

QUADERNI PER L'UNIVERSITÀ

23

Luca Mascaretti (ed.)

CORRENTE_APP

CORpo cuoRE meNTE_APPrendimento

L'esperienza di una scuola in ricerca

Scholé

In copertina:
progetto grafico di Nicolò Barazzetti,
I.S.I.S. Zenale e Butinone, Treviglio (BG)

Il volume è pubblicato con il contributo di I.S.I.S. Zenale e Butinone, Treviglio (BG)



La collana è peer reviewed

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

Scholé è un marchio dell'Editrice Morcelliana

© 2026 Editrice Morcelliana
Via Gabriele Rosa, 71 - 25121 Brescia

LegoDigit srl - Via Galileo Galilei 15/1 - 38015 Lavis (TN)

ISSN 2532-3938

ISBN 978-88-284-0783-6

*Dedicato alle prof.sse
Angela Morgana e Miriam Romeo,
nostre indimenticabili colleghe e amiche,
che sono state con noi
e continuano a esserci*

Introduzione

Avvertenza

Quello che stai per leggere è il racconto dell'esperienza di un intero Collegio dei Docenti che si è trovato di fronte alla necessità di aggiornare la didattica per permettere la realizzazione di migliori condizioni di apprendimento in coerenza con i principi educativi esplicitati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa:

PRIMO PRINCIPIO EDUCATIVO: la relazione tra studente e docente, pur rimanendo un rapporto asimmetrico con ruoli ben distinti, è basata sull'ascolto e sulla fiducia reciproci. L'ascolto e la fiducia, date le particolarità della fase di crescita degli studenti e delle studentesse, non possono essere interrotti dai docenti.

SECONDO PRINCIPIO EDUCATIVO: è l'attività educativa/didattica che deve definire il tempo, non viceversa.

Alcune componenti dell'Istituto (capi dipartimento, commissioni ad hoc, commissione PTOF) e, in alcune fasi, anche l'intero Collegio Docenti, erano già state coinvolte in riflessioni e definizioni di proposte in tale direzione, ma senza giungere a una vera e condivisa comunione d'intenti. La situazione di ulteriore stress creata dall'emergenza Covid-19 è stata vista come la possibilità di dar vita a un nuovo paradigma scolastico capace di rispondere in modo efficace (perché dotato di strumenti ed energia), almeno per alcuni anni, alle normali "tempeste" che chi opera in campo educativo sa di dover quotidianamente affrontare.

L'oggetto della narrazione è la ricerca, da parte di un gruppo vasto, variegato, eterogeneo e mutante di docenti, di garantire un crescente benessere a se stessi, alle proprie studentesse, ai propri studenti e a un intero

sistema (in particolare le famiglie) accettando, accogliendo e integrando nella quotidianità scolastica le insostituibili necessità del corpo, della mente e del cuore, premessa di un apprendimento significativo.

Queste pagine, attraverso le parole di insegnanti di Fotografia, Grafica, Inglese, Italiano, Matematica, Scienze chimiche, Scienze Motorie e sportive, Sostegno, documentano il percorso di formazione e accompagnamento che i docenti dell'Istituto hanno voluto con l'obiettivo di riprogettare e sperimentare modalità di Didattica per provare a dare una risposta comune alle domande a loro poste dalle continue sfide educative, culturali, sociali, economiche che da tempo stanno man mano erodendo la capacità di garantire un apprendimento fecondo da parte del modello scolastico vigente a livello sia didattico sia organizzativo.

All'interno del presente testo sono raccolte, come un coro che risuona di voci differenti per timbro e tonalità senza che si smarrisca il senso dell'insieme, tracce di una "rivoluzione" scolastica che abbia cura dell'APPRENDIMENTO come interazione di CORPO, CUORE e MENTE.

La contestualizzazione del progetto nel sistema scuola Definire la rotta. Insieme

prof.ssa Paola Pellegrini
Dirigente Scolastico

*Dobbiamo imparare a determinare la rotta
guardando le stelle e non lasciarci ingannare
dalle luci incerte di navi lontane che passano.*

Romano Battaglia, Silenzio, 2005

Che senso ha la scuola?

Per parlare del percorso di ricerca-azione che ci ha visti impegnati in questi anni e per illustrare i traguardi provvisori a cui siamo giunti dobbiamo partire da una domanda di senso non solo individuale, ma anche collettiva, strettamente legata alla costruzione condivisa della identità culturale e progettuale di ogni singola comunità scolastica.

Quale senso danno alla scuola i protagonisti che ogni giorno vi si recano, bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, insieme a loro, docenti, personale scolastico e non ultime le loro famiglie?

Si tratta di energie, aspettative, intelligenze, emozioni, competenze, vissuti, esperienze che connotano un lungo tempo di vita.

Un tempo lungo dell'esistenza di ogni cittadino che può essere valorizzato (o sprecato) per promuovere quella che è la finalità della scuola, il successo formativo individuale e insieme la formazione di cittadini consapevoli, attivi e responsabili.

La questione centrale è quella di dare senso ad una organizzazione tanto complessa, al suo agire in relazione alle finalità date. Occorre una ricerca di senso attenta al divenire e ai processi, frutto delle azioni congiunte di più protagonisti, una ricerca che tiene in considerazione le tante variabili che intervengono nella vita scolastica.

Perché il senso sia chiaro è necessario un dialogo costante tra organizzazione, ricerca e sviluppo. È necessario un percorso in cui la scuola stessa, nel suo insieme, si dimostri capace di apprendere, ma l'apprendimento si realizza con il **fare formazione continua dentro l'azione**. È questo che un'organizzazione che impara deve saper attivare.

In questa nostra pubblicazione vogliamo raccontare e documentare il percorso di ricerca-azione che ci ha visti impegnati in questi anni e i traguardi provvisori a cui siamo giunti che danno senso alla nostra didattica.

Una autonomia funzionale e sociale

Il senso della scuola coincide con la propria finalità, cioè con quello che viene chiamato *il successo formativo di ogni studente*.

Il successo formativo oggi si misura con lo sviluppo di competenze adatte, significative e socialmente condivise, spendibili nella vita di ogni individuo e capaci di promuovere l'esercizio di una cittadinanza attiva, partecipe e responsabile da parte di tutti.

È proprio in funzione di questa finalità che è stato attribuito alle singole scuole il rango di personalità giuridica dotata di un'ampia autonomia. Ad avviare questo processo di decentralizzazione del sistema scolastico e di autonomia è stata la **legge n. 59/1997**, successivamente definita dal **DPR 275/1999**, il **“Regolamento sull'autonomia delle Istituzioni Scolastiche”**.

È il primo articolo di questo DPR a chiarire la “natura” e gli “scopi” dell'autonomia là dove afferma che si tratta di “un'autonomia funzionale alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa”.

L'autonomia scolastica viene definita come “garanzia di pluralismo culturale che si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona

umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento”.

Si tratta, quindi, di un tipo di autonomia che scaturisce “dal basso” e oltrepassa i limiti di un fenomeno esclusivamente organizzativo della pubblica amministrazione.

Un'autonomia a tutto campo, “finanziaria, didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo”. Il Piano dell'Offerta Formativa (che successivamente la L.107/2015 caratterizza come piano triennale) diventa il nuovo strumento trasparente e pubblico di progettazione, da condividere con tutte le componenti della comunità scolastica e con il Territorio.

Andare oltre i limiti di un'autonomia incompiuta.

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche è dunque riconosciuta in maniera adeguata con riguardo alla sua ragion d'essere, alle sue finalità e ai suoi aspetti sostanziali.

Le scuole sarebbero dotate quindi di una sfera consistente di capacità progettuale e sarebbero chiamate a specificare e differenziare la propria identità, in relazione ai valori, alle vocazioni, agli interessi e ai bisogni specifici condivisi con la propria comunità di riferimento. Non sono poche, da parte delle strutture centrali, le sollecitazioni, le indicazioni e le direttive alle scuole affinché sviluppino un'offerta al passo con i bisogni formativi di oggi.

Se è pur vero che a distanza di 25 anni dal suo avvio il processo di attuazione della autonomia risulta ancora incompiuto e gli spazi di autoorganizzazione degli istituti scolastici ancora limitati, il nostro Istituto, forte dell'assunzione piena della propria mission educativa, ha scelto di non restare in attesa, bensì di rispondere a queste sollecitazioni sfruttando appieno tutti gli spazi consentiti dalla normativa.

L'innovazione nei riferimenti normativi.

Il nostro lavoro ha preso le mosse dai non pochi e significativi percorsi di formazione, ricerca e sperimentazione sviluppati nel nostro Istituto negli anni e ha trovato la sua ragion d'essere anche all'interno di quella normativa italiana ed europea che sollecita o consente l'innovazione e il cambiamento, in relazione soprattutto alle seguenti aree tematiche: *Autonomia scolastica, PTOF, Curricolo di Istituto, Metodologia e organizzazione.*

L'Autonomia scolastica

L'autonomia attribuita alle scuole è declinata in dettaglio dal **DPR 275/1999** e appare davvero molto ampia.

Autonomia didattica.

1. Le istituzioni scolastiche (...) riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascun alunno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.

2. (...) regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune (...), la scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici (...).

Autonomia organizzativa

Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro:

- a) la progettazione formativa e la ricerca valutativa;

- b) la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico;
- c) l'innovazione metodologica e disciplinare;
- d) la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi;
- e) la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola;
- f) gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici;
- g) l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico e (...) fra i diversi sistemi formativi, ivi compresa la formazione professionale.

Il Piano dell'Offerta Formativa

Il PTOF è definito come “documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale” di ciascuna scuola”. È predisposto con la partecipazione di tutte le sue componenti ed “esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.”

Il PTOF “riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità.”

Il Dirigente Scolastico ha dunque il compito di promuovere la lettura del contesto territoriale in cui opera la scuola, attivando sinergie con le realtà pubbliche e private che lo rappresentano e governano, al fine di elaborare un piano aperto ai bisogni formativi e ai contributi del Territorio.

I nuovi sistemi di comunicazione, di produzione e di mobilità determinano tuttavia uno sconfinamento del concetto di “*territorio*” che risulta definito non solo da fattori di tipo geografico, ambientale ed urbanistico, ma ancor più da affinità socio-economico-culturali in cui convivono e si intrecciano le dimensioni di locale e globale.

L'apertura ad un Territorio così inteso, la convinzione della necessità di condividere in rete progetti educativi con le scuole, gli Enti Locali e il mondo associativo fanno parte da sempre del DNA del nostro Istituto.

Il Curricolo di Istituto

Il cuore del PTOF è il Curricolo di Istituto. Esso rappresenta l'insieme delle scelte pedagogiche e didattiche della scuola e descrive e organizza gli elementi essenziali dell'intero percorso formativo dello studente.

Se è compito di ciascuna scuola definire il curriculum educativo verticale declinandolo nei curricula delle singole discipline, in coerenza con la propria identità culturale e mission e in relazione ai bisogni educativi dei propri alunni, tuttavia è necessario rispettare i vincoli e le indicazioni che vengono dal contesto esterno. Molteplici sono, in proposito, i riferimenti normativi da tenere in considerazione, sia a livello nazionale che internazionale.

Vediamo in sintesi quelli più significativi.

DPR 88/15 marzo 2010 - Linee guida per il Riordino degli Istituti Tecnici e professionali.

Nel documento sono presentati riferimenti e orientamenti a sostegno dell'autonomia degli Istituti Tecnici, ai fini della definizione del piano dell'offerta formativa e dell'organizzazione del curriculum e in un'ottica di forte innovazione. Il riferimento esplicito è alle "Competenze chiave di Cittadinanza" e al "*Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*" (EQF).

I punti caratterizzanti del DPR sui quali la nostra scuola si è concentrata sono:

1. Rendere riconoscibile l'identità degli istituti tecnici.

“È necessario sviluppare il pensiero critico, le competenze per “imparare ad imparare” e le metodologie dell'apprendimento attivo, aperto al rapporto con il mondo del lavoro”.

“Occorre valorizzare il metodo scientifico e il sapere tecnologico, che abitua al rigore, all'onestà intellettuale, alla libertà di pensiero, alla creatività, alla collaborazione, in quanto valori fondamentali per la costruzione di una società aperta e democratica. Valori che, insieme ai principi ispiratori della Costituzione, stanno alla base della convivenza civile”.

2. Definire il profilo educativo, culturale e professionale finalizzandolo:

a) alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani, per trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni;

- b) allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio;
- c) all'esercizio della responsabilità personale e sociale.

La stessa **Legge 92/2019 (Educazione Civica)**, in particolare nelle **linee guida e di indirizzo**, ci ha fornito indicazioni preziose per definire il nostro curriculum verticale.

Se l'insegnamento di educazione civica ha la finalità di fornire ad ogni alunno un percorso formativo organico e coerente per accompagnarlo nel processo di crescita, con l'obiettivo di contribuire a *«formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri»*, l'applicazione non puramente formale di questa normativa ci ha consentito di ridefinire il curriculum verticale di Istituto ed anche i curricula disciplinari in un quadro più organico e coerente.

Le tre aree tematiche individuate dalla normativa (Costituzione italiana, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà. Sviluppo sostenibile educazione ambientale. Cittadinanza digitale) sono state articolate in un contesto di trasversalità e contitolarità fra tutte le discipline, in un processo di apprendimento caratterizzato da interdisciplinarietà, dialogo e interconnessione tra i saperi.

A tal fine abbiamo condiviso le seguenti linee comuni di progettazione didattica:

- far emergere e rendere espliciti gli elementi già presenti nei curricoli;
- selezionare i contenuti per individuare i nuclei significativi di ciascuna disciplina;
- evidenziare i legami e le relazioni tra i saperi per superarne la frammentazione;
- connotare ciascuna disciplina come uno strumento di indagine che – attraverso la sua “lente” specifica di osservazione – fornisce chiavi di interpretazione per leggere la realtà e creare un ponte tra ciò che si apprende dentro e fuori la scuola.

Norme e indirizzi nazionali hanno trovato fondamento negli indirizzi e nelle raccomandazioni del contesto internazionale.

Si tratta di documenti che hanno influenzato non poco il lavoro di ridefinizione dei curricoli nelle scuole di ogni ordine e grado.

Nel 1993 l'**OMS** pubblicava il documento **Life skills education in schools**, indicando queste skills tra i principali obiettivi educativi da tenere in considerazione. Si tratta di un insieme di competenze e abilità personali che permettono agli individui di affrontare le sfide quotidiane della vita, rapportandosi a se stessi e agli altri con fiducia nelle proprie capacità e con atteggiamento positivo e costruttivo. Hanno ispirato la successiva stesura delle competenze europee di cittadinanza e sono diventate un punto di riferimento importante nella stesura dei curricula verticali di Istituto e nell'innovazione didattica e pedagogica¹.

A partire dal 2007 la **Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del dicembre 2006**, relativa alle *“competenze chiave per l'apprendimento permanente”* e l'emanazione nell'agosto 2007 di due decreti ministeriali che raccolgono le indicazioni europee, hanno avviato nelle scuole un importante processo di revisione e di sperimentazione dei curricula e di metodologie didattiche innovative. L'apprendimento di conoscenze e abilità viene finalizzato allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, in particolare alla competenza metacognitiva, imparare ad imparare, in un contesto di scuola che favorisce la motivazione e costruisce relazioni pedagogiche positive.

A ribadire tutto ciò la recente **Agenda 2030** nell'obiettivo 4 sottolinea l'importanza di “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti, come base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile”.

Metodologia e organizzazione

Anche nell'ambito del rinnovamento dei modi e delle forme dell'apprendere e dell'insegnare non mancano riferimenti normativi sia in campo nazionale che internazionale. Ne citiamo solo alcuni.

¹ Possono essere raggruppate secondo 3 aree:

EMOTIVE (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress)

RELAZIONALI (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci)

COGNITIVE (risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo)

È ancora il **DPR 88/15 marzo 2010** a suggerire alcune indicazioni di fondo:

- Innovare l'organizzazione scolastica utilizzando l'autonomia e la flessibilità.
- Progettare e valutare per competenze, “accertando non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare consapevolmente con ciò che sa”.
- Operare per progetti. La pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un compito condiviso che abbia una sua rilevanza, non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche al di fuori di essa.
- Valutare le competenze sviluppate promuovendo negli studenti la capacità di autovalutarsi.
- Trasformare la lezione in attività laboratoriale, metodologia didattica innovativa che coinvolge tutte le discipline, in quanto facilita la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento e consente agli studenti di acquisire il “sapere” attraverso il “fare”.

Anche **la legge 107 del 2015** pone l'accento sulla realizzazione di una scuola aperta, pensata come laboratorio permanente di ricerca, di sperimentazione e innovazione didattica, in grado di garantire il diritto allo studio e le pari opportunità. La gestione autonoma delle scuole, sotto la guida del Dirigente Scolastico deve essere rivolta in particolare alla didattica e a una organizzazione scolastica orientata alla massima flessibilità (commi 2 - 3) in particolare attraverso:

- ✓ l'articolazione modulare del monte orario annuale di ciascuna disciplina, ivi compresi attività e insegnamenti interdisciplinari;
- ✓ il potenziamento del tempo scolastico anche oltre i modelli e i quadri orari, tenuto conto delle scelte degli studenti e delle famiglie;
- ✓ la programmazione plurisettimanale e flessibile dell'orario complessivo del curriculum e di quello destinato alle singole discipline, anche mediante l'articolazione del gruppo della classe.

La stessa **Legge 92/2019 (Educazione Civica)** torna a insistere sulla necessità di stimolare la motivazione e il protagonismo degli studenti attraverso modalità didattiche che favoriscano la creazione di un ambiente relazionale di apprendimento positivo.

Da ultimo la **Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018** sollecita la necessità di innovare le pratiche didattiche e la qualità dell'insegnamento e apprendimento, di utilizzare molteplici approcci e di coprire un ampio spettro di contesti educativi, formativi e di apprendimento, formali, non formali e informali. Metodologie quali l'apprendimento basato sull'indagine e sui progetti, sulle arti e sui giochi, possono accrescere la motivazione e l'impegno ad apprendere. Analogamente, metodi di apprendimento sperimentali, l'apprendimento basato sul lavoro e su metodi scientifici in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM) possono promuovere lo sviluppo di varie competenze.

Dal dire al fare. Un modello di scuola da cambiare radicalmente

Dunque i riferimenti normativi per l'innovazione non mancano, ma non bastano da soli a innescare un vero cambiamento.

In questi ultimi 25 anni si sono succedute numerose riforme, con la frequenza di ogni cambio di governo, a volte dettate da approcci culturali e pedagogici di natura diversa, come quella a cui sembra di assistere oggi. Le scuole sono state chiamate a modificare e adattare continuamente i propri curricula alle diverse normative, con il rischio di limitarsi ad attuarle in modo burocratico, perdendo di vista la costruzione della propria identità e del proprio progetto educativo, finendo spesso con il riproporre un modello di scuola vecchio e inadeguato rispetto ai nuovi bisogni e alle sfide di una società complessa.

Tuttavia, sebbene la scuola italiana sia ancora in attesa di una vera riforma dell'organizzazione scolastica, è urgente e possibile che le scuole esercitino la loro autonomia intraprendendo dal basso un cambiamento radicale del paradigma pedagogico-didattico e insieme dell'organizzazione della vita e dell'attività scolastica.

La didattica trasmissiva rimane oggi il grande problema ancora irrisolto, assieme alla cultura della performance e della competitività.

Abbandonare la lezione frontale e la valutazione meritocratica, a favore di uno stile incentrato sulla costruzione di situazioni e ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi

e promuovano il confronto, l'apprendimento collettivo e la solidarietà: è questa la vera sfida.

La *Commissione dei saggi* che ha collaborato alla *Riforma Berlinguer* così scriveva già nel 1999: La scuola è chiamata a saper “anticipare le domande, i bisogni, i vincoli di un futuro possibile” con coordinate metodologiche salde: creazione di “ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione-studio individuale-interrogazione, per dar vita a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento”.

L'analisi del sistema scolastico italiano in particolare evidenzia vincoli e ostacoli strutturali di diversa natura, culturale, organizzativa, burocratica, contrattuale, che interferiscono con i processi di cambiamento per altro evocati dalle riforme. Mi riferisco in particolare a:

- la inadeguata formazione in ingresso degli insegnanti;
- l'articolazione rigida e superata delle attività scolastiche, ancora basata su un modello di insegnamento trasmissivo, analitico e sequenziale diviso per discipline;
- il sistema organizzativo rigido e superato dei tempi e degli spazi funzionale alla governance dei processi di gestione più che di quelli pedagogico-didattici;
- l'orario di lavoro e il rapporto contrattuale del personale docente.

