

essere a scuola

settembre

24
01

Per
insegnare
bisogna
emozionare



ISSN 2611-3635

Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione

DI NUOVO A SCUOLA / ACCOGLIERE, RICEVERE NELLA PROPRIA CASA
TRIAD E DIDATTICA: SAPERE, ALLIEVO, INSEGNANTE



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

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

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

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

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

La scuola... a parole

di Pier Cesare Rivoltella



Si riprende. E riprende le pubblicazioni anche la nostra Rivista. Negli occhi e nelle orecchie molte parole, troppe, ascoltate negli ultimi mesi sulla scuola. Circolari per proibire l'uso del cellulare in classe fino alla scuola media compresa. Circolari per "ripristinare" l'uso del diario: i ragazzi hanno bisogno di scrivere, a mano, di fare esercizio. Nel frattempo, annunciata in partenza proprio in questi giorni una sperimentazione sull'Intelligenza Artificiale (IA): un assistente virtuale si occuperà dei nostri ragazzi, personalizzerà gli apprendimenti, fornirà feedback in tempo reale, si prenderà cura di loro. Comincio a non capire: via il cellulare ma dentro l'IA? Sì al diario per scrivere a mano, ma sì anche all'IA per assistere i ragazzi? Ma i ragazzi non dovevano essere messi al centro della relazione dall'insegnante? E cosa c'entra l'IA con la relazione? Poi leggo meglio: libererà tempo agli insegnanti. Ah, allora è tutto chiaro. Vedo confusione, se non contraddizione. Ma forse è la mia formazione filosofica che mi condiziona: chi l'ha detto che un Ministro debba rispettare la logica classica?

Apro il computer. Do un'occhiata a Facebook. In un gruppo di insegnanti (forse andrebbero proibiti) una collega ha il torto di postare una frase di *Lettera a una professoressa*, quella in cui Don Lorenzo e i suoi ragazzi scrivono che la scuola è un ospedale per curare i sani. Non l'avesse mai fatto. I leoni da tastiera si scatenano. Qualcuno mette in discussione la metafora dell'ospedale: chi l'ha detto che la scuola debba essere paragonata a un ospedale? Un altro invece dice che lui è proprio d'accordo: si devono curare i sani e non lasciare che gli altri, quelli malati, sottraggano loro tempo prezioso. A tratti, dal coro osceno di quelli che si fa fatica a credere siano davvero insegnanti, si leva qualche timida voce di protesta: viene subito zittita, insolentita, sepolta dalla violenza verbale dei più. A un certo punto qualcuno si chiede: ma chi era 'sto Don Milani? Cosa ne sa un prete della scuola? È troppo. Chiudo e riprendo in mano il libro che sto leggendo.

Insegnare dentro o tirar fuori?

Il libro che sto leggendo (nel momento in cui sto scrivendo questo editoriale) è *Cosa significa essere umani?* di Vittorio Gallese e Ugo Morelli, un neuroscienziato e uno psicologo. Il libro prova a definire il profilo dell'uomo alla luce delle recenti scoperte delle neuroscienze cognitive. Si tratta di correggere l'interpretazione tradizionale che identifica nella componente razionale la parte qualificante dell'uomo, quel che lo distingue dalle altre forme di vita. Ne discende un'antropologia tutta spostata sul cognitivo che relega il corpo a un ruolo di comprimario e in fondo si dimostra ancora erede del dualismo cartesiano e del meccanicismo del 6/700. A quest'immagine viene contrapposta quella suggerita dal paradigma dell'*Embodied Cognition* e corroborata dalle evidenze sperimentali relative al sistema specchio. L'uomo non è una mente staccata dal corpo, ma un sistema mente-corpo-cervello in cui la cognizione, anche quella più concettuale e astratta, prende avvio dall'azione. Noi siamo il nostro corpo. Grazie al corpo si è sviluppato il nostro linguaggio, con il corpo conosciamo le cose e gli altri intorno a noi, grazie al corpo coloriamo di tonalità emotiva i nostri vissuti.

A un certo punto gli autori non resistono alla tentazione di dire come secondo loro dovrebbe essere l'educazione, la scuola. E la loro idea è che, se il corpo è così centrale, la forma più efficace di apprendimento non può che passare dall'esperienza e quindi e-ducare, più che in-segnare, va inteso come un

tirar fuori: in-segna chi informa, chi parla, chi fa lezione; e-duca chi si propone come esempio, fa fare esperienze.

Per quel poco di neuroscienze che ho letto, mi ero fatto un'idea diversa. Se la nostra plasticità neuronale si modifica grazie ai condizionamenti che ci provengono dall'esterno, e se l'educazione è uno di questi condizionamenti, allora anche grazie all'educazione la nostra plasticità neuronale si modifica. Noi con il nostro dire, il nostro fare, il nostro stare nella relazione con i nostri studenti, modifichiamo la loro organizzazione neuronale. È come diceva Platone: insegnare è uno "sfregamento di anima contro anima", è "scrivere nell'anima dell'allievo". Scrivere nell'anima. Segnare dentro. In-segnare, appunto. Ma forse ho capito male io.

Fate quel che dico

Sono stati avviati i percorsi di formazione iniziale per gli insegnanti di scuola secondaria. Ci insegno Didattica e Tecnologie dell'istruzione, rispettivamente 2 e 1 CFU. Il mio Ateneo ha deciso che per ogni CFU le ore (da 45') di lezione sono 5, il resto lavoro personale dello studente. Faccio due conti: ho 10 ore di tempo per far capire ai miei corsisti cos'è la didattica e far sviluppare loro competenze di progettazione, comunicazione in classe, valutazione. Ne ho altre 5 per spiegare loro come si possano servire delle tecnologie nel loro lavoro. Kant, nella *Critica della Ragion Pratica*, scrive che la legge morale è il tu devi, l'imperativo categorico. Io invece penso che per i miei corsisti le poche cose che riuscirò a comunicare loro saranno un aperitivo categorico. Non basta. Il mio Ateneo (sempre lui) compatta le lezioni in moduli da 5 ore: 5 al mattino e 5 al pomeriggio. Io in mezza giornata esaurisco la parte sulle tecnologie e in un'altra giornata quella sulla didattica. L'immagine che mi viene in mente è quella del *binge watching*: è quando ci si mette davanti a Netflix e si guarda un'intera stagione della propria serie preferita. Il problema è che i miei corsisti non si divertono. E di problema ne vedo anche un altro. Nelle mie lezioni spiego loro che è importante che l'insegnante gestisca il tempo, non lo saturi di cose, stia attento a non produrre sovraccarico cognitivo. Per farlo occorre evitare sessioni di lavoro troppo lunghe, prevedere delle pause, non esagerare con la frontalità informativa. Mentre rifletto su questi temi, ripenso alle 5 ore di fila che dovrò propinare loro e penso ai miei corsisti che si trovano davanti uno che, facendo loro lezione per 5 ore filate, si raccomanda che loro gestiscano il tempo, facciano pause, non progettino mai sessioni troppo lunghe. Diceva mia nonna: "Fate quel dico, ma non fate quel che faccio!". Mi scappa un sorriso, ma è amaro.

Si salpa

Come si sarà capito, non c'è da stare molto allegri. Ma il mio obiettivo non è deprimervi. Dobbiamo ripartire di slancio, consapevoli che vivere la scuola oggi non è facile, ma anche sicuri che questa è una professione meravigliosa e che i nostri studenti aspettano noi. È una consapevolezza che viene condivisa da tutto il team che insieme a me dà vita a «Essere a Scuola» e al quale quest'anno si sono aggiunti nuovi amici che coordineranno nuove rubriche di una Rivista che non si stanca mai di aggiornarsi. Mirko Maracci, professore di Didattica della matematica all'Università di Pisa, tiene la nuova rubrica "Idee e strumenti per l'educazione matematica". Chiara Panciroli e Anita Macaudo, dell'Università di Bologna, animeranno la rubrica "Officina delle arti e del patrimonio". Giancarlo Gola, professore alla SUPSI di Locarno, subentra a Greta Lacchini nella cura della rubrica "Mente, corpo, cervello". A Greta un grosso grazie per il lavoro fin qui svolto. Infine, Irene Zoppi si affianca a Pamela Giorgi nella cura della rubrica "Storie della scuola". A tutte/i un benvenuto, un grazie di cuore e un grosso augurio di buon lavoro.

SETTEMBRE 2024

1		16	
2		17	Giornata mondiale della sicurezza del paziente
3		18	
4		19	
5	Giornata internazionale della carità	20	
6		21	Giornata mondiale della pace
7		22	Giornata mondiale senza auto
8	Giornata internazionale dell'alfabetizzazione	23	Giornata internazionale delle lingue dei segni
9	Giornata internazionale per la tutela dell'educazione dagli attacchi	24	
10	Giornata mondiale per la prevenzione del suicidio	25	Giornata mondiale dei sogni
11		26	
12		27	
13		28	Giornata internazionale dell'accesso universale all'informazione
14		29	
15	Giornata internazionale della democrazia	30	Giornata internazionale della traduzione

Direttore: Pier Cesare Rivoltella

Segretaria di redazione: Silvia Piccioli

Comitato Scientifico: Fabio Bocci (Università di Roma Tre), 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, Marzia Luzzini, Silvia Maggiolini, Laura Montagnoli, Elena Mosa, Ennio Pasinetti, Stefano Pasta, 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, Adriana Leo, Sara Lo Jacono, Michele Marangi, Rita Marchignoli, Paola Martini, Paola Massalin, Antonella Mazzoni, Damiano Meo, Isabella Ongarelli, Francesca Panzica, Maila Pentucci, Livia Petti, Eva Pigliapoco, Francesca Davida Pizzigoni, Sofia Poeta, Jenny Poletti Riz, Giuseppina Rizzi, Ivan Sciapecconi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Pietro Zacchi.

Editoriale

La scuola... a parole
di Pier Cesare Rivoltella, p. 1

Agenda

Settembre 2024, p. 3

Essere professionisti a scuola

La complessità del sistema scolastico: tra vertenze, legislazione e contratto, di Luisa Treccani, p. 8

Sviluppo professionale

Essere docenti in cammino, di Elena Mosa, p. 11

Ricerca

Back to school, di Alessandra Carenzio, p. 16

Didattica delle discipline

Se conosci, puoi chiedere
di Davide Antognazza, p. 21

Childhood as a Secret Treasure Chest
di Vincenza Leone, p. 26

Interdisciplinary CLIL Pathways
di Letizia Cinganotto, p. 27

«Children are the world's most valuable resource ...»
di Marzia Luzzini, p. 28

Idee e strumenti per l'educazione matematica

Di nuovo a scuola, di Mirko Maracci, p. 29

Fare scuola

Fare scuola: una rubrica al servizio dell'apprendimento
di Alessandro Sacchella, p. 32

Di nuovo a scuola... si ricomincia...?, di Elena Sibilia, p. 35

Contenuti e stili di insegnamento per non essere insegnanti noiosi
di Alessandro Sacchella, p. 37

Momenti dell'accoglienza: ti regalo un cuore
a cura della Scuola Infanzia FMA Melzo, p. 40

Giochi per l'accoglienza a scuola
a cura della Redazione di EaS, p. 44

Stare bene insieme agli altri a scuola
a cura della Redazione di EaS, p. 47

Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

Sguardi e prospettive di narrazione al CPIA
di Cristiano Zappa ed Eleonora Mazzotti, p. 49

Dossier materiali e strumenti

Riflettere e auto-progettarsi
di Elena Valgolio, p. 53

Sullo scaffale

Uno "Scaffale" che guarda fuori!
di Stefano Pasta, p. 57

Non cancellarmi
di Milena Santerini, p. 58

3-6-9-12, di Giorgia Mauri, p. 61

Intelligenza artificiale e sapienza del cuore
di Angelo Bertolone, p. 64

Il Glossario
p. 66

Insegnare, Ricercare, Condividere

Insegnare religione oggi
di Angelo Bertolone e Marco Rondonotti, p. 67

Inquadrature di Media Education

La fine dei Media? O l'avvento dell'IA?
di Michele Marangi, p. 71

Nuovi social e didattica

Rientrare a scuola con #bellezza #pazienza #passione
di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, p. 75

Storie della scuola

Caleidoscopi di conoscenza
di Irene Zoppi, p. 77

Officina delle arti e del patrimonio

Patrimonio culturale, creative thinking e algoritmi
di Chiara Panciroli e Anita Macaudo, p. 82

Pratiche inclusive

Esercitare il dialogo per trasformare gli ambienti
di Silvia Maggiolini e Damiano Meo, p. 87

Pratiche 0-6

L'accoglienza parte da lontano
di Adriana De Leo, p. 89

Mente, corpo, cervello

I cervelli in classe
di Giancarlo Gola, p. 92

Voci dall'Università

Progettare e vivere l'Europa
di Greta Miccoli, p. 94

Progetto grafico di copertina
Monica Frassine

Impaginazione
OVERTIME di Olivia Ruggeri

Quote di abbonamento
Abbonamento annuale 2024/2025
(10 fascicoli)
Italia: € 65,00

Abbonamento digitale:
€ 42,00 (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 di questa rubrica conterrà 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 professoressa associata 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 Canni**); Didattica della lingua inglese (coordinata da **Vincenza Leone**, **Letizia Cinganotto** e **Marzia Luzzini**).

Idee e strumenti per l'educazione matematica

Questa nuova rubrica si propone di promuovere lo sviluppo e la diffusione di idee, strumenti e approcci per il miglioramento della qualità dell'insegnamento-apprendimento della matematica favorendo un continuo confronto tra il mondo della scuola, per quel che riguarda in particolare le sfide legate all'educazione matematica, e il mondo della ricerca. La rubrica è curata da **Mirko Maracci**, professore di Didattica della Matematica presso l'Università di Pisa.

Fare scuola

Alessandro Sacchella

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

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

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

CPIA

La rubrica dedicata ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) intende dare spazio ai percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, all'interno del panorama di aggiornamento della rivista. Il coordinamento è a cura di **Cristiano Zappa** ed **Eleonora Mazzotti**, con il contributo di diversi autori che presenteranno esperienze, strumenti e risorse per la didattica.

Dossier, materiali e strumenti

Ogni mese **Elena Valgolio**, responsabile di questa sezione, presenta – grazie alla collaborazione di insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della secondaria di primo grado – materiali e strumenti, disponibili anche online 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 **Marco Rondonotti**, **Alessandra Carenzio**, **Elisa Farinacci**, **Eleonora Mazzotti**, **Angelo Bertolone**.

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 **Irene Zoppi** sono ricercatrici presso l'INDIRE nella sede di Firenze.

Officina delle arti e del patrimonio culturale

Chiara Panciroli è professoressa ordinaria di Didattica e tecnologie dell'istruzione all'Università di Bologna. **Anita Macaudo** è ricercatrice di Didattica e tecnologie dell'istruzione presso la stessa Università.

La rubrica si pone come spazio dinamico, interdisciplinare e aperto a una pluralità di linguaggi e pratiche didattiche per esplorare e approfondire il valore educativo del patrimonio culturale, con un'attenzione specifica alle differenti forme di espressione artistica generate con strumenti e ambienti di intelligenza artificiale.

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. Svolgeranno funzione di coordinamento della rubrica **Silvia Maggolini** e **Damiano Meo**.

Pratiche 0-6

Il tema dello 0-6 è al centro dell'interesse sia delle politiche che delle pratiche educative in questo momento. La rubrica, curata dal **Coordinamento Pedagogico di Piacenza**, metterà a fuoco ogni mese informazioni e questioni teoriche e metodologiche relative alla tematica.

Mente, corpo, cervello

A cura di **Giancarlo Gola**, professore di Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica nella Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana; la rubrica si occuperà degli aspetti impliciti ed espliciti della conoscenza, di neuroscienze educative, di neurodidattica e metodologie didattiche.

Voci dall'Università

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

La complessità del sistema scolastico: tra vertenze, legislazione e contratto

di Luisa Treccani, Segretario Organizzativo Cisl Scuola Lombardia

Introduzione

La scuola sta affrontando una complessità crescente della normativa che ha spesso portato a contenziosi legali, mettendo in luce l'importanza di una conoscenza approfondita del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) per la scuola.

Questo documento è cruciale per il personale scolastico, in quanto definisce diritti, doveri, retribuzioni, orari di lavoro e procedure di formazione, oltre a garantire la sicurezza sul lavoro e a regolare le attività collegiali. Una padronanza del CCNL permette di affrontare efficacemente la vita scolastica, prevenendo incomprensioni e tensioni e favorendo una partecipazione attiva e consapevole alle decisioni dell'istituto.

Nella rubrica "Essere professionisti a scuola" del corrente anno scolastico approfondiremo, pertanto, in modo dettagliato il contratto collettivo del comparto scuola.

Con l'occasione terremo anche aggiornati sulla trattativa in corso per il rinnovo 2022/24.

Le vertenze nel settore scolastico

Negli ultimi decenni, il sistema scolastico italiano è stato investito da una diffusa ondata di contenziosi legali, spesso scaturiti dalla complessità e dall'ambiguità della normativa vigente. Questa situazione ha generato una serie di ricorsi e controricorsi in ambito civile, amministrativo e del lavoro, evidenziando le difficoltà interpretative e applicative che caratterizzano il settore.

Uno dei temi più ricorrenti è rappresentato dai concorsi per il personale scolastico, che spesso

diventano oggetto di ricorsi legali. I candidati, infatti, si trovano frequentemente a contestare i risultati delle selezioni, invocando irregolarità procedurali o interpretazioni discordanti delle normative. Un esempio emblematico è quello dei diplomati magistrali, che hanno intrapreso numerose azioni legali per ottenere il riconoscimento del valore abilitante del loro titolo di studio.

La complessità della normativa scolastica: un approccio integrato

L'analisi e la gestione delle numerose tematiche legate al settore scolastico richiedono il riferimento a una molteplicità di fonti giuridiche. Tra queste, troviamo i contratti collettivi, i testi unici che consolidano l'intera legislazione di un determinato ambito, il codice civile, il codice di procedura civile, le norme specifiche per la scuola e altre disposizioni applicabili al settore pubblico in generale.

Questa varietà di fonti contribuisce alla complessità normativa, poiché anche per affrontare una singola questione può essere necessario consultare e integrare diverse norme, spesso modificate e stratificate nel tempo attraverso vari interventi legislativi. Questo intreccio normativo rende indispensabile una conoscenza approfondita e aggiornata per interpretare correttamente le disposizioni applicabili e garantire una gestione efficace delle questioni scolastiche.

La specificità del settore scolastico richiede un approccio che integri la complessità legislativa con l'attenzione pedagogica e didattica necessaria.

Il profilo professionale del docente, descritto dettagliatamente nell'Art. 42 del CCNL comparto scuola 2019/21, esplica le competenze che il personale scolastico deve sviluppare, includendo la padronanza dei riferimenti contrattuali e legislativi pertinenti. Questo aspetto è fondamentale per garantire un'adeguata gestione delle situazioni che possono emergere nel contesto scolastico.

Importanza della conoscenza della legislazione scolastica

La mancata conoscenza della legislazione scolastica comporta rischi significativi.

Senza una chiara comprensione delle regole del sistema, chi opera nella scuola rischia di muoversi per tentativi ed errori. In un ambiente fortemente incentrato sulle relazioni tra colleghi, alunni, famiglie e il territorio, tale approccio può generare incomprensioni, tensioni e difficoltà che una conoscenza adeguata delle norme potrebbe prevenire.

Un esempio concreto delle sfide poste dalla complessità legislativa è stata la riorganizzazione della didattica a distanza durante l'emergenza sanitaria. La gestione della privacy degli studenti e delle famiglie, infatti, ha richiesto una precisa applicazione delle normative vigenti, che non sempre sono risultate chiare e univoche. In tali situazioni, disporre di fonti affidabili per l'aggiornamento e l'orientamento è cruciale per operare con sicurezza e serenità. In questo senso, il ruolo del docente va oltre l'insegnamento delle discipline curriculari, includendo una vasta gamma di competenze professionali, pedagogiche e legislative. La conoscenza approfondita della normativa scolastica permette al docente di partecipare attivamente e in modo consapevole alla vita scolastica, comprendendo appieno il funzionamento degli organi collegiali e le loro prerogative.

La composizione e il ruolo degli organi collegiali

Gli organi collegiali della scuola, come il consiglio di classe, il consiglio d'istituto e il colle-

gio dei docenti, svolgono un ruolo cruciale nella gestione e nella programmazione delle attività scolastiche. Conoscere chi può prendere decisioni, quando e come, è fondamentale per una partecipazione attiva e responsabile. Una corretta comprensione delle dinamiche interne agli organi collegiali favorisce una gestione trasparente ed efficace delle decisioni che riguardano la comunità scolastica.

Fonti di riferimento affidabili

Per affrontare la complessità della legislazione scolastica, è essenziale poter contare su fonti di riferimento affidabili e aggiornate. Strumenti come i portali ufficiali del Ministero dell'Istruzione, le piattaforme di aggiornamento professionale e le pubblicazioni specializzate offrono risorse preziose per mantenersi informati e orientati. L'uso di database legislativi, software di gestione delle normative e i contributi della presente rubrica possono inoltre supportare il personale scolastico nella gestione delle situazioni più complesse.

L'importanza di conoscere il CCNL Scuola

Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) per la scuola è uno strumento fondamentale per chi opera nel settore dell'istruzione, sia esso personale docente, ATA o dirigente scolastico.

Conoscere a fondo il CCNL non solo garantisce la tutela dei propri diritti, ma permette anche di comprendere pienamente le proprie responsabilità e di partecipare attivamente alla vita scolastica.

In questo contributo, esploreremo perché è cruciale conoscere il CCNL scuola e quali siano gli argomenti centrali del contratto.

- La tutela dei diritti e doveri: il CCNL stabilisce i diritti e i doveri del personale scolastico, fornendo una guida chiara su aspetti quali retribuzione, orario di lavoro, ferie, permessi, assenze e formazione. Una conoscenza approfondita di questi elementi consente al personale di esercitare i propri diritti in modo consapevole e di adempiere ai propri doveri con professionalità.

Essere docenti in cammino Lo sviluppo professionale per affrontare le sfide educative di oggi e di domani

di Elena Mosa, ricercatrice Indire

È cosa nota che i risultati delle scuole differiscono notevolmente anche quando sono situate in aree con il medesimo background socio-economico-culturale (ESCS). Lo rileva anche John Hattie (2003), pioniera delle ricerche basate sull'evidenza scientifica nel campo educativo, in un articolo dal titolo *Teachers make a difference, what is the research evidence*, dove individua sei fattori che incidono sul rendimento degli studenti:

- 1) la famiglia (5-10%);
- 2) la scuola (5-10%);
- 3) la dirigenza (il cui impatto è compreso in quello della scuola);
- 4) i compagni di scuola (5-10%),
- 5) gli insegnanti (30%);
- 6) gli studenti (50%).

Hattie suggerisce di concentrare le risorse e gli investimenti sull'unica, vera, variabile sulla quale si può intervenire e che può incidere e fare la differenza: il corpo docente. Il capitale umano rappresenta la **leva strategica** per innescare un processo di cambiamento finalizzato al successo formativo degli studenti. Lo sviluppo professionale dei docenti è la leva attraverso la quale attivare un continuo processo di apprendimento e crescita che gli insegnanti intraprendono per migliorare le loro competenze, conoscenze e pratiche pedagogiche.

Questo processo non è limitato alla formazione iniziale che i docenti ricevono prima di entrare in servizio, ma si estende lungo tutta la loro carriera professionale, adattandosi ai cambiamenti delle esigenze educative e delle innovazioni didattiche.

Cosa dice la ricerca?

Diversi studi e ricerche hanno dimostrato che investire nella formazione continua degli insegnan-

ti porta a significativi benefici per l'intero sistema educativo. Pertanto, è essenziale che le istituzioni scolastiche e le politiche educative supportino e incentivino lo sviluppo professionale continuo, creando un ambiente favorevole alla crescita e al miglioramento delle pratiche educative.

Lo sviluppo professionale dei docenti è un investimento fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento e l'apprendimento degli studenti. Le evidenze dimostrano che i docenti che partecipano a programmi di formazione continua sviluppano competenze avanzate, mostrano maggiore soddisfazione lavorativa e sono più efficaci nel promuovere il successo accademico e socio-emotivo degli studenti. Vediamone una sintesi suddivisa per area di impatto.

1) Miglioramento della motivazione e della soddisfazione professionale

Partecipare a programmi di sviluppo professionale può aumentare la motivazione e la soddisfazione lavorativa dei docenti, riducendo il rischio di *burnout* e di abbandono della professione. Secondo un'indagine di Ingersoll e Strong (2011), i docenti che ricevono supporto continuo attraverso programmi di *mentoring* e formazione in servizio mostrano una maggiore soddisfazione lavorativa e un impegno più elevato nella professione.

Andreas Schleicher (2016), Direttore del Dipartimento che si occupa di politiche educative dell'OCSE, ha messo inoltre in evidenza la correlazione tra due fattori di grande rilievo: la percezione del ruolo da parte dei docenti e le performance degli studenti. In particolare, nei paesi dove gli insegnanti percepiscono un alto status professionale, gli studenti ottengono risultati migliori nelle prove OCSE.

Capitale umano

- Partecipazione alla vita scolastica: comprendere le disposizioni del CCNL permette al personale scolastico di partecipare attivamente alle decisioni dell'istituto, anche alle contrattazioni integrative d'istituto che definiscono aspetti specifici della gestione scolastica. Questo è essenziale per una gestione democratica e partecipativa della scuola.

- Strumenti di protezione legale: il contratto funge da strumento di protezione legale in situazioni di conflitto, come vertenze sindacali o controversie con l'amministrazione scolastica. Sapere dove e come intervenire legalmente aiuta a prevenire e risolvere conflitti in modo efficace.

Le aree sinteticamente descritte racchiudono tutti temi di fondamentale importanza da conoscere e padroneggiare:

- Orario di lavoro.
- Funzione docente e attività funzionali alla docenza.
- Ferie, permessi, congedi...
- Formazione del personale.
- Attività collegiali.
- Classificazione dei profili professionali del personale ATA.
- Retribuzione e indennità.
- Formazione e aggiornamento.

- Tutela della salute e sicurezza sul lavoro.
- Contrattazione integrativa di istituto e relazioni sindacali.

La conoscenza del CCNL scuola è imprescindibile per chiunque lavori nel settore dell'istruzione. Non solo fornisce una guida completa su diritti e doveri, ma facilita anche la partecipazione attiva e informata alla vita scolastica, promuovendo un ambiente lavorativo più equo e trasparente.

Investire tempo nella comprensione del CCNL significa investire nella propria professionalità e nel miglioramento continuo della qualità dell'istruzione e della formazione.

La complessità della legislazione scolastica rappresenta una sfida significativa per il personale. Tuttavia, una solida conoscenza delle norme e delle procedure, combinata con un approccio pedagogico e didattico attento, può trasformare queste sfide in opportunità di crescita e miglioramento per l'intero sistema scolastico. La formazione continua, l'aggiornamento professionale e l'accesso a fonti affidabili sono strumenti essenziali per affrontare con successo le molteplici sfide del settore e garantire un ambiente sereno e costruttivo.



2) Aggiornamento delle competenze

La formazione continua permette ai docenti di aggiornare le proprie competenze in relazione alle metodologie didattiche innovative, alla transizione tecnologica, alla gestione della classe, all'inclusione e alle numerose aree di intervento e responsabilità dei docenti.

Uno studio condotto da Darling-Hammond et al. (2009) ha evidenziato che i docenti che partecipano regolarmente a programmi di sviluppo professionale dimostrano una maggiore competenza nell'uso di tecniche didattiche innovative e nell'integrazione delle tecnologie in aula.

Inoltre, Hattie (2009), nella sua meta-analisi sugli effetti educativi, ha evidenziato che la qualità dell'insegnamento è uno dei fattori più influenti sul successo accademico degli studenti, con un effetto significativo dovuto allo sviluppo professionale degli insegnanti.

3) Promozione di pratiche riflessive

Lo sviluppo professionale incoraggia i docenti a riflettere sulle proprie pratiche educative, promuovendo una cultura di auto-valutazione e miglioramento continuo.

Guskey (2002) ha dimostrato che i docenti coinvolti in programmi di sviluppo professionale riflessivo sviluppano una maggiore capacità di autovalutazione e di adattamento delle proprie pratiche pedagogiche in base ai feedback ricevuti.

Il richiamo alle pratiche riflessive è il cuore di questa rubrica che, negli anni, ha sedimentato numerosi contributi attorno a questo tema. In questo senso, Mezirow (2016) ha evidenziato che l'apprendimento significativo degli adulti si concretizza quando le persone riesaminano e modificano le proprie credenze, valori e prospettive di vita. Questo processo coinvolge una riflessione critica sulle esperienze passate, che porta a una nuova comprensione di sé e del mondo. I processi di coscientizzazione, come definiti da Mezirow, sono fondamentali in questo tipo di apprendimento. Essi implicano una consapevolezza critica delle contraddizioni sociali, politiche e personali che influenzano le proprie credenze e comportamenti. Attraverso la coscientizzazione, gli individui sviluppano la capacità di mettere in discussione e trasformare le loro strutture di riferimento, facilitando

così un cambiamento profondo e duraturo nel loro modo di pensare e agire.

4) Miglioramento dell'equità educativa

I programmi di sviluppo professionale possono aiutare i docenti a identificare e affrontare le disparità educative, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo ed equo.

Uno studio di Timperley et al. (2007) ha sottolineato che la formazione specifica sui temi dell'inclusione e della diversità porta a una maggiore sensibilità e competenza dei docenti nel gestire le diverse esigenze degli studenti, riducendo le disparità nei risultati educativi.

5) Sviluppo delle competenze socio-emotive degli studenti

La formazione professionale dei docenti non si limita agli aspetti di performance accademica, ma dovrebbe ricomprendere anche lo sviluppo delle competenze socio-emotive, fondamentali per il benessere generale degli studenti.

Secondo Jennings e Greenberg (2009), i docenti che partecipano a programmi di sviluppo professionale incentrati sull'educazione socio-emotiva sono più efficaci nel creare un ambiente di apprendimento positivo, che supporta lo sviluppo emotivo e sociale degli studenti. Questa breve panoramica di affondi tematici e ricerche correlate non ha alcuna presunzione di esaustività, il suo obiettivo è quello di fornire alcune coordinate di riferimento per dare evidenza empirica all'impatto generato dalle pratiche di sviluppo professionale.

Quale sviluppo professionale?

La formazione continua può includere corsi di aggiornamento, workshop, seminari, programmi di *mentoring*, comunità di pratica e altre forme di apprendimento professionale. I contenuti sono spesso orientati alle esigenze specifiche dei docenti e possono coprire nuove metodologie didattiche, l'uso avanzato delle tecnologie, la gestione di classi eterogenee e l'educazione inclusiva.

Anche l'auto-aggiornamento in tutte le sue forme (inclusa la consultazione di questa Rivista) costituisce un'ottima pratica di riflessività.

Le comunità di pratica, invece, spostano il focus dalla dimensione personale a quella sociale. Sono costituite da gruppi di docenti che si riuniscono regolarmente per condividere esperienze, discutere problemi comuni e sviluppare soluzioni collaborative. Questi gruppi possono essere formali o informali e possono incontrarsi di persona o online.

Un'altra pratica in uso e di grande efficacia è quella del *mentoring* che prefigura una relazione di apprendimento tra un docente esperto (mentore) e un docente meno esperto (*mentee*). Il mentore offre guida, supporto e consigli, aiutando il mentee a sviluppare le proprie competenze e a superare le difficoltà professionali. Oltre alla formazione in servizio, al mentoring e alle comunità di pratiche, ci sono diverse altre pratiche che possono promuovere la riflessività docente.

Di seguito, alcune delle principali.

1) Auto-riflessione e auto-miglioramento

- **Auto-osservazione:** registrare le proprie lezioni e rivederle permette ai docenti di analizzare criticamente il proprio operato, identificando punti di forza e aree di miglioramento.

- **Diari riflessivi:** tenere un diario dove annotare pensieri, esperienze e riflessioni sulla pratica quotidiana può aiutare gli insegnanti a sviluppare una consapevolezza critica del proprio insegnamento.

2) Collaborazione e confronto con colleghi

- **Osservazione reciproca:** gli insegnanti possono osservare le lezioni dei colleghi e successivamente discutere insieme su ciò che hanno osservato. Questo processo aiuta a vedere da diverse prospettive e a riflettere sulle proprie pratiche.

- **Gruppi di discussione:** partecipare a gruppi di discussione o a tavole rotonde con altri insegnanti permette di confrontarsi su problematiche comuni e condividere strategie di insegnamento.

- **Progettazione collaborativa delle lezioni:** collaborare con altri insegnanti nella progettazione delle lezioni permette di discutere e riflettere sulle scelte pedagogiche prima, durante e dopo l'implementazione.

3) Supervisione e feedback strutturati

- **Supervisione clinica:** un approccio più strutturato in cui un supervisore esperto fornisce feedback dettagliato e guida il docente attraverso un processo di riflessione.

- **Interviste riflessive:** partecipare a interviste condotte da colleghi o esperti, in cui si esplorano in profondità le pratiche didattiche e le ragioni dietro le scelte metodologiche.

4) Ricerca e sperimentazione

- **Ricerca-azione:** coinvolgersi in progetti di ricerca-azione permette ai docenti di indagare sistematicamente sulle proprie pratiche, implementare cambiamenti e valutare gli effetti di tali cambiamenti.

5) Esperienze internazionali

- **Mobilità e scambi internazionali:** elementi chiave per arricchire l'esperienza formativa degli insegnanti. Programmi come Erasmus+ e altre iniziative analoghe offrono opportunità di apprendimento transnazionale che permettono agli insegnanti di confrontarsi con diversi sistemi educativi e di venire in contatto con le migliori pratiche da tutto il mondo.

Ciascuno di questi modelli offre approcci unici e complementari allo sviluppo professionale dei docenti. La scelta del modello più appropriato dipende da vari fattori, tra cui le esigenze specifiche dei docenti, le risorse disponibili e il contesto educativo. Spesso, una combinazione di diverse modalità può fornire il supporto più efficace, integrando i punti di forza di ciascuno e mitigando gli svantaggi di altre soluzioni. Il risultato è un percorso di sviluppo professionale più robusto e sostenibile, capace di rispondere alle sfide in continua evoluzione del mondo educativo.

Quali sono le caratteristiche di un percorso efficace?

La formazione non può essere efficace se svolta in maniera episodica e su contenuti in prevalenza teorici, lontani dalla vita di classe. È necessario fare un salto di qualità che va dal corso di aggiornamento allo sviluppo profes-

sionale continuo. Il primo, episodico e spesso cattedratico, lascia il posto a un tipo di intervento che lavora anche dopo la formazione intesa in senso stretto, perché è esperienziale, situato, perché fornisce ai docenti i metodi e gli strumenti per riflettere nell'azione, per vestire i panni del ricercatore, per adottare l'habitus mentale del professionista riflessivo. L'idea di docente che abbiamo in mente è quella che Rivoltella descrive come un «insegnante incompiuto, ovvero colui o colei che è sempre in ricerca, che non si accontenta. Non è un professionista seduto, l'insegnante, ma qualcuno che la consapevolezza del proprio dovere e lo sguardo dei suoi ragazzi guidano costantemente verso il meglio» (Rivoltella, 2018).

