA) che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo»[2].

Da questa definizione possiamo cogliere che l'EAS è un **dispositivo** che consente di tenere sotto controllo (perseverare nell'apprendimento e organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni[3]) contemporaneamente le azione di progettazione e di "messa in scena" della lezione sia da parte del docente che dell'allievo, in un giusto equilibrio tra la centralità del bisogno formativo dell'alunno e il ruolo prioritario della mediazione didattica del docente.

A entrambi è richiesto di **regolare** la propria azione di insegnamento e di apprendimento, di prevedere, selezionare e progettare contenuti e informazioni e di verificare, *in itinere*, conoscenze e abilità e competenze. Alle azioni del docente corrispondono le azioni dell'alunno (individualmente e collettivamente), secondo una logica didattica che prevede di approcciare le conoscenze in termini sistemici e secondo la strategia del *problem solving*, di analizzarle mediante azioni di "smontaggio e rimontaggio" dei contenuti e dei concetti e di verificarne l'acquisizione e la rielaborazione personale e soggettiva mediante il confronto e la riflessione metacognitivi. La pubblicazione degli esiti e la condivisone degli artefatti, infine, consentono, sia agli insegnanti che agli alunni, di sentirsi parte attiva di un processo culturale mai concluso e di utilizzare anche in altri contesti le conoscenze e le abilità apprese.

Progettare una lezione secondo il metodo EAS consente di:

Ripensare la progettazione didattica col metodo EAS

• **ripensare** in termini forti il significato di autonomia e di progettazione didattica (costringe

[2] Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Editrice La Scuola, Brescia; Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Editrice La Scuola, Brescia; Rivoltella P.C. (2016). *Che cos'è un EAS?*. Scholé, Brescia.

[3] Come previsto dalle competenze-chiave (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), "imparare a imparare": «è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza».

a scegliere tra la quantità e la significatività degli obiettivi e dei contenuti);
• **impiegare** più tempo per la progettazione e contenere i tempi della lezione: far pensare gli alunni più di quanto si dica, sollecitando e aumentando, in tal modo, le loro esigenze cognitive e riconoscendo il primato dell'azione e la produzione degli studenti stessi;
• **apprendere** per "modellamento": l'apprendimento avviene all'interno della relazione (tra pari e con i docenti) ed è veicolato dalla comunicazione. Rendere efficace la comunicazione didattica significa permettere all'altro di scoprire e conoscere la realtà e di comprendere e riconoscere se stesso.

Le risorse dei docenti e degli allievi

Le **risorse dei docenti** si riferiscono alle loro competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, comunicative e relazionali; le **risorse degli allievi** riguardano le potenzialità cognitive nel rispetto delle diverse età evolutive, i livelli e i ritmi di apprendimento, le preconoscenze e i prerequisiti disciplinari. Le competenze degli alunni possono essere accertate attraverso griglie di osservazione, test e prove.
L'azione di **progettazione** della scuola trova la sua piena giustificazione nell'autonomia scolastica che, nelle sue varie articolazioni, assegna all'istituzione scolastica il diritto/dovere di assumere e svolgere funzioni di gestione, di servizi e di prestazioni di natura pubblica[4].
In particolare, l'**autonomia didattica** ha lo scopo di garantire il raggiungimento degli obiettivi generali dell'istruzione attraverso la progettazione libera e consapevole di metodologie, strumenti, tempi e *setting*, secondo il monte ore annuo previsto per ogni singola disciplina e attraverso l'adozione di strumenti di verifica e di valutazione del percorso scolastico.
La **libertà di insegnamento** permette ai docenti di scegliere gli strumenti, le metodologie, i tempi e l'organizzazione che ritengono più efficaci per il raggiungimento dei traguardi prefissati nel percorso di formazione.
Viene richiesto ai docenti un elevato livello di professionalità che scaturisce nella capacità di organizzare, progettare e fare ricerca. I docenti infatti sono chiamati a organizzare i loro insegnamenti attraverso una didattica anche di tipo **modulare**, una didattica, cioè, che prevede una tempistica predefinita, rigorosamente articolata per esperienze di apprendimento, finalizzata a precisi obiettivi formativi; in funzione degli **standard di apprendimento** degli allievi definiti dall'istituzione scolastica; in base a **criteri di verifica e di valutazione** dei risultati e dei processi di formazione; all'interno di un **contratto formativo** che, rispetto alle scelte e ai risultati previsti, è in grado di coinvolgere responsabilmente gli alunni stessi e altre istituzioni del territorio.

Programma, programmazione, progettazione

L'elaborazione del curricolo che rappresenta il complesso integrato dell'esperienza scolastica compiuta **dallo studente** in quanto intenzionalmente rivolta a seguire il fine della sua formazione, richiede *chiarezza* rispetto alle matrici progettuali che si intendono assumere.
È perciò opportuno riflettere su ciò che è implicato dalle nozioni di programma, programmazione e progettazione. A partire dai riferimenti (i documenti internazionali, le Indicazioni Nazionali, il POF di ciascuna scuola, il curricolo d'istituto), il collegio dei docenti, l'équipe di classe e i singoli docenti elaborano la programmazione didattica curricolare annuale.
Le fasi dell'azione progettuale, individuale e collegiale, che si snodano nei due livelli della **macroprogettazione** (individuazione delle finalità generali e degli obiettivi) e della **microprogettazione** (analisi del contesto e definizione degli elementi che rendono sostenibile il progetto), possono essere così riassunte:
• **definire** le finalità generali e specifiche per ogni ordine di scuola, formative e disciplinari;
• **enucleare** le competenze e gli obiettivi formativi, relazionali, cognitivi (trasversali e disciplinari);
• **prevedere** i contenuti disciplinari, multidisciplinari e interdisciplinari;
• **predisporre** le strategie, gli strumenti utili per promuovere e potenziare conoscenze, abi-

[4] La norma fondamentale è il *Regolamento dell'autonomia scolastica* (DPR n. 275/1999, in attuazione della legge n. 59/1997).

lità, atteggiamenti con cui strutturare le competenze;
• **definire** tempi e modi per il monitoraggio (strumenti e modalità di osservazione finalizzati a rilevare il grado di motivazione, la modalità di partecipazione, il livello di coinvolgimento, i processi cognitivi in atto);
• **verificare** (quantificare le conoscenze/abilità raggiunte e descrivere i progressi compiuti e i risultati ottenuti);
• **valutare** (misurare attraverso un voto finale la qualità dell'apprendimento);
• **certificare** (descrivere il livello di competenza raggiunto e manifestato dall'alunno).

Progettazione come *problem solving*

Le operazioni che il **docente** compie in fase di progettazione e di realizzazione delle lezioni previste nel percorso didattico richiedono di:
• **individuare** il gruppo classe di riferimento;
• **analizzare** la situazione di partenza a livello di cultura generale del gruppo classe per determinare le finalità e gli obiettivi didattici che si intendono perseguire;
• **fare** l'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento per individuare la valenza formativa della disciplina di riferimento;
• **scegliere** i percorsi didattici da proporre e i contenuti significativi per raggiungere gli obiettivi stabiliti;
• **collegare** i contenuti, anche in chiave multidisciplinare e/o interdisciplinare;
• **integrare** i concetti e le abilità che man mano gli allievi acquisiscono;
• **prevedere** l'uso di diverse tipologie di lezioni al fine di coinvolgere tutti gli allievi;
• **scegliere** le metodologie, le strategie per il sostegno e il recupero;
• **scegliere** le tipologie e gli strumenti di verifica e **definire** i criteri di valutazione (rivolta sia agli alunni, sia al percorso attivato).

La **lezione** costituisce la principale, se non unica, forma di mediazione didattica proprio perché appartiene all'immaginario collettivo della scuola ed è legata a modelli di insegnamento che prevedono di trasmettere contenuti disciplinari con la medesima modalità, in tempi ragionevolmente brevi, a tutti gli allievi.
Essa deriva dall'uso medioevale che prevedeva, oltre all'esposizione – condotta rigorosamente su un testo (da cui *lectio*, da *legere*) – il confronto tra le tesi dell'autore letto (e, talora, del maestro) e quelle contrarie (*disputatio*).
Oggi, la lezione si è svuotata della sua originaria valenza dialettica ed è divenuta l'esposizione di nozioni, simbolo della ben nota modalità *trasmissiva* del fare scuola. Proprio il fatto che la **lezione verbale o espositiva** sia chiara, ben organizzata e faciliti la memorizzazione e quindi la restituzione delle cose ascoltate porta all'errore valutativo di *scambiare* le conoscenze che l'alunno ha memorizzato con la loro comprensione.

Lezione verbale

In particolare, si possono individuare i rischi del "verbalismo" (*ipse dixit*: le parole del docente – o del testo – rappresentano l'unica forma di mediazione didattica), del "nozionismo" (l'alunno viene sollecitato a ritenere e ripetere informazioni senza preoccuparsi di elaborarle) e dell'"enciclopedismo" (la preoccupazione quantitativa prevale su quella qualitativa). La spiegazione scolastica (propria della lezione), a differenza della spiegazione scientifica, si esaurisce in un'analisi descrittiva, ha carattere pressoché definitorio, non è quasi mai problemati-

La lezione

ca e aperta ed è trasmissiva, difficilmente lascia spazio per la ricerca personale.

Lezione strutturata

Per **lezione strutturata**, invece, si intende un metodo espositivo (di impronta fortemente comportamentista) che si configura come procedura scientifica e che organizza la trasmissione del contenuto attraverso un consapevole *controllo* delle varie sequenze di apprendimento (fase dell'**attenzione** durante la quale si suscita una certa disposizione, fase della **codifica** durante la quale si indirizzano gli allievi verso il compito di apprendimento e fase della **prestazione** durante la quale avviene l'apprendimento, gli allievi restituiscono ciò che hanno assimilato e vengono rinforzati per ottenere da loro risposte corrette).

Il limite rimane nella convinzione che previsione e controllo del percorso di insegnamento siano sufficienti a garantire apprendimento.

Tuttavia, pur non essendo l'unico mezzo di comunicazione formativa, la lezione può costituire, se viene utilizzata in forme diverse e a seconda delle esigenze didattiche, una modalità efficace.

Lezione integrale

La **lezione integrale** sposta l'accento dall'oggetto di studio al soggetto che apprende e si pone come *sintesi* tra l'istanza logica e l'istanza psicologica, con la convinzione che la formazione mentale esiga un procedimento logicamente ordinato e la formazione integrale della personalità postuli il contributo sinergico di *tutte* le potenzialità (intelletto, affettività, memoria, immaginazione, volizione etc.).

Una lezione così concepita viene articolata in tre momenti: **orientamento iniziale** (si mette l'allievo a contatto con l'oggetto); **analisi e ricerca attiva**, **sintesi finale** (attraverso uno schema, un'esposizione, una relazione conclusiva). La comunicazione docente-allievi non è esclusivamente unidirezionale (come nella lezione verbale) ma prevede e sollecita la partecipazione e l'interazione degli alunni con il docente (sotto forma di discussione guidata o di colloquio).

Lezione frontale

La **lezione frontale** può essere ritenuta ancora significativa, purché contenuta all'interno di un breve periodo (dai dieci ai venti minuti) e se precedentemente strutturata nelle tre frasi che la compongono: l'**esposizione della regola** (breve inquadramento generale), la **presentazione dell'esempio** (elaborazione attraverso spiegazioni, illustrazioni, collegamenti) e **ridefinizione della regola** (ricapitolazione e ripetizione dell'intervento iniziale).

I modelli di lezione presenti nella scuola, anche se con efficacia diversa, propongono diverse sequenze: **deduttiva** (si parte da una premessa e attraverso principi e sviluppo degli argomenti si giunge alle conseguenze pratiche); **induttiva** (si parte da un caso particolare e attraverso riflessioni e concetti si giunge alle conoscenze più generali); **per problemi** (si parte da domande significative, si scoprono le significatività del problema affrontato, si cercano soluzioni per giungere alle conclusioni e alle conseguenze).

Nonostante questi tentativi di adattarla alle nuove situazioni di apprendimento, la lezione è ancora la lezione e i suoi "confini", pur ampliati e riqualificati, rimangono il relatore-insegnante e l'allievo-uditore.

È perciò opportuno riconoscere alcune **condizioni metodologiche** che possono modificare i comportamenti assunti durante la lezione, quali:

- l'**esplicitazione** agli alunni degli obiettivi che si intendono raggiungere;
- la **focalizzazione** dei nodi tematici che si intendono sviluppare;
- la **valorizzazione** delle conoscenze degli alunni;
- la **verifica** *in itinere* riguardo alla comprensione dei contenuti;
- l'**emergere** del significato formativo del percorso proposto e quindi della motivazione all'apprendimento;
- la **chiarezza** espositiva del docente.

È senz'altro utile, infine, ricondurre il tema della lezione nell'ambito della logica della comunicazione.

La teoria della comunicazione ha sviluppato il rapporto tra **emittente** e **ricevente** e ha aggiunto a questi elementi il concetto di **interattività**.

La relazione e la comunicazione didattica

La buona riuscita della lezione non può prescindere dal **contesto** in cui avviene e quindi dal **clima** di apprendimento sereno e stimolante, dalle relazioni che vengono a instaurarsi tra gli allievi e il docente e con i saperi, nonché dalla capacità dell'insegnante di rendere partecipi gli alunni nel loro processo di apprendimento.
Una buona competenza relazionale e comunicativa richiede **desiderio di apertura**, **capacità di ascolto** ed **empatia**, **congruenza** tra comunicazione verbale e non verbale, **chiarezza**, **precisione** e **concisione**.
La gestione della comunicazione durante la lezione è perciò uno degli aspetti determinati il buon esito dell'insegnamento. Va tenuto presente che nella comunicazione si utilizzano sempre **due canali**: il canale **razionale** che riguarda il piano dei contenuti da trasmettere (che cosa si comunica) e il canale **emozionale** strettamente legato agli aspetti emozionali e relazionali che accompagnano l'evento comunicativo (*come* si comunica).
Alcuni atteggiamenti possono promuovere o ostacolare la comunicazione e quindi il processo di insegnamento/apprendimento; averne consapevolezza è uno degli indicatori di una corretta professionalità docente.
Diverse strategie comunicative inoltre possono contrassegnare specifiche modalità di lezione:
• **alternare** brevi esposizioni a domande o frasi da completare caratterizza una lezione di tipo euristico (l'insegnamento ipotetico-euristico di Bruner) nella quale insegnante e allievo cooperano, lo studente non è solo un ascoltatore, ma prende parte alla costruzione del sapere, problematizza ciò che il docente propone;
• **proporre** concetti e modelli che anticipano le acquisizioni fondamentali significa permettere agli allievi di intuire gli oggetti finali del percorso di apprendimento o i criteri del lavoro che dovranno svolgere;
• **presentare** i contenuti attraverso le forme del racconto consente di incontrare e promuovere una delle dimensioni del pensiero oggi maggiormente impiegate, il pensiero narrativo;
• **usare** mediatori didattici (attivi, iconici, simbolici e analogici) e supporti di tipo visivo o multimediale può essere efficace per introdurre un argomento, creare interesse, rinforzare un processo, sintetizzare informazioni[5].
In sintesi, una **comunicazione didattica efficace** può essere definita come «espressione di un pensiero che pensa un oggetto definito insieme a un destinatario designato»[6].
Nella tabella 1 vengono riportate le dimensioni della comunicazione didattica[7].

[5] Per approfondire il tema della mediazione didattica si veda Previsione e mediatori didattici, in Rivoltella P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. La Scuola, Brescia, pp. 67-89.
[6] Moscato M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. La Scuola, Brescia, p. 118.
[7] Rivoltella P.C. *La comunicazione e le relazioni didattiche*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (eds.). (2012). *L'agire didattico*. Scholé, Brescia, p. 163.

Tabella 1

DIMENSIONI	CENTRATURA	APPRENDIMENTO	DIDATTICA
Informativa	Contenuti, discipline	Mnemonico	Lezione frontale
Relazionale	Esempio, testimonianza	Imitativo	Dialogo
Esplorativa	Problemi, ambienti real life	Per scoperta	Visite didattiche, problem solving, metodi investigativi
Partecipativa	Situazioni immersive	Esperienziale	Metodo attivi, lavoro di gruppo

L'accoglienza alla scuola dell'infanzia

a cura della redazione di "Fare scuola"

La scuola dell'infanzia inizia prima rispetto agli altri ordini di scuola e dedica molta cura agli aspetti dell'accoglienza. Vediamo come.

Modalità di accoglienza

Solitamente accoglie nei primi giorni di apertura gli alunni di 4 e 5 anni che hanno già frequentato nell'anno precedente e che hanno il diritto a un rientro tutto per loro: per riscoprire con sicurezza ciò che hanno già conosciuto, ma anche per rilevare le novità, per incontrare i compagni anche loro cresciuti e rimasti un po' uguali e un po' diversi, per riabbracciare le maestre nella felice possibilità che siano rimaste le stesse dello scorso anno.

Arrivano "i piccoli"

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

Osservare

Azioni educative e didattiche rispetto all'accoglienza

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

Per i bambini di 4 e 5 anni che rientrano, le attività proposte sono flessibili e aperte, spesso anche su libera scelta, proprio per dar loro modo di ricominciare con gradualità e con soddisfazione. Soprattutto vengono incentivati i giochi di relazione e di appartenenza che servono a rinsaldare i rapporti di amicizia e magari a costruire nuovi legami. Gli angoli delle sezioni sono attrezzati per attività diverse e tutte le sezioni possono diventare accessibili per sperimentare nuovi giochi e nuove appartenenze.

Ai piccoli che si guardano intorno disorientati e che faticano a staccarsi dalla mamma che li accompagna, è riservata invece un'attenzione speciale: piccole proposte di manipolazione con i materiali dove ci si può anche sporcare senza problemi, giochi divertenti in piccoli gruppi in cui sono inserite anche le mamme, esplorazione dei giochi in giardino e nelle sezioni alla scoperta di elementi di attrazione.

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

Modalità di osservazione.

Osservare, alla scuola dell'infanzia, è un'operazione sacra. Accompagnando i bambini e le bambine di quest'età non si può fare a meno di osservare e soprattutto non si può non utilizzare uno strumento per osservare.

Impossibile, infatti, affidarsi solo alla propria memoria, capace di raccogliere tante informazioni ma anche capace di perderle. Occorre, invece, come professionisti della scuola, avere in mano **griglie di osservazioni strutturate** e finalizzate che permettano di guardare tutto, ma di puntare l'attenzione in particolare sugli aspetti che si intendono indagare.

L'osservazione, infatti, va sempre realizzata per uno scopo preciso ed è per questo che servono strumenti capaci di dirigere lo sguardo

dei docenti sulle dimensioni del comportamento che realizzano lo scopo.
Presentiamo qui, solo a titolo di esempio, due strumenti da utilizzare in fase di inizio anno scolastico. Uno strumento riguarda l'osservazione dell'inserimento per i bambini più piccoli; anche se sappiamo che ogni scuola ne ha sicuramente costruito uno, ci sembra utile fornire un esempio ben strutturato di indagine sui primi approcci alla scuola.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Anno Scolastico _____

OSSERVAZIONE INSERIMENTO NUOVI ISCRITTI

Osservatore: _____ Periodo: dal _____ al_____

	date osservazioni									
DISTACCO										
È sereno/a										
Piange solo al momento del distacco										
Accetta di essere consolato/a										
Ha bisogno di ritualità										
Contiene eccessivamente le emozioni										
Piange in alcuni momenti della giornata										
Piange continuamente										
AUTONOMIA										
Va in bagno da solo										
Utilizza il bagno accompagnato dai compagni										
Accetta di usare il bagno solo se accompagnato dall'adulto										
Rifiuta di usare il bagno										
Mangia da solo										
Accetta di assaggiare il cibo con l'aiuto dell'insegnante										
Rifiuta di sedersi a tavola										
Si siede ma rifiuta il cibo										
Ha bisogno di un posto fisso										
Si muove senza timore nei diversi spazi della scuola										
Riconosce gli spazi in cui collocare le proprie cose										
Nelle diverse attività/gioco sa organizzarsi in modo autonomo										

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

Il secondo strumento è invece uno strumento che raccoglie, per un periodo di tempo che va definito, le osservazioni sulle modalità di gioco libero a partire dalla considerazione secondo cui, per il bambino, il **gioco** è una **modalità per imparare**. Lo strumento, per come è stato costruito, permette la rilevazione iniziale della situazione del singolo alunno/a ma anche la possibilità di registrare, a distanza di tempo, i cambiamenti intervenuti.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Anno Scolastico _____

OSSERVAZIONE DEL GIOCO LIBERO

Nome Alunno/a: _____

Nome Osservatore: _____

data	**contesto**	**tipo di gioco**	**con chi**	**Comportamento inattivo**	**Gioco da solo e in modo indipendente dai pari**	**Guarda i pari ma non gioca con loro**	**Gioca accanto ai pari ma non con loro**	**Gioca con gli altri scambiandosi alcuni materiali**	**Porta il suo contributo nel gioco con i pari**
					GIOCO SOLITARIO	**GIOCO DA SPETTATORE**	**GIOCO PARALLELO**	**GIOCO ASSOCIATIVO**	**GIOCO COLLABORATIVO**

I miei compagni

di Alessandro Sacchella, docente, formatore

Accoglienza della classe terza

L'EAS proposto è inserito nel progetto **accoglienza** della classe terza.
L'attività condotta dall'insegnante di italiano, promuoverà negli alunni la capacità di osservare i compagni al fine di coglierne caratteristiche e aspetti personali. Vuole essere una esperienza propedeutica alla **elaborazione** di testi descrittivi, ma intende anche abituare gli alunni a **leggere** testi descrittivi per ricercare le informazioni necessarie al lavoro da svolgere.
Per realizzare questo EAS ci si avvarrà della macchina fotografica, della LIM e di un semplice programma di *Office*, *Power Point*.