È urgente e necessaria una diversa organizzazione della scuola e dell'attività professionale dei docenti, sostenuta da un piano organico di formazione.

La scuola nei nuovi scenari

La scuola si trova, dunque, a svolgere la sua mission in un mondo in rapida e radicale trasformazione e deve prepararsi a rispondere a domande di formazione che fanno i conti con grandi cambiamenti di natura antropologica, culturale, sociale, economica, ambientale. Questa complessità genera profonde crisi negli individui e nelle comunità chiamate a svolgere un compito educativo sempre più difficile.

Lo sviluppo tecnologico è in rapida trasformazione e, insieme alla facilità di accesso a una gran mole di informazioni e conoscenze, genera nuove marginalità e nuovi rischi.

La diversità irrompe con il suo carico di opportunità, ma anche di problematiche, determinando spesso chiusure localiste, paure ed atteggiamenti di esclusione; il tessuto sociale appare disorientato e disgregato e mette a nudo una crescente difficoltà della famiglia a rispondere alle istanze educative; il futuro delle nuove generazioni si prospetta sempre più caratterizzato dalla precarietà; cresce il fenomeno del disagio giovanile che emerge sempre più precocemente; è in aumento, in particolare dopo l'esperienza epocale della pandemia, il malessere dei ragazzi; l'ambiente subisce profonde e drammatiche trasformazioni determinando un peggioramento dei fattori di sostenibilità.

Di fronte a tale complessità si rivela insufficiente lo stesso impianto culturale, forse eccessivamente enfaticizzato, della “scuola delle competenze”, che del resto è inserito in una *vision* europea fortemente orientata a obiettivi di competizione economica e occupazionale.

La scuola non deve lasciarsi contaminare dalla cultura della competitività, della performance, del successo individualista, del dominio dell'uomo sulla natura.

Bisogna far prevalere il valore sociale delle conoscenze e delle competenze rispetto a quello economico e assumere un duplice atteggiamento, da un lato di attenzione e capacità di analisi del territorio locale e globale, dall'altro di stimolo e proposta autonoma e non subalterna alla cultura dominante.

La scuola deve essere un ambiente di inclusione e di benessere per tutti, dove le diversità non rappresentino un limite ma un'opportunità.

La tecnologia può rappresentare un prezioso alleato. Strumenti digitali e risorse online hanno il potenziale di arricchire l'esperienza didattica, promuovendo modalità di apprendimento più attive e coinvolgenti. Tuttavia, è fondamentale accompagnare queste innovazioni con una riflessione critica, affinché la tecnologia non diventi un obiettivo, ma resti uno strumento al servizio dell'educazione. In particolare occorre aiutare gli studenti a utilizzare in modo intelligente l'Intelligenza Artificiale.

Sono compiti che la scuola da sola non può affrontare, anche perchè non è più il luogo esclusivo della formazione. Solo un progetto formativo partecipato ed integrato, caratterizzato dal coinvolgimento di tutte le agenzie educative del territorio, può rispondere alle domande che la realtà complessa pone oggi. In questo quadro, la cooperazione tra scuole, comunità locali, università e mondo del lavoro deve essere potenziata, creando una rete di sinergia tra tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo. Su questo terreno il nostro Istituto è diventato in questi anni un partner attivo.

Star bene a scuola

Il malessere dei bambini e degli adolescenti è in crescita. I dati relativi ai tentativi di suicidio e a gesti di autolesionismo sono preoccupanti. Molti alunni hanno problemi psicosomatici legati al disagio scolastico. Sono sintomi che riguardano anche la scuola. Quanto possono agire sul malessere degli studenti gli spazi strutturati in funzione della mera trasmissione di informazioni, anziché essere pensati per favorire un confronto autentico e una comunicazione aperta? La stessa rigidità caratterizza i tempi scanditi secondo logiche che rispondono ad esigenze di organizzazione razionale, più che ai bisogni e ai ritmi di apprendimento degli studenti. Più grave è la rigidità mentale che la scuola spesso trasmette e crea negli studenti attraverso l'omologazione e la ritualizzazione del sapere. I ragazzi vivono spesso un approccio ansiogeno alla *performance* scolastica. Sono in aumento i casi di studenti che affrontano con fatica il loro iter scolastico, attraversando fasi difficili, in cui spesso si trovano a studiare materie per così dire "calate dall'alto", dai contenuti troppo distanti dal loro mondo, di fronte alle quali si sentono perciò sempre meno adeguati, ma anche sempre meno motivati; ne conseguono inevitabili insuccessi, con altrettanto calo dell'autostima, fino a giungere, nei casi più gravi, all'abbandono scolastico. Viceversa è dimostrato che l'apprendimento è fortemente favorito dalla motivazione, dall'autostima e dal clima relazionale sereno.

La scuola può svolgere un compito prezioso, promuovendo e sperimentando il dialogo fra diversi, come luogo privilegiato di costruzione delle conoscenze e creando contesti capaci di ospitare l'ascolto reciproco e la dignità

del pensiero di ciascuno. “Nella grande crisi che attraversano economia e politica, clima ed energia, pace e convivenza tra diversi, si aprono enormi campi di indagine da sperimentare. La scuola dovrebbe sempre ambire a essere il luogo dove il passato entra in tensione con il presente e pensieri concepiti in altre epoche possono aiutarci a illuminare con luce obliqua le tante oscurità e incertezze dell’oggi, riuscendo a inquietarci e a stupirci”².

Cambiare la scuola dal basso è possibile

Sono sempre più numerose oggi le scuole che hanno avviato progetti significativi non solo sul piano didattico, ma anche su quello dell’organizzazione scolastica, incluso quello che è lo snodo ineludibile per un vero cambiamento, la valutazione. Si tratta di una realtà in crescita che opera un cambiamento dal basso, spesso in rete, ed è insieme una domanda alle istituzioni scolastiche centrali perché venga completato il processo di autonomia e attuata la riforma dell’organizzazione scolastica.

Anche il nostro Istituto da alcuni anni si sta muovendo in questa direzione. È un processo di cambiamento non autoreferenziale che abbiamo sviluppato negli anni a partire da conoscenze, contatti, scambi e condivisione di progetti di ricerca con scuole innovative sia in Italia che in Europa e nell’interazione con reti di scuole, in particolare la *Rete S:O.S.*, la *Rete Scuole che promuovono salute*, il Centro di Promozione della Legalità, la Rete Las Mariposas, la Rete Asaberg e, non da ultima, la rete di scuole dell’Ambito 5 Lombardia di cui siamo Scuola Capofila per la Formazione.

La nostra idea di scuola

Innovare non basta. Per rispondere ai bisogni degli alunni e della società la nostra scuola ha deciso di *cambiare* l’approccio pedagogico-didatti-

² Franco Lorenzoni, *Il compito della scuola in un anno difficile*, 2022. <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/franco-lorenzoni-2/2022/09/16/scuola-insegnanti-lorenzoni>.

co, i tempi dell'apprendere, gli spazi, la relazione, il curriculum, il sistema di valutazione.

Abbiamo condiviso per prima cosa una nuova idea di scuola senza dare per scontato che l'unico modo di insegnare e di apprendere fosse quello che viene tramandato da generazioni. Insegnare non è un mestiere da suggeritori, richiede, oltre alla padronanza delle discipline, la capacità di gestire la relazione pedagogica, richiede empatia, capacità di ascoltare, di suscitare interesse, di illuminare le menti, di accendere passioni, accompagnando ogni studente nel proprio processo di formazione affinché sia capace di costruire il suo progetto di vita e di essere un cittadino preparato, consapevole, attivo e responsabile.

Don Milani diceva che "la scuola italiana è come un ospedale che cura i sani e respinge i malati". Noi ci proponiamo invece di curare i malati senza trascurare i sani, anch'essi non immuni da fragilità e problemi.

I grandi maestri, don Milani, Mario Lodi, Danilo Dolci, Maria Montessori, ci indicano una strada nuova e ci invitano a cambiare registro, sperimentando una scuola che sappia mettere davvero al centro l'alunno con tutta la sua persona, mente, cuore, corpo e socialità. Una scuola dove lo studente possa essere davvero protagonista e artefice del suo percorso di formazione e possa provare a fare, a sporcarsi le mani, a esplorare, a ricercare, a sperimentare, anche a sbagliare, facendo tesoro dei suoi errori, o meglio del suo errare; una scuola che sappia essere cantiere e comunità di apprendimento, dove anche l'insegnante impara; una scuola che si proponga come ambiente di benessere per tutti, studenti e insegnanti; un luogo dove sia piacevole recarsi ogni mattino per non sprecare nemmeno un giorno di questa straordinaria vicenda che consente a tutte le nostre ragazze e i nostri ragazzi di passare tanto tempo insieme, imparando a imparare, a vivere e a crescere con gli altri.

Questa idea di scuola presuppone di conseguenza anche un'altra idea della valutazione. La confusione imperante su come e cosa valutare è infatti legata alla scarsa chiarezza sul perché valutiamo. Come e più di altre prassi, la valutazione rivela la funzione che la scuola attribuisce al proprio mandato. Si tratta di scelte fondamentali, dato che orientano in maniera decisiva gli apprendimenti e gli atteggiamenti di studentesse e studenti.

Le nostre coordinate valoriali e pedagogiche

Il titolo del nostro progetto sintetizza una visione valoriale e pedagogica condivisa che sta alla base del nostro percorso di ricerca-azione. Siamo convinti che sia urgente un cambio di paradigma nell'educazione, nel quadro di una pedagogia che coinvolga nel processo di apprendimento/insegnamento il corpo, il cuore e la mente. Una pedagogia che prepari i ragazzi e le ragazze all' "umanizzazione della vita", ad apprendere sì, ma anche e soprattutto a relazionarsi bene con sé stessi e con gli altri, ad essere creativi, flessibili e aperti e a praticare l'empatia e la cura dell'altro e dell'ambiente. Una pedagogia del confronto, che parta dalle emozioni e dalla consapevolezza sia dell'insegnante sia degli alunni e sappia accendere il desiderio, la meraviglia di conoscere e coniugare apprendimento e felicità.

Per immaginare altri mondi possibili.

I nostri capisaldi pedagogici sono quindi:

Il percorso di ricerca-azione che la nostra scuola ha sperimentato in questi anni ci ha portato a condividere le seguenti coordinate pedagogiche fondamentali per guidare la nostra azione educativa:

- ✓ occorre instaurare una relazione pedagogica tesa a favorire la personalizzazione, l'ascolto, il rispetto reciproco, la partecipazione, la motivazione, la ricerca collettiva, il benessere;
- ✓ l'apprendimento acquista senso e si sviluppa se la motivazione non è un corollario. I ragazzi portano a scuola le loro attitudini e interessi, i loro saperi e le loro emozioni, spesso il loro malessere, i loro problemi. L'insegnamento non può prescindere da questo loro vissuto, anzi deve farsene carico, partire da lì;
- ✓ apprendimento e insegnamento devono essere in stretto rapporto con l'esperienza e la realtà attraverso una didattica del "fare per imparare", privilegiando la metodologia laboratoriale, la didattica per progetti, gli atelier;
- ✓ la conoscenza è un processo sociale. L'individuo non apprende chiuso nella sua monade. Occorre promuovere il confronto, la co-progettazione, la costruzione sociale dei saperi;

- ✓ le singole discipline devono dialogare e integrarsi fra loro come punti di vista diversi per interpretare la realtà, superando la frammentazione disciplinare e la didattica della campanella;
- ✓ l'azione educativa deve promuovere l'autonomia e la responsabilità degli studenti in ogni momento della vita scolastica;
- ✓ la scuola deve essere un luogo protetto dove si apprende e si pratica la democrazia e la partecipazione da parte di tutti gli attori, nel rispetto delle regole condivise ;
- ✓ l'organizzazione degli spazi e dei tempi gioca un ruolo fondamentale; gli ambienti di apprendimento interni ed esterni devono essere piacevoli, belli e funzionali alle scelte pedagogiche e metodologico-didattiche; i tempi devono essere scanditi non dai "programmi" e dal mantra delle "verifiche", bensì da ritmi di apprendimento e di vita sostenibili sia per gli studenti che per i docenti;
- ✓ la valutazione formativa deve essere finalizzata al miglioramento e all'orientamento e focalizzata sul processo di apprendimento e sulla autovalutazione, sia per gli alunni che per i docenti. E' questo senza dubbio uno dei cambiamenti più difficili da operare per liberare la scuola dalla secca su cui si è arenata, il sistema di valutazione sommativo, meritocratico e competitivo che tende a riprodurre le disuguaglianze di partenza. "Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali", è scritto in "Lettera a una professoressa". Occorre abbandonare la valutazione misurata con i voti e le percentuali (su questo tema abbiamo avviato un confronto nel nostro Istituto);
- ✓ la scuola deve saper leggere i bisogni e rispondere alle domande del proprio territorio, interagendo con le realtà esterne e diventando riferimento importante per la ricostruzione e la riqualificazione del tessuto sociale e dell'ambiente. Questa apertura ha visto il nostro Istituto sempre impegnato non solo nei progetti e nelle reti educative territoriali, ma anche nel rispondere alle committenze sociali a tutto vantaggio del percorso formativo dei nostri alunni.

Piano di navigazione e diario di bordo

Il percorso che negli anni abbiamo seguito con il *progetto CORRENTE_APP* è descritto nelle pagine successive.

Posso qui solo riassumerne l'approccio, le modalità, gli strumenti e le tappe, per lasciare l'approfondimento ad una lettura dei capitoli seguenti.

a) L'approccio: poiché il cambiamento richiede tempi per la riflessione e la consapevolezza, abbiamo evitato fin da subito ogni tipo di forzatura, sforzandoci sempre di promuovere un clima di partecipazione e una leadership diffusa.

b) Il metodo e gli strumenti:

- ✓ siamo partiti da una specifica lettura della realtà facendo riferimento alla tipologia di utenza della nostra scuola, specchio della complessità sociale. Non si poteva non tener conto della provenienza socioeconomica, del vissuto scolastico, della massiccia presenza di studenti con bisogni educativi speciali (DSA, alunni in condizioni di disabilità, stranieri neo arrivati, pluriripetenti provenienti da altre scuole,...), del riaffiorare del malessere (fenomeno in aumento dopo la pandemia), dei risultati forniti dai dati INVALSI;
- ✓ abbiamo affrontato l'analisi dei problemi e dei vincoli quali la formazione dei docenti, l'organizzazione rigida di tempi e spazi, l'alto turnover;
- ✓ abbiamo condiviso un'idea di scuola e di didattica. Abbiamo concordato sulla necessità di alzare l'asticella della nostra offerta formativa, conciliando l'accoglienza e l'inclusività con la qualità, sia sul piano della cultura generale che su quello professionale, per stare al passo coi cambiamenti culturali, tecnologici e comunicativi;
- ✓ abbiamo sempre proceduto attraverso una costante condivisione collegiale degli obiettivi, delle strategie e delle azioni;
- ✓ abbiamo considerato la sperimentazione come il cuore dell'azione didattica. Anche l'insegnante, anche la scuola, imparano facendo. La riflessione costante sull'azione condotta e il monitoraggio dei processi hanno fornito supporto per migliorare le azioni;
- ✓ ci siamo sforzati di coinvolgere sempre tutti i docenti e gli studenti, così che si producesse un reale cambiamento;

- ✓ abbiamo scelto, infine, un osservatore e un formatore esterno qualificato che ci permettesse di uscire dall'autoreferenzialità: il coinvolgimento del CREMIT guidato dal prof. Pier Cesare Rivoltella ci ha permesso di rileggere le nostre prassi educative e di definire un nuovo approccio che fosse rispondente agli assunti teorici da cui si partiva.

c) Le tappe, un percorso attraverso gli anni che ha avuto bisogno di tempo per:

- ✓ la formazione dell'intero Collegio Docenti per almeno tre anni. Una formazione "sul campo", che ha
- ✓ garantito un circolo virtuoso fra sperimentazione e riflessione;
- ✓ l'elaborazione del curricolo di istituto;
- ✓ la revisione dei curricula disciplinari;
- ✓ la sperimentazione degli atelier;
- ✓ la realizzazione delle aule tematiche.

Abbiamo imparato:

- ✓ a far tesoro degli errori;
- ✓ a tenere in considerazione le resistenze, i tempi di risposta, i vincoli del sistema;
- ✓ a valorizzare le risorse umane;
- ✓ a farci carico dei problemi in un'ottica di servizio e di condivisione delle analisi e delle scelte;
- ✓ ad attendere l'imprevisto.

Conclusioni provvisorie

Tornando alla domanda iniziale sul senso della scuola, mi sento di dire che il percorso che la nostra comunità scolastica sta facendo in questi anni, e che è approdato a *CORRENTE_APP*, è stato guidato dalla volontà di valorizzare quella straordinaria opportunità quale è l'avventura formativa di ogni cittadino, per dare senso a questo lungo tempo della propria vita che ogni studente trascorre a scuola, affinché diventi davvero un luogo di crescita, di benessere, di socializzazione. Per tutti.

La scuola è un organismo, un albero da coltivare ogni giorno. Ognuna delle sue parti, studenti, insegnanti, personale scolastico, genitori, deve dare il proprio contributo, mettendo in gioco i corpi, i cuori, le menti, i saperi.

Un grazie va a tutto il Collegio dei Docenti, al team di collaboratori e di figure di sistema (funzioni strumentali, capi dipartimento, responsabili di progetto).

La rotta è tracciata, la nostra nave attrezzata, l'equipaggio preparato ad affrontare gli imprevisti.

La meta è il viaggio.

L'impianto metodologico: Università e Scuola per l'innovazione della didattica

La ricerca partecipata, tra scelta di metodo e cambiamento professionale

prof. Pier Cesare Rivoltella

Ph.D. in Communication Sciences,

Full Professor in Media Education and Education Technology,

Coordinatore del Dottorato di interesse nazionale LESDIT -Learning Sciences and Digital Technologies-,

Direttore del Master di secondo livello MED. -Media, Educazione e Didattica per l'innovazione digitale-

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

1. Ripensare la relazione tra università e scuola

L'innovazione didattica rappresenta oggi una delle sfide più urgenti e complesse per l'istruzione secondaria, chiamata a rispondere a trasformazioni sociali, culturali e tecnologiche di ampio respiro. In questo contesto, la relazione tra Università e scuola non può limitarsi a un rapporto asimmetrico (come purtroppo è spesso capitato e ancora capita), in cui la prima fornisce contenuti e strumenti da applicare e l'altra si limita a eseguire; al contrario, deve trasformarsi in una comunità di pratica fondata su criteri di equità, corresponsabilità e arricchimento reciproco.

Il riferimento al concetto di comunità di pratica (Wenger, 1998) aiuta a leggere l'ambiente scolastico come uno spazio collettivo di apprendimento, dove il significato e l'identità professionale si costruiscono attraverso la partecipazione. Questo comporta l'abbandono dei vecchi approcci "estrattivi" (o "predatori"): istituzioni scolastiche utilizzate per ricerche le cui ricadute rimanevano confinate nei circuiti accademici, senza una reale

reciprocità e senza nemmeno la restituzione dei risultati ai contesti da cui era stati attinti i dati. In questo scenario, il sapere docente viene relegato al ruolo di semplice veicolo esecutivo, privato della sua dignità epistemica. Ne risultano impoveriti sia la ricerca, che perde in concretezza e contatto con la realtà scolastica, sia la didattica, che perde la capacità di interrogarsi criticamente sui propri presupposti.

Questa frattura tra scuola e accademia ha una lunga storia. Già nei primi del Novecento, le prime esperienze di scuola attiva e pedagogia sperimentale denunciarono il rischio che la teoria si producesse in isolamento, senza ascolto dei bisogni concreti degli studenti e delle pratiche educative. La dicotomia teoria-prassi, più volte tematizzata anche nella letteratura pedagogica italiana (Frabboni, 2003; Margiotta, 2007), rischia di alimentare un modello inefficace e autoreferenziale di produzione del sapere educativo. In questa prospettiva, la scuola – lo abbiamo detto – viene vissuta come semplice campo di applicazione di modelli teorici astratti, senza alcun riconoscimento della propria capacità generativa. I “teorici” vengono dall’Università, a scuola ci sono solo i “pratici”.