Lo sviluppo professionale deve poter incidere sulle pratiche e sulle routine del docente ma deve, al tempo stesso, raccordarsi con il quadro valoriale espresso dalla propria istituzione scolastica.

Oltre alla dimensione pratica, l'efficacia di un percorso di sviluppo professionale continuativo dovrebbe essere basata sulla presenza di alcuni elementi fondanti:

- **Riflessività.** Secondo Shon, la riflessione durante e dopo l'azione è cruciale per lo sviluppo professionale. Questo approccio promuove un ciclo di apprendimento continuo in cui i docenti valutano le proprie esperienze, identificano aree di miglioramento e applicano nuove strategie.

- **Comunità.** Wenger, teorico delle comunità di pratiche, ha evidenziato che l'apprendimento è un processo sociale che avviene attraverso la partecipazione attiva in comunità di pratica. Per i docenti, far parte di tali comunità può facilitare lo scambio di idee, esperienze e buone pratiche, contribuendo al loro sviluppo professionale.

- **Leadership orientata all'organizzazione che apprende.** La teoria di Fullan si concentra sulla leadership per il cambiamento e l'implementazione di pratiche innovative nelle scuole. L'autore sostiene che i leader educativi devono creare condizioni che favoriscano l'apprendimento continuo e il miglioramento professionale dei docenti.

Quali temi?

Oltre all'intelligenza artificiale, tema emergente e di grande attualità, ci sono diversi altri ambiti di approfondimento che riflettono le sfide e le opportunità attuali nell'educazione, così come le necessità di adattamento a nuovi contesti educativi e sociali.

Tra questi, vale la pena menzionare l'educazione inclusiva, emergenza dovuta dalla crescente eterogeneità di profili presenti nelle aule che richiede che i docenti siano preparati a gestire una varietà di background culturali, linguistici e socio-economici.

Un approfondimento delle strategie didattiche differenziate e pratiche inclusive si rende fondamentale per garantire un'educazione equa per tutti.

Un altro aspetto fondamentale è quello della gestione della classe e, in particolare, delle competenze socio-emotive, tanto essenziali per il benessere degli studenti (e non solo) quanto per la creazione di un ambiente di apprendimento positivo.

I docenti devono essere in grado di promuovere l'empatia, la collaborazione e la gestione delle emozioni nelle loro classi.

La ricerca dell'OECD (2023) evidenzia che gli insegnanti necessitano di formazione specifica su come integrare le competenze socio-emotive nei loro programmi didattici.

Un tema che non può mancare nella cassetta degli attrezzi di un docente al passo coi tempi è quello della didattica con le tecnologie.

La pandemia ha accelerato l'adozione delle tecnologie digitali nell'istruzione.

È essenziale che i docenti siano aggiornati sulle nuove tecnologie educative e sulle metodologie di insegnamento online per garantire un'istruzione di qualità in ambienti digitali e ibridi.

Oltre a questo, è ormai diventato imprescindibile lavorare sull'educazione alla sostenibilità per preparare gli studenti ad affrontare le sfide ambientali globali.

I docenti devono essere formati su come integrare i principi della sostenibilità nelle loro progettazioni e promuovere comportamenti ecologicamente responsabili.

Un focus sulle didattiche specifiche dei saperi disciplinari e sul feedback formativo sono aspetti altrettanto fondamentali. I docenti devono essere in grado di utilizzare strumenti di valutazione che forniscano feedback costruttivi e supportino il miglioramento continuo degli studenti.

La programmazione di questo anno

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

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

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 *fil 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.

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".

Per approfondire

Darling-Hammond L., Wei R.C., Andree A., Richardson N., Orphanos S. (2009).

Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. National Staff Development Council.

Guskey T.R. (2002). *Professional Development and Teacher Change.* Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8(3), pp. 381-391.

Hattie J. (2003). *Teachers make a difference, what is the research evidence?*

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003

Hattie J. (2009). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* Routledge, London.

Ingersoll R., Strong M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research.* In «Review of Educational Research», 81(2), pp. 201-233.

Jennings P.A., Greenberg M.T. (2009). *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes.* Review of Educational Research, 79(1), 491-525.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto.* Raffaello Cortina Editore, Milano.

OECD. (2023). *Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?* In «OECD Education Spotlights», 4, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>

Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola.* Morcelliana-Scholè, Brescia.

Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES].* Ministry of Education, Wellington, New Zealand.

Back to school

di Alessandra Carenzio, professoressa associata di Didattica presso l'Università Cattolica e membro del CREMIT

Di nuovo a scuola è il titolo-lancio che la redazione di «Essere a Scuola» ha scelto per il primo numero della Rivista per l'anno scolastico 2024-2025. Sono diverse le accezioni che possiamo attribuire al titolo, sulla base dell'intonazione che scegliamo. «Di nuovo a scuola...», qui i punti di sospensione dicono grammaticalmente quel che la voce non esita a esplicitare, è accompagnato da un tono disincantato e quasi affaticato di chi torna tra i banchi. «Di nuovo a scuola!», con il punto esclamativo, è la formulazione di chi riprende con entusiasmo a progettare per la propria classe dopo l'interruzione estiva. «Di nuovo-a-scuola», altra forma, è quella di chi si ritrova nei corridoi e che commenta sarcastico guardando i colleghi. E chi, invece, usa l'hashtag #dinuovoascuola per lanciare sui propri social l'avvio dell'anno, magari accompagnando il testo con una foto del setting didattico della propria aula o della sala caffè, lasciando libera l'interpretazione.

Ormai da tanti anni, in questo momento dell'anno rientriamo nella dimensione del racconto mensile che accompagna gli insegnanti e i dirigenti, ma che accompagna anche noi della redazione, impegnati nella scelta degli autori, nella costruzione degli articoli, nella rilettura e nella revisione dei materiali. Parlare e scrivere di ricerca contiene due vantaggi (una sorta di *bonus track*). Il primo vantaggio è di non annoiarsi mai: cercare ricerche e studi internazionali, nazionali o locali, piccoli o grandi, consente di scegliere e di doversi continuamente mettere in gioco per dare parola a punti di vista differenti che immaginiamo utili per la scuola e i suoi

attori. Il secondo è legato alla dimensione dell'incontro: scegliere le ricerche significa incontrare persone diverse, ricercatori, dottorandi, insegnanti, dirigenti che fanno della ricerca la propria postura.

A cosa serve la ricerca?

Ma a cosa serve la ricerca, se si colloca in altri luoghi, in altri territori, con altre condizioni e mezzi? Proviamo a rispondere attraverso tre autori che si sono interrogati sulla ricerca, avendo gli insegnanti come principali interlocutori. La prima indicazione è legata al lavoro americano di Bransford, Darling-Hammond, LePage & Duffy *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. La ricerca in questo caso funziona come punto di riferimento capace di aiutare il docente a gestire la complessità.

«Quotidianamente, gli insegnanti si confrontano con decisioni complesse che fanno riferimento a diverse tipologie di conoscenze e giudizi e che possono includere impatti importanti per il futuro degli studenti. Per prendere decisioni, gli insegnanti devono essere consapevoli delle diverse modalità di apprendimento in un contesto di sviluppo, segnato da differenze nell'apprendimento stesso, da influenze linguistiche e culturali, caratteri individuali, interessi e approcci all'apprendimento». (Bransford, Darling-Hammond, LePage & Duffy, 2005, p. 1).

Una complessità che è ancora più densa dopo l'esperienza pandemica e le sfide contemporanee in tempo di crisi (sanitaria, bellica e ambientale). L'insegnante, dunque, è un professionista che è chiamato a prendere decisioni in tempi più o

meno brevi, davanti o per i propri studenti, mettendo insieme diverse stratificazioni di pensieri:

- la stratificazione del tempo (quanto tempo ho per chiudere la lezione, l'esperimento, la discussione?),
- dello spazio (come posso gestire l'ambiente dell'aula e il territorio che ci accoglie?),
- del contenuto (cosa privilegio nella disposizione didattica? quale aspetto tematico è centrale e quale lo diventa sulla base dell'interazione con la classe?),
- della mediazione (quale mediatore didattico funziona meglio?) e del metodo (quale approccio adottato?),
- della relazione (come stanno i miei studenti? Di cosa hanno bisogno oggi?),
- della comunità professionale (in che modo il lavoro del collega incontra il mio? Come possiamo collaborare o imparare vicendevolmente?).

Tempo, spazio, contenuto, mediazione, metodo, relazione e comunità sono i nodi di una trama in divenire che il docente impara a orchestrare. Qui la ricerca può aiutarlo per riconoscere piste di lavoro applicate da docenti nei propri percorsi di ricerca o per utilizzare dati come punto di partenza della propria riflessione.



Se passiamo alla seconda indicazione, emerge un ulteriore sguardo: la ricerca in classe si muove attraverso un'attenta analisi delle evidenze, attraverso cicli di indagine e di

costruzione di conoscenza, che vedono il docente come ricercatore in contesto. «L'utilizzo delle evidenze per il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento in classe comporta cicli di indagine da parte degli insegnanti attraverso i quali si costruiscono conoscenze e pratiche professionali [...]. L'interpretazione e l'uso delle evidenze per guidare e dirigere l'insegnamento richiedono un cambiamento di mentalità. Per consentire questo processo, gli insegnanti devono porsi, con l'aiuto di esperti, alcune domande più dettagliate. In che modo abbiamo contribuito ai risultati attuali degli studenti? Cosa sappiamo già che possiamo utilizzare per promuovere risultati migliori per gli studenti? Cosa dobbiamo imparare a fare per promuovere questi risultati in modo più efficace? Quali fonti di evidenza o conoscenze possiamo utilizzare?» (Timperley, 2010, p. 4).

La rivista, qui, funziona da elemento che attiva le domande dei docenti, che le amplifica o supporta.



Un'ultima indicazione viene dal lavoro di Hatfield, nello specifico nella riflessione rispetto alla collaborazione tra insegnanti presentata nel testo *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Il contributo si sofferma su un aspetto, per noi centrale: è importante supportare gli insegnanti affinché possano imparare insieme ai colleghi, discutendo e progettando

insieme, ascoltando le esperienze degli altri e facendone tesoro.

«Il raggiungimento del massimo impatto sull'apprendimento degli studenti dipende da team di insegnanti che lavorano insieme, con leader o coach, concordando sugli obiettivi, ponendo alte aspettative, conoscendo il punto di partenza degli studenti e i successi desiderati nell'apprendimento, cercando continuamente evidenze del loro impatto su tutti gli studenti, modificando il loro insegnamento alla luce di questa valutazione e contribuendo al successo di fare davvero la differenza nei risultati degli studenti» (Hattie, 2012).

Si tratta di un aspetto che la rubrica sulla ricerca prova a evidenziare e valorizzare, ospitando articoli che non provengono solo dal contesto accademico, ma dalla ricerca di insegnanti-ricercatori, o da ricerche partecipative. “*Teachers make the difference*”, come dice Hattie, non deve rimanere un contenitore vuoto. Per riempirlo bisogna pensarsi all'interno di una comunità che comunica con la ricerca, con la formazione, con altre scuole, con altri insegnanti in chiave trasformativa.



La ricerca trasformativa

Proprio su questo aspetto è utile spendere qualche battuta. Quando la ricerca ha un potere trasformativo?

Riprendendo alcuni classici della letteratura sul tema, da Schön a Mezirow a Fabbri, è pro-

tabilmente più semplice attivare l'operazione al contrario, ovvero rispondere alla domanda: “Quando la ricerca non è trasformativa”? In questo esercizio possiamo rilevare diversi nodi che toccano quattro punti di connessione: il contesto, il ricercatore, l'insegnante come professionista, il metodo.

Se pensiamo al **primo** nodo – ovvero il contesto – la ricerca non è trasformativa almeno in due casi: quando semplifica la complessità del reale, che è una complessità scomoda per l'insegnante in quanto pone interrogativi e montagne da attraversare, e quando non considera le storie e i saperi del contesto e degli attori della ricerca. Dovendo confrontarsi con altri esseri umani (bambini, ragazzi, colleghi) dotati di desideri, dinamiche irrisolte e risorse in costruzione, pensiamo soprattutto ai ragazzi, è importante che la ricerca non riduca il dato di complessità fatto di storie e di legami. Se entrassimo in un contesto (fosse anche la classe) senza ricostruire la sua biografia, i suoi cambiamenti e il suo passato, andremo incontro a un esito incerto e fallimentare a priori.

Il **secondo** nodo è rappresentato dal ricercatore e, qui, la ricerca non è trasformativa quando il ricercatore è un “turista”, cioè una figura che attraversa un luogo, non un “viaggiatore” che assapora e sosta. E ancora, quando il ricercatore è sempre necessario e non consente una emancipazione a tre livelli: a livello **metodologico** (so fare anche da solo, impostando e adattando al contesto e alle evenienze didattiche metodi e approcci adottati insieme al ricercatore), **strategico** (so scegliere e orientarmi in maniera coerente e progettata per osservare e comprendere i processi e i risultati), **umano** (sono in grado di gestire il cambiamento verso gli altri e verso me stesso in maniera piena e consapevole del limite e del tempo).

Il **terzo** nodo ha a che fare con l'identità del professionista, che nel nostro caso è l'insegnante. In questo frangente la ricerca non è trasformativa quando i *practitioner* (i professionisti che abitano il contesto) non collaborano, non sono coinvolti nel processo di riflessività e ricerca. Ma anche quando il professionista

non è supportato nella connessione tra la riflessione *in-action* e la riflessione *on-action*, riprendendo Schön. La prima consiste, secondo l'autore, in un «pensare sulle proprie azioni» (Schön, 1993, p. 285) che può essere rapido o lento nel corso di “intervalli” che consentono – durante l'azione – di partire dalla situazione problema per immaginare soluzioni non tradizionali. La seconda fa riferimento a una riflessione sull'azione, compiuta, con la finalità di tornare riflessivamente per “rivedere” e “comprendere”.

Chiudendo con l'ultimo nodo, relativo al metodo, la ricerca non è trasformativa quando adotta una logica bancaria, riportandoci al lavoro di Freire, con un approccio che deposita e riempie senza favorire quell'azione di liberazione così importante per la scuola, ma anche quando non sosta nei problemi e pretende di risolverli velocemente in modo “economico” (basandosi sulla divisione delle competenze tra chi sa e chi non sa, sempre ricordando Freire). In ultimo, quando i saperi teorici e i significati vissuti ed emergenti non si incrociano in un dialogo fecondo.

La ricerca, allora, è trasformativa quando si generano nuovi significati, cioè quando la pratica supera quelli che Mezirow definisce “*habits of expectations*” routinari: «il passato rende “prigioniero” l'adulto perché concorre a limitare e filtrare l'apprendimento futuro, in quanto l'individuo tende ad attribuire un vecchio significato a una nuova esperienza attraverso *habits of expectations* routinari» (Mezirow, 2003, p. 19).

Lo è quando diventa un dispositivo emancipatorio, di *agency* e di attivismo, quando la fine non è uguale al principio, garantendo un passaggio di stato e non un maquillage superficiale destinato a dissolversi in breve tempo. E soprattutto quando sostiene il benessere di professionisti e ricercatori in un processo di animazione (o rianimazione) necessario in tempi di sfiducia verso la scuola e di grandi interrogativi (l'intelligenza artificiale è uno di questi). Come ben sottolinea Loretta Fabbri nel suo lavoro sul tema, la ricerca è una forma di apprendimento per le comunità dei ricercatori e dei professionisti.



Nel corso dell'annualità proveremo a fornire suggerimenti, supporti, domande a partire da alcuni temi e da due autori che diventano oggetto di approfondimento monografico: progettazione (micro e macro), orientamento, valutazione sono tre azioni dell'agire didattico che non perdiamo mai di vista, rimanendo salde nell'indice globale degli articoli di anno in anno. Fare memoria, cittadinanza e STEAM sono tre aspetti che l'insegnante incontra e che oggi assumono un valore politico molto forte: del fare memoria è responsabile, insieme al territorio e alla comunità; della cittadinanza si fa sostenitore con azioni quotidiane; delle STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*) deve costruire una diversa immagine come spazio di sviluppo professionale non “funzionalistico” o semplicemente strumentale. Infine, dopo Mario Lodi e don Milani che hanno occupato le pagine dello scorso anno di «Essere a Scuola», Alberto Manzi e Antoine de Saint-Exupéry entrano nelle “icone” EAS. Cosa hanno da raccontarci? Come incrociano la ricerca? Cosa possono raccontare, ancora oggi, alla scuola? Quali traiettorie di ricerca hanno segnato?

“Di nuovo a scuola!”, allora, è la nostra intonazione, e speriamo di condividerla con i lettori e le lettrici con cui avremo modo di incrociare gli sguardi durante questo nuovo anno scolastico.

Se conosci, puoi chiedere

Guida essenziale per rivoluzionare il modo di fare domande in classe

di Davide Antognazza, docente di Scienze dell'Educazione presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana

«Prima di valutare la risposta, valuta la correttezza della domanda» (Immanuel Kant).

Inauguriamo la nuova annata della nostra rubrica con una bella riflessione di Davide Antognazza – formatore presso l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno (Canton Ticino, Svizzera) – sull'arte di insegnare e imparare a fare domande, fondamentale nelle discipline umanistiche: qui metodo e finalità convergono (Enrica Bricchetto, Gianna Canni).

“Avete capito?”

“Sì!”

“Ci sono domande?”

“No!”

Ogni docente ha sicuramente vissuto più volte questa scena. Qualsiasi genitore alla propria richiesta di sapere come il figlio abbia trascorso la giornata a scuola si sarà sentito rispondere: “Bene”.

Questo comune vissuto è il naturale incipit per chi desidera indagare sulla pertinenza e l'utilità delle domande che poniamo a scuola, ma non solo. Questi interrogativi ci aiutano a farci conoscere meglio i nostri allievi, a capire il loro apprendimento, ci danno nuove informazioni e, non da ultimo, sono efficaci per aiutare i nostri studenti a riflettere e apprendere?¹

Secondo David Doherty², docente di scuola secondaria, gli insegnanti pongono circa 400 domande ogni giorno, il che si aggiunge all'incredibile cifra di 70.000 all'anno. La maggior parte di queste sono domande a basso contenuto cognitivo ed è importante considerare come renderle più efficaci nello sviluppo dell'apprendimento degli allievi.

Dunque, queste domande fanno scorgere qual-

cosa di nuovo? Ci dicono se la classe sta apprendendo? Ci fanno comprendere qualcosa sugli altri? Le risposte sono scontate: tre no. Anche queste sono domande da cui non apprendiamo nulla, e tramite cui tanto meno facciamo apprendere. Vogliamo dunque approfondire l'arte di fare domande, per scoprire quali siano le questioni potenti che aprono all'esplorazione della conoscenza, domande poste con sincero interesse per quanto dirà l'interlocutore, domande che aprono a nuove domande, il tutto al fine di accrescere la propria competenza rispetto al loro uso consapevole. E allora, chiediamoci: quali sono le caratteristiche di una domanda costruttiva?

Una domanda è costruttiva, esplorativa e apre a nuovi apprendimenti quando:

- Stimola una conversazione.
- Fa riflettere.
- Incoraggia la creatività e la ricerca di nuove vie.
- Stimola ulteriori domande.
- Fa emergere gli assunti soggiacenti.

Una domanda ben posta è una domanda che incuriosisce non solo chi la fa, ma anche chi è tenuto a rispondere. La domanda che incuriosisce, se non raramente, non presuppone una risposta “sì” o “no”, ma offre spunti verso nuove strade da aprire, significati da condividere, opinioni da approvare o contestare. Ancora, una buona domanda fa riflettere, non cerca la risposta immediata di conferma, ma

Domanda costruttiva

¹ Robasto, D. (2014). *Migliorare le strategie di studio dei ragazzi con il Questioning. Una ricerca empirica*. «Italian Journal of Educational Research», (12), pp. 155-168. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/177>

² Retrieved from <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/24/teaching-questions-improve-pupil-learning>

Bibliografia citata

Bransford J., Darling-Hammond L., LePage P., Duffy H. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: National Academy of Education.

Fabbri L. (2017). *Il potenziale trasformativo della ricerca educativa*. «Nuova secondaria ricerca», n. 9, maggio.

Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina, Milano.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Dedalo, Bari.

Timperley H. (2010). *Using Evidence in the Classroom for Professional Learning. Paper for the Ontario Education Research Symposium*.



pone dubbi, promuove un pensiero nuovo. Ulteriormente, una domanda potente non conclude la discussione, ma fa sorgere nuovi interrogativi, da cui partire per andare sempre più a fondo nell'apprendimento e nella comprensione del fenomeno. Infine, una buona domanda fa emergere gli “assunti soggiacenti”, gli impliciti: cosa si intende con ciò?

Sottesa alla domanda posta ci sono spesso significati, valori, convinzioni, dunque idee e pensieri che influenzano ciò che si va a chiedere. Ecco un esempio, attraverso un confronto tra queste due domande: “dov'è l'errore?” vs. “cosa possiamo imparare da questo errore?”. Quali differenze vedete? Nella prima, l'assunto è che c'è qualcosa di scorretto, occorre rimediare; nella seconda, l'assunto tiene aperta la discussione, la possibilità di imparare sfruttando l'occasione dell'errore. O ancora, dietro la domanda: “chi è responsabile di questa situazione?”, si presuppone che ci sia un chiaro responsabile, mentre chiedendo: “Quali sono le cause di questa situazione?”, ci si può aprire a più interpretazioni, stimolando riflessione e discussione.

Una buona domanda è anche l'esito di una costruzione fondata. Che significa? Prima di tutto, occorre soppesare quali sono le parole che scegliamo per chiedere, con particolare attenzione alla particella di apertura. Infatti, la costruzione linguistica di una domanda può avere risultati contrapposti, cioè aprire o restringere la nostra mente.

La domanda è del genere: sì/no? Oppure del genere: o/o? Con quali parole si inizia a proporre la propria questione, “chi”, “cosa”, “come”, “perché”? La scelta della formulazione va usata strategicamente, con consapevolezza. Il “perché” è la domanda più incisiva, anche se è consigliabile usare locuzioni quali “per quale ragione”, “per quale motivo”, “quali elementi hai considerato per”, in quanto si presentano meno dirette e offrono maggiori occasioni all'altro di pensare.

Meno potenti, ma sempre importanti a seconda della nostra strategia di approfondimento, sono il “come”, “cosa”, “chi”, “quando”. Il “perché” esplora infatti i motivi di un evento, il “chi” ne esplora le responsabilità, e il tutto va

strutturato preparandosi al fare domande, definendo l'obiettivo da perseguire e mantenendo una certa linearità tra l'obiettivo stesso e gli interrogativi che poniamo per farlo raggiungere.

Tipi di domande

«La stupidità deriva dall'aver una risposta per ogni cosa.»

La saggezza deriva dall'aver, per ogni cosa, una domanda» (Milan Kundera).

Approfondiamo ora una possibile classificazione dei tipi di domanda.

Domande a **risposta chiusa** e domande a **risposta aperta**. Sono considerate tali in base al tipo di risposta che provocano. Se si risponde con un “sì” o “no”, oppure se portano la persona a parlare di più: si pensi per esempio alla differenza tra chiedere “cosa ne pensi?”, invece di “sei d'accordo?”. Le domande chiuse sono utili per ottenere informazioni specifiche, ma andrebbero usate con parsimonia. Le domande aperte e stimolanti sono quelle che non hanno una risposta facile. Sono le domande che incoraggiano gli allievi a pensare in modo critico e creativo, a trovare le proprie risposte. In entrambe i casi, domande chiuse o aperte, è spesso buona pratica concedere brevi pause agli allievi che riflettono sulla risposta, attendendo qualche secondo senza porre altre domande!

Domande di rimando. Queste domande riprendono una frase dell'altro per approfondire quello che stava dicendo (parafrasi e ricapitolazione). Oltre a essere utilizzate per approfondire un argomento, possono aiutare l'interlocutore a esprimere un'idea che ha difficoltà a spiegare, o a superare un momento di disagio.

Domande con risposta scontata. Il modo in cui si chiede può portare a diverse risposte, soprattutto se utilizziamo il giusto presupposto. Si è già visto come chiedere alla classe “ci sono domande?”, non porti a grandi risultati, anche perché la domanda presuppone che potrebbe anche non esserci nulla da chiedere.

Se invece si chiede: “qual è la parte di ciò che abbiamo discusso su cui siete meno convinti?”, si assume l'idea che alcune delle parti tratta-

te non trovino tutti d'accordo, e da qui si può aprire una discussione.

Domande per creare un rapporto. Soprattutto a scuola, alcune domande non sono e non dovrebbero essere poste per ottenere chissà quali informazioni dalla risposta, ma anche solo (solo?! per aprire una relazione, creare un rapporto e incamminarsi verso quello che è uno degli aspetti fondamentali della professione insegnante, cioè di essere, allo stesso tempo, formatori ed educatori. In questo contesto, è opportuno concentrarsi – con il dovuto tatto – su domande che esplorano le emozioni; il che, al di là dell'educata e sempre apprezzabile domanda “come stai?” (la cui risposta è spesso un “bene”, da interpretare), porta a considerare situazioni in cui qualcosa è accaduto: “Cosa ti aspettavi da questa situazione? Cosa ti ha colpito? Come ti senti in questo momento? Per quale motivo questa cosa è così importante per te?”. Si consideri, in questo contesto di rapporti, un aspetto estremamente importante: quando una persona riflette, ha un atteggiamento potenzialmente meno difensivo, più pronto alla collaborazione; all'opposto, quando una persona reagisce, la sua possibilità di implicarsi e di stare nel dialogo cala sensibilmente.

In tale ambito, possono trovare cittadinanza domande definibili di “esperienza emotiva”. Ecco qualche esempio: ogni volta che si vive una nuova esperienza di apprendimento

in aula, si può chiedere: “Vi è piaciuta o no? Per quali motivi?”. Quando si pone questa domanda e si elencano i motivi per cui perché sì o perché no, si porta ancora più alla luce il ruolo delle emozioni nell'apprendimento. Per sua natura, la domanda emotiva è aperta, poiché non c'è una risposta giusta o sbagliata: tale domanda coinvolge circuiti cerebrali affettivi e spinge a prestare attenzione e a organizzare la conoscenza.

Socrate in classe: quali domande fare?

«Se avessi solo un'ora per risolvere un problema dalla cui soluzione dipendesse la mia vita, passerei i primi 55 minuti a stabilire che domanda porre, perché una volta individuata la domanda giusta risolverei il problema in meno di 5 minuti» (Albert Einstein).

Dopo aver esplorato il tema del domandare da punti di vista generali, vediamo ora alcune delle domande che possono essere poste agli allievi.

Si tengano presenti alcuni aspetti: ci si trova in un contesto in cui le domande vogliono aprire a nuovi apprendimenti, quindi, quanto si chiede deve assumere le caratteristiche fin qui evidenziate. Per avere queste caratteristiche, alcune volte si sarà in grado di essere velocemente “sul pezzo” e proporre interrogativi adeguati, ma altre volte sarà il caso di preparare in an-



tipico le proprie domande, sfruttando magari i suggerimenti qui riportati: domande ben pianificate, infatti, consentono di migliorare le abilità della classe. Ci si chiede, quindi: quali domande per iniziare una lezione? Quali domande per coinvolgere gli allievi? Quali domande per far sorgere altre domande? Come porre le nostre domande?

In classe, si possono anzitutto porre domande di chiarimento: “Cosa intendi per...? Secondo voi, quale è la nozione importante in questo caso o in questa situazione? Mario, puoi riassumere in qualche parola quello che Cristiana ha appena detto? Cristiana, è quanto volevi dire? Puoi farmi un esempio?”.

Si possono utilizzare domande per fare supposizioni o ipotesi: “Qual è il problema? Quali sono le tre chiavi del successo di questo progetto? Quale ipotesi fate? Come spiegate questa situazione? Sembrate considerare che... Su cosa vi fondate? È sempre il caso? Cosa vi fa pensare che?”.

Le domande possono approfondire ragioni: “Perché pensate che questo sia corretto? Di quali altre informazioni avete bisogno? Quale è stato il vostro percorso, il vostro ragionamento, per arrivare a questa ipotesi?”.

Ancora, le domande possono mobilitare funzioni metacognitive e riflessive: “Che cosa so e che cosa ho bisogno di sapere? Che cosa sta funzionando? Che cosa non sta funzionando? Come posso superare la mia paura di sbagliare? Siamo tutti d'accordo che sia la domanda giusta? Per quale motivo è importante questa domanda?”. E, ancora più in concreto, ecco come formulare una domanda che apre alla riflessione e all'apprendimento, facendo riferimento alla famosa opera di William Shakespeare, *Romeo e Giulietta*. Qui si potrebbe chiedere: “Chi ha ucciso Giulietta?”, ma la vera domanda che apre a riflessione e apprendimento potrebbe essere: “Chi è responsabile della morte di Giulietta?”.

Al di là di tutta questa serie interrogativi, sarà opportuno dare un feedback alle risposte, o magari farlo proporre dalla classe al termine della lezione con la classica domanda: “cosa abbiamo imparato oggi?”, che in qualche caso potrebbe essere sostituita da: “quanto

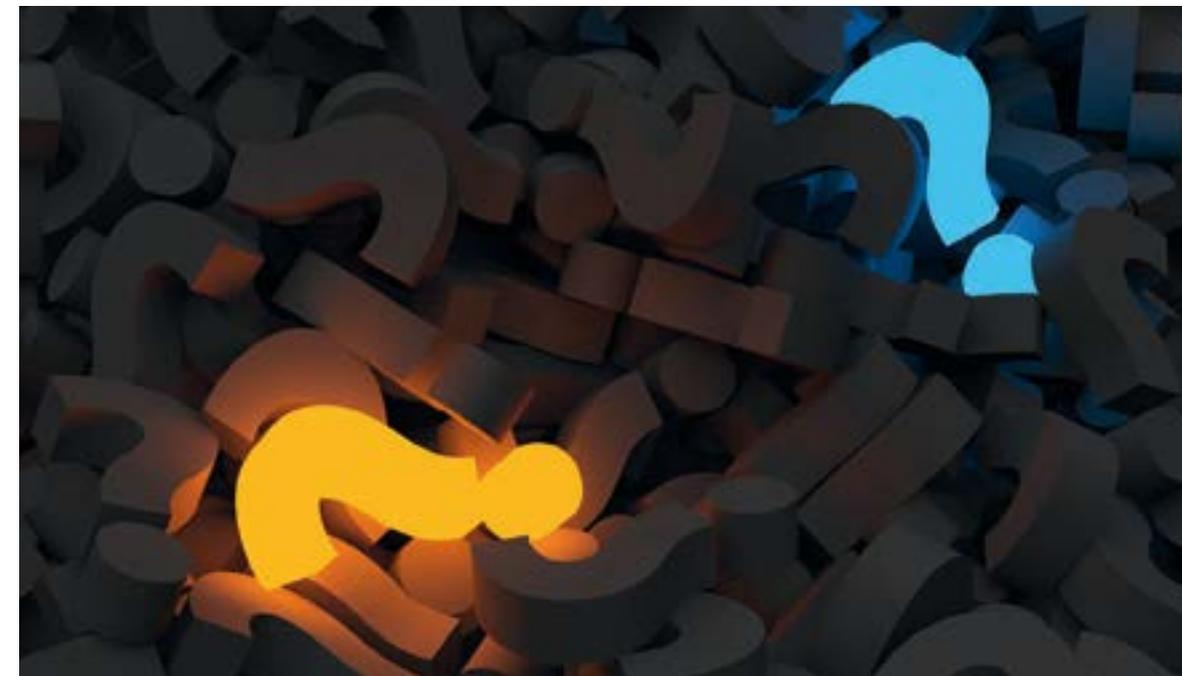
hai capito della lezione di oggi?”, a cui si potrebbe chiedere di rispondere con un valore su una scala da uno a sette (uno=credo ben poco, sette=penso tutto). Le domande sono un potente strumento che può essere utilizzato dai docenti per facilitare la riflessione e aiutare l'apprendimento. Quando le domande sono poste in modo appropriato, possono aiutare gli allievi a sviluppare le proprie capacità di pensiero critico, creativo e innovativo, e ad aumentare l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità.

Condizioni per avere buone risposte

«La maggior parte della gente non ascolta con l'intento di capire; ascolta con l'intento di rispondere» (Stephen R. Covey).

Le domande poste in un clima di fiducia e rispetto sono quelle che creano un ambiente in cui gli allievi si sentono a proprio agio nel rispondere e nel condividere le proprie idee. Per creare tale contesto, è importante il come le domande vengono poste, ma è anche fondamentale dimostrare di **ascoltare** quanto viene detto dagli allievi. Per comprendere che tipo di ascoltatori siamo, ci si potrebbe porre, guarda caso, delle domande tipo: “Tendo a interrompere chi parla? Guido la conversazione o mi oriento a riempire pause e silenzi? Divago con la mente? Guardo chi parla? Mi annoio facilmente?”. Vengono qui in aiuto alcune tecniche di dialogo come la riformulazione dell'intervento dell'allievo, riprendendo con altre parole il contenuto delle risposte: “Se ho capito bene, quello che dici è...”, oppure la ripetizione dell'intervento, attenuando o enfatizzando alcuni termini e concetti: “mi sembra interessante quanto detto da...”.

Altro modo per coltivare una conversazione è lanciare qualche domanda non interrogativa, ovvero inserirsi nel dialogo con frasi del tipo: “Spiegami meglio”, oppure “Dimmi di più su questo punto”, magari annuendo durante le risposte o chinandosi leggermente verso l'interlocutore, che percepirà così di essere ascoltato e considerato. Un buon docente partecipa alla conversazione, ma è soprattutto interessato a far parlare gli allievi: l'obiettivo finale è far ap-



prendere, non mostrare chi sa e chi non sa! Di fronte a una classe che non risponde, si potrebbe chiedere agli allievi di discutere un paio di minuti a coppie rispetto ai punti principali della lezione, in modo da chiedere poi loro quali sono emersi, oppure si potrà chiedere quale domanda farebbero se fossero obbligati a farne una.

Conclusione: una domanda di senso

Dopo aver discusso su come promuovere buone risposte dagli allievi, come farli apprendere con buone domande, non si poteva che concludere questo scritto con qualche interrogativo da sottoporre a noi docenti. Sappiamo, dunque, rispondere alle seguenti domande: “cosa c'entra quello che insegno con la vita degli allievi? Perché vale la pena imparare quanto insegno? Per quale motivo la classe dovrebbero essere interessata alla mia lezione, alla mia disciplina, ai contenuti che porto in aula?”. Mentre non è sempre facile rispondere a questi interrogativi, non essere mai in grado di farlo rende difficile agli allievi dare le loro risposte, a queste ulteriori domande: “In quale modo quanto ci insegnano a scuola mi riguarda? Perché devo imparare queste cose? Perché devo

stare in questa classe invece di utilizzare il mio tempo interessandomi ed imparando altro?”. È necessario, fondamentale per un docente avere risposte, costruire intorno al proprio operato una robusta cornice di senso, perché chi apprende trovi questo senso in quanto gli viene chiesto di imparare.

È altresì importante che gli allievi stessi imparino a porsi e fare domande nuove: quando facciamo ulteriori domande apriamo la mente e invogliamo gli altri a fare altrettanto, organizziamo i pensieri, facciamo nascere idee innovative, apprendiamo, scopriamo e cresciamo.