TITOLO DELL'EAS	**I MIEI COMPAGNI**	
CLASSE	**TERZA**	
ARGOMENTO	Osservazione e descrizione dei compagni per conoscere alcuni aspetti della loro personalità	
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano - Arte e immagine	
TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE	**DIMENSIONI DI COMPETENZA**	**DISCIPLINE DI RIFERIMENTO**
• Partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti attraverso messaggi semplici per descrivere i compagni • Legge testi descrittivi cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni • Inferisce il significato di parole non note	• Interagire negli scambi comunicativi, utilizzando frasi strutturate e fornire spiegazioni coerenti • Leggere il testo per cercare informazioni • Individuare nel testo letto gli elementi descrittivi • Riconoscere e chiedere spiegazioni rispetto a parole non conosciute	**ITALIANO**
• Osserva immagini, descrive verbalmente le emozioni e le impressioni prodotte dalle espressioni dei volti, dalle forme, dalle luci e dai colori	• Rappresentare graficamente riproducendo ciò che è descritto con le parole. • Osservare un'immagine e descrivere oralmente: colori, forme, luci, ombre	**ARTE E IMMAGINE**
CONOSCENZE CHE GLI STUDENTI DEVONO POSSEDERE PER AFFRONTARE L'EAS		
Per poter fruire di questo EAS gli studenti dovranno essere in grado di: utilizzare correttamente la macchina fotografica digitale; operare con il software (della LIM) *Smart Notebook* che verrà utilizzato anche sui computer; utilizzare il programma *Power Point* o *Prezi*; usare il vocabolario sia cartaceo che digitale; conoscere la differenza tra sinonimi e contrari		
STRUMENTI: Macchina fotografica digitale/In aula: LIM, connessione Wifi/Un computer per gruppo		

FASI	PROGETTAZIONE	TEMPO ASSEGNATO
PREPARATORIA (logica didattica: *problem setting*)	Attraverso questa attività gli alunni dovrebbero iniziare a capire che per descrivere è importante osservare. Questo potrebbe emergere riflettendo su queste domande: • *Che cosa significa osservare?* • *Che cosa bisogna fare per osservare?* • *Come hai fatto ad abbinare gli occhi della fotografia al compagno?*	**1 ora**
	L'insegnante: Fotografa gli sguardi degli alunni. Stampa le fotografie. Posiziona gli scatti in modo casuale al centro di un cerchio. **L'alunno (COMPITO INDIVIDUALE):** Attorno al cerchio, a turno prende uno scatto realizzato dall'insegnante. Osserva e descrive brevemente e oralmente gli occhi	
OPERATORIA (logica didattica: *learning by doing*) **SI COMPONE DI DUE PARTI**	**A) Produzione ritratto ed elenco aggettivi** Con queste attività gli alunni dovrebbero: • Produrre il ritratto del compagno di banco e gli elenchi (individuale e collettivo) degli aggettivi relativi agli sguardi • Sviluppare la capacità di osservare e riconoscere le caratteristiche dei compagni • Scoprire, grazie al confronto, le somiglianze e le diversità fra i compagni	**3 ORE**
	L'insegnante: Prepara un foglio A4 bianco per ogni alunno con la fotografia degli occhi del compagno di banco. Divide la classe in sei gruppi. Definisce modi e tempi del lavoro di gruppo **L'alunno (COMPITO INDIVIDUALE):** Osserva il compagno di banco. Disegna attorno agli occhi il volto del compagno di banco. Trova gli aggettivi per indicare: forma, colore, grandezza, intensità, espressione degli occhi **(COMPITO COLLETTIVO):** Condivide con il gruppo il suo lavoro. Con il gruppo crea una nuova lista di aggettivi	
	B) Interpretazione emozione e creazione "Album dei ritratti" Con queste attività gli alunni dovrebbero cogliere come l'espressione del volto comunica le emozioni vissute e viceversa come le emozioni modificano l'espressione del volto e in modo particolare quella degli occhi. Questo emergerà soprattutto durante la visione (mediante la LIM) dell'album dei ritratti. Gli alunni saranno stimolati a riflettere attraverso queste domande: • *Che cosa esprimono i volti?* • *Quando e in quale modo?* • *L'espressione del volto e degli occhi è uguale per tutti? Perché?*	**3 ORE**
	L'insegnante: Chiede a ogni gruppo di portare una macchina fotografica. Definisce tempi e modi del lavoro individuale e di gruppo. Inserisce i lavori svolti sul sito della scuola **L'alunno (COMPITO INDIVIDUALE):** Ogni alunno sceglie e interpreta una tra queste quattro emozioni: gioia, rabbia, tristezza e stupore **(COMPITO COLLETTIVO):** Il gruppo valuta la riuscita dell'interpretazione. Scatta la fotografia del volto del compagno che interpreta l'emozione. Crea l'album dei ritratti dei compagni con *Power Point*	

RISTRUTTURATIVA (logica didattica: *reflective learning*)	Al termine di questo lavoro gli alunni saranno invitati a raccontare che cosa hanno imparato e scoperto relativamente alla conoscenza dei loro compagni, all'osservazione e alla descrizione	**2 ORE**
	L'insegnante: Prepara un cartellone con gli elenchi degli aggettivi predisposti nei gruppi. Chiede di confrontare gli elenchi e di crearne uno comune. Propone la lettura di alcune descrizioni **L'alunno (COMPITO INDIVIDUALE):** Trova le differenze tra i vari elenchi. Legge e cerca nei testi proposti la descrizione degli occhi **(COMPITO COLLETTIVO):** Confronta e crea un elenco comune. Confronta gli aggettivi elencati con quelli dei testi. Completa l'elenco. Presenta alla classe il lavoro svolto nel gruppo	

Valutazione

Valutazione e rilevazione delle competenze

La fase di valutazione deve tener conto di due componenti:

1) La **valutazione dell'insegnante**, che si esplica nella rubrica valutativa del docente;

LIVELLI / DIMENSIONI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
Partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti attraverso messaggi semplici per descrivere i compagni	Interagisce negli scambi comunicativi, utilizza frasi strutturate, fornisce spiegazioni coerenti	Interagisce negli scambi comunicativi, utilizza frasi strutturate, e fornisce spiegazioni	Interagisce negli scambi comunicativi, propone semplici spiegazioni riferite al contesto comunicativo	Va sollecitato a interagire negli scambi comunicativi e fatica a fornire semplici frasi di spiegazioni riferite al contesto comunicativo
Inferisce il significato di parole non note	Dimostra un'ottima padronanza lessicale. Comprende il significato delle parole, le utilizza in modo corretto e contestualizzato	Dimostra una buona padronanza lessicale. Comprende il significato di parole e le sa utilizzare correttamente	Dimostra una discreta padronanza lessicale. Riesce a comprendere il significato delle parole, ma non sempre le utilizza correttamente	Dimostra una limitata conoscenza lessicale. Deve essere aiutato a comprendere il significato delle parole e a utilizzarle in modo corretto
Legge testi descrittivi. Comprende il significato globale dei testi letti	Legge in modo corretto e scorrevole, coglie l'argomento di cui si parla, individua le informazioni principali e le intenzioni comunicative	Legge in modo abbastanza corretto e scorrevole. Comprende il significato globale dei testi letti	Legge in modo incerto e poco scorrevole. Comprende parzialmente il significato e le informazioni	Legge con fatica. Comprende solo le informazioni principali

Espone il lavoro svolto	Espone in maniera articolata ed efficace le fasi dell'attività svolta; utilizza termini conosciuti e condivisi con i compagni; commenta e argomenta	Espone in maniera chiara le fasi dell'attività svolta; utilizza termini conosciuti e condivisi con i compagni	Espone seguendo lo schema delle fasi dell'attività svolta; utilizza alcuni termini conosciuti e condivisi con i compagni	Se accompagnato attraverso domande guida, espone in maniera essenziale il contenuto dell'attività svolta

Autovalutazione

2) L'**autovalutazione** di ogni singolo alunno relativa al gradimento delle azioni/attività svolte.
Le modalità di autovalutazione si riferiscono sia agli apprendimenti che all'esperienza educativa.
L'esperienza richiama i **significati** attribuiti dall'alunno alle diverse situazioni di apprendimento che ha avuto modo di sperimentare.
Gli alunni rifletteranno ed esprimeranno le loro considerazioni, sollecitati dalle seguenti **domande guida**:

- *Come hai eseguito le diverse attività?*
- *Quali ti sono sembrati facili?*
- *Quali difficili?*
- *Hai incontrato delle difficoltà? Quando? Perché?*
- …

Si chiederà agli alunni di indicare le attività svolte e in quali delle attività proposte si sono sentiti sicuri e capaci, in quali si sono sentiti un po' insicuri o poco capaci e come pensano di aver lavorato.

ATTIVITÀ	COME HO LAVORATO

Riprende il viaggio nelle "comunità scolastiche" del CPIA

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

Una scuola che accompagna per tutta la vita

«La conoscenza dell'italiano ed i CPIA, quali enti deputati alla promozione di tale conoscenza, appaiono fondamentali per la duplice possibilità di soddisfare bisogni primari e di "creare reti di relazione fuori dalla cerchia dei connazionali»[1].

Con le parole di Santerini si apre la seconda annata della rubrica dedicata ai CPIA, i *Centri Provinciali per l'istruzione degli Adulti*. Continua così il viaggio all'interno di queste **comunità scolastiche** che rappresentano punti di riferimento istituzionali ormai diffusi sul territorio nazionale con il compito di coordinare e realizzare – per quanto di competenza – azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento rivolte alla popolazione adulta.

Comunità scolastiche

Dall'ultima rilevazione statistica a cura del Ministero dell'Istruzione il numero dei CPIA risulta essere di **131 centri**, distribuiti su tutte le Regioni del territorio nazionale.
Al 30 marzo 2022, **gli studenti iscritti ai CPIA sono 230.000**.

Le parole del Ministro e i CPIA

Proprio il ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, intervenendo in video-conferenza all'evento di fierIDA 2022 *Cittadini di una nuova lingua: l'insegnamento dell'italiano L2 tra teoria e buone pratiche* – organizzato da Rete Italiana Istruzione degli Adulti (RIDAP) in collaborazione con l'Università per Stranieri di Perugia –, ha evidenziato che: «L'idea della legge del 2012 che fa dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti una parte strutturata del nostro sistema educativo è straordinariamente importante: amplia l'area d'intervento dell'istruzione e della scuola. La scuola prende le persone dagli 0 anni agli "n" anni, fino a tutto quel fabbisogno continuo di formazione ed educazione che è caratteristico della nostra epoca».

Emerge una visione di una scuola che accompagna per tutta la vita.

FierIDA è la più importante manifestazione sull'istruzione degli adulti del nostro Paese. La quinta edizione si è svolta nei giorni 1 e 2 aprile 2022 a Perugia. È promossa e organizzata dalla rete RIDAP, Rete Italiana Istruzione degli Adulti (*http://www.ridap.eu*), che rappresenta gli interessi generali dei CPIA e delle Istituzioni scolastiche firmatarie dell'Accordo di rete.

Con i CPIA, ha proseguito, «Abbiamo uno strumento fondamentale per dare a tutti non solo una seconda opportunità, ma un percorso di vita. L'istruzione degli adulti non è solo un intervento di istruzione, ma è un accompagnamento, la capacità di ritrovare dei percorsi di vita, volerli perseguire e farlo insieme, ritrovando nella scuola un luogo di aggregazione e crescita. Permette a coloro che hanno abbandonato un percorso di studio di ritrovarlo e proseguirlo. Il fatto che siano in tanti a usufruirne e che vengano da culture diverse rende ancora più ricca la possibilità di avere una visione di crescita in un contesto sempre più aperto in cui ci troviamo ad operare».

Si fa riferimento all'emanazione del Regolamento che riorganizza il sistema di Istruzione degli Adulti (DPR 263/2012) avvenuto dieci anni fa. Il Regolamento riconosce i CPIA come istituzioni scolastiche autonome, dotate di uno specifico assetto didattico e organizzativo, di propri Organi Collegiali, e costituite su base provinciale. I CPIA sono articolati in reti

[1] Santerini M. (2017). Donne immigrate e nuova cittadinanza democratica. In «Pedagogia Oggi», 1, 7, p. 28

territoriali di servizio e operano in stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni attivando percorsi formativi strutturati per livelli di apprendimento. Con il Regolamento, la *mission* formativa per gli adulti viene, per la prima volta, incardinata a tutti gli effetti all'interno del sistema di istruzione italiano, conferendo ai nuovi Centri un ruolo fondamentale nel rilascio di titoli e certificazioni di tipo formale.
Cfr.: Rangoni D. *https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1788*

Una ricerca del CeSPI

Come sintetizzato dallo studio del CeSPI (Centro Studi di Politica Internazionale), l'utenza dei CPIA e degli istituti in essi "incardinati" è variegata: principalmente adulti stranieri (in piccola percentuale, adulti italiani) che non hanno assolto l'obbligo di istruzione e che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione oppure il titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione; inoltre, adulti stranieri che intendono iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; ancora, minori stranieri non accompagnati o con tutela genitoriale che, tendenzialmente, si iscrivono al primo ciclo di istruzione; infine, minori che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni[2].

Alla luce dello scenario delineato, nei CPIA **l'italiano** diventa uno **strumento di interculturalità**, che coniuga la capacità di recuperare e mantenere le proprie radici con quella di apprendere una nuova lingua, che possa essere complementare per una connessione e una integrazione positiva e matura. Come evidenziato dalla Commissione delle Comunità Europee, «Ai fini dell'integrazione sono indispensabili conoscenze di base della lingua, della storia e delle istituzioni della società ospite; mettere gli immigrati in grado di acquisirle è essenziale per un'effettiva integrazione»[3].

L'utenza dei CPIA è variegata

Il CPIA tra i mesi della rivista

La scelta dei temi di questa annualità è raccolta nell'immagine esplicativa: ogni mese la rivista permette di entrare in classe rimanendo aggiornati grazie ai numerosi spunti che vengono offerti. La cassetta degli attrezzi del docente si amplia e viene arricchita da sguardi teorici che offrono agio e respiro (fig. 1).

[2] Brauzzi F., Galli D., Sodano V. (a cura di) (2020). *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA. CeSPI*, Approfondimento n. 7/settembre, p. 6. *https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/approf._7_cpia.pdf*
[3] CCE (2005). *A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union*. Bruxelles, COM (2005) 389 final.

Figura 1

Nel mese di ottobre si celebra l'EAS Day: avremo modo di affiancarci al metodo grazie ad alcune progettazioni che gli studenti del corso di Didattica e Tecnologie dell'Istruzione (a.a. 2021-22) del professor Rivoltella hanno svolto durante una settimana dedicata all'approfondimento del CPIA. Seguirà la penna esperta di una studiosa che ci presenterà forme di cittadinanza, partecipazione e rappresentanza politica tra i giovani adulti rifugiati che frequentano il CPIA. Come ormai da tradizione, il mese di dicembre è dedicato al curricolo e qui i nostri autori si interrogheranno rispetto a quali punti di attenzione considerare per organizzare un curricolo al CPIA. Gennaio sarà dedicato al fare memoria e in questo numero sarà l'occasione per presentare esperienze di memoria al CPIA tra tradizione e innovazione. Il mese del Safer Internet Day lo dedicheremo alla comunicazione e alla comunicazione positiva e sicura in classe. A marzo porremo l'attenzione all'uso di pratiche inusuali, ai più, in classe: entreremo con TikTok e con le serie TV per far fronte all'attualità. Il mese di aprile ospiterà il contributo di un docente esperto che si occupa da anni di inclusione e digitale. Come poter includere con le tecnologie anche al CPIA? Ci mancano ancora due numeri. Il primo, maggio, per parlare di valutazione e, in particolare, l'attenzione sarà puntata sull'autovalutazione e sull'importanza di adottare strumenti per una valutazione effettivamente formatrice. Il secondo, giugno, ha l'onore di ospitare il tema della comunità con esempi ed esperienze dedicati a portare alla luce le "reti di relazioni".

Interviste doppie: docenti e studenti

In questo primo numero, ci piaceva lasciare spazio a chi quotidianamente partecipa alla comunità scolastica.
Abbiamo condotto un'intervista ad Abubaker Shafaqat Ali e Haseeb Ali, studenti iscritti in un CPIA e a Daniela Strada, docente di alfabetizzazione.

Cosa rappresenta per te il CPIA?
Abubaker: Imparare l'italiano mi piace moltissimo. Attualmente sto lavorando in un negozio di elettronica e mi serve per lavorare. La mia famiglia è in Italia e imparare l'italiano è importante e mi piace impararlo a scuola. Mi piace parlare con le persone in italiano perché le altre lingue che conosco nessuno le sa. Se in negozio parlo in inglese nessuno mi capisce. È difficile imparare l'italiano, ma a scuola lo rendono più facile. Da 5 mesi sono in Italia e ho imparato abbastanza per poter lavorare, ma voglio continuare a migliorare: da grande mi piacerebbe fare ingegneria perché mi piacciono tanto i computer.
Haseeb: Mi piace tantissimo l'Italia, vorrei passare tutta la mia vita qui. A scuola mi trovo molto bene e i testi che ci danno sono utili per imparare sia la grammatica che i verbi, che le parole nuove. Vivo con mio cugino e a volte parliamo in italiano per esercitarci. Mi piace studiare e vorrei fare il dottore per aiutare le altre persone. Per arrivare a questo devo imparare bene l'italiano.
Daniela Strada: Mi sono affacciata al mondo del CPIA nel settembre del 2017 dopo 32 anni nella scuola primaria. Il passaggio all'istruzione degli adulti ha comportato una rivisitazione del mio ruolo professionale alla luce delle caratteristiche dell'apprendimento in età adulta e di come queste si differenziano rispetto a quelle dei bambini. L'adulto ha generalmente una disponibilità ad apprendere mirata a ciò di cui sente il bisogno per il proprio ruolo sociale e professionale. Inoltre, tende a orientarsi verso un apprendimento centrato su problemi perché la sua prospettiva temporale è di immediata applicazione. Quale insegnante di scuola primaria assegnata a un CPIA mi occupo di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana destinati ad adulti migranti, che imparano l'italiano in Italia per inserirsi nella società italiana e che si approcciano alla lingua attraverso l'interazione con parlanti italiani o stranieri per i quali l'italiano è una lingua tramite. Se a ciò si aggiunge il fatto che quella del CPIA è un'utenza estremamente eterogenea per lingue e culture di provenienza, livello di padronanza della lingua, grado di scolarizzazione, progetto migratorio etc., emerge un quadro di bisogni variegato e complesso che chiama i docenti a rispondere a

tali bisogni, certamente non limitati a quelli di tipo linguistico-comunicativo.

Come la tecnologia accompagna l'apprendimento al CPIA?

Abubaker: A scuola noi non usiamo mai la tecnologia, in classe abbiamo solo la lavagna con il gesso. In generale però per me la tecnologia in questi 5 mesi che sono in Italia è stata molto utile. La uso per tradurre, ma anche per imparare l'italiano. Ad esempio, guardo molti video su YouTube sul mio telefono per imparare sempre più. Il canale *Learn Italian in Urdu* mi aiuta a memorizzare e a sapere se ho capito bene in italiano. Quando scrivo su WhatsApp scrivo in italiano: ci provo qualche volta con qualche amico italiano. Ho impostato tutto in inglese e in urdu, la lingua che parlavo in Pakistan. Ascolto anche musica in italiano perché mi aiuta a capire e a parlare. Mi piace il rap.

Haseeb: Il telefono io lo uso per lavorare perché faccio il rider: devo sempre essere attento alle notifiche. Per imparare l'italiano uso tanto i social. Su Instagram seguo: *Learn italian matters* e *italian with Nicole*. Gli stessi profili ci sono anche su TikTok. Li guardo circa 10/11 volte al giorno e mi aiuta tanto perché collego italiano a inglese. Mi serve per memorizzare e imparare parole nuove. Ogni volta che trovo una parola nuova la scrivo sul telefono cercando la traduzione così la tengo di ricordo. Sono sempre aggiornato: ogni volta che sono libero guardo i nuovi video. A scuola non uso mai la tecnologia.

Daniela Strada: Nel parlare di tecnologie applicate ai percorsi di insegnamento, è inevitabile fare una distinzione fra la strumentazione tecnologica di cui può usufruire un docente (nel CPIA dove insegno ogni aula è dotata di LIM collegata a un computer) e la strumentazione di cui usufruiscono gli studenti che, nella maggior parte dei casi, si limita all'utilizzo dello smartphone per la gestione/fruizione della chat di classe su WhatsApp, l'utilizzo di social e la visione di video e/o canali su YouTube dedicati all'apprendimento dell'italiano. Un'esperienza che considero interessante si riferisce alla progettazione e sperimentazione di una UDA che si è svolta in parte in DAD. L'UDA era stata progettata per essere svolta in presenza; con il passaggio forzato in DAD a causa della situazione pandemica che aveva posto la Lombardia in zona rossa, ho trasferito il materiale sia cartaceo sia audiovisivo su slides utilizzando l'App Google Presentazioni. Questo ha permesso di affrontare videolezioni a distanza attraverso l'App Google Meet, supportate da slide di presentazione e visione di video, con la possibilità di interagire con gli studenti rilevando e documentando in sincrono le loro riflessioni, osservazioni, risposte alle domande e a tutto quello che è stato proposto. Anche quando sono riprese le lezioni in presenza, è stata mantenuta la stessa modalità di presentazione del materiale utilizzando copia cartacea sia per attività di lettura e comprensione sia per attività di produzione scritta, per poi riportare all'interno delle slides quanto prodotto. Tutta l'UDA è stata posta all'interno di un'unica presentazione aperta, sulla quale è stato possibile intervenire per integrare riflessioni, osservazioni, commenti.

Tre parole chiave:

Abubaker: **ITALIANO**, **LAVORO**, **FUTURO**

Haseeb: **COMUNICARE**, **RELAZIONE**, **IMPARARE**

Daniela Strada: **FORMAZIONE** permanente, pensando agli insegnanti che sviluppano la propria attività all'insegna di ipotesi di **RICERCA**, le quali richiedono di confrontarsi con i colleghi e di **SPERIMENTARE** e documentare quanto progettato con lo scopo non di fornire "ricette preconfezionate", ma di offrire supporto per situazioni simili.

Tre testimonianze

Grazie a queste tre voci abbiamo la testimonianza di un uso prioritario dello ***smartphone*** come oggetto ***prisma*** che potenzia l'apprendimento della lingua e mantiene il contatto con la comunità classe. La lingua, provata dagli studenti nello scrivere e scriversi, è ***artigianale*** e diventa un'opportunità che il docente accoglie e valorizza mettendo in atto sperimentazioni e nuove metodologie didattiche a partire proprio da quello smartphone.

Si aprono nuove piste di lavoro che orientano gli studenti a inviare audio, costruire brevi video, raccogliere immagini.

Il dossier dell'insegnante: nuove declinazioni

di Elena Valgolio, insegnante di scuola primaria, collaboratrice CREMIT, tutor organizzatore Scienze della Formazione Primaria UCSC, Milano, ed Elena Piritore, insegnante di scuola primaria, tutor coordinatore Scienze della Formazione Primaria UCSC, Milano

Tecniche didattiche: dalla macroprogettazione alla microprogettazione[1]

a cura di Elena Valgolio

La rubrica "Dossier, materiali e strumenti" nasce sei anni fa con la rivista «Essere a Scuola». Ogni insegnante nel corso della propria vita professionale trova il proprio modo di dare forma al **dossier personale**: talvolta è un taccuino scritto fitto fitto con i tesori di tutti gli spunti formativi, altre volte è la documentazione di attività di cui ci sente fieri; altre ancora una bacheca dove fissare gli spunti di riflessione suggeriti dallo scorrere della quotidianità d'aula.

Nella scelta personalissima tra l'analogico e il digitale lo possiamo anche immaginare come quella cartella nella barra dei preferiti che raccoglie i segnalibri che ciascuno vuole tenere "a portata di click", in quanto selezione di portali vivi, aggiornati e che potranno tornare utili.

Il dossier dell'insegnante

Il dossier dell'insegnante rientra pienamente in quella che è la *bookmark culture*, la "cultura del segnalibro"; nelle prossime battute proviamo a recuperare alcuni esempi attraverso situazioni che l'insegnante spesso vive. La *bookmark culture* «corrisponde, nel mondo del digitale, all'atteggiamento di chi mentre legge sottolinea un passo, segnala una pagina interessante con un "orecchio" nel bordo in alto, utilizza gli ex-libris o le linguette colorate per poter facilmente ritrovare quel che ritiene potergli tornare utile in futuro» (Rivoltella, 2015). A chiunque è capitato di dover cercare un'informazione e perdersi nel mare delle Rete, come all'insegnante capita di rintracciare uno stimolo, avere un'idea, trovare quella congiunzione al momento giusto, che rendono l'esperienza a scuola significativa; quei punti caldi che – poiché non si sono documentati – possono finire tra ricordi nebulosi: è proprio questo il caso in cui la *bookmark culture* diviene una gran buona abitudine. Se quando navighiamo nel web, come quando navighiamo nelle esperienze significative di scuola (progettazioni sperimentate e arricchite dai suggerimenti della prova dell'aula, strumenti, oggetti che agganciano ricordi, etc.) ciascuno di noi fermasse con un post-it e una puntina tutte le cose interessanti in cui inciampa o che si compongono per caso come congiunzioni astrali, si troverebbe nel tempo un dos-

[1] Il primo paragrafo "Tecniche didattiche: dalla macro progettazione alla microprogettazione" è stato elaborato da Elena Valgolio, il secondo "Cosa può fare lo studente quando è coinvolte nel…?" è stato scritto a quattro mani da Elena Valgolio e Elena Piritore; il terzo "Pensare come un designer è stato scritto da Elena Piritore.

sier sempre più ricco: un tesoro prezioso. E, se i segnalibri documentati, frutto di un'avanzata personalizzazione[2] nel tempo, non li si tenesse per sé… le opportunità si moltiplicherebbero ulteriormente!

Questa rubrica vuole continuare ad avere questa forte identità e si pone l'obiettivo di **suggerire tecniche didattiche** inquadrando i *framework* teorici della letteratura scientifica di ciascuna; **proporre piste di lavoro** arricchite dai suggerimenti della prova dell'aula; **lasciare spazio** al docente che legge di sbizzarrire la propria creatività e **riadattare la proposta** nel proprio contesto. Anche quest'anno sarà possibile incontrare una selezione di qualità di tecniche declinate nei propri paradigmi rispetto a ciascun grado di scuola, talvolta adattate, modificate, revisionate affinché possano essere coerenti con i bisogni educativi di una fascia d'età o di un'altra. Una selezione, il dossier, che funga da stimolo come quel ritaglio di giornale che avevamo gelosamente custodito, come quell'idea sepolta e mai messa in pratica che un collega ha sperimentato per poter condividere le proprie riflessioni con la community di «Essere a Scuola». Spunti, riflessioni, suggerimenti bibliografici, ma anche idee sostenibili che si prestano e si scambiano volentieri. Qui di seguito la tabella riassuntiva (tab. 1) delle proposte suggerite sino a questo momento nelle ultime due annualità e che presenta in anteprima anche le azioni per la prossima: inizieremo a ottobre con *One pager*, a novembre con il *Diamond Ranking*; vi faremo compagnia mese dopo mese con l'autobiografia, il see *Think Wonder*, gli acronimi per riflettere, il *fishbone*, il terzo spazio e infine lo *short writing* nella forma dei *muddiest point* e del *three minute summary*.