Rompere con questa logica richiede un cambio di paradigma epistemologico: è necessario riconoscere che anche gli insegnanti sono produttori di conoscenza, portatori di saperi impliciti, riflessivi e contestuali. La professionalità docente, per essere valorizzata, ha bisogno di essere messa nelle condizioni di problematizzare, sperimentare, riflettere, valutare. Questo garantisce la ricerca partecipata, facendone non più un “esecutore” ma un co-progettista di cambiamento. Si superano in questo modo i limiti di una ricerca educativa impositiva e verticale, per costruire un sapere condiviso in cui la valorizzazione dell’esperienza soggettiva e del sapere implicito degli insegnanti concorre a materializzare l’ipotesi del professionista riflessivo proposta da Schön (1983).

2. La Ricerca Partecipata come cornice teorico-metodologica

Il paradigma della Ricerca Partecipata (o Participatory Action Research) nasce in risposta alla critica delle metodologie tradizionali che separano in modo netto il ricercatore dall’oggetto della ricerca. Già negli anni Quarant-

ta del secolo scorso, Kurt Lewin (1946) aveva proposto il modello della Ricerca-Azione, sottolineando l'importanza di un processo ciclico in cui osservazione, pianificazione, intervento e riflessione si alternano in modo continuo e partecipato. L'idea fondamentale è che la conoscenza non venga semplicemente raccolta, ma costruita insieme ai soggetti coinvolti.

Negli anni Settanta, con l'affermarsi della pedagogia critica e del pensiero emancipativo, il paradigma partecipato trova nuovi sviluppi. Paulo Freire, con la sua pedagogia degli oppressi, mette al centro del processo educativo il dialogo, la coscientizzazione e l'azione trasformativa. La conoscenza non è neutra, ma profondamente situata e connotata da implicazioni etiche e politiche. Educare significa permettere ai soggetti di leggere criticamente la realtà e di agire per trasformarla. Le implicazioni culturali e cognitive dell'educazione, con riferimento al ruolo dei significati e dei contesti, divengono centrali nei processi organizzativi e formativi (Bruner, 1996).

La Ricerca Partecipata si differenzia dalle forme tradizionali di indagine per alcuni tratti distintivi: l'orizzontalità della relazione tra ricercatore e partecipante, la valorizzazione dei saperi locali e professionali, la centralità dell'azione e della trasformazione. Inoltre, essa implica un forte investimento in termini di relazionalità, ascolto e fiducia reciproca. L'atto di ricercare diventa un processo collettivo di costruzione del significato, in cui la conoscenza emerge dall'interazione tra prospettive diverse. È quanto suggerisce l'approccio narrativo e qualitativo alla ricerca che, come proposto da Stake (1995) e Merriam (1998), consente di analizzare le pratiche educative attraverso casi studio che rendono conto della complessità del reale.

In ambito scolastico, questo approccio ha conosciuto una notevole diffusione, in particolare nei progetti di innovazione didattica. Molti studi hanno mostrato come il coinvolgimento attivo dei docenti nei processi di ricerca aumenti il loro senso di autoefficacia, favorisca la riflessività professionale e contribuisca alla costruzione di una cultura della collaborazione (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Il docente-ricercatore diventa così una figura chiave di una scuola che apprende e si trasforma.

La Ricerca Partecipata si configura dunque come una metodologia educativa coerente con i principi della democrazia, della giustizia epistemica e dell'apprendimento trasformativo. Essa permette di dare voce a chi,

troppo spesso, è rimasto ai margini dei processi di produzione del sapere, restituendo dignità e valore all'esperienza educativa quotidiana.

2.1. Il cambiamento del ruolo dell'insegnante nella Ricerca Partecipata

Uno degli aspetti più significativi della ricerca partecipata è il profondo mutamento del ruolo dell'insegnante. All'interno di questo paradigma, infatti, il docente non è più visto come un semplice esecutore di direttive o destinatario passivo di innovazioni provenienti dall'alto, ma come un soggetto attivo, critico e riflessivo, coinvolto pienamente nel processo di progettazione, attuazione e valutazione dell'intervento educativo.

L'insegnante diventa co-ricercatore: contribuisce alla definizione delle domande di ricerca, partecipa alla raccolta e all'analisi dei dati, elabora soluzioni a partire dalla propria esperienza professionale. Questo coinvolgimento diretto non solo restituisce valore e centralità alla professionalità docente, ma favorisce anche lo sviluppo di una consapevolezza critica del proprio agire educativo. Il docente impara a guardare alla propria pratica non come a un insieme di routine consolidate, ma come a un terreno fertile per l'indagine, la sperimentazione e il cambiamento.

Inoltre, la Ricerca Partecipata riconosce e valorizza i saperi taciti e situati degli insegnanti: quelle conoscenze che derivano dall'esperienza quotidiana, spesso difficili da formalizzare ma fondamentali per comprendere la complessità del contesto educativo. È il contributo di Nonaka e Takeuchi (1995) che già alla metà degli anni Novanta del secolo scorso aveva consentito di comprendere come le organizzazioni (e quindi anche le scuole) possano diventare "organizzazioni-che-apprendono", capaci di generare e condividere conoscenza in modo continuo. La riflessione sui saperi, attivata nel confronto con altri docenti e con i ricercatori, diventa così un potente strumento di sviluppo professionale e allo stesso tempo un modo per garantire che il valore (il know how degli insegnanti) rimanga dentro l'istituzione scolastica. Perché questo sia possibile serve procedere alla esplicitazione e formalizzazione dei saperi professionali: metodologie come l'entretien d'explicitation (Vermerisch, 1994), utilizzato anche nei contesti di accompagnamento formativo, consentono di farlo.

Infine, la Ricerca Partecipata sollecita le dinamiche collaborative nella formazione tra pari (Topping, 2005): di esse sono documentati i benefici in termini di motivazione, fiducia e apprendimento distribuito.

Un'ultima osservazione merita, dal punto di vista identitario, il passaggio da “insegnante” a “insegnante-ricercatore”, soprattutto in relazione alla ridefinizione del suo ruolo nel sistema educativo: un ruolo che prevede che esso partecipi alla produzione di conoscenza pedagogica e contribuisca attivamente al dibattito professionale e scientifico (Vinatier & Durand, 2002).

2.2. Il cambiamento del ruolo del ricercatore nella Ricerca Partecipata

Se nella ricerca tradizionale il ricercatore assume il ruolo di osservatore esterno, detentore di un sapere esperto e oggettivo, nella Ricerca Partecipata questo ruolo viene profondamente trasformato. Il ricercatore è chiamato a rivedere la propria posizione epistemica, abbandonando ogni pretesa di neutralità e accettando di entrare in una relazione di reciprocità con i soggetti coinvolti.

Il ricercatore partecipativo si configura come un facilitatore del processo conoscitivo e trasformativo. Più che trasmettere contenuti, egli costruisce le condizioni per un dialogo autentico, ascolta, pone domande, restituisce senso. Il suo compito non è quello di guidare dall'alto, ma di accompagnare, sostenere e co-costruire significati insieme agli attori educativi. Questa è stata la mia postura lungo l'intero arco del lavoro svolto: una postura ispirata al coaching come leva per lo sviluppo professionale dei docenti che trova fondamento nei lavori di Knight (2007) e Whitmore (2002) e che pone l'accento sull'ascolto, la relazione simmetrica e la responsabilità condivisa. La logica orizzontale e non accademica che ispira questo tipo di lavoro formativo (come anche i processi di accompagnamento professionale e mentoring descritti da Kram, 1985), si rivela centrale per promuovere apprendimenti trasformativi all'interno delle scuole.

Questo cambiamento comporta anche una trasformazione delle competenze richieste. Il ricercatore partecipativo deve possedere sensibilità relazionale, capacità di ascolto, apertura all'incertezza e alla negoziazione. Deve saper sospendere il giudizio, accettare la complessità e rinunciare al

controllo totale del processo. In questo senso, la Ricerca Partecipata implica una forte dimensione etica, fondata sul rispetto, sulla fiducia e sulla responsabilità condivisa.

Infine, il ricercatore partecipativo è anche chiamato a rimettere in discussione le proprie categorie interpretative, aprendosi all'ibridazione tra saperi accademici e saperi pratici. Questo processo, seppur faticoso, arricchisce profondamente la ricerca e la rende più pertinente, contestuale e trasformativa. Il ricercatore non si limita più a studiare la realtà: vi prende parte, la attraversa, la abita insieme agli altri.

3. Il design didattico per la costruzione del curriculum: il Conversational Framework e le mappe pedagogiche

In un progetto di Ricerca Partecipata, la fase di progettazione didattica assume un ruolo centrale. Essa non comporta solo di definire obiettivi e attività, ma implica di costruire un impianto pedagogico che sia coerente con i valori di collaborazione, riflessività e trasformazione. In questo senso, il *Conversational Framework* proposto da Diana Laurillard (2012) si è rivelato uno strumento particolarmente utile.

Il *Conversational Framework* è un modello teorico che descrive l'apprendimento come un processo dialogico tra docente e discente, mediato da attività, strumenti e feedback. Secondo Laurillard, ogni apprendimento efficace implica sei tipi di attività: acquisizione (lettura, ascolto), indagine (ricerca), pratica (esercitazione), produzione (creazione di artefatti), discussione (interazione verbale), collaborazione (lavoro tra pari). Queste attività non sono sequenziali ma interconnesse, e la loro alternanza costituisce la dinamica fondamentale dell'apprendere.

Questo modello si fonda su una concezione costruttivista e dialogica del sapere: lo studente apprende quando può confrontare le proprie rappresentazioni con quelle altrui, metterle alla prova, modificarle. Il docente, in questo schema, non è un trasmettitore di contenuti, ma un mediatore che facilita il dialogo, propone sfide cognitive, fornisce feedback.

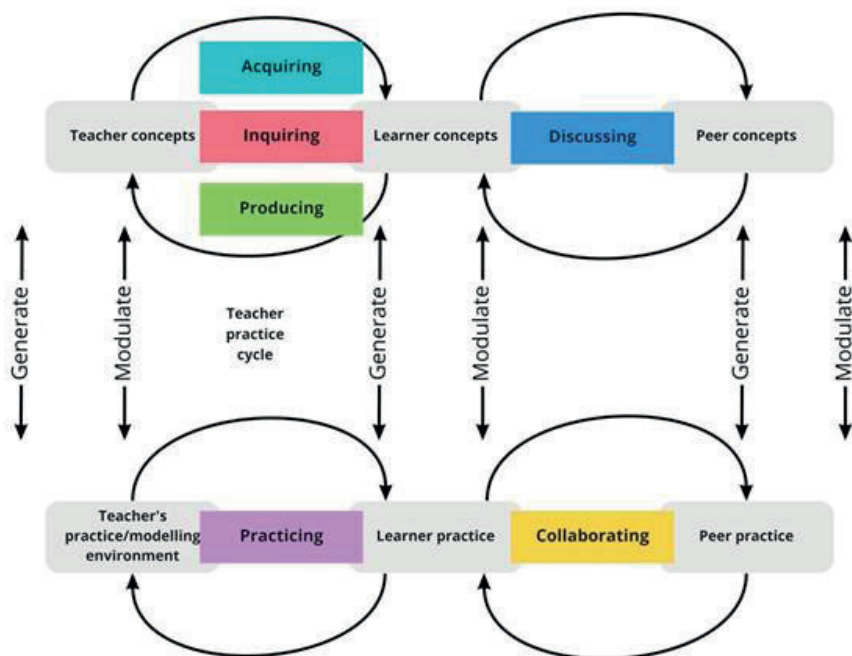


Fig. 1 – Il Conversational Framework di Diana Laurillard

Applicare il Conversational Framework in una Ricerca Partecipata significa costruire insieme ai docenti un percorso didattico in cui le attività siano pensate per attivare questi sei tipi di apprendimento. Significa anche riflettere sulla funzione degli strumenti (digitali e non), sulla struttura delle interazioni, sulla qualità del feedback. Ogni tipo di attività può essere sostenuta da strumenti diversi: video e podcast per l'acquisizione, motori di ricerca per l'indagine, simulatori per la pratica, piattaforme collaborative per la produzione, forum e chat per la discussione, ambienti di co-working per la collaborazione. La tecnologia non è fine a sé stessa, ma diventa leva per una didattica più ricca, dialogica e personalizzata che si integra nella progettazione di ambienti di apprendimento complessi e flessibili, in cui gli studenti siano protagonisti attivi e riflessivi.

3.1. La progettazione del curricolo e le mappe pedagogiche

Un ulteriore ambito di trasformazione che la Ricerca Partecipata sollecita riguarda la progettazione del curricolo. In una visione tradizionale, il curricolo è spesso inteso come una sequenza lineare di contenuti disciplinari da trasmettere. La Ricerca Partecipata, invece, suggerisce un approccio più dinamico e dialogico in cui il curricolo diventa un processo in continua evoluzione, costruito con gli attori educativi e rispondente ai bisogni reali degli studenti e del contesto.

In questo quadro, si afferma l'utilità di un modello di progettazione curricolare centrato sulla costruzione di mappe pedagogiche (Amarelli et al., 2013). Le mappe pedagogiche:

- non si limitano a rappresentare gli obiettivi disciplinari o le competenze da raggiungere, ma cercano di visualizzare le connessioni tra saperi, esperienze, strumenti e valori educativi;
- permettono di rappresentare il curricolo come un sistema aperto, interconnesso e orientato alla formazione integrale della persona;
- aiutano i docenti a co-progettare percorsi formativi in modo collaborativo, partendo da domande autentiche, problemi reali, progetti significativi;
- favoriscono una didattica orientata per compiti di realtà, in cui le competenze disciplinari si intrecciano con quelle trasversali e con le dimensioni affettive, etiche e sociali dell'apprendimento;
- infine, permettono una maggiore flessibilità nella gestione delle attività, consentendo di adattare il percorso formativo in itinere sulla base delle evidenze che emergono durante il lavoro in aula.

Nel contesto della Ricerca Partecipata, le mappe pedagogiche diventano anche uno strumento di documentazione e riflessione condivisa: supportano la ricostruzione dei processi di apprendimento, rendono visibili le scelte didattiche e curricolari, offrono una base per il dialogo tra docenti, studenti, ricercatori e famiglie. In tal senso, esse non sono solo strumenti tecnici, ma veri e propri artefatti epistemici, capaci di orientare l'azione educativa in modo consapevole e trasformativo. Così hanno funzionato nella sperimentazione che viene presentata in questo volume e ne rappresentano uno dei risultati più maturi.

4. *La valutazione come processo formativo: il portfolio come motore di senso*

Nel quadro della Ricerca Partecipata la valutazione non può essere intesa come un momento separato e conclusivo, finalizzato esclusivamente alla misurazione della performance dello studente. Al contrario, essa assume una funzione formatrice, ovvero orientata a sostenere e guidare il processo di apprendimento, ponendosi come uno dei motori fondamentali della crescita cognitiva e metacognitiva.

Come sottolinea Hadji (1992), la valutazione formatrice si fonda su una logica dialogica e processuale: essa implica un'interazione continua tra docente e studente, durante la quale vengono condivisi criteri, individuate strategie di miglioramento, monitorati i progressi. Non si tratta semplicemente di "correggere" o "verificare", ma di accompagnare l'apprendimento, promuovendo consapevolezza, riflessione e autoregolazione. Intesa in questo modo, si può leggere come una forma di *assessment as learning*, che enfatizza il ruolo attivo dello studente nel processo valutativo e non consente di distinguere il momento dell'azione didattica da quello della valutazione. Non solo valutazione per l'apprendimento (formativa), ma valutazione come apprendimento: lo studente diventa soggetto della valutazione, riflette sui propri esiti, apprende dal feedback, sviluppa strategie personali per affrontare compiti cognitivamente sfidanti. Questa prospettiva, sostenuta da studiosi come Lorna Earl (2013), è coerente con un'idea di scuola come comunità di ricerca, dove l'apprendimento è un processo riflessivo e partecipato.

Il portfolio digitale rappresenta uno degli strumenti più efficaci per integrare questi principi nella pratica valutativa. Esso consente di documentare il percorso di apprendimento in modo articolato, valorizzando le evidenze qualitative, i prodotti intermedi, le riflessioni personali. In una logica partecipativa, il portfolio non è solo una raccolta di materiali, ma un ambiente di narrazione e metariflessione dove lo studente può costruire un discorso di senso sulla propria esperienza.

Nel contesto della Ricerca Partecipata, esso diventa occasione di confronto tra studenti e insegnanti, ma anche tra docenti e ricercatori. Può essere utilizzato per osservare l'evoluzione delle competenze, ma anche per cogliere aspetti più sottili come la motivazione, la consapevolezza,

l'autonomia. La valutazione si trasforma così in un processo continuo, dialogico e trasformativo.

L'utilizzo del portfolio richiede alcune condizioni: una progettazione chiara, criteri condivisi, tempi dedicati alla riflessione, strumenti accessibili. Ma soprattutto richiede un cambiamento culturale: occorre passare da una visione della valutazione come controllo a una visione della valutazione come apprendimento. In questa prospettiva, il portfolio si configura come uno strumento di mediazione che consente allo studente di riflettere sul proprio processo formativo, di documentare i progressi e di acquisire consapevolezza rispetto agli obiettivi raggiunti. La chiarezza progettuale diventa essenziale per attribuire senso al percorso, così come la trasparenza dei criteri consente di orientare l'azione e stimolare un'assunzione di responsabilità da parte degli studenti. I tempi dedicati alla riflessione, spesso trascurati nella routine scolastica, sono invece fondamentali per attivare processi metacognitivi e per trasformare l'esperienza in apprendimento. Inoltre, l'accessibilità degli strumenti (in formato cartaceo o digitale) rappresenta una condizione tecnica ma anche simbolica: il portfolio deve essere uno spazio abitabile, uno strumento usabile e personalizzabile, che favorisca l'appropriazione da parte dello studente e promuova una relazione autentica con l'insegnante.

Numerosi studi hanno mostrato l'efficacia del portfolio nella promozione di competenze trasversali, nella valorizzazione della diversità degli stili cognitivi, nella costruzione dell'autoefficacia. In particolare, il portfolio si è rivelato utile per sostenere gli studenti nei contesti complessi e nelle attività a lungo termine, come i compiti autentici, i progetti interdisciplinari, le esperienze di service learning. La sua struttura flessibile e personalizzabile consente di accogliere forme diverse di espressione e di documentazione, dando spazio alla creatività, alla pluralità di linguaggi e alla soggettività del vissuto. Il valore pedagogico del portfolio risiede dunque nella sua capacità di attivare una valutazione di tipo formativo e processuale, che accompagna l'apprendimento e sostiene lo sviluppo dell'identità. Nei contesti più innovativi, il portfolio assume anche una funzione orientativa, permettendo agli studenti di rileggere il proprio percorso, di esplicitare le competenze acquisite e di prepararsi in modo consapevole alle transizioni future, sia formative che professionali.

5. Per concludere: un modello integrato per l'innovazione sostenibile

Il modello che emerge dalla riflessione che abbiamo provato a elaborare è un modello integrato, fondato sull'interazione tra Ricerca Partecipata, design conversazionale e valutazione riflessiva. Non si tratta di tre elementi separati, ma di tre dimensioni di un unico processo di innovazione educativa. Un processo che riconosce la complessità dell'insegnamento, valorizza il sapere professionale dei docenti, promuove la centralità dello studente come soggetto attivo.

Questo modello ha una forte potenzialità trasformativa, ma richiede anche condizioni sistemiche: tempi distesi, riconoscimento istituzionale, spazi di formazione condivisi, leadership distribuita. Non basta introdurre strumenti nuovi: occorre ripensare le culture professionali, le relazioni tra i soggetti, i criteri di valutazione.

In questa prospettiva, il rapporto tra università e scuola può diventare il motore di un cambiamento più ampio. Un cambiamento che non si fonda su ricette preconfezionate, ma su percorsi di ricerca condivisa, su comunità di pratica, su alleanze educative fondate sulla fiducia. L'innovazione sostenibile non è quella imposta dall'alto, ma quella costruita nel dialogo, nella riflessione e nella cura.

In definitiva, l'esperienza della Ricerca Partecipata mostra che è possibile fare innovazione in modo democratico, cooperativo e significativo. Che la scuola può essere luogo di ricerca, e che la ricerca può essere occasione di crescita per tutti. Che l'educazione, per essere davvero trasformativa, deve partire dall'ascolto, dalla condivisione e dalla fiducia nel potere generativo delle relazioni. Questo è anche l'augurio che personalmente faccio a tutti gli insegnanti che hanno preso parte al progetto, soprattutto all'équipe della dirigente: darsi continuità, trasformare questa esperienza per molti aspetti unica in una dimensione normale del loro fare scuola e del farla in un certo modo.