Fonti

La maggior parte di contenuti di questo testo fanno riferimento all'esperienza di formatore di docenti presso il Dipartimento formazione e apprendimento, Alta Scuola Pedagogica di Locarno (Canton Ticino, Svizzera). Altre fonti sono state il Workshop: *TAD@: Tecnica Avanzata delle Domande*, I&G Management, Milano (riadattato al mondo scolastico), il testo di Frank Sesno, *Il potere delle domande: chiedere per scoprire soluzioni e innescare il cambiamento*, Tecniche Nuove, e il sito <https://evidencebased.education/the-art-of-questioning/>.

Childhood as a Secret Treasure Chest

di Vincenza Leone, Università del Montenegro

«Ecco signora, non credo ai miei occhi. Nessuno sa spiegarmi dove siano finiti quegli ippocastani e, se non fosse per lei, dubiterei di aver inventato o sognato ogni cosa. Perché, sa, è sempre così con i ricordi, non si è mai sicuri. [...] Oh, non si preoccupi, signora, sto solo evocando dei ricordi, sa, dopo tanti anni ogni cosa scompare» (Danilo Kiš, Rani jadi [1969]).

L'infanzia rappresenta nell'immaginario collettivo il periodo più bello della vita. Qualcosa che ti resta dentro e che ti permette di creare legami che poi si moltiplicheranno: tanto più sei stato attento nel costruirli, tanto più riuscirai a mantenerli vivi nel proseguo della tua esistenza.

Danilo Kiš ci fornisce una visione diversa dell'infanzia con tratti di tristezza e rammarico per un passato segnato dagli esiti della Seconda Guerra Mondiale e i cui tratti più importanti sembrano essere stati cancellati da un presente che, sovrapponendosi al passato, ne appanna le tracce. Tuttavia, parlando con le persone intorno a lui e scavando nella memoria, riemergono alla mente ombre sbiadite di ricordi.

Le esperienze vissute durante l'infanzia contribuiscono alla costruzione del presente e del futuro ed è proprio in quest'ottica che vanno considerate le attività di socializzazione multiculturali che si possono offrire agli studenti sin dal momento che muovono i primi passi nel mondo dell'apprendimento.

In questa nuova annata di «Essere a Scuola» torneremo a puntare la nostra attenzione proprio sul ruolo che l'internazionalizzazione può avere nella costruzione di senso che il bambino affronta di giorno in giorno. Come in un *Bildungsroman* del XXI secolo si ritrova a dover affrontare una realtà sempre più multiculturale, ma spesso senza avere gli strumenti adatti per decodificare i messaggi. In questa direzione ci muoveremo per sostenere il lavoro del docente che deve progettare in un'ottica non solo di internazionalizzazione, ma anche di **multiculturalità**, sostenendo il bambino nel suo cammino di crescita e formazione.



Sempre guardando con attenzione allo sguardo del bambino nella società del XXI secolo, dedicheremo uno spazio anche a Antoine de Saint-Exupéry che, attraverso il suo celebre racconto *Il piccolo principe*, ci insegna a guardare con gli occhi innocenti i rapporti e le relazioni, in una ricerca continua tra il presente, che segna l'attualità, il passato fatto di ricordi e il futuro che ci si pone innanzi attraverso i sogni e le speranze: tutti elementi che durante l'infanzia sono veri e vividi, ma che con l'avanzare dell'età cominciano a perdere la loro patina colorata.

Chiuderemo questa nuova annata con le riflessioni che tanta ricchezza avrà prodotto e ci prepareremo per nuove esperienze che possano colorare il mondo della scuola.

Anche quest'anno ci sarà una vera e propria staffetta tra noi curatori di questa rubrica, volendo continuare a presentare sguardi diversi sul mondo dell'infanzia e proposte per una ricca offerta multiculturale.

Interdisciplinary CLIL Pathways

di Letizia Cinganotto, Università per stranieri di Perugia

Il presente cammina sulle orme del passato e non si può dimenticare il passato per costruire un presente migliore.

Sono questi i presupposti del contributo dedicato al Giorno della Memoria, che sarà sviluppato secondo un approccio CLIL, offrendo spunti di carattere metodologico che possano mediare contenuti di carattere storico-culturale, senza tralasciare la prospettiva del SEL (*socio-emotional learning*), sempre imprescindibile in ogni intervento didattico.

Il contributo di un altro numero sarà dedicato alla cittadinanza, uno dei pilastri dell'educazione civica, che rappresenterà lo spunto per un'attività di PBL (*project-based learning*) inter-

disciplinare e transdisciplinare, intrecciando i fondamenti dell'educazione civica, dell'educazione linguistica e della metodologia CLIL.

Particolare attenzione sarà dedicata alla cittadinanza digitale, con riferimenti all'AI literacy, l'alfabetizzazione e sensibilizzazione all'uso critico e consapevole dell'Intelligenza Artificiale, divenuta un "buzz Word" dei nostri giorni. Infine, un contributo verterà sul tema dell'orientamento, secondo le direttive del MIM, proponendo spunti didattici trasversali in lingua straniera per una sensibilizzazione alla riflessione e alla meta-cognizione sulle proprie attitudini e i propri stili di apprendimento, in prospettiva *life-long learning*.



«Children are the world's most valuable resource ...»

di Marzia Luzzini, Università Cattolica di Milano

«Children are the world's most valuable resource and its best hope for the future» (John F. Kennedy).

La conquista della parola per un'educazione alla libertà, titolo di un testo sull'operato del maestro Manzi ci porterà a riflettere sul valore della libertà che si conquista con l'educazione, con la possibilità di conoscere e comprendere per arrivare a sottolineare l'importanza del diritto, fin dalla prima infanzia, a imparare.

Il 20 novembre si celebra la giornata internazionale dell'infanzia e dell'adolescenza, Children's rights day. Con questa data si vuole ricordare a livello internazionale l'adozione di importanti documenti che costituiscono il fondamento della tutela ai diritti dei minori della nostra società. **The right to education:** *every human being has the right to quality education and lifelong learning opportunities.*

Ancora oggi troppi bambini e adolescenti sono esclusi dall'istruzione per svariati motivi: i bambini in condizioni di fragilità economica e sociale, quelli che vivono in paesi con conflitti e instabilità politica, quelli in ambienti colpiti da disastri naturali. Tutti loro hanno maggiori probabilità di essere tagliati fuori dalla scuola: solo un sistema scolastico equo, non rigido ma accogliente concorre a costruire la prosperità di un paese.



La scuola anche grazie a nuove modalità e strumenti diventa un laboratorio, una comunità in cui si progetta, si costruisce, si riflette, si rielaborano le proprie conoscenze. Negli ultimi decenni, partendo dagli Stati Uniti il mondo della scuola ha aperto le porte alle attività STEAM, acronimo di *Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*. Questo metodo di apprendimento interdisciplinare sviluppato dal 2000 si pone l'obiettivo di avvicinare gli studenti di ogni provenienza sociale alle discipline matematiche e scientifiche stimolando contemporaneamente, anche attraverso il gioco e l'arte le capacità intellettive e riflessive, manuali e creative: **“Let's play with STEAM!”** L'aggiunta di arte all'iniziale STEM significa incorporare il pensiero creativo e le arti applicate in situazioni reali.

Attraverso le proposte STEAM oltre alla logica, gli studenti sviluppano lo spirito critico, la capacità di creazione di modi ingegnosi per la risoluzione dei problemi e non ultimo le *soft skills*, competenze indispensabili per un inserimento attivo nella società attuale. Oggi la complessità sociale rende necessaria la messa in campo di abilità, spesso non sufficientemente contemplate nei curricoli e nella didattica. Il World Economic Forum ha individuato già da qualche anno quelle che sono considerate le competenze oggi necessarie: le competenze **trasversali**, gli strumenti con cui gli studenti affrontano problemi complessi e le modalità con cui gli studenti si relazionano al contesto. La scuola sempre concentrata sulla cultura dei contenuti sta trascurando forse aspetti più trasversali e abilità oggi indispensabili. Anche in ambito valutativo andrebbe colmato questo gap: **“I'm a person, not a mark!”**.

Di nuovo a scuola

Una riflessione sui traguardi per la competenza matematica e sull'idea di atteggiamento verso la matematica

di Mirko Maracci, Dipartimento di Matematica, Università di Pisa

I traguardi per lo sviluppo delle competenze in matematica

A inizio maggio il ministro Valditara ha nominato una commissione per la revisione delle *Indicazioni nazionali* e delle linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione. Al momento della stesura di questo articolo, non è noto l'orientamento della commissione in merito al processo di revisione né, tanto meno, è possibile sapere quale sarà lo stato di avanzamento dei lavori al momento della pubblicazione della rivista. Mi sembra comunque opportuno cogliere l'occasione per una riflessione sugli obiettivi di conoscenza e competenza dell'insegnamento della matematica nel I ciclo di istruzione secondo le attuali indicazioni.

Come è noto, le *Indicazioni nazionali* definiscono per la scuola primaria e secondaria di I grado, per ciascuna disciplina, i cosiddetti “traguardi per lo sviluppo delle competenze”, che costituiscono «riferimenti ineludibili per gli insegnanti» e “indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo».

Sebbene i traguardi per le competenze in matematica possano apparire ambiziosi, è necessario essere consapevoli che quelli enucleati sono aspetti della competenza matematica cruciali per la formazione dell'individuo e delle comunità: competenze relative alla capacità e disponibilità a **porre e affrontare problemi** “intesi come questioni autentiche e significative”, in diversi contesti, significativi dal punto di vista della matematica e della possibile esperienza dell'individuo; alla capacità di seguire,

comprendere e **produrre argomentazioni**, anche “in base alle conoscenze teoriche acquisite”; capacità di **comunicare con la matematica** e in matematica, e molti altri. La centralità assegnata a questi obiettivi riflette una visione della matematica sia come strumento essenziale per comprendere la realtà sia come sapere logicamente coerente e sistematico, caratterizzato da una forte unità; un insieme interconnesso di artefatti, pratiche sociali e valori sviluppati nel tempo e condivisi all'interno di una comunità (UMI, 2001). Tale visione e gli obiettivi per l'educazione matematica del cittadino sono ampiamente condivisi anche nel contesto internazionale (si vedano ad esempio, Maracci, Martignone, 2017, Kilpatrick, 2014). Tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze in matematica merita particolare attenzione quello di promuovere lo sviluppo e il consolidamento di un atteggiamento **positivo** verso la matematica. Da un lato l'attenzione agli at-



Traguardi
in matematica

teggiamenti risulta coerente con un punto di vista sull'educazione che riconosce la centralità non solo dei fattori cognitivi ma anche di quelli metacognitivi, affettivi e volitivi nei processi di apprendimento. Dall'altro, nelle indicazioni per il I ciclo, lo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti di una disciplina risulta essere traguardo esplicito solo per la matematica. Ma cosa si intende per atteggiamento verso la matematica e per atteggiamento positivo, in particolare? E come si persegue un obiettivo di questo genere?

L'atteggiamento verso l'atteggiamento negativo in matematica

Definire l'atteggiamento è estremamente complesso, si tratta di un'idea sfuggente. E anche tra i ricercatori manca una definizione condivisa. Tipicamente, nel contesto scolastico, un "atteggiamento negativo verso la matematica" viene indicato da insegnanti e famiglie come la causa o una delle cause delle difficoltà in matematica. Tuttavia, raramente questa attribuzione porta alla progettazione di interventi didattici mirati al superamento di tali difficoltà. «Anzi – osserva Di Martino – in genere è la vera e propria dichiarazione di resa di fronte alle difficoltà di uno studente che appaiono in quel momento incontrollabili perché dipendenti da fattori considerati non modificabili. L'atteggiamento dell'insegnante di fronte ad una diagnosi di atteggiamento negativo è quindi fatalista: non c'è più niente da fare!» (Di Martino, 2007, p. 655).

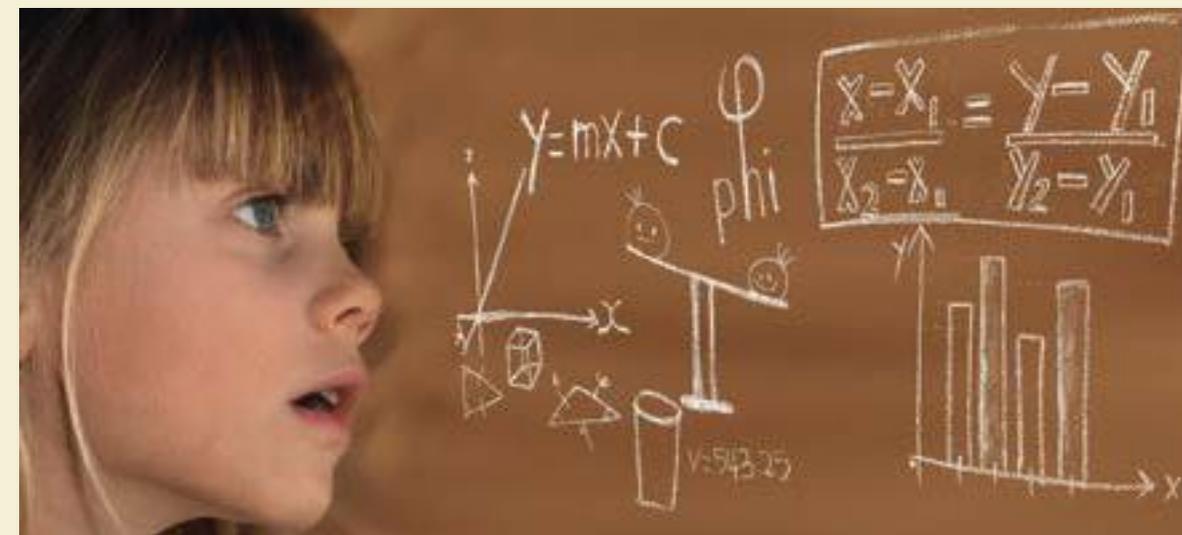
Spesso si tenta di prevenire lo sviluppo di un atteggiamento negativo presentando la matematica attraverso attività di carattere ludico e poco impegnative che permettano agli allievi di ottenere facilmente e velocemente risultati positivi (Di Martino, Zan, 2010a). Da un lato, pur riconoscendo il ruolo fondamentale che i contesti di gioco possono svolgere in ambito educativo, occorre non confondere l'obiettivo di promuovere lo sviluppo della competenza matematica con l'obiettivo di promuovere tra gli allievi il piacere o il divertimento nel fa-

re matematica fini a loro stessi. Dall'altro, occorre interrogarsi sul valore educativo di attività in cui gli allievi non debbano mai affrontare difficoltà ed errori. Come rilevano Di Martino e Zan (2010a), il rischio è quello di enfatizzare «il ruolo della risposta corretta sorvolando il fatto, evidenziato dalla ricerca ma anche dall'esperienza di insegnamento, che dietro una risposta corretta ci possono essere procedimenti scorretti, e viceversa dietro una risposta scorretta ci possono essere procedimenti significativi dal punto di vista matematico» (p. 116). Più che costruire un contesto in cui gli allievi si divertano a fare matematica senza incorrere nel rischio di sbagliare, appare necessario creare un ambiente nel quale gli studenti possano affrontare **con serenità** le sfide che l'attività matematica necessariamente pone e gli errori che in situazioni realmente problematiche possono emergere. Solo in questo modo, tra l'altro, è possibile perseguire quella rivoluzione culturale per l'insegnamento della matematica, propugnata da Borasi (1996), che consiste nel valorizzare gli errori come occasioni di apprendimento e "trampolini" per le attività di indagine in classe.

L'atteggiamento verso la matematica come costruito multi-dimensionale

In questo contesto Di Martino e Zan (2010b) propongono un modello multi-dimensionale per l'idea di atteggiamento, costruito a partire dall'analisi di circa 1500 temi di studenti di tutti i livelli scolastici sul loro rapporto con la matematica. Il modello consiste in tre dimensioni strettamente collegate:

- la **visione** della matematica, a tal proposito le *Indicazioni nazionali* sottolineano l'estrema importanza dello «sviluppo di un'adeguata visione della matematica, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo»;



- il senso di **auto-efficacia**, ovvero la percezione che un individuo ha di quanto possa con il suo comportamento determinare o influire sul proprio successo;

- la **disposizione emozionale** nei confronti della matematica.

Questa caratterizzazione dispiega la complessità dell'idea di atteggiamento e consente di superare la semplice dicotomia positivo/negativo suggerendo la possibilità di individuare diversi profili di atteggiamento. Risulta degno di nota che nel lavoro dei due autori non è finora mai emerso quello che potremmo definire un atteggiamento genuinamente negativo, caratterizzato cioè da una adeguata visione della matematica, un alto senso di auto-efficacia e una disposizione emozionale negativa.

Questo suggerisce il fatto che sia possibile prevenire una disposizione emozionale negativa proprio promuovendo un'adeguata visione della matematica e un alto senso di auto-efficacia. Questo obiettivo può essere perseguito proponendo attività centrate su processi matematici significativi piuttosto che su prodotti – come la risoluzione di problemi, l'esplorazione di situazioni nuove, la formulazione di ipotesi... quegli stessi processi che costituiscono gli altri traguardi per lo sviluppo della competenza – e costruendo una idea di successo in matematica basata non sulla produzione di risposte corrette in poco tempo ma sull'attivazione di tali processi.

Bibliografia

- Borasi R. (1996). *Fare degli errori. Un trampolino per la ricerca: una esperienza di insegnamento*. In «L'insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate», 19B(5), pp. 427-476.
- Di Martino P. (2007). *L'atteggiamento verso la matematica: alcune riflessioni sul tema*. In «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», v.30A-B, n.6, pp. 651-666.
- Di Martino P., Zan R. (2010a). *Sviluppare un atteggiamento positivo verso la matematica: dalle buone intenzioni alle buone pratiche*. In: Biagioli R., Zapaterra T. (Eds.). *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*. ETS.
- Di Martino P., Zan R. (2010b). "Me and maths": *Towards a definition of attitude grounded on students' narratives*. In «Journal of Mathematics Teacher Education», 13(1), pp. 27-48.
- Kilpatrick J. (2014). *Competency Frameworks in Mathematics Education*. In Lerman S. (Ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer Dordrecht, Heidelberg, New York, London, pp. 85-87.
- Maracci M., Martignone F. (2017). *Promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze in matematica*. In «L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate», 40(A-B), pp. 113-133.
- UMI. (2001). *Matematica 2001. La Matematica per il cittadino*

Diversi
profili
di atteggiamento

Fare scuola: una rubrica al servizio dell'apprendimento

di Alessandro Sacchella, referente rubrica "Fare scuola"

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 didattico 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.

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 esperienze e di attività significative realizzate nelle scuole dagli insegnanti, sia che trattino di tematiche squisitamente disciplinari, sia che nascano con una prospettiva trasversale, trans o multi-disciplinare.

Tutto ciò perché riteniamo importante dare voce alla didattica per competenze, prestando particolare attenzione alla prospettiva inclusiva al fine di permettere lo sviluppo e la valorizzazione non soltanto di percorsi orientati a chi è portatore di fragilità o bisogni educativi speciali, 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 nostro modello di progettazione.

Buon anno scolastico a tutti i docenti e agli alunni!

MODELLO DI PROGETTAZIONE DIDATTICA	
<p>TITOLO _____</p> <p>Realizzato da _____ (Cognome, Nome I.C. o Scuola di appartenenza)</p> <p>Breve presentazione motivante</p>	
Titolo dell'attività	Deve essere chiaro, ma anche originale ed evocativo.
Destinatari	Quale sezione/classe Specificare il numero di studenti e la presenza di BES, DSA, ADHD, Autismo, interculturalità, etc.
Disciplina – se primaria Campo d'esperienza – se infanzia	

Competenze europee 2018	Max 1 o 2 competenze - solo il nome
Traguardo per lo sviluppo della competenza	Traguardi essenziali - dalle Indicazioni Nazionali
Dimensioni di competenza Max 3 – si scrivono all'infinito	Indicatori osservabili Max 3 per ogni dimensione Al termine di questa attività, lo studente è in grado di:
Prerequisiti	Conoscenze e abilità che i bambini/alunni devono già possedere per poter affrontare l'attività in modo ottimale
Modalità di monitoraggio e rilevazione degli apprendimenti	Indicare le modalità e gli strumenti di osservazione, verifica e valutazione previsti e utilizzati nelle diverse fasi: <ul style="list-style-type: none"> • diario di bordo; • griglie osservative, check list; • verifica degli apprendimenti; • rubrica valutativa (di prodotto e/o di processo) del docente riferita ai traguardi per lo sviluppo delle competenze; • autovalutazione e peer evaluation da parte degli bambini; • co-valutazione. Come vengono gestiti i feedback? È prevista una fase di documentazione? Come viene gestita?

<p>FASE STIMOLO – ANTICIPARE (logica didattica: <i>problem setting</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predisposizione di situazioni motivanti, utili a ingaggiare, incuriosire e stimolare i bambini/e, gli alunni/e. • Rilevazione delle pre-conoscenze e dei saperi. • Anticipazione del percorso e di ciò che si farà e si scoprirà, partendo da situazioni di esplorazione e indagine (problem solving). 	
Azioni dell'insegnate	RACCONTARE le diverse azioni stimolo e le modalità che usa per motivare la classe e i singoli alunni al percorso pensato (ASPETTO DIDATTICO) <i>Quali azioni vogliamo che lo studente svolga? Quale sarà il suo ruolo? Cosa fa il docente in aula? Gestisce il gruppo classe? Trasferisce saperi?</i>
<p>Eventuali suggerimenti didattici e/o organizzativi da dare agli insegnanti - oppure un box di approfondimento rispetto ad una delle azioni didattiche proposte</p>	
Tempi	<i>Indicare per ogni attività la relativa durata.</i>
Setting (ambienti, organizzazione degli spazi)	<i>Quale ambiente di apprendimento intendiamo utilizzare? Un ambiente reale, virtuale o misto? Come si prevede di organizzare lo spazio (aula, laboratorio, outdoor...) e gli studenti. Lo spazio ha dei requisiti o necessita di preparativi? Se si lavora in gruppo, quali dimensioni dovrebbe avere il gruppo? Come entra in gioco la tecnologia?</i>
Modalità di lavoro	<i>Individuare le modalità di lavoro per la conduzione delle attività ipotizzate (es. individuale, a coppie, piccolo o grande gruppo, per classi parallele; attività di conversazione, laboratoriale, uscita sul territorio, etc.).</i>
Mediatori didattici utilizzati	<i>Quali mediatori didattici utilizzati? Perché? In quale momento della lezione?</i>
<p>ALLEGARE DEL MATERIALE CHE ILLUSTRIL LA PROPOSTA RIFERITA ALLA FASE PREPARATORIA</p>	

FASE LABORATORIALE – PRODURRE (logica didattica: <i>learning by doing</i>)	
<ul style="list-style-type: none"> • Predisposizione della attività pratica e collaborativa/cooperativa • Definizione dei tempi e dei modi di realizzazione delle attività 	
Azioni	RACCONTARE le diverse azioni operative per la costruzione dell'artefatto che l'insegnante propone alla classe (ASPETTO DIDATTICO) Quali azioni vogliamo che lo studente svolga? Quale sarà il suo ruolo? Cosa fa il docente in aula? Gestisce il gruppo classe? Trasferisce saperi?
Eventuali suggerimenti didattici e/o organizzativi da dare agli insegnanti - oppure un box di approfondimento rispetto ad una delle azioni didattiche proposte	
Tempi	
Setting (ambienti, organizzazione degli spazi)	
Modalità di lavoro	
Mediatori didattici utilizzati	
ALLEGARE DEL MATERIALE CHE ILLUSTRIL LA PROPOSTA RIFERITA ALLA FASE OPERATIVA	

FASE RIORGANIZZAZIONE DELLA CONOSCENZA – RIFLETTERE (logica didattica: <i>reflective learning</i>)	
<ul style="list-style-type: none"> • Discussione e ricostruzione meta cognitiva del percorso realizzato • Acquisizione significativa di conoscenze e abilità 	
Azioni	RACCONTARE le diverse azioni riflessive che l'insegnante propone alla classe (ASPETTO DIDATTICO) Quali azioni vogliamo che lo studente svolga? Quale sarà il suo ruolo? Cosa fa il docente in aula? Gestisce il gruppo classe? Trasferisce saperi?
Eventuali suggerimenti didattici e/o organizzativi da dare agli insegnanti - oppure un box di approfondimento rispetto ad una delle azioni didattiche proposte	
Tempi	
Setting (ambienti, organizzazione degli spazi)	
Modalità di lavoro	
Mediatori didattici utilizzati	
ALLEGARE DEL MATERIALE CHE ILLUSTRIL LA PROPOSTA RIFERITA ALLA FASE RISTRUTTURATIVA	

IMPORTANTE: ALLEGARE ESEMPLI di rilevazione degli apprendimenti previsti sopra. Fondamentali sono: la rubrica di valutazione; le **modalità di autovalutazione degli alunni**; le **modalità di autovalutazione dei docenti**.
Utili, se sono state predisposte, anche eventuali check list osservative.
Inviare la progettazione al seguente indirizzo di redazione: picciolisilvia94@gmail.com

Di nuovo a scuola... si ricomincia...?

di Elena Sibia, Dirigente scolastica I.C. Rudiano (Bs), in quiescenza

L'inizio dell'anno scolastico è un rito sociale, una costante annuale che dovrebbe rendere tutti consapevoli del fatto che il futuro nasce dal presente. Il rito si consuma spesso tra tanti attori in modo diverso e pochi, veramente pochi, riescono a riflettere sul fatto che ogni anno si ripete il richiamo all'importanza dell'educazione. Si mobilitano in molti per tutti gli aspetti indotti: le cartolerie inseriscono novità per attrarre e sperare in nuovi guadagni, gli uffici comunali si affannano per mensa e trasporto, le agenzie del tempo libero cercano di saturare le giornate dei bambini con mille proposte. Gran parte dei genitori si limita a dire "finalmente comincia la scuola". In questo finalmente ci sta la risposta al loro bisogno di accudimento dei figli ma anche la speranza che altri, al posto loro, possano ottenere dai loro figli quanto a loro è risultato faticoso. Qualcuno guarda anche oltre quei cancelli e spera che il figlio possa stare bene, possa imparare a vivere con gli altri e possa trovare insegnanti capaci ed accoglienti. Dentro i cancelli, intanto, prende il via la macchina organizzativa sempre più complessa, e talvolta poco attenta, a quel che veramente dovrebbe essere la scuola. Tra nomine, graduatorie, assegnazioni e delibere si apre il nuovo anno scolastico. Nuovo per chi? Nuovo in che cosa? Nuovo perché?

Il frastuono del rito tende a offuscare la parte più intima di ogni nuovo inizio. Il tutto dovrebbe servire a rendere possibile quel misterioso aprirsi al futuro dei bambini e dei ragazzi di ogni età, grazie alla presenza significativa di docenti consapevoli dell'importanza del proprio ruolo. Alcuni insegnanti pensano con preoccupazione alle novità amministrative, al

fardello di documenti da produrre che troppo spesso considerano lavoro aggiunto, che ben poco ha a che fare con lo scopo delle loro giornate. Fortunatamente ci sono anche docenti che guardano oltre, oltre gli adempimenti, oltre il curriculum, oltre ciò che si consuma ogni anno senza consapevolezza. Le loro testimonianze sono la vera scuola.

«Per il prossimo anno il mio obiettivo principale è quello di costruire un clima di condivisione all'interno del gruppo docente, di rispetto, di ascolto e di accettazione dei diversi modi di pensare, basta che tutte le diversità convergano nel riconoscere il protagonismo del bambino. Desidero: sperimentare forme organizzative funzionali, strumentazioni efficaci, coesioni disciplinari, compiti sfidanti; desidero stimolare dissonanze cognitive, soluzioni alternative; desidero costruire fiducia nel prossimo, senso civico». (M.F.)

«Io spero di poter fare la differenza per qualcuno di quei ragazzi che vengono considerati solo dei numeri o dei "problemi" praticamente da chiunque. Vorrei fargli capire che dentro di loro c'è tanto e che possono essere più del kosovaro che tutti guardano con sospetto. A volte vedo cose nei ragazzi, vedo talento e tanto cuore, che poi si perdono in mezzo al loro disagio. Ecco, questo vorrei poter fare. Cosa mi preoccupa? Mi preoccupa l'aver poche risorse, sia come organico/spazi ma anche mentali. Mi preoccupa essere troppo stanca o presa da altro per riuscire a lottare come si meritano, perché è una lotta continua, fatta da un passo in avanti e tre indietro. Mi preoccupa avere dei colleghi che, per la maggior parte, vedono solo il lato "disagio" senza chiedersi il perché di tale disagio e che percepiscono questi ragazzi come il motivo del fallimento della scuola, senza capire che loro sono solo ragazzi con una storia meno fortunata della nostra». (M.T.)

«Cominciando una prima classe della secondaria mi propongo di promuovere azioni per fare gruppo (tra i ragazzi, tra le classi parallele, con i docenti), a partire dalle esigenze dei fragili, per costruire valori su cui far crescere ogni alunno. È quello che ho sempre fatto, ma mi piacerebbe potenziare la parte della grupalità tra classi e docenti paralleli». (A.B.)

«La prima preoccupazione per la mia futura terza è quella di riuscire a orientare i miei studenti. Far vivere agli alunni un ultimo anno ricco di esperienze significative per la loro crescita personale. Riuscire a far fronte ai bisogni di ciascuno di loro. Creare un consiglio di classe collaborativo». (F.Z.)

«Vorrei costruire un ponte con le famiglie, superare la competitività tra colleghi, lavorare con passione». (D.D.)

«Vorrei tanto riuscire con i colleghi riuscire a comunicare punti di forza e criticità in modo chiaro e tranquillo, senza perdere di vista l'obiettivo benessere per i bambini e per i docenti. Mi piacerebbe riuscire a utilizzare l'intelligenza artificiale e affini senza sacrificare l'idea di scuola che ho coltivato». (M.S.)

«Per il prossimo anno scolastico vorrei dedicare più spazio alla lettura cercando attività creative che possano appassionare i bambini». (A.M.)

«Io il prossimo anno devo lavorare sull'accogliere, sull'accogliere il nuovo che avanza, che mi vede coinvolta in tanti aspetti, così come l'accettare la diversità di ognuno e in ogni forma. Credo siano propositi che devo pormi come persona prima ancora che come insegnante. Se lo riuscirò a vivere io forse potrò trasmetterlo ai bimbi. E in questo momento storico abituarli ad entrare in empatia con le novità penso sia importante». (S.M.)

Chi lavora con passione è molto consapevole della multidimensionalità dal proprio lavoro e soprattutto ha ben presente che al centro ci sono bambini e ragazzi da accogliere e da accompagnare.

Il binomio istruzione-educazione non può essere scisso se si vuole rispondere ai molteplici bisogni degli alunni e al compito complesso al quale la scuola deve adempiere da sempre. Compito oggi da ridefinire e riqualificare. Oggi più che mai l'educazione è "dentro" l'istruzione e l'istruzione, quella vera, non può che educare.

Questi docenti saranno la salvezza dei nostri alunni nel prossimo anno scolastico e manterranno viva l'idea di scuola come luogo intimo e sociale nel quale si consumano ogni giorno relazioni che hanno a che fare con un futuro di rispetto e collaborazione.

Contenuti e stili di insegnamento per non essere insegnanti noiosi

di Alessandro Sacchella, docente, formatore

Mi capita spesso di chiedere, a studenti di vari ordini scolastici, come stanno a scuola.

La risposta spontanea è "bene" subito accompagnata da "a volte però, andare a scuola, è noioso". Il termine "noioso" di solito è la punta di un iceberg in quanto lo studente lo dice di qualcosa restando in superficie, le ragioni sottostanti a questo suo giudizio possono essere ben più complesse. La noia scolastica può essere un segnale di una mentalità interna, di situazioni esterne o una sfida emotiva più profonda che può avere diverse ragioni. Ad esempio, problemi con lo studio o con le richieste di compiti e prestazioni, il sentirsi sovraccaricati oppure essere sottostimati, avere la necessità di maggiori o nuovi stimoli. La "noia" può essere dovuta a un interesse o una motivazione limitata per un particolare argomento; alla discrepanza tra l'abilità di uno studente e l'abilità richiesta per completare un'attività; al basso valore percepito in ciò che viene insegnato.

Una lezione è noiosa perché non aiuta a crescere, cioè perché non è vera, bella, buona, innanzitutto per gli insegnanti che la stiamo facendo. Vertecchi, sostiene che «negli ultimi trent'anni si è assistito a una riduzione progressiva della sollecitazione dell'intelligenza negli anni dell'adolescenza», mentre per il sociologo De Masi, afferma che la noia degli allievi è «tutta colpa dell'incapacità dei docenti che dovrebbero aggiornare di continuo le metodologie didattiche». Pur essendo estremamente consapevole che tale situazione vada analizzata in modo approfondito, in questo contributo proviamo a ricercare l'origine della noia degli studenti a scuola e a delineare alcune azioni didattiche utili al docente riflessivo nel momento della costruzione della propria progettazione annuale. A scuola esiste una **noia strutturale** che dipende dalla fatica dello studente di studiare che

in questi anni si è voluto sostituire con altre attività più piacevoli, ma come tutti noi ben sappiamo i saperi scolastici non sono fatti per essere divertenti. Studiare è impegnativo è l'apprendimento è il risultato di un duro lavoro intellettuale. Tuttavia possiamo affermare che se il lavoro mentale richiesto dall'apprendimento non è assimilabile al divertimento, può risultare avvincente quando è creativo e non ripetitivo, quando è invenzione e non routine. Diventa fonte di soddisfazione, quando tale impegno ha un senso per chi lo compie, nel momento in cui lo studente si rende conto che ciò che apprende lo porterà a sapere di più, gli permetterà di capire meglio la realtà, il mondo, ciò che avviene intorno a lui, gli permetterà di "andare oltre".

Ma a scuola vi è un'altra **noia quella indotta** che dipende dai rapporti che si instaurano all'interno di ogni situazione di apprendimento/insegnamento tra le tre componenti della **struttura didattica**: sapere, insegnante, allievi. I rapporti tra insegnante e allievi hanno un'influenza importante sull'atmosfera che regna in classe e, quando sono negativi, possono contribuire in modo notevole a fare percepire come noioso e sgradevole un certo insegnamento. Possiamo quindi dire che la noia indotta è legata al **rapporto** tra allievi e sapere, rapporto a sua volta mediato dall'insegnante. La noia può dunque dipendere dal modo di insegnare (l'approccio adottato dall'insegnante per portare gli allievi ad acquisire ciò che è previsto debbano imparare); dai contenuti (ciò che viene insegnato); dal rapporto tra logica del sapere e logica di chi impara. Quindi, in una prospettiva didattica, il problema della noia a scuola può essere affrontato puntando l'attenzione su due aspetti: i **contenuti** e gli **stili** di insegnamento che intendiamo proporre.

Sapere, insegnante, allievi



I contenuti come oggetto dell'insegnamento

La scuola funziona come un dispositivo verticale, che soffre di un profondo scollamento dalla società sempre più orizzontale, con il rischio di risultare poco significativa per i suoi studenti; inoltre, la famiglia si è ridefinita sempre più come un modello affettivo piuttosto che normativo. Da queste importanti affermazioni possiamo cogliere immediatamente lo scarto che si traduce in un ritardo culturale e nell'incapacità di essere significativi per i propri studenti. Nel momento della progettazione annuale un docente deve porsi la domanda di come i contenuti proposti possano essere **generativi di nuove conoscenze** creative e innovative che siano in continuità con la tradizione. Non esistono teste ben fatte che in qualche modo non siano anche un po' piene.