Una tabella che si pone come panoramica, ma che consente quella visione dall'alto che ci permette di ragionare sulle congiunzioni e sulle congiunture che accomunano tra loro le proposte. Nel numero 10 della scorsa annata la rubrica aveva ampliato la propria portata ponendosi l'obiettivo di analizzare i **processi cognitivi** e **tipi di conoscenza**[3] che ciascuna tecnica aveva le potenzialità di sviluppare. Lo avevamo fatto a partire dal lavoro di Lorin Anderson e David Krathwohl, che a sua volta riprendeva quello di Bloom: sviluppando il loro contributo avevamo individuato i legami tra i

[2] Free Pick Licence: Preference vector created by storyset - www.freepik.com

[3] Anderson, L.W., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman

Tabella 1 - *La proposta della rubrica tra passato e prospettive*

Tecniche didattiche 2020-21	Tecniche didattiche 2021-22	Tecniche didattiche 2022-23
Field Trip	Graphic organizer	One pager
Web Quest	Escape Room/Escape box	Diamond Ranking
Studio di caso	Storytelling attraverso gli albi illustrati	Autobiografia
Jigsaw	Job Aids	See Think Wonder
Round table, PlaceMat, Make Thinking visible	Peer Tutoring	Acronimi per riflettere: ABCD; SCAMPER; NSOE
Debate	MTV: Zoom in	Fishbone
Circle time	Libro game	Terzo spazio
Role Playing	Tecniche cooperative: Think-Pair-Share	Short Writing: muddiest point & Three minutes summary

processi e i tipi di conoscenza che ciascuna tecnica porta con sé nel proprio potenziale.
Questa analisi ci suggerisce di sperimentare modalità che consentano di variare l'orchestrazione di competenza che si richiede nella messa in gioco dello studente nell'impostazione della macroprogettazione annuale.

Il nostro intento

Quest'anno vogliamo focalizzare l'intervento dalla macro alla microprogettazione, complice il bisogno[4] sempre più impellente per l'insegnante di individuare il descrittore di ciascuna dimensione di competenza che intendiamo sviluppare. Nel numero 9 della rubrica dedicata alla ricerca della professoressa Alessandra Carenzio, si sottolinea come «se pensiamo all'agire didattico, la **competenza valutativa** – oggetto del numero – sia direttamente legata a tre altre dimensioni: quella **progettuale** (se valuto per competenze, progettazione e valutazione sono in un legame inscindibile), quella **documentativa** (come faccio a dimostrare un cambiamento se non documento e non tengo traccia?), quella **riflessiva** (posso avere evidenze e prove, ma occorre che sia capace di attivare processi di analisi, comprensione e riflessione profonda)»[5].
La proposta della rubrica, fino a questo momento, è rimasta in parte sospesa nell'esplicitare lo sviluppo macro-progettuale e una parte del lavoro documentativo; il nostro intento per questa annualità è quello di **facilitare il docente nel tenere traccia dei processi di cambiamento**[6] che possono essere monitorati, osservati al fine di sostenere le riflessioni che ne derivano e che fungono da feedback per lo studente e per l'insegnante.
Tenere monitorati i micro-processi, esplicitare gli indicatori di competenza, descrivere per poter avere chiavi di lettura, significa sostenere l'apprendimento, aiutare a vedere – oltre il giudizio – l'apprezzamento del proprio percorso di crescita.

[4] O.M. 172 4 dicembre 2020 *https://www.istruzioneer.gov.it/2020/12/07/valutazione-scuola-primaria-ordinanza-linee-guida-e-indicazioni-operative/*

[5] Carenzio A. (2022). *Un verbo, valutare: tante competenze.* In «Essere a Scuola» n. 9, Morcelliana (p. 14).
[6] Valgolio E.(2022). *Tra il progettare e il valutare, l'analisi dei processi.* In «Essere a Scuola» n. 9, Morcelliana (pp. 14-16).

Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel…?

a cura di Elena Valgolio e Elena Piritore

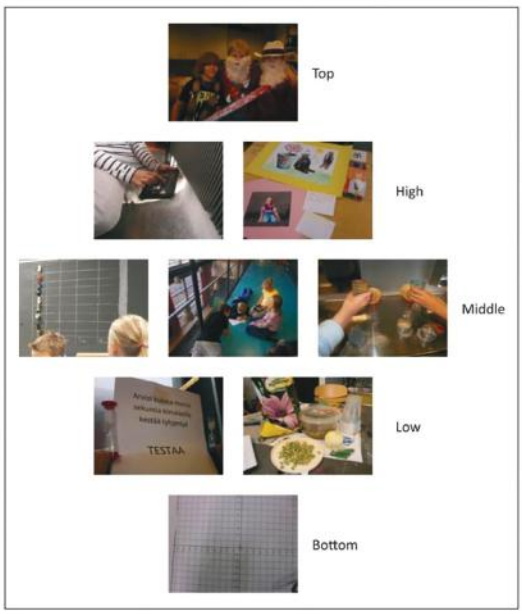
***One Pager* - nel numero di ottobre**	
Un'operazione di sintesi efficace e immediatamente fruibile. Il *One pager* è un attivatore grafico che consente di operare non solo una sintesi, ma anche di scavare a fondo nella comprensione della lettura e nelle emozioni che questa ha provocato nel lettore. Lo studente sceglie e decide quali contenuti selezionare posizionandoli in un foglio e descrivendoli graficamente e/o con sintesi didascaliche. La scelta e le connessioni individuate conducono a un approccio riflessivo personale che lo guidano a spiegare i motivi delle proprie scelte, anche esponendole oralmente in pubblico.	
Fasi essenziali	Si tratta di disegnare su un foglio gli aspetti salienti di un testo letto, seguendo uno schema estetico strutturato. • Progettazione del lavoro sul foglio • Divisione di un foglio da disegno in sezioni • Completamento del bordo con parole chiave, concetti chiave o riferimenti ai temi ricavati dal testo • Disegno e scrittura, ben visibile, di titolo e autore • Distribuzione sul foglio di: - citazione più significativa per il lettore - simboli - connessioni con il mondo - personaggi principali - stile dell'autore (oppure genere) • Condivisione orale In base alla fascia d'età è possibile rimodulare le sezioni del foglio e le richieste

Risultato finale	Il prodotto finale sarà la sintesi grafica e didascalica del testo scritto. L'interpretazione riflessiva dello studente rispetto alle connessioni con il suo vissuto e con le sue conoscenze pregresse e ai temi trattati dalla lettura, scavando a fondo e superando la mera individuazione dell'argomento.
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel *Graphic Organizer*	• Ascolta e osserva • Sviluppa il pensiero critico • Analizza un testo riconoscendone le parti che lo compongono • Motiva le proprie scelte • Ricava le informazioni da un testo letto o ascoltato

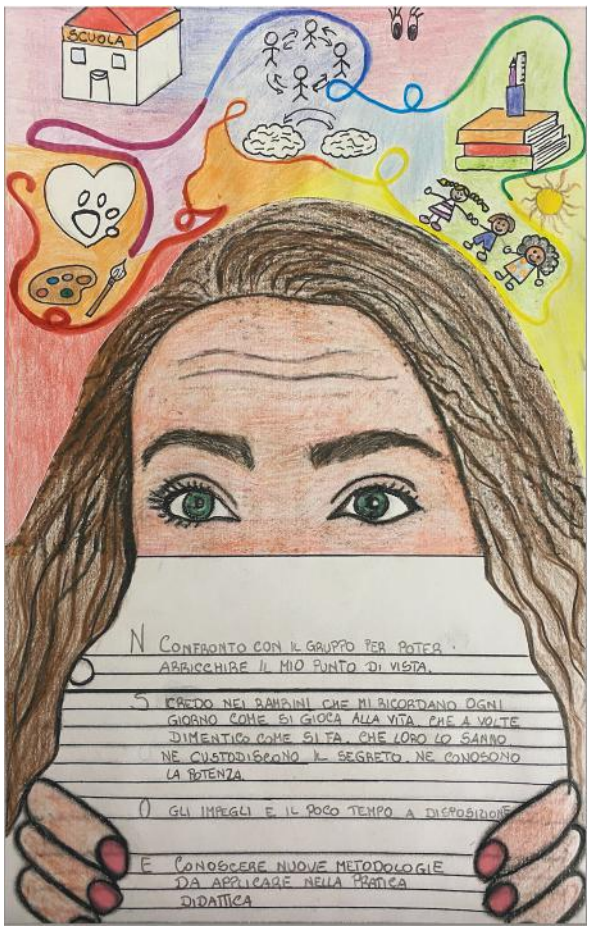
***Diamond Ranking* - nel numero di novembre**

La tecnica dell'ordinamento a diamante è una tecnica utilizzata per facilitare la discussione, incoraggiare i componenti coinvolti a esprimere il proprio giudizio. La proposta può essere finalizzata ad attivare un gruppo per introdurre un tema e far emergere le rappresentazioni esistenti sullo stesso; ma anche un modo per fare sintesi a posteriori a seguito di una esperienza vissuta.
Le configurazioni del *Diamond ranking* sono molteplici, in base al criterio che si sceglie di proporre: riordina i tasselli dal più importante al meno significativo; dalla situazione in cui ci si sente più a proprio agio, etc. Ogni pezzo da riordinare, infatti, oltre a rappresentare brevi affermazioni, può essere proposto nella forma del disegno, dell'affermazione, della parola, etc. Nell'immagine che segue è possibile rintracciare un esempio in cui si chiede agli studenti quale sia la situazione di classe più sfidante e positiva; la loro risposta posiziona al primo posto le lezioni di teatro, «In both learning projects, the pupils considered drama lessons as the most positive practice», una lettura dell'articolo citato in nota potrà farvi scoprire le altre considerazioni emerse dall'analisi dei verbatim degli studenti che esplicitano le motivazioni delle proprie scelte.

Fasi essenziali	1) Individuare un tema di discussione per aprire o per fare sintesi 2) Scegliere la forma (disegno, fotografia, immagine, scritta…) e numero dei tasselli (9, 12, 16...) 3) Scegliere il tipo di criterio e di domanda da porre agli studenti 4) Stampare i tasselli e la relativa matrice 5) Proporre l'attività in un piccolo gruppo e predisporre un diamante per ciascuno oppure gestire l'attività coinvolgendo tutta la classe 6) Gestire la discussione (confronto tra più diamanti oppure focus sulle singole scelte dedicate a ciascun tassello)

Risultato finale	 Il risultato lo possiamo vedere nella figura, le possibili forme dipendono dalle variabili che l'insegnante propone.
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel *Diamond Ranking*	• Ricostruisce una situazione • Classifica a partire da un criterio dato • Motiva il perché della classificazione • Esemplifica le situazioni riportate • Assegna un valore in base a un criterio • Suggerisce abbinamenti e/o alternative

***Autobiografia* - nel numero di dicembre** Quanto è importante parlare di sé e della propria storia? È imprescindibile. È a scuola che si costruisce un percorso verso la consapevolezza di sé attraversando in maniera guidata la propria storia personale. Non una tecnica strutturata ma piuttosto un obiettivo da porre agli studenti. Conoscere la propria storia aiuta a dare un nome alle proprie emozioni e saperle riconoscere, in modo da poter attuare i processi di autoregolazione utili poi alla convivenza sociale. Raccontarsi permette di fare scelte consapevoli e di prendersi rischi responsabili in un'ottica di sviluppo e crescita personale, di analisi e cura di se stessi. Interessante è costruire il percorso attraverso anche la lettura di autobiografie degli altri creando un circolo virtuoso tra conoscere l'altro e se stesso.	
Fasi essenziali	Di seguito alcuni passaggi che possono portare alla costruzione di un'autobiografia personale. Sono da intendersi non in ordine tassonomico e da prendere in considerazione sulla base della fascia di età di pertinenza. • Raccolta delle fonti documentali del proprio passato • Interviste • Descrizione e racconto di immagini: le fotografie personali • Atti linguistici: parlare di sé, raccontarsi, esporre in pubblico • Uso di testi descrittivi e narrativi e di interviste • Interiorizzazione del tempo cronologico: prima/dopo • Ricerca interiore con domande guida per riscoprire le forti emozioni attraverso i "confessa il più grande spavento, la più grande gioia, etc." • Scrittura di sé con testi guidati • Lettura di racconti e testi autobiografici • Raccontarsi in pubblico • L'autoritratto

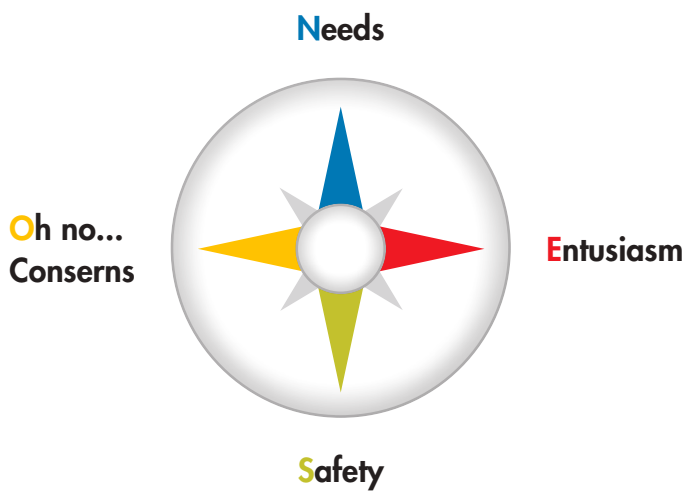
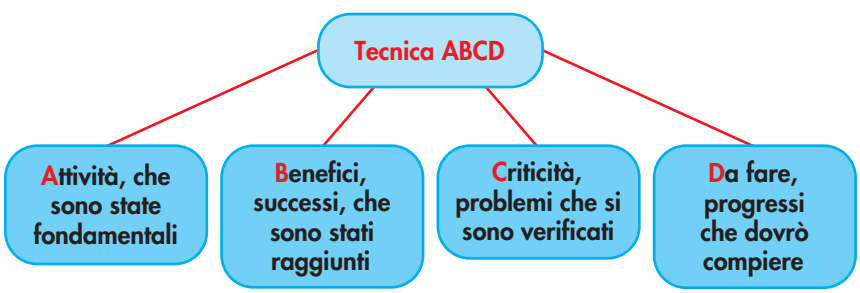
Risultato finale	Nella scuola l'autobiografia ha sempre avuto uno spazio importante perché parte dal vissuto di ciascun alunno. I prodotti, in base all'ordine di scuola, possono essere i più svariati: dall'autoritratto a una linea del tempo digitale o analogica; dal testo scritto al leporello. Ci si affida qui alla fantasia degli insegnanti e alle loro attitudini artistiche o digitali. Basta che si tratti di una composizione lenta, pensata e costruita a piccoli passi insieme agli alunni. Ricostruire una storia intera, per quanto breve, richiede tempo.  (Autoritratto a cura di Laura Maggi)
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nella stesura dell'autobiografia	• Raccoglie le idee e le organizza • Pianifica il racconto della propria esperienza personale • Racconta la propria esperienza oralmente o per iscritto, rispettando l'ordine • cronologico e logico • Ricerca e fornisce elementi descrittivi e informativi • Esprime esperienze, emozioni, stati d'animo • Individua il senso, le caratteristiche formali e l'intenzione comunicativa delle biografie altrui • Esprime un motivato parere personale

***See Think Wonder* - nel numero di gennaio** Questa attività si inscrive nelle routine del *Making Thinking Visible* (MTV). Ogni routine ha lo scopo di rendere il pensiero visibile, ovvero di portare lo studente a esplicitare i percorsi del proprio pensiero e dei collegamenti che lo portano a compiere delle scoperte. Nello specifico la routine del STW ha lo scopo di attivare l'osservazione profonda e di incoraggiare gli studenti a fare interpretazioni ponderate. Svolta in gruppo, riesce a far risaltare elementi che in autonomia potrebbero non emergere e aiuta a fare collegamenti, sviluppando il pensiero divergente. Si tratta di un'attività molto dinamica che stimola la curiosità e pone le basi per l'indagine partendo dall'evidenza visiva fino ad arrivare ad alti livelli di astrazione.	
Fasi essenziali	L'insegnante mostra un'immagine alla classe e fa svolgere l'attività in tre momenti distinti. (L'attività può essere svolta oralmente, oppure, prima in maniera autonoma scrivendo su un foglio o una schema e poi condivisa alla fine di ogni fase) Consegne: 1) Osserva attentamente l'immagine e racconta quello che vedi in maniera oggettiva. Non si possono usare parole come: "sembra, pare, forse, potrebbe essere…" 2) Cosa pensi che stia succedendo? L'insegnante invita gli studenti a fare supposizioni 3) Quali domande ti vengono in mente? La terza fase si basa sulla formulazione di domande su ciò che lo studente vorrebbe sapere rispetto all'immagine, quindi su ciò che in realtà non vede
Risultato finale	 Un'analisi completa di ciò che è oggettivamente presente fino a raggiungere livelli profondi di inferenza[7].
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel *See Think Wonder*	• Osserva con attenzione • Coglie i dettagli di un'immagine • Descrive in maniera chiara e oggettiva ciò che vede • Fa inferenze e ipotesi • Si pone e formula domande • Fa collegamenti • Riflette • Rispetta il proprio turno di parola e ascolta con attenzione le affermazioni/ domande del gruppo

[7] Per approfondimenti: https://thinkingpathwayz.weebly.com/seethinkwonder.html

Acronimi per riflettere: ABCD, NSOE, SCAMPER… - numero di febbraio

Un acronimo può funzionare da *job aids*? La risposta che ci siamo dati è sì, in quanto può fungere da traiettoria che guida lo studente nella propria performance. Per chi non avesse letto l'approfondimento della nostra rubrica sull'"aiuto al lavoro" ricordiamo che è possibile rintracciarlo nel numero 5 della rubrica della scorsa annualità[8]. Un acronimo è un nome coniato con le iniziali di altre parole, queste fungono da *scaffolding* per la richiesta di informazioni e aiutano a focalizzare la riflessione attraverso le richieste specifiche di ogni singola parola. Nelle immagini che seguono è possibile visualizzare l'esplicitazione dell'ABCD e del *compass point*[9] (NSOE). Nell'approfondimento numero 7 di quest'annualità verrà svelato ciò che si cela dietro alla parola SCAMPER e ad altri acronimi.

Fasi essenziali	Individuare il momento in cui proporre l'acronimo Scegliere fra le proposte quello più adatto Decidere se proporlo come momento di anticipazione cognitiva che aiuti il lettore a decifrare elementi significativi all'interno di un testo oppure come impostazione del momento metacognitivo a seguire di una attività o al termine di un EAS.
Risultato finale	  Le immagini qui riportate non possono rappresentare il prodotto finale, sono l'esplicitazione degli acronimi che si arricchiranno di tutti i significati individuati dagli studenti.
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nell'uso degli acronimi	• Individua tra una serie la scelta degli episodi significativi • Motiva le proprie scelte • Differenzia benefici e criticità • Propone soluzioni per uscire dall'impasse • Autovaluta un percorso • Rielabora esperienze vissute

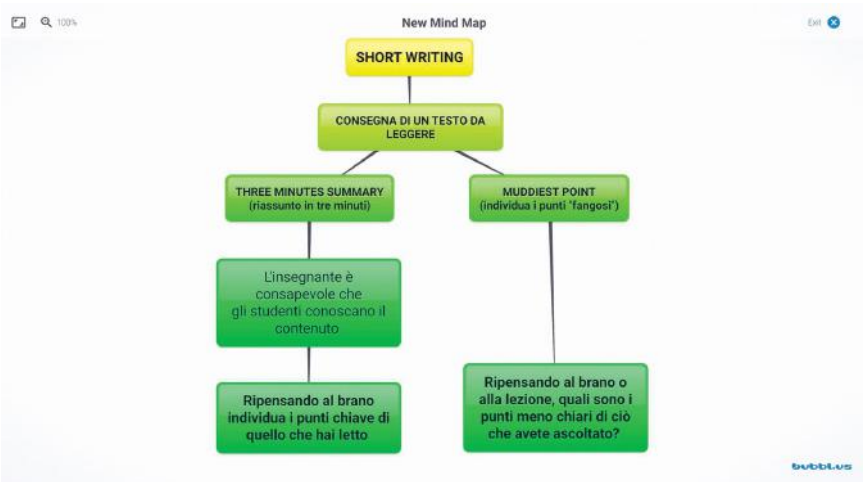
[8] Valgolio E. (2022). *Il Job Aid: traiettorie che guidano la performance dello studente*. In «Essere a Scuola», n. 5, Morcelliana.
[9] Il Compass Point lo avevamo già in parte incontrato nel numero dedicato alle Tecniche MTV

***Fishbone* - nel numero di marzo**	
Anche detto Diagramma di Ishikawa, dal nome del chimico giapponese che lo ha ideato, nasce in ambito aziendale per far emergere in maniera strutturata i problemi e le cause: per questo motivo viene definito diagramma causa-effetto. Come spesso accade, alcune attività che nascono in ambito aziendale vengono poi adattate alla didattica, proprio per fornire agli studenti metodi di apprendimento e abiti di pensiero. La tecnica del *fishbone* si avvale di un diagramma che ricorda appunto la lisca di pesce e su ogni ramo della lisca, vengono riportate le cause e le possibili soluzioni di un problema posto. Per questo motivo il *fishbone* risulta particolarmente efficace in fase di progettazione o di revisione di un processo e quindi nella gestione del *problem solving*.	
Fasi essenziali	• Il lavoro ha una maggiore efficacia se svolto in gruppo. • Proposta di una domanda-problema, una caratteristica o un obiettivo da raggiungere • Predisposizione di una linea orizzontale: a sinistra (testa del pesce) viene riportata la questione iniziale (effetto) • Identificazione delle possibili cause dell'effetto attraverso la guida di categorie standard di causa (naturalmente possono variare in base alla fascia d'età proposta) - MAN → Uomo - MACHINE → Macchina - METHOD → Metodo - MATERIAL → Materiali • Una volta individuati gli standard: predisposizione di ulteriori ramificazioni della lisca in cui vengono riportate le cause del problema posto • Discussioni collettive
Risultato finale	PROBLEM SOLVING[10]
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel Fishbone	• Si pone domande • Trova soluzioni • Fa inferenze • Analizza i dettagli • Rispetta il proprio turno di parola e ascolta con attenzione le affermazioni/ domande del gruppo • Fa collegamenti • Riflette • Mette in campo esperienze e conoscenze pregresse

[10] Grafico costruito con l'applicativo canva: *https://www.canva.com*.

***Terzo spazio* - nel numero di aprile** Il concetto di *terzo spazio* è stato oggetto del lavoro di John Potter, College of Education della University of London e di Julian McDougall, University of Bournemouth ed è un concetto ibrido, inteso come luogo di costruzione e negoziazione dei significati. «In senso letterale indica uno spazio extrascolastico (anche online), un museo, un coderdojo, un momento di aggregazione libera finalizzato alla produzione di significati o artefatti. In un senso più largo è un terzo spazio anche un modo di costruire l'apprendimento in forma attiva tra insegnanti e studenti in un contesto formale. Di questo senso più largo sono parte le culture partecipative (Jenkins), gli spazi di affinità (Gee), il social network e i nuovi luoghi di aggregazione nel Web»[11]. Significativa e suggestiva è la definizione di Potter sul testo spazio come «membrana semipermeabile tra scuola e casa».	
Fasi essenziali	• Individuare uno spazio di condivisione fisico o virtuale in cui possa avvenire l'incontro con l'altro; • Innescare la ritualità della condivisione; • Individuare una modalità per mettere a disposizione dell'altro il repertorio di pratiche; • Evitare di dare limiti sulla scelta dell'ambito culturale di condivisione (attualità, gioco, politica, satira, cronaca…) • Creare un clima a bassa direttività
Risultato finale	Creazione di un terzo spazio
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nel *terzo spazio*	Circoscrivere cosa uno studente possa fare in un terzo spazio non è possibile. Anche restringendo il campo rischieremmo di perdere qualcosa. Nel numero dedicato al tema verranno individuate le azioni messe in atto dagli studenti. Analizzare, comprendere, valutare, creare e stare nella discussione sono i macro-processi più rappresentativi.

[11] Citazione in internet URL: *https://www.cremit.it/summer-school-e-convegno-sirem-2020-media-educazione-e-terzi-spazi/* Articolo di approfondimento sul tema a cura di CREMIT come documentazione Summer School e Convegno SIREM 2020: Media, Educazione e Terzi Spazi

***Short Writing: muddiest point & Three minutes summary* - nel numero di maggio** La richiesta allo studente di un breve testo scritto richiede la messa alla prova sia di competenze legate all'ascolto, sia di competenze legate alla comprensione scritta. Il *Three summary point*, ad esempio, chiede allo studente nel breve tempo di pochi minuti di sintetizzare i punti chiari e i punti oscuri di ciò che ha letto. Il focus potrebbe anche essere quello di far emergere dalla classe gli snodi "oscuri" ovvero fangosi (*muddiest*).	
Fasi essenziali	• Selezionare un brano da far leggere allo studente • Chiedere di fare sintesi sul brano evidenziando i punti fondamentali • Chiedere di individuare i punti più chiari • Chiedere di individuare i punti meno chiari
Risultato finale	
Cosa può fare lo studente quando è coinvolto nello *Short Writing*	• Esplicitare in poche parole la trama di un testo letto • Individuare i punti poco chiari • Esplicitare dubbi, criticità, timori • Smontare e rimontare oggetti culturali

Pensare come un designer

Progetti e pianificazioni

Per noi insegnanti il vero Capodanno cade il 1° settembre: si rientra a scuola dopo una pausa, mai del tutto silente, e si inizia a guardare l'anno che verrà con progetti e pianificazioni maturate e riordinate nei giorni di quiete, dove le idee prendono sempre un contorno diverso rispetto al tempo trascorso nell'edificio scuola in cui tutto scorre a velocità multiple. Dunque, tempo di bilanci e di sguardi futuri.