Parte prima

Punti di vista

Ricerca-Azione

Azione e valutazione, pratica in situazioni concrete

(a cura dei proff. Simone Bianchi e Gaetano Fiore)

La Ricerca-Azione si presenta come lo studio di una situazione nella pratica scolastica con lo scopo sia di migliorare la qualità dell'azione al suo interno sia di giungere a una valutazione che sia pratica a partire da situazioni concrete.

Una validità delle “teorie” che genera verifiche “scientifiche” della verità, utilità nell'aiutare il discente ad agire in modo più intelligente, abile e consapevole.

Nella ricerca-azione le “teorie” non sono convalidate indipendentemente e poi applicate alla pratica, esse sono convalidate attraverso e a partire dalla pratica, ed è ciò che il nostro team di Dipartimento dell'Area d'indirizzo “Tecnico in Grafica e Comunicazione” ha con consapevolezza e volontà messo in campo attraverso una sperimentazione dal periodo post-pandemico ad oggi.

I punti di forza di questa esperienza sono stati sia la consapevolezza del proprio ruolo di educatore all'interno della comunità, sia quella del “fare” in un'ottica di ricerca-azione, esperienza didattica che incrementa competenze e abilità.

Una pratica che valorizza la scrittura autoriflessiva e quella dell'esperienza professionale attraverso l'attività laboratoriale con stesure di relazioni, documenti di sintesi, elaborati e, soprattutto, la valutazione dei processi d'apprendimento.

Il continuo e periodico aggiornamento e la volontà di sperimentare progettazioni trasversali sono stati determinanti per la costruzione di

un'attenzione e dedizione a percorsi concreti, alle attese che sono state raggiunte nell'azione stessa con l'ausilio di strumenti innovativi che hanno consolidato le competenze implicite ed esplicite. Funzionali e quasi sempre efficaci, tali azioni, arricchiscono gli sviluppi culturali e metodologici della disciplina e della relativa didattica.

L'organizzazione delle situazioni di apprendimento è prassi consolidata nel predisporre in modo corretto e fruibile i progetti da sottoporre alla classe. Organizzare momenti di apprendimento, intervallati da fasi teoriche, per poi tradursi di fatto in operatività. L'osservazione di tali processi si è concretizzata con i momenti salienti della valutazione secondo un approccio formativo/costruttivo. Significativa in tal senso è l'autovalutazione degli elaborati coinvolgendo il discente e l'intera classe, analizzando i processi del percorso, anche di attività trasversali, e cogliendo i momenti significativi della riflessione. Uno stimolo e un rinforzo del processo di apprendimento, nel nostro caso specifico con precise interconnessioni con il mondo della comunicazione.

La ricerca-azione alimenta quindi le conoscenze e le pratiche e ci spinge a trasferire in modo del tutto innovativo soluzioni meta progettuali, mettendo in campo le nuove tecnologie e nuovi sistemi organizzativi e formativi, sostenuti e arricchiti da una formazione continua.

Negli ultimi anni presso l'I.S.I.S. Zenale e Butinone di Treviglio si è sperimentato lo strumento dell'e-portfolio, un progetto d'Istituto che è divenuto un appuntamento fisso per le classi terminali dell'indirizzo tecnico in Grafica e Comunicazione e del percorso IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) in Grafica ipermediale, con l'obiettivo di allargarlo anche all'indirizzo tecnico nel Turismo.

La scelta di adottare questo strumento nasce innanzitutto qualche anno fa per inserirsi in modo coerente tra gli obiettivi formativi prioritari previsti dal PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) quali, per esempio, le azioni previste dal piano di miglioramento d'istituto, che prevede lo "sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro".

Analogamente l'e-portfolio concorre al raggiungimento di alcuni obiettivi di processo inseriti nel piano di miglioramento alle voci “Nuovi ambienti di apprendimento” (sperimentare metodologie didattiche innovative entro spazi di apprendimento flessibili, costruire progetti aperti al territorio attraverso i quali acquisire competenze interdisciplinari e di cittadinanza) e “Continuità e orientamento” (realizzare la costruzione di un e-portfolio come progetto ponte e in continuità con il mondo del lavoro per tutte le classi in uscita dall'Istituto; formare gli studenti nella scelta del proprio percorso di vita e di lavoro).

In particolare il progetto intende rispondere alla priorità di “aumentare il numero dei diplomati che riescono ad inserirsi nel mondo del lavoro o che continuano la propria formazione”.

In realtà il progetto e-portfolio si inserisce perfettamente all'interno di una offerta formativa che tiene il passo con le richieste del mondo del lavoro e, soprattutto, nella logica di un laboratorio riflessivo perché lo studente, guidato dal docente formatore, è costretto ad analizzare il proprio vissuto in termini esperienziali e di competenze. Proprio per questo motivo l'intenzione è allargarlo quantomeno all'ultimo triennio, per fare in modo che questo approccio sia trasversale e presente durante il percorso degli ultimi tre anni.

Ma andiamo con ordine.

L'idea è nata nel 2015 dal confronto su una breve pubblicazione, “E-portfolio. Il raccoglitore digitale” di Ralph Kugler dell'Alta scuola pedagogica San Gallo, pubblicato da educa.ch, in cui si presentava il valore pedagogico dello strumento “e-portfolio”. La lettura è stata persuasiva alla luce sia della possibilità effettiva di apprendimento autoformativo sia della maggiore attenzione posta al processo piuttosto che al prodotto che lo strumento consente.

Dall'anno scolastico 2016/17 l'esperienza è divenuta curricolare per le classi Quinte dell'Istituto Tecnico in Grafica e Comunicazione, a partire dall'a.s. 2017/18 è iniziata la fase di sperimentazione anche per le studentesse e gli studenti dell'Istituto Tecnico nel Turismo, nonostante alcune battute a vuoto dovute a varie cause (difficoltà logistiche a causa dell'ubicazione del suddetto indirizzo nella succursale, orari pomeridiani e restrizioni causate dall'epidemia Covid-19). Ma l'attenzione nei confronti

di questa componente importante del nostro Istituto rimane una delle priorità del progetto.

Ma cos'è, concretamente, un e-portfolio?

L'e-portfolio è un curriculum digitale che si presenta come un sito nel quale lo studente racconta chi è e cosa sa fare, a partire da una continua analisi e riflessione del proprio vissuto, tra le mura scolastiche e nella vita quotidiana, senza distinzione.

Sono cinque i concetti che sono alla base della costruzione di questo curriculum, secondo quanto suggerito da Häcker¹:

- La rappresentazione delle competenze
- La riflessione
- Il processo di apprendimento
- La valutazione delle prestazioni
- La personalizzazione

Come si può facilmente intuire da questi cinque concetti, l'e-portfolio si inserisce perfettamente nella logica del laboratorio riflessivo, come suggerito da Schon per la formazione dei giovani educatori.

I docenti formatori che hanno il compito di preparare i nuovi docenti solitamente presentano le loro modalità di agire in modo standardizzato e come un dato di fatto assodato, anche quando si tratta di raccontare la loro esperienza. Tutto il processo di pensiero, di riflessione e di elaborazione che ha portato a ideare questo percorso resta oscuro o del tutto implicito.

Al contrario, nel laboratorio riflessivo si mette in campo una formazione che ha l'obiettivo di "preparare educatori come ricercatori IN azione: costruire sapere a partire dall'esperienza".

Si tratta, quindi, di una modalità di apprendimento legato all'esperienza, a partire dal proprio vissuto, dalle proprie competenze e, perché no, dai propri errori, a diretto contatto con il reale.

Il vero docente formatore non deve applicare in modo automatizzato meccanismi di apprendimento per i suoi discenti, ma deve ogni volta capire il mondo che lo circonda, in una continua visione critica del presente e

¹ T. Häcker, *Portfolio – Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*, Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Heidelberg 2004.

cercando scenari educativi migliori di quelli attuali e che facilitino la ricerca dei propri modi di piena realizzazione.

In altre parole, saper costruire sapere a partire dall'esperienza dove, come suggeriva Dewey, l'esperienza deve costituire il punto di avvio e il punto di arrivo per la costruzione della teoria.

È all'interno di questo quadro di formazione che si colloca l'e-portfolio come uno strumento ideale per il docente per mettere in campo una didattica legata alla riflessione anche dello studente sulla propria esperienza, con risvolti di forte carattere orientativo.

La riflessione sulla propria esperienza può strutturarsi in diverse fasi, tra di loro anche parallele. Le più importanti sulle quali abbiamo concentrato la nostra attenzione sono:

- ricostruire l'esperienza nella forma di una descrizione analitica;
- mettere a fuoco i pensieri (teorie, opinioni, giudizi) agiti nel corso dell'esperienza;
- valutare gli esiti conseguiti attraverso le azioni intraprese.

Queste fasi sono servite per costruire il menu dell'e-portfolio di ogni studente².

La ricostruzione della propria esperienza è inserita all'interno di tre sezioni.

1 - "Chi sono"

Questa sezione permette allo studente di riflettere su chi è stato e su chi è diventato oggi per gettare uno sguardo sul suo futuro.

In una logica di interdisciplinarietà, in questa parte è seguito nella stesura del testo anche dagli insegnanti di lingua italiana, non solo per una questione di correttezza di esposizione.

2 - "E-portfolio"

Questa sezione raccoglie, invece, i progetti realizzati nel corso dell'ultimo triennio nelle discipline di indirizzo (Progettazione Multimediale e Laboratori Tecnici). Si tratta di elaborati grafici, fotografici e video, spesso

² <http://www.ezenale.eu/wp/>

risultato di project work interdisciplinari e che intersecano tematiche di educazione civica, scelti dallo studente in quanto significativi all'interno del suo percorso di studi. Il docente lo guida aiutandolo a riflettere sui criteri di questa scelta, uscendo dalla banale distinzione del “mi piace”/”non mi piace”, ma concentrandosi sul processo che lo ha portato alla realizzazione e, di conseguenza, agli esiti conseguiti.

3 - “Esperienze”

Infine, in quest'ultima sezione, si raccoglie tutto quanto il ragazzo ha realizzato fuori dall'aula, non necessariamente riguardante competenze relative alle materie studiate a scuola. È uno spazio dedicato quindi a completare la figura dello studente di fronte a un ipotetico datore di lavoro, ma anche che mostra l'importanza di tutte quelle esperienze fuori dalle mura scolastiche che servono a raggiungere una maggiore consapevolezza di se stessi.

Volontariato, sport a livello agonistico o meno, viaggi: tutto quanto arricchisce la propria persona e permette al ragazzo di capire chi è e dove vuole andare. Anche qui seguito e guidato dai docenti.

L'attenta analisi e scelta dei propri elaborati e del proprio vissuto permette di soddisfare il punto “valutare gli esiti conseguiti attraverso le azioni intraprese”, inserendo all'interno delle pagine la consapevolezza delle competenze raggiunte, in forma testuale oppure in forma grafica.

L'e-portfolio si configura quindi come uno strumento prezioso sotto diversi punti di vista.

Una valenza innanzitutto didattica, in quanto offre la conoscenza di una piattaforma CMS Open Source per la realizzazione di siti web. Ma soprattutto la possibilità di accrescere la consapevolezza del proprio io, delle proprie competenze e, in chiave orientativa, verso quali traguardi proseguire il proprio percorso.

Corpo, Mente e Cuore in ottica inclusiva

(a cura delle prof.sse Michela Cavenago e Vania Testa)

Introduzione

«In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare ad essere”. L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente»¹.

Questa riflessione vuole evidenziare come la creazione di momenti di apprendimento attivo permetta la realizzazione di una individualità specifica e speciale, una personalità unica e inimitabile, in un ambiente inclusivo, determinato, di vita comune, seppur complesso, come è la scuola. Proposte didattiche significative ed esperienze riconoscibili da tutti gli attori coinvolti, danno fiducia, permettono di seguire e convergere verso un obiettivo comune portando alla luce i talenti di ogni studente. Credere nella forza individuale inserita in un luogo sociale di coprogettazione e corresponsabilità, dove vi è attenzione al “*to care*” è indispensabile per l’arte del crescere persone autonome, responsabili e con cittadinanza attiva, ognuna con le proprie possibilità e le proprie doti. Ebbene, tutti hanno delle doti, così come tutti hanno delle fragilità; è importante averne consapevolezza e creare un ambiente teso all’aiuto reciproco. Determinante quindi ri-

¹ *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, MIUR, Roma 2012, p. 6.

sulta l'osservazione dei contesti e dei bisogni, l'attivazione di metodologie inclusive, come la proposta della progettazione e attuazione degli Atelier, l'accoglienza di gruppi eterogenei, per condividere un percorso comune in un contesto di condivisione e rispetto. Un'evoluzione che coinvolge tutti i soggetti presenti, adulti inclusi, che con competenza e umiltà accompagnano i giovani adulti alla società odierna ed educano "alla gentilezza". Uno stare bene a scuola che coinvolge corpo-mente-cuore che, attraverso l'incontro, la relazione e l'entrare in rapporto con l'altro in modo intenzionale, sviluppa senso di soddisfazione e autoefficacia, in un ambiente positivo che favorisca un apprendimento duraturo, funzionale e proattivo.

1. *Il docente zen(ale)*

Spontanea è l'associazione tra il significato della parola giapponese "Zen" e il nome del nostro Istituto: da un lato uno stile di vita che riporta all'essenziale e allo stare bene, dall'altro una risposta concreta attuata da un corpo docente coinvolto attivamente nella co-costruzione di scenari sfidanti che sappiano raggiungere i nuclei fondanti delle discipline, motivando e ingaggiando l'intera comunità scolastica. Stare bene a scuola in modo consapevole e corresponsabile è possibile.

1.1. *Docenti consapevoli e corresponsabili*

Insegnare, dal latino *insignare*, significa "incidere, imprimere nella mente" (Treccani). L'insegnante è colui che «[...] realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni [...]» (art. 26 CCNL 2006-2009), è dunque la figura che, attraverso parole, spiegazioni o esempi, rende possibile un'acquisizione di conoscenze, saperi, abilità o esperienze e conduce alla ricerca di significati. Si tratta di «una professione naturalmente e inevitabilmente in costante evoluzione»², che deve stare al passo con la mutevo-

² R. Cerri (a cura di), *Didattica in azione. Professionalità e interazione nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2008, p. 29.

lezza della società e delle pratiche comportamentali ed etiche, deve riuscire a ri-conoscere e ri-pensare al proprio modo di fare didattica per progettare e strutturare diverse strategie, conoscere molteplici metodologie, prestare attenzione ai feedback ricevuti da ogni studentessa e studente che incontra e dare priorità alle relazioni che si costituiscono.

Si potrebbero sintetizzare le competenze richieste a tale funzione in tre categorie afferenti a:

- conoscenze necessarie per sostenere la relazione educativa, la trasmissione culturale e la mediazione didattica necessaria;
- competenze di ordine organizzativo e gestionale per progettare attività motivanti e significative, gestire tempistiche e risorse materiali e umane e garantire una comunicazione efficace e costituita dalla rete;
- disposizioni personali in termini di profondità individuale e valore in termine di umanità³.

Questo fa capire come sia una persona che vive, nella sua professionalità ed emotività, in un contesto scolastico coinvolgente, dinamico e complesso. L'insegnante si confronta ogni giorno con la presenza di forte eterogeneità di giovani adulti che, per svariati motivi, presentano bisogni educativi speciali, che necessitano di ascolto sincero, empatia, che vogliono e devono sentirsi accolti nella loro diversità e peculiarità, che a volte “urlano” il loro disagio per cercare attenzione e chiedere aiuto durante il cammino scolastico che li accompagna per poi essere pronti a gettarsi nel fiume della vita reale. Il ruolo dell'insegnante è, ora più che mai in un mondo dove mancano i punti di riferimento, fondamentale per la formazione delle nuove generazioni future, le quali cercano supporto per il compimento sereno del proprio processo di formazione e maturazione personale. I docenti sono inoltre esperti in relazioni umane, per questo è necessaria la formazione e lo spazio di pensiero sulla gestione delle relazioni, sulla cura personale rispetto alla propria emotività in connessione costante con l'emotività altrui, ma in condizione di condivisione e non di separazione o di isolamento. La separazione non attiva mai un cambiamento. Per la creazione di un ambiente formativo e inclusivo sono invece

³ *Ibi*, p. 30.

necessarie: le sinergie umane, la collaborazione sana e non competitiva tra colleghi e la coprogettazione in ottica transdisciplinare.

Divenire un buon gruppo docente non è un percorso breve, ma necessita di tempo, volontà, fiducia e formazione continua. La comunicazione tra docenti deve essere circolare e completa: unitarietà, trasparenza ed esplicitazione devono essere perseguiti per tutto il percorso formativo di crescita dei discenti. Realizzare collegialità finalizzata allo sviluppo dello studente, il quale ha intorno a sé persone che si interessano sinceramente alla sua crescita⁴.

«La nuova scuola non può essere pensata e realizzata se non mediante un nuovo modo di essere insegnanti, in cui oltre all'azione del singolo, si formalizzano le azioni sinergiche di un gruppo plurale che condivide una comune responsabilità formativa»⁵.

L'inclusione, ci ricordano Booth e Ainscow (2014), è un'impresa collettiva, finalizzata a rimuovere gli ostacoli (ossia tutte le forme di marginalizzazione e di discriminazione) che si producono a partire da noi stessi nelle dinamiche intersoggettive che agiscono nei contesti. La scuola è quindi uno spazio pedagogico finalizzato alla riflessione collettiva, alla co-progettazione con l'obiettivo di trasformare i contesti per la crescita comunitaria. Bisogna imparare ad essere *plurali*⁶. In altri termini, si tratta di un cambiamento di prospettiva, da verticale a orizzontale, soprattutto in merito a chi deve fare cosa e come. In un contesto inclusivo, l'insegnante quale leader educativo, deve agire in modo intenzionale e costruttivo per il proprio sviluppo professionale contribuendo ad arricchire e ampliare altresì la crescita dei colleghi⁷.

⁴ M.T. Cairo (a cura di), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 40.

⁵ C. Scurati, *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, a cura di G. Biraghi, ELS Scuola, Brescia 2017, p. 101.

⁶ AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018, p. 157.

⁷ *Ibi*, p. 158.

L'azione in "coro" costituita dal gruppo docente, assume una valenza di organismo multifunzionale di azione educativa e didattica interno alla situazione *sistemica* scolastica, dove la somma delle parti, unita alla stessa finalità, si predispone per la realizzazione di un ambiente pienamente inclusivo. Pensando alla possibilità di un cambiamento ricordiamo un messaggio importante di Danilo Dolci: «Il cambiamento nasce dall'incontro tra le persone e dalle idee che sorgono tra loro».

Il lavoro di equipe, non solo inteso come condivisione di conoscenze teoriche o di tecniche da utilizzare, ma come relazioni di supporto e sostegno reciproco, soprattutto in momenti di frustrazione e di gestione della classe, si pone al centro del processo: «l'equipe di lavoro che funziona è un importante strumento di resilienza»⁸. In un clima così è possibile condividere esperienze professionali, che si intrecciano con quelle personali, il gruppo implica inoltre la capacità di mettersi nei panni dell'altro, la creazione di un'empatia per far emergere buone prassi.

Il nostro Istituto, in particolare facendo riferimento alle riunioni di dipartimento e di progettazione degli Atelier, ha vissuto momenti condivisi tra una molteplicità di insegnanti che insieme hanno lavorato in gruppo in maniera flessibile, produttiva ed efficace. I momenti di discussione, di scambio di idee e di messa in pratica di strategie nuove con prospettiva di cambiamento, hanno permesso la realizzazione di una metodologia inclusiva, adatta a tutti.

«È impensabile lavorare in contesti educativi all'insegna dell'autosufficienza; anzi la competenza professionale dell'educatore non esclude ma esige l'interdipendenza. La percezione di essere in gruppo si manifesta con l'espressione del sentimento di appartenenza»⁹.

Ogni componente deve perciò sentirsi parte di un sistema ecologico in armonia che permette la strutturazione di un ambiente pronto ad accogliere la "normale specialità", cioè ad essere realmente inclusivo.

⁸ M. Bombardieri - C. Simoni, *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*, Erickson, Trento 2021, p. 56.