Questo significa che la scuola deve continuare a svolgere il suo compito fondamentale che è quello di permettere a tutti gli studenti di impadronirsi di saperi, ma tali saperi devono essere adeguati alle esigenze sociali. In questo modo si sposta l'attenzione dall'insegnamento del docente alle priorità dell'apprendimento centrato sulla persona che impara utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire al dispiegarsi positivo di tale processo. Una progettazione centrata sullo studente che apprende è sottoposto alla regola della "doppia fedeltà": da una parte agli "oggetti culturali", dall'altra ai "soggetti che apprendono"; ma mentre questa seconda è principio ispiratore del curriculum, la prima rappresenta la tensione dell'insegnamento verso la conquista delle forme del sapere così come si presentano all'uomo di oggi con i loro codici più o meno rigorosi, le loro metodologie di indagine e le risposte più o meno significative che riescono a fornire alle domande essenziali dell'esistenza (Rivoltella 2018). Diventa importante nel momento progettuale effettuare un'attenta selezione, individuando i contenuti più adatti, in buona sostanza quelli irrinunciabili, scelti in quanto esemplari e trasferibili (Ausubel 1967 e Gardner 1999) che possano essere, per gli studenti, generativi di nuove

conoscenze determinando lo sviluppo di competenze personali e sociali ma anche capacità di imparare ad imparare. L'utilizzo dei saperi pluridisciplinari in funzione dello sviluppo delle competenze richiede, «il passaggio da un'idea di scuola che offre forme di sapere ricettivo-riproduttivo, spesso acriticamente rispettose della tradizionale organizzazione disciplinare della conoscenza, ad un'offerta di forme di modalità storicamente determinate di costruzione del sapere, che offrono, soprattutto in forma aggregata, chiavi di lettura non univoche o rigide ai problemi, ma innovative e produttive» (Maccario 2006). Nella scuola come nella quotidianità i saperi rappresentano i diversi punti di vista e servono, quali strumenti di un pensiero elaborato e complesso, ad affrontare le nuove situazioni. Obiettivo di ogni docente è quello di portare il maggior numero possibile di studenti ad acquisire strumenti concettuali che permettano loro di pensare il mondo e di interpretarlo, di eludere le false evidenze, di andare oltre ciò che è immediatamente percepibile, di comprendere che le cose sono sempre più complicate di quanto non lascino credere le loro manifestazioni concrete.

Modelli di conduzione dell'azione didattica e stili di insegnamento

Trasmettere non significa trasferire in senso materiale, travasare, **ma far appropriare**; nel travaso lo studente è passivo diventa un contenitore, nell'appropriazione è **attivo**, diventa un interprete di quel che progressivamente va a costruire il suo sapere (Rivoltella 2018). Tutto ciò esige che gli insegnanti cambino la modalità di fornire nozioni; nozioni che spesso gli allievi non sono in grado di collegare tra di loro anche solo all'interno di una disciplina. Ogni azione didattica del docente presuppone la responsabilità di sapersi interrogare sugli esiti che si vogliono ottenere e sulle strategie che si intendono mettere in atto per raggiungerli.

Gli elementi base del processo di insegnamento-apprendimento sono essenzialmente tre: **una situazione stimolo**, cioè qualunque

evento percepibile, più o meno complesso, in grado di provocare una risposta; **una risposta laboratoriale** cioè qualunque forma di comportamento, azione o strategia, semplice o complessa, che si verifica in seguito a uno stimolo; **una rielaborazione riflessiva**, cioè un'informazione fornita dall'insegnante all'allunno dopo l'analisi della risposta laboratoriale. È utile inoltre ricordare che tutta l'azione didattica si basa sull'uso di stimoli (parole, disegni, schede, libri...), occorre quindi programmare l'uso degli stimoli nel modo più adeguato per le esigenze personali di ciascun alunno. Stimoli diversi, infatti, producono risposte diverse. Infine, la situazione dell'ambiente di apprendimento in cui si svolge l'insegnamento e la situazione interpersonale, relazionale e psicologica hanno una grande influenza nel lavoro didattico proposto.

Fine del processo di insegnamento-apprendimento è infatti quello di portare l'alunno a essere intrinsecamente **motivato** per quello che fa e questo avviene solo quando un apprendimento si consolida e diventa significativo in quanto lo studente diventa **consapevole** di quello che sta facendo e del perché lo fa diventando quindi gestori del proprio processo cognitivo.

Altrettanto importante nell'azione didattica è la consapevolezza che l'insegnante deve avere rispetto ai processi cognitivi attivati dagli alunni e dei loro diversi stili cognitivi. Diverse e molteplici possono essere le attività di autoregolazione del processo cognitivo (situazione di problem solving, processi metacognitivi di controllo, strategie di planning, eTc.) così come gli stili cognitivi e le strategie messe in atto. È importante, quindi, oltre ad avere consapevolezza del proprio stile di insegnamento, riconoscere gli stili cognitivi di apprendimento degli alunni. Per **stile cognitivo** si intende la modalità di elaborazione che il soggetto adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e che si generalizza a compiti diversi. È, inoltre, una caratteristica del soggetto che influenza non solo l'elaborazione cognitiva ma anche «aspetti di personalità, come le reazioni emotive, gli atteggiamenti, le relazioni sociali» (Boscolo, Cornoldi). Lo stile cognitivo ha delle relazioni e delle analogie con costrutti quali le strategie cogniti-

ve, lo stile di apprendimento, lo stile di pensiero. Ad esempio se consideriamo la strategia come un insieme di procedure finalizzate alla risoluzione di un compito, possiamo definire lo stile cognitivo come una tendenza costante a utilizzare una determinata classe di strategie.

Lo stile cognitivo si differenzia invece dall'abilità. Secondo Stemberg, riferendosi agli stili di pensiero, le differenze nell'apprendimento non sono legate ai diversi livelli di intelligenza e abilità, ma alla modalità di utilizzo di tale intelligenza e abilità. Gli stili sono perciò considerati dall'autore «delle preferenze nell'uso delle proprie abilità che possono variare a seconda delle circostanze, del compito e dell'età e che si sviluppano in relazione all'ambiente culturale di appartenenza». Concludiamo il contributo con una citazione tratta dall'articolo **Prof e ragazzi patto anti-noia** di Alessandro D'Avenia, apparso sulla Stampa alcuni anni fa dove afferma che «niente c'è di interessante, se quegli argomenti non hanno cambiato, cambiano, e continueranno a cambiare il mondo interiore di chi li racconta, tanto che continua ad approfondirli, e non si limita a ripetere stancamente il programma. Come farò a meravigliare con quello che insegno se non mi meraviglio di quello che insegno? Non possiamo interessare, se non siamo interessati a ciò che insegniamo e soprattutto alla vita dei ragazzi».

Bibliografia di riferimento

- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholé, Brescia.
- Rivoltella P.C., Panciroli C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Scholé, Brescia.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia, Roma.
- Gardner H. (1996). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Feltrinelli, Milano.
- Maccario D. (2006). *Insegnare per competenze*. Sei, Torino.
- Sternberg R.J. (2000). *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*. Erickson, Trento.
- In allegato l'articolo di **Prof e ragazzi patto anti-noia di Alessandro D'Avenia**, «La stampa», 11 settembre 2017.

Momenti dell'accoglienza: ti regalo un cuore

a cura della Scuola Infanzia FMA Melzo

Presentazione della micro progettazione

Il bambino sarà chiamato a produrre durante il percorso di questa unità, un primo lavoro con tecnica di coloritura tridimensionale dal titolo *Ti regalo un cuore*, al quale verrà abbinato il gioco di relazione dove si chiede al bambino di pensare e riflettere sul bambino a cui regalare il suo lavoro cuore.

Un secondo lavoro dove il bambino sarà portato a riflettere su un tema ancor più personale dal titolo *Chi porto nel cuore*, nel quale il bambino dedicherà un secondo cuore fatto con

la tecnica delle spugnature alla persona che egli sente più vicina al suo cuore, non solo in ambito scolastico, ma anche in ambito familiare. Questo perché i bambini colgono il senso del ponte che si vuole costruire tra scuola e famiglia, suscitando nei bambini una riflessione sulle emozioni che provano a scuola e che provano in famiglia.

Questi passaggi sono importanti non solo per i bambini ma anche per le famiglie, perché è da questi primi passaggi che imparano loro stessi a fidarsi delle maestre, condizione fondamentale per il successo nell'accoglienza.

Titolo dell'attività		<i>Ti regalo un cuore</i>	
Destinatari		Tutti i bambini e le bambine della scuola dell'Infanzia	
Campo d'esperienza		I discorsi e le parole – Il sé e l'altro	
Competenze europee		<ul style="list-style-type: none"> • Competenza alfabetica funzionale • Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 	
Traguardo per lo sviluppo della competenza		<ul style="list-style-type: none"> • Sa di avere una storia personale e familiare • Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, attraverso il linguaggio verbale 	
Dimensioni di competenza		Evidenze osservabili	
Tre anni	Capacità di distaccarsi serenamente dalle figure parentali e di affidarsi alla maestra.	Tre anni	<ul style="list-style-type: none"> • Prima di salutare un genitore mette in atto un rituale • Ha bisogno del supporto dell'insegnante al momento del distacco • Ha bisogno di portare a scuola giochi da mostrare ai compagni

Quattro anni	Capacità di intraprendere nuove relazioni soprattutto con chi è più piccolo.	Quattro anni	<ul style="list-style-type: none"> • Accetta serenamente il distacco dalla famiglia • Quando la mattina arriva ha ancora bisogno di portare a scuola giochi da mostrare ai compagni • Ricerca il gruppo di appartenenza
Cinque anni	Capacità di vivere in autonomia, propria dell'età la giornata scolastica e di appropriarsi del ruolo di tutor dei bambini più piccoli.	Cinque anni	<ul style="list-style-type: none"> • Accetta il distacco dalla famiglia e si inserisce serenamente nel gruppo classe • Riallaccia relazioni con i compagni • Aiuta volentieri un compagno più piccolo
Modalità di monitoraggio e rilevazione degli apprendimenti		<ul style="list-style-type: none"> • diario di bordo • griglie osservative, check list 	

FASE STIMOLO (logica didattica: *problem setting*)

Azioni didattiche

Incontro 1: La motivazione che muove l'accoglienza deriva dal fatto che si vuole portare il bambino a sentirsi parte viva e integrante della sua sezione prima e di tutta la scuola dell'infanzia poi. Questo è alla base di ogni futuro apprendimento, perché se un bambino si trova bene nel contesto educativo in cui è inserito, saprà aprire la sua mente agli apprendimenti. Se un bambino con difficoltà di vario tipo supera in modo positivo questa fase, si sentirà protagonista come accade per i compagni di sezione, inoltre si aiuteranno anche questi ultimi a includere nel cammino i bambini con bisogni speciali. Si partirà chiedendo ai bambini di esprimere cosa vuol dire per loro amicizia, volersi bene. Si ricondurranno nella conversazione a scoprire che il cuore nella forma rappresentata è il simbolo che riconduce a queste emozioni.

Tempi	Vari momenti durante le mattinate di accoglienza		
Setting	Angolo della conversazione		
Modalità di lavoro	Prevalentemente individuale e in piccolo gruppo – Apprendimento per imitazione		
Mediatori didattici	Attivo – Iconico	Strumenti e mezzi	Nessun strumento particolare. Per insegnante carta e penna per raccogliere le idee dei bambini

FASE LABORATORIALE - PRODURRE (logica didattica: *learning by doing*)

Azioni didattiche

La maestra predisporrà tutto il materiale occorrente su un tavolo della classe, mettendo bene in vista le sagome a forma di cuore. Susciterà la curiosità nei bambini che vedranno dal vivo la preparazione dei colori in 3D.

Incontro 2: L'insegnante dispone i colori e i cartoncini per creare i colori tridimensionali, facendo partecipare alla creazione dei colori tridimensionali dove si andranno a mescolare colla vinilica, colore a tempera, farina di mais e schiuma da barba, dopodiché vengono riempiti i contenitori del ketchup che i bambini andranno a spremere. Si procede quindi con la realizzazione del cuore e si propone la coloritura, a strisce di colore differente, dello sfondo del lavoro con gli acquarelli.



Incontro 3: "Ti dono il mio cuore". Quando i cuori saranno asciutti si propone ai bambini il gioco di relazione sociale dove si invitano i bambini a disporsi seduti in cerchio dove ognuno deve scegliere a chi donare il cuore realizzato, dicendo un pensiero positivo che l'insegnante avrà cura di scrivere sul lavoro finito. I lavori verranno poi esposti o in classe o in corridoio a discrezione delle docenti.

Incontro 4: "Ho un amico e gli faccio il ritratto". Si invitano i bambini a sedersi in cerchio e a osservare il volto dei compagni nominandoli ed intavolando una conversazione sulle caratteristiche dei visi di ogni bambino. Dopo la conversazione inizia il lavoro di pittura con gli acquarelli su fogli con la cornice prestampata, lasciando che ogni bambino ritragga i particolari del bambino che ha deciso di dipingere.



Incontro 5: "Io e gli altri". L'incontro inizia con un momento di conversazione dove si invitano i bambini a parlare delle persone che per loro sono importanti. Anche l'insegnante dirà chi sono le persone importanti per lei. Dopo questo momento di condivisione proporre ai bambini un disegno guidato dove al centro dovranno rappresentare loro stessi e accanto tre persone importanti per loro e scriverne i loro nomi come sono capaci. Finito il disegno i bambini racconteranno il ruolo delle persone disegnate e perché sono importanti per loro.

Incontro 6: "Chi porto nel cuore". L'insegnante mostra ai bambini una video storia "Il magico canto della sirena" per riflettere sull'importanza degli affetti. Poi si predispone un cartellone dove ogni bambino lascerà con le spugne delle impronte di differenti colori. Una volta asciugato il cartellone verrà ritagliato dai bambini in tante sagome a forma di cuore così da assegnarne uno a ciascun bambino. Prima di esporre il lavoro le maestre chiederanno ai bambini di esprimere la risposta alle domande: "che cosa porti nel cuore/chi porti nel cuore?".

Tempi	Tre incontri per complessive 6 ore		
Setting	Sezione angolo conversazione - Atelier di pittura		
Modalità di lavoro	Conversazione Individuale – Lavoro individuale – Condivisione collaborativo		
Mediatori didattici	Attivo – Iconici – simbolico	Strumenti e mezzi	Materiale di facile consumo – LIM

FASE RIORGANIZZAZIONE DELLA CONOSCENZA – RIFLETTERE (logica didattica: *reflective learning*)

Azioni didattiche
Incontro 7: "Molly l'abbracciosa". Dopo aver ripercorso tutti gli step dell'unità in corso l'insegnante racconta ai bambini la storia dal titolo detto in precedenza e instaura una conversazione guidata, dove ripercorre la sequenza della storia e dove chiede ai bambini di esprimere il loro pensiero sulla storia. Alla fine della conversazione insegna il canto «lo bambino». È possibile proporre anche la visione del video inerente al racconto: <https://www.youtube.com/watch?V=pxgser48myi>
 Molly l'abbracciosa è una simpatica amica che insegna l'importanza degli abbracci, a volte possono essere anche magici.

Tempi	Un incontro di 1 ora		
Setting	Sezione		
Modalità di lavoro	Collettiva		
Mediatori didattici	Iconici	Strumenti e mezzi	LIM



Giochi per l'accoglienza a scuola

Scuola primaria

a cura della Redazione di EaS

Al fine di permettere tempi distesi nelle diverse fasi dell'apprendimento iniziale degli alunni, tutte le attività del percorso di accoglienza dovranno essere intervallate con giochi di presentazione, ma anche con giochi di movimento e di socializzazione. Eccone alcuni come esempio.

Giochi di presentazione

Accumulo di nomi

Seduti in cerchio, uno dice il suo nome, la persona che segue ripete il nome del vicino e aggiunge il suo, la terza dice in ordine tutti e tre i nomi e così via.

Ciascuno deve ascoltare attentamente per ricordare i nomi quando è il suo turno.

Se preso come divertimento, questo gioco può distendere i partecipanti; ma può anche aumentare la tensione tra gli ultimi o tra quelli che hanno una memoria labile o difficoltà di udito. La situazione può essere alleggerita facendo ripetere soltanto i nomi delle ultime sei persone.

Sacchetto di fagioli

I partecipanti, disposti in cerchio, dicono i loro nomi e qualcos'altro (serio o divertente) di se stessi. Dopo che ciascuno ha fatto la sua parte, sarebbe una buona idea far ripetere ancora una volta a ciascuno il proprio nome, questa volta molto in fretta, per fissarlo nella mente dei presenti. Qualcuno allora tira il sacchetto di fagioli a uno qualsiasi; chi lo prende deve dire il nome e qualche altro particolare della persona che glielo ha tirato.

Dopo aver parlato, lo tira a un altro che a sua volta deve dire il nome e qualche informazione su colui che ha lanciato il sacchetto e così via,

finché tutti hanno avuto la possibilità di prendere e tirare il sacchetto.

Per questo gioco s'impiega parecchio tempo, ma, in compenso, il gruppo si distende molto in fretta, soprattutto se i particolari riferiti oltre il nome sono divertenti.

Mimare il proprio nome

Si forma un cerchio: il gioco richiede attività fisica e molto spirito.

La persona che inizia deve stimolare la spontaneità e conferire al gioco un ritmo facile e veloce. Ciascuno, a turno, dice il proprio nome contemporaneamente fa un qualche gesto particolare. Il nome e il gesto devono andare d'accordo evocando una specie di ritmo (per esempio "Giovanni Rossi": mentre dice "Giovanni" solleva le mani; mentre dice "Rossi" segna le sillabe battendo prima un piede e poi l'altro per terra). Poi tutti i presenti ripetono insieme il nome e il gesto. Quindi si passa a un altro partecipante.

Aiutare i componenti di un gruppo a conoscere i nomi gli uni degli altri è assai importante; infatti, l'essere indicati come "quello lì", invece che con il proprio nome, è assai svalutante.

Questo gioco facilita la memorizzazione; inoltre interpretare il proprio nome e assistere alla ripetizione del nome e dei movimenti compiuti ha una funzione di valorizzazione.

Tutti quelli che...

Tutti sono seduti in cerchio. L'animatore inizia il gioco dicendo: tutti quelli che hanno un fratello in casa, cambiano posto (oppure tutti quelli che devono il caffè di mattina, che vanno in vacanza al mare, che si lavano i piedi prima di andare a letto, etc.). L'importante è che ven-



gano date indicazioni non suggerite da qualcosa visibile o presente nel gruppo. A chi viene in mente una domanda interessante la propone al posto dell'insegnante in modo che tutti possano dare il proprio contributo. Il gioco finisce quando le domande sono esaurite oppure quando il gruppo è sufficientemente riscaldato per passare a un altro gioco.

Quell'animale che è in noi

Ognuno si auto-presenta mimando (ma anche disegnando) l'animale che vorrebbe essere (gatto, leone, cane, farfalla...).

Volendo si può, in un secondo momento, spiegare i motivi della propria scelta.

La giostra dei nomi

Si formano due cerchi concentrici, di ugual numero. Il cerchio interno è rivolto con la schiena verso il centro, quello esterno ha la schiena verso l'esterno, in modo che ognuno si trovi di fronte a un'altra persona. Ognuno si presenta alla persona di fronte con il proprio nome, poi tutti avanzano di un posto verso destra (o sinistra) e di nuovo si presentano con il proprio nome.

Si continua così fino a tornare al punto di partenza. Poi, per conoscere anche le persone del

proprio cerchio, si spezzano i due cerchi e le persone in testa alle catene passano lentamente davanti alla propria fila trascinando gli altri in modo da presentarsi alla propria fila man mano che si avanza verso la coda.

Giochi di movimento e di socializzazione

L'investigatore (o maestro d'orchestra)

I giocatori stanno in cerchio, seduti o in piedi. Un volontario va al centro e tiene gli occhi chiusi finché il gruppo ha scelto, a gesti, il capobanda. Questo ha il compito di far cambiare frequentemente ritmi e gesti al gruppo, che cercherà di nascondere imitando i gesti contemporaneamente, mentre l'investigatore in centro tenta di scoprirlo. Se l'ha indovinato scambia il posto con lui. L'investigatore ha tre tentativi, se fallisce cambia il posto con il capobanda.

Cella frigorifera

I partecipanti sono sparsi nella sala. L'insegnante annuncia che tutti sono surgelati in una grande cella frigorifera. Quando inizia la musica si annuncia il disgelo della fronte, poi della testa, mani, braccia, petto pancia, sedere, gam-

be e piedi. Ora che tutti sono scongelati possono muoversi secondo il ritmo della musica. Ad un certo punto inizia di nuovo la congelazione, che riprende al contrario, dai piedi fino alla testa finché tutto il corpo è di nuovo surgelato nella cella frigorifera.

Il pesciolino

Due linee parallele, distanti dagli otto ai dieci metri, delimitano lo spazio del fiume, nel quale si trova un giocatore, “il pesciolino”. Gli altri giocatori si trovano tutti dietro una delle linee. Fra i giocatori e il pesce si svolge un dialogo:

– Pesciolino, possiamo attraversare l’acqua?
– Sì! Ma solo chi... (ha la maglia rossa... ha le scarpe con i lacci, etc.).

Quando il pesciolino ha espresso il suo desiderio, i giocatori che possiedono i requisiti indicati possono attraversare il fiume liberamente. Gli altri, che non hanno ciò che è richiesto, devono guardare il fiume cercando di non farsi prendere dal pesce. Il giocatore toccato diviene pesce al posto dell’altro. Il gioco termina quando un discreto numero di bambini ha rivestito il ruolo di pesciolino, oppure entro un termine convenuto.

Un, due, tre stella!

Il capogioco tocca il muro con le mani e tiene gli occhi chiusi. Tutti gli altri sono dietro a una linea di partenza parallela al muro a una ventina di passi. I giocatori devono andare a toccare il muro senza che il capogioco li veda mentre si muovono. Possono andare alla velocità che vogliono: correre, saltare o camminare, ma quando il capogioco si gira a guardare devono essere immobili come statue.

Quando tutti sono allineati dietro la linea e il capogioco è pronto, si può partire. Il capogioco dice ad alta voce, alla velocità che vuole: “Un, due, tre stella!” e si volta a guardare quando pronuncia “stella!”.

Chi viene visto in movimento in quell’istante, perché saltava o era sbilanciato, viene rimandato alla partenza.

Poi il capogioco si volta ancora al muro e si ricomincia. Il primo che riesce a toccare il muro diventa il nuovo capogioco.

Il lupo mangiafrutta

Tutti i partecipanti stanno in riga uno accanto all’altro e di fronte a loro sta il lupo, a qualche passo di distanza.

Svolgimento: si fa la conta per decidere chi è il lupo. Poi tutti gli altri si riuniscono in un cerchio stretto per decidere che frutto è ognuno di loro. Non possono esserci due bambini con lo stesso frutto. Quando tutti hanno deciso si dispongono in riga e inizia il gioco. Il lupo fa finta di bussare e dice: “Toc, toc, c’è nessuno?”. E gli altri rispondono: “Chi è?”. E lui “Sono il lupo mangiafrutta!”. E tutti gli altri: “Che frutto vuoi?”. Il lupo prova a dire un frutto ad esempio: “Il melone!”.

A questo punto se uno dei bambini aveva scelto di essere il melone, questo scappa correndo indietro e poi intorno fino a tornare nella riga dei compagni. Il lupo si lancia all’inseguimento. Se riesce a toccare il fuggitivo, questo sarà il nuovo lupo mangiafrutta e tutti gli altri dovranno decidere di essere dei nuovi frutti per ricominciare il gioco. Se il bambino che aveva dovuto scappare riesce a tornare fra i compagni senza essere preso, il lupo dovrà ricominciare da capo con un nuovo frutto. Egualmente, se nessun bambino avesse scelto il frutto nominato dal lupo. In questo caso i bambini avrebbero risposto alla richiesta del lupo “Il melone non c’è! Che frutto vuoi?” e il lupo avrebbe provato altri frutti fino a trovare uno sfidante.



Stare bene insieme agli altri a scuola

Scuola secondaria di primo grado

a cura della Redazione di EaS

Il progetto di “Accoglienza” per la scuola secondaria di I grado prevede la capacità degli studenti di utilizzare **gli strumenti scolastici e di pianificazione degli impegni**.

L’esperienza proposta si focalizza sulla necessità di fornire indicazioni sull’utilizzo dei libri di testo e degli strumenti comuni alle varie discipline e di cogliere suggerimenti per poter pianificare in modo personalizzato il lavoro alla scuola secondaria di primo grado.

Uso degli strumenti scolastici: i libri di testo

1) L’insegnante presenta alla classe i libri in dotazione mostrandoli tutti insieme sulla cattedra. Chiede agli alunni di fare delle osservazioni spontanee rispetto a ciò che stanno vedendo (quali pensieri colgono, quali dubbi, aspettative, etc.). Ogni alunno su un post-it scrive le sue osservazioni personali. Successivamente espone ai compagni i pensieri emersi e incolla il post-it sul cartellone dei libri di testo.

2) L’insegnante prende in considerazione due testi in adozione e fa cogliere agli alunni le differenze quali ad esempio il carattere di stampa, formato, numero di pagine.

3) Collettivamente esaminano il libro di arte e immagine per cogliere il tipo di illustrazioni, dove si trovano, l’esistenza di un indice, la quantità dei capitoli, il significato di paragrafo, didascalia, costola, frontespizio, copertina... Ogni aspetto condiviso sarà formalizzato sul quaderno al fine di poter costruire una Carta d’identità di un libro: autore, titolo, editore, luogo ed anno di edizione, pagine, eventuale collana, prezzo, etc.

4) Costruzione di un decalogo nell’uso del libro, predisposizione di segnalibri (fig. 1 alla pagina seguente).

5) Riflessione collettiva sulla cura del libro di testo. Insieme all’insegnante gli alunni predispongono un regolamento condiviso sulla cura del proprio libro di testo motivando insieme ogni aspetto considerato.

Lo stesso lavoro può essere proposto per il diario personale, il libretto delle assenze, l’orario settimanale delle lezioni etc.

Pianificazione degli impegni scolastici

L’insegnante chiede agli alunni quali sono secondo loro i maggiori impegni scolastici che dovranno affrontare in questo anno scolastico e se hanno delle idee per tenerli sotto controllo. Dopo una conversazione collettiva libera, propone agli alunni di fare la ricerca chiedendo ai fratelli maggiori o ai genitori ponendo la seguente domanda: “cosa mi consigli per poter avere sempre sotto controllo ciò che devo fare a scuola? Dopo aver raccolto indicazioni varie, ognuno individualmente ha elaborato le proprie idee e le ha scritte su un foglio di Word, depositando il file nella cartella condivisa in Drive “Impegni scolastici classe prima”.

L’insegnante in classe chiede di condividere le idee, prima in piccolo gruppo e poi con il grande gruppo e di elaborare un nuovo lavoro frutto della condivisione e della mediazione effettuata insieme tra compagni.

Dai lavori svolti nei gruppi la condivisione collettiva in classe ha portato all’elaborazione del seguente memorandum.

Sguardi e prospettive di narrazione al CPIA

di Cristiano Zappa, docente CPIA e dottorando in Medium e Medialità presso l'università e-Campus ed Eleonora Mazzotti, PhD in Medium e Medialità e collaboratrice CREMIT

«La motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione sono gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa» (DM 22 agosto 2007, Documento tecnico allegato al Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione).

Di rientro dall'estate, immergendoci nel nostro nuovo cammino nelle classi dei CPIA, osserviamo come abbiamo di fronte un anno interessante e ricco di tematiche da declinare nei vari numeri della rubrica.

I temi che ci accompagneranno per i dieci mesi di lavoro, pur apparentemente diversi, presentano numerosi aspetti comuni che li rendono complementari e interconnessi. Essi offrono spunti per una **didattica innovativa, inclusiva e orientata al modello per competenze** da sperimentare nel contesto dei CPIA. La varietà di figure e temi, da Alberto Manzi ad Antoine de Saint-Exupéry, dall'importanza delle materie STEM nel mondo d'oggi, senza tralasciare i temi della memoria, dell'orientamento e della valutazione, ci permettono di percorrere binari sui quali avviare la progettazione dell'annata. In primo luogo, offrono la possibilità di soffermarsi sulla **crescita personale e sociale degli studenti**, favorendo lo sviluppo di cittadini consapevoli, capaci di abitare e vivere la contemporaneità. Una modalità per raggiungere ciò è la **didattica innovativa e inclusiva** che valorizza le diverse abilità e i vari stili di apprendimento, favorendo il coinvolgimento attivo di ciascun studente nel processo di formazione. Inoltre, **per fare didattica, è necessario ancorarsi al mondo reale**: a livello operativo, i compiti proposti agli studenti dovranno essere connessi alla realtà, permettendo loro di riflettere su eventi vicini e fenomeni attuali, nonché di sviluppare competenze da mobilitare nei contesti e nelle

situazioni di vita quotidiana. Infine, possiamo considerare la **promozione del pensiero critico e creativo**, accompagnando gli studenti a potenziare capacità di analisi, *problem solving* e pensiero autonomo. Tanti i temi che si interconnettono e vedremo susseguirsi nei diversi numeri della rivista: consentiranno ai docenti-lettori di arricchire e aggiornare sempre più il proprio bagaglio di strumenti, spunti e riflessioni che potranno liberamente sperimentare e applicare in classe durante le ore di alfabetizzazione.

Proponiamo di seguito un'infografica rappresentativa di come declineremo i diversi temi dell'annata secondo una linea del tempo sintetica che accompagna l'organizzazione e la suddivisione dei contributi mensili.

Ospiteremo penne esperte e conosciute dai nostri lettori, ma anche nuovi autori che arricchiranno il repertorio tematico (fig. 1 alla pagina seguente).

Se ora passiamo a considerare il titolo della rubrica abbiamo l'opportunità di specificare alcune tendenze e punti di attenzione che risulteranno ricorrenti nei diversi contributi.

In primo luogo, ci riferiamo agli **"sguardi"** che si poseranno su alcune buone pratiche del fare didattica, a partire dal maestro Manzi in qualità di «artefice di **una didattica che non si limita a "depositare"** conoscenze, come avrebbe detto il pedagogista Paulo Freire, **ma vuole generare negli studenti una presa di coscienza, per cui leggere e scrivere è il primo passo per essere protagonisti**

1) **La pianificazione degli impegni scolastici fa guadagnare tempo.** Infatti, favorire un miglioramento negli studi lascia il giusto spazio agli interessi e alle esigenze extrascolastiche.

2) **Il quadro orario settimanale messo bene in vista** nel luogo dove solitamente si studia, dovrebbe tener conto: della mole di lavoro, delle difficoltà e delle preferenze dello studente nelle singole materie, di eventuali esigenze di ripasso e di approfondimento. In altre parole, non deve essere fisso ed immutabile, ma adattabile alle necessità dello studio e dello studente.

3) **Preparare ogni giorno** su un foglio o sul diario **l'elenco degli impegni**, dei compiti e delle lezioni da studiare. Se alla sera ci si accorge di non aver svolto tutte le attività programmate, quelle tralasciate si aggiungono a quelle del giorno seguente.

4) **Distribuire** le attività di studio **in modo logico ed equilibrato**: alternare, ad esem-

pio, materie letterarie ad argomenti scientifici; non lasciare per ultima la disciplina più difficile o quella che piace meno.

5) **Fissare delle ore di studio tutti i giorni** anche quando non ci sono in vista interrogazioni o compiti da svolgere, mantenere due-tre ore di studio nel proprio quadro orario per ripetere, approfondire o anticipare delle lezioni o semplicemente per leggere.

6) **Evitare** nello studio o nel lavoro domestico **la frammentarietà**, cioè di passare da un argomento all'altro come si passa da un canale televisivo all'altro.

7) **Quando un certo lavoro** (ad esempio un tema, una ricerca) viene assegnato con scadenze precise, **annotare sul diario o una data o l'appunto "quanto prima"**, per non rimandare a tempo indeterminato l'esecuzione del compito. Meglio, per esempio, prepararsi al compito di inglese con 20 minuti di studio al giorno che studiare 3 ore consecutive alla vigilia.

Figura 1

MEMORANDUM DEI SEGNALI DEL RAPPORTO PERSONALE CON IL TESTO		parole-chiave
	?	punto poco chiaro, non capisco
	!	interessante
	—	essenziale, frase topica
	a)	relazioni
	b)	relazioni
	c)	relazioni
	*	importante
	M.	imparare a memoria
		riprendere
< pag.	rivedere pagina	

Repertorio tematico

di un cambiamento»¹. Per proseguire con lo scrittore Antoine de Saint-Exupéry, che ci accompagnerà in un vero e proprio **laboratorio di intercultura**, finalizzato sia a «costruire la comprensione, rielaborando in modo mirato gli elementi della relazione interpersonale all'interno dei diversi contesti sociali»², sia a mettere in moto una riflessione sulle «dimensioni fondamentali della relazione intersoggettiva nella sua specificità, riesaminando il significato della simpatia, dell'empatia, del rispetto, della comunicazione nella prospettiva del rapporto fra culture»³.

A questo punto del discorso è utile richiamare l'importanza di promuovere la competenza plurilingue e interculturale, così come specificato nel QCER (2020), e definita: «come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio»⁴.

¹ Tratto da: Erbani F. (2024). *La lezione del maestro Manzi è più attuale che mai*. In «Rivista Internazionale», <https://www.internazionale.it/notizie/francesco-erbani/2024/06/08/maestro-manzi>

² Santerini M. (2003). *Intercultura*. La Scuola, Brescia, p. 78.

³ *Ibi*, p. 79.

⁴ Council of Europe. (2016). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. «Italiano LinguaDue», p. 10, <http://www.italianolingua2.unimi.it/>

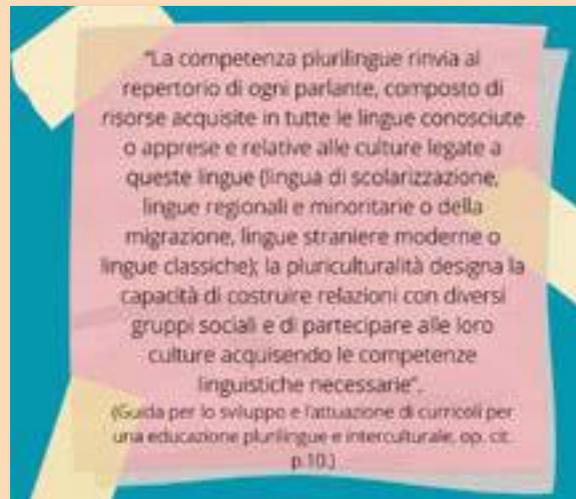


Figura 1



In secondo luogo, ci riferiamo alle “**prospettive**” e, in particolare, ad alcune posture professionali dell’insegnante che riconosce «la motivazione, la curiosità, l’attitudine alla collaborazione come gli aspetti comportamentali che integrano le conoscenze, valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa. A riguardo, possono offrire contributi molto importanti – con riferimento a tutti gli assi culturali – **metodologie didattiche capaci di valorizzare l’attività di laboratorio e l’apprendimento centrato sull’esperienza**»⁵.