Nella Tab. 1 troviamo, in un quadro generale, quanto abbiamo percorso in questi anni e le tecniche che proveremo a esplorare. In pratica, quello che ogni insegnante fa ogni anno a settembre: sistema i tasselli del passato e guarda avanti per metterne di nuovi.

Abbiamo provato a collegare le nostre tecniche con un filo conduttore e ci siamo accorte di quanto siano tutte unite dal legame dei processi cognitivi. Questa ricognizione ci ha riportato dritti dritti verso i nuovi criteri di valutazione forniti alla scuola primaria.

Non solo, dunque, strategie che possano animare le situazioni di apprendimento e accrescere la motivazione, ma anche veri e propri percorsi mirati alla costruzione e sviluppo di precisi processi cognitivi.

Per questo motivo la scelta di una tecnica richiede, come spesso abbiamo detto, una certa attenzione da parte nostra: è necessaria una conoscenza approfondita della sua struttura, una ricerca attenta dei materiali e una precisa programmazione dei tempi. Non è un segreto che a volte forse ci siamo approcciati con un certo scetticismo, poiché l'energia impiegata per la progettazione non porta sempre al risultato desiderato, ma dovremmo guardarla nell'ottica dell'apprendimento per prove ed

errori e qualche inciampo può far vedere le cose da punti di vista differenti e aprire a sua volta nuove strade. È in questo dinamismo e trasformazione continua che dovremmo trovare la forza e la voglia di guardare avanti e di cogliere le sfide quotidiane con curiosità ed energia.

Abbiamo parlato di progettazione, di costruzione, di strutture e di percorso. Quattro termini che ci portano all'azione di un architetto che, nella sua mente e su un foglio, traccia linee che poi vengono sviluppate in concreto in prodotti **efficaci**, **belli** e **fruibili**, in modo da rendere migliore la nostra vita. A pensarci bene è anche il lavoro dell'insegnante: le tecniche e le metodologie costituiscono i materiali e le strategie su cui costruire percorsi di apprendimento *efficaci*, *belli* e *fruibili* a tutti. Prendiamo in considerazione solo alcune riflessioni poste in essere dal noto designer Massimo Vignelli: ci accorgeremo di come queste possano essere facilmente assimilabili al mondo dell'insegnamento e della didattica.

«Il Design è risolvere un problema senza compromessi e per il beneficio di tutti quanti» (Massimo Vignelli).

In questa affermazione si racchiude il principio dell'*Universal Design for Learning*. Nel dopoguerra nasce negli Stati Uniti un movimento che promuove un progetto senza barriere architettoniche, accessibile a tutte le persone, con o senza disabilità. Lo scopo è quello di realizzare studi che considerassero *sin dall'inizio* le diversità della popolazione nel suo insieme e che integrassero nel progetto globale caratteristiche di accessibilità. Ecco che nella foto che segue si nota come una semplice rampa ricavata da un marciapiede, non torna utile solo ai veterani in sedia rotelle diretti all'ospedale vicino, ma viene utilizzata da tutti per differenti scopi (Marciapiede a Battle Creek, 1945, Michigan[12]).

Contenuti accessibili alla collettività

In didattica può essere applicato lo stesso principio: i contenuti proposti devono essere **accessibili** alla collettività senza compromessi. Le tecniche ci aiutano a progettare secondo questo principio poiché ci forniscono le strategie per raggiungere gli studenti attraverso linguaggi, materiali, spazi e interazioni che possano essere comprensibili da tutti in egual misura. Si tratta dell'unico vero passo verso l'inclusione, in cui finalmente la parola diversità, diventa un'accezione riferibile a ogni singolo alunno e tradotta con *unicità*.

«L'attenzione ai dettagli richiede disciplina. Non c'è spazio per la negligenza, per la trascuratezza o per la procrastinazione» (Massimo Vignelli).

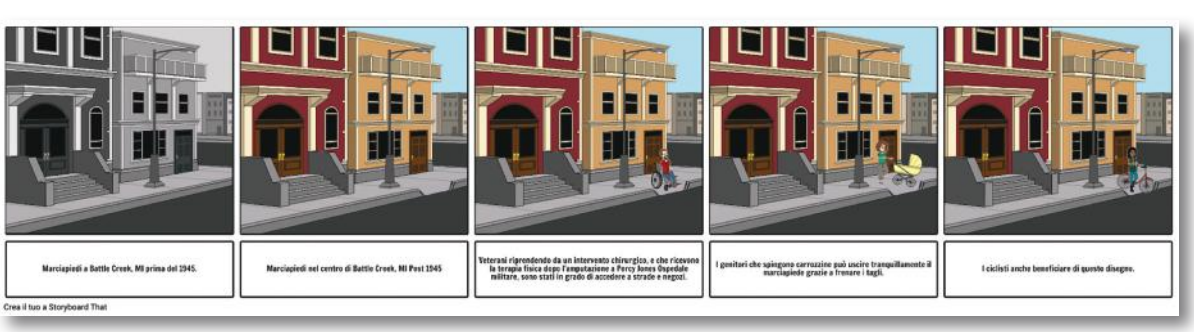
Sappiamo bene che progettare richiede attenzione ai dettagli, ma questa da sola non basta: occorre sviluppare la capacità di fare previsioni e di decidere materiali e strumenti che possano essere utilizzati con agilità negli spazi a nostra disposizione, nelle fasce di età a cui ci riferiamo, ma soprattutto nel nostro gruppo classe, che ha necessariamente delle esigenze. Le tecniche che analizziamo, offrono un ventaglio infinito di possibilità adattative, in modo da far leva sulle potenzialità di ciascun alunno, che pongono noi stessi in una prospettiva diversa.

Cambiare sguardo

L'opportunità è quella di cambiare sguardo, in modo da non trascurare i dettagli.

«Quel meraviglioso senso di arricchimento che proviene dal fare nuove scoperte, dal trovare nuove vie per fare la stessa cosa meglio di prima» (Massimo Vignelli).

[12] *https://www.storyboardthat.com/it/articles/e/udl-universale-design-for-learning*



I cinque malfatti di Beatrice Alemagna, Topipittori, 2014

Ogni nuova tecnica studiata e sperimentata porta a fare nuove **scoperte** in noi e negli alunni: le attitudini, le potenzialità, le disposizioni della mente. Ci aiutano a comprendere chi è più portato a fare cosa e quali processi cognitivi possono essere attuati. Le scoperte sono, evidentemente, non solo sull'alunno ma anche su noi stessi. Ed è così che si tracciano nuove strade che aprono a possibilità di apprendimento, ma che ci supportano nella personalizzazione della nostra azione didattica secondo le nostre attitudini personali.

Universal Design For Learning

Se prendiamo in considerazione le affermazioni di Vignelli, è dunque possibile comprendere meglio i principi su cui si basa l'UDL, di cui riportiamo qui le principali linee guida.

1) **Fornire molteplici mezzi di rappresentazione** (**COSA**)

Riguarda la percezione dell'informazione: i contenuti per essere efficaci devono essere percepiti da tutti. Pertanto, i materiali possono essere forniti con supporti uditivi e visuali fruibili chiaramente.

2) **Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione** (**COME**)

Riguarda lo studente e le opportunità che gli vengono fornite per esprimersi. I mezzi di espressione da parte dell'alunno devono essere ergonomici, non solo da un punto di vista fisico ma anche comunicativo.

3) **Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento** (**PERCHÉ**)

Questa linea guida ha a che fare con la motivazione e l'interesse. Per rendere efficace e significativo un apprendimento l'insegnante deve appassionare l'alunno facendo leva sulla sua motivazione e sul suo coinvolgimento attivo.

Il termine *Progettazione Universale* è stato coniato da Ronald L. Mace, che lo definisce come «design per tutte le età e abilità». Perché enfatizzare l'UDL proprio in una rubrica che tratta di tecniche didattiche? Per le molteplici possibilità non solo di presentazione dei materiali, ma anche per le numerose vie di accesso a percorsi e traguardi; per le possibilità di descrivere in modo visibile e consapevole la strada fatta e i collegamenti possibili; per una evidente questione di metacognizione. Buon anno scolastico a tutti!

Si riparte con lo Scaffale!

di Stefano Pasta, ricercatore, collaboratore CREMIT, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Inizia un nuovo anno dello "Scaffale" che, mensilmente, riempie le mensole con libri di didattica e di narrativa, recensioni di film e risorse audiovisive, siti e soprattutto applicativi (software, app per tablet, applicativi 2.0, videogiochi), declinandone gli usi didattici. I lettori di «Essere a Scuola» hanno imparato a riconoscerlo come uno spazio in cui un gruppo di autori – composto da professionisti della formazione: insegnanti, educatori, formatori, laureati del corso di Media Education dell'Università Cattolica – usa il formato della recensione per mettere in pratica la *content curation*, la "cura dei contenuti", ossia la capacità di trovare, selezionare, contestualizzare, personalizzare e illustrare informazioni significative su un argomento specifico per un'utenza specifica.

In linea con la rivista, lo "Scaffale" vuole caratterizzarsi per promuovere lo **sviluppo professionale** e al tempo stesso essere uno **spazio formativo**. Quello che speriamo sia un valore aggiunto è il connubio tra persone impegnate nell'università e altre che insegnano nelle scuole.

Tradizionalmente, quando la formazione degli insegnanti è condotta dall'università, lo schema di lettura che si produce è improntato a una doppia asimmetria. Una prima asimmetria è di conoscenza ed è appannaggio dell'università pensata come luogo di elaborazione dei saperi: gli esperti (gli universitari, appunto) dispenserebbero le loro conoscenze ai professionisti (i dirigenti, gli insegnanti). Da una parte c'è il "**sapere**", dall'altra le **pratiche**: il processo, a senso unico, va dall'università alla scuola. La seconda asimmetria, invece, riguarda gli esperti della scuola che retroagirebbero correggendo il tiro degli universitari sulla base della loro "reale" conoscenza degli ambienti di scuola.

Dietro a questa rappresentazione opera un implicito che i nostri "Scaffali" mirano a scardinare. È quello che nel rapporto tra università e scuola, il docente universitario svolga il ruolo del "teorico" e gli insegnanti quello dei "pratici". Si tratta di una rappresentazione diffusa e spesso accettata dagli stessi protagonisti. La riteniamo errata perché nasce da una scorretta concettualizzazione del rapporto tra teoria e pratica. La teoria non è lo spazio in cui si elaborano le idee, che poi starà alla pratica rendere operative; allo stesso modo la Didattica non è il luogo accademico astratto in cui definire quello che l'insegnante dovrà fare. Inoltre, una separazione netta tra Teorici e Pratici non tiene alla prova dei fatti. In realtà, il **pratico** ha sempre una teoria, sebbene talvolta non ne sia consapevole (le pedagogie implicite di cui parla Bruner), e il **teorico**, difficilmente, non ha almeno una qualche rappresentazione della pratica. Per riempire le nostre mensole, lavoriamo insieme, pratici-teorici, o teorici-pratici, che fanno un tratto di strada insieme. Con questo augurio ringrazio in anticipo tutti i collaboratori e i lettori che condivideranno il nostro spazio in questa nuova annata che apriamo oggi.

Rapporto tra teoria e pratica

Nei prossimi numeri saranno numerose le app che presenteremo, ma al centro del primo "Scaffale" ci sono due libri e un sito. Innanzitutto, Sara Martinelli dell'Indire – che è un'istituzione amica della nostra rivista – presenta un volume in *open access* sull'eTwinning e la formazione degli inseganti, facendo dunque il punto, dopo 15 anni, sulla più grande community europea di insegnanti volta a favorire la collaborazione tra docenti e scuole, basata sullo scam-

Insegnanti

Universitari

bio e sul miglioramento in ambienti digitali e internazionali. Enrica Bricchetto, esperta di didattica della storia e firma ben nota ai lettori di EAS – ricordo il suo libro *Fare storia con gli EAS. A lezione di Mediterraneo* (2016) –, presenta la collana *Ri-creazioni*, della casa editrice Chiarelettere, di volumi per l'educazione civica, arricchiti da un laboratorio didattico digitale, liberamente accessibile e scaricabile.

Infine, Pietro Manca illustra un libro su Dante a più voci: la sua e quella degli alunni che raccontano l'uso che ne è stato fatto in classe e le riflessioni che ne sono nate; sarebbe bello che questa pratica, avviata dalla III^a^A di Copertino (Le), possa essere ripresa anche da altri studenti-autori che saremmo contenti di ospitare in queste pagine.

Buona lettura e buona annata!

Recensione di un libro

eTwinning e la formazione degli insegnanti

Studi, evidenze e prospettive della community italiana

di Donatella Nucci, Alexandra Tosi, Maria Chiara Pettenati (eds.) (2021). Carocci, Roma, pp. 192[1]

Recensione di Sara Martinelli, collaboratrice Indire

Il libro *eTwinning e la formazione degli insegnanti. Studi, evidenze e prospettive della community italiana*, edito da Carocci nel 2021, è il frutto di una stretta collaborazione tra l'Unità nazionale eTwinning, Indire Ricerca e l'Università degli Studi di Firenze.

Il testo si rivolge a un ampio pubblico di docenti, formatori, dirigenti scolastici, ricercatori e decisori politici e rappresenta il risultato di cinque anni di studi dedicati a indagare l'impatto dell'Azione eTwinning sullo sviluppo professionale dei docenti italiani, analizzandone modalità e ricadute.

Il contributo culturale complessivo presentato nel volume vuole sostenere la tesi che eTwin-

[1] Il volume è scaricabile gratuitamente in formato pdf dal sito dell'editore Carocci previa registrazione dell'utente, selezionando la voce PressOnline al link: http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&Itemid=72&task=schedalibro&isbn=9788829012923

ning è formazione insegnanti, così come è leva per l'innovazione della scuola. eTwinning è infatti la più grande **community europea di insegnanti** volta a favorire la collaborazione tra docenti e scuole e, nei suoi oltre 15 anni di attività, si è configurata come una comunità professionale di docenti basata sullo scambio e sul miglioramento in ambienti digitali e internazionali. La sua governance multilivello, che vede il coordinamento dell'Unità europea eTwinning e le Unità nazionali che operano di concerto per offrire agli utenti assistenza e formazione di qualità, in Italia si sviluppa in modo capillare anche a livello locale, attraverso la collaborazione con gli Uffici scolastici regionali e la rete di ambasciatori eTwinning.

L'Azione di eTwinning contribuisce alla formazione dei docenti, accrescendo le loro abilità e competenze non solo nell'uso delle nuove tecnologie ma anche in termini di innovazione didattica, multilinguismo e cittadinanza globale, una vocazione che nel tempo si è rafforzata a tutti i livelli, aumentando e diversificando l'offerta formativa. Si tratta di un apprendimento situato e informale in cui gli insegnanti apprendono nuove abilità e acquisiscono nuove competenze nell'ambito della loro normale pratica didattica e che possono trasferire naturalmente nella professione quotidiana; per utilizzare le parole di una docente eTwinner: «[di eTwinning] io riuso tutto, è la modalità di lavoro». Una metodologia che ha rivelato ulteriormente tutto il suo potenziale durante l'esperienza massiva della DAD.

I vari capitoli del volume concorrono ad approfondire e a dare evidenze di questa tesi da molteplici prospettive, al fine di valorizzare ed estendere le potenzialità di questa Azione già sostenuta sia a livello europeo che nazionale. Se da un lato, infatti, le *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro del 26 maggio 2020* ribadiscono la rilevanza strategica di eTwinning in materia di istruzione scolastica, con una sua sempre maggiore integrazione all'interno del Programma Erasmus+, il nuovo Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) investe particolarmente sulla formazione di qualità dei docenti in servizio, sullo sviluppo delle loro competenze digitali al fine di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento/insegnamento e sul **multilinguismo** e l'**internazionalizzazione** del sistema scolastico.

Il libro costituisce dunque un invito rivolto a tutti gli attori del sistema di istruzione e formazione a sperimentare le opportunità offerte dal Programma secondo il proprio ruolo: per i docenti che ancora non la conoscono, **entrare** a far parte della community; per i docenti esperti, **diventare** testimoni sempre più ascoltati e valorizzati del dimostrato impatto che eTwinning ha nella loro professionalità; per i dirigenti scolastici, **sostenere** e sollecitare nelle loro scuole l'adesione a eTwinning; per i formatori e i ricercatori, **utilizzare** questo corpus di conoscenza come punto di partenza per valorizzare e indagare l'innovazione della scuola; infine per i decisori politici, **incrementare** le sinergie con le altre politiche nazionali, incluse quelle del PNRR e **istituzionalizzare** il riconoscimento del valore dell'esperienza eTwinning.

L'auspicio del volume è dimostrare come l'Azione eTwinning si configuri come un contesto altamente professionalizzante, in grado di innovare la didattica quotidiana degli insegnanti realizzando una formazione di alta qualità, che fa leva su una dimensione fondante dello sviluppo professionale, ovvero la relazione *peer to peer*, la quale costituisce anche un pilastro della formazione in ingresso. Nel panorama culturale italiano odierno, in cui si è riaccesa l'attenzione per il rinnovamento della formazione in ingresso degli insegnanti quale leva strategica per elevare la qualità della scuola, eTwinning potrebbe costituire dunque un'opportunità importante e una risposta efficace e concreta a questa sfida.

Recensione di una Collana

I contenuti digitali accessibili della collana Ri-creazioni

https://www.ricreazioni.eu/libri/

di Enrica Bricchetto, Istoreto

La casa editrice Chiarelettere dal gennaio del 2021 ha inaugurato una collana di volumi su temi cruciali per l'educazione civica dal titolo *Ri-creazioni.*

Nell'articolo di apertura della sezione "Didattica delle discipline umanistiche" del numero 1/2021-22 si erano già annunciate le caratteristiche di questa collana. Se ne dà ora notizia più diffusa perché si è notevolmente arricchita. Conta ora su 7 volumi di cui 4 con un laboratorio didattico digitale, liberamente accessibile e scaricabile.

Si deve all'intuito e alla generosità dell'allora direttore della casa editrice Chiarelettere, Lorenzo Fazio, la decisione di pubblicare la collana *Ri-creazioni* corredata per ogni volume di un laboratorio didattico digitale. Il piano editoriale prevede volumi che aiutino tutti ma, soprattutto, i docenti a formare i cittadini oggi, nel momento che stiamo vivendo. Come davvero è possibile costruire un pensiero critico? Abbiamo bisogno di informazioni e di racconti su temi importanti come la convivenza con gli altri, il rispetto delle regole, le banalizzazioni della cultura storica, la ricerca dell'attendibilità, il rapporto con la finanza, le tematiche legate al razzismo e all'intercultura in mondi vicini ai giovani.

I volumi trattano temi di grande rilievo, centrali nella progettazione di unità didattiche o attività legate al curricolo di Educazione Civica. Attraverso il sito di *Ri-creazioni* è anche possibile entrare in contatto con gli scrittori e le scrittrici per concordare un incontro per la propria classe, o online.

Destinatari

Tutti i volumi sono adatti alla scuola secondaria di secondo grado. Per la scuola secondaria di primo grado si consigliano: il libro di Gherardo Colombo – *Anche per giocare servono le regole* –, che si è sforzato di rendere fruibili i concetti non semplici che propone; la Costituzione è al centro e il ragionamento è tutto sulle regole. In secondo luogo, *Il mio terzo tempo* di Claudio Marchisio funziona molto bene anche con i più giovani. È una sorta di autobiografia che riflette su episodi significativi avvenuti durante la carriera del calciatore.

Alcuni volumi, in particolare, possono essere usati per l'aggiornamento dei docenti, come

quello sulle Fake News – *Non chiamatele Fake news* – di Valentina Petrini e quello sulla finanza di Ugo Biggeri dal titolo *I soldi danno la felicità*.
Per quel che riguarda i contenuti digitali, questi sono a disposizione di tutti e liberamente scaricabili in formato pdf compilabile oppure in formato word modificabile. Dove c'è il ricorso a un applicativo, si fornisce il tutorial. Ogni insegnante può prendere visione di questi contenuti e adattarli alla propria classe, avendo a disposizione attività progettate "chiavi in mano". Questo lo soccorre nella faticosa ma necessaria attività di progettazione, fornendo diversi modelli didattici da replicare anche in altre situazioni.

Presupposti didattici

Tutte le attività didattiche da realizzare in classe sono fondate sulla riflessione pedagogica che Pier Cesare Rivoltella ha messo a punto negli ultimi anni. I riferimenti bibliografici sono: *Che cos'è un Eas? Le idee, il metodo, la pratica* (2016), *Un'idea di scuola* (2018) e *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale* (2020).
Ogni laboratorio è basato sulle tre azioni didattiche di **anticipare**, **produrre** e **riflettere**. La prima ha valore di anticipazione cognitiva e di scoperta; per la seconda – produrre – si tratta di piccole produzioni, che portano all'apprendimento profondo perché implicano rielaborazione e ricostruzione di contenuti, che poi vengono condivise prima della parte finale, che porta a riflettere sul percorso fatto.
I tre verbi – anticipare, produrre, riflettere – sottintendono le tre logiche fondamentali dell'apprendimento: **per scoperta** (*problem setting*), **facendo** (*learning by doing*) e **riflettendo** (*reflective learning*), rendendo questo metodo adeguato alla didattica per competenze autentica, quella che esiste in rapporto stretto con le conoscenze.
L'ambiente digitale che ogni laboratorio propone è impostato secondo i principi della *Media and Information Literacy*, con l'auspicabile fine di costruire competenze in docenti e allievi per cogliere le caratteristiche e le potenzialità del sistema mediale in cui siamo immersi, per diventare "spettautori" – cioè fruitori e creatori di contenuti – responsabili.

Se tutta la classe legge il libro

L'approccio a una collana come questa può avvenire a un doppio livello: il docente può leggere il libro e poi fa la trasposizione didattica per la sua classe, utilizzando il laboratorio didattico che di fatto fornisce ogni sorta di mediatore, oppure fa leggere il libro a tutta la classe. In questo secondo caso il libro scelto potrebbe essere trattato come il "libro di narrativa" di una volta, alternando momenti lettura individuale a momenti di lettura collettiva. Leggendo l'intero libro, la potenzialità del laboratorio didattico aumenta.

Partire dal laboratorio didattico

C'è un'idea alla base del laboratorio didattico proposto che è quella dell'avvicinamento graduale alla lettura attraverso attività di stimolo, di ricerca e di riflessione.
Non è questa la sede per affrontare il tema di se e quanto preadolescenti e adolescenti leggano; certamente, l'oggetto libro in questo momento preciso, nella società informazionale in cui stiamo vivendo, è quello più lontano dalle loro abitudini culturali. Tutto a oggi passa attraverso il web e il telefono cellulare.
È naturale però per la scuola impegnarsi seriamente per **non perdere l'esperienza della lettura**. È come se, attraverso mediatori digitali, la lettura venisse favorita. Come ha ben spiegato Pier Cesare Rivoltella in *Tempi di lettura. Media, pensiero, accelerazione* (2020), quel ritmo lento che la caratterizza non si accorda con la velocità delle nostre esistenze, ma di sicuro la parola d'ordine è «non mollare».
Il laboratorio propone una serie di attività che hanno lo scopo di far scoprire l'autore/l'autrice e il suo mondo; il lavoro sul testo è concentrato sulla parte messa a disposizione nel sito. Ogni libro ha l'introduzione e il capitolo iniziale. Le attività sono di analisi del testo ma anche di ricerca e di approfondimento. Nell'ultima parte

le attività sono di riflessione. Tutto è giocato tra il riferimento al libro, ma anche alle porte che questo può aprire.

La struttura

L'infografica suggerisce l'interfaccia con cui interagire.

Tutti i contenuti sono in forma di **attività** che vede lo studente attivarsi, cimentandosi con ricerche in rete, riflessione, produzioni di artefatti. Quasi tutte le attività sono corredate di schede didattiche compilabili o anche, al limite, fotocopiabili.