⁹ M.T. Bassa Poropat - F. Lauria, *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*, ETS, Pisa 1999, pp. 44-45.

1.2. *Leadership sicura*

In modo complementare, rispetto alla creazione di un luogo di crescita che promuova processi efficaci di inclusione, il ruolo dirigenziale risulta decisivo. Certamente non dipende esclusivamente dalla sola figura del Dirigente Scolastico, ma

«alcune ricerche in letteratura hanno dimostrato che quando la leadership agisce con modalità inclusive, risulta più facile trovare alti livelli di collaborazione nello staff, di valorizzazione delle risorse interne che si estendono a tutto il corpo docente e di tutti coloro che partecipano e vivono nel mondo scuola. Il Dirigente Scolastico, nell'attivazione di negoziazioni che stabiliscono ruoli e accolgono gli studenti predisponendo un contesto ottimale, è promotore di inclusione»¹⁰.

La cultura e i valori di base presenti e che stanno a capo dell'istituzione scolastica, fanno da sfondo alla formazione di un ambiente sereno e adatto alla maturazione di cittadini responsabili e autonomi che, con le proprie possibilità, daranno un contributo unico e specifico alla comunità sociale come giovani adulti. Inoltre

«l'approccio inclusivo alla leadership, conoscenza e valorizzazione del personale, aiuto ai nuovi arrivati del personale scolastico per ambientarsi nella scuola, sono modalità di gestione inclusiva che rientrano totalmente tra gli indicatori di un contesto scolastico inclusivo in grado di influire positivamente sulla qualità dell'inclusione scolastica»¹¹.

David Bower, studioso di sistemi educativi presso la University of New Mexico, individua come abilità fondamentale del Dirigente Scolastico la capacità di ascolto. Il buon dirigente riesce a spostare l'asse di organizzazione da una leadership verticale e individuale a una collettiva e collaborativa. Una figura che sa dare tempo e spazio ai suoi insegnanti, permettendo così di essere più efficienti ed efficaci; egli è colui che si concentra sui processi che includono relazioni, dialogo, conferimento di senso, comu-

¹⁰ *Ibi*, pp. 174-175.

¹¹ *Ibidem*.

nicazione e feedback. Allo stesso modo dà ascolto ai suoi studenti, comprende le loro emozioni per garantire una presenza costante e un punto di riferimento fisso. I principi su cui si basa una buona guida dirigenziale possono essere così sintetizzati:

- ottimismo, mandare il messaggio che “*il mondo è casa*” e come tale è possibile viverci, guardare al futuro in ottica di possibilità e buona qualità di vita;
- immaginazione, apertura mentale e creatività;
- spirito di iniziativa, grazie al quale è sempre possibile trovare forme di soluzioni divergenti e funzionali a tutti i problemi che si presentano.

Un buon leader è un modello che porta con sé una precisa visione, che trasmette energia sana negli altri, dotato di perseveranza, aperto alle innovazioni e che possa offrire degli insegnamenti. È colui che si rivolge al futuro e cerca il modo di dare forma concreta ai cambiamenti che giorno dopo giorno si affacciano, anziché restare ad osservare passivamente ciò che accade intorno a lui. Ma più di tutto è capace di orientare il gruppo, attivarne l'auto-motivazione e liberare le energie creative¹².

Il Dirigente Scolastico è dunque il primo promotore del successo formativo di tutti gli studenti, crede e mette in atto una pedagogia inclusiva in quanto dispone un sistema organizzativo scolastico attento ai bisogni di tutti intervenendo sia sul contesto fisico della scuola sia creando opportunità di collaborazione tra colleghi e servizi, in un'ottica di rete, per fornire attività e interventi mirati agli studenti, attori attivi alla vita scolastica, con le loro diversità.

L'Istituto Zenale e Butinone si prende cura degli studenti con bisogni educativi speciali formulando specifici piani didattici personalizzati che vengono regolarmente aggiornati e il numero degli iscritti, in continuo aumento, dimostra l'effetto di questa attenzione presente nel nostro territorio (gli alunni con BES rappresentano circa 1/3 del totale)¹³. La Dirigente, da un'attenta analisi dei bisogni interni connessi alla necessità di adattamento ad una società in continua trasformazione, si è resa promotrice di

¹² S. De Marchi, *Ascolto e spirito di iniziativa*, in «Scuola e formazione» xxvii, 1/4 (gen-apr 2021), pp. 20-21.

¹³ PAI 22-23 “Zenale e Butinone”.

un percorso formativo triennale¹⁴ con l'obiettivo di sperimentare nuove modalità di didattica attiva e inclusiva.

2. *Il gruppo Con.Te.Sto*

Il modello ICF¹⁵ abbraccia una prospettiva ecologica a favore di un modello bio-psico-sociale secondo cui i fattori contestuali, contraddistinti da fattori personali e ambientali, concorrono con quelli individuali nella definizione del funzionamento umano e del grado di partecipazione al contesto sociale in una visione multi-prospettica. Il modello concettuale dell'ICF va in direzione di una politica scolastica inclusiva sulla "speciale normalità" e trova la sua naturale risposta in metodologie didattiche attive ed empiriche quali risorse che arricchiscono il bagaglio esperienziale di ogni soggetto presente nel contesto scuola. Gli interventi sul contesto permettono di realizzare un efficace ambiente di apprendimento inclusivo nelle dimensioni della relazione, socializzazione, comunicazione, interazione, orientamento e autonomie. All'interno delle azioni proposte che si pongono l'obiettivo di perseguire quanto ribadito dall'ICF e di rispondere alle sfide formative ed educative poste dall'integrazione delle diversità, l'Istituto Zenale ha scelto di sperimentare lo strumento *Atelier* strutturando il *contesto* in modo tale da coinvolgere ogni singolo soggetto impegnato ad essere attivo, attento, accurato e generoso protagonista di una comunità di apprendimento capace di autoregolare il proprio modo di pensare e comportarsi.

La riflessione sull'importanza del contesto ha permesso di ragionare sul significato stesso del termine che, nel nostro caso specifico, è diventato un acronimo che racchiude in sé tutta la filosofia e il pensiero dietro alle attività di *Atelier*:

- *Con.Te*, interdipendenza positiva che supera la singola somma delle parti. Insieme per progettare, vivere e raccontare in una prospettiva

¹⁴ CORRENTE_APP, <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/home>.

¹⁵ International Classification of Functioning, Disability and Health (OMS 2001).

di scambio dialogico orizzontale e di condivisione delle proprie abilità, conoscenze e competenze.

- *Sto*, da “stare insieme” e, conseguentemente, “fare insieme” accompagnando gli studenti durante tutte le fasi dell’Atelier rendendoli protagonisti di tutti i processi che sottendono alle attività proposte, partendo dalla progettazione e arrivando all’autovalutazione, un parametro spesso sottovalutato, ma che risulta fondamentale nell’acquisizione delle *life skills* necessarie a fronteggiare le sfide dei contesti odierni, sempre più complessi e sfaccettati. Docenti e studenti percorrono la stessa strada che li porterà al raggiungimento di una meta comune e condivisa, ovvero l’acquisizione, lo sviluppo e il consolidamento di competenze durature. Grazie a questa condivisione di intenti si diventa gruppo.

2.1. Creare e diventare gruppo

Ogni figura docente, insieme ad una buona leadership, assume un ruolo decisivo, un impegno didattico e morale allo stesso tempo, per garantire pari possibilità di crescita a tutti gli studenti, anche con bisogni educativi speciali. L’insegnante opera all’interno di un ambiente fisico, uno spazio architettonico, che è altresì «una specie di reagente chimico all’interno della quale i fatti della quotidianità, le emozioni, tutto ciò che proviene dall’esterno subisce modifiche, entra in nuovi e inattesi rapporti, scopre relazioni»¹⁶. Ciò significa che la formazione di un gruppo di lavoro, inteso come insieme di individui che interagiscono tra loro, oltre che con gli adulti di riferimento, può essere considerato come parallelo e complementare al corpo docenti, barriera o risorsa per l’attivazione di uno spazio in cui sentirsi accolti e percepiti come individui attivi, con le proprie specificità, e partecipi di una micro comunità.

L’attivazione e la conseguente scelta, da parte degli studenti, di Atelier diversificati per tematiche e spazi, genera la formazione di un nuovo gruppo, ovvero una pluralità di corpi, menti e voci che si ritrovano in uno

¹⁶ R. Mantegazza, *Quali parole usare*, in «Scuola e formazione» XXIV, 1/4 (gen-apr 2022), p. 40.

stesso spazio fisico; sì in un contesto protetto, ma pieno di dinamiche complesse. Il nuovo gruppo dovrà quindi condividere un pezzo di strada comune, un percorso esperienziale, formativo e didattico-educativo. Perché è importante fare gruppo? Da un punto di vista socio-pedagogico il senso di identità personale presuppone la relazione sociale: «L'io soggetto si caratterizza nel rapporto, e non come unità immutabile ed assoluta. L'identità è ricerca di contatto, è nel farsi relazionale»¹⁷, soprattutto in un'età di grandi cambiamenti e trasformazioni quale è l'adolescenza. Un periodo dove il giovane adulto, oltre a gestire i cambiamenti personali fisici, si ribella alla gerarchia e cerca tra i coetanei nuovi modelli e ideali da sperimentare e condividere per rispecchiare il proprio essere. In ambito psico-sociale, Lewin esplicita come la dinamica del gruppo sperimenti cambiamenti individuali ottimali in quanto sollecita l'emergere del proprio punto di vista, del confronto e della possibilità di modifica delle proprie convinzioni. Il gruppo permette la maturazione individuale. Inoltre l'esperienza con l'altro e la relazione inevitabile consente maggior disponibilità verso l'altro, come afferma l'antropologo culturale Lévi-Strauss «gli uomini possono arrivare a coesistere a condizione di riconoscersi tutti uomini»¹⁸. Negli studenti adolescenti, il riconoscimento della propria identità, nel gruppo dei pari, vale per tutti, in particolar modo e con maggior valore per gli studenti con bisogni educativi speciali, ed è quindi un passaggio significativo per la crescita personale. Il gruppo dei pari è un'aggregazione spontanea e informale, luogo di socializzazione orizzontale in cui interessi e problematiche vengono condivisi e accolti all'interno del bisogno di socializzazione. Questa forma di socializzazione permette di trovare forme di solidarietà e assicurazione, presenta delle norme interne al gruppo di pratiche di negoziazione e ha lo scopo di stare insieme e sperimentare esperienze relazionali differenti da quella con le figure adulte¹⁹. Come sottolinea Lutte il gruppo dei pari è funzionale a:

¹⁷ M. Pavone, *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 2001, p.31

¹⁸ *Ibi*, p. 33.

¹⁹ E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma 2006, pp. 310-311.

- procurare uno status simbolico autonomo;
- fornire sicurezza e stima personale basata sull'accettazione reciproca;
- essere luogo di apprendimento nelle modalità di rapportarsi agli altri non adulti²⁰.

Tali legami intergenerazionali sono una componente importante da tenere in considerazione per comprendere meglio il mondo dei giovani e garantire lo stare bene a scuola; essi assicurano effetti positivi sul piano della motivazione personale degli studenti, la quale incide conseguentemente favorendo un miglior apprendimento in termini di risultati scolastici e una diminuzione dell'abbandono scolastico, frequente in questa fascia di età. La motivazione ad apprendere va arricchita ed esperita attraverso forme condivise di pianificazione e organizzazione del lavoro proposto. Il lavoro di insieme, l'aiuto reciproco, la condivisione di materiali e di esperienze, i dibattiti, i confronti, la discussione e l'elaborazione di diversi e nuovi punti di vista, influenzano positivamente il senso di riuscita degli studenti. L'efficacia su un'organizzazione centrata sul gruppo e lo scambio tra pari permette un coinvolgimento personale maggiore e proattivo che innesca più consapevolezza e senso di autoefficacia. Lo sviluppo di rapporti significativi fa sperimentare la sensazione di appartenenza al gruppo, di sentirsi ben voluti e socialmente sostenuti, da ciò scaturisce miglior rendimento scolastico²¹. L'idea di gruppo va dunque valorizzata, in quanto esprime energia – forza di interazioni tra i diversi soggetti coinvolti: «Abbiamo sempre bisogno di essere accettati, di mettere radici nell'altro e con l'altro, servendosi dell'amore come strumento principale del suo attecchimento. La relazione con l'altro, realizza l'apertura all'altro»²². La concezione di gruppo va a delinearsi, oltre che contesto, come strumento che può favorire la qualità e l'ampiezza dell'apprendimento. Ciò che una persona impara in gruppo è strettamente connesso al modo in cui le persone partecipano direttamente e attivamente interagendo tra

²⁰ *Ibidem*.

²¹ C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 290-295.

²² M. Carbone - C. Croce, *Pensare (con) Patočka oggi, filosofia fenomenologica e filosofia della storia*, Orthotes editrice, Napoli 2012, pp. 77-79.

di loro²³. Questo risulta ancor più vero negli studenti con bisogni educativi speciali, i quali non devono sperimentare momenti di esclusione e ghettizzazione, ma essere attivamente parte del gruppo per arricchirsi e allo stesso tempo portare il proprio contributo personale. Nell'azione didattica pratica, il gruppo non può essere inteso come ente formato fine a se stesso, ma strumentale quale fonte di sviluppo e crescita del singolo; non è semplice gruppo di pari o gruppo di lavoro, ma è una realtà dinamica, che è al servizio della formazione delle persone, in un contesto, pieno di implicazioni relazionali, di tutti e per tutti²⁴. Una “comunità di apprendimento” che diventa base e spinta per proseguire in modo sempre più autonomo a imparare ad imparare.

Tenere conto della struttura affettiva ed emotiva del gruppo (incluso quello del corpo docente), della quotidianità personale che ciascuno porta e condivide in classe, permette di rafforzare il legame tra docente e studenti e tra studenti della classe e di stipulare un patto collaborativo efficace e funzionale al raggiungimento degli obiettivi rispetto all'apprendimento sul lungo periodo. È necessaria una chiara consapevolezza pedagogica e metodologica del docente, il quale non può improvvisare, ma deve avere una visione di attenzione alla valorizzazione didattica dell'interazione tra i pari che operano insieme e in sintonia²⁵.

È necessario inoltre predisporre, in modo collegiale, un ambiente classe che permetta e garantisca l'emergere della personalità individuale, vivendo esperienze relazionali significative. Ogni allievo, pur con i suoi specifici bisogni, deve raggiungere il proprio benessere in sinergia a quello degli altri. Ognuno deve sentirsi parte di un gruppo, per motivarsi, sviluppare senso di autoefficacia e riprodurre quanto esperito a scuola nella vita comunitaria.

²³ AA.VV., *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, a cura di G. Bertagna e P. Triani, La Scuola, Brescia 2021, p. 199.

²⁴ *Ibi*, p. 202.

²⁵ *Ibi*, pp. 205-206.

2.2. *Relazione educativa di aiuto*

Relazione, una semplice parola con un grande valore pedagogico. Oggi siamo immersi in una relazionalità che assume una modalità circolare e presuppone intenzionalità da entrambe le parti in gioco²⁶. Il lavoro educativo ha lo scopo di: portare ogni studente verso una maggior consapevolezza di sé, per quanto possibile; far emergere talenti, risorse e potenzialità; aiutare ad aiutarsi, ovvero far trovare strategie per uscire da situazioni problematiche. L'educatore oggi si muove nell'ottica del "to care", procedendo verso un atteggiamento empatico di conoscenza rivolta alla dimensione dell'altro, alla sua specificità, all'individualità e all'irrepetibilità del discente che si trova davanti. È quanto suggeriscono Cannao e Moretti a proposito della filosofia dell'intervento educativo in cui l'educatore in sostanza dovrebbe:

- fungere da contenitore, cioè raccogliere e tenere insieme le parti del Sé del soggetto che si trova in difficoltà esistenziale. Contenere stabilendo pure un contatto fisico, emotivo e cognitivo. Stabilire una comunicazione empatica, comprendendone i bisogni;
- fungere da calamita, ovvero, attraverso un'accurata osservazione, una rilevazione dei dettagli comportamentali e un'analisi del contesto, attuare una ricomposizione del Sé del soggetto;
- fungere da completamento-amplificatore, importante per la maturazione del soggetto, favorendo una comunicazione che promuove e attiva i processi mentali;
- fungere da ponte verso lo sviluppo sociale²⁷.

L'adulto si pone in posizione di accoglienza, non impartisce ordini ma propone, in modo che il minore sia valutato nella sua realtà di persona e sia stimolato ad attuare sempre di più la sua autonomia"²⁸. L'adulto offre così sicurezza in un clima di rispetto e fiducia all'interno di una relazione bidirezionale e asimmetrica, per quanto concerne il ruolo investito dai soggetti, ma non di tipo valoriale. L'adulto accetta, accoglie e condivide. L'adulto, come mediatore e guida verso tappe di sviluppo più avanzate,

²⁶ *Ibi*, p. 339.

²⁷ *Ibi*, pp. 21-22.

²⁸ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 156.

permette al soggetto di gestirsi, darsi possibilità di scelta e decisione per vivere quotidianamente nel mondo scolastico ed extrascolastico senza essere per forza dipendente dall'altro, ma, al contrario, permettere la libertà individuale. Una relazione di aiuto pedagogicamente strutturata vuole incrementare l'empowerment; «deve fornire un sostegno alla persona mettendola in grado di imparare a imparare», l'educatore è ponte e fonte di aiuto nel momento in cui il soggetto manda richieste di bisogno, anche non verbali. Uno scambio educativo che «permette alla persona di raggiungere un nuovo modo di vedere le cose, una nuova comprensione di sé, una maggiore coscienza dei propri condizionamenti interni ed esterni affinché il soggetto possa diventare protagonista della propria esistenza»²⁹. Il fine ultimo, dunque, è permettere al soggetto di esprimersi attraverso una facilitazione e una comunicazione efficace e funzionale.

3. Il metodo Atelier

Sulle tracce lasciate dalla formazione continua del collegio docenti Zen(ale), dalle opportunità di coprogettazione e condivisione sperimentate nelle UdA (Unità d'Apprendimento) interdisciplinari e di educazione civica tra colleghi del consiglio di classe, dalla convinzione di poter creare una “scuola di relazione e non di banchi”, abbiamo raggiunto una nuova tappa: l'Atelier, una mossa efficace selezionata a partire da un repertorio di attività collaudate dall'esperienza. Uno strumento di sintesi, un punto di incontro tra apprendimento formale e informale, un insieme di azioni intenzionali, coerenti e coordinate, applicate in maniera flessibile, che ambisca a raggiungere un maggior numero di studenti/classi, che incoraggi la creatività, la manualità, il pensiero critico e progettuale, volte al raggiungimento di un obiettivo educativo condiviso. Un piano di azione, un progetto attuativo riconoscibile e identificabile in una cornice di riferimento generale, capace di connettere flessibilità e un set di routine procedurale specifico e riproducibile.

²⁹ D. Simeone, *La Consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 72.

3.1. Opportunità di inclusione

Inclusione come possibilità per tutti gli studenti di accedere ad ambienti predisposti e ad attività pensate, valorizzando l'individualità di ognuno, per ottenere pari opportunità di apprendimento e coinvolgimento. Gli Atelier, in questo senso, hanno saputo disegnare esperienze architettoniche di simulazione, collaborazione, esplorazione, metacognizione e autoregolazione. Questa esperienza ha concretamente evidenziato aspetti positivi come:

- motivare gli studenti ad apprendere, anche chi fatica ad accedere al pensiero astratto ed è più legato a quello concreto;
- promuovere la capacità di analisi, interpretazione, riflessione e problem solving, seppur in modo guidato, ponendo attenzione sia ai prerequisiti di conoscenze che al livello di autonomia presente;
- sperimentare in modo spontaneo, diretto e pratico, secondo anche una modalità percettivo motoria;
- usare strumenti, anche digitali, per operare nel contesto sociale all'interno di una cornice ludico-didattica;
- promuovere esperienze attive, capaci di coinvolgere i soggetti a livelli diversi: cognitivo, emotivo, sensoriale e corporeo;
- lavorare e concentrare l'impegno sul "saper essere", piuttosto che sul "sapere" e sul "saper fare";
- aumentare le interazioni sociali e conseguentemente il rendimento scolastico;
- dare maggiore libertà di scelta;
- garantire il successo formativo in interdipendenza positiva con l'altro, aumentando il senso di autoefficacia e autostima.