Secondo quest’ottica, il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (QCER)* «non solo promuove l’insegnamento e l’apprendimento come mezzo di comunicazione, ma offre anche una visione nuova e responsabilizzante del discente. Il QCER considera chi usa/apprende la lingua come un ‘attore sociale’, che agisce nell’ambiente sociale e che svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento. Ciò significa un cambiamento di paradigma nella pianificazione dei corsi e nell’insegnamento delle lingue, che favorisce il coinvolgimento e l’autonomia dell’apprendente»⁶. Come ultimo aggancio trasversale, ritroviamo la didattica laboratoriale intesa proprio come uno spazio di apprendimento esperienziale.

All’interno dei CPIA, i laboratori assumono un ruolo centrale come luoghi privilegiati per lo sviluppo di competenze trasversali e disciplinari. Citando le *Raccomandazioni MIUR per l’attuazione delle Indicazioni nazionali del 2002*, i laboratori rappresentano veri e propri «luoghi privilegiati in cui è possibile sviluppare una dimensione progettuale e operativa capace di mobilitare l’intero sapere esplicito e tacito».

⁵ MIUR. DM 22 agosto 2007, *Documento tecnico allegato al Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione*, p. 5.

⁶ Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg, p. 26, www.coe.int/lang-cefr

In questo contesto, l’apprendimento diviene un’esperienza attiva e coinvolgente, basata sulla **motivazione, la curiosità e l’attitudine alla collaborazione**.

Come sottolineato dal DM 22 agosto 2007, queste metodologie didattiche «valorizzano gli stili cognitivi individuali per la piena realizzazione della persona, facilitano la possibilità di conoscere le proprie attitudini e potenzialità anche in funzione orientativa». Il nostro obiettivo rimane quello di mettere insieme un mosaico, comunque sempre in evoluzione, di scuola laboratoriale.

I requisiti che possiamo individuare come principali sono i seguenti:

- «**la scuola deve essere un laboratorio aperto al territorio e alla comunità**, che consenta di connettere il contesto scolastico ai linguaggi, al sistema culturale e valoriale esterno, inserendo nel progetto educativo la continuità tra i saperi e le competenze previste dal curriculum locale con le esigenze socio-economiche del territorio;

- **la scuola deve prevedere un apprendimento attivo**, lontano da ogni nozionismo e determinismo educativo. In questo caso, strategie e strumenti come la personalizzazione, il portfolio dello studente e la documentazione delle pratiche possono sostenere e rilanciare il protagonismo di studenti e docenti, nel senso di dar loro voce a costruire una loro personale narrazione della storia scolastica;

- **la scuola deve puntare maggiormente sulla valutazione**, intesa sia come analisi del rapporto tra investimenti e risultati (*accountability*), sia, tema che interessa maggiormente in questo discorso, quello della valutazione delle competenze, e di tutte le forme di valutazione che rendono l’alunno partecipe e consapevole (autovalutazione, valutazione formativa, valutazione tra pari)»⁷.

Numerose ricerche pedagogiche⁸ confermano il valore dei laboratori nel contrastare il nozionismo e la dispersione scolastica. I CPIA, con la loro vocazione all’inclusione, trovano nei la-

⁷ Panzavolta S. (2018). *Innovare la scuola con il laboratorio*. https://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali2018-19/Articolo_Miglioramento_Panzavolta.pdf, p. 3.

⁸ Frabboni F. (2004). *Il laboratorio*. Editori Laterza, Bari.

boratori un alleato prezioso per il raggiungimento di alcuni obiettivi.

Di seguito, alcuni dei benefici che i laboratori possono apportare agli studenti dei CPIA:

- **sviluppo di competenze trasversali:** i laboratori favoriscono l'apprendimento di competenze come la risoluzione di problemi, il pensiero critico, la comunicazione e il lavoro in team;

- **acquisizione di competenze disciplinari:** i laboratori permettono agli studenti di applicare le conoscenze acquisite in contesti concreti e di sperimentare nuove metodologie di apprendimento;

- **motivazione e coinvolgimento:** l'apprendimento esperienziale dei laboratori è più motivante, aiuta gli studenti «a mantenere un impegno prolungato, ad approfondire i temi, a percepire la significatività dei contenuti didattici [...]»⁹;

- **sviluppo dell'autonomia:** i laboratori incoraggiano gli studenti a prendere l'iniziativa, a lavorare in modo autonomo e a responsabilizzarsi rispetto al personale percorso di apprendimento;

- **orientamento:** i laboratori possono aiutare gli studenti a scoprire le proprie inclinazioni e attitudini, facilitando la scelta del percorso formativo o lavorativo più adatto.

Alla luce dello scenario delineato, possiamo assumere come tracciato di riferimento le linee

pedagogiche, appositamente specificate per la messa in campo di attività laboratoriali, contenute nelle *Indicazioni nazionali* (2007; 2012). Nello specifico, nel documento si precisa l'importanza di «realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. **Il laboratorio**, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, **coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare** attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento».

I CPIA, attraverso l'utilizzo dei laboratori, possono offrire agli studenti un'esperienza di apprendimento ricca e stimolante, che li prepara ad affrontare le sfide del mondo del lavoro e della società di oggi. Proprio per questo, «nella sua intenzionalità formativa, nel suo slancio egualitario, **la scuola laboratorio è una scuola che lavora prima di tutto su tre piani:** sul curricolo, sul progetto di scuola (aperta, connessa, egualitaria, innovativa, trasparente) e sulle metodologie (necessariamente plurime, sperimentali e laboratoriali)»¹⁰.

In questa prospettiva inseriamo il piano annuale della rubrica e auguriamo a ciascuno di voi un buon anno scolastico!

⁹ Marconato G. (2024). *Ambienti di apprendimento*, in <https://it.pearson.com/arec-disciplinari/italiano/didattica-digitale/ambienti-apprendimento.html>

¹⁰ Panzavolta S. (2018). *Innovare la scuola con il laboratorio*. Cit., p. 3.



Riflettere e auto-progettarsi Una professione in continuo aggiornamento

di Elena Valgolio, coordinatore dei percorsi formativi del CREMIT, insegnante e *media educator*

Da molti anni la rubrica “Dossier, materiali e strumenti” è un ambiente dove trovare stimoli spendibili per l'aggiornamento.

La parola aggiornamento, oggi, ci suggerisce agganci di significato diversi a seconda dei contesti. Nel mondo dell'insegnamento ha sempre riportato a una modalità di accesso a un agire nuovo, attraverso percorsi formativi organizzati anche dalle istituzioni scolastiche stesse. L'aggiornamento delle graduatorie interne o delle graduatorie provinciali di supplenza (GPS) svelano il nuovo posizionamento di ciascun docente a partire dall'integrazione dei nuovi titoli ottenuti.

Nell'informatica scaricare un aggiornamento e/o eseguire l'aggiornamento di un software garantiscono a noi utenti di poter usufruire di un sistema con funzionalità nuove, di essere protetti da virus o da altre situazioni che creano disagio. L'etimologia della parola stessa conduce sia all'adeguamento rispetto a criteri/necessità nuove sia all'“ammodernamento”, ovvero alla necessità più o meno evidente di trovare soluzioni innovative che eccedono dalla routine quotidiana. Che la integrino, rendendola migliore.

A scuola, la parola aggiornamento misconosce quel significato attribuitogli nel linguaggio parlamentare e che, all'opposto, lo definisce quel provvedimento con cui un'assemblea legislativa sospende le sedute per un certo periodo di tempo, o rinvia la discussione intorno a una determinata questione.

Aggiornarsi come bisogno che si fa spazio tra la necessità di sostenibilità e spendibilità nelle situazioni didattiche quotidiane, quando l'urgente spesso mangia l'importante e ci si ritrova a postdatare la ricerca di risposte che posso-

no facilitare e far comprendere il senso di una pratica didattica o l'applicazione di una tecnica. Mese dopo mese, attraversando i temi qui di seguito indicati, collaboratori esperti sapranno riportare alla luce iniziative, approfondimenti, strumenti e materiali spendibili nel corso dell'anno e declinati nei contesti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

Alle tante funzioni individuate nel tempo, quest'anno, la specificità della rubrica sarà caratterizzata dall'aggiornamento:

- dossier come selezione di stimoli/video stimolo ai quali accedere;
- dossier come recupero di idee sostenibili e spendibili da tenere a portata di mano;
- dossier come sperimentazione, adattamento, declinazione di tecniche didattiche per infanzia, primaria e secondaria di primo grado;
- dossier come aggiornamento/ proposta di soluzioni rispetto a necessità sempre nuove.

La tabella 1 (alla pagina seguente) presenta in anteprima le attenzioni relative alla prossima annualità. Oltre alle tecniche didattiche, quest'anno il focus è l'aggiornamento. Entriamo ora nel dettaglio degli appuntamenti che faranno da cornice al nostro percorso:

1. Job Aid per la progettazione di un EAS/ nella progettazione di un EAS

I *Job Aid* sono una risorsa utile allo studente per gestire in autonomia un'attività, facilitano le sue azioni, gli forniscono indicazioni, lo orientano. (Rossett, Gautier-Downes, 1991) ma possono essere risorsa anche per il docente. Talvolta, per progettare un Episodio di Apprendimento Situato, può essere di aiuto un

Job Aid che, nella forma della check list, funge da aiuto nel declinare fase dopo fase, quel che è bene attenzionare. Il tema del mese di ottobre dell'intera rivista è dedicato alla macro e alla micro progettazione: lo strumento potrà essere un ripasso per chi già sperimenta la metodologia e un supporto che facilita la scansione della lezione tripartita per coloro che vi si avvicinano per la prima volta.

2. MLTV Apprendimento visibile, insegnamento efficace

L'acronimo MLTV significa letteralmente "Making Learning and Thinking Visible" (Harvard University, 2018). La denominazione è stata usata durante la fase di sperimentazione e ricerca negli anni 2017-2018 tra INDI-RE, Project Zero (gruppo di ricerca della Harvard Graduate School of Education di Boston) e tre scuole capofila di Avanguardie educative. Successivamente, per favorire una miglior comprensione nel contesto italiano, si è mantenuto l'acronimo MLTV, aggiungendo un sottotitolo che ne rendesse più semplice la codifica (da qui l'Idea «MLTV - Rendere visibile pensiero e apprendimento»). John Hattie, nel 2016, nel definire le strategie *evidence based* che rendono visibile l'apprendimento, ha esplicitato attraverso questo modello modalità per sviluppare il pensiero in tutte le sue forme (criti-

co, riflessivo, creativo, logico...) stimolando la metacognizione, la condivisione e l'apprendimento attivo. Di seguito riportiamo le idee che sostengono le MLTV e che, attraverso alcuni esempi, verranno rappresentate nel numero di novembre:

- documentazione delle proprie idee (osservare, registrare attraverso media differenti, sia il processo che il prodotto);
- analisi collaborativa in gruppo (*group learning*);
- utilizzo intenzionale di protocolli e thinking routine ovvero di strutture organizzative che facilitano la rielaborazione dei processi mentali degli studenti e incoraggiano l'elaborazione attiva;
- allenare al pensiero critico, creativo e divergente;
- stimolare la curiosità.

3. Fare "Goal" nell'agenda 2030 a scuola

I *Sustainable Development Goals* sono i 17 obiettivi globali adottati dalle Nazioni Unite da raggiungere entro il 2030. L'assemblea generale del 25 settembre 2025 li ha definiti con l'obiettivo di «realizzare pienamente i diritti umani di tutti e raggiungere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e le ragazze». Un focus rilevante del documento che ne descrive mission e intenzionalità lo ritroviamo negli obiettivi che sono tra loro «interconnessi

e indivisibili e bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: la dimensione economica, sociale ed ambientale». Il primo significato che è facile collegare quando pensiamo alla sostenibilità è quello che si rifà all'ambiente, la dimensione ecologica e il tema importantissimo della riproducibilità delle risorse. Anche gli studenti possono contribuire al raggiungimento di obiettivi che riguardano quest'ultimo aspetto, ma anche la dimensione economica e la relativa efficienza e crescita e le scienze sociali favorendo il proprio contributo a garanzia dell'equità. Nel numero di dicembre il tema si occuperà proprio di questi aspetti al fine di iniziare al meglio il 2025.

4. Organizzare il lavoro di gruppo: consegne, ruoli... ma cosa si valuta?

Organizzare e valutare il lavoro di gruppo richiedono pianificazione e monitoraggio costanti. Sono importanti chiarezza e trasparenza: aspettative, ruoli e criteri di valutazione devono essere ben definiti. La valutazione è complessa in quanto deve tener conto del prodotto collettivo, del processo collaborativo, ma deve anche osservare e dare un feedback all'apprendimento individuale. L'obiettivo della proposta di questo numero è quella di suggerire attività coerenti con gli obiettivi dichiarati, strumenti utili al valutare sia il gruppo, sia il singolo, ma anche attivare modalità di autovalutazione e di *peer review* che permettano a ciascuno di riflettere sul proprio contributo e sul lavoro degli altri.

5. Lo stimolo didattico: immagini, caroselli, brevi testi auto-esplicativi

Non è semplice definire cosa sia lo stimolo perché può avere tante forme diverse. Di sicuro è sempre breve. Può essere un testo (immagine, video, breve testo scritto, descrizione di un caso, passo letterario), una situazione (problema da risolvere, studio di caso) o un'esperienza (osservazione di un fenomeno, realizzazione di un esperimento, conduzione di una ricerca), un gesto.

Alla scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola primaria può avere le sembianze di un pacco regalo contenente oggetti e materia-

li; una registrazione di una voce misteriosa che annuncia, una breve videointervista registrata... E ancora: un'immagine, tante immagini che scorrono per pochi secondi, una mascotte parlante, una gif, un reel, un tik tok¹. Dalla quarta primaria alla secondaria di I grado lo stimolo serve a contestualizzare il "problema" e a consentire agli alunni di appropriarsi di alcuni linguaggi, anche semplicemente dei significati delle prime parole che servono per potersi muovere nel discorso. Scelta, decisione, criterio e parametro possono essere parole chiave delle quali sincerarsi che sia chiara la comprensione, per allineare il punto di partenza e assicurarsi che si possa comunicare con efficacia. Lo stimolo deve quindi essere alla portata di tutti gli alunni e tenere conto delle specificità del gruppo classe, deve essere reperibile e comprensibile da parte di tutti.

Lo stimolo è qualcosa che si presenta in un tempo molto breve e non serve solo a entrare fumosamente nel tema, ma aiuta ad agganciare il significato delle intenzioni dell'episodio, un via alla motivazione e al senso di ciò che si sta facendo. Lo si potrebbe paragonare a un pin, una puntina sulla bacheca degli apprendimenti. Collegando o semplicemente rievocando tutte le puntine, tutti gli stimoli, si ritrovano le tracce del percorso.

6. Strategie ludiche per l'apprendimento: Gamification e Game Based Learning

L'obiettivo del *Game Based Learning* e della *Gamification* è quello di trasformare l'ambiente educativo in un contesto ludico, dove l'apprendimento diventa un'avventura. L'approfondimento vuole offrire una panoramica sui principi fondamentali di *Game Based Learning* e della *Gamification* facilitando la comprensione di come queste metodologie possano migliorare l'efficacia dell'insegnamento. La declinazione tra i diversi gradi di scuola suggerirà strategie e strumenti pratici per implementare con successo questi approcci in aula, tenendo conto delle diverse specificità degli studenti. Attraverso at-

¹ Il canale <https://www.tiktok.com/@cremit> presenta alcune risorse educative da utilizzare in classe; citiamo in particolare il colore del riciclo: <https://www.tiktok.com/@cremit/video/6970025273735564550>

Tabella 1

Dossier, work in progress per l'anno scolastico 2024-25	
1. Job Aid per la progettazione di un EAS/nella progettazione di un EAS	Numero di ottobre
2. MLTV Apprendimento visibile, insegnamento efficace	Numero di novembre
3. Fare "Goal" nell'agenda 2030 Fare didattica con l'attualità	Numero di dicembre
4. Organizzare il lavoro di gruppo: consegne, ruoli... ma cosa si valuta?	Numero di gennaio
5. Lo stimolo didattico: immagini, caroselli, brevi testi auto-esplicativi	Numero di febbraio
6. Strategie ludiche per l'apprendimento: Gamification e Game Based Learning	Numero di marzo
7. Agire con il digitale in classe: dalla fruizione alla produzione	Numero di aprile
8. Traiettorie per la Peer Evaluation	Numero di maggio
9. Didattica dell'attualità e della responsabilità	Numero di giugno

Uno "Scaffale" che guarda fuori!

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

Con la nuova annualità di «EaS» torna anche lo "Scaffale" che, mensilmente, riempie le mensole con libri di didattica, pedagogia e di narrativa, recensioni di film e risorse audiovisive, siti e applicativi (software, app per tablet, applicativi 2.0, videogiochi), declinandone gli usi didattici.

I lettori di «Essere a Scuola» hanno imparato a riconoscere queste pagine (anche) come uno spazio di autori che sono ben radicati nel mondo della scuola – quasi tutti sono docenti, formatori, dirigenti, media educator – e usano 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 dunque 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.

L'annualità 2024-25 vuole caratterizzare lo "Scaffale" con la capacità di "guardare fuori", almeno rispetto a due direzioni.

La prima, per noi della Rivista, è ormai una tradizione: le nostre mensole sono *onlife*, molto attente a quanto avviene in nuovi spazi e nuovi formati, che quindi chiedono nuove *literacies* ai professionisti dell'educazione. In tempi in cui la "discorsivizzazione" sul digitale polarizza e semplifica il rapporto dell'apprendimento con le nuove tecnologie, continueremo a selezionare contenuti che "guardino fuori" – analogici *et* digitali, non analogici *aut* digitali – e riflettano su nuove questioni emergenti.

La seconda direzione è il bisogno di guardare al mondo: iniziamo in questo numero con il tema della guerra. I minori che entrano in classe questo settembre sono ormai esposti alla quotidianità del conflitto in Europa (l'invasione russa dell'Ucraina) da due anni e mezzo; da quasi un anno la guerra in Palestina e Israele ha mostrato una brutalità a cui, pur in un contesto già deturpato dalla violenza, non si era sinora giunti. A questo si aggiungono la cronizzazione di situazioni come l'Afghanistan e la Siria, le tante guerre dimenticate (o di cui, colpevolmente, non ci siamo mai interessati) in Yemen, Sudan e altri paesi del mondo. Soffia un vento pericoloso: la normalizzazione della guerra (anche in Europa), la legittimazione della violenza, la sua accettazione sociale. Affinché questo clima non vinca, chi si occupa di fare educazione può fare molto; le pagine dello "Scaffale" proveranno a stimolarci. Si prenderanno forse il rischio di andare "fuori programma", vincendo quella separazione tra scuola e vita che don Lorenzo Milani denunciava già quando, negli anni Cinquanta, da Barbiana mandava gli studenti in Algeria a studiare l'arabo, convinto che educare volesse dire aprire la mente al mondo e agli altri.

Iniziamo dunque a presentare i contenuti di questo numero. Il primo affronta, appunto, il tema della guerra, di come parlarne ai bambini e di come ricucire pezzi di relazioni e di territori lacerati dai conflitti. Milena Santerini, che ha fondato il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica, presenta il silent book *Non cancellarmi*, per Carthusia Edizioni, che sceglie la forza delle immagini e dell'assenza del testo per far parlare i bambini della guerra. Ho seguito da vicino il processo

tività pratiche, esempi concreti e casi studio si potranno esplorare strategie e metodi.

7. Agire con il digitale in classe: dalla fruizione alla produzione

Fare didattica con il digitale, oggi, significa anche considerare che i nostri studenti hanno un ampio repertorio di visioni, ascolti, produzioni e sperimentazioni comunicative e mediali, a casa, con gli amici, nel loro tempo libero. Valorizzare i loro consumi mediali e le loro pratiche comunicative, permette non solo lo scambio di saperi tra generazioni, ma soprattutto favorisce un apprendimento situato, esperienziale e autentico. A partire da esempi concreti, si esemplificheranno alcune piste operative da percorrere in classe evidenziando le potenzialità di una selezione scelta di strategie metodologiche che favoriscono gli apprendimenti e la creatività espressiva anche attraverso il mediatore tecnologico.



8. Traiettorie per la Peer Evaluation

La valutazione tra pari è stata identificata come un metodo per fornire feedback in modo efficiente ed efficace agli studenti (Topping, 1998; van Zundert et al. 2010).

I peer valutano o vengono valutati l'uno dall'altro attraverso forme diversificate: commenti scritti, orali, segnalazioni anonime, acronimi. Organizzare forme di valutazione tra pari può conferire diversi vantaggi distinti, come il confronto con il lavoro dei compagni, l'entrare in contatto con modalità di azione diverse dalle proprie, avere familiarità con i criteri valutativi in quanto, per prima volta si prova l'ebbrezza di essere colui che produce un feedback. Diversi studi hanno confrontato l'effetto del valutare (essere nei panni di colui che valuta) con l'essere nei panni di colui che riceve una valutazione. Lundstrom e Baker (2009) hanno scoperto che valutare il lavoro scritto di un pari è più vantaggioso per la propria scrittura e dunque crescita rispetto all'essere valutati da un pari. È probabile che la revisione del lavoro dei colleghi aiuti gli studenti a diventare migliori revisori del proprio lavoro (Rollinson, 2005) forse proprio perché sanno che

un compagno guarderà con occhio critico la propria produzione. Nel numero di maggio l'intenzione è quella di esplorare le diverse forme della valutazione tra pari e, se funziona tra studenti, perché non pensare di applicarla anche nel contesto di scuola tra colleghi?

9. Fare didattica con l'attualità e incentivare la responsabilità

Educare alla parità di genere attraverso la lettura, entrare con delicatezza sui temi come la libertà di culto e l'orientamento religioso, parlare esplicitamente di come creare e diffondere un clima inclusivo senza discriminare sono paradigmi che in parte rientrano negli obiettivi della Agenda 2030, in parte sono un invito alla partecipazione attiva alla comunità. Integrare e interrogarsi su momenti di attualità in classe significa incentivare responsabilità e diffondere consapevolezza. Politica, tecnologia e innovazione, sport, cultura e società non sono solo aree da esplorare durante il tempo libero, ma necessitano di informazione e confronto costante. Potrebbe essere un buon proposito per l'anno che verrà?

che, sotto la direzione della pedagoga Graziella Favaro, ha portato un gruppo di giovani operatori volontari, a loro volta provenienti da background culturali e familiari differenti, a interrogarsi su come educare alla pace i più piccoli. Quel percorso, descritto da Santerini, è un punto di forza del testo.

Giorgia Mauri, dottoranda nell'ambito delle realtà virtuali e immersive, propone *3-6-9-12 Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. “Non proprio una novità”, potrebbe dire qualcuno: il libro di Serge Tisseron, pubblicato dalla nostra Editrice nel 2016 traducendo il volume francese di tre anni prima, è tra quelli di maggior successo sulla *Screen Education* al tempo del web sociale. In realtà, la novità c'è: Mauri ci presenta la nuova e ampliata edizione del 2024, anche in questo caso curata dal direttore di «EaS». Le aggiunte sono significative e riguardano: “educare” e “proteggere” in contesto familiare, il ruolo della scuola nell'educazione agli schermi, le funzioni psicologiche del

digitale, i robot umanoidi e l'Intelligenza Artificiale.

Proprio all'IA è dedicato il terzo contributo del nostro “Scaffale”, il volume che ogni anno il CREMIT, l'Ufficio Comunicazioni sociali della Cei e Morcelliana dedicano al Messaggio del Papa per la Giornata mondiale delle Comunicazioni Sociali. I diversi contributi – da Floridi a Cristianini, da Benanti a Carenzio – riflettono sull'Intelligenza Artificiale da diverse prospettive disciplinari. È questa la tappa di un percorso iniziato nove anni fa grazie a un'idea di Pier Cesare Rivoltella e monsignor Ivan Maffei che nel 2024 (per me è un grande onore averlo curato, insieme a Vincenzo Corrado) tocca un tema cruciale anche per il mondo della scuola. Lo recensisce Angelo Bertolone, insegnante di religione già noto ai lettori di «EaS».

Infine, buona lettura e buona annata, con l'augurio (si capirà il senso leggendo il primo contributo) che Dmytro possa presto riabbracciare la nonna e i due gatti!

re in grande” e immaginare un futuro migliore anche in situazioni di sconvolgimenti e conflitti. Il libro è quindi destinato agli alunni con le loro insegnanti, oltre che alle famiglie, per fare del lavoro educativo e scolastico un momento di approfondimento di temi importanti. Troppo spesso, infatti, i bambini si confrontano con scene di violenza in televisione o sui media da spettatori passivi, e a volte anche traumatizzati. Siamo circondati, specie dopo la guerra in Ucraina e a Gaza, da cupi scenari che incidono sulla vita dei più piccoli e rischiano di indurre ansia e tristezza “senza nome”.

La storia raccontata nel libro, invece, li accompagna in una vicenda difficile che tuttavia può essere immaginata in modo diverso. I due fratellini protagonisti del racconto si muovono in un mondo desolato in cui la guerra ha sottratto affetti, abitudini e progetti di vita e dove è rimasta solo la sagoma tratteggiata dei paesaggi, delle case e degli oggetti quotidiani. Man mano scompaiono i mobili di casa, i giochi all'aperto, le automobili... Ma l'incontro con altri bambini darà a tutti l'opportunità per ritrovare il coraggio, la resilienza e la fantasia, e riprendere in mano i propri sogni e il proprio futuro. Potranno così, con il disegno, le parole e l'immaginazione, ricostruire gli ambienti e i mondi perduti, ritessendo il legame tra le cose “cancellate”.

Nel retro di copertina compaiono parole significative: «La guerra cancella ogni cosa, ciò che rimane è solo un ricordo tratteggiato. Anche il futuro corre lo stesso rischio... a meno di non convincersi alla pace e alla sua capacità di ricostruire. Lo intuiscono facilmente le bambine e i bambini, con il loro coraggio, la loro forza e la loro resilienza».

Il libro, supervisionato da Graziella Favaro, pedagoga esperta di intercultura, racconta la perdita, le cose che sono venute a mancare a causa della guerra. E lo fa mettendosi ad altezza di bambino. Ma racconta anche la ripartenza, l'uscita dalla solitudine per ritrovarsi insieme e cercare di rimettere il mondo nel verso giusto, grazie al potere dell'immaginazione dei più piccoli. In particolare, parla ai bambini/e che vengono da lontano nelle nostre scuole, e che non padroneggiano ancora l'italiano; mol-

ti di loro potrebbero essere stati coinvolti proprio nei conflitti o nel dramma dell'emigrazione, specie se da rifugiati. Scorrendo le immagini parlanti del libro i bambini riescono a dare voce ai loro sentimenti ed emozioni, tornando protagonisti di un futuro che speriamo sia di pace.

L'educazione è sempre stata interrogata, nella storia, dalla capacità o meno di influenzare le vicende umane impedendo i conflitti e le guerre. Per molti, la pretesa di impedire la violenza resta, in realtà, “un'illusione pedagogica”. Molte forme di “pedagogia nera” sono, infatti, ben più efficaci e coinvolgenti.

Di fronte alla forza delle passioni politiche e sociali e alla sempre più diffusa idea di inevitabilità e normalità della guerra, ci si chiede se l'educazione non sia fragile, mentre è l'unica forza capace di trasformare in profondità le persone.

Essa raccoglie la sfida della comprensione e della convivenza tra persone, gruppi, paesi diversi; aiuta a interpretare la complessità della realtà; contribuisce a formare personalità mature, capaci di confronto, discussione, dialogo; assume la responsabilità sociale e politica del proprio tempo.

La scuola è sempre più chiamata a farsi luogo di educazione alla pace attraverso i saperi e l'esperienza collettiva dei bambini, per leggere il mondo nella sua realtà ma anche per acquisire gli strumenti per trasformarlo. Ci vuole, in questo senso, una scuola più coraggiosa, che non abbia paura di affrontare i drammi del nostro tempo dando fiducia alle nuove generazioni.

C'è poi un altro motivo per apprezzare la forma del silent book, ed è la necessità per i bambini e le bambine del nostro tempo di non restare fruitori passivi degli schermi onnipresenti. Di fronte alla pervasività degli strumenti digitali, tutti i libri, in questo senso, sono fondamentali per contrastare la riduzione degli universi di vita a immagini che scorrono troppo rapidamente, spesso senza che se ne colga il senso.

Un libro “silenzioso”, invece, se letto insieme, in classe, o accompagnati dagli adulti, impone di fermarsi, concentrarsi e capire cosa quelle

Recensione di un libro

Non cancellarmi

di Angelo Ruta, Carthusia, Milano 2024, pp. 36, € 17,90.

Recensione di Milena Santerini, Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali, già professoressa ordinaria in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore

Non cancellarmi di Angelo Ruta è un silent book molto particolare, inteso e struggente, che, con immagini toccanti, affronta i temi della guerra e della pace. È un libro universale che supera le barriere linguistiche e culturali, per trovare insieme la forza di “ricucire” quanto strappato



dalle guerre. Destinato a bambini soprattutto nell'età della scuola primaria, è uno strumento di riflessione, gioco e attività che fa “pensa-

immagini vogliono dirci, esprimendole in parole e dando forme a emozioni e sentimenti spesso confusi. Si impara così a narrare a se stessi l'esperienza che si sta vivendo.

Non cancellarmi è un silent book speciale anche perché nasce da inedite collaborazioni, e cioè dall'incontro tra Carthusia Edizioni, casa editrice progettuale specializzata in editoria per ragazze e ragazzi, e l'Associazione Culturale Umanità, che dal 2017 contribuisce alla riflessione sui diritti umani e diffonde la cultura della pace. Carthusia ha coinvolto la Comunità di Sant'Egidio e i giovani educatori ed educatrici, le bambine e i bambini delle Scuole della Pace di Milano, che con i loro racconti hanno offerto lo spunto creativo all'autore e illustratore Angelo Ruta per la realizzazione di questo albo illustrato.

Durante gli incontri di preparazione del silent book, i giovani educatori della Comunità di Sant'Egidio hanno riportato le voci e i vissuti delle bambine e dei bambini delle Scuole della Pace, dove ognuno è ascoltato e compreso nelle proprie sofferenze, soprattutto se proviene da situazioni di conflitto o vive tra disagio e tensioni. «Quando ci sarà l'ultimo colpo e fini-

rà la guerra/noi con tutta la famiglia andremo a casa/.

Ed eccoci finalmente arrivati a casa, e lì ci aspetta la nonna insieme a due gatti». È una poesia di Dmytro, ucraino di 12 anni rifugiato in Italia. «Sono stanca di vedere solo muri e filo spinato», ha scritto Abdel, una bambina afghana di 7 anni. In queste scuole pomeridiane, i bambini che hanno ispirato il libro si incontrano in un ambiente accogliente e inclusivo, imparano a dialogare tra loro, vengono invitati a riflettere e a esprimersi non solo sulle ingiustizie della guerra ma anche sulla pace e sul futuro.

Il silent book di Carthusia sarà in libreria e sarà distribuito sull'intero territorio nazionale e negli store online a partire da ottobre 2024. *Non cancellarmi* è il trentunesimo titolo della collana "STORIE AL QUADRATO" di Carthusia Edizioni, una serie di storie capaci di raccontare a bambine e bambini argomenti importanti e difficili con delicatezza.

Ogni titolo contiene pagine finali di attività che, attraverso il disegno e la scrittura, invitano alla riflessione e all'elaborazione delle proprie emozioni.

Recensione di un libro

3-6-9-12

Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali

Nuova edizione rivista e ampliata

di Serge Tisseron, a cura di Pier Cesare Rivoltella, Scholé, Brescia 2024, pp. 224, € 18.

Recensione di Giorgia Mauri, dottoranda in Learning Sciences and Digital Technologies, XXXVIII ciclo

Serge Tisseron, attraverso le parole di Hanna Arendt, presenta quell'idea di educazione sottesa a *3-6-9-12 Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali* – tradotto in lingua italiana e curato da Pier Cesare Rivoltella nel 2016 – come «lo spazio in cui si decide se amiamo abbastanza il mondo da diventarne responsabili, di più, se lo amiamo abbastanza per salvarlo dalla rovina in cui cadrà certamente senza questo rinnovamento, senza questo arrivo di giovani e nuovi venuti»¹.

La nuova edizione di *3-6-9-12 Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali* pubblicata a luglio del 2024 nasce da qui. Dalla possibilità di fare dei giovani «attori e partner del cambiamento»², fornendo a genitori, insegnanti, adulti la facoltà di osservare, riflettere e attivarsi nel rapporto tra i giovani e i media digitali, quindi ai giovani la facoltà di partecipare al rinnovamento dello spazio contemporaneo. A distanza di circa dieci anni, Pier Cesare Rivoltella pubblica una nuova edizione del testo, rivista e ampliata, per rispondere in primo luogo ai profondi cambiamenti tecnologici, culturali, sociali che hanno coinvolto l'evoluzione dei media digitali; secondariamente, per includere nuove riflessioni messe in campo da Serge Tisseron circa il rapporto uomo-medium.

Il testo si apre infatti con una prima sezione dedicata all'aggiornamento della precedente edizione. Tecnologie, web app, social media,

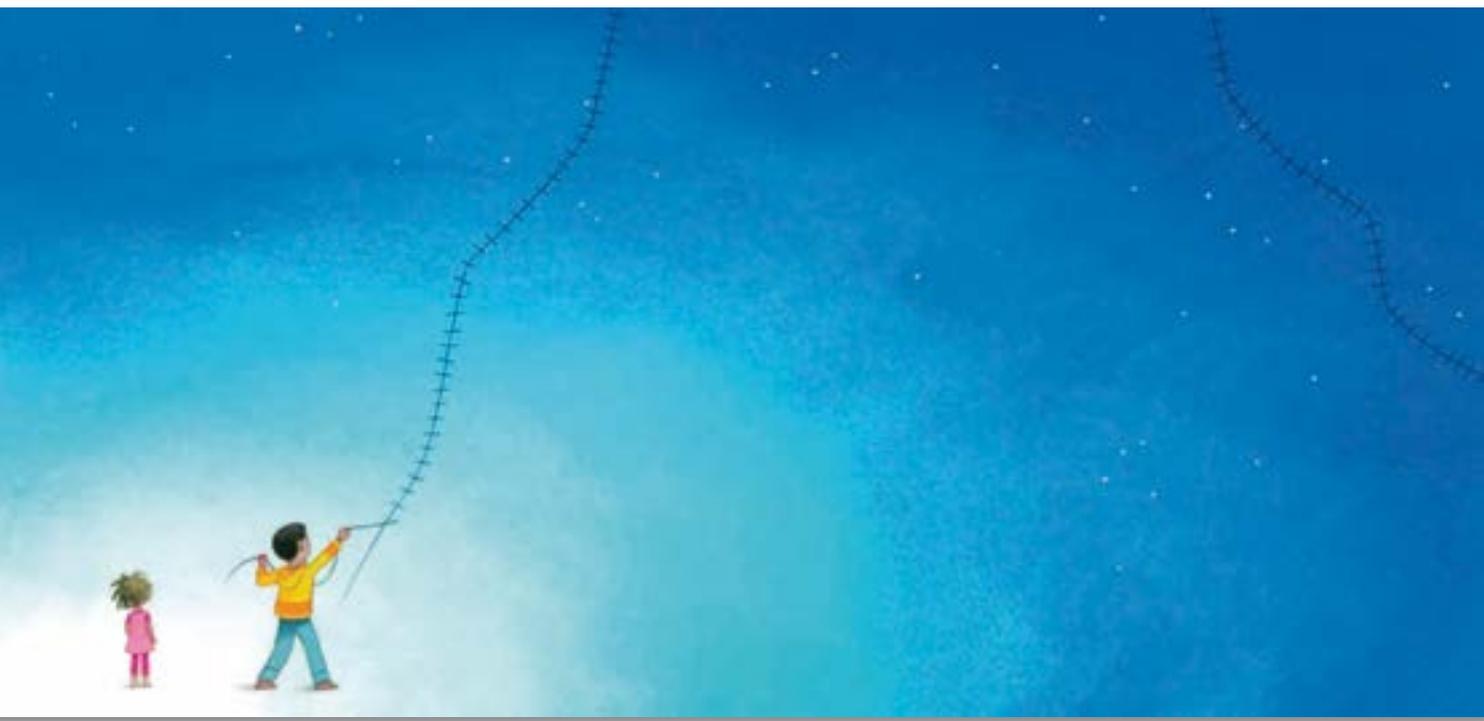


sono rivisti a partire dall'evoluzione tecnologica di cui sono stati protagonisti i media digitali in questi ultimi anni. Questa prima parte presenta ancora la struttura originale di *3-6-9-12* che coinvolge l'organizzazione quaternaria – la suddivisione in quattro età critiche nelle quali i giovani si affacciano a nuove opportunità e nuove sfide proposte dai media digitali³ – e

¹ Arendt H. (2016). *La crisi della cultura*, in S. Tisseron, *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. La Scuola, Brescia, p. 24.