La fase in anticipo è aperta da un video di presentazione dell'autore/autrice e da un'esplorazione di quello che il sito mette a disposizione. Sempre, poi, si propone di analizzare il trailer o alcune scene di una fiction per entrare nelle tematiche proposte dal libro. La fase di produzione propone di fare attività che in molti casi assomigliano a esperienze e per questo si differenziano dagli esercizi. Spesso le attività proposte spesso implicano lavori in piccoli gruppi.

Si è già fatto riferimento a quanto la progettazione esplicita delle lezioni sia faticosa nella routine degli insegnanti. Per questo, ogni laboratorio si conclude con una lezione EAS (Episodi di Apprendimento Situato), da proporre alla classe "letteralmente" o modificandola a seconda delle proprie esigenze.

Per rendersi conto del funzionamento e dell'efficacia di una struttura didattica come questa è

necessario esplorarla a fondo e anche per ravvisarne il senso finale: questi contenuti digitali, infatti, rendono lo studente protagonista del suo apprendimento, mettendolo nella situazione di fare ricerche, esperienze, produzioni di testi e di artefatti digitali, di discutere e di collaborare. Le nozioni si trasformano in conoscenze se ci si lavora.

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

Parla come Dante

Come e perché usare i versi del Sommo Poeta nella vita quotidiana

di Dario Pisano (2021). Newton Compton, Roma, pp. 160, € 10.

Recensione di Pietro Manca, docente di Lettere, Scuola secondaria I grado, I.C. Giovanni Falcone, Copertino (Le), insieme alla Classe III^a^A a.s. 2021-22

Domanda a bruciapelo in una giornata di DAD: «Prof, ci parla di Dante Alighieri?». «E, se, invece di parlarvi di Dante… facessimo una bella chiacchierata su *come* parlava il sommo poeta?». Questa la risposta alla sollecitazione degli studenti della "mia" seconda, della scuola secondaria di primo grado. Una domanda inaspettata per me, una risposta imprevista – per i ragazzi – la mia, giunta nel periodo di didattica a distanza dei primi mesi del 2021 e poi concretizzatasi con la lettura, in classe – nel secondo quadrimestre del 2022, in terza! – del volume di Dario Pisano, edito da Newton Compton, *Parla come Dante*. Dunque, si è passati dalla *chiacchierata* allo studio serio e approfondito della lingua del poeta fiorentino. Ci siamo immersi «nel regesto di versi della *Commedia* che sono entrati a far parte del linguaggio comune e che tutti usano, magari ignorandone la provenienza» (p. 7).

Leggere, commentare e recensire un libro che non sia esclusivamente quello in adozione può contribuire a confrontarsi con un lessico non specificatamente scolastico e sollecitare l'acquisizione di nuovi contenuti per apprendere nuove competenze. Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012* offrono un'interessante sollecitazione in merito: «La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona» (p. 37). Il docente, che è il primo mediatore didattico, deve solleticare e accompagnare l'esercizio della **lettura** intesa come gioco, come **metafora della vita**, come esercizio per sostenere i processi mentali. Ecco, che entra in campo a pieno titolo – nella

L'esercizio della lettura

nostra simpatica classe – l'interessante volume di Dario Pisano che, come scrive in premessa Claudio Giovannardi, scommette sull'idea di «istruire rinunciando ai fardelli della saggistica accademica, senza però abbassare la qualità scientifica delle affermazioni e dei commenti. La densa introduzione che apre il volume è ricca di dati e di spunti di riflessione sulla figura di Dante, non solo come poeta, ma anche come filosofo, scienziato, teologo e dialettologo» (pp. 8-9).

Leggere Dante

Leggere Dante, però, non è operazione facile; analizzare il lessico e confrontarsi col suo volgare italiano è un'operazione altrettanto complessa, ma edificante. Soprattutto per i nostri preadolescenti nativi digitali. Eppure, molte delle espressioni del sommo poeta potrebbero essere comprese nello spazio di un sms o di un tweet. Il sommo poeta diventa più contemporaneo di qualsiasi rapper e influencer. Il suo narrare in versi accomuna i modi di dire, e il dire comune ritrova radici linguistiche appositamente costruite dal maestro fiorentino.

Dal punto di vista didattico è stata un'avventura entusiasmante entrare in contatto, attraverso questo libro, con la «fabbrica della lingua italiana» (come la definisce l'autore). Sostenuti dalle sollecitazioni di Dario Pisano ci siamo addentrati nel "sistema produttivo" lessicale di Dante Alighieri. Abbiamo riflettuto e verificato la grande creatività del sommo poeta: «Il vulcanismo glotto-poetico di Dante, la sua fame verbale è tale che quando una parola gli manca se la inventa. In questo senso egli è il maggior onomaturgo (inventore di parole nuove) di tutta la letteratura. Qui di seguito riporto un elenco dei principali neologismi danteschi, a cominciare dal fortunatissimo "inurba", verbo di altissima frequenza nell'italiano contemporaneo: – inurba (Pg. XXVI, v. 69: entrare in città; – transumanar (Pd. I, v. 70): andare oltre l'umano; […] immegli (Pd. XXX, v. 87): diventare migliori» (pp. 28-29)».

È principiato, così, tra questi neologismi il nostro viaggio alla scoperta di Dante. E così è proseguito tra le riflessioni argute degli studenti che si sono cimentati con la lingua del 1200.

Emma, che ha approfondito il capitolo "Or incomincian le dolenti note" (Inferno, V, 25) scrive: «Secondo quanto ho letto, questo libro vuole far capire ai lettori che molte delle parole che usiamo oggi derivino dai neologismi del poeta Dante Alighieri. Il caso vuole che mi sia capitato un capitolo in cui viene fatta menzione dell'espressione "note dolenti" e per quanto mi riguarda, la conosco, ma non avevo mai fatto caso che venisse dalla Commedia di Dante. Ho sempre ignorato che queste espressioni dantesche fossero ripetute anche nei testi di varie canzoni degli artisti contemporanei, che conosco pure! Ammetto di essermi soffermata più di una volta su alcune parti dove erano presenti parole che non conoscevo. Personalmente ho apprezzato molto questo capitolo e ho letto anche con piacere tutto il libro, perché, si dice, che la curiosità sia donna e poi durante la preadolescenza le note dolenti non mancano, soprattutto in amore e tra gli amici!».

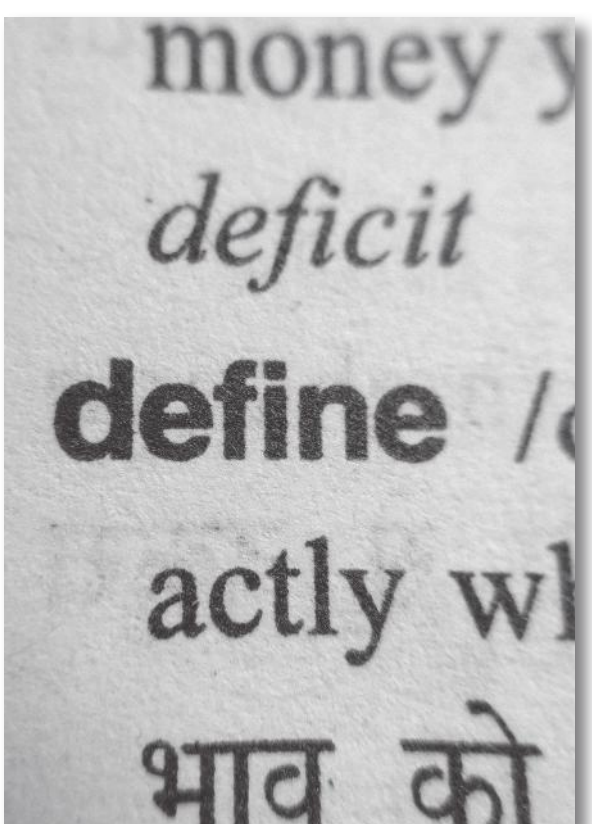
Agnese ha provato a fornire una lettura più "esistenziale" del libro in esame. Una lettura che si propone come principio di una futura maturità personale. un esempio concreto del valore alto della lettura e della letteratura.

«Del libro *Parla come Dante*, di Dario Pisano, mi è piaciuto particolarmente lo stile che ha avuto nel costruire il testo, ovvero la struttura della narrazione. Inoltre, grazie alla selezione dei brani danteschi letti credo di aver assimilato nuove terminologie che mi aiuteranno ad avere un approccio più "colto" con la lingua italiana, oltre a una maggiore padronanza del lessico utile a sapermi relazionare con gli adulti. I capitoli del libro hanno rappresentato al meglio i concetti e gli interrogativi che io a questo punto della mia vita spesso mi pongo. "La Divina Commedia è appunto questo: la realtà di noi uomini che si svela a noi stessi", scrive Pisano. Non posso non essere d'accordo con ciò dopo aver appreso e aver riflettuto sul contenuto del suo volume. Ho capito dunque, che Dante è colui che cerca di non far perdere gli uomini "nel grande mare dell'essere", rinnovando loro la propria umanità, perché come dice Pessoa (citato da Pisano) "la letteratura, come tutta l'arte, è la prova che la vita non basta" per capire il senso di essa. Ho felicemente iniziato questo libro e l'ho letto davvero con molto interesse».

Matteo, rompendo un po' gli schemi della recensione "tradizionale", offre una riflessione molto personale sul libro di Dario Pisano e dimostra come la lettura di Dante, unitamente alle riflessioni letterarie passate, possa aiutare un adolescente a non scoraggiarsi mai! «Sinceramente ciò che viene scritto nel capitolo che prende spunto dal versetto "Nessun maggior dolore che ricordarsi del tempo felice ne la miseria" (Inferno, V, vv. 121-123) è molto interessante e vicino al vissuto quotidiano. Capita a ognuno di noi di attraversare momenti difficili rimpiangendo i momenti felici che abbiamo trascorso con serenità, e come dice anche Dario Pisano, non dobbiamo scoraggiarci. Credo di poter suggerire un buon modo per non scoraggiarsi: non scoraggiandosi. Ma, la vera domanda è *come*? Prendendo l'iniziativa, cambiando le cose, facendo prevalere in noi la forza di volontà che scorre nelle vene, dobbiamo farlo nella vita terrena, perché dopo non ci sarà tempo. Infatti – come afferma Dante – i dannati rimpiangono la vita terrena, i beati sono immersi nella luce di Dio e nel purgatorio le anime sono nel mezzo tra il desiderio di tornare nella vita terrena e il desiderio di andare in paradiso. Per me la felicità è la base su cui viene costruita la vita di tutti e la frase di G.K. Chesterton, che l'autore cita, mi lascia un po' perplesso: "La felicità è uno strano personaggio: la si riconosce soltanto dalla sua fotografia al negativo". Dopo un'attenta riflessione ho compreso il significato di queste parole: solo quando si attraversano momenti brutti si ripensa ai momenti belli».

Terminata la lettura di *Parla come Dante* condividiamo pienamente le parole dell'autore quando afferma: «Noi possiamo anche ignorare Dante; ma Dante non ignora noi…». Il sommo poeta, infatti, entra nelle nostre vite, nel nostro narrare… nelle nostre aule: ed è bello studiare letteratura!

Il Glossario



eTwinning.net (sito): offre una piattaforma per lo staff delle scuole (insegnanti, dirigenti scolastici, bibliotecari...) dei paesi partecipanti per comunicare, collaborare, sviluppare progetti e condividere idee; in breve, partecipare alla più entusiasmante community europea di insegnanti. eTwinning è co-finanziato da Erasmus+.

Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (**PNRR**): è il piano, chiamato #NextGenerationItalia, approvato nel 2021 dall'Italia per rilanciarne l'economia dopo la pandemia di Covid-19, con un focus sullo sviluppo verde e digitale. Si inserisce all'interno del programma europeo Next Generation EU, ingente sforzo economico dell'UE per sostenere i Paesi membri.

OMNIBUSCARD
P
VUOI ABBONARTI
COMODAMENTE DA CASA?
TAKE IT EASY, SHOP ONLINE!
DAL 1° SETTEMBRE
NEW SHOP ONLINE
WWW.BRESCIAMOBILITA.IT

L'IdR nella cultura contemporanea

di Marco Rondonotti

In questi tre anni, la presenza della nostra rubrica sulla Rivista ha sempre desiderato offrire ai docenti di religione cattolica uno spazio di confronto, sia con la comunità professionale di riferimento, sia con la più ampia comunità di docenti impegnati nel primo ciclo di istruzione scolastica. Abbiamo sempre avuto la consapevolezza che il percorso di evoluzione professionale compiuto dall'IdR, non più pensabile unicamente come la figura incaricata della catechesi da realizzare "tra i banchi di scuola", dovesse essere supportato tanto da un significativo approfondimento della teoria e della prassi didattica quanto dalla riflessione circa le modalità più efficaci per attraversare i cambiamenti socioculturali in atto nel nostro tempo.
Quest'anno vorremmo trovare proprio in questo secondo aspetto una particolare motivazione per tracciare il percorso da seguire grazie ai contributi sui differenti numeri della Rivista. Mentre seguiamo la tematica che di volta in volta costituisce il "filo rosso" dell'intera pubblicazione, vogliamo mantenere un'attenzione a una particolare dimensione dell'IRC, vale a dire l'esigenza di mantenere vivo un confronto con il contesto culturale contemporaneo. Attualmente è possibile confermare la necessità di proporre agli studenti un discorso religioso sottolineando l'attualità (e forse anche l'urgenza) di questioni come quella dell'**integrazione** sociale di intere comunità provenienti da differenti nazioni sparse in tutti i continenti, o quella della conseguente confluenza di diverse appartenenze religiose che si trovano alla base di visioni antropologiche lontane tra di loro e che possono addirittura apparire inconciliabili. L'esplosione del conflitto ucraino avvenuta a inizio anno, oltre al ricordarci l'importanza di alimentare il **dialogo ecumenico** all'interno delle chiese cristiane, purtroppo ha riportato in primo piano l'urgenza di sradicare la presunta fondatezza di una "guerra in nome di Dio". La via per poter affrontare tematiche così importanti passa certamente dalla conoscenza di sé, pensata come esito di un personale confronto con le grandi domande che da sempre animano la ricerca dell'uomo e con l'educazione all'**incontro** con l'altro.
Ci sentiamo dunque particolarmente sostenuti dalle parole di Papa Francesco pronunciate quando, in occasione della Giornata mondiale degli insegnanti ed educatori istituita dall'UNESCO, lo scorso 5 ottobre 2021 ha voluto incontrare in Vaticano tutti i rappresentanti delle differenti religioni, cogliendo l'occasione per il lancio del Patto Educativo Globale. In quella circostanza, il Papa ha sottolineato come «da sempre le religioni hanno avuto uno stretto rapporto con l'educazione… [Essa] ci

Spazio di confronto

Confronto con il contesto culturale contemporaneo

impegna a non usare mai il nome di Dio per giustificare la violenza e l'odio verso altre tradizioni religiose, a condannare ogni forma di fanatismo e di fondamentalismo e a difendere il diritto di ciascuno a scegliere e agire secondo la propria coscienza. Se nel passato, anche in nome della religione, si sono discriminate le minoranze etniche, culturali, politiche e di altro tipo, oggi noi vogliamo essere difensori dell'identità e dignità di ogni persona». Ancora una volta il vescovo di Roma si è reso protagonista di uno slancio verso la riscoperta della **fraternità** come valore per l'intera famiglia umana, indicando la strada dell'educazione come unica via per poterla realmente tradurre in scelte economiche, sociali e politiche coerenti. Per questo motivo la nostra tradizione religiosa è sempre stata promotrice di impegno per l'alfabetizzazione e per l'istruzione superiore delle persone, rendendosi spesso protagonista della cura verso la stessa istituzione scolastica; anche qui arrivano le radici dell'IRC.

Messaggi del Papa

Alfabetizzazione e istruzione

L'invito di Papa Francesco è stato raccolto anche dalla Presidenza della Conferenza Episcopale Italiana che, nello scorso gennaio, ha voluto rivolgersi direttamente agli studenti e ai genitori che da lì a poco avrebbero dovuto esprimersi circa la scelta di avvalersi dell'Insegnamento della Religione Cattolica per il nuovo anno scolastico. I vescovi italiani hanno voluto sottolineare come l'IdR debba essere colta come un'occasione per crescere nella capacità di dialogo e di confronto con le persone: «Con molta chiarezza, infatti, le Indicazioni didattiche dell'IRC per tutti i gradi di scuola chiedono che gli alunni siano aiutati a "sviluppare un positivo senso di sé e sperimentare relazioni serene con gli altri, anche appartenenti a differenti tradizioni culturali e religiose" (Indicazioni per l'Infanzia)». Se anche i dati messi a disposizione dal Servizio Nazionale per l'Insegnamento della religione cattolica della CEI attestano che, nell'arco di questo ultimo decennio, gli avvalentisi dell'IdR in Italia sono passati complessivamente dall'89,3% all'83,4% del totale degli studenti, siamo spronati dai nostri pastori a non avere uno sguardo sfiduciato; al contrario, siamo invitati a riscoprire nell'impegno educativo e nell'esperienza religiosa la strada privilegiata per generare **comunità** autenticamente **inclusive**.

Diritto all'istruzione

Con questa intenzione, per questo nuovo anno della Rivista, abbiamo scelto di proporre agli IdR la sperimentazione di EAS pensati appositamente per tradurre in apprendimento autentico e significativo i testi dei Messaggi del Papa scritti in occasione delle Giornate Mondiali per le Comunicazioni Sociali. In queste ricorrenze, le parole che Francesco ha voluto dedicare a tutta la Chiesa, hanno spesso saputo intercettare le sfide più attuali. Lo si può vedere anche dai titoli, molto evocativi; basti pensare al testo consegnato dal pontefice a tutti i fedeli in quest'ultimo anno: *Vieni e vedi. Comunicare le persone dove e come sono*. Il nostro intento è da una parte quello di offrire agli insegnanti di religione delle concrete progettazioni da portare in aula, e dall'altra quello di affrontare tematiche di rilievo non soltanto in relazione ai contenuti disciplinari, ma importanti per l'intera comunità scolastica.

Sono queste le motivazioni alla base della scelta di voler ospitare nella rubrica, nel corso di questo nuovo anno, due contributi che riteniamo particolarmente interessanti.

Il primo riguarda una tematica che ci porta ad assumere una prospettiva che va oltre i confini del nostro territorio nazionale: si tratta del tema del diritto all'istruzione, che affronteremo ampliando l'orizzonte fino ad abbracciare culture molto differenti e spesso anche con tradizioni lontane dalla nostra. Se è vero che non è più necessario viaggiare molto per incontrare persone che parlano lingue diverse dalla nostra, resta altrettanto vero il fatto che solo confrontandoci con quanto accade in altre parti del mondo saremo capaci di comprendere il valore dell'educazione alla **mondialità**. A guidarci lungo i sentieri da percorrere per imparare ad "assumere un altro punto di vista", capace di un orientamento etico più ecologico e planetario, saranno gli educatori del Centro culturale del PIME (Pontificio Istituto Missioni Estere) di Milano. Grazie alla loro professionalità, sapranno condividere alcune interessanti esperienze capaci di stimolare al dialogo, al confronto rispettoso e all'ascolto dell'altro, per sviluppare sensibilità, competenze e abilità

che permettano una migliore e più consapevole partecipazione alla crescita di una comunità civile, attiva e democratica.
Il loro contributo ci permetterà anche di conoscere il Museo Popoli e Culture presente al PIME, un museo che vanta una collezione di opere che provengono da Asia, Africa, Oceania e America Latina; pur avendo una storia centenaria, dal settembre del 2019 il museo si presenta con un allestimento interamente rinnovato, con postazioni multimediali pensate per coinvolgere attivamente studenti e studentesse e rendere i contenuti accessibili e facilmente fruibili.
Proprio alla tematica del digitale è dedicato il secondo contributo, grazie alla voce di docenti esperti che, in tempo di emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19, hanno saputo vivere l'ambiente dei Social come modalità per prendersi cura della relazione con i propri studenti. In questo modo si è potuto andare oltre alla costrizione della condizione di lontananza fisica, così che anche l'esperienza della DAD e della Didattica Digitale Integrata sono state vissute in un clima di continuo confronto con tra docenti e ragazzi.
Lo sviluppo di questa riflessione ci condurrà a comprendere come sia possibile produrre contenuti interessanti ed efficaci anche nel contesto didattico seguendo le logiche tipiche dei differenti Social; per questo è necessario acquisire le competenze fondamentali per saper comprendere e utilizzare i differenti alfabeti, per saper modulare il messaggio che desideriamo esprimere in base al format di comunicazione che incontriamo. Il nostro intento ovviamente non è quello di carpire i segreti per acquisire visibilità sui social, quanto piuttosto le modalità più efficaci per non farci travolgere dalla trasformazione digitale in atto nel nostro tempo; i suoi effetti sono ben visibili per chiunque, soprattutto per chi abbia l'occasione di passare più ore al giorno in aula, come nel caso degli IdR. Anche il digitale però può essere occasione di conoscenza, di esplorazione e di collaborazione per la costruzione del sapere, oltre che di relazione, scambio e dialogo.

In chiusura, trovo importante condividere un'ultima osservazione circa il ruolo fondamentale che ha la scuola per l'incontro della comunità ecclesiale con il proprio territorio di riferimento.
Questo, tra le altre cose, ci porta a riflettere sul ruolo dell'IdR all'interno dell'azione pastorale messa in atto dalla parrocchia tanto quanto dalla diocesi; per la verità, una prima possibile pista di lavoro è quella di riscoprire nell'IdR una professionalità proprio dal punto di vista della progettazione educativa: mettere a sistema le risorse di cui la comunità ecclesiale dispone per poterle organizzare in maniera efficace e coerente non solo con le finalità della catechesi ordinaria, ma anche con la tensione missionaria richiamata più volte dalla CEI.
A volte capita che la complessità in cui ci troviamo possa far sentire il peso di dover affrontare nuove sfide, o peggio faccia sentire inadeguati i modelli educativi della tradizione cattolica.
Proprio qui si apre lo spazio per una seconda possibile indicazione, legata al tempo che stiamo vivendo: il Cammino sinodale delle Chiese in Italia. Il ruolo dell'IdR è di certo rilevante per tutta la fase di ascolto del Popolo di Dio, ma può essere ancora più strategico nel ridare vitalità e slancio alle chiese particolari presenti capillarmente sul nostro territorio nazionale, nella misura in cui saprà accompagnare la partecipazione di ogni fedele alla vita della comunità ecclesiale di riferimento.

Prospettive di Media Education

Per un'educazione alla cittadinanza

di Michele Marangi e Laura Comaschi, collaboratori CREMIT

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

Per aprire il sesto anno della nostra rubrica ci sembra utile delineare in breve la cornice che proveremo a utilizzare in tutti gli articoli che saranno pubblicati nei prossimi mesi, per permettere lo sviluppo di una riflessione costante e aggiornata sulla *Media Education*, pur valorizzando e approfondendo temi specifici e aspetti particolari in ogni articolo.

In coerenza con lo stile adottato fin dal primo articolo apparso a settembre 2017, la rubrica ha sempre inteso la *Media Education* non tanto come una disciplina a sé stante, ma come **approccio educativo e pedagogico integrato e modulare** che, oltre ai codici estetici e agli stili narrativi, pone attenzione anche ai contesti e alle logiche di produzione dei media, alle rappresentazioni sociali e culturali che essi veicolano e alle modalità di ricezione da parte di chi li utilizza.

Nel corso degli anni le ricerche e gli interventi promossi dal Cremit hanno codificato il concetto di **competenza digitale**, nell'intreccio necessario di tre dimensioni:

• la dimensione **critica**, che sviluppa la comprensione e l'accesso alle forme testuali in una prospettiva non superficiale, ma capace di porre domande e di cogliere nessi con i contesti di produzione e di fruizione;

• la dimensione **estetica**, che cura la capacità di utilizzare codici, linguaggi e stili narrativi funzionali ai formati e ai contesti comunicativi in cui si opera, sviluppando sia la creatività che il rigore espressivo;

• la dimensione **etica**, che permette di saper valutare la sostenibilità e l'impatto di ciò che si comunica e si pubblica, sia in riferimenti ai temi trattati, sia rispetto alle modalità di intervento e allo stile comunicativo, che dev'essere sempre dialettico e mai offensivo o aggressivo.

Questi tre capisaldi ci sembrano sempre più necessari in una prospettiva di *Media Education* che favorisca l'apprendimento a tutto tondo, concretizzando gli aspetti teorici nella sperimentazione operativa, e viceversa, unendo i saperi formali con quelli informali, e curando con attenzione sia la fase di progettazione collettiva sia quella della valutazione partecipativa degli esiti raggiunti.

Negli ultimi anni, in particolare dal lockdown del 2020 in poi, è apparso in modo sempre più netto quanto affermiamo da tempo: nella società contemporanea i media sono sempre più il **tessuto connettivo** di ogni nostra azione, pensiero, rappresentazione, in cui si intrecciano senza soluzione di continuità la dimensione del fare e quella dell'essere, attraverso molteplici possibilità comunicative e di rappresentazione del sé.