In conclusione, questi vantaggi dimostrano che lavorare per progetti consente a tutti gli studenti di sentirsi ingaggiati e coinvolti attivamente, di rispondere in modo personale a bisogni conoscitivi, lasciando spazio al pensiero divergente e alla creatività individuale. Tutto ciò mobilita da un lato capacità organizzative e decisionali, dall'altro sviluppa competenze prosociali. Allo stesso tempo consente ai docenti di osservare e valutare

in modo formativo progressi e difficoltà, che gli studenti incontrano nel processo di apprendimento, in ottica di una “comunità di pratica”³⁰.

3.2. *Feedback*

Alcune testimonianze dei nostri ragazzi/e:

«Mi sono piaciute molte cose. Ho visto una maggior interazione tra studenti e professori e questo ha permesso di costruire dei dibattiti e delle riflessioni profonde da entrambe le parti. Ho avuto modo di conoscere altre persone che non avrei mai conosciuto. È stato bello sentirsi ascoltati».

ED.

«L'esperienza degli Atelier mi è piaciuta tantissimo, mi sono divertita. Mi è piaciuto a conoscere altri ragazzi che non avevo mai visto. È una buona cosa conoscere altre persone oltre ai propri compagni di classe. Rifarei questa esperienza».

A.M.L.

«In questa giornata non ho avuto bisogno del sostegno. Mi sono divertito. Mi sono sentito parte di un gruppo. Ho conosciuto nuovi amici che ho continuato ad incontrare negli intervalli. Ero felice».

G.D.

«Negli Atelier mi sono sentito bene. La cosa che mi è piaciuta di più è stata la proposta da realizzare ovvero personalizzare l'illusione ottica. Questa esperienza mi ha arricchito dal punto di vista sociale, in quanto ho conosciuto nuove persone».

G.T.

«Mi è piaciuto tanto questo lavoro, mi sono impegnato e sono riuscito a finire il logo, i compagni delle altre classi sono stati gentili e mi hanno aiutato. Bella esperienza!».

M.S.A.

³⁰ J. Lawe - E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2007; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

«Bellissimo. Fantastico. Wow. Ho conosciuto tanti compagni. Abbiamo colorato e costruito una fantastica città».

P.R.

«È andata benissimo! Ho lavorato in gruppo con i miei compagni. ne ho conosciuti alcuni nuovi e anche due nuovi prof.».

L.D.

«Mi è piaciuto tutto, conoscere le altre persone e fare un pochino di amicizie e aiutare gli altri».

B.S.

«Mi sono trovata benissimo soprattutto nella relazione con un ragazzo che aveva bisogno del mio supporto continuo. Anche se all'inizio non è stato semplice, mi sono dedicata completamente a lui ed è stato un toccasana molto bello».

S.B.

«Secondo me il progetto degli atelier è un progetto veramente innovativo, sia dal punto di vista didattico che sociale, siccome offre la possibilità di imparare argomenti nuovi conoscendo i coetanei degli altri indirizzi. Ottimizza soprattutto le capacità di problem solving e di collaborazione nella maggior parte dei corsi proposti dai docenti. Essendo stata la prima volta a svolgere queste attività bisognerebbe migliorare l'organizzazione. Nel complesso è un modo nuovo di fare lezione, perché alla fine si mettono in pratica conoscenze che vengono da tutti gli indirizzi. Tuttavia ha molti aspetti positivi, tra cui imparare a collaborare con persone a noi sconosciute e captarne le capacità al fine di poter collaborare al meglio come in un team».

G.G.

Conclusioni

L'inclusione, che richiede al Sistema Scuola innovazione della prassi ordinaria della gestione della classe e del funzionamento scolastico nel suo insieme³¹, impone una «nuova dialettica tra strategie di insegnamen-

³¹ D. Ianes - S. Cramerotti, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Erickson, Trento 2009.

to tradizionale e modalità di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi educativi che favoriscano gli apprendimenti di tutti gli studenti, di cui quelli con bisogni educativi speciali fanno parte»³². «La caratteristica notevole dell'evidenza è che i maggiori effetti sull'apprendimento degli studenti si verificano quando gli insegnanti diventano allievi del proprio insegnamento, e quando gli studenti diventano i propri insegnanti»³³, in una dialettica consapevole, condivisa ed efficace.

Consapevoli che non sia sufficiente valutare esclusivamente i risultati in relazione all'apprendimento e ai comportamenti in base all'efficacia di un'azione didattica, ma che sia necessario integrarli individuando il benessere dei discenti e le competenze socio-emotive degli stessi e che il processo di inclusione non possa limitarsi alle sole pareti di un'aula scolastica. La costruzione di contesti inclusivi, del riconoscimento della diversità come ricchezza e come valore per perseguire l'equità e le pari opportunità, può infatti avvenire solo attraverso un lavoro consapevole, responsabile, integrato e di rete.

Gli Atelier non sono solo un metodo di lavoro, ma rappresentano un modo di essere e di stare insieme: docenti e studenti che danno vita ad uno spazio in cui ogni singolo soggetto può essere se stesso autenticamente, riconoscendo nell'altro un altro essere umano con il quale realizzare progetti comuni e costruire insieme il presente e il futuro.

Infine, l'esortazione che fa Mitchell³⁴ ai professionisti dell'educazione e dell'inclusione è lo stesso instancabile augurio per il nostro Collegio Docenti Zen: «Siate voi stessi ricercatori».

³² M. Zanobini - M.C. Usai, *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e d'intervento*, Franco Angeli, Milano 2029, p. 273.

³³ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, SAGE Publications, Newbury Park, USA 2009, p. 22, nostra traduzione.

³⁴ D. Mitchell, *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento 2028, p. 63.

L'atelier, un'esperienza sul campo

(a cura della prof.ssa Federica Delli)

Ipotizziamo di proporre ad una docente di matematica, un docente di tecnologie e tecniche di rappresentazioni grafiche, un docente di fisica ed una docente di sostegno la progettazione e la realizzazione di una giornata di Atelier per studenti di una classe del biennio di un istituto tecnico, suggerendo come parola chiave della progettazione “l’ascolto”. Il risultato potrebbe superare le aspettative soprattutto se gli ingredienti principali sono il protagonismo dello studente e il suo processo di autodeterminazione.

Con un pizzico di inesperienza e per un semplice desiderio di condivisione viene scritta questa breve trattazione con lo scopo di raccontare l’esperienza vissuta da uno dei tanti team di progettazione sperimentale dell’Atelier presso l’Istituto Zenale e Butinone a partire dal mese di novembre 2022. L’ideazione di questi innovativi ambienti di apprendimento è stata prevista come tappa di un percorso di formazione biennale proposto dal CREMIT di Milano (Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’Innovazione e alla Tecnologia) e finalizzato a guidare il collegio docenti nell’esplicitare i nuclei tematici delle discipline e le loro interconnessioni nell’ottica della transdisciplinarietà.

La progettazione

La riflessione del nostro team si è basata su come l’ascolto possa essere sviluppato attraverso una modalità introspettiva che permetta di incontrare l’altro a partire dalla conoscenza di sé, delle proprie emozioni e potenzialità. Si è pensato di dare priorità a questo aspetto dal momento

che spesso i nostri studenti fanno fatica a guardarsi con chiarezza. La fase dell'autoriflessione è stata scelta come fulcro dell'esperienza, attorno a questa finalità si sono immaginate una sequenza di attività che potessero renderla più concreta e semplice. Il nostro progetto si è posto lo scopo di stimolare l'attenzione e la capacità di osservazione per poi trasformare la riflessione in espressione creativa. L'idea di identificare le caratteristiche della propria personalità (le passioni, le fatiche, le relazioni importanti) in simboli o immagini da disegnare poteva essere una modalità comunicativa più familiare per i nostri studenti.

La scelta di dedicare, durante la mattinata a disposizione, tutto il tempo necessario alla riflessione introspettiva non avrebbe, però, valorizzato uno degli aspetti dell'Atelier, quello di progettare e realizzare in modo cooperativo. Seppur con questo limite, ogni step dell'esperienza è stato modulato a partire dal confronto con i pari, nel grande cerchio o in piccoli gruppi. Nell'ultima fase dell'esperienza si è deciso di dare spazio al confronto tra studenti, sperimentando "il racconto di sé" e chiedendo la collaborazione dell'altro attraverso l'ascolto attivo. Questa proposta andava fatta con molta libertà, non era scontato, infatti, che gli alunni si conoscessero in quanto la partecipazione all'Atelier è stata prevista su iscrizione volontaria tra tutte le classi e si sarebbe costituito un gruppo eterogeneo. Perché l'Atelier potesse essere il più inclusivo possibile, in ogni team è stato assegnato un docente di sostegno, affinché la sua realizzazione risultasse accogliente e valorizzasse le capacità messe in atto da qualsiasi studente.

Si stava delineando un progetto ambizioso che doveva contenere e sviluppare la capacità dell'ascolto di sé e degli altri attraverso le nostre discipline.

Tenendo sempre chiaro il principio che la persona è il fine, mai il mezzo, il nostro pensiero si è soffermato su come poter valorizzare al meglio la capacità di guardare sé stessi e gli altri. La scelta è ricaduta sulla proposta di un esercizio di osservazione iniziale che stimolasse lo studente ad andare oltre i propri preconcetti e schemi mentali, quasi obbligato a "disintossicarsi" dalle veloci visualizzazioni dei reels, spesso praticate nell'utilizzo dei social. Andava presentato un esercizio di osservazione accattivante. Rispetto alle nostre esperienze didattiche, ci si è ritrovati a valutare come la presa visione di illusioni ottiche avesse sempre affascinato i nostri studenti

e, al tempo stesso, incentivato a dedicare maggior tempo nel ricercare i “trucchetti”, come li chiamano loro, sottintesi in essi. All'interno di questo esercizio era possibile unire i nostri saperi disciplinari rispetto alle competenze logico-matematiche, ai significati derivanti dall'ottica e alle tecniche di rappresentazione grafica.

Dopo una prima attività di proiezione di illusioni, per poter sviluppare al meglio la capacità di osservazione si è ritenuto necessario proporre ai ragazzi una fase creativa che permettesse loro di iniziare a realizzare un prodotto concreto indirizzando le proprie energie. Abbiamo optato per la riproduzione su carta di un'illusione ottica analizzata precedentemente. Il fatto di mettersi alla prova con matita, squadre e compassi, tracciando sul foglio di carta linee, sagome “perfettamente” simmetriche e altre figure geometriche tridimensionali rappresenta infatti un buon esercizio delle capacità visuo-spaziali. Per questo motivo si è scelto di non utilizzare strumenti digitali.

La parte centrale del nostro progetto era lo step successivo alla riproduzione dell'immagine, quello dell'inserimento nell'opera di elementi della propria storia. Per agevolare il momento di riflessione e per prendere confidenza con il proprio modo di ascoltare sé stessi si è pensato di dare alcuni suggerimenti, quali ascoltare la propria musica preferita, pasticciare su fogli di brutta icone stilizzate, sigle rappresentative di una storia personale, immaginare volti ed episodi della propria vita, azioni quotidiane familiari e rassicuranti oppure “strappi” profondi difficili da raccontare. Mettere lo studente nella condizione di sentirsi libero di rappresentare solo quanto volesse comunicare avrebbe agevolato questa fase e aumentato il suo senso di benessere. L'aspetto importante del nostro progettare è stato, infatti, l'offrire uno spazio di elaborazione e creazione, senza alcuna pretesa, senza alcuna pressione tipica della prestazione. L'intenzione era quella di accrescere il desiderio di stare da soli con sé stessi e di provare a raccontarsi senza dover necessariamente esporsi troppo. L'utilizzo di un linguaggio comunicativo simbolico e non necessariamente esplicito avrebbe potuto agevolare questa esperienza.

La progettazione dell'Atelier aveva ormai preso forma a partire da due capisaldi. Il primo, la disposizione della mente dell'ASCOLTO attraverso

tutti i sensi ponendo domande e dando risposte con meraviglia e stupore. Il secondo, l'obiettivo di consentire negli studenti lo sviluppo del concetto di autodeterminazione e della conoscenza di sé, attraverso l'osservazione e l'ascolto attivo, superando l'apparenza, riconoscendo i significati di un'immagine osservata e di quella che, nella propria immaginazione, potesse raccontare sé stessi.

Come estrema sintesi era necessario elaborare un titolo e dopo alcune ipotesi si è scelto questo: "Il mio mondo in un'illusione ottica".

La progettazione è risultata agevole grazie ad una scheda appositamente predisposta e messa a disposizione di tutti i team.

Pensando di rendere più chiara la trattazione a chi legge e di mettere a disposizione strumenti utili, di seguito si può visualizzare la compilazione del documento da parte del nostro team.

TITOLO	Il mio mondo in un'illusione ottica
CLASSE/ETÀ	Prima e Seconda Tecnico Grafico
DISPOSIZIONE DELLA MENTE	Ascoltare con comprensione ed empatia/ Raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi Porre domande e problemi/Rispondere con meraviglia e stupore
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA	Competenza alfabetica funzionale/ Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie/ Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
PAROLA CHIAVE	ASCOLTO
DOMANDA PRINCIPALE	Come vedo il mio mondo?
QUAL È IL LEGAME TRA L'ATELIER E LA VITA QUOTIDIANA DEGLI STUDENTI?	Andare oltre l'apparenza e riconoscere la realtà sviluppando negli studenti il concetto di autodeterminazione attraverso l'osservazione e l'ascolto attivo.

OBIETTIVI	Consentire negli studenti lo sviluppo del concetto di autodeterminazione attraverso l'osservazione e l'ascolto attivo superando l'apparenza, riconoscendo i significati e il messaggio dell'immagine proposta, raccontando se stessi in una rappresentazione grafica.
DISCIPLINE COINVOLTE	TTRG, MATEMATICA, SCIENZE INTEGRATE (FISICA), SOSTEGNO (INTERDISCIPLINARE)
TEMPISTICA	6 ore
METODOLOGIE	Flipped classroom, peer to peer, approccio metacognitivo
ARGOMENTI	Paradossi, illusioni ottiche, riflessione e autoriflessione
TIPOLOGIA DI ELABORATO FINALE	Progettazione di una rappresentazione contenente gli indicatori sopra illustrati raffiguranti il concetto di illusione ottica per ciascuno studente
BREVE PRESENTAZIONE (massimo 5 frasi)	L'atelier in oggetto mira a far sì che gli studenti attraverso la riflessione in generale e l'autoriflessione in particolare, al fine di applicare il concetto di illusione ottica, possano appieno manifestare il loro pensiero
COINVOLGIMENTO CIVICO	Il coinvolgimento civico degli studenti si manifesterà nella cooperazione e collaborazione che si instaurerà tra gli stessi, in quanto attraverso il confronto e l'ascolto reciproco, gli studenti elaboreranno e presenteranno ai compagni il proprio progetto finale.

PREPARAZIONE DELLO SPAZIO PER L'ATELIER	Aula con i banchi disposti in maniera circolare per formare piccoli gruppi
STRUMENTI E MATERIALI NECESSARI	Fogli A4 allargati da disegno tecnico, matite di differente durezza, colori e righelli, squadre, righe, compasso, penne, smart TV

IDEE, SUGGERIMENTI ED ELEMENTI PER LA PROGETTAZIONE DELL'ATELIER	Concetto di paradosso da riconoscere e risolvere. Concetto di illusione ottica, forme che non possono esistere, spiegazione di quanto stanno osservando (fisica) Riflessione e autoriflessione Creatività grafica, punti di vista
EVENTUALI COLLEGAMENTI CON I MASS MEDIA E I SOCIAL MEDIA	Nell'ottica di consentire la riflessione e l'autoriflessione appare opportuno indirizzare gli studenti verso un approccio strettamente personale e intimistico, tralasciando dunque l'approccio mediatico
COME INTENDETE VALORIZZARE LE CAPACITÀ E LE CONOSCENZE DEGLI STUDENTI?	Attraverso un'attenta osservazione

COSA FANNO GLI STUDENTI? (Definire fasi e tempi dell'attività)	COSA FANNO GLI INSEGNANTI? (Definire fasi e tempi dell'attività)	TEMPI	MATERIALI E STRUMENTI
Osservano anche grazie a movimenti e spostamenti	Proporre agli studenti alcuni enigmi (immagini)	1h	Proiezione di immagini scelte dai docenti

all'interno dell'aula per poter essere in grado di andare oltre l'apparente impossibilità e propongono soluzioni	enigmatiche/illusorie) che richiedono una risoluzione		
Scelgono tra una serie di illusioni ottiche già stampate una che più cattura la loro attenzione per poi riprodurla su foglio personalizzando e modificandone la forma, inserendo elementi grafici che richiamino e rappresentino la loro personalità, storia e attitudini (il proprio IO)	Proporre agli studenti una serie di illusioni ottiche già stampate che verranno scelte per poi personalizzare modificandone la forma e inserendo elementi grafici che richiamino e rappresentino la loro personalità, storia e attitudini (il proprio IO)	2,5h	Fogli A4 allargati da disegno tecnico, matite di differente durezza, colori e righelli, squadre, righe, compasso, penne
Redazione dell'elaborato finale	Osservazione e risoluzione di eventuali dubbi Possibilità di esporre il proprio elaborato proiettandone la fotografia sulla smart tv	1,5h	come sopra menzionati, smart tv

Compilazione di una check list fornita dai docenti in cui gli studenti esprimeranno non solo un'autovalutazione ma anche una valutazione dell'atelier	Consegna delle check list ed attesa della loro compilazione	30 minuti	come sopra menzionati
---	---	-----------	-----------------------

Nell'arco del mese di febbraio 2023 il team di progettazione iniziale è stato rimodulato in quanto la proposta degli Atelier è stata realizzata grazie alla disponibilità volontaria di una parte del corpo docente. Per questo abbiamo svolto un nuovo momento di confronto in cui condividere la progettazione e declinare in modo ancor più operativo il lavoro, assegnando a ciascun docente del team ruoli definiti all'interno dei differenti step della mattinata.

Una volta chiarito per il nuovo team quale fosse il valore aggiunto del nostro Atelier, si è presa visione delle schede di osservazioni dotate di voci specifiche relative alle disposizioni della mente. Queste schede sono risultate preziose per comprendere quali aspetti osservare durante l'esperienza e, al tempo stesso, per imparare a condividere le proprie osservazioni tra colleghi, quest'ultimo aspetto è poco praticato nella didattica tradizionale. La compresenza di più docenti nell'arco di 6 ore di attività è stato uno degli elementi fondamentali e arricchenti della nostra impresa.

La Rubrica di valutazione sottostante è stata sottoposta sia ai docenti per la valutazione, quale strumento di osservazione durante l'attività, che agli alunni, sotto forma di check list, per l'autovalutazione al termine della giornata dedicata all'Atelier.

L'atelier, un'esperienza sul campo

Il mio mondo in un'illusione ottica	ASCOLTO: (ossia l'atteggiamento di chi, intenzionalmente, sta a udire qualcun altro)*		CURIOSITA': (il gusto, il piacere di accrescere il proprio sapere, di fare nuove esperienze)*		ESPLORAZIONE: (la perlustrazione, anche metaforica, di luoghi sconosciuti)* e PROPENSIONE (l'attitudine, la disposizione, l'inclinazione naturale verso qualcuno o qualcosa)*		APERTURA: (la disponibilità a trattare, a collaborare con altri)* e INTRAPRENDENZA: (l'attitudine a ideare e attuare nuove attività)*		CONSAPEVOLEZZA: (la presa di coscienza di quanto realizzato)* e FLESSIBILITA': (la riduzione dei vincoli che regolano qualsiasi progetto rendendone più facile il successo)*	
Studente	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
	Ascolta con comprensione ed empatia?	Usa i sensi utili allo scopo per raccogliere informazioni?	Fa domande di senso?	Risponde agli stimoli con meraviglia e stupore?	Applica le proprie conoscenze per la risoluzione di nuovi problemi?	Pone domande utili per la comprensione dei problemi?	Pensa e agisce in modo flessibile?	Coglie le opportunità offerte dal confronto con gli altri?	Si impegna per eseguire in modo accurato quanto richiesto?	Sa prendere decisioni che tengono conto delle opinioni degli altri?

Per ogni indicatore erano associati i descrittori sottostanti, per i quali ciascun docente doveva crocettare una di queste opzioni:

Sì	Spesso	A volte	In modo occasionale	No
----	--------	---------	---------------------	----

Ad ogni descrittore era assegnato un punteggio da 1 (No) a 5 (Sì), ogni studente poteva conseguire, per ciascuna disposizione della mente, 10 punti, per un totale di 50 che si sarebbe poi tradotto in decimi.