² Tisseron S. (2024). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali. Nuova edizione rivista e ampliata*. Scholé, Brescia, p. 24.

³ L'edizione pubblicata da Serge Tisseron nel 2013 e tradotta in lingua italiana e curata da Pier Cesare Rivoltella nel 2016 presenta quattro fasce d'età critiche attraverso le quali si propongono quattro attenzioni: «3, mai mettere un bambino



la presenza di quelle “tre A” che Tisseron considera cardini dell’educazione agli schermi: autoregolazione, alternanza, accompagnamento. Il testo prosegue presentando una selezione di cinque articoli pubblicati da Tisseron negli anni successivi alla pubblicazione della prima edizione di *3-6-9-12*. I cinque articoli rappresentano la chiave di volta attraverso la quale rileggere le riflessioni di Tisseron in ottica contemporanea, dalla commistione tra “educare” e “proteggere” in contesto familiare; al ruolo della scuola nell’educazione agli schermi; alle funzioni psicologiche del digitale; alle potenzialità e i limiti dell’Intelligenza Artificiale oggi.

Educare in contesto familiare

In primo luogo, quei quattro suggerimenti che nell’edizione precedente erano strettamente correlati a quattro fasce d’età, mutano in favore di indicazioni che seguono la cultura fluida contemporanea. Nello specifico, Tisseron suggerisce di: limitare il tempo trascorso sullo schermo a tutte le età per favorire la piena alternanza tra esperienze di vario genere; scegliere i programmi insieme al bambino pro-

di meno di tre anni davanti al televisore; 6, non fargli usare una console videogiochi prima dei 6 anni; 9, accompagnarlo alla scoperta di Internet tra i 9 e i 12 anni; 12, non lasciarlo navigare in maniera illimitata una volta che abbia raggiunto l’età per poterlo fare da solo» (p. 16).



muovendo la consapevolezza dello scorrere del tempo; parlare con il bambino di ciò che vede a fa con gli schermi per riconquistare la dimensione narrativa davanti alla dimensione visuo-spaziale degli schermi; incoraggiare le sue attività creative per sradicare l’abituale postura passiva davanti agli schermi (p. 123). Segue la necessità per Tisseron di rieducare all’empatia sincera, che celata dietro agli schermi perde della sua naturale connotazione impedendo ai più giovani di sapersi immedesimare nei “panni dell’altro”, di “cambiare prospettiva”, di narrare la propria esperienza emotiva.

Il ruolo della scuola

Di fronte alle nuove sfide che presenta l’universo dei media digitali – dai rischi per l’evoluzione del linguaggio nei bambini tra gli 0 e i 3 anni, all’infobesità, al commercio dei dati personali – la scuola assume un ruolo cruciale nell’educazione ai media, prestando attenzione a un continuo aggiornamento delle dinamiche e dei meccanismi che sottostanno il rapporto uomo-media. Nello specifico, si rivelano quattro rotture tra la scuola e l’evoluzione dei media sulle quali Tisseron si focalizza.

Il rapporto con il sapere subisce un profondo cambiamento, in quanto la rete e le tecnologie digitali favoriscono sempre più una «convergenza»⁴ di saperi ai quali chiunque può attingere e che chiunque può creare, modificare, ibridare.

Attraverso la sempre maggiore accessibilità del sapere in rete, le modalità di apprendimento e insegnamento divengono elementi di riflessione per adattarsi e contemporaneamente sfidare i meccanismi che connotano la distribuzione dell’informazione. Se il visuale e l’audiovisivo si configurano «come il linguaggio centrale della comunicazione digitale e connessa dell’infosfera contemporanea»⁵, risulta fondamentale utilizzare quella comunicazione visuo-spaziale tipica degli schermi, favorendo, però, anche il processo opposto: l’uso di modalità di apprendimento narrative lineari tipiche dei libri.

⁴ Jenkins H. (2014). *Cultura convergente*. Apogeo, Sant’Arcangelo di Romagna.

⁵ Arcagni S. (2016). *Visioni digitali. Video, web e nuove tecnologie*. Einaudi, Torino, p. 90.



Altro elemento di rottura si osserva nel rapporto con l’identità, che richiede di “allenare” allo sguardo analitico, di sostenere il proprio o altrui punto di vista come oggetto teorico. Infine, Tisseron evidenzia il rapporto con la socialità come elemento attraverso il quale educare al mercato della rete – il valore che le interazioni personali assumono durante l’epoca post-mediale in quanto merce di scambio – e favorire il lavoro e la riflessione di gruppo.

Le funzioni psicologiche del digitale

Il terzo aspetto innovativo che Rivoltella seleziona rivedendo la nuova edizione di *3-6-9-12* è rappresentato dal medium digitale come oggetto di relazione per l’individuo. Può il medium digitale avere una funzione “transizionale”, o diviene “oggetto del tesoro”, o peggio, “oggetto del feticcio” (pp. 153-160)? Che tipo di investimenti proietta l’individuo sul medium digitale? E se domani i medium digitali assumeranno sempre più connotazioni umane? I robot saranno oggetto di proiezione da parte degli individui? In che modo?

Riflessioni sull’Intelligenza Artificiale

Questa serie di riflessioni si conclude approfondendo i temi cardine di *3-6-9-12* proiettati nell’ambito dell’Intelligenza Artificiale. Se da un lato l’Intelligenza Artificiale rappresenta una frontiera che apre le porte all’assistenza, al supporto, alla sostenibilità, dall’altro lato, essa stessa modifica profondamente la relazione uomo-medium spostando l’attenzione sulle decisioni che saranno prese in questi prossimi tempi. Dalla verosimiglianza dei robot con gli umani, alla prima assistenza operata con l’Intelligenza Artificiale, all’uso dell’Intelligenza Artificiale per comunicare con pazienti, studenti, lavoratori in qualunque ambito. Alla luce di questa eventualità, Tisseron rivela una prospettiva familiare alla precedente edizione di *3-6-9-12*: la possibilità di generare, non tanto robot «umanoidi», quanto robot «umanizzanti», in grado di favorire «l’incontro tra esseri umani» più che sostituire compagni umani⁶.

⁶ Tisseron S. (2015). *Le jour où mon robot m’aimera, vers l’empathie artificielle*. Albin Michel, Paris.

Recensione di un libro

Intelligenza artificiale e sapienza del cuore

Commenti al Messaggio di Papa Francesco per la 58ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali

a cura di Vincenzo Corrado e Stefano Pasta, Scholé, Brescia 2024, pp. 256, € 20.

Recensione di Angelo Bertolone, animatore digitale, Istituto Tecnico e Liceo Enrico Mattei - San Donato Milanese (Mi)



Il libro *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore. Commenti al Messaggio di Papa Francesco per la 58ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali* è una raccolta di saggi, frutto della lunga collaborazione tra l'Ufficio nazionale per le

Comunicazioni sociali della Cei e il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica. Come gli anni precedenti, il lavoro collettaneo commenta e approfondisce il Messaggio che il Papa diffonde nella Giornata delle Comunicazioni Sociali. L'apporto degli autori che hanno contribuito al volume sviluppa riflessioni e approfondimenti multidisciplinari sull'impatto dell'intelligenza artificiale (di seguito abbreviata in IA) sulla società. Riportiamo di seguito i nuclei tematici che gli autori sviluppano, sottolineando come uniscono le prospettive di studiosi dell'informazione, filosofi ed esperti di etica, pedagogisti, giuristi, sociologi, psicologi, giornalisti e studiosi della Chiesa.

Sintesi dei contenuti

L'opera si apre con la riflessione di Vincenzo Corrado – direttore dell'Ufficio Comunicazioni sociali della Cei e curatore dell'opera insieme a Stefano Pasta – che sottolinea l'urgenza di ripensare l'azione pastorale alla luce dei nuovi scenari legati all'IA. Corrado sottolinea come la meraviglia per la tecnologia debba essere bilanciata da una riflessione etica e formativa, che possa guidare l'umanità verso un uso consapevole e responsabile delle nuove tecnologie.

Paolo Ruffini invita a vivere pienamente il proprio tempo, proponendo la costruzione di un

nuovo umanesimo che abbracci le sfide tecnologiche senza perdere di vista i valori fondamentali. L'autore distingue tra mezzi e fini, verità e menzogna, capacità di calcolo e capacità di ascolto, esortando a mantenere una visione etica e umana della tecnologia. Successivamente, padre Paolo Benanti, che sul tema ha incarichi importanti all'ONU, in Italia e in Vaticano, solleva preoccupazioni riguardo a una possibile deriva verso una società del controllo. Egli sostiene che la società civile deve essere protagonista nel dibattito e nell'orientamento dello sviluppo tecnologico, assicurando che l'innovazione serva il bene comune e non solo l'efficienza tecnica.

Luciano Floridi analizza tre tensioni chiave nella comprensione dell'IA: responsabilità e neutralità, io e noi, regole e spiritualità. Floridi avverte del pericolo di “deificare” l'IA e sottolinea la necessità di mantenere il dialogo sull'Altro, promuovendo un uso della tecnologia che rispetti la dignità umana.

Nello Cristianini esplora la paura e l'ansia generate dalla novità tecnologica, proponendo un approccio razionale che consenta di fidarsi delle macchine intelligenti senza lasciarsi paralizzare dalla paura. Cristianini invita a una comprensione critica e informata dell'IA, promuovendo la fiducia basata sulla conoscenza.

Dermot Moran riflette sul ruolo dell'IA generativa e dei modelli linguistici nel contesto della conoscenza e della verità.

Moran sollecita un dialogo interdisciplinare per proteggere i valori umani fondamentali, evidenziando l'importanza di un approccio etico e filosofico alla tecnologia.

Adriano Fabris sottolinea che le macchine non possiedono la “sapienza del cuore” e che l'IA non può sostituire le autentiche relazioni umane. Fabris propone una relazione etica tra uomo e macchina, che rispetti l'autonomia e la dignità umana.

Giovanni Ziccardi esamina le problematiche giuridiche dell'IA, avvertendo dei rischi di un uso non etico delle tecnologie avanzate. Sottolinea, inoltre, l'importanza di una regolamentazione che protegga la società dagli abusi tecnologici, promuovendo una giustizia che tenga conto delle nuove sfide poste dall'IA.

Sabino Chialà invita a “pensare con il cuore”, promuovendo l'incontro umano reale come essenziale per una comunicazione autenticamente umana.

Chialà enfatizza l'importanza di contrastare la disumanizzazione attraverso relazioni autentiche e significative.

Luca Maria Scarantino propone che l'educazione svolga un ruolo chiave nell'aiutare l'umanità a uscire dalla “caverna virtuale”. Scarantino affronta le sfide di un mondo plurale e transculturale, promuovendo una pedagogia che favorisca l'emancipazione e la cittadinanza attiva.

Antonella Marchetti riflette sull'umanizzazione dell'IA, proponendo un rapporto equilibrato tra artificiale e naturale, sapienza e sentimenti, dalla prospettiva psicologica.

Marchetti sostiene che l'incontro autentico con l'alterità richiede una comprensione profonda della tecnologia e delle sue implicazioni etiche.

Stefano Pasta focalizza l'attenzione sugli aspetti educativi sollecitati dal messaggio del Papa e suggerisce una pedagogia che promuova un uso critico e consapevole della tecnologia. Per l'autore, sviluppare una riflessione educativa nel rapporto con l'IA è l'orizzonte da seguire per andare “oltre il protagonismo algoritmico”.

Dal punto di vista sociologico, Ivana Pais offre una riflessione sui rischi e le opportunità dell'IA, richiamando l'appello del Papa e soffermandosi sulle opportunità e sui pericoli della «accelerata diffusione di meravigliose invenzioni». Per questo diventa urgente sviluppare una capacità di discernimento etico e sociale per “navigare” le sfide del mondo postdigitale. Alessandra Carenzio analizza il ruolo dell'IA nell'educazione, sottolineando l'importanza di evitare un approccio meramente funzionalista, promuovendo una *digital literacy* che supporti la cittadinanza attiva e critica, preparando le nuove generazioni a un uso responsabile delle tecnologie.

Andrea Ciucci esamina il *digital divide* tra le generazioni, vedendolo come un'opportunità per imparare a guardare al futuro con ottimismo. Ciucci propone il dialogo intergenerazionale

Insegnare religione oggi La ricerca di stabilità professionale e di formazione continua

di Angelo Bertolone, insegnante di religione e membro di CREMIT
e Marco Rondonotti, docente di Pedagogia e Didattica all'ISSR di Novara

«Io ritornai da la santissima onda, rifatto sì come piante novelle, rinnovellate di novella fronda, puro e disposto a salire alle stelle». Così si chiude la cantica del Purgatorio immaginato da Dante Alighieri nella Divina Commedia, e allo stesso modo immaginiamo quanto vissuto dagli insegnanti di religione: dopo vent'anni dall'ultima procedura concorsuale è arrivato finalmente il tanto atteso concorso.

Un percorso lungo e tortuoso che, richiamandoci qui al poema dantesco, finalmente giunge a una svolta decisiva, aprendo nuove prospettive e speranze. Questa nuova opportunità non è solo una questione burocratica, ma rappresenta un vero e proprio rinnovamento professionale e personale per tutti coloro che, con pazienza e dedizione, hanno atteso questo momento.

Una rinnovata necessità formativa

L'annuncio del concorso per gli insegnanti di religione, atteso da vent'anni, ha rappresentato un evento di portata storica per la categoria. Dopo due decenni senza nuove procedure concorsuali, questo bando non solo ha offerto una concreta possibilità di stabilizzazione per molti docenti precari, ma ha anche messo in luce una serie di bisogni formativi che erano rimasti a lungo inespressi o sottovalutati. In questo senso, il concorso è diventato una preziosa occasione di rinnovamento e crescita professionale, segnando un punto di svolta significativo per l'intera comunità degli insegnanti di religione.

Il lungo periodo di attesa ha fatto sì che molti insegnanti si trovassero in una situazione di stagnazione, senza opportunità concrete di

avanzamento o di aggiornamento professionale; quanto si sta realizzando rappresenta una sorta di "scossa" positiva, capace di stimolare un nuovo interesse verso la formazione continua e la crescita personale. L'iter concorsuale infatti ha reso evidente la necessità di aggiornamenti didattici e pedagogici, spingendo molti docenti a intraprendere percorsi formativi mirati per migliorare le proprie competenze e rispondere alle nuove sfide educative.

In particolare, l'analisi dei bisogni formativi emersa durante il periodo preparatorio al concorso ha evidenziato diverse aree critiche. Tra queste, l'importanza di un approccio didattico innovativo che integri nuove tecnologie e metodologie; la necessità di una maggiore competenza nella gestione della diversità culturale e religiosa in classe; e la capacità di affrontare tematiche complesse e sensibili con un approccio inclusivo e rispettoso.

Per rispondere a queste esigenze, su tutto il territorio sono stati promossi numerosi corsi di aggiornamento professionale che hanno coinvolto enti accademici, istituzioni ecclesiastiche, case editrici, sindacati ed enti di formazione. Questi corsi hanno offerto un'opportunità unica di crescita per gli insegnanti, permettendo loro di acquisire nuove competenze e aggiornare le proprie conoscenze in ambiti cruciali per il loro lavoro quotidiano. L'enfasi è stata posta sull'integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento, sulla didattica interculturale e interreligiosa, e sulla gestione efficace delle dinamiche di classe.

Uno degli aspetti più interessanti di questi percorsi formativi è stato l'utilizzo di piattaforme online e strumenti digitali, che hanno permesso una formazione flessibile e accessibile anche

come strumento per superare le barriere digitali e costruire un futuro inclusivo.

Stefania Careddu esplora le sfide del giornalismo nell'era dell'IA, proponendo un approccio che coniughi cuore e umanità. Careddu affronta i cambiamenti nel modo di raccontare la realtà, promuovendo un giornalismo etico e responsabile.

Sergio Perugini analizza l'impatto dell'IA sul cinema e l'audiovisivo, invitando a vedere il futuro con fiducia. Perugini esplora le nuove possibilità offerte dalla tecnologia, oltrepassando l'algoritmo per valorizzare la creatività umana. Infine, Claudia D'Ippolito discute le percezioni delle persone riguardo all'IA, mettendo in luce la tensione tra meraviglia e preoccupazione. D'Ippolito suggerisce un approccio responsabile allo sviluppo tecnologico, promuovendo la fiducia basata sulla conoscenza e la consapevolezza critica.

Conclusione

Questo libro offre una panoramica completa e accessibile sui vari aspetti dell'IA. I contributi aprono la strada a ulteriori riflessioni sulla veridicità e reperibilità delle fonti, sull'urgenza di

tutelare il pluralismo delle idee, e sugli effetti dell'utilizzo dell'IA, che potrebbe generare allo stesso tempo uguaglianza e libertà, ma anche disuguaglianza e maggiore divario tra i paesi ricchi e quelli poveri. I commenti al testo del Papa, provenienti da angolazioni e prospettive differenti formano un dialogo a più voci sul futuro della tecnologia, della comunicazione, dei media, ma soprattutto dell'essere umano.

Un testo, in definitiva, che risponde a molte istanze, ma che lascia aperti molti interrogativi sui futuri sviluppi dell'IA in tutti i campi. Domande le cui risposte non sono scritte, ma dipendono da noi, come scrive il Papa nel Messaggio per la Giornata mondiale delle comunicazioni sociali: «Spetta all'uomo decidere se diventare cibo per algoritmi oppure nutrire di libertà il proprio cuore, senza il quale non si cresce nella sapienza».

Sarà necessario continuare nell'analisi, nella riflessione etica e nella ricerca sui sistemi di IA, «dotandoci di uno sguardo spirituale: solo recuperando una sapienza del cuore possiamo leggere e interpretare la novità del nostro tempo e riscoprire la via per una comunicazione pienamente umana».

Accompagnamento: fa riferimento alla possibilità di sfruttare i momenti in cui si utilizzano i media digitali per comunicare, confrontarsi, narrare, riflettere sul loro uso, accompagnando i giovani in un percorso di scoperta.

Oggetto Transizionale: secondo il pediatra e psiconalista Winnicott, rappresenta quell'oggetto che, tra i 4 e i 12 mesi, accompagna il bambino nella fase di accettazione della separazione dalla madre.

Le tre A di Serge Tisseron:

Autoregolazione: consiste nel fornire ai minori gli strumenti necessari per utilizzare gli schermi con equilibrio e responsabilità.

Alternanza: consiste nel considerare i media digitali come "uno dei tanti", uno dei vari medium che possono essere coinvolti nelle attività quotidiane dei giovani, dai giochi analogici, agli spazi all'aperto, alle console videoludiche.

Il Glossario

a chi, per ragioni logistiche o di impegni lavorativi, avrebbe avuto difficoltà a seguire corsi in presenza. Questo approccio ha non solo facilitato l'aggiornamento professionale, ma ha anche fornito agli insegnanti nuovi strumenti e metodologie per la didattica, una competenza rivelatasi cruciale durante la pandemia di COVID-19.

Inoltre, la preparazione al concorso ha stimolato un dibattito più ampio sulla figura dell'insegnante di religione nel contesto scolastico contemporaneo. Si è discusso del ruolo che questi docenti possono giocare nella promozione del dialogo interreligioso e interculturale, nel favorire la comprensione e il rispetto reciproco tra studenti di diverse fedi e culture. Questo ha portato a una riflessione profonda sulle competenze necessarie per svolgere al meglio questo ruolo, e su come la formazione iniziale e continua possa essere migliorata per rispondere a queste esigenze.

Un altro aspetto significativo è stato il riconoscimento del valore della **formazione continua** non solo come strumento di aggiornamento professionale, ma anche come mezzo per migliorare la motivazione e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Partecipare a corsi di formazione e aggiornamento ha permesso ai docenti di sentirsi parte di una comunità professionale in crescita, favorendo lo scambio di idee e buone pratiche, e creando un senso di appartenenza e di identità professionale più forte.

Focus

Un percorso di formazione per il concorso straordinario degli Insegnanti di Religione Cattolica realizzato dall'ISSR di Novara

L'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Novara ha organizzato un corso di aggiornamento, utile anche in vista del Concorso Straordinario destinato agli Insegnanti di Religione Cattolica. Questo percorso formativo, strutturato in una serie di webinar online, ha offerto un supporto completo e approfondito ai partecipanti, grazie alla collaborazione di docenti universitari esperti in varie

discipline rilevanti per l'insegnamento della religione cattolica.

Il percorso formativo ha proposto differenti tematiche a partire dall'esplorazione degli orientamenti pedagogici sottesi a diverse prassi didattiche, in modo da fornire ai partecipanti una visione completa delle teorie educative contemporanee e delle loro applicazioni pratiche.

Successivamente, è stato affrontato il valore dell'inclusione nella scuola, con particolare attenzione alle strategie per integrare tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro diverse esigenze e background, con l'obiettivo di fornire agli insegnanti strumenti efficaci per creare un ambiente scolastico inclusivo e accogliente.

Una sessione ha esplorato le possibilità offerte dagli strumenti tecnologici per migliorare l'efficacia didattica e coinvolgere gli studenti in modo più interattivo.

Inoltre, sono state approfondite le *Indicazioni Nazionali* e la legislazione per l'insegnamento della religione cattolica, con la finalità di offrire una comprensione dettagliata delle normative e delle direttive ministeriali per aiutare gli insegnanti a orientarsi meglio nel quadro normativo. Infine, è stato trattato il tema della valutazione per la crescita, proponendo una valutazione capace di apprezzare il progresso degli studenti con metodologie mirate non solo a misurare le conoscenze acquisite, ma anche a supportare lo sviluppo integrale degli alunni.

Agli incontri con i docenti universitari sono seguiti sette momenti laboratoriali online per tutto il mese di maggio, durante i quali i partecipanti sono stati affiancati da e-tutor che li hanno seguiti in ogni fase del percorso formativo. Questi laboratori, suddivisi per ordine di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado), hanno permesso ai corsisti di mettere in pratica le nozioni apprese durante le lezioni teoriche.

I partecipanti hanno avuto l'opportunità di approfondire ulteriormente le competenze acquisite, ricevendo feedback immediati e personalizzati dai tutor. La suddivisione per

ordine di scuola ha garantito un'attenzione specifica alle diverse esigenze formative dei docenti, permettendo un apprendimento mirato e contestualizzato alle reali necessità didattiche.

Nella tabella 1 viene rappresentata la struttura dei laboratori.

Le modalità di erogazione del corso, apprezzate dai partecipanti, hanno aperto una riflessione circa l'opportunità di offrire un aggiornamento online per tutti i docenti di religione,

anche oltre il concorso. In chiusura, abbiamo avuto conferma della rilevanza che può avere una rubrica come la nostra: dedicata agli insegnanti di religione, ma in dialogo con una più ampia riflessione didattica e pedagogica offerta dalla rivista EAS.

Questa esigenza di dialogo e confronto è fortemente sentita dai docenti di religione, che cercano strumenti e spazi per integrare continuamente le loro competenze con le più recenti teorie e pratiche educative.

Tabella 1

N°	INCONTRI	ATTIVITÀ
1	Introduttivo-organizzativo 2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Saluti e conoscenza reciproca (breve causa tempistiche) • Rilevazione delle pre-conoscenze sulla progettazione macro e micro • Inquadramento concettuale della progettazione, con riferimento ai fondamenti pedagogico-didattici delle scelte compiute • Presentazione del modello di PROGETTAZIONE (si può personalizzare?) • Lancio del GLOSSARIO • Analisi dei bisogni della classe di servizio • Vincoli e risorse del contesto • Presentazione del DIARIO DI BORDO da utilizzare nella sperimentazione
2	Incontro di sviluppo Competenza progettuale 2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Inquadramento teorico del modello che sarà utilizzato sulla base delle osservazioni effettuate sul modello di partenza (terra di mezzo) • Collegamenti con quanto appreso nell'incontro di plenaria con il prof. Rivoltella • Descrizione del contesto • Individuazione delle finalità TdS e ODA • Definizione delle competenze/abilità/conoscenze attese • Definizione del compito (output) e dei prodotti attesi • Definizione dei criteri di osservazione, valutazione e documentazione INIZIALE, INTERMEDIA e FINALE • Indicazioni e istruzioni per la SPERIMENTAZIONE IN CLASSE 1 da attuare • DIARIO DI BORDO
3	Incontro di sviluppo Competenza progettuale 2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • prosecuzione della co-costruzione di un GLOSSARIO RAGIONATO • Co-costruzione di azioni concrete attraverso la progettazione didattica sulla base dei riferimenti teorici e normativi • Definizione della macro-progettazione per la classe di servizio • Confronto su SPERIMENTAZIONE IN CLASSE 1 • Indicazioni e istruzioni per la SPERIMENTAZIONE IN CLASSE 2 da attuare • DIARIO DI BORDO
4	Incontro di sviluppo Competenza metodologica 2 ore	<ul style="list-style-type: none"> • Scelta di strumenti e modalità di lavoro da adottare con particolare riferimento ai seguenti elementi: <ul style="list-style-type: none"> a) definizione degli ambienti di apprendimento; b) strategie e tecniche didattiche; c) strategie di differenziazione didattica e personalizzazione • Confronto su SPERIMENTAZIONE IN CLASSE 2 • Indicazioni e istruzioni per la SPERIMENTAZIONE IN CLASSE 3 da attuare • DIARIO DI BORDO • Potenziamento di alcune criticità emerse nella progettazione

5	Incontro di sviluppo Competenza progettuale 2 ore	<ul style="list-style-type: none"> Definizione della micro-progettazione, con indicazioni per i seguenti elementi: <ol style="list-style-type: none"> azioni degli alunni e dei docenti; tempi e fasi di lavoro; dispositivi di regolazione degli apprendimenti; azioni di verifica e valutazione degli apprendimenti e dell'intervento didattico Confronto su SPERIMENTAZIONE IN CLASSE 3 DIARIO DI BORDO Potenziamento di alcune criticità emerse nella progettazione
6	Incontro di sviluppo Competenza progettuale 2 ore	<ul style="list-style-type: none"> Verifica e valutazione della sperimentazione attuata in classe in piccolo gruppo e in plenaria DIARIO DI BORDO Potenziamento di alcune criticità emerse nella progettazione
7	Incontro conclusivo Competenza progettuale 2 ore	<p>Potenziamento di alcune criticità emerse nella progettazione</p> <p>Conclusione del percorso formativo</p>

La fine dei Media? O l'avvento dell'IA?

La scuola di fronte a un cambio di paradigma epocale, per evitare paure o entusiasmi

di Michele Marangi, docente a contratto Università Cattolica Milano

Per la puntata iniziale di “Inquadrature di Media Education”, quest’anno ci sembra utile proporre alcune riflessioni sul fatto che probabilmente i media non esistano più, perlomeno nelle forme e nelle modalità di utilizzo che solitamente consideriamo canoniche e riconoscibili.

Per farlo, ci prendiamo anche la libertà di sperimentare alcune novità, alcune specifiche solo per questo intervento, altre più durature in questa annualità.

La prima è la temporanea sospensione delle tre sezioni tipiche della rubrica – zoom, hashtag, fuoricampo – che verranno però riprese dal prossimo numero. Le altre due saranno svelate alla fine dell’articolo.

La postmedialità

Parlare del superamento dei media non significa solo registrare la normale evoluzione che i mezzi di comunicazione hanno sempre avuto nel corso dei secoli prima e dei decenni dopo. Diamo per scontata la diffusa consapevolezza del passaggio dalla medialità orale e dal teatro dei tempi classici alla progressiva centralità della scrittura dal XV secolo, con la rivoluzione di Gutenberg, oppure lo sviluppo della pittura come medialità dei Regni e della Chiesa o della musica per le classi più agiate e progressivamente più popolari.

In modo sempre più ravvicinato, a partire dalla metà dell’800 si assiste all’impatto di nuove medialità visuali, con lo sviluppo della fotografia e del cinema, che regnerà per tutto il 900, con i fumetti, fino all’industrializzazione che caratterizza i cosiddetti mass media: stampa, radio, cinema, televisione.

Negli ultimi vent’anni del XX secolo diventano centrali i personal media, con la progressiva diffusione dei computer e dei videogame, fino a giungere ai social media che hanno caratterizzato il panorama comunicativo degli ultimi vent’anni, caratterizzati dalla connessione costante in piattaforme con molteplici accessi sincroni e dalla portabilità continua, tipica degli smartphone, dei tablet e di altri dispositivi sempre più leggeri e potenti.

La sintesi è volutamente molto schematica e ridotta, giusto per riprendere in poche righe un’evoluzione che per certi versi può apparire naturale, come in ogni sviluppo culturale e tecnologico. In tutte le differenti epoche, i media hanno comunque svolto la funzione chiave che traspare dal loro stesso nome di origine latina: *medium*, ovvero mezzo, tramite.

In questo senso, le differenti medialità hanno sempre permesso una trasmissione e uno scambio di contenuti e informazioni e hanno creato mediazioni, relazioni, contatti tra luoghi, persone, istituzioni, gruppi.

Già una decina di anni fa Eugeni proponeva il concetto di “postmedialità” (2015), che ben descrive un contesto caratterizzato da tre grandi fenomeni. In primo luogo, tutti comunicano costantemente con tutti, essendo contemporaneamente consumatori e produttori, diventando così “spettatori”.

In secondo luogo, i media sono spesso diffusi in ogni oggetto che fa parte della nostra quotidianità, non solo quelli pensati specificamente per comunicare, basti pensare allo sviluppo della domotica e all’*Internet of Things* che a sua volta diventa *Internet of Toys*, nei giochi per i bambini e per le bambine.



Infine, la crescita esponenziale e in costante accelerazione di dati, informazioni, input e stimoli che spesso durano pochi minuti o pochi giorni, ma possono condizionare realtà complesse e delicate, con la conseguente difficoltà di poter sviluppare una capacità critica e analitica per capire ciò che è effettivamente reale rispetto a ciò che non ha nessuna radice di credibilità.

Il fenomeno della postmedialità è a sua volta strettamente connesso con il concetto di postdigitale, per indicare che nella nostra realtà quotidiana è ormai limitante pensare al digitale solo come tecnologia o come caratteristica dei dispositivi e delle infrastrutture, ma diventa necessario accettare che il digitale sia ovunque e che orienti e condizioni, nel bene e nel male, ogni gesto, percezione, idea e scambio che ci riguarda.

L'Intelligenza Artificiale

In questa profonda mutazione, che appunto trasforma completamente e supera il concetto stesso di media, riveste un ruolo fondamentale l'Intelligenza Artificiale (IA), di cui si parla molto, ma spesso con il rischio di limitarsi ancora una volta alla contrapposizione tra fazioni opposte, tra chi la vede come l'unica opportunità per vivere meglio e chi invece la reputa una minaccia definitiva alla centralità dell'essere umano. Per superare questo sterile scontro tra apocalittici e integrati, ci sembra utile proporre qui minimi spunti che permettano di pensare al senso dell'IA anche nel contesto della scuola del primo ciclo.

Una delle potenzialità chiave dell'IA è la sua capacità di personalizzare le esperienze di apprendimento. Ogni studente è unico, con stili di apprendimento, ritmi e interessi diversi. I sistemi basati sull'Intelligenza Artificiale possono analizzare i dati sulle prestazioni, sul comportamento e sulle preferenze degli studenti per creare percorsi di apprendimento personalizzati su misura per le esigenze di ciascuno studente. Questo approccio personalizzato può aiutare gli studenti a rimanere coinvolti, motivati e a ottenere risultati di apprendimento migliori.

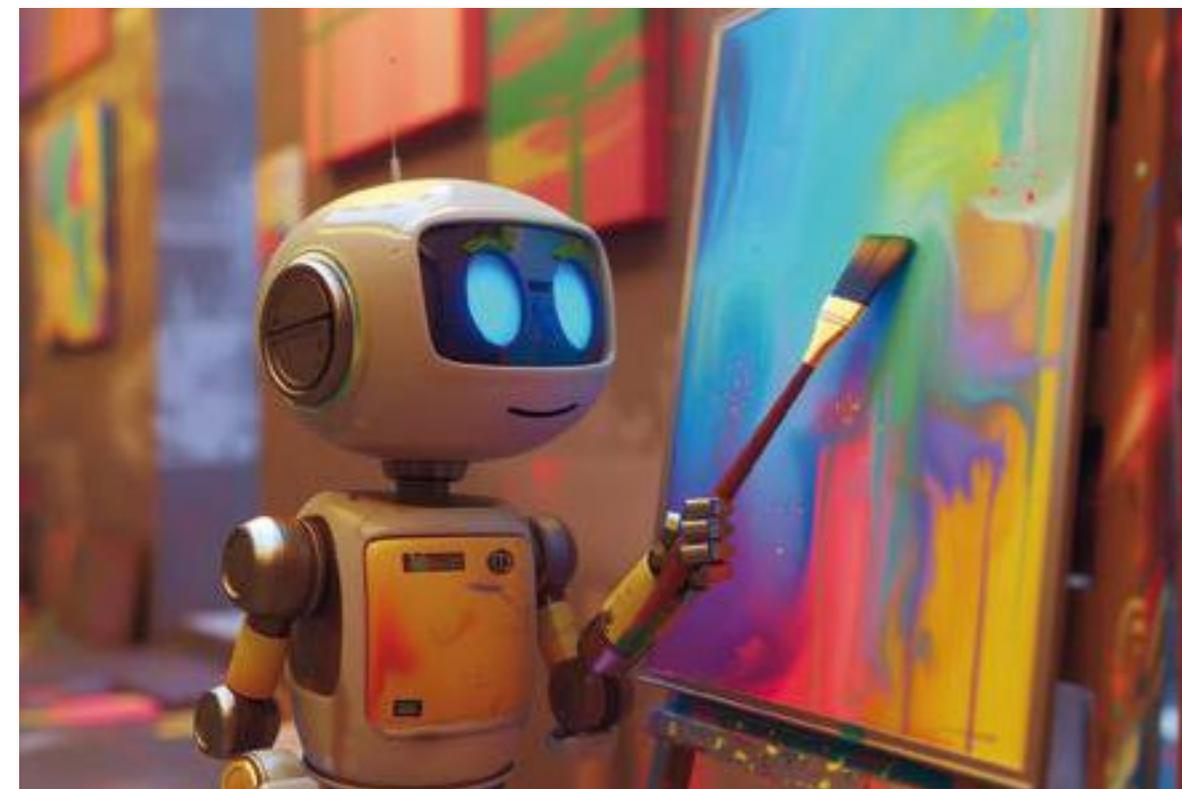
L'IA è particolarmente efficace nel supportare studenti con Bisogni Educativi Speciali come BES, ADHD, e DSA. Strumenti di lettura ottica e sintesi vocale aiutano gli studenti con disabilità visive o dislessia ad accedere ai materiali educativi. I software di riconoscimento vocale consentono agli studenti con difficoltà di scrittura di dettare i loro pensieri in modo da produrre testi scritti più fluidi e comprensibili.