Sempre più quindi la *Media Education* si pone come **educazione alla cittadinanza** tout court, capace di promuovere consapevolezza personale e sociale, e di concretizzare la partecipazione, la creatività, la disseminazione dei propri contenuti in prassi analitiche e comu-

nicative coerenti ed efficaci, che non si limitino a un apprendimento formalizzato all'interno della scuola, ma che, a partire da quello, permettano a tutti, non solo alle generazioni più giovani, di **saper vivere nel sistema dei media in modo coerente, responsabile e dialettico**.

Per situare e rendere operativo e intellegibile questo approccio, abbiamo pensato di strutturare tutti gli articoli a partire da una o più esperienze concrete attivate in differenti territori e ambienti socio-culturali, in modo da scoprire differenti possibilità e opzioni di utilizzo della *Media Education*, stimolando una riflessione che, a partire dalle specifiche di un singolo progetto, possa permettere di individuare alcuni elementi di modellizzazione utili anche per altre realtà e contesti di lavoro.

In questo modo la rubrica vuole creare un costante doppio movimento. Da un lato, partire dalla **concretezza** dell'azione didattica e della pratica pedagogica, per identificare possibilità *concrete* di attivazione delle pratiche media educative in contesti specifici e per coglierne gli aspetti caratterizzanti e le specificità che li strutturano e li rendono efficaci. D'altro lato, proprio in virtù dell'identificazione di questi aspetti caratterizzanti, provare a ripensare tali pratiche non solo come esperienze operative, ma come possibili **modelli** di riferimento utilizzabili per progettare e sviluppare interventi efficaci anche in altri contesti, con lo stesso approccio teorico e stile metodologico e con la capacità di adattare alle esigenze specifiche del contesto un modello di intervento innovativo ed efficace.

In grande sintesi, per questo nuovo anno scolastico "Inquadrature di Media Education" cercherà di raggiungere due obiettivi profondamente intrecciati tra loro: situare la *Media Education* in esperienze concrete e prospettare modelli di intervento media educativo adattabili a differenti situazioni, seguendo le logiche pedagogiche dell'apprendimento esperienziale e della progettazione situata.

#hashtag (parole chiave)

#partecipazione: Oggi viviamo in una società complessa che, per essere compresa, ha bisogno di essere vissuta nella *consapevolezza* della sua complessità. Non è possibile conoscere tutto dell'infosfera, ma è necessario "stare dentro" i fenomeni e i contesti (digitali e non) per capire le logiche che li caratterizzano. L'"esserci" deve pertanto essere sostenuto dall'**agire** perché

solo nel fare e nel (meta)riflettere abbiamo modo di sviluppare competenze ed essere generativi di nuovo sapere.
L'approccio media educativo non può sottrarsi alla metodologia **laboratoriale**, anzi, ne è il suo terreno fertile perché promuove il confronto e la condivisione tra i soggetti a partire innanzitutto dalle loro pratiche e dai loro consumi. Il laboratorio favorisce inoltre la produzione creativa in grado di esplicitare le competenze acquisite anche attraverso artefatti di differenti formati. L'attivazione a suo tempo non deve essere fine a se stessa ma deve diventare partecipata, volta a favorire una responsabilità collettiva.
In ottica media educativa e di cittadinanza la scuola deve creare occasioni in cui i bambini possano agire con/per/nel digitale, conoscere i prodotti culturali offerti dai media e comprendere le rispettive "tracce di senso" che lasciano (e lasciamo) nel web; solo in questo modo la competenza digitale può maturare in modo armonioso sviluppando nei ragazzi una «partecipazione critica, responsabile e di resistenza» (Rivoltella, 2020).
#meta-connessioni: La nostra quotidianità è sempre più *Onlife*, in una dimensione in cui è spesso impossibile distinguere ciò che facciamo online, nelle connessioni digitali, e ciò che facciamo offline, nella realtà fisica (Floridi, 2014). In questa dimensione ibrida, appare indispensabile essere capaci di fare connessioni sia a livello micro come ad esempio tra temi, strumenti e formati, sia a livello macro come tra esperienze, contesti, competenze, La frammentazione è una caratteristica peculiare della rete e del digitale ed è proprio nella sua singolarità che un prodotto, un pensiero e un'idea assumono significato se connessi e inseriti in un contesto di senso più ampio.
Oggi i concetti di multimodalità (Kress, 2009) e transmedialità (Jenkins, 2006) diventano quindi imprescindibili dalle logiche di apprendimento e devono coesistere e integrarsi con le strategie didattiche ed educative.
Affinché la *Media Education* sia davvero un approccio volto a stare nell'attualità e nell'*Onlife*, la scuola e i singoli docenti non solo devono conoscere, analizzare e utilizzare le tecnologie e i

prodotti mediali ma, in questa attivazione, devono avere sempre uno stile educativo e socioculturale in grado di favorire anche tra gli studenti uno sguardo "meta", che tenga in considerazione più aspetti connessi tra loro.
#trasversalità: «L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (art. 1 Legge del 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*). La scuola, in quanto comunità educante, ha lo scopo di favorire la formazione umana nella sua integrità attraverso differenti linguaggi e mediante la collaborazione dei diversi soggetti che la compongono e degli enti territoriali con cui coopera. L'insegnamento di educazione civica, introdotto nelle scuole dall'anno scolastico 2020-2021, permette di "smuovere gli orizzonti disciplinari" per lasciare spazio alla interdisciplinarità. Nella prospettiva della cittadinanza digitale (uno dei tre assi portanti dell'educazione civica, oltre alla Costituzione e allo sviluppo sostenibile), la trasversalità risulta la strategia vincente perché offre occasioni di dialogo tra le discipline e il mondo attuale; la *Media Education*, pertanto, non può essere confinata in sterili tematiche, ma deve essere intesa come approccio trasversale in grado di innovare lo stile didattico e di apprendimento e il pensiero pedagogico.

Fuori campo (sguardo sui consumi mediali, risorse di vario tipo che possono aiutare a riprendere o approfondire il tema trattato)

Jenkins H. (2007). *Cultura convergente*. Apogeo, Milano.
https://www.wumingfoundation.com/italiano/outtakes/culturaconvergente.htm
Kress G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Progedit, Bari.
https://www.pedagogia.it/blog/2016/01/01/un-modo-leggere-scrivere-ragazzi/
Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Raffaello Cortina, Milano.
https://www.notedipastoralegiovanile.it/images/RUBRICHE/Floridi.pdf
Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Scholé, Brescia.
https://www.cremit.it/libro-breve-recensione-dellultimo-saggio-di-rivoltella-nuovi-alfabeti/
https://paroleostili.it/scuola/ Nella sezione "Scuola" del sito di *Parole Ostili* sono presenti diversi spunti formativi riferiti all'educazione civica e a temi media educativi; è possibile consultare anche 200 schede didattiche (suddivise per gradi di scuola – infanzia, primaria, secondaria di I e II grado – e rispettive classi) da sperimentare con i propri studenti.

Gli autori

Michele Marangi insegna Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento all'Università Cattolica di Milano, ove conduce anche il laboratorio di Peer&Media Education. Fa parte del CREMIT, è un formatore e media educator.
Laura Comaschi collabora come formatore e media educator presso il CREMIT e coordina il progetto curricolare di Media Education presso il Centro Scolastico Giovanni Paolo II di Melegnano.

Oltre lo sguardo: il cuore in una scatola

di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, membri del CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia)

Utilizzo dei nuovi social in ambito didattico

Il fiorire della rubrica "Nuovi social e Didattica" all'interno di queste pagine ci consente di animare anno dopo anno il confronto riguardante tematiche media-educative in relazione al possibile utilizzo dei nuovi social in ambito didattico, offrendo esemplificazioni del loro impiego nella Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria.

In ogni numero della rubrica ciascun autore-collaboratore si occuperà di trattare un tema specifico: in questo primo numero verrà indagata la prospettiva di **socializzare l'identità di scuola** all'interno dei social media a oggi disponibili. Grazie al contributo di David Rivoltella, nel mese di ottobre, potremo toccare con mano l'importanza di dedicare un sito web per dare voce a un progetto educativo-didattico legato all'educazione motoria; un personaggio come Gigi-Tale ci guiderà nella scoperta di un canale Instagram dedicato ai temi dell'infanzia, mentre l'Accademia dei Pugni presenterà il proprio canale Twitch di divulgazione storica… e questo è solo un assaggio di quello che ci riserva questa annata!

Il nostro desiderio per il presente anno è quello di camminare insieme seguendo le esperienze e le riflessioni proposte nei dieci articoli che ci accompagneranno in questo dialogo aperto, con l'augurio di non perdere mai di vista il vostro "cuore in una scatola"[1].

Il cuore nella scatola è la chiave: quando si è davanti a un miracolo e ce ne si rende conto, avviene un cambiamento di prospettiva per accogliere la novità che si presenta. Come possiamo "accogliere il miracolo" a scuola? Come possiamo porci con un atteggiamento creativo e propositivo che abbraccia il nuovo e le sfide che verranno? Quali strumenti abbiamo per affrontare il "qui e ora"? Come possiamo condividere l'entusiasmo e la passione che guidano il lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione?

Sono proprio queste ultime osservazioni che orientano il primo contributo della nostra rubrica: una riflessione circa l'educazione **ai**, **con**, **per** e **attraverso i media** da parte di una comunità scolastica che desidera condividere la propria identità, sottolineandone le proprie peculiarità didattiche ed educative, le radici culturali, il desiderio di aprirsi al confronto per (r)innovare la propria rete di collaborazioni e innovarsi.

[1] All'interno dell'ottavo episodio dell'ottava stagione della serie *Grey's Anatomy* i dottori assistono a una sorta di miracolo quando vedono un cuore continuare a battere all'interno di una scatola dopo essere stato espiantato.

Socializzare l'identità di scuola

Per creare una relazione con i propri utenti e aprirsi a significative collaborazioni alla scuola viene chiesto di ***comunicare***.

Ne riportiamo qui il significato etimologico, dal latino: *communicare*, mettere in comune, derivato di *commune*, propriamente, che compie il suo dovere con gli altri, composto di *cum* insieme e *munis* ufficio, incarico, dovere, funzione.

La comunicazione è un'espressione sociale, un mettere un valore al servizio di qualcuno o qualcosa fuori da sé: non basta pronunciare, scrivere o disegnare per comunicare; la comunicazione avviene quando arriva, quando l'espressione è compresa e diventa **patrimonio comune** per la costruzione di una discussione, di un sapere, di una cultura condivisa.

In che misura tale considerazione risulta essere pertinente nel rapporto tra scuola e social media?

Per cominciare, è importante tener presente che le tecnologie e i social media sono entrati a far parte della nostra quotidianità: sono essi stessi a essere andati *Onlife* (Floridi, 2017), modificando ogni aspetto della nostra società, incluso quello comunicativo.

Le grosse compagnie leader del settore (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft) non sono semplicemente enti filantropici che regalano la possibilità di avere una casella e-mail o di comunicare attraverso messaggi coi propri amici, ma sono colossi industriali che mirano a fatturare, a creare nuovi clienti e a fidelizzare quelli già posseduti.

Un rischio importante da considerare si lega alla natura fortemente consumistica, di stampo neoliberista, del mercato dell'industria *hi-tech* (Buckingham, 2020; Potter, McDougall, 2017) che tende a limitare l'impatto comunicativo alla mera finalità di marketing per aumentare la popolarità della propria realtà scolastica e diffondere a un vasto pubblico il proprio *brand*.

Diventa allora fondamentale che sia la scuola in primis a esercitare **competenze digitali** che rispondano a un diritto di cittadinanza nella società digitale: «[...] L'agire autonomo e responsabile delle persone competenti conferisce al concetto di competenza un significato non solo cognitivo, pratico, metacognitivo, ma anche e soprattutto etico» (MIUR, 2018, p. 5). L'esercizio di una **cittadinanza digitale**, dunque, che promuova l'uso dei social media sia per far conoscere le proprie iniziative e condividere informazioni utili attinenti alla vita comunitaria, sia per affrontare tematiche politiche e di impegno civile che esaltino le radici identitarie della stessa realtà scolastica.

Comunicazione espressione sociale

All'interno di questo contesto emerge il valore di **educare attraverso i media**, intendendo i media come elemento trasversale che portano nella sfera comunicativa l'attualità. Nella pagina Instagram o Facebook d'istituto, infatti, si possono creare canali comunicativi significativi tali da essere considerati un potente mezzo di contaminazione, costruzione e condivisione culturale in cui gli utenti interni ed esterni alla comunità scolastica possono inserirsi e interagire.

Come creare contenuti

Come poter creare contenuti significativi da rendere disponibili all'interno dei propri canali istituzionali? Come gestire l'aspetto comunicativo in base al social in cui viene avviato un momento di scambio di informazioni, proposte, esperienze e punti di vista?

È fondamentale per un istituto scolastico dotarsi di piattaforme chiare, funzionali e ben strutturate: portare l'identità di una realtà scolastica all'interno dei social richiede una **narrazione**, ovvero un lavoro molto paziente, la messa in atto di una strategia di racconto efficace. Lo *storytelling*[2] è, infatti, un'attività stra-

Società digitale

[2] Salmon C. (2008). *Storytelling. La fabbrica delle storie*. Fanzi Editore, Roma, p. 5.

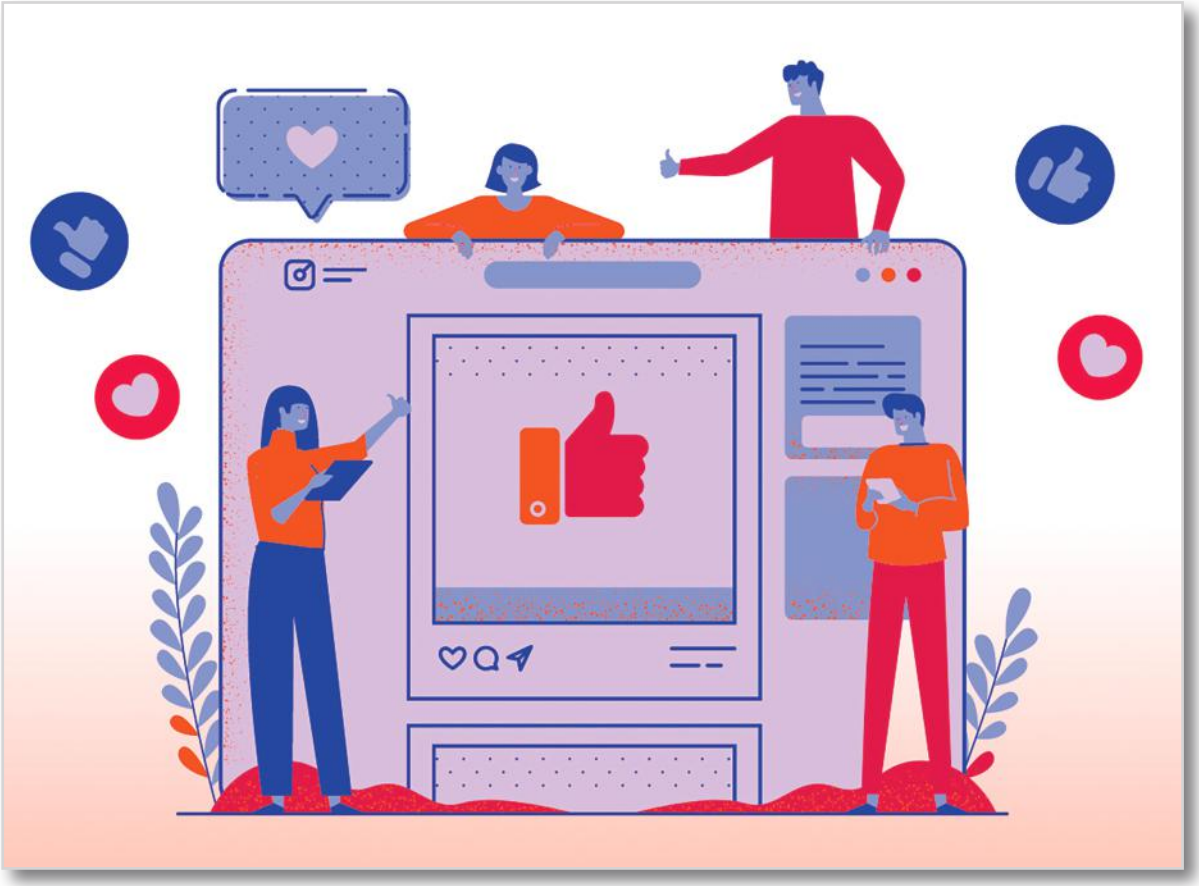
tegica prima di ogni altra cosa, poiché in ogni narrazione l'autore punta a trovare la migliore modalità per comunicare qualcosa a un destinatario che ascolti e interpreti. Una delle sfide maggiori è far sì che il contenuto e il mezzo della comunicazione generino attenzione e rimangano impressi, sotto forma di ricordo, nella mente delle persone.

Durante la costruzione di prodotti mediali (educare **con** i media) di diverso formato (video, audio, immagini, testi, ecc.), si può dare voce all'espressività di ciascun autore (studente, docente e/o genitore, ad esempio) in ottica multimediale, crossmediale e transmediale (educare **per** i media) nel rispetto delle grammatiche interne ed esterne, delle sintassi del social in cui si desidera pubblicare.

Come conoscerle per inserirsi in modo coerente ed efficace? Innanzitutto, occorre educare ed educarci a **leggere i media** come linguaggi con cui le diverse forme culturali sono costruite (educare **ai** media), indagandoli a partire da tre dimensioni: semiotica, espressiva ed etica (Rivoltella, 2018).

Per incentivare una comunicazione efficace dell'identità di scuola all'interno dei social media attuali, dunque, «si trova la necessità di valorizzare la funzione strutturante della narrazione cercando di massimizzare l'impatto di tutto ciò che nelle nuove narrazioni può rivelarsi importante in chiave educativa» (*ibi*, p. 120).

Questo è l'augurio che desideriamo fare a tutte le realtà scolastiche che stanno sperimentando nella gestione di una pagina e/o di un canale istituzionale nei diversi social attualmente disponibili: osservare il "cuore in una scatola" che è presente nelle realtà scolastiche e comunicarlo, nel senso di metterlo in comune con appropriate strategie e accortezze col mondo che ci circonda per testimoniare la propria passione ad apprendere e insegnare e creare rete tra istituzioni che hanno a cuore lo stesso intento educativo.



Una precoce rete tra le scuole rurali dell'Ottocento

di Francesca Davida Pizzigoni

Un precoce, innovativo e in quel periodo assolutamente unico esempio di rete tra quelle che oggi chiameremmo "piccole scuole", è rappresentato dall'esperienza delle scuole di Bassano del Grappa negli anni Ottanta dell'Ottocento. In quel territorio, infatti, ben 11 scuole decidono di impegnarsi per dar vita a una duplice sperimentazione: da un lato tutte le scuole elementari del territorio stabiliscono di dedicarsi a quella che allora poteva essere considerata come l'avanguardia educativa del periodo e cioè la creazione di un **museo scolastico**, espressione di un nuovo modo di fare didattica legato ai cinque sensi, al metodo oggettivo e a una nuova centralità dell'alunno. Dall'altro lato, scelgono di unire le forze non solo per far "sistema" tra loro, ma anche donando al Comune di Bassano tutti i loro 11 musei scolastici in modo da dotare il Municipio di una ricca e articolata collezione di oggetti didattici da mettere a disposizione di tutti gli alunni del territorio. Ne emerge di conseguenza anche una precoce e lungimirante esperienza di collaborazione **scuola-territorio** in cui però, in qualche modo, i ruoli sono ribaltati: se la legge Casati (R.D. 28 novembre 1861, n. 347) e la successiva legge Coppino (15 luglio 1877, n. 3961) stabilivano che fossero i Comuni a dover fornire alle scuole i materiali didattici, qui è la scuola che sussidia il Municipio.

La portata dell'esperienza si può comprendere meglio se contestualizzata nell'ambito del dibattito pedagogico del tempo, in cui, a partire da metà del XIX secolo ma ancora più fortemente dal 1870, si stava affermando a livello internazionale il metodo basato sulle "**lezioni di cose**" (altrimenti detto metodo oggettivo o intuitivo), secondo cui l'alunno apprende meglio se l'insegnamento è ancorato agli oggetti che possono fargli comprendere in maniera immediata, visiva e tridimensionale il concetto che si sta spiegando e i relativi fenomeni correlati. Queste *leçons de choses*, promosse da Marie Pape Carpantier (1879), dovendosi basare sugli oggetti, sono strettamente legate alla nascita del museo scolastico e cioè a una collezione di campioni, naturali e artificiali, che potessero supportare le lezioni quotidiane (Brunelli, 2020). Tale museo era l'espressione più diretta del **positivismo pedagogico** ed era lo strumento che «sostituisce al verbalismo la realtà [...], è il museo che trasforma la vecchia povera scoletta uggiosa del formalismo nella moderna scuola del realismo sperimentale» (Buzzetti, 1913, p. 17).

La lungimiranza di questa esperienza era stata probabilmente stimolata dalla precocità con cui l'ispettore scolastico della zona, il professor Malucelli, aveva organizzato fin dal 1871 conferenze magistrali sul tema dell'insegnamento oggettivo e dall'impegno del Provveditore agli

Collaborazione scuola-territorio

studi Bacci, «alla cui nobile efficace iniziativa la vicentina provincia deve l'istituzione dei musei scolastici» (Zonta, 1886, VIII).
Il risultato è che nel decennio successivo «a Bassano ogni scuola ha il suo Museo» (*ibidem*). Ogni maestro di Bassano, con il supporto anche dei cittadini, aveva infatti provveduto a creare il proprio museo. Ne era nato così un contesto in cui avevano lavorato parallelamente le scuole urbane e le scuole rurali del territorio, supportandosi l'un l'altra fino ad arrivare alla realizzazione di musei nelle scuole di:

Gli oggetti avevano lo scopo di diffondere la conoscenza

1) scuola superiore femminile
2) scuola superiore maschile
3) scuola mista di San Vito
4) scuola mista di San Michele
5) scuola maschile di Santa Croce
6) scuole femminile di Santa Croce
7) scuola mista di Sant'Eusebio
8) scuola mista di Lazzeretto
9) scuola femminile di Angarano
10) scuola maschile di Angarano
11) scuola maschile e femminile di Campese.

Se le prime due, essendo scuole urbane e "superiori"[1], erano dotate di ben 6.514 oggetti quella femminile e di 1.707 quella maschile, di tutto rilievo era la collezione delle scuole rurali con 842 oggetti quella di San Vito, 820 quella di San Michele, 396 quella di Santa Croce maschile e 374 quella femminile, 351 oggetti quella di Sant'Eusebio, 351 di Lazzaretto e a seguire 252 la scuola di Angarano femminile e 126 quella maschile e, infine, 214 oggetti quella mista di Campese. Si tratta sia di oggetti di uso comune (dal bicchiere alla forchetta, ai vestiti), sia di campioni naturali (foglie, gusci, bucce, sassi), ma principalmente di materiali legati sia ai differenti spazi domestici (la cucina, il salotto, la camera da letto, la cantina, il giardino, il pollaio), sia alle differenti attività lavorative e produttive.