La scelta del collegio docenti è stata quella di attribuire alla seguente valutazione un valore formativo.

Come ultimo step progettuale è stata identificata la modalità di condivisione delle differenti osservazioni dei docenti finalizzate alla valutazione

dell'esperienza. In linea di principio si è scelto di ruotare durante tutta la mattinata su tutto il gruppo per poter effettuare le considerazioni da scrivere in una semplice tabella contenente solo i nominativi, ma, per avere uno sguardo più attento rispetto a tutti gli indicatori della griglia sopra presentata, si è pensato di assegnare un gruppo di studenti per ciascun docente.

La realizzazione e la valutazione

Gli studenti delle classi seconde dell'istituto tecnico (sia indirizzo grafico che turistico) e dell'istituto di istruzione e formazione professionale-operatore grafico ipermedia che si erano iscritti al "nostro" Atelier hanno raggiunto l'aula destinata alla nostra attività accompagnati da alcuni colleghi che avevano effettuato una prima accoglienza all'ingresso della scuola. Non tutti si conoscevano, solo alcuni studenti della medesima classe si erano iscritti insieme. Dopo una breve presentazione di noi docenti, delle finalità dell'Atelier e dei differenti momenti in cui si sarebbe articolato il corso, ci siamo avventurati nella prima fase della nostra proposta mostrando esempi di illusioni ottiche. Abbiamo dato la possibilità di posizionarsi in differenti punti dell'aula per avere un'idea più approfondita delle particolarità delle immagini. Insieme a loro abbiamo riconosciuto gli inganni di percezione nascosti in esse. Alle domande "cosa vedo?", "cosa c'è di problematico in ciò che vedo?" si sono aggiunti altri stimoli quali, "come si può risolvere?", "se cambio posizione del corpo, cambio prospettiva e magari sciolgo il dubbio e scopro un nuovo punto di vista?". Il susseguirsi di stimoli ha condotto per mano gli studenti in una nuova dimensione dove si sono improvvisati ricercatori dentro linee chiaro-scure e immagini capovolte, ombre di oggetti stabili che, se posizionate in modo differente su una scacchiera, davano l'impressione di collocare gli stessi più in alto o più in basso.

Per la seconda fase abbiamo suddiviso in quattro gruppi gli studenti: con lo scopo di far riprodurre loro un'illusione ottica assegnata su un cartoncino con matite, squadre e compassi e una buona dose di passione per il disegno. In questa fase avremmo potuto far scegliere a ciascun studente la riproduzione che fosse più congeniale, ma ci siamo resi conto che avrem-

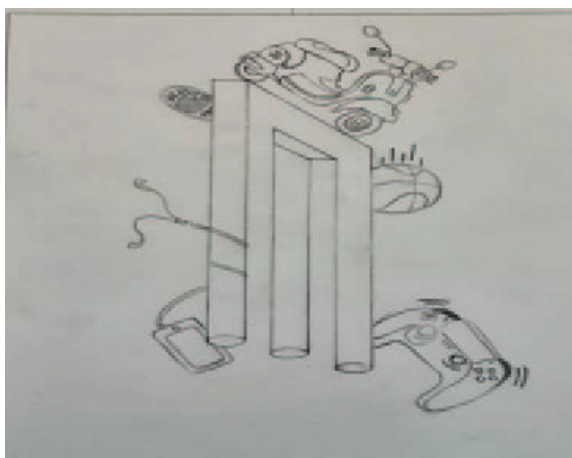
mo rischiatto di aver gruppi troppo numerosi e altri meno, abbiamo, quindi, preferito distribuire in modo equo e casuale le immagini da riprodurre.

Una volta suddivisi i gruppi, grazie alla soluzione modulare dell'aula a disposizione, abbiamo creato tavoli di lavoro circolari in cui gli studenti potessero scambiarsi strategie per svolgere la riproduzione tecnica dei disegni. Questa fase ha permesso a ciascuno studente di sperimentare come un compasso non può riprodurre un'immagine ellittica a causa dei due fuochi presenti nella figura stessa. Qualcuno si è demotivato di fronte alle proprie difficoltà, ammettendo di aver scelto questo atelier pur non amando disegnare a mano libera. Altri si sono accontentati di orientarsi sul foglio tracciando qualche retta perpendicolare. Alcuni continuavano a cancellare la figura che stavano riproducendo per riuscire a cogliere la simmetria richiesta, passando minuti di tensione e comunicando il proprio disagio. Altri ancora si sono così appassionati che quell'illusione ottica sembrava l'avessero creata loro, improvvisandosi artisti e artigiani. Sarebbe stato più interessante che in ciascuna isola di lavoro il gruppo collaborasse alla costruzione di un unico artefatto. Questo aspetto avrebbe stimolato maggiormente la capacità del team building e della risoluzione di problemi in gruppo. La possibilità di lavorare in un tavolo circolare ha comunque permesso agli studenti di conversare e confrontarsi rispetto alle problematiche riscontrate nella realizzazione oppure rispetto alle soluzioni trovate.



Una volta conclusa la riproduzione, in base alle loro esigenze, abbiamo permesso ai ragazzi di fare una pausa. La modulazione delle pause è stata contingente al clima di lavoro, in alcuni casi gli studenti sono rientrati prima della scadenza e hanno scelto di dedicare altro tempo alla progettazione e alla realizzazione della propria piccola opera d'arte. Ciò che ha messo molto in discussione gli studenti è stata la fase della ricerca delle proprie peculiarità legate al carattere e alla propria personalità e della valutazione di quale immagine o simbolo potesse rappresentare maggiormente ciascuna di esse. In questo caso l'alunno si è trovato di fronte alla propria capacità introspettiva e alla propria consapevolezza con differenti gradi di profondità.

C'è chi ha deciso di inserire nell'illusione ottica riprodotta alcuni simboli della propria passione sportiva, musicale o legata al tempo libero, la maggior parte ha curato l'inserimento di una storia biografica con simboli e immagini più o meno esplicite che raccontassero il proprio vissuto: le fatiche, la dolcezza, i traumi, i lutti, le tensioni, le delusioni, l'amore, la rabbia, le grandi passioni e la bellezza.

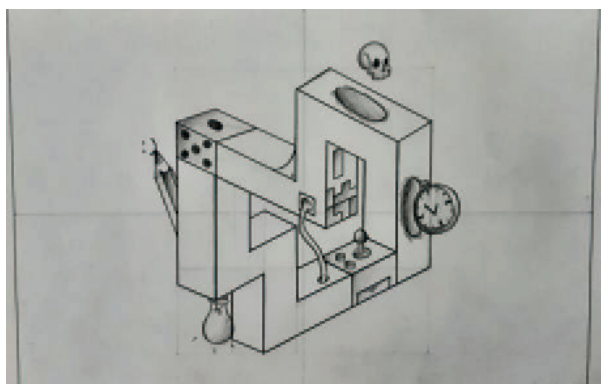


Alcuni studenti hanno potuto sperimentare le proprie doti artistiche esprimendo in una modalità quasi poetica le proprie caratteristiche, altri

hanno trovato la voglia di raccontare dei fatti importanti della propria vita esprimendo chiaramente la figura di sé dentro i conflitti e le violenze.

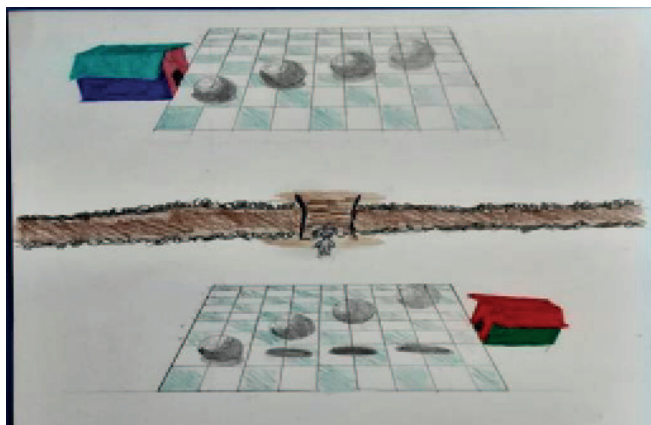


Questo viaggio dentro le loro vite è stato possibile attraverso l'ultimo step, quello della proiezione della foto dell'elaborato sulla Digital board e del racconto di sé al gruppo. Il timore di entrare nella vita privata dei ragazzi e di creare disagio nella narrazione di sé, ha fatto sì che chiedessimo agli studenti di proporsi volontariamente dicendo solo quello che ritenevano fosse condivisibile.

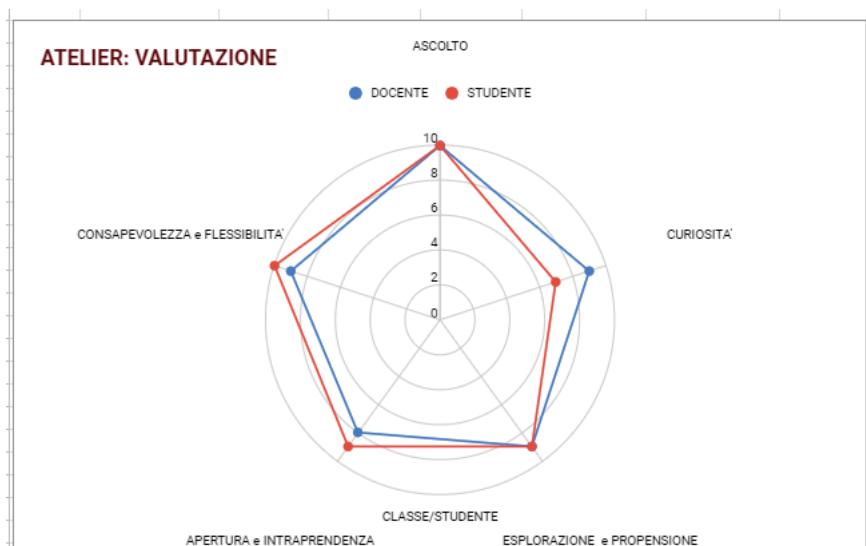


Abbiamo trascorso l'ultima ora e mezza in un susseguirsi di storie piene di vita fatta di delusioni, di grandi dichiarazioni, di paure, della fiducia data o persa nel rapporto con i genitori o con gli amici.

Al termine ci siamo accorti che tutti, più o meno, erano riusciti a raccontarsi e soprattutto che la grande componente di questo momento è stato l'ascolto. Uno studente, uno di quelli più vivaci e spavaldi, dopo essersi raccontato mi ha avvicinato dicendomi: «Prof., vede, dietro l'apparenza si nasconde sempre qualcosa di più. Dietro i miei atteggiamenti, a volte forti, si nasconde quello che il mio disegno sta raccontando».



La proposta della compilazione della scheda di autovalutazione (la check list presentata nella precedente sezione) è stata, anch'essa, un'occasione preziosa che il nostro team ha ripreso in uno dei pomeriggi successivi, i ragazzi sono stati molto obiettivi, a volte più esigenti di quanto non lo fossimo stati noi. L'utilizzo di una rubrica grafica ha permesso che in sede di riunione, successiva all'Atelier, fosse possibile visualizzare in modo efficace il confronto dei punteggi dati da studenti e docenti ai differenti indicatori per ciascun alunno, così come mostra il grafico sottostante.



L'attività di condivisione delle nostre singole osservazioni è stata arricchente perché non sempre i punti di vista collimavano e di alcuni studenti sono emersi giudizi differenti, ma l'attenzione con cui è stata effettuata l'osservazione ha restituito un quadro più completo del loro *modus operandi*, più o meno curato. Un altro aspetto che si è deciso di mettere in rilievo è stata la loro capacità di voler risolvere le problematiche che pian piano emergevano trasformandole in opportunità creative, piuttosto che semplificarle rinunciando o riducendo l'attività ad una mera riproduzione.

Senza dubbio la studentessa che, nei giorni successivi, è venuta a cercarci nei corridoi della scuola con in mano alcuni libri riguardanti le illusioni ottiche e ci ha proposto di guardarli insieme a lei, ha saputo cogliere uno degli spunti di questa esperienza: quella di diventare protagonisti del proprio sapere.

La teoria delle due asticelle

(a cura della prof.ssa Laura Barbiroli)

Mai come ora la scuola italiana si trova in un momento di innegabile mancanza di identità persa nel tentativo di recuperare una platea di studenti che non riesce più a provare interesse per alcunché, che non vede più la scuola come possibilità di riscatto sociale. Gli attuali studenti non sono più abituati al sacrificio e non hanno la pazienza di raggiungere un obiettivo con un impegno costante e prolungato. Purtroppo non sono supportati da una società che si basa su valori fondamentali necessari per tracciare una rotta; al contrario concede e giustifica un permissivismo che non è costruttivo.

In questo momento gli insegnanti faticano a trovare un corretto canale di comunicazione con gli alunni, poiché il gap generazionale è troppo grande: con la globalizzazione i valori sui quali si basa una società si sono apparentemente impoveriti a tal punto da sembrare mancanti. È radicalmente cambiato il contesto e con esso sono cambiati le persone, le priorità, le necessità, i desideri. Il passaggio è stato più veloce della presa di coscienza e questo ha disorientato la società e le sue istituzioni.

Così, per cercare di evolversi e adattarsi alle nuove generazioni, da un lato è stata messa in discussione la scuola tradizionale, fatta di lezioni frontali, trasmissione di pure nozioni, misurazione oggettiva dei risultati, rigore e meritocrazia; dall'altro si è introdotta la didattica per competenze e la relativa valutazione. Insomma, un guazzabuglio che ha mandato in confusione e in tilt tutto il processo. E non poteva essere altrimenti.

Come sempre non ci si è mossi con ordine e logica, ma a macchia di leopardo, mantenendo didattiche in palese antitesi e creando, quindi, ancora

più confusione sia tra gli studenti che tra i docenti. Siamo caduti perché, come sempre, si è cercato di cambiare senza un progetto chiaro, senza una formazione mirata del corpo docente.

Tutti – studenti, genitori, docenti – faticano a capire cosa si vuole ottenere e come, qual è l'obiettivo finale e quali i mezzi per raggiungerlo.

Gli anni della pandemia con la scuola a distanza hanno dato poi il colpo di grazia sia ai docenti che agli studenti: si è paurosamente abbassato il livello richiesto e conseguentemente l'impegno profuso; si è persa la capacità di una valutazione che a distanza non voleva limitarsi alla misurazione oggettiva del singolo prodotto richiesto a causa della situazione psicologica di molti studenti, ma che non poteva essere per competenze mancando la presenza e l'osservazione.

Il danno è stato pesante e ora per recuperare l'interesse e la partecipazione degli studenti si cerca di proporre solo lavori piacevoli, allettanti, stimolanti, divertenti, che fanno peraltro percepire ancora maggiormente la noia e la monotonia come dei mostri dai quali scappare.

Insomma, una gran confusione dalla quale si fatica ad uscire.

In tutto questo la scuola ha perso autorevolezza agli occhi di tutti gli attori coinvolti. E intanto tutti scivolano da una classe all'altra fino all'uscita definitiva, senza pensare alla povertà di conoscenze e di competenze che questi ragazzi portano con sé.

Il quadro dipinto è, ahimè, reale ma non vuole essere la giustificazione per una resa, bensì il punto di partenza per una rinascita.

A mio avviso, per prima cosa la scuola dovrebbe stabilire cosa vuole essere: qual è la sua identità, cosa intende promuovere e come.

Etimologicamente la parola greca *scholè* – a cui corrisponde nel mondo latino il concetto di *otium* – aveva il significato di tempo libero, per poi passare a descrivere il luogo in cui veniva speso maggiormente il tempo libero, il luogo in cui si tenevano discussioni filosofiche o scientifiche durante il tempo libero.

La scuola è quindi un luogo di crescita sociale e intellettuale. Forse ci siamo dimenticati dell'importanza del valore sociale della scuola: è il valore della quotidiana relazione fra docenti e studenti, della vita in comune, delle modalità di cooperazione, delle regole condivise e – in termini più pro-

fondi – degli apprendimenti che aprono alla conoscenza della vita. Questo significa far acquisire agli studenti conoscenza e consapevolezza di sé, promuovere la partecipazione consapevole, responsabile e autonoma degli studenti alle attività comuni. Far acquisire comportamenti volti all'accettazione, al rispetto, alla solidarietà verso l'altro sia nella comunità scolastica sia nella società multiculturale. Obiettivo ambizioso. Come perseguirlo?

Analizzando l'obiettivo, emerge l'importanza del ruolo del docente. La competenza disciplinare è necessaria ma non è l'unica richiesta. È la base che permette al docente di essere credibile e autorevole; occorre però riuscire a creare un clima sereno che favorisca le relazioni; occorre che il docente abbia una forte empatia per creare un rapporto basato sul rispetto reciproco. Gli studenti hanno bisogno di comprensione ma anche di autorevolezza: è necessario tracciare una strada, mettere dei limiti e dei paletti perché hanno bisogno di sentirsi liberi ma protetti, mai in pericolo.

Occorre che il docente abbia la capacità di spronare i propri alunni attraverso la positività; sentirsi motivati non fa che aumentare l'autostima dell'alunno e rafforzare la propria sicurezza. Occorre essere ottimi osservatori ma non giudici. È fondamentale far percepire la passione per la propria disciplina perché solo così si ha la possibilità di trasmetterla. È molto importante che gli studenti percepiscano che il loro docente crede nelle loro capacità: il danno maggiore fatto negli ultimi anni penso che sia stato proprio l'aver ridotto la richiesta e aver trattato gli studenti come "incapaci".

Se durante la scuola a distanza la richiesta si è abbassata – e poi non si è mai più rialzata – ora è arrivato il momento di alzare l'asticella a cui puntare affinché gli studenti possano e debbano ricominciare a credere nelle proprie potenzialità. Abbassare l'asticella è un'offesa alla loro intelligenza, ma alzarla implica un lavoro di squadra, di analisi del risultato, di ricerca dei meccanismi che hanno portato a quel risultato, di ragionamento sugli errori commessi, di forte motivazione per ogni piccolo passo in avanti.

È arrivato il momento di recuperare il valore della cultura, dobbiamo fare in modo che ciò che imparano sia realmente percepito come acculturamento, come crescita, come valore aggiunto spendibile nella vita, e che, quindi, crei piacere e motivazione per proseguire. Alzare l'asticella della richiesta e far capire che difficile non è irrealizzabile, bensì impegnativo e

stimolante. Solo così il successo crea soddisfazione e desiderio di proseguire, di non averne mai abbastanza.

Parallelamente va gestito anche l'insuccesso, che è inevitabile; questo è un passaggio molto delicato poiché il rischio è che davanti al primo fallimento gli studenti si blocchino e non vogliano più provarci perché fanno fatica a gestire l'imperfezione. Del resto, come biasimarli?

La società che gli adulti hanno consegnato loro è basata su un'idea di perfezione, di successo, di ottenimento senza troppo sforzo. Se una cosa è facile la perseguono, diversamente scelgono di farsi da parte. La società del faccio solo quello che voglio, quando, dove e come decido io ha abolito il senso del dovere.

Ma il dovere esiste, fa parte della vita reale e non possiamo evitarlo: il lavoro e la vita sociale sono regolati da doveri. Purtroppo i doveri sono visti solo come scocciature, come imposizioni che limitano la libertà. Nel processo di formazione scolastica occorre legare il dovere dello studio ad un dovere per se stessi: acculturarmi, crescere, maturare lo devo a me stesso e non lo faccio per ottenere l'approvazione o il riconoscimento degli altri. Quello che conta sono solo io, io che provo soddisfazione di fronte ad un successo, io che cerco di gestire un insuccesso osservando i passi corretti fatti e traendo insegnamento da quelli sbagliati.

È importante non aspettarsi necessariamente successo, ma imparare a tentare senza la paura del fallimento, senza il timore del giudizio.

La scuola cerca di risanare una situazione di cui sono responsabili anche le famiglie e più in generale la società.

Con queste finalità la scuola non può più essere strutturata solo con lezioni frontali, studenti spettatori, misurazioni oggettive dei prodotti.

Sono anni che le modalità e i contenuti sono dettati dai libri di testo, e i docenti hanno perso quella creatività, quell'intuizione, quella capacità di valutare il momento, quell'osservazione e quell'improvvisazione che dovrebbero essere qualità innate di un vero insegnante.