Nella scuola, l'IA può essere utilizzata per incoraggiare la creatività attraverso varie modalità espressive. Ad esempio, strumenti di generazione artistica possono aiutare gli studenti a creare opere d'arte in stili diversi, mentre le piattaforme di montaggio video automatizzato consentono loro di produrre storie visivamente coinvolgenti. Applicazioni di design assistito permettono agli studenti di creare grafiche professionali per presentazioni e progetti scolastici.

L'IA potrebbe migliorare l'accessibilità dei contenuti educativi. Strumenti di traduzione automatica e sottotitolatura aiutano gli studenti non madrelingua e quelli con disabilità uditive a partecipare pienamente alle lezioni. Le interfacce personalizzabili consentono agli insegnanti di adattare l'ambiente di apprendimento digitale alle esigenze specifiche degli studenti, migliorando così l'accessibilità e l'efficacia dell'insegnamento.

In riferimento ai docenti, l'IA può anche supportare nello sviluppo di strategie didattiche più efficaci. Analizzando grandi quantità di dati educativi, può fornire informazioni preziose sulle tendenze delle prestazioni degli studenti, identificare le aree in cui gli studenti potrebbero avere difficoltà e suggerire interventi per aiutare gli studenti a superare le sfide. Questo approccio basato sui dati può consentire agli insegnanti di prendere decisioni informate sui propri metodi e risorse di insegnamento, portando in definitiva a migliori risultati per gli studenti.

Inoltre, l'IA può anche facilitare l'apprendimento in asincrono e a distanza. Gli strumenti basati sull'Intelligenza Artificiale possono consentire aule virtuali per studenti che sono assenti o per favorire attività di recupero, facilitare esperienze di apprendimento interattivo con



feedback in tempo reale anche per gli studenti che partecipano alla formazione online. Ciò può contribuire a colmare il divario tra l'apprendimento in presenza e quello a distanza, garantendo che tutti gli studenti abbiano accesso a un'istruzione di qualità indipendentemente dalla loro ubicazione fisica. Si pensi ad esempio alle scuole in ospedale oppure alle realtà più isolate o non raggiungibili o, ancora ai contesti ad alta dispersione scolastica.

L'IA può anche promuovere l'inclusività e la diversità nelle scuole primarie. Fornendo un supporto su misura a studenti con esigenze di apprendimento, background e abilità diversi, l'intelligenza artificiale può contribuire a garantire che tutti gli studenti abbiano pari opportunità di avere successo nella loro istruzione. L'IA può anche aiutare a identificare e affrontare i pregiudizi nei materiali didattici e nelle valutazioni, promuovendo un ambiente di apprendimento più inclusivo ed equo per tutti gli studenti.

Anche in questo caso, le sintetiche ipotesi non vogliono essere univoche o definitive, ma una base di partenza su cui aprire un confronto,

per capire che cosa effettivamente può avere più senso a seconda dei contesti e che tipo di infrastrutture tecnologiche siano utili, oltre a un'adeguata formazione e progressiva capacità di utilizzare al meglio le effettive potenzialità dell'IA.

IA e Educazione, su tre piani

Come suggeriscono Panciroli e Rivoltella (2023), la continuità con l'idea di base della Media Education, pur nel suo aggiornamento alle trasformazioni in atto, dovrebbe attivare negli ambiti didattici e pedagogici tre posture verso l'IA: educare con l'IA, ad esempio utilizzando una o più tracce individuate in precedenza; educare l'IA, sviluppando una competenza "algoretica", che permetta agli algoritmi di essere funzionali ai bisogni educativi e non tanto commerciali o di controllo; educare all'IA, sviluppando in chi la utilizza spirito critico e capacità di contestualizzazione delle risposte, senza una mera assimilazione superficiale e acritica.

In tutte e tre queste dimensioni, tra loro complementari, è evidente che l'IA non può, e non

Rientrare a scuola con #bellezza #pazienza #passione

di Maria Cristina Garbui e Martina Migliavacca, insegnanti, media educator e membri del CREMIT

deve, sostituire l'umano, in particolare in prospettiva pedagogica e didattica, ma va sempre utilizzata in una logica di complementarità e di mediazione consapevole.

Sicuramente, per quanto possa apparire complesso e futuribile, la scuola non può perdere l'occasione di confrontarsi subito con questo fenomeno, che sarà sempre più centrale nelle nostre vite e soprattutto in quelle degli studenti, anche per evitare di lasciare solo alle imprese e al mercato lo sfruttamento delle sue potenzialità.

Chiudiamo con il rimando alle altre due novità, preannunciate all'inizio. Una sperimentale e probabilmente unica: una parte di questo articolo è stata scritta con Chatgpt, IA già molto diffusa e gratuita. Non per pigrizia, ma per vedere che cosa sarebbe emerso, pur con molti rimaneggiamenti umani. Chissà se risulta così evidente o meno.

L'ultima novità, invece, sarà più ricorrente quest'anno: un codice QR che vi permette di avere ulteriori link, approfondimenti e stimoli per conoscere meglio i temi di cui si è letto e

trovare materiali utili per poter ipotizzare attività e sperimentazioni nelle vostre pratiche didattiche quotidiane.

Bibliografia

Eugeni R. (2015). *La condizione postmediale*. La Scuola, Brescia.

Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Morcelliana, Brescia.



Settembre è il mese del ritorno a scuola, un momento che porta con sé un misto di aspettative, timori e possibilità. Inauguriamo questa rubrica dedicata ai nuovi social e alla didattica con un invito a riflettere su come poter rendere il rientro in classe un'opportunità che consenta di riscoprire la bellezza e la passione per l'insegnamento e l'apprendimento.

Il concetto di bellezza come elemento salvifico, ripreso da autori come Dostoevskij, ci invita a vedere la **scuola come un luogo in cui la bellezza non è un accessorio, ma un principio guida**.

La bellezza nell'insegnamento può manifestarsi in molte forme: dalla cura estetica dell'ambiente scolastico all'armonia nelle relazioni tra studenti e insegnanti, fino all'eleganza e chiarezza delle lezioni.

La bellezza, in questo senso, non è solo esteriore, ma anche interiore. È la **bellezza di un approccio didattico** che rispetta i tempi e i modi di apprendimento di ciascuno studente, che valorizza la diversità e promuove l'inclusione. È la bellezza di un curriculum che sa integrare le materie tradizionali con nuove discipline, come le STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*), offrendo agli studenti una formazione che ha a che fare con la loro attualità.

Si tratta, ancora una volta, di puntare a una didattica che valorizzi le competenze trasversali, facendo leva sulle curiosità, sulla motivazione e sull'autonomia di ciascuno studente. In questa direzione, la scuola costruisce e diffonde cultura, alimenta la curiosità, stimola la creatività e la passione per la conoscenza sia degli studenti sia dei docenti stessi. La scuola, dunque, diviene quella che Piero Calamandrei

definiva come "incubatrice di vocazioni" e in quanto tale fucina di apprendimento.

Alessandro D'Avenia, nel suo articolo *Ulisse: cura anti-apatia*, ci ricorda che **la passione è l'antidoto più efficace contro la monotonia e l'apatia che possono minacciare il nostro entusiasmo per l'insegnamento**.

In un'epoca in cui la scuola rischia di diventare un mero ingranaggio di un sistema produttivo, è fondamentale riscoprire e trasmettere la passione per il sapere, per il saper fare e per il saper essere.

In tale direzione risulta fondamentale educare gli studenti, anche i più giovani, a scoprire e coltivare progressivamente la propria identità professionale, plasmando una propria dimensione nel mondo, elaborando la propria unicità (Rosso, 2018).

La vera sfida è quindi quella di far sì che i ragazzi non si aggrappino a un'identità momentanea e passeggera, ma trovino il *quid* che li appassioni, perché la passione, a differenza del piacere, riguarda il futuro e non il presente (D'Avenia, 2018).

I docenti appassionati sono coloro che riescono a **trasformare ogni lezione in un'avventura**, ogni argomento in una scoperta. Non si accontentano di seguire il "programma", ma cercano sempre nuovi modi per coinvolgere e motivare i loro studenti cucendo sui loro bisogni la proposta didattica, come accade per un abito sartoriale. La passione per l'insegnamento non è solo un sentimento, ma una pratica quotidiana, fatta di studio, aggiornamento e creatività.

Quest'anno la rubrica "Nuovi Social e Didattica" vuole essere un punto di riferimento per tutti i docenti che desiderano innovare il loro

La bellezza nell'insegnamento



modo di fare scuola, utilizzando le tecnologie e i social per migliorare l'apprendimento e la partecipazione degli studenti. Ogni mese, affronteremo un tema diverso, offrendo spunti teorici, esempi pratici e suggerimenti operativi per integrare i social media, gli strumenti e le risorse digitali nella didattica.

Ecco i temi che tratteremo nella rubrica per l'anno scolastico 2024-2025:

Settembre - Di nuovo a scuola: riflessioni sul rientro a scuola, nuove prospettive e sguardi di intervento.

Ottobre - Progettare il curriculum e la lezione - Micro e Macro progettazione: come pianificare efficacemente le attività didattiche a breve e lungo termine.

Novembre - Centenario Alberto Manzi: celebrazione del famoso pedagogo attraverso la scoperta di *atelier* a lui dedicati.

Dicembre - Fare memoria: utilizzo di approcci immersivi per insegnare la storia e la memoria.

Gennaio - Antoine de Saint-Exupéry: lezioni di umanità e letteratura attraverso il *Piccolo Principe*.

Febbraio - Cittadinanza: progetti di cittadinanza attiva e consapevole.

Marzo - STEAM: arricchire il proprio curriculum di scuola: diamo voce alle discipline scientifiche e artistiche.

Aprile - Orientamento: strumenti e suggerimenti per aiutare gli studenti a scegliere il loro futuro percorso formativo e professionale.

Maggio - Valutare: nuove modalità di valutazione, con un focus sull'intelligenza artificiale.

Giugno - Rompete le righe: idee per concludere l'anno scolastico in modo entusiasmante e sostenibile, «istruendo in profondità oltre che orizzontalmente» (Laneve, 2024).

Auspichiamo che la #bellezza e la #passione declinate in questo primo numero della nostra rubrica come chiavi di lettura per un ritorno a scuola significativo e motivante possano davvero rendere l'apprendimento di ciascuno studente durante tutto l'anno scolastico un'esperienza ricca e coinvolgente, anche attraverso l'integrazione dell'uso delle nuove tecnologie e dei social media nella pratica di insegnamento quotidiana.

Vi invitiamo a seguirci in questo viaggio di scoperta e innovazione, sperando di offrire spunti e strumenti utili per la vostra pratica didattica quotidiana. Buon rientro a scuola!

Caleidoscopi di conoscenza

Lanterne magiche e vetrini didattici nell'educazione degli anni '30 e '40

di Irene Zoppi, storica della fotografia e collaboratore tecnico alla ricerca, Indire

I vetrini didattici erano strumenti educativi utilizzati ampiamente durante gli anni '30 in Italia, così come in molti altri paesi. Questi strumenti erano utilizzati sia in ambito privato per diletto e istruzione sia in ambito scolastico per arricchire le lezioni e rendere più coinvolgente l'insegnamento.

Le lastre diapositive su vetro, solitamente 8x8 o 8x10 centimetri, ritraevano scene dipinte o fotografiche. I proiettori impiegati per amplificarle, talvolta noti come lanterne magiche, erano dotati di lampade ad alta temperatura, quindi il lato emulsione delle lastre veniva salvaguardato con un vetro di sostegno.

La grande potenzialità di questo strumento risiedeva nel poter essere utilizzato per illustrare concetti, raccontare storie, mostrare mappe geografiche, spiegare fenomeni scientifici e molto altro ancora, in un contesto precedente all'avvento della televisione e dei proiettori ci-

nematografici come mezzi di insegnamento vivo.

Nell'Archivio storico Indire sono custodite 4 scatole contenenti vetrini didattici 8x8, su lastra di vetro al bromuro d'argento, montate a pacchetto con vetro di protezione e sigillate lungo i bordi con carta gommata, per un totale di circa 200 pezzi. Non è indicata la scuola di provenienza, che probabilmente donò tali materiali presumibilmente nel 1925 in occasione della Mostra Didattica nazionale che si svolse a Firenze.

L'utilizzo di tali dispositivi nelle scuole italiane fu sostenuto fin dagli ultimi anni dell'Ottocento. Questo sostegno si manifestò con la fondazione, a Torino nel 1909, della Sezione per le Proiezioni Luminose. Negli anni Venti, questa iniziativa si sviluppò nell'Istituto Italiano Proiezioni Luminose, il quale riuscì a distribuire ben 90.000 vetrini alle scuole elementari già

Vetrini didattici per proiezioni luminose, Archivio storico Indire.





nel 1923. In quell'anno, con l'introduzione dei nuovi programmi legati alla Riforma Gentile, le proiezioni divennero di fatto obbligatorie e furono fortemente promosse a livello ministeriale. Nello stesso anno dell'introduzione della Riforma, la Direzione Generale per le scuole elementari condusse un'indagine sommaria per valutare la diffusione delle macchine per le proiezioni luminose nelle diverse regioni d'Italia. Il Trentino primeggiò con 108 comuni dotati di tali strumenti e 10.000 vetrini didattici. Sarà negli anni successivi che verranno istituiti l'Istituto Luce (L'Unione Cinematografica Educativa), con il compito di diffondere propaganda e cultura attraverso la cinematografia, e l'Unione Radiofonica Italiana (URI, successivamente EIAR, Ente Italiano Audizioni Radiofoniche, poi RAI), la quale nel decennio successivo sarà artefice dell'introduzione della radio nelle scuole¹.

Quanto ai materiali conservati a Indire, il mancato studio approfondito, non ci ha permesso finora di analizzarne nel dettaglio provenienze, committenze, autori, soggetti e funzioni. Si tratta infatti di una raccolta eterogenea riguardo ad aree tematiche, ma in cui possiamo co-

¹ Giorgi P. (Ed.). (2015). *Radici di futuro. L'innovazione a scuola attraverso i 90 anni di Indire*. Catalogo dell'omonima mostra (Palazzo Medici Riccardi, 2-22 ottobre 2015), Firenze, Tipografia Contini, pp. 37-38.

munque rintracciarvi alcuni elementi interessanti, a partire dai riferimenti alla casa di produzione e distribuzione, essendo presente, su molti pezzi un'etichetta cartacea che li identifica come scatti a opera del Reparto Fotografico del Regio Esercito eseguiti durante la Grande Guerra e proposte in questa forma, per uso scolastico dall'Istituto Minerva, creato nel 1912, anche con l'aiuto del Ministero, per diffondere l'uso delle proiezioni luminose e cinematografiche.

Materiali quindi nati e diffusi anche a fini didattici, con intento tanto informativo quanto celebrativo. Presentano i luoghi della guerra, le trincee, i bombardamenti, ma soprattutto i soldati e le truppe, la vita sul campo, i riconoscimenti ufficiali quali premiazioni di generali, ritratti di anonimi soldati nemici e prigionieri, con una osservabile mancanza della rappresentazione diretta della morte.

Tematica e scene molto specifiche, immortalati da scatti di grande qualità tecnica. Se riportati alla pratica didattica, questi contenuti certamente mostrano un chiaro riferimento a quella che è fu chiamata "didattica di guerra", la quale rappresentava lezioni considerate essenziali dalle gerarchie ufficiali e dall'associazionismo dei docenti, affiancando così «la propaganda veicolata attraverso copertine di quaderni, cartoline, libri e riviste per l'infanzia,



già mirate alla nazionalizzazione del "popolo bambino"»².

Sono già noti, del resto, altri nuclei di diapositive afferenti alle stesse produzioni, dedicate alla rappresentazione della prima Guerra Mondiale e conservati presso Istituti scolastici, come nel caso delle 100 diapositive conservate dal Liceo Galvani di Bologna, e dei 621 pezzi conservati presso Istituto Francese di Firenze. Come già evidenziato dalla Prof.ssa Monica Maffioli, sarebbe quindi di certo interesse poter confrontare tali corpus, i quali, forse «diversi quantitativamente potrebbero però offrire nuovi indirizzi di analisi sull'uso di tali fotografia come strumento di comunicazione e percezione degli eventi della guerra del 1915-1918»³.

Altro riferimento che troviamo come etichetta apposta su una consistente serie di vetrini, è quello relativo al "Ministero della Marina -

² D'Ascenzo M. (2015). *Echi di guerra a scuola, tra didattica, assistenza e propaganda nei giornali di classe. Uno studio di caso nella Bologna della Grande Guerra*. In «Rivista di storia dell'educazione», 1, pp. 31-40.

³ Maffioli M. (2018). *Le plaques photographiques dell'Istituto Francese di Firenze e il loro contesto. Con alcune proposte di restauro, conservazione, digitalizzazione*. In https://www.aaiif.it/doc/plaques_2014/08_maffioli_plaques_e_proposte.pdf. Convegno del 16-17 novembre 2018, Dalla Grande Guerra al Grande Dopoguerra Immagini, esperienze, trasformazioni, organizzato da Accademia delle Arti del Disegno, Institut Français Firenze, Teatro Niccolini, Cenacolo e Famedio di Santa Croce, Firenze.

Ufficio speciale". In questo caso i soggetti sono scatti fotografici dei maggiori monumenti italiani, molti dei quali ritratti durante la loro messa in sicurezza a protezione dei possibili bombardamenti del conflitto del 1915-1918. Interessante è la serie che ritrae Venezia alle prese con la tutela del proprio patrimonio artistico: vediamo la Basilica di San Marco, Palazzo Ducale, Basiliche maggiori e le chiese dei vari sestrieri, campanili e piazze circondati da impalcature lignee e muri di sacchi di sabbia, mentre nelle foto di interni, sculture in fase di spostamento o copertura, e l'asportazione delle tele più preziose.

Le testimonianze giornalistiche dell'epoca, infatti, documentarono attivamente le gesta dei veneziani, sia volontari che civili, che uniti agli ufficiali, ai sottufficiali e ai marinai, dedicarono incrollabile impegno alla salvaguardia di centinaia di opere d'arte di inestimabile valore. Il loro intento era preservare per le generazioni future il ricco patrimonio culturale di una città senza eguali nel mondo. Le imprese di questi veneziani, che collaboravano a stretto contatto con i militari per proteggere e mettere al sicuro le opere d'arte, vennero immortalate nel 1917, un anno prima della conclusione della prima Guerra Mondiale, quando l'Ufficio Speciale del Ministero della Marina pubblicò una serie di monografie intitolata "La Marina Italiana

nella Guerra Europea". Tali monografie, composte da 64 pagine riccamente illustrate, contenevano oltre 100 immagini. Ciascun volume, pubblicato dalla casa editrice Alfieri & Lacroix di Milano, aveva un costo di 1,50 lire. L'intera serie fu tradotta in quattro lingue: francese, tedesco, inglese e spagnolo, rimanendo una delle pubblicazioni mensili più originali del suo tempo: uno dei dodici volumi era dedicato proprio alla difesa di Venezia⁴.

Materiale quindi documentativo realizzato a opera statale e per scopi primariamente interni, divenuti poi **oggetto di divulgazione** e quindi confluiti anche tra i banchi di scuola. Materiali iconografici che probabilmente per la loro peculiarità possono aver continuato a essere fruiti anche nel primo dopoguerra quali fonti della recente storia italiana, nonché quali fonti utili per la didattica della geografia o della storia dell'arte.

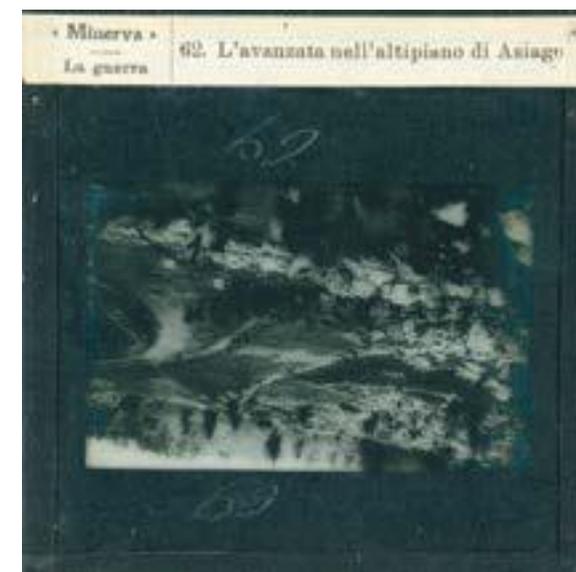
Oltre all'intento propagandistico, non possiamo dimenticare anche la valenza innovativa

⁴ Grienti V. (2018). *Il caso. Così i tesori di Venezia furono salvati dalle bombe*. In «Avvenire», 3 novembre 2018, reperibile in <https://www.avvenire.it/agora/pagine/venez-7104ea1e37344ae4899adb121a993260> Parte degli scatti dei vetrini Indire sono riconoscibili anche nelle stampe conservate nella Fototeca dell'Ufficio storico della Marina Militare che nel 2016, in occasione delle celebrazioni per il centenario della Prima guerra mondiale, le ha raccolte in un volume dal titolo *Obiettivo Grande Guerra. Gli scatti della Regia Marina sul fronte navale, aereo e terrestre*, Roma, Ufficio storico della Marina militare, 2016.

che gli strumenti per le proiezioni offrivano relativamente all'apprendimento visuale e alla presentazione visiva delle informazioni per migliorare la comprensione e la memorizzazione degli studenti. Le proiezioni luminose si possono infatti ben inserire in questo contesto e nelle modalità proprie delle didattiche attive, offrendo un modo efficace per presentare informazioni in modo coinvolgente. Infine, ulteriore serie riconoscibile in archivio Indire sono vetrini di provenienza inglese, raffiguranti personaggi illustri della storia e della politica europea, sia come fotografie sia come riproduzioni fotografiche di stampe e dipinti.

I materiali conservati presso Indire, ancora nelle loro scatole lignee originali, necessitano a oggi di una necessaria **ricollocazione**, che li veda maggiormente tutelati in buste cartacee idonee, dopo un opportuno **restauro**. Questo garantirebbe non solo una opportuna conservazione ma anche un'agevolazione alla fruizione e quindi al loro studio, finora non accurato. È auspicabile che questo processo si possa prossimamente avviare portando anche alla catalogazione e alla digitalizzazione dei materiali, al fine di renderli più facilmente accessibili tramite il database dedicato ai Fondi fotografici, Fotoedu (fotoedu.indire.it), aprendo quindi tale prezioso fondo a nuove prospettive di studio e ricerca.

Vetrini didattici per proiezioni luminose, Archivio storico Indire.



Vetrini didattici per proiezioni luminose, Archivio storico Indire.



Apparecchi per proiezione, inserto pubblicitario, in «I diritti della scuola», n. 8, 1908, p. 68.



Al lavoro in classe con le immagini proiettate, da un album prodotto dalla Scuola elementare maschile "R. Pitteri", Gorizia, anni Trenta. Archivio storico Indire, Fondo Materiali Scolastici.



Patrimonio culturale, creative thinking e algoritmi

di Chiara Panciroli, professoressa ordinaria di Didattica e tecnologie dell'istruzione all'Università di Bologna, e Anita Macaudo, ricercatrice di Didattica e tecnologie dell'istruzione all'Università di Bologna

Perché educare al patrimonio culturale?

In questo contributo, con cui inauguriamo la nuova rubrica “Officina delle arti e del patrimonio culturale”, proponiamo una riflessione su come i contesti dell’arte e del patrimonio culturale possano concorrere in modo rilevante a un cambiamento della postura degli studenti nei confronti del sapere: **da consumatori acritici a costruttori e interpreti di conoscenze.**

Nell’ambito dell’Agenda 2030, le politiche europee evidenziano come prioritario lo sviluppo di azioni finalizzate all’educazione al patrimonio culturale, riconosciuto come occasione di formazione essenziale per imprimere interesse e passione nei giovani, promuovendo un senso di appartenenza e consapevolezza della propria storia e cultura¹.

Infatti, un aspetto centrale nell’ambito dell’educazione al patrimonio² risiede soprattutto nella possibilità di riflettere sull’identità dell’uomo e della comunità di appartenenza, attraverso lo sviluppo di dimensioni di natura intellettuale e relazionale, nonché etica ed estetico-emotiva.

In particolare, i diversi modelli di apprendimento e di mediazione didattica contribuiscono

non a definire in modo più ampio l’azione educativa delle arti e del patrimonio, la cui valorizzazione può assolvere a due importanti funzioni: la prima, riguardante la possibilità di affinare la capacità di lettura e analisi della cultura visiva e di far emergere aspetti particolarmente complessi della contemporaneità; la seconda, finalizzata a una reinterpretazione e rielaborazione personale e creativa del patrimonio culturale da parte dei più giovani.

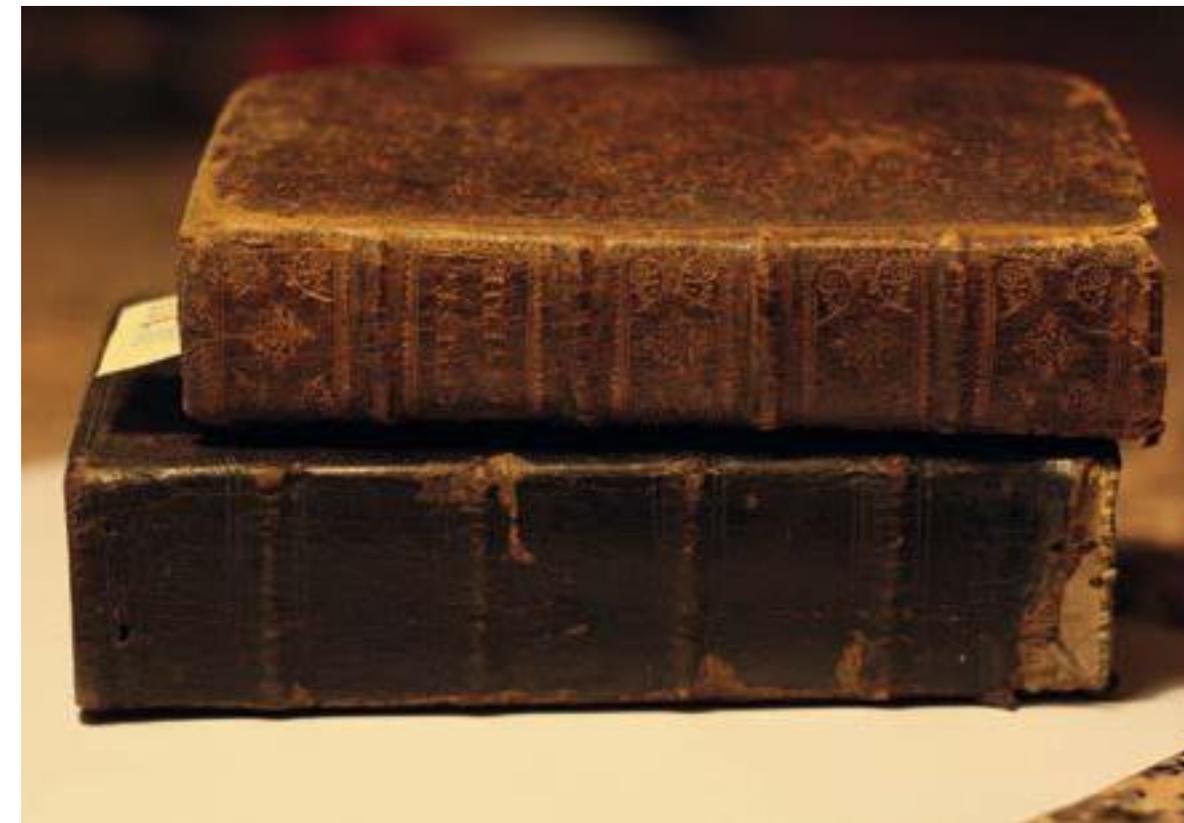
A questo riguardo, riconoscere le valenze dell’arte e dei beni culturali significa comprendere come la dimensione estetica caratterizzi fortemente l’educazione intesa come formazione globale e integrale della personalità.

Ne deriva la necessità di un **agire progettuale**³ che porti a considerare il patrimonio culturale come spazio privilegiato per creare occasioni e situazioni in cui sperimentare diverse strategie educative.

Praticare il creative thinking

Sempre più si sottolinea la necessità di lavorare sul **potenziale creativo**, includendo l’uso di approcci immaginativi nell’ambito dell’educazione al patrimonio culturale per rendere l’apprendimento più significativo.

Una definizione ampiamente condivisa è quella di creatività come una combinazione di idee che assume nuovo valore, utilizzo o significato per i soggetti interessati⁴. Il processo creativo combina pensiero divergente (generazione



di idee multiple) e pensiero convergente (scelta delle idee migliori) per determinare soluzioni o scelte creative⁵.

Si fa comunemente riferimento al pensiero divergente per misurare le capacità creative e valutare le competenze cognitive legate alla generazione di idee. A questo proposito, si utilizza l’*Alternative Use Task (AUT)* con cui un soggetto è incaricato di produrre il maggior numero possibile di idee diverse per l’uso di oggetti quotidiani⁶.

La creatività è associata anche all’originalità e all’efficacia⁷ e, in questo senso, è ritenuta una

competenza utile in molte discipline come il business, la salute, la medicina, le arti, le scienze, l’intrattenimento, la musica e altro ancora. Inoltre, la creatività viene associata alla risoluzione dei problemi e alla capacità di cambiare e adattare la propria prospettiva per creare nuove connessioni⁸.

In riferimento a queste accezioni di creatività, è interessante quanto emerge dal *Programme for International Student Assessment (PISA)* finalizzato ad accertare negli studenti quindicenni dei Paesi aderenti all’OCSE l’acquisizione di quelle conoscenze e abilità occorrenti per una partecipazione attiva alla vita economica e sociale, valutandone le abilità di problem solving e *lifelong learning*, nonché la dimensione creativa. L’indagine, svolta nel 2022 e i cui risultati sono stati raccolti e pubblicati nel 2024⁹, propone infatti un focus sul pensiero creativo, definito come la capacità di generare, valutare e migliorare le idee per produrre soluzioni originali

⁵ Cfr. Guilford J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill, New York; Torrance E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking-Norms technical manual research edition-Verbal tests, forms A and B-figural tests, forms A and B*. Personnel Press, Princeton.

⁶ Cfr. Alabbasi A.M.A., Paek S.H., Kim D., Cramond B. (2022). *What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review*. In «Frontiers in Psychology», 13; Runco M.A., Acar S. (2019). *Divergent Thinking*. In Kaufman J.C., Sternberg R.J. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, pp. 224-254.

⁷ Runco M.A., Acar S. (2012). *Divergent thinking as an indicator of creative potential*. In «Creativity Research Journal», 24(1), pp. 66-75.

⁸ Si veda Guilford J.P. (1967). *Op. cit.*

⁹ OECD (2024). *PISA 2022 Results: Creative Minds, Creative Schools, PISA*. OECD Publishing, Paris.

Pensiero convergente e pensiero divergente

¹ Si veda Panciroli C., Macaudo A. (2022). *Digital Participation in Community Life: How Young People Communicate Heritage*. In «Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. School, Citizenship, Space, and Representation», Springer, pp. 129-146.

² Su questi aspetti: Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei: esperienze e metodi nell’arte*. Guerini e Associati, Milano; Castro-Calviño L., Rodríguez-Medina J., Gómez-Carrasco C.J., López-Facal R. (2020). *Patrimonializarte: A Heritage Education Program Based on New Technologies and Local Heritage*. In «Education Sciences», 10.

³ Cfr. Zreika N. Fanzini D. (2023). *Designing for the Future of Education Through Cultural Heritage*. In «Industrial Design», 918.

⁴ Si veda Chirico A., Glaveanu V.P., Cipresso P., Riva G., Gaggioli A. (2018). *Awe Enhances Creative Thinking: An Experimental Study*. In «Creativity Research Journal», 30(2), pp. 123-131.

ed efficaci, portando progressi nella conoscenza ed espressioni di immaginazione di grande impatto, con un'attenzione specifica a quattro domini (fig. 1):

- espressione scritta;
- espressione visiva;
- risoluzione di problemi sociali;
- risoluzione di problemi scientifici.

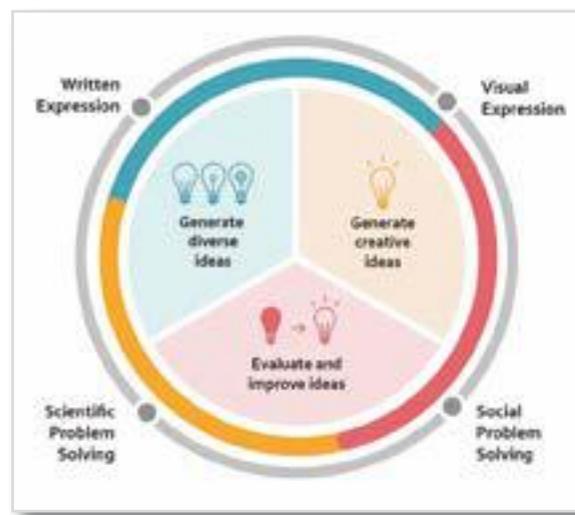
In questo senso, il *creative thinking* assume un ruolo fondamentale, fornendo una diversa visione delle arti e del patrimonio, non come oggetto di studio ma come opportunità per sperimentare, innovare, costruire e comunicare significati inediti¹⁰.

Il pensiero creativo può essere applicato non solo a contesti legati all'immaginazione e alla produzione di nuove forme espressive, ma anche ad altre aree in cui la generazione di idee è funzionale alla valorizzazione del patrimonio. Così inteso, il *creative thinking* può aiutare gli studenti ad adattarsi a un mondo in costante e rapido cambiamento e a fornire un contributo importante in termini di produzione e implementazione di conoscenze.

Inoltre, la combinazione di arte e creatività può trasformare l'educazione al patrimonio culturale in un'esperienza capace di stimolare l'interesse dei nostri studenti, supportando l'interpretazione di azioni ed eventi in

¹⁰ Cfr. Beghetto R.A., Kaufman J.C. (2014). *Classroom contexts for creativity*. In «High Ability Studies», 25(1), pp. 53-69.

Figura 1



modi nuovi e personalmente significativi. Il rapporto *Creative Minds, Creative Schools* (PISA 2022) analizza un primo aspetto legato alla creatività degli studenti, con un approfondimento su:

- **ambiente scolastico e pensiero creativo**, con un'attenzione specifica alle credenze dei dirigenti scolastici e degli insegnanti: circa il 90% degli studenti frequenta scuole i cui dirigenti credono che la creatività possa essere allenata e che sia possibile essere creativi in quasi tutte le materie;
- **partecipazione ad attività creative** (artistiche, musicali e di scrittura creativa): gli studenti che partecipano regolarmente a queste attività mostrano una maggiore apertura intellettuale e autoefficacia creativa;
- **digitalizzazione e pensiero creativo**: l'utilizzo di risorse digitali con finalità educative al di fuori della scuola viene associato a un leggero miglioramento delle prestazioni nel pensiero creativo.