Gli oggetti sviluppano idee

La tipologia di **collezione** lascia trapelare l'uso didattico che se ne faceva: gli oggetti avevano lo scopo di diffondere la conoscenza dei nomi in italiano dei vari oggetti e di arricchire il vocabolario degli alunni. Le lezioni quindi erano molto concrete, legate ad apprendimenti immediatamente spendibili e utili alla vita quotidiana. Quello che può apparire come metodo assai semplice, in realtà rappresentava un significativo salto di qualità rispetto al precedente metodo unicamente mnemonico e trasmissivo in cui l'alunno, senza capire il significato delle parole e senza correlarle al concetto che esprimevano, doveva astrattamente memorizzarle.
È datato 1884 l'ulteriore significativo sviluppo di questa esperienza di precoce collaborazione e sperimentazione: tutte le scuole, infatti, decidono di donare il proprio museo scolastico al Comune di Bassano del Grappa, andando così di fatto a creare il primo esempio di Municipio dotato di una rete sul territorio di collezioni didattiche e di strumenti a supporto dell'istruzione elementare. In occasione dell'inaugurazione di questa **rete** si ribadisce come siano gli oggetti, raccolti nelle collezioni dei musei, che se opportunamente utilizzati dalla prima all'ultima classe possono sviluppare le idee e i sentimenti dei fanciulli. Si intende anche prevenire le critiche di coloro che si oppongono al museo scolastico: «Non abbiate paura di insegnare troppo ai fanciulli», perché, al contrario, l'insegnamento oggettivo rende chiaro e facile ciò che si spiega. Ben lontano da esercizi mnemonici e puramente meccanici, il museo consente ai cinque sensi di "andare in soccorso" della sola parola, permettendo agli alunni di ancorare i concetti a qualcosa di più concreto che non la sola spiegazione orale. Il museo scolastico consente di conoscere i nomi delle cose in maniera naturale e di sostituire il buon italiano al dialetto ma – anche in questo caso – non deve esse-

[1] Si ricorda che la legge Coppino del 1877 aveva esteso la durata della scuola elementare a 5 anni e aveva reso obbligatori i primi 3 anni "inferiori".

re confuso con il solo esercizio di nomenclatura; «La nomenclatura per sé stessa è uno studio arido e noioso; giova per accrescere la suppellettile della lingua, ma deve giovare per la vita» (*ibidem*). Per questa ragione, invece di limitarsi a conoscere solo il nome dei singoli oggetti, è opportuno specificare a cosa servono nella vita, da dove provengono, come si trasformano, come può l'alunno utilizzarli in relazione ai suoi bisogni relativi al leggere, allo scrivere, al vestire, all'igiene, all'economia domestica e così via. Sono proprio i maestri in questo caso di scuola rurale – quei maestri il cui stipendio era decurtato di un terzo rispetto ai colleghi di città (De Fort, 1996) e che senza alcuna preparazione specifica si trovavano ad insegnare in classi miste, non solo come genere ma anche come età, il cui numero di alunni poteva arrivare a oltre 70 in contemporanea (Di Pol, 2016; Pruneri, 2018) – ad aver fortemente contribuito a tale *unicuum* bassanese.

Partendo da una situazione oggettivamente di svantaggio (Montecchi, 2015), queste scuole rurali di Bassano hanno saputo offrire il loro contributo per trasformarsi in terreno di **sperimentazione**, in luogo in cui, attraverso la creazione del museo scolastico, accompagnare l'alunno a «usare lo strumento testa» e a essere «maestro di sé», proprio come auspicheranno poi le Istruzioni ai programmi elementari del 1888 (R.D. n. 5724/1888).

Bibliografia

Bobbio A. (1925), *Memorie. Diario inedito*.

Buzzetti D. (1913). *Il Museo scolastico. Le raccolte didattiche nelle scuole del Comune di Monselice*. Tipografia Bevilacqua, Minerbio.

Brunelli M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. EUM, Macerata.

Di Pol R.S. (2016). *La scuola per tutti gli italiani: l'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Mondadori Università, Milano.

Ferrara C. (1906). *Dal diario di una maestra*. Rossetti, Pavia.

De Fort E. (1996). *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*. Il mulino, Bologna.

Ghiglieno G.B. (1885), *Museo didattico per l'insegnamento oggettivo nelle scuole elementari*. Tipografia Campagno e Comp., Saluzzo.

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

Pape Carpantier M. (1879). *Del metodo naturale nell'insegnamento primario. Conferenze di Maria Pape Carpantier, traduzione con note ed aggiunte di Carlo Gargiolli*. Sansoni, Firenze.

Pruneri F. (2018). *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*. Su «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento», 34 (2). *https://www.studistorici.com/wp-content/uploads/2018/06/01_PRUNERI.pdf*

Vecchia P. (1887). *La nuova scienza dell'educazione applicata all'insegnamento primario, per uso delle scuole normali e per gli esami di abilitazione all'Ispettorato scolastico*. Vol. II (metodica particolare). Stamp. Reale Della Ditta G. B. Paravia e C., Torino.

Villani A. (1897). *Il museo scolastico: norme pratiche per raccogliere e preparare una collezione di oggetti rispondenti ai libri di lettura delle scuole elementari*. Bassi, Reggio nell'Emilia.

Zonta M.G. (1886). *I musei scolastici di Bassano: nomenclatura delle collezioni del museo della scuola urbana superiore femminile, preceduta da un breve discorso sulla importanza e sul merito dell'insegnamento oggettivo del prof. G.B. Malucelli*. Atab. Tip-lit. A. Roberti, Bassano.

Perché rileggere Mario Lodi

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

La pratica riflessiva come antidoto alla routine didattica

Dimensione inventiva della riflessione

Anzitutto, perché Lodi – conoscitore delle esperienze vissute da Tolstoj nella scuola, avviata nella sua tenuta per i figli dei contadini, e affascinato dalle intuizioni pedagogiche di Maria Montessori e dal «metodo naturale» di Celestino Freinet – considera la pratica riflessiva l'**antidoto** alla routine didattica. Via via che la quotidiana azione insegnativa diventa ripetitiva e routinaria e il conoscere nella pratica diventa in misura crescente tacito e abitudinario, l'insegnante può perdere importanti opportunità per riflettere su ciò che fa. E se impara, come spesso accade, a essere disattento in modo selettivo ai fenomeni, allora può soffrire di noia: quando questo accade vuol dire che il docente ha imparato troppo da ciò che sa. La pratica riflessiva può allora fungere da correttivo: può far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive e può trovare un nuovo senso nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità.

Ascoltiamo Mario Lodi: «Ricordo un episodio mentre i bambini erano attenti alla discussione che stavamo facendo, uno di loro si alzò dal proprio banco e andò, senza parlare, alla grande finestra, che sembrava aprirsi sul mondo. Al mio moto di sorpresa un altro suo compagno fece altrettanto. A uno a uno uscirono tutti dal banco per andare a guardare che cosa succedeva sui i tetti di fronte e io, maestro, che doveva comandare… fui trascinato dalla loro curiosità nel dilemma: lasciar fare o reprimerli, ascoltarli o punirli? [...] A un certo punto ho deciso di cambiare [...]».

Cipì (da cui sono tratte le parole lodiane) è considerato il libro di narrativa più rilevante di Mario Lodi. Ha avuto una lunga gestazione, quasi due interi due anni di scuola: la prima e la seconda elementare. Occorre leggere esattamente l'indicazione dell'autore: Mario Lodi *e i suoi bambini*, come si trova già nella prima pubblicazione nelle edizioni Avanti nel 1961. *Cipì* diventerà invece famoso nel 1972 quando Einaudi lo inserirà nel suo catalogo con Mario Lodi *e i suoi ragazzi*.

È questa la portata innovativa del libro. L'adulto come **trascrittore**, come estensore della storia che i bambini hanno creato, osservando dalla finestra della classe la vita di un nido di passeri costruendoci sopra vicende dovute alla loro immaginazione. È proprio la **dimensione inventiva della riflessione** che rende capaci di con-versare e negoziare con i problemi dell'insegnare.

L'insegnante si mostra pronto in ogni momento della giornata scolastica a imparare dalla vita, a modificare i suoi piani, a ricalibrare progetti, a programmare sulla base di interessi che fioriscono dalla piccola società della classe e della scuola.

Poi, perché sollecita la valorizzazione della riflessione: non solo *prima* dell'azione didattica, per inquadrare correttamente l'azione da compiere e *dopo* l'azione stessa, per rielaborare e raffinare la base conoscitiva, ma anche, e soprattutto, *nel corso* dell'azione per seguire e adattare continuamente la propria strategia alle condizioni e agli elementi informativi che via via emergono durante il suo sviluppo. Quando si riflette nel corso dell'azione, si diventa un **ricercatore operante** nel contesto della pratica. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico; migliora la conoscenza di sé; affina la padronanza delle tecniche e delle situazioni; perfeziona la comprensione di queste ultime per saper leggere le pratiche future e per saper scegliere fra più possi-

bilità. Il **sapere esperienziale** di chi è impegnato nella pratica educativa è qualcosa che viene espresso nel quotidiano "fare scuola", ma tende a rimanere tacito, non detto, a causa della svalutazione a cui da sempre – nella nostra cultura in particolare – è stato sottoposto il sapere dei "pratici": è accaduto così che non poco sapere pedagogico e didattico sia andato perduto. D'altra parte, riferire del quotidiano ha di solito scarsa considerazione, in quanto l'uomo, specie nella società di oggi, si definisce per l'attività produttiva – anche, e non raramente, per quella creativa – e non già per quella ovvia di tutti i giorni.

Sapere esperienziale

Inoltre, perché mette la pratica riflessiva al centro del progetto di formazione degli insegnanti, anticipando il guadagno della ricerca odierna: promuovere e affinare la riflessione sulle azioni didattiche pregresse, fatte da Mario Lodi; le convinzioni, le teorie di riferimento, le opinioni, ma anche le credenze, le abitudini, i pregiudizi che costituiscono il *background* dell'azione di chi insegna. Nessuna idea didattica è più incrollabile di quella che ha dato orientamento e significato alla più modesta delle attività quotidiane d'insegnamento, costituendo spesso un ostacolo proprio perché resiste più di ogni altra al cambiamento e dunque presenta una dimensione conservatrice.

I curricoli formativi, come ognuno ormai ha avuto modo di constatare, costruiti intorno soltanto alla teoria implicita della formazione docente come "iniezione" (*teacher education as injection*), come trasmissione di conoscenze e di abilità – proposte nell'ambito dei corsi universitari – non risultano sufficienti. Considerati come meri "consumatori" di pacchetti *prêt-à-former*, gli insegnanti, difatti, *for both pre-service and in-service training*, non vengono affatto dotati delle competenze necessarie per il loro lavoro reale. Le regole professionali formali, poste *a priori*, non forniscono i quadri generali e pertinenti per quello che devono fare o non fare, come e perché farlo.

Altra la prospettiva che schiudono e disegnano i curricoli che si fondano sull'approccio **riflessivo-scrittorio** e che, costruiti intorno alla *teacher education as reconstruction* – quella appunto di un processo di rielaborazione, riflessione, approfondimento su quanto si viene professionalmente vivendo –, sorreggono l'insegnante, specie quello *in-service education*, nel costruirsi un sé professionale sempre più idoneo all'agire educativo.

Il congegno mentale che siffatta scrittura mette in moto si fa dispositivo assai utile proprio perché innesca processi di autoanalisi, di introspezione, di revisione critica, marcando gli elementi significativi (positivi e negativi) della storia lavorativa che l'hanno in diversi modi connotata (Laneve, 2009; 2013; 2014).

Formazione degli insegnanti

Ancora, perché ha tenuto distinto la funzione docente dal ruolo dei ricercatori: «Questo lavoro di documentazione manca di qualcosa per essere una vera e propria ricerca. Io penso che in questi giorni, nelle discussioni delle commissioni, dovrebbe nascere una collaborazione che definisca obiettivi, metodi, e risultati della ricerca, per superare quella separazione tra chi conduce l'esperienza e chi la studia»[1].

Ruolo nuovo degli insegnanti

E **infine**, perché ha ridefinito il ruolo nuovo degli insegnanti da *receivers* a fonti della ricerca, anticipando uno dei tratti nuovi della ricerca sull'insegnamento e sollecitando, in tempi non sospetti, gli epistemologi a smettere di giudicare inaffidabile o addirittura deprecabile contare sulla **testimonianza** e considerarla piuttosto **fonte attendibile** per la ricerca scientifica. Costruire il sapere didattico mediante la testimonianza (orale e soprattutto scritta) degli insegnanti può ritenersi pertanto un itinerario di ricerca perfettamente in linea con i nuovi orientamenti della epistemologia contemporanea.

[1] Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Einaudi, Torino, p. 131

Approccio riflessivo-scrittorio

Bisogno di speranza, ma anche di concretezza

La scuola inclusiva come bene da tutelare e far crescere

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

Sono anni particolarmente complessi, quelli che stiamo vivendo. Un evento tanto inatteso quanto devastante ha fatto irruzione nelle nostre vite, disgregando certezze, facendo emergere nodi irrisolti, portando ciascuno di noi a sperimentare forme di fragilità forse in parte ancora sconosciute, scoprendo così come questa dimensione non sia sempre e solo qualcosa da attribuire ad altri o confinare entro condizioni chiare e ben delimitate, ma sia parte costitutiva della natura umana, se non persino l'espressione più profonda e autentica del proprio io.

La crisi pandemica, e con essa anche quella economica, sociale, culturale e climatica, ha contribuito a mutare radicalmente il volto delle nostre esistenze, mettendo a nudo l'inefficacia e l'insostenibilità di assetti e modelli gestionali di fronte alle tante e diverse sfide che le persone e il pianeta si sono trovati ad affrontare. Senza tregua abbiamo poi assistito all'evolversi di scenari bellici in una drammatica *escalation* di violenze che sembrano di colpo ricondurre – facendole rivivere – a epoche lontane, non ancora evidentemente consegnate a un passato che si riaffaccia nelle sue forme più tragiche. Sul piano umano, etico, esistenziale, molti sono gli interrogativi sollevati da tutto ciò che stiamo vivendo e dai quali diviene quantomeno necessario lasciarsi interpellare.

La necessità di rendere attuabili percorsi formativi in cui contraddizioni, differenze e pluralità divengano elementi promotori di dialogo e di incontro

Una considerazione preliminare induce a ritenere come il noto acronimo VUCA, *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity* (Bennis, Nanus, 1987) con cui da tempo si tende a descrivere, sintetizzando, le caratteristiche del contesto che abitiamo e nel quale ci troviamo ad agire, come singoli e come gruppi, sembri non bastare più. Quel mondo "volatile", attraversato cioè da trasformazioni sempre più repentine, "incerto" e come tale difficilmente prevedibile o controllabile, "complesso", in ragione di un elevato livello di interconnessione che lega i molteplici elementi di un sistema, "ambiguo", e quindi non immediatamente interpretabile in modo univoco e chiaramente distinto, si è manifestato in tutta la sua **vulnerabilità** e nella conseguente impossibilità di essere dominato attraverso logiche di pensiero lineari. Presunte certezze, che non si sono rivelate tali, hanno lasciato spazio ai tratti tipici che connotano l'attualità: contraddizione, non consequenzialità, incongruenze chiamate ad abitare e condividere i medesimi territori culturali e sociali. Tutto ciò chiama in causa aspetti di natura pedagogica e più precisamente la necessità, per tutti coloro che vivono responsabilità educative, di capire come rendere attuabili percorsi formativi in cui contraddizioni, differenze e pluralità non debbano necessariamente risolversi in una sintesi, ma divengano elementi promotori di dialogo e di incontro. Si è in tal senso pienamente convinti che le forme e le modalità di una didattica così pensata possano trovare adeguate condizioni di sostenibilità solo all'interno di una scuola in cui i valori inclusivi siano parte costituiva e strutturale dei processi progettuali e organizzativi. Si possono infatti cogliere alcuni elementi di continuità tra le esigenze formative derivanti dal consolidarsi di una società che ci impone di vivere e restare nell'incertezza, di accogliere imprevisti e panorami inattesi sapendovi far fronte non solo in modo adattivo, ma in un certo senso anche generativo e costruttivo, e la possibilità di creare relazioni autentiche di apertura verso l'altro, di discostarsi da ogni logica di prevedibilità, facendo posto

a sguardi inediti, imparando a rimanere, per il tempo necessario, nella condizione dell'ignoto, delle opportunità di scoperta, senza cedere alla tentazione di imbattersi in scorciatoie cognitive, causate da una lettura deterministica e riduzionistica della persona. **Educare** dunque **nella e all'incertezza**, azione indispensabile come chiaramente questi anni – lo si è detto – hanno posto in evidenza, significa in ultima analisi dare piena attuazione ai significati che connotano lo stesso processo di crescita e di apprendimento che è, o dovrebbe essere, una costante ricerca di quanto ancora sconosciuto e inespresso, un'instancabile elaborazione di opportunità indefinite, e non certamente l'esito di pratiche conformistiche guidate da criteri di certezza e stabilità. Per dirla con una citazione del premio Nobel Richard Feynman (1963) «Per progredire bisogna lasciare socchiusa la porta dell'ignoto». A tal proposito, principi e orientamenti connessi alla ricerca pedagogico-speciale possono offrire qualche elemento di riflessione. Chi opera all'interno di contesti complessi, come quello scolastico, e, ancor più, coloro che quotidianamente si relazionano con condizioni specifiche, legate alla presenza di una disabilità o di una condizione di difficoltà e di disagio, sanno bene come la capacità di fare posto all'incertezza non debba essere assunta come espressione di precarietà o assenza di direzionalità, quanto piuttosto come possibilità di coltivare spazi di riflessione che non si riducano alla necessità di trovare soluzioni immediate, basate su stereotipi o modelli di pensiero già consolidati. Esemplificativo al riguardo è il pensiero contenuto nel *Rapporto del Tavolo di Lavoro della comunità scientifica ed educante sul tema: L'educazione al tempo dell'incertezza. Proposte e visioni sui futuri dell'educazione a partire dalla riflessione su incertezza e complessità* (2020), secondo il quale «L'incertezza non [sia] solo una caratteristica del pensiero rivolto al futuro, di cui nel secolo scorso è stata svelata l'imprevedibilità, quanto anche il frutto di una disposizione alla riflessione; è la riflessione che provoca incertezza. Il confronto con l'incertezza rende consci della necessità di prendere decisioni non disponendo di tutte le informazioni pertinenti».

Educare nella e all'incertezza

Specificità comportamentali, relazionali, emotive o di apprendimento del bambino o del ragazzo inducono necessariamente a confrontarsi, al di là di ogni possibile etichetta o classificazione diagnostica, con interrogativi che aprono diverse possibilità. Il che significa anche per l'adulto educatore riuscire a stare entro una dimensione di tempo sospeso: un tempo per porsi in ascolto, per avvicinarsi a una conoscenza che per sua stessa natura non può essere definitiva, né statica, per arginare un bisogno di controllo, legato alla necessità di ordinare e dare un senso a ciò che accade e, soprattutto, per riuscire a rimanere in attesa senza alcuna pretesa di sapere, di comprendere, di intervenire.

Tempo per porsi in ascolto

Arginare un bisogno di controllo

Molti sono i quesiti che invitano a ragionare, in profondità, sulle azioni che una scuola dovrebbe perseguire per poter garantire adeguate risposte a ogni alunno, ed essere così ritenuta efficiente e ottemperante alla sua missione educativa, prima ancora che sensibile e accogliente. Quanto affermato richiama, rafforzandolo e contestualizzandolo in relazione agli sviluppi storici e culturali sopra delineati, un tema caro alla tradizione epistemologica di stampo pedagogico e alle pratiche educative connesse alla presa in carico di persone, minori ma anche adulti, con disabilità: la capacità del docente di abitare i confini e di percorrerli, in costante equilibrio tra azione e riflessione, tra evidenze e interrogativi, tra speranza e bisogno di concretezza. È in questo territorio limite in dinamica trasformazione, in questo spazio di pensiero in cui confluiscono tante questioni aperte,

ma anche qualche orientamento offerto dalla quotidianità scolastica, che si collocano i contributi della sezione "Pratiche inclusive", con lo scopo di condividere elementi utili per continuare ad assicurare e rendere realmente sostenibile, in una logica di valorizzazione e crescita, **una scuola di tutti e per tutti**.

Il *box* ospiterà dunque, nel corso dell'anno editoriale, proposte di aggiornamento e approfondimenti tematici ascrivibili a una dimensione di inclusività quale componente strutturale dei processi di macro e micro-progettazione in ambito educativo e didattico (analisi, organizzazione, realizzazione, gestione e valutazione), finalizzati a implementare e mantenere elevato il livello di saperi, interessi e motivazione, indiscutibili buoni antidoti contro ogni deriva di inerzia.

Pare allora opportuno sostanziare l'augurio di un buon anno scolastico a tutti coloro che, attraverso la formazione, la lettura e il confronto continuo, sono sempre alla ricerca di buone strade da percorrere, con due citazioni. La prima si collega al pensiero del Papa che, richiamando le parole di don Tonino Bello, ricorda: «Non possiamo limitarci a sperare, dobbiamo organizzare la speranza. Se la nostra speranza non si traduce in scelte e gesti concreti di attenzione, giustizia, solidarietà, cura della casa comune, le sofferenze dei poveri non potranno essere sollevate, l'economia dello scarto che li costringe a vivere ai margini non potrà essere convertita, le loro attese non potranno rifiorire. A noi, specialmente a noi cristiani, tocca organizzare la speranza. Tradurla in vita concreta ogni giorno, nei rapporti umani, nell'impegno sociale. Sta a noi superare la tentazione di occuparci solo dei nostri problemi, per intenerirci dinanzi ai drammi del mondo, per compatire il dolore […] serve imitare le foglie, che senza dare nell'occhio ogni giorno trasformano l'aria sporca in aria pulita».

La seconda racchiude uno fra i tanti, preziosi doni lasciati da chi, come Andrea Canevaro, ha davvero saputo interpretare il senso dell'essere Maestro. Non vuole essere solo un ricordo, ma prima di tutto l'invito a custodirne il senso e a proseguire lungo la strada tracciata. «Non perdetevi d'animo: pensate che avete la possibilità di incontrare ogni mattina chi sta crescendo, il mondo di domani. E questo vi convinca che state facendo il più bel lavoro del mondo… Vi auguro di meritare la fiducia di chi cresce e di lasciar perdere il resto».

Qualche lettura per continuare a riflettere

AA.VV. (2020). *Rapporto del Tavolo di Lavoro della comunità scientifica ed educante sul tema: L'educazione al tempo dell'incertezza. Proposte e visioni sui futuri dell'educazione a partire dalla riflessione su incertezza e complessità*. Officina Educazione Futuri.

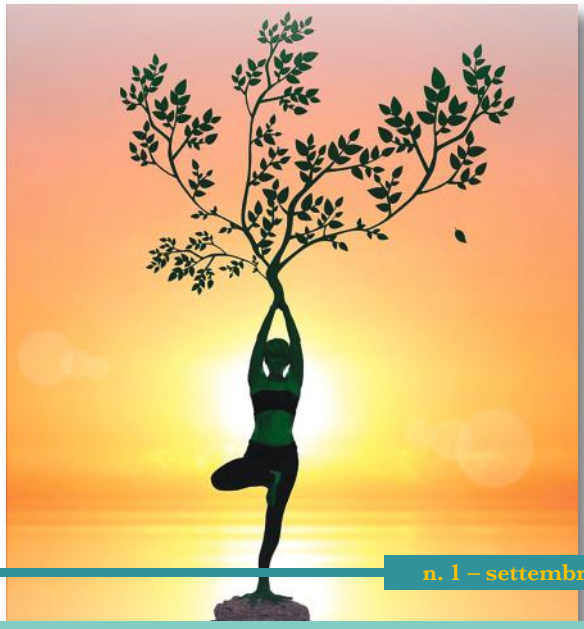
Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Franco Angeli, Milano.

Amatori G., Corsi F.M. (2022). *Il mio primo anno da... Insegnante di Sostegno alla Scuola Primaria. Guida pratica per affrontare le sfide dentro e fuori la classe*. Erickson, Trento.

Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*. In «Form@re», 21(1).

d'Alonzo L., Monauni A. (2021). *Che cos' è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Scholé, Brescia.

Dominici P. (2019). *Dentro la società interconnessa. La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*. Franco Angeli, Milano.



21 Settembre

Il valore della Pace nelle parole dell'infanzia

di Stefania Pizzetti

Istituita il 30 novembre 1981 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, la Giornata Internazionale della Pace nasce dalla volontà di consacrare un giorno all'insegna della pace mondiale e della non violenza. La risoluzione con la quale è stata approvata questa Giornata Internazionale esorta gli Stati membri dell'ONU, le organizzazioni governative e non e gli individui, a concentrarsi in questo giorno nella promozione di azioni educative per sensibilizzare sul tema della pace globale. Se pensiamo che proprio in questo momento sono in atto decine di guerre in tutto il mondo, da quelle più mediatiche a quelle che interessano minoranze a noi lontane, questa Giornata è fondamentale perché c'è ancora un grande lavoro da compiere per sviluppare e promuovere una **cultura della pace**.

Le guerre uccidono, mutilano, privano le persone del soddisfacimento anche dei bisogni più elementari e creano ferite a livello personale e sociale che possono sanarsi solo dopo generazioni.

Questa Giornata è un riflettore puntato proprio sul tema della guerra perché il primo passo per la fine delle ostilità risiede nella consapevolezza comune che la guerra è sempre ingiusta, soprattutto verso i bambini, che vengono privati della loro infanzia. Il 20 novembre 1989 l'Assemblea Generale dell'ONU approvava all'unanimità la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, un documento che ancora oggi risulta il più ratificato di tutto il pianeta. Nei suoi 54 articoli la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia riporta la parola "pace" una volta soltanto, nell'art. 29: «Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: […] preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e i gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona […]». Sono passati più di trent'anni dalla stesura di questo documento, ma la pace non è ancora una condizione che tutti i bambini possono abitare.

Nei programmi dell'ONU troviamo un documento scritto dai Paesi Membri, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che riconosce tra gli obiettivi da perseguire quello della pace, ma è ancora presto per apprezzarne i frutti.

Anche la Costituzione Italiana all'Articolo 11, in sintonia col Diritto internazionale basato sulla Carta delle Nazioni Unite e sulla Dichiarazione Universale, afferma: «L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo».

Sviluppare e promuovere una cultura della pace

Citiamo questi documenti perché gli adulti, almeno negli intenti, hanno provato a porsi come garanti della pace, ma l'esempio di vita che ci ha lasciato Gandhi o le parole di Martin Luther King che risuonano ancora in noi hanno aperto la porta all'idea di una pace che va oltre l'assenza di conflitto, ma che è piuttosto un **valore da abitare**.

La guerra è sempre ingiusta

La pace è un valore da abitare

Salvatore Natoli (1997) afferma che «[…] La dimensione del valore è l'assunzione della responsabilità. Cosa vuol dire la parola "responsabilità"? Deriva da *respondeo*. Nella responsabilità io

Responsabilità

rispondo all'altro. Ma perché rispondo all'altro? Perché non ne posso fare a meno. E perché non posso farne a meno? Perché io, da solo, non posso vivere. Allora la dimensione del valore è l'assunzione della reciproca responsabilità».

Scelte degli individui che insieme costituiscono il comportamento di un popolo

Se la pace è garantita solo ed esclusivamente dal comportamento e dalle scelte degli individui che insieme costituiscono il comportamento e le scelte di un popolo, ecco che già dal nido abbiamo la responsabilità di costruire insieme una cultura della pace.

«Dobbiamo scegliere la Pace, è l'unica opzione per riparare il nostro mondo distrutto», ha dichiarato l'anno scorso il Segretario Generale delle Nazioni Unite, Antonio Gutteres, invitando «i combattenti di tutto il mondo a deporre le armi e osservare una giornata di cessate il fuoco globale».

Allora, la Giornata Internazionale della Pace diventa un momento per abitare la pace e, insieme ai bambini e alle bambine dei servizi educativi, diffonderne i semi.

Il nido d'infanzia comunale "Iride" di Guastalla (Re) ha voluto aderire a questa Giornata, andando al Bio Parco di Guastalla, con tutte le sei sezioni; attorno al Carpino Bianco, allestito con segnalibri di sughero disegnati da bambine e bambini e scritti dalle famiglie, abbiamo cantato e letto il libro *Tu sei importante* di Christian Robinson, per sostenere concetti come uguaglianza, ma allo stesso tempo diversità che diventa inclusività. È possibile visualizzare le cartoline dedicate a questa Giornata, trascorsa dai bambini e dalle bambine al parco, sulla nostra pagina Facebook o seguendo l'hashtag #TEMPODIVALORI_MEME

Inoltre, in occasione di questa Giornata, abbiamo deciso di rendere protagoniste di questo articolo le parole sulla pace dei bambini e delle bambine – raccolte anche in occasioni differenti dal 21 Settembre – poiché riteniamo che si tratti di un tema troppo importante per circoscriverne i momenti di riflessione. Riportiamo dunque una raccolta di "Istruzioni di Pace", un manifesto collettivo a opera dei bambini e delle bambine di 4 anni della Scuola Comunale dell'Infanzia di Novellara (Re).

Il sistema Cuore-Cervello

di Greta Lacchini, insegnante di scuola primaria, esperta di mindfulness

Capire come il cervello si è evoluto per apprendere, e cosa questo significhi per un insegnamento efficace, è davvero importante. Gli approfondimenti offerti nei diversi articoli della scorsa annata hanno delineato la linea temporale dello sviluppo del cervello, le modalità per costruire la memoria e l'importanza della capacità della memoria di lavoro, l'apprendimento attivo e le diverse strategie per attuarlo in classe. Per quanto riguarda la regolazione emotiva nel contesto scolastico, ho approfondito il termine «finestra di tolleranza», coniato da Daniel J. Siegel[1] e ampiamente usato dalla comunità scientifica per descrivere un *range* di reazioni psico-fisiologiche in condizioni di sollecitazione ordinaria o di avversità.

Con Jean Jacques Rousseau, già nel Settecento, si era cominciato a porre l'attenzione sull'importanza capitale dell'**educare ai sentimenti**, per entrare in contatto con il sé corporeo ed emotivo, con il proprio sé interiore. Rousseau può senza dubbio essere considerato il fondatore della pedagogia moderna e teorizzò la «voce del cuore», cioè il sentimento come guida, che porta sempre al bene supremo senza possibilità di errore. La presenza mentale che si sviluppa grazie alla **meditazione** di consapevolezza risulta essere uno strumento straordinario per permettere il raggiungimento di una pace interiore, che porta a sua volta a un positivo contagio osmotico con il mondo esterno. Essa insegna a guardare dentro di sé, a essere coscienti e consapevoli dei propri processi mentali ed emozionali, a dar loro un nome, a riconoscerli senza temerli.

Tutti questi aspetti appena descritti risultano di notevole importanza nell'ambito educativo, sia per quanto riguarda i bambini, sia in relazione agli insegnanti. Infatti, tutte queste competenze rappresentano per i primi una difesa contro la pressione del gruppo, i comportamenti negativi, il bullismo, i comportamenti poco educati e l'assunzione di rischi.

Gli allievi con buone competenze sociali e consapevolezza emotiva riescono meglio sia socialmente – instaurarsi di relazioni positive, sviluppo di una comunicazione verbale e non verbale efficace e della capacità di ascolto, prevenzione dei comportamenti a rischio, incremento dell'empatia –, che scolasticamente – miglioramento delle *performances* scolastiche[2], maggior motivazione e impegno negli studi, maggiore collaborazione con altri bambini e migliore gestione dello stress.

Educare ai sentimenti

Per quanto riguarda gli insegnanti, le competenze emotivo-relazionali dovrebbero fungere da fondamenta per la professione di docenza. La loro mancanza potrebbe portare non solo a interventi educativi non appropriati, ma anche a disagi e sofferenze per gli stessi insegnanti, che dovrebbero fin dall'inizio mettere in conto il grandissimo coinvolgimento affettivo e relazionale che la loro professione comporta.

In conclusione, dunque, tramite la *mindfulness*, si fonde l'educazione affettiva con l'educazio-

[1] Daniel J. Siegel è professore clinico di psichiatria presso la UCLA School of Medicine, co-direttore fondatore dell'UCLA Mindful Awareness Research Center e direttore esecutivo del Mindsight Institute. Laureato alla Harvard Medical School, il dottor Siegel è autore di numerosi libri, tra cui il bestseller del New York Times Brainstorm e i bestseller *Mindsight*, *Parenting from the Inside Out* (con Mary Hartzell), *The Whole-Brain Child* (con Tina Payne Bryson), e *No-Drama Discipline* (con Tina Payne Bryson). Anche autore dei testi professionali acclamati a livello internazionale, tra cui *The Mindful Brain* e *The Developing Mind*, il dr. Siegel tiene conferenze e conduce workshop in tutto il mondo.

[2] Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le Life Skills*. Erikson, Trento.

Interazioni fra cuore e cervello

ne alle relazioni interpersonali (rapportarsi in maniera empatica, significativa, positiva e con fiducia in sé stessi, negli altri e verso il mondo), che si legano al campo affettivo e alla conoscenza di sé (autocoscienza).

Solo attraverso il recupero della capacità di identificazione e la corretta espressione dei sentimenti è possibile una crescita personale e olistica dell'individuo: quest'ultima, dal greco *holon* che si traduce con "tutto", permette, attraverso un **approccio globale**, di considerare l'individuo nella sua interezza come un sistema integrato di parti, le cui varie funzioni concorrono a formare un'unità e allo sviluppo e alla manifestazione del sé.

A fronte di tale assunto la nuova concezione di salute è al centro degli studi. Il campo delle neuroscienze è costituito dalle discipline in cui le variabili sono descritte in termini neurologici e il campo della psicologia da tutte quelle discipline in cui le variabili sono descritte nei termini psicologici-comportamentali.

Stato di coerenza

Oggi è possibile tracciare un'area tra un campo e l'altro, la cosiddetta area della **psicofisiologia**, che viene notevolmente incontro alla necessità di una visione sistemica-complessa dell'organismo umano.

Psicofisiologia

In tale ambito vorrei analizzare l'importanza della flessibilità dell'attività cardiaca. La differenza significativa tra salute e patologia rispetto al cuore è la sua capacità di essere, appunto, flessibile: infatti, maggiore è il grado di variabilità, migliore è la sua capacità di adattarsi ai diversi ***stressors***[3].

Le interazioni fra il cuore e il cervello sono caratterizzate da un continuo dialogo dinamico fra i due organi[4]. Diversi studi basati su osservazioni cliniche e sperimentali hanno indotto cardiologi, neurologi e psicofisiologi a postulare l'esistenza di un **sistema cuore-cervello**. Pongo l'accento sulle interazioni tra il cervello e il "cervello del cuore" perché costituiscono uno degli aspetti centrali dell'intelligenza emotiva e il riflesso di tali interazioni è rappresentato dalla normale variabilità del battito cardiaco (HRV).

Osservando il sistema nervoso possiamo notare che il sistema simpatico funge da acceleratore delle funzioni fisiologiche e il Sistema Parasimpatico da freno, così che l'intervallo tra due battiti non è mai identico e tale variabilità è sinonimo di buone capacità di adattamento.

Gli importanti studi di Wolk e Velden[5] hanno fornito un importante contributo alla comprensione della relazione cuore-cervello, sostenendo che i cambiamenti nelle funzioni psicofisiologiche globali guidati dagli stati emotivi e le conseguenti modificazioni nella variabilità della frequenza cardiaca sono strettamente collegati alla facilitazione o inibizione dei processi implicati nella funzione cognitiva.

Gli stati emozionali sono in relazione con la coerenza psicofisiologica, che a sua volta si riflette nella coerenza del ritmo cardiaco. Il **valore di coerenza** è concepito come un indicatore della comunicazione e della integrazione tra il cuore e il cervello. Lo stato di coerenza è caratterizzato dalla chiarezza di pensieri ed equilibro emozionale e dalla coerenza del rit-

---

[3] Goldberg A.L. et al. (1987). *Fractals in phisiology and medicine*. In «Yale Journal of Biology and Medicine», 60, pp. 421-435.
[4] Sacco G., Testa D. (2009). *Psicosomatica integrata complessa*. Franco Angeli, Milano.
[5] Wolk C., Velden M. (1987). *Detection variability within the cardiac cycle: toward a revision of the baroreceptor hypothesis*. In «Journal of psychophysiology», 1(61).

mo cardiaco, ovvero quando vi è uno schema ordinato.
Lo stato di coerenza può essere mantenuto volontariamente per periodi di tempo prolungati utilizzando varie tecniche, tra cui la *mindfulness*. Così facendo si auto-innescano emozioni positive e si attiva la coerenza psicofisiologica, una condizione caratterizzata da uno stato emozionale positivo, un alto grado di stabilità mentale e soprattutto l'aumento della sincronizzazione e dell'armonia tra i sistemi cognitivi, emozionali e fisiologici, armonizzando quindi l'intero organismo biologico.
In questo modo, la flessibilità cardiaca è legata al miglior adattamento alle richieste enterocettive ed esterocettive. Quando il cervello emotivo è fuori fase, il cuore soffre e tale rapporto è reciproco. In ogni istante della vita l'equilibrio del cuore influenza il cervello e viceversa (psiconeurocardiologia).
Come già anticipato, la relazione tra cervello emotivo e cuore è una delle chiavi dell'intelligenza emotiva e dobbiamo tenerlo ben presente nei contesti educativi. Se facciamo esperienza di emozioni positive, quali gratitudine, amore o cura, il battito cardiaco aumenta la sua coerenza e le due aree del sistema nervoso autonomo si sincronizzano. Le emozioni positive, quindi, ci fanno sentire meglio e addirittura aumentano la capacità di resistere ai patogeni ambientali e la nostra energia.
Alla luce di tali conclusioni risulta fondamentale implementare delle procedure per migliorare e rafforzare le capacità di autoregolazione psicofisiologica.
Attraverso la *mindfulness* è possibile apprendere a riconoscere tali reazioni automatiche e fermarsi quanto basta per scegliere la risposta più utile ed efficace.
Attraverso la pratica siamo in grado di modificare l'usuale intenzione di far sparire i pensieri, le emozioni o le sensazioni spiacevoli, accettando i nostri stati interni senza giudizio.
L'esperienza cambierà e si potrà essere più efficacemente concentrati sul momento presente.

Onore al merito

di Sara Lo Jacono, collaboratrice del CREMIT e Dottore di Ricerca in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti

Ogni anno, diverse migliaia di giovani decidono di affidare il proprio futuro a un **percorso universitario**, con la speranza di ritrovare nelle aule degli Atenei italiani non solo contenuti e conoscenze, ma anche occasioni di crescita, relazioni, scambi proficui tra pari e con chi è chiamato a garantire la loro formazione.
Solo nel 2021, oltre 340.000 studenti hanno concluso il loro percorso di laurea, dedicando tempo e risorse al lavoro di scrittura della **tesi**, che da sempre rappresenta per i laureandi l'occasione ultima (almeno accademicamente) per dimostrare, prima di tutto a se stessi, di che pasta sono fatti. Tra le pagine, i docenti hanno la fortuna di poter intravedere impegno, passione, dedizione, aspettative.
Per questo, la rivista ha deciso di rendere merito a coloro che, per un motivo o per un altro, sono riusciti a realizzare dei lavori davvero significativi. Sono state selezionate **10 tesi**, tra quelle dei laureati degli ultimi anni, sulla base degli interessi professionali di chi da anni dedica del tempo alla lettura di questa rivista.
A partire da questo numero, "Voci dall'Università" restituirà a insegnanti ed educatori uno spaccato dei temi che i nostri **studenti di Scienze della Formazione Primaria** hanno ritenuto rilevanti per la propria professionalità.
Tra gli elaborati selezionati, troverete approfondimenti teorici, ricerche, studi di caso, progettazioni. Indipendentemente dal taglio che assumerà, ciascun articolo cercherà di rendere merito al lavoro svolto da questi giovani laureati, con l'intenzione di creare un ponte tra studio e pratica, tra Università e scuola.

Coding e funzioni esecutive: un filo rosso che li unisce

di Marika Marini, laureata all'Università Cattolica di Brescia, insegnante

Il seguente articolo si prefigge di approfondire il dialogo tra il coding e le funzioni esecutive, nello specifico come metodologia a supporto di soggetti con disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD) e disturbo specifico di apprendimento (DSA).

Negli ultimi anni, il *coding* è entrato a far parte della didattica di numerose scuole di ogni ordine e grado già a partire dalla scuola dell'infanzia, ma ancora molti sono gli interrogativi dei docenti in merito alla sua utilità ed efficacia.
Come ogni metodologia didattica, l'attività di programmazione e di scrittura in codice ha i suoi **vantaggi** ma anche le sue **criticità**; in questo articolo ci occuperemo di approfondire il primo aspetto, nello specifico i vantaggi che il coding apporta nelle situazioni di deficit a carico delle funzioni esecutive, termine con il quale si intendono una serie di abilità differenti che, insieme, permettono di raggiungere gli obiettivi che ci siamo prefissati e di far fronte a circostanze nuove o insolite (Lavadas, Berti, 2014). Tra le funzioni esecutive rientrano i vari processi impiegati dalla memoria di lavoro, la capacità di inibire o modificare risposte improprie, di correggere gli errori, di monitorare e di aggiornare il proprio comportamento, di attivare strategie di problem solving e di flessibilità cognitiva, di pianificare gli step da svolgere per far fronte a una situazione non abituale, difficile o complessa.
Ricerche recenti dimostrano come le **funzioni esecutive** siano fondamentali nella lettura, nel calcolo e nella comprensione del testo, ma anche nella regolazione delle emozioni e dell'impulsività; proprio per tale motivo, bambini con sindrome da deficit di attenzione e iperattività (ADHD) e bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) spesso hanno carenze in una o più di queste aree (Holmes, Adams, Hamilton, 2008).

Coding e ADHD

Diverse sono le ragioni che, in letteratura, raccontano di come il coding possa dimostrarsi utile in questi casi.
Innanzitutto, il coding permette di sviluppare il pensiero computazionale e l'abilità di problem solving, i quali insegnano ad affrontare i problemi procedendo per astrazione, ovvero attraverso la scomposizione degli stessi nelle loro componenti principali in modo tale da riuscire a procedere per gradi e trovare una soluzione.
Questa metodologia consente, inoltre, di ottenere feedback immediati e, di conseguenza, offre la possibilità di **ragionare** e **correggere** eventuali **errori** commessi, favorendo il processo metacognitivo (Bogliolo, 2016).
La difficoltà dei bambini con ADHD a mantenere l'attenzione per un periodo prolungato di tempo, a inibire eventuali risposte comportamentali e l'impulsività, li spinge ad abbandonare il compito, non portandone a termine alcuno; **la scrittura in codice**, per il suo modo di procedere, **può sopperire a queste fragilità**.

Un micromondo sicuro

La possibilità di risolvere problemi in una simulazione digitale, un micromondo delimitato e sicuro in cui il bambino ha la possibilità di esplorare alternative diverse di risoluzione e sperimentare azioni per verificare quali avranno una migliore riuscita, consente di lavorare in autonomia e di **gestire emotivamente il fallimento**, inibendo la paura di sbagliare. Il processo di apprendimento è più semplice quando si comprende che gli oggetti del micro-

mondo si comportano come gli oggetti reali, ma che è possibile crearli e plasmarli a proprio piacimento (Ausubel, 1978; Papert, 1993).
Un altro vantaggio è determinato dal tipo di **linguaggio** utilizzato nelle attività di programmazione: quello **visuale** o a blocchi è caratterizzato da un codice semplice e intuitivo, che viene riprodotto per sequenze, cicli, e iterazione; in questo modo è possibile alleggerire il carico cognitivo richiesto, venendo incontro alle difficoltà a livello della memoria di lavoro e, grazie alla continua ripetizione degli elementi, l'ambiente diviene prevedibile e, quindi, si implementano gli apprendimenti.
Il coding in modalità *plugged* offre la possibilità di lavorare con le tecnologie, le quali, oltre a sviluppare la competenza digitale che è oggi altamente richiesta, offrono la possibilità di **apprendere attraverso il gioco** e di poter esprimere sé stessi realizzando manufatti che possono essere condivisi in rete e resi fruibili da una comunità più ampia rispetto a quella del contesto scolastico; ciò aumenta enormemente la **motivazione**, l'interesse e il senso di autoefficacia che spesso sono carenti nei bambini con Bisogni Educativi Speciali.
In ultimo, il coding può essere utilizzato trasversalmente a tutte le discipline; inoltre, ha la capacità di dialogare con diverse metodologie didattiche inclusive, come il *cooperative learning*, il *tutoring*, la didattica laboratoriale etc. In questo modo è possibile generare un apprendimento autentico e una didattica che sia inclusiva e alla portata di tutti (Marangi, 2021).

Una proposta di lavoro: Minecraft

Una possibile proposta pratica che si potrebbe avviare all'interno delle scuole consiste nel costruire un percorso didattico avvalendosi dell'applicativo **Minecraft**. Questo è un gioco in cui, come lascia intuire il nome stesso, si "scava" e si "costruisce" attraverso dei **blocchi tridimensionali** di diversa forma e dimensione, che possono essere combinati in infiniti modi, il tutto all'interno di un grande mondo fatto da differenti terreni e habitat. Il suo linguaggio iconico lo rende molto intuitivo e fruibile anche dai più piccoli. Il fatto che non possieda una trama o un percorso da seguire, ma che sia un gioco di costruzione in cui i soggetti sono lasciati liberi di esprimere al meglio la propria **fantasia**, permette di sviluppare ampiamente il pensiero creativo e incoraggia a imparare la programmazione, permettendo di vedere i codici e/o modificarli in base alle proprie necessità (Aranzulla). Questa sua flessibilità lo rende adattabile a diverse discipline.
Altro aspetto interessante è dato dalla possibilità di lavorare a più mani – in piccolo o grande gruppo – grazie alla modalità *multiplayer*, che consente la realizzazione di un prodotto finale che derivi dalla **collaborazione** di tutti (InformaWeb.it).
Da una ricerca condotta nel 2019 dal Digital Media Research Center della Queensland University of Technology, in Australia, è emerso che Minecraft apporta vantaggi nello sviluppo di concetti come area e perimetro, schemi, rapporti e coordinate etc. Favorisce inoltre lo sviluppo di abilità di problem solving (InformaWeb.it), grazie alla sua metodologia basata su attività di *game based learning* [1]. Potrebbe perciò essere utilizzato come strumento a supporto delle funzioni esecutive, come strumento inclusivo e rafforzativo dell'identità di classe (tab. 1 alla pagina seguente).

Bibliografia

Ausubel D.P (1978). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Franco Angeli, Milano.
Bogliolo A. (2016). *Coding in your classroom, now! Il pensiero computazionale è per tutti, come la scuola*. Giunti Scuola, Firenze.
Holmes J., Adams J.W., Hamilton C.J. (2008). *The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills*. In «European Journal of Cognitive Psychology», n. 20.
Ladavas E., Berti A. (2014). *Neuropsicologia*. Il Mulino, Bologna.

[1] Con *Game-Based Learning* si intende l'apprendimento realizzato attraverso l'uso di giochi o videogiochi, che a volte possono nascere come strumenti di intrattenimento ma che poi vengono utilizzati, con o senza modifiche, per raggiungere un obiettivo educativo.

Marangi M. et al. (2021). *Il coding è anche per i piccoli? Una ricerca con i bambini di quattro anni nella scuola dell'infanzia*. In «Essere A Scuola».
Papert S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School In The Age Of The Computer*. Basic Books- Harper Collins Publisher, New York.

Sitografia

Aranzulla S. (n.d). *Come giocare a Minecraft. https://www.aranzulla.it/come-giocare-a-minecraft-66514.html*
Informaweb.it. (03 Agosto 2018). *Giocare con Minecraft Perchè piace ai bambini? è utile nella didattica e per imparare? 4 Pro e contro, rischi e vantaggi. https://www.informaweb.it/it/coding-pensiero-computazionale/giocare-con-minecraft-bambini-utile-didattica-per-imparare*
Minecraft (2021). *New Study: Understanding the Impact of Minecraft in the Math Classroom. https://education.minecraft.net/it-it/blog/new-study-understanding-the-impact-of-minecraft-in-the-math-classroom*

Tabella 1 - Tabella di sintesi

Coding e potenzialità	Coding e didattica inclusiva	Coding e funzioni esecutive
Pensiero computazionale: • raccolta delle informazioni appropriate, analisi dei dati, rappresentazione e organizzazione, sia visiva sia astratta degli stessi. • Decomposizione e astrazione dei problemi in parti più piccole; lavoro per algoritmi, simulazione, test e *debug* che consentono di individuare problemi/errori e correggerli. • Individuazione del metodo più idoneo per raggiungere un risultato, usando meno risorse possibili. • Generalizzazione delle soluzioni. **Problem solving:** • riformulazione di un problema apparentemente; • difficile in uno che sappiamo come risolvere, utilizzando meccanismi di astrazione e di scomposizione; • evita la ridondanza. **Cooperative learning:** • cooperano e collaborazione con i compagni; • condivisione di prodotti realizzati. **Pensiero divergente:** • creatività. **Didattica innovativa e inclusiva:** • condivisione di prodotti realizzati; • aumento motivazione e interesse; • apprendimento attraverso il gioco; • diversi tipi di linguaggi.	**Metodologie didattiche** • *cooperative learning*; • *tutoring*; • robotica educativa; • problem solving; • *problem based learning*; • *tinkering*; • didattica laboratoriale.	**Attenzione:** • pulizia del *setting*; • consegna e taratura dei tempi; • monitoraggio. **Memoria di lavoro:** • reiterazione; • ripetizione integrativa; • associazione; • mediazione; organizzazione. **Flessibilità cognitiva:** • fornire feedback. **Inibizione:** • fornire feedback; • fornire istruzioni *step-by-step*. **Pianificazione:** • potenziare abilità di pianificazione; • potenziare abilità di problem solving; • utilizzo di mappe o schemi; • attività laboratoriali; • *tutoring* o *cooperative learning*.

Quest'anno, invece del solito regalo, regala un Check Up a chi ami. Vi amerete più a lungo.
Perché un Check Up può risparmiare guai anche seri, e in alcuni casi può salvare la vita.
Quella dei tuoi cari, e la tua. A volte il pensiero non basta: prenota un Check Up.
Per informazioni e prenotazioni: T. 030 3515283 - privati@poliambulanza.it

FONDAZIONE
POLIAMBULANZA
Istituto Ospedaliero

Istituto Ospedaliero Fondazione Poliambulanza, Brescia - via Bissolati, 57

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

(Dal Preambolo de "La Carta della Terra")

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

Fondazione Cogeme

Se vuoi saperne di più vienici a trovare.

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