In relazione a questi elementi, il rapporto evidenzia l'importanza sia di un ambiente scolastico favorevole alla creatività sia del ruolo cruciale delle pratiche didattiche e delle opportunità di partecipazione ad attività creative per lo sviluppo del pensiero creativo degli studenti.

Un altro aspetto riportato in *Creative Minds, Creative Schools* (PISA 2022) fa riferimento alle credenze degli studenti e alle attitudini al pensiero creativo:

- il 71% degli studenti nei paesi OCSE crede che la creatività non sia esclusiva delle arti e l'82% crede che sia possibile essere creativi in quasi tutte le materie;
- gli studenti che pensano che la creatività possa essere applicata in molteplici contesti tendono a ottenere punteggi più alti nella scala del pensiero creativo;
- circa la metà degli studenti crede che la propria creatività possa essere migliorata attraverso la pratica, ottenendo punteggi leggermente più alti;
- le caratteristiche socio-emozionali come curiosità, capacità di vedere le cose dal punto di vista degli altri e persistenza sono distintive dei pensatori creativi.

Differenze marcate si registrano in base al genere, al background socioeconomico e alle aspettative future. I sistemi educativi possono svolgere un ruolo cruciale nel nutrire queste attitudini per migliorare le competenze creative degli studenti:

- le ragazze riportano credenze e atteggiamenti più favorevoli verso il pensiero creativo rispetto ai ragazzi;
- gli studenti avvantaggiati socio-economicamente mostrano atteggiamenti più positivi rispetto ai loro pari meno avvantaggiati;
- gli studenti che prevedono di completare un'istruzione superiore o di lavorare in settori creativi e culturali, a 30 anni dimostrano una maggiore competenza nel pensiero creativo rispetto a quelli con altre aspettative educative o professionali.

A questo proposito, in *How does generative artificial intelligence impact student creativity*¹¹, vengono fornite significative osservazioni riguardanti l'impatto dell'Intelligenza Artificiale generativa (Gen-AI) sulle capacità di pensiero creativo degli studenti, fornendo a insegnanti ed educatori indicazioni su come guidare l'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA) per uno sviluppo della dimensione creativa nella didattica.

Secondo Vinchon et al. (2023, p. 4), «siamo in una nuova era di "creatività assistita", vale a dire che l'intelligenza artificiale non è un creatore indipendente, ma piuttosto un agente creativo collaborativo [...]; i sistemi di intelligenza artificiale possono essere differenziati da altri sistemi computerizzati perché le IA hanno capacità di adattamento fluide, a volte andando oltre ciò che era stato inizialmente programmato»¹².

Non sorprende pertanto che gli sviluppi più recenti portino a indagare se e come l'IA, in particolare l'intelligenza generativa e i modelli linguistici di grandi dimensioni, possano avere un impatto sulla creatività umana e possibilmente accrescerla.

¹¹ Habib S., Vogel T., Anli X., Thorne E. (2024). *How does generative artificial intelligence impact student creativity?*. In «Journal of Creativity», 34(1).

¹² Vinchon F. et al. (2023). *Artificial intelligence & creativity: a manifesto for collaboration*. In «The Journal of Creative Behavior».

Il futuro positivo della creatività e dell'IA risiede in una collaborazione armoniosa, basata sulla motivazione e curiosità, sebbene il processo creativo non inizi, né termini con la generazione di idee¹³.

Infatti, la capacità di dare senso quando si monitorano e si valutano situazioni, opzioni e risultati di ricerca suggeriti dai sistemi IA, è legata alla comprensione dei modelli mentali e all'applicazione delle competenze di pensiero critico.

La capacità di rivedere e valutare i risultati è collegata alla capacità di valutare il proprio pensiero e di diventare consapevoli di diverse strategie di pensiero e prospettive. In riferimento a questi aspetti, Hargrove e Nietfeld (2015)¹⁴ hanno dimostrato quanto sia rilevante integrare strategie di pensiero creativo all'interno di un quadro didattico metacognitivo.

Costruire narrazioni algoritmiche del patrimonio

In *Artificial Intelligence for Digital Heritage Innovation: Setting up a R&D Agenda for Europe* (2024)¹⁵, si evidenzia il potenziale trasformativo dell'IA nell'ambito del patrimonio. L'IA può essere utilizzata in molti campi che richiedono sia uno studio e una fruizione consapevole del patrimonio culturale (analisi e restauro di immagini, riconoscimento e classificazione di oggetti, traduzione e trascrizione, analisi automatica del testo, realtà virtuale e realtà aumentata, sistemi di raccomandazione per esperienze personalizzate, analisi e interpretazione di contenuti culturali, digitalizzazione del patrimonio e conservazione, analisi multimodale), sia una rielaborazione espressivo-creativa del patrimonio attraverso la generazione di immagini, testi, oggetti 3D virtuali, mappe, musica, materiale audiovisivo.

In questa accezione si riconosce ai giovani un duplice ruolo: da un lato consumatori di infor-

¹³ Cfr. *ibidem*.

¹⁴ Hargrove R.A., Nietfeld J.L. (2015). *The impact of metacognitive instruction on creative problem solving*. In «The Journal of Experimental Education», 83(3), pp. 291-318.

¹⁵ Münster S., Maiwald F., di Lenardo I., Henriksson J., Isaac A., Graf M.M., Beck C., Oomen J. (2024). *Artificial Intelligence for Digital Heritage Innovation: Setting up a R&D Agenda for Europe*. In «Heritage», 7(2), pp. 794-816.

Esercitare il dialogo per trasformare gli ambienti

di **Silvia Maggiolini, Professore Associato, UCSC-Ricercatrice CeDisMa, Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità UCSC e Damiano Meo, PhD, formatore e collaboratore CeDisMa, Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità UCSC**

mazioni; dall'altro soggetti attivi e produttori di contenuti conoscitivi¹⁶.

In questo senso, i luoghi del patrimonio diventano infatti spazi di incontro dove raccontarsi e proporre il proprio punto di vista. È solo così che il patrimonio culturale si espande e si contamina di nuovi aspetti e interpretazioni. Le esperienze che i giovani fanno con il patrimonio richiamano approcci sempre più di natura esplorativa e immersiva come visite guidate interattive nei musei, incontri con esperti, laboratori realizzati attraverso l'uso di diversi linguaggi.

In relazione a questa realtà, un ambito di particolare interesse è quello che analizza le potenzialità degli ambienti digitali nei luoghi della cultura – contenuti virtuali, album e bacheche digitali, app, canali di condivisione di risorse online – in cui i giovani visitatori rileggono i beni culturali mediante nuovi percorsi di ricerca. In questo ambito, nello specifico l'IA, può essere utilizzata per analizzare e interpretare gli oggetti del patrimonio, offrendo agli studenti nuove prospettive.

Le tecnologie digitali di riproduzione e manipolazione, nonché di generazione artificiale di contenuti visivi, audio, video trasformano progressivamente il modo di conoscere e comunicare il patrimonio.

¹⁶ Panciroli C., Luigini A. (2018). (Eds.). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. FrancoAngeli, Milano; Panciroli C., Macaudo A. (2022). *Digital Participation in Community Life: How Young People Communicate Heritage*. In «Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. School, Citizenship, Space, and Representation», Cham, Springer.

In particolare, gli ambienti aumentati rappresentano un'evoluzione nei processi di mediazione culturale stimolando in una **continua ricorsività** tra reale e digitale, l'approfondimento e l'ampliamento di informazioni, così come la messa a punto e la condivisione di nuovi temi, permettendo agli studenti di interagire con gli oggetti del patrimonio.

Questi spazi arricchiscono l'attività di risemantizzazione degli oggetti del patrimonio e di costruzione di nuovi significati, consentendo di partecipare in forma collaborativa a un ambiente mediale ricco di una molteplicità di linguaggi (**multimedialità**) e approcci (**multimodalità**).

È quindi in questo contesto rinnovato che gli ambienti digitali contribuiscono a ridefinire il ruolo dei giovani: da spettatori passivi, orientati alla sola osservazione degli oggetti culturali, a protagonisti attivi, volti a un fare esplorativo e creativo (autorialità).

Tuttavia, è necessario un preciso progetto educativo per indirizzare i processi di conoscenza, lettura e rielaborazione dei beni culturali nel digitale.

È solo così che l'arte e il patrimonio culturale possono espandersi e contaminarsi di nuovi aspetti e interpretazioni, laddove la possibilità di leggere e interpretare in modo personalizzato il patrimonio attraverso esperienze educative costituisce il presupposto fondamentale per la costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile da parte delle giovani generazioni.

L'idea di tornare sui banchi di scuola fa tremare Grace. Lo scorso anno non ha vissuto con serenità il passaggio dalla primaria alla secondaria di primo grado e quelle emozioni sono ancora impresse nella sua mente. Vorrebbe sentirsi maggiormente apprezzata, motivata, coinvolta, valorizzata sia dai professori che dai suoi stessi compagni. Crede che la scuola sia un posto troppo competitivo, fatto di scadenze assillanti.

Al termine del primo quadrimestre, durante il primo anno della scuola secondaria di primo grado, per descrivere le sue sensazioni, aveva scritto queste parole: «in un mare di volti, mi sento un'isola deserta. I miei successi, piccoli e grandi, sembrano non lasciare alcuna traccia. Cerco parole gentili, trovo giudizi. Un giorno qualcuno vedrà il mio valore. Nel frattempo, disegno nei miei quaderni, orizzonti in cui c'è un sole spento che aspetta una ragione per splendere».

Queste confidenze erano state scritte per dare un senso al suo continuo tratteggiare mondi possibili nei suoi quaderni. Erano state consegnate all'insegnante che piuttosto di etichettare come scarabocchi le sue sperimentazioni espressive e stilare l'ennesima nota sul registro, le aveva detto al termine dell'ora: «apprezzo tanto le tue abilità grafiche. Aiutami a capire come possiamo renderle utili per tutta la classe».

Da quel dialogo era nata una rilevazione sugli interessi di tutti gli studenti della classe. E questo monitoraggio aveva portato il docente a proporre attività in cui tutti potessero scegliere, in alcuni momenti della settimana, i contenuti da leggere, le modalità in cui svolgere l'attività proposta (individualmente o in coppia) e le ti-

pologie di elaborati da produrre per dare una restituzione del lavoro sviluppato.

Grace ha apprezzato le attenzioni e il coinvolgimento. Tutta la classe ha giovato della possibilità di fare delle scelte, di autodeterminarsi. Quello che ha funzionato con Grace, potrebbe tornare utile in una moltitudine di classi, dove le crisi d'ansia aumentano esponenzialmente¹. Talvolta un dialogo può far nascere alleanze inaspettate.

È di qualche anno fa un articolo de «Il Fatto Quotidiano» nel quale, divulgando i dati OCSE-PISA, si definisce la scuola italiana «la più ansiogena del mondo»².

In un articolo pubblicato da Zanichelli a firma di due docenti della secondaria di primo grado, i risultati della rilevazione PISA del 2022 mettono in risalto come le istituzioni scolastiche più attente sia al benessere dei discenti, sia alla loro preparazione formative, siano accomunate dai seguenti quattro fattori:

- promozione delle autonomie;
- incoraggiamento del *peer tutoring*;
- disponibilità di risorse didattiche adeguate;
- consolidamento delle sinergie con le famiglie³.

¹ De Luca M. N. (2024). *Male dentro. L'epidemia di ansia e crisi di panico nelle scuole: dove nasce (e come curare) il nuovo disagio dei ragazzi*. https://www.repubblica.it/cronaca/2024/04/29/news/disagio_giovanile_scuola_inchiesta-422757618/

² Corlazzoli A. (2017). *Scuola, per l'Ocse quella italiana è la più ansiogena del mondo. E gli studenti sono i meno soddisfatti della loro esistenza*. [https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/04/19/scuola-per-locse-quella-italiana-e-la-piu-ansiogena-del-mondo-e-gli-studenti-sono-meno-soddisfatti-della-loro-esistenza/3531854/#:~:text=I%20ragazzi%20italiani%20hanno%20riportato,preoccupazione%20\(14%20punti%20percentuali%20in](https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/04/19/scuola-per-locse-quella-italiana-e-la-piu-ansiogena-del-mondo-e-gli-studenti-sono-meno-soddisfatti-della-loro-esistenza/3531854/#:~:text=I%20ragazzi%20italiani%20hanno%20riportato,preoccupazione%20(14%20punti%20percentuali%20in)

³ Pini L., Veronesi P. *Che cosa ci dicono sulla scuola i rapporti OCSE PISA e INVALSI*. <https://aulascienze.scuola.zanichelli.it/multimedia-scienze/come-te-lo-spiego-scienze/cosa-dicono-davvero-i-rapporti-sulla-preparazione-degli-studenti#leggi>



L'accoglienza parte da lontano

di Adriana De Leo, Pedagogista Fism Piacenza

Settembre è il mese dell'accoglienza; i servizi educativi e le scuole si attivano per accogliere e riaccogliere i bambini, ben consapevoli dell'importanza di questo momento delicato e importante per il bambino, la sua famiglia e il servizio. Accogliere: dal latino *accolligere*, "ricevere", e in particolare "ricevere nella propria casa", ammettere nel proprio gruppo, temporaneamente o stabilmente; soprattutto con riguardo al modo, al sentimento, alle manifestazioni con cui si riceve. Mi piace sottolineare la seconda parte della definizione, che si riferisce al modo, al *come* si riceve.

Siamo davvero consapevoli del ruolo fondamentale rivestito dall'accoglienza iniziale dei bambini e delle loro famiglie? Si dice spesso che non si accoglie solo il bambino ma anche la sua famiglia e i suoi legami speciali. Questa affermazione trova la sua declinazione pratica nelle azioni concrete che il servizio predispone e attiva per far sentire bambini e famiglie a loro agio.

L'accoglienza quindi parte da lontano, inizia addirittura un anno prima, in particolare a partire dalla prima telefonata, dalla disponibilità e dalla cordialità della persona che parla all'altro capo del telefono, dalle giornate di open day del servizio, in particolare dalla preparazione del contesto e dalle persone che si occupano di accogliere e presentare il servizio alle famiglie.

Il nido d'infanzia, specialmente, è testimone privilegiato del primissimo distacco del bambino dalla sua famiglia, per questo motivo l'ingresso di nuovi bambini deve essere preparato con molta cura e attenzione ai particolari.

Cosa è importante presentare e spiegare ai genitori? Quali sono le loro preoccupazioni prin-

cipali? I genitori arrivano ai servizi con domande che a volte non hanno il coraggio di esprimere, preoccupazioni, dubbi, ansie ma anche molte aspettative.

Proviamo a pensare a quali domande possano farsi le famiglie:

- si sentirà abbandonato?
- si troverà bene in mezzo ad altri bambini?
- le insegnanti lo capiranno?
- le insegnanti sono abbastanza preparate per prendersi cura di mio figlio?
- come fanno a gestire più bambini insieme mentre io faccio fatica a gestirne uno?
- il cibo sarà buono? Gli/le piacerà?
- riuscirò ad accettare che qualcun altro si prenda cura di lui?
- lo prepareranno adeguatamente alla scuola infanzia/primaria?
- non voglio che soffra (non voglio soffrire).

Queste sono solo alcune delle domande e delle aspettative che hanno bisogno di trovare lo spazio e il tempo per essere espresse, nei colloqui iniziali e nell'assemblea iniziale, per essere accolte, per ricevere rassicurazioni, certamente, ma anche per rendere maggiormente consapevole il personale di tutto il bagaglio di emozioni e stati d'animo che accompagnano le famiglie nel primo periodo di frequenza dei loro figli.

Vi sono diversi momenti fondamentali prima dell'inserimento come gli open day, momenti in cui è importante utilizzare strumenti per informare e raccontarsi, i primi colloqui, orientati a raccogliere informazioni preziose sul bambino, l'assemblea iniziale, occasione di conoscenza reciproca, dove il servizio presenta la propria identità e i valori su cui si fonda il suo progetto educativo. Durante questi momen-

Settembre mese dell'accoglienza

Differenziazione Didattica

La Differenziazione Didattica si configura come una proposta concreta da declinare nei vari gruppi classe per poter valorizzare gli elementi sopracitati. Questo framework didattico, infatti, è caratterizzato da un ventaglio di attività per poter valorizzare non solo il sapere, ma anche il saper fare e il saper essere degli studenti, ovvero quel complesso di variabili che caratterizza le competenze target. Alcuni esempi di possibilità operative legate alla DD sono le seguenti:

1) centri di apprendimento, ovvero la riorganizzazione dei banchi così da consentire a ciascuno studente, in modalità preferibilmente cooperativa, di dedicarsi a un tipo di attività di potenziamento o di problem solving che verrà successivamente restituita alla classe sotto forma di elaborato concreto;

2) diagramma di Frayer, tabelle di scelta e schemi KWL;

3) RAFT, per la stesura di testi creativi. Esso significa "Role, Audience, Format, Topic" ovvero "ruolo, destinatario, formato e argomento". Il ruolo stabilisce il punto di vista del narratore, l'audience invece indica a chi è rivolto il testo. Con la voce "formato" si suggerisce di scegliere il mezzo attraverso il quale il testo verrà comunicato: da una lettera a un podcast, da una pagina di diario a un articolo di giornale. Infine, l'argomento fornisce il contesto per la scrittura basato sugli obiettivi prefissati e accuratamente declinati in relazione ai bisogni dei discenti.

Nell'ambito della rubrica "Pratiche inclusive", verranno trattate differenti tematiche circoscrivibili alle aree sopra tratteggiate. Alcune di esse saranno così focalizzate:

- processi di ricerca nella Differenziazione Didattica e progressi autentici a scuola;
- la costruzione di alleanze con le famiglie di alunni con background migratorio;
- mediatori didattici attivi per promuovere esercizi di scrittura in ottica inclusiva;
- tecnologie didattiche per una gestione inclusiva del gruppo classe;
- riflessioni sui processi di valutazione dei compiti autentici in ottica ICF.

Le proposte potrebbero essere utili per potenziare l'impegno verso il miglioramento di

abilità, competenze e conoscenze, ma anche per implementare un dialogo positivo e creare un ambiente scolastico accogliente, sicuro, motivante e rispettoso delle peculiarità di ciascuno. Infatti, le attività percepite come minacciose per l'autostima e per l'immagine personale degli studenti possono portare a comportamenti non collaborativi, di evitamento e fuga.

Diversamente, un ambiente di classe sereno e coinvolgente, che adotta metodologie attive e cooperative, sembrerebbe essere il contesto ideale per supportare apprendimenti significativi, duraturi e utili per l'intero arco della vita⁴.

Fonti bibliografiche

Corlazzoli A. (2017). *Scuola, per l'Ocse quella italiana è la più ansiogena del mondo. E gli studenti sono i meno soddisfatti della loro esistenza*. [https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/04/19/scuola-per-locse-quella-italiana-e-la-piu-ansio-gena-del-mondo-e-gli-studenti-sono-meno-soddisfatti-della-loro-esistenza/3531854/#:~:text=I%20ragazzi%20italiani%20hanno%20riportato,preoccupazione%20\(14%20punti%20percentuali%20in](https://www.ilfattoquotidiano.it/2017/04/19/scuola-per-locse-quella-italiana-e-la-piu-ansio-gena-del-mondo-e-gli-studenti-sono-meno-soddisfatti-della-loro-esistenza/3531854/#:~:text=I%20ragazzi%20italiani%20hanno%20riportato,preoccupazione%20(14%20punti%20percentuali%20in)

De Luca M.N. Male dentro. L'epidemia di ansia e crisi di panico nelle scuole: dove nasce (e come curare) il nuovo disagio dei ragazzi. https://www.repubblica.it/cronaca/2024/04/29/news/disagio_giovanile_scuola_inchiesta-422757618/

Meo D. *Motivare alla lettura e alla scrittura*. <https://sanoma.it/articolo/aree-disciplinari/italiano/didattica-inclusiva/motivare-alla-lettura-alla-scrittura>

Pini L., Veronesi P. *Che cosa ci dicono sulla scuola i rapporti OCSE PISA e INVALSI?*. <https://aulascienze.scuola.zanichelli.it/multimedia-scienze/come-te-lo-spiego-scienze/cosa-dicono-davvero-i-rapporti-sulla-preparazione-degli-studenti#leggi>

⁴ D. Meo. *Motivare alla lettura e alla scrittura*. <https://sanoma.it/articolo/aree-disciplinari/italiano/didattica-inclusiva/motivare-alla-lettura-alla-scrittura>

ti ricercare il luogo più adatto dove ritrovarsi e creare un clima accogliente e conviviale offrendo un buon caffè o bere una tisana insieme può aiutare le famiglie a sentirsi a loro agio e ad aprirsi, insieme, ovviamente, a una postura accogliente, in ascolto, attenta ai particolari. Quanto emerge verrà poi rilanciato attraverso iniziative specifiche pensate per le famiglie durante l'anno educativo, perché la progettazione non ha per destinatari solamente i bambini ma anche i loro genitori. Accogliere non significa altro che avere cura: ambienti curati, proposte adeguate ad accogliere e riaccogliere, materiali e giochi cono-

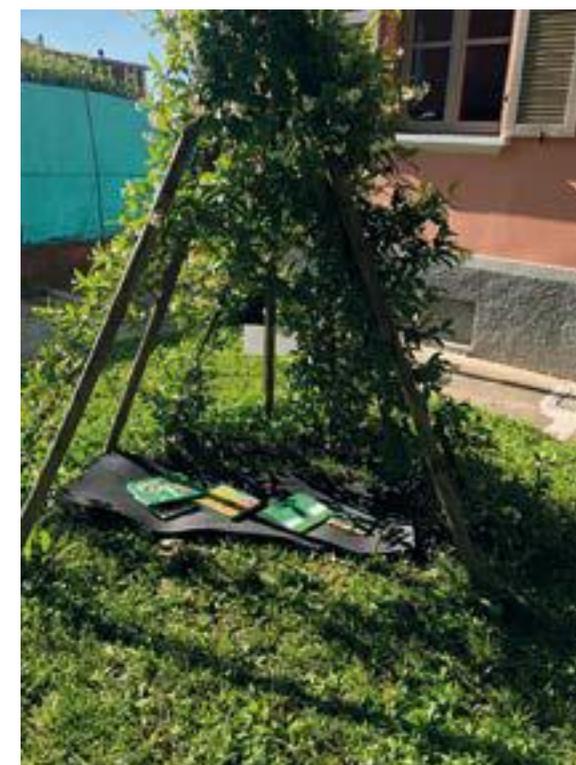
sciuti insieme ad altri interessanti e accattivanti, ambienti in continuità con il servizio di provenienza o con la quotidianità familiare uniti a esperienze nuove, una postura accogliente, sorridente, valorizzante, attenta e in ascolto, l'utilizzo di albi illustrati e di storie che parlano di distacchi, ma anche di relazione, di stupore e di novità per vivere bene l'inizio di un'avventura insieme.

«Avere attenzione è avere considerazione per l'altro. Proprio per questa sua tensione verso l'altro, l'attenzione è un gesto etico».
Luigina Mortari

PGE "La pepita d'oro" Polo 0-6 San Raimondo, Piacenza



Nido d'Infanzia «La giraffa a pois», Polo 0-6 Don Burgazzi, Carpaneto



I cervelli in classe

di Giancarlo Gola, professore di Scienze dell'Educazione

La scienza evidenzia l'importanza del cervello sociale nell'educazione. Gli esseri umani sono predisposti all'interazione sociale e il nostro cervello è attivamente coinvolto nella percezione e gestione degli indizi provenienti dall'esterno. I cervelli sono organi sociali e impariamo meglio attraverso l'interazione¹. Le ricerche attuali confermano che le relazioni sociali hanno un impatto diretto sul funzionamento del cervello umano, sulle risposte emotive, comportamentali e cognitive.

Le scienze pedagogiche, in particolare, si sono ampiamente occupate dei significati di relazio-

¹ Gola G. (2024). *Educational Neuroscience in the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.

ne educativa insegnante-studente² e di come questa influisca sui processi di apprendimento. La rappresentazione del triangolo educativo insegnante-allievo-conoscenza ne è un'esemplificazione riconosciuta e ampiamente documentata.

Con il termine "cervelli in classe" ci si riferisce frequentemente all'interazione dinamica tra i cervelli degli studenti e degli insegnanti in un ambiente di apprendimento, come può essere la classe, la scuola. I sistemi neurali di cui siamo dotati permettono di imitare e comprendere le azioni degli altri³. In classe, le connessioni cervello-cervello, ma potremmo estendere alla corporeità nel suo insieme, sono particolarmente importanti per più ragioni, riconosciamo le azioni e ci rispecchiamo in esse, elaboriamo delle interpretazioni anche attraverso risposte emotive, favoriamo processi mentali, di pensiero, che permettono di rendere consapevoli alcuni comportamenti.

Le interazioni tra allievi e tra essi e gli insegnanti possono influenzare in modo significativo l'apprendimento e lo **sviluppo neurocognitivo** o provocare qualche rallentamento. Favorire relazioni positive consente già di percepire un ambiente confortevole e stimolante, in cui gli alunni si sentono incoraggiati a condividere idee, partecipare e imparare gli uni dagli altri e gli insegnanti, a loro volta, ispirati nella loro professione, forse anche maggiormente motivati. In prospettiva educativa, gli studi *Brain-Brain* (le neuroscienze socio-cognitive) stanno spostando l'attenzione dalla ri-

² Ogni riferimento a termini di generi maschili si ritiene rivolto anche al genere femminile.

³ Guillén J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. CreateSpace.



cerca sull'individuo a quella sulla **collettività**, mettendo in evidenza l'idea della connessione neurale di carattere sociale, al di là della situazione, che fa eco a quanto presente proprio nelle azioni didattiche e formative. Il paradigma della conoscenza, in tale accezione è sempre il risultato di un complesso nutrimento tra le dimensioni del biologico e del sociale, mai esclusivamente soggettivo.

Per gli insegnanti, di nuovo a scuola

Alcuni elementi chiave di una vita sociale sana in classe risiedono nelle capacità di comprensione delle intenzioni, nella promozione di relazioni empatiche. L'attenzione a un ambiente scolastico che promuova queste qualità, può favorire un senso di benessere e rendere l'apprendimento più piacevole. La comprensione degli stati mentali degli altri è un aspetto cruciale dell'interazione sociale, richiede un'attività cerebrale complessa. Sono coinvolti diversi sistemi di attenzione ed esecutivi. Queste reti interconnesse ci permettono non solo di comprendere, con maggiore efficacia, i nostri e altrui pensieri e sentimenti, ma anche di preve-

dere il comportamento degli altri e di orientarci efficacemente durante le attività didattiche. Si tratta di abilità pro-sociali, i comportamenti che vanno a beneficio degli altri, che l'insegnante può coltivare e che costituiscono le basi generative delle soft skills.

I percorsi neurali attivati dai cervelli (e dai corpi) in classe sono ottimizzati quando si considerano le idee secondo un approccio multidimensionale⁴. La molteplicità di variabili cerebrali, individuali e sociali, che si sovrappongono e si influenzano a vicenda rende ragione della complessità del fenomeno educativo e giustifica una varietà di approcci, di significati ai quali gli insegnanti si apprestano e si interrogano.

La scuola ha, quasi urgenza, di recuperare una didattica che attivi tutti i sensi e presti attenzione alle molteplici possibilità di sviluppo della cognizione, anche attraverso le sensorialità. La conoscenza, il sapere, le abilità possono essere acquisite attraverso multimodalità di percorsi ed esperienze, che i "cervelli" contribuiscono ad alimentare.

⁴ Boaler J. (2019). *Limitless Mind. Learn, Lead and Live without Barriers*. Harper Collins Publishers

Triangolo educativo insegnante-allievo-conoscenza



Progettare e vivere l'Europa

Un'esperienza eTwinning tra Italia e Finlandia

di Greta Miccoli, docente di scuola primaria, laureata all'Università Cattolica di Milano

Settembre è un periodo particolarmente significativo per chi lavora nel mondo della scuola: è il momento in cui insegnanti e studenti tornano in aula, pronti a intraprendere un nuovo viaggio di apprendimento e di crescita. È un periodo dedicato alla pianificazione e alla riflessione, in cui si delineano progetti e si stabiliscono obiettivi e traguardi per i mesi a venire. La progettazione didattica, infatti, rappresenta un momento cruciale nell'agire di ogni insegnante per assicurare un cammino formativo e coerente ai propri studenti.

In questa fase, è fondamentale guardare oltre i confini della propria realtà e aprirsi a nuove prospettive. In un'epoca di crescente globalizzazione, l'internazionalizzazione dell'educazione diventa essenziale; collaborare con colleghi e studenti di altre nazioni non solo arricchisce l'esperienza didattica, ma favorisce anche lo scambio culturale e professionale. L'incontro con diverse metodologie e approcci può infatti offrire spunti preziosi per migliorare la propria pratica e per dotare gli alunni degli strumenti necessari ad affrontare un mondo sempre più interconnesso.

In questa cornice, eTwinning emerge come un potente strumento per creare spazi di progettazione e di apprendimento autentici e significativi, ridefinendo il contesto scolastico e preparando le nuove generazioni ad affrontare le sfide epocali con competenza e fiducia. Infatti, «eTwinning può offrire proprio quell'elemento di qualità in più che rende la progettazione un momento non solo necessario ma anche arricchente»¹.

¹ Leone V. (2023), *eTwinning to Support Planning in a European Dimension*. In «Essere a Scuola», 2, Morcelliana-Scholè, Brescia, p. 27.

L'insegnamento della lingua inglese in Italia e in Finlandia

È in questo scenario che nasce il progetto eTwinning "The mystery of coding", che ha coinvolto una classe quinta della scuola primaria San Biagio di Codogno, nella provincia di Lodi, e una classe quinta della Vasa Övningsskola di Vasa, in Finlandia.

Questo progetto è stato concepito all'interno di un ampio lavoro di tesi focalizzato sull'insegnamento e l'apprendimento della lingua inglese nella scuola primaria, con uno specifico approfondimento sul contesto italiano e finlandese. La decisione di esplorare questo tema è scaturita da un'esperienza Erasmus in Finlandia e da un tirocinio svolto all'interno di una scuola primaria finlandese.

Dunque, gli obiettivi di questa ricerca erano duplici. In primo luogo, condurre un'analisi comparativa dei sistemi di insegnamento della lingua inglese in Italia e in Finlandia per evidenziarne le differenze e le similitudini. In secondo luogo, esaminare come il contesto sociale di ciascun paese influisce sull'apprendimento delle lingue straniere e come le attuali tendenze nell'utilizzo delle tecnologie digitali e delle metodologie innovative impattano su questo processo.

Nel corso di questo confronto, è emersa una differenza significativa dal punto di vista normativo: la Finlandia ha saputo costruire fin dall'inizio un progetto definito per l'insegnamento delle lingue straniere, con delle finalità esplicite. Al contrario, in Italia si è proceduto in maniera altalenante, considerando che negli anni si sono succedute una serie di riforme

che hanno generato non poco disorientamento. Dunque, al di là delle specificità dei due sistemi scolastici e delle differenze nei contesti sociali e culturali, un insegnamento che si può trarre dalla storia delle riforme scolastiche finlandesi è che è possibile, e anzi necessario, **migliorare le sorti di un Paese attraverso il potenziamento del sistema d'istruzione**.

Il progetto eTwinning

Un ulteriore obiettivo di questa ricerca è stato l'approfondimento delle attuali tendenze nell'utilizzo delle tecnologie digitali e delle metodologie innovative nell'insegnamento della lingua inglese, con particolare enfasi sullo sviluppo di gemellaggi elettronici tra scuole europee attraverso eTwinning.

La creazione del progetto eTwinning "The mystery of coding" tra una scuola primaria italiana e una scuola primaria finlandese aveva lo scopo di dimostrare che, nonostante le differenze tra i due contesti, è possibile sviluppare un progetto di valore che promuova l'innovazione e la condivisione di esperienze unendo le buone prassi di entrambi i Paesi. Con eTwinning, infatti, gli insegnanti possono costruire progetti didattici e reti di scambio con colleghi europei; questa condivisione di obiettivi, tecniche e idee permette un continuo aggiornamento basato sullo scambio di approcci, metodologie ed esperienze didattiche.

Il progetto "The mystery of coding"

Le prime attività del progetto eTwinning "The mystery of coding" sono state pianificate durante l'Eu CodeWeek. Nelle videochiamate iniziali, le insegnanti hanno stimolato la comunicazione in lingua inglese tra gli studenti, creando attività condivise e promuovendo uno scambio costruttivo finalizzato alla reciproca conoscenza.

Al termine dell'Eu CodeWeek e conclusa la fase iniziale di presentazione, il progetto è proseguito con un *Digital storytelling*: durante una prestigiosa competizione di scacchi in una cit-

tadina russa, scompare una preziosa scacchiera dorata, ambito premio del torneo. Due investigatori dall'Italia e dalla Finlandia sono incaricati di ritrovarla, con il supporto delle loro squadre speciali, collocate a Codogno e a Vasa. I bambini, nel ruolo di assistenti speciali, sono stati coinvolti e motivati a risolvere il mistero attraverso sfide di programmazione, trovando soluzioni creative e utilizzando il pensiero computazionale.

Il progetto, sviluppato in sette fasi, ha previsto l'utilizzo di diverse metodologie didattiche, come il problem solving, il *cooperative learning* e il *learning by doing*.

Questo progetto ha permesso agli studenti di sviluppare competenze chiave per l'apprendimento permanente, come la competenza digitale, multilinguistica, di cittadinanza e la capacità di imparare a imparare.

Il progetto ha inoltre favorito lo sviluppo del pensiero computazionale e l'inclusione culturale, introducendo i bambini al concetto di cittadinanza globale e promuovendo la collaborazione internazionale.

Per una panoramica completa e dettagliata di tutte le attività svolte durante il progetto si rimanda al sito web appositamente creato: <https://sites.google.com/ic-codogno.it/themysteryofcoding/home-page>

Conclusioni

Vivere in prima persona i momenti di progettazione di un percorso didattico con eTwinning offre l'opportunità di riflettere sull'incredibile arricchimento che deriva dalla formazione di un team europeo.

È proprio qui che risiede il valore aggiunto di questa esperienza di progettazione: lavorare su un piano interculturale, in cui culture, sistemi scolastici, prospettive e approcci didattici si intrecciano indissolubilmente in un'esperienza unica.

Questa collaborazione non solo permette di ampliare le competenze digitali e linguistiche, ma permette di abbracciare la diversità e di accrescere la propria comprensione del mondo, per essere cittadini di un'Europa sempre più aperta e inclusiva.

Bibliografia e sitografia

Leone V. (2023). *eTwinning to Support Planning in a European Dimension*. In «Essere a Scuola», 2, Morcelliana-Schol , Brescia, p. 27.

<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/04/MANUALE-AL-BUON-USO-ETW-OK.pdf>
<https://etwinning.indire.it/>



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



VUOI ABBONARTI
COMODAMENTE DA CASA?

TAKE IT EASY, SHOP ONLINE!

DAL 1° SETTEMBRE

NEW SHOP ONLINE  WWW.BRESCIAMOBILITA.IT |  |  |  | 