La scuola 3.0 è diventata un parco divertimenti dove agli studenti vengono presentati solo lavori divertenti nella speranza di avere il loro coinvolgimento, per paura che subentri la noia e quindi la perdita di attenzione. Siamo caduti nella trappola della paura della noia. Ma la noia esiste ed è

importante viverla, imparare a gestirla e sopportarla; la vita non può escluderla, come non si possono escludere i problemi e i momenti di sconforto.

Non possiamo pretendere di eliminare ciò che non diverte, il brutto, perché se non lo vivessimo non sapremmo riconoscere il bello. È un caso che i ragazzi di adesso non provino più divertimento in nulla? Forse perché vivono ciò che li aggrada e la pretesa si fa sempre più alta perché l'assuefazione arriva velocemente. Hanno aspettative altissime per ogni esperienza che si apprestano a vivere; ma la realtà sta sempre al di sotto dell'immaginazione e conseguentemente ne rimangono delusi.

Sono talmente spaventati dalla delusione che arrivano a non desiderare più di sperimentare per paura di provare un'emozione negativa o per paura di sentirsi degli incapaci per non aver vissuto ciò che avevano idealizzato. Questo purtroppo avviene nel loro quotidiano: non si innamorano per paura, non si lasciano andare per paura, non si divertono per paura. Esiste solo una via di uscita: occorre che riducano le loro aspettative; è il momento di imparare ad abbassare l'asticella, ad aspettarsi meno, o meglio di aiutarli a capire che non stanno vivendo in un mondo virtuale fatto di perfezione e colpi di scena. La realtà è molto più banale, lenta e monotona, ma non per questo meno apprezzabile.

La società ha una grande responsabilità nei loro confronti perché li ha usati e li ha resi fragili.

Proprio per questa fragilità che li circonda, la scuola diventa ancora di più terreno educativo: ogni docente deve educare attraverso la propria disciplina, deve promuovere il ragionamento, la lettura introspettiva, l'autovalutazione; deve portare gli studenti a scoprire i mezzi per affrontare le crisi legate alla crescita, ad avere pazienza e non pretendere tutto subito, a stare sul momento negativo senza paura, a sopportare il fallimento e utilizzarlo come prezioso momento di crescita.

È tanto, ma glielo dobbiamo perché li abbiamo resi noi quello che sono. Per noi intendo la nostra società: li abbiamo viziati, protetti, ci siamo sostituiti a loro per evitargli ogni minimo sforzo, abbiamo sovrastimato il successo e messo alla gogna l'insuccesso. Tutto questo non ha fatto altro che insinuare nelle loro menti l'idea dell'incompetenza: "non sono capace", "non si fidano di me"; a cui si aggiunge l'averli impigriti perché abbiamo tolto loro ogni stimolo e desiderio.

Il nuovo messaggio deve essere: “quello che conta è tentare, mettersi in gioco, con la consapevolezza che potrebbe andare male”.

Quindi alzare l'asticella della richiesta e abbassare quella delle aspettative.

Promuovere questo cambio di prospettiva nella scuola non è semplice e non può essere fatto da ogni insegnante singolarmente. Occorre formarsi sia come docenti che come studenti per provare a cambiare prospettiva.

Per tre anni il CREMIT ci ha accompagnato in questo viaggio di riflessione e trasformazione; dapprima abbiamo preso dimestichezza con il lesson planning, che aumenta il livello di riflessività, trasferibilità, documentabilità e permette al docente di progettare, far lezione e documentare in un unico artefatto. Permette soprattutto di OSSERVARE e RIFLETTERE.

Successivamente si è riflettuto sulle finalità di ogni disciplina attorno a cui ruotano le competenze chiave, le competenze di cittadinanza e, cosa a mio avviso molto importante, le disposizioni della mente. Partire dalla centralità delle discipline per proporre un metodo imperniato sulla didattica per competenze nella costruzione del curriculum per il secondo ciclo d'istruzione.

Questo innescava inevitabilmente un confronto interdisciplinare per far emergere le aree di progettazione comune.

Occorre lavorare e progettare per consigli di classe, individuando le conoscenze fondamentali da trasmettere e far acquisire. Occorre progettare lavori dove lo spazio sia prevalentemente occupato dagli studenti in azione con l'insegnante coach che dirige, osserva, motiva, spinge alla riflessione, all'autovalutazione.

Sempre con CREMIT abbiamo sperimentato l'Atelier per riportare al centro la didattica laboratoriale. L'idea di base è che l'insegnante guidi un'esplorazione, invece di essere un trasmettitore di informazione e conoscenza. Il suo compito è quello di guidare i ragazzi alla scoperta di possibili risposte a una domanda. Ogni domanda apre una ricerca e molti collegamenti interdisciplinari, ma sempre legati all'esperienza quotidiana degli alunni che devono valutare in maniera critica le possibili soluzioni e gli strumenti utili.

Lo strumento dell'Atelier può rappresentare un ottimo terreno di gioco interdisciplinare. Occorre, a mio avviso, una progettazione più consape-

vole e profonda con un obiettivo alto. Parallelamente l'Atelier deve essere supportato da una valutazione e una autovalutazione formativa.

Anche il debate rappresenta un ottimo metodo per insegnare a documentarsi, ad argomentare, ad esprimere la propria opinione – senza aspettarsi per forza un like –; inoltre insegna a rispettare i tempi di intervento di ognuno imparando ad ascoltare.

I nostri ragazzi – e non solo loro – non sanno più scrivere e nemmeno parlare: sanno ascoltare, guardare e commentare perché sono fondamentalmente spettatori delle piattaforme, della televisione, dei social. Occorre insegnare ad esprimere disaccordo, ad argomentare, ad analizzare i pro e i contro, insomma imparare a ragionare. Ma anche per il debate occorre progettare minuziosamente i traguardi da raggiungere e la modalità di valutazione.

Sull'aspetto della valutazione occorrerebbe lavorare seriamente: sono dell'avviso che raramente il voto assegnato corrisponda alle reali competenze di uno studente. Questo perché sarebbe necessario stilare una griglia di valutazione tailor made per ogni lavoro proposto.

La valutazione è il compito più difficile per un docente; valutare per competenze significa progettare per competenze, lavorare per competenze dopo aver consolidato le conoscenze, verificare le competenze con la chiarezza degli obiettivi da raggiungere, promuovere l'autovalutazione di gruppo e singola.

Se pensiamo poi che la scuola non debba essere un veicolo di sterili nozioni ma riconosciamo il ruolo formativo per la persona che dovrà vivere e lavorare, allora le competenze dovranno spostarsi maggiormente verso quelle che vengono chiamate *skills for the 21st century workplace*, ovvero immaginazione, *problem solving*, abilità comunicative, analisi critica, capacità decisionali.

E non sono queste anche le competenze necessarie per affrontare la vita quotidiana? E osservandole attentamente, non sono competenze che possiamo ritrovare nelle discipline scolastiche?

Forza dunque, al lavoro!

La valutazione diffusa, formativa e formatrice al servizio dell'azione educativa

(a cura delle prof.sse Giulia Erbetta e Francesca Delzotti)

«La funzione principale della valutazione consiste nell'essere al servizio degli attori del processo educativo»: così afferma Charles Hadji nell'introduzione del suo lavoro, *La valutazione delle azioni educative*, aprendo la propria riflessione sulle prassi in uso negli istituti e sulla valutazione, da intendere come punto di partenza dell'azione didattica. L'eterogeneità che caratterizza le diverse pratiche osservate, costringe lo studioso a soffermarsi sulle attività di valutazione, descrivendone gli attori e gli spazi di gioco ed evidenziandone gli scopi. Data la varietà dei soggetti coinvolti e la complessità dell'ambiente scolastico, la conclusione può essere solo una: ogni atto di valutazione è *sovradeterminato e multidimensionale*, perché, oltre a coinvolgere più attori, tra cui i genitori, gli studenti, gli insegnanti, possiede un valore che si ripercuote anche in campo pubblico e sociale¹. Ma, assunta questa prospettiva, è possibile rintracciare in ambito scolastico degli elementi di unità per riuscire ad andare oltre le dimensioni disciplinari e per realizzare strumenti più condivisi e al servizio dell'azione didattica? Quali sono gli obiettivi di una valutazione e quali sono gli elementi da prendere in considerazione? In definitiva, che cosa si valuta? Queste sono domande fondamentali che è necessario porsi in fase di progettazione di qualsiasi attività didattica e che, pertanto, hanno animato anche la ricerca presso l'ISIS Zenale e Butinone di Treviglio, che, nell'ambito di un percorso di

¹ Cfr. C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola SEI, Brescia 1995, pp. 17-18.

formazione pluriennale, si è svolta durante l'anno scolastico 2022/2023. La riflessione ha seguito diverse tappe: il punto di partenza è stato quello dell'osservazione e dell'analisi delle pratiche in essere, per verificarne la legittimità e riflettere sulle possibili prospettive di miglioramento; se da una parte è stata osservata l'eterogeneità degli strumenti utilizzati e in particolare delle rubriche di valutazione, dall'altra è stato possibile individuare alcuni elementi di unità, riassumibili con quanto dichiarato nel PTOF, che, oltre ad indicare dei criteri di valutazione comuni a tutte le discipline, si richiama all'articolo 1, comma 1, del D.lgs. 62/2017². A partire dal quadro di riferimento normativo e da queste considerazioni, le possibilità di miglioramento sono sembrate aprirsi lungo tre direttrici, la prima legata all'oggetto della valutazione, rappresentato parimenti dal processo formativo e dai risultati di apprendimento; la seconda connessa alla ricerca e all'utilizzo di un linguaggio valutativo che, oltre ad essere efficace, potesse divenire anche interdisciplinare e transdisciplinare; la terza focalizzata sulla tipologia degli strumenti da utilizzare per la valutazione e sulle rubriche³. Per approfondire tali questioni è stato quindi necessario riflettere ampiamente sul valore e sulle funzioni della valutazione, che possono essere molteplici e comprendere varie azioni, come quelle di misurare, stimare, apprezzare e conoscere. Nonostante nei primi decenni del Novecento si sia diffusa l'idea che valutare significhi in primo luogo misurare determinati prodotti in maniera oggettiva per confrontarli con

² D.lgs. 62/2017, Articolo 1, comma 1: «La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti delle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione e formazione, ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze».

³ In particolare queste sono le domande che sono emerse come spunti di riflessione necessari e che si pongono tuttora come stimolo per la nostra ricerca: è possibile collegare la valutazione del processo formativo a quella dei risultati di apprendimento connesse alle singole discipline? È possibile concordare un linguaggio valutativo interdisciplinare che permetta alle nostre studentesse e ai nostri studenti di leggere con maggiore semplicità i nostri giudizi? È possibile strutturare una scheda di valutazione di cui ci si possa “fidare”?

i risultati attesi⁴, è ormai assodato che, all'interno del contesto scolastico, così dinamico e proteiforme, l'operazione di valutazione non si possa limitare a una mera questione di osservazione e misurazione "scientifica". A scuola, infatti, risulta difficile, se non impossibile, riuscire a cogliere la prestazione educativa in maniera indiscutibile⁵ e, anche se al termine di un ciclo di lezioni si decidesse di effettuare, ad esempio, un test a risposta multipla, il risultato sarebbe ben lungi dal fornire un quadro complessivo del processo formativo e dei risultati di apprendimento. Tuttavia, è altresì indubbio che un'attenzione al dato quantitativo anche all'interno delle pratiche didattiche resta comunque presente, soprattutto se e quando la valutazione dovrà assumere la forma di un voto numerico. E infatti, è proprio sul valore di quest'ultimo che è necessario interrogarsi, poiché ad oggi il voto o, in generale, il giudizio sembra essere un elemento imprescindibile del dialogo che si crea tra docenti, studenti e genitori. Ed è chiaro che l'azione pedagogica ed educativa si pone l'obiettivo di andare ben al di là del dato quantitativo, e quindi del voto, e di utilizzare una valutazione attenta anche al dato qualitativo, che sappia apprezzare il valore di un risultato di apprendimento in relazione a obiettivi prestabiliti, ma che permetta allo stesso tempo anche di comprendere e conoscere ciò che si sta osservando e di chiarirne il significato. È in questo contesto che entra quindi in gioco il concetto di valutazione formativa (*assessment for learning*), che, in un'ottica educativa, risulta essere fondamentale. Mentre la valutazione sommativa (*assessment of learning*), ponendosi a conclusione di un percorso, si prefigge l'obiettivo di verificare l'acquisizione di uno o più contenuti e competenze, quella formativa si configura come una pratica strettamente legata all'azione pedagogica, che viene verificata, chiarita, definita e modellata proprio attraverso di essa. Solo così, la valutazione

⁴ Questo tipo di approccio, che nasce negli USA nei primi decenni del Novecento e che viene definito positivista-sperimentale, risponde ad una logica razionale e presuppone che ogni programma sia articolato in obiettivi da raggiungere, strumenti necessari e risultati attesi.

⁵ In campo didattico, spesso si sente parlare di valutazione per difetto di misura o estimativa, poiché è la prestazione educativa non si pone in uno spazio in cui «il comportamento possa essere colto in maniera indiscutibile grazie a una strumentazione appropriata». Cfr. C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, cit., p. 20.

può iniziare a porsi al servizio dell'azione educativa, divenendo il centro di un percorso e costituendo, non più solo il punto di arrivo, ma anche e soprattutto il punto di partenza dell'attività didattica. E non basta: perché risulti realmente efficace per orientare l'azione pedagogica e poter alimentare in maniera positiva e costruttiva il dialogo tra docenti, studenti e genitori attivo in ambito scolastico, è necessario che essa assuma anche la caratteristica di essere diffusa, inserendosi in una pratica continuativa che permetta di osservare e comprendere non solo il prodotto finale, ma anche i processi in atto: in questo modo è infatti possibile riuscire ad integrare la valutazione del processo formativo con quella del risultato dell'apprendimento.

Durante l'attività didattica, che, come abbiamo visto, comprende anche la valutazione, ascoltare e coinvolgere gli studenti e le studentesse e fargli assumere un ruolo attivo è fondamentale per stimolare l'apprendimento e fornirgli gli strumenti necessari per raggiungere il successo formativo. Per questo è importante sviluppare una progettazione che tenga conto il più possibile di esperienze e situazioni reali e che sia anche basata su prove autentiche. Quest'ultime infatti permettono agli studenti non solo di sentire l'utilità delle azioni che compiono e di ciò che stanno apprendendo, riuscendo quindi a motivarli, ma favoriscono anche lo sviluppo di consapevolezza e abilità metacognitive. Pertanto, è bene ricordare che ciò che viene valutato in tale contesto non è più tanto quello che uno studente sa (le conoscenze e i saperi che ha acquisito), ma, come afferma Grant Wiggins, ciò che egli sa fare con quel che sa, il modo in cui applica il suo sapere inserendosi in contesti concreti e reali, dall'indiscusso valore sociale. Alla luce di tali considerazioni, è evidente che in campo scolastico docenti e studenti sono entrambi attori protagonisti delle attività didattiche e lavorano insieme per il raggiungimento del successo formativo. La collaborazione e il dialogo sono quindi altri aspetti molto importanti nella pratica docimologica, che deve aiutare a guidare la progettazione didattica e allo stesso tempo essere in grado di fare emergere i punti di forza degli studenti, riconoscerne i progressi e offrire loro un insegnamento e un supporto valido per la propria crescita e formazione. Per questi motivi, potrebbe essere quindi utile richiamarsi ad un altro aspetto della valutazione che, oltre ad essere diffusa e formativa, potrebbe essere anche formatrice

(*assessment as learning*). Se infatti consideriamo la stretta relazione che intercorre tra la pratica didattica e quella docimologica, diviene quasi naturale immaginare di poter valutare gli studenti e le studentesse *come se si stesse facendo apprendimento*⁶. Questo significherebbe inevitabilmente riuscire a superare quella abituale dicotomia tra apprendimento e valutazione, che in effetti in alcuni casi si può riscontrare in ambiente scolastico, permettendo finalmente di integrare tutti gli aspetti della didattica. In questo modo, inoltre, si potrebbe realizzare un contesto condiviso in cui gli studenti siano liberi di esprimere le proprie potenzialità, di confrontarsi tra loro e di dialogare con il docente (o i docenti) di riferimento. Quest'ultimo non dovrà quindi limitarsi a fornire gli stimoli e gli strumenti necessari allo svolgimento dell'attività e a osservare gli studenti all'opera, ma dovrà anche modellare e regolare costantemente l'attività didattica rispondendo ai bisogni e alle necessità che emergono in corso d'opera e fornire un *feedback* agli studenti, permettendogli di mettersi alla prova, imparare ad adottare nuovi atteggiamenti e di confrontarsi, anche attraverso efficaci pratiche di autovalutazione o valutazione tra pari⁷.

Una volta raggiunti questi presupposti teorici, il corpo docenti dell'ISIS Zenale e Butinone ha iniziato a lavorare dal punto di vista pratico, cercando di sistematizzare gli strumenti in uso e di progettare attività didattiche sempre più efficaci. Il primo passo è stato quello della revisione e della rielaborazione delle rubriche di valutazione per renderle il più possibile chiare e semplici da leggere per tutti i soggetti coinvolti, siano essi studenti, genitori o docenti. Come abbiamo visto, infatti, in un'ottica di valutazione formativa, la comunicazione e la trasparenza sono fondamentali per motivare gli studenti e permettergli di sviluppare abilità metacognitive. Per questo è importante che gli strumenti utilizzati siano intellegibili non solo dagli "addetti ai lavori", ma anche dagli studenti e dai genitori. Pertanto, rubriche di valutazione prolisse o con termini ambigui, oltre ad essere

⁶ Queste sono le parole che Pier Cesare Rivoltella utilizza per definire la valutazione formatrice nella sua introduzione al lavoro di Hadji. Cfr. *ibi*, p. VIII.

⁷ A questo proposito, cfr. *ibi*, p. 37: «Per porsi al servizio dell'atto educativo, la valutazione dovrà diventare un atto di comunicazione utile».

passibili di diverse interpretazioni, risulterebbero poco comprensibili e, di conseguenza, poco efficaci per l'apprendimento. Allo stesso modo, è fondamentale che all'interno di una rubrica siano chiari ed evidenti gli indicatori, i descrittori e, di conseguenza, il punteggio e i livelli.

Per l'analisi e l'elaborazione di nuovi strumenti di valutazione, usati in via sperimentale nel corso dell'anno scolastico, i docenti hanno sempre lavorato in team, cercando di superare le logiche dei singoli e di ragionare in termini interdisciplinari e transdisciplinari. Durante questa fase del percorso di formazione è stato possibile infatti elaborare anche rubriche di valutazione comuni a più discipline, che, sulla base dell'analisi delle mappe pedagogiche e dei traguardi di apprendimento elaborati negli anni precedenti, sono risultate affini per alcuni aspetti, come ad esempio Storia e Storia dell'Arte che, nel momento in cui lavorano sull'analisi di un'opera d'arte o di una fonte storica, si concentrano su obiettivi e competenze comuni. In questo contesto, gli indicatori validi per una disciplina lo saranno anche per l'altra e infatti, in entrambi i casi, gli attori del gioco formativo (non solo i docenti, ma anche gli studenti, in un'ottica di autovalutazione o di valutazione tra pari) potranno osservare se i contenuti sono stati acquisiti, se viene utilizzato un linguaggio specifico, se la fonte o l'opera è contestualizzata e se vengono effettuati collegamenti extra-testuali. È chiaro che, in questo caso, trovare elementi di continuità tra una disciplina e l'altra non significa porre tutto sullo stesso piano e ridurre l'originale e significativo apporto che ciascuna materia di insegnamento può dare per la formazione dello studente, ma significa trovare un linguaggio comune che, focalizzandosi sugli aspetti essenziali, possa evitare eccessive ridondanze, che rischierebbero di dare origine ad ambiguità e minaccerebbero la consapevolezza dello studente, che, studiando determinati contenuti, potrebbe non rendersi conto di ciò che effettivamente sa fare con ciò che sa. Per continuare a lavorare in questa direzione e per legare sempre di più l'apprendimento a esperienze autentiche, il team di docenti dello Zenale e Butinone ha pensato di proporre agli studenti il format degli atelier, sperimentati sulle classi seconde e terze in un'unica giornata scolastica. In linea con la normativa di riferimento, il D.M. n. 157 del 11 marzo 2016 e il decreto n. 851 del 27 ottobre 2015, la progettazione dell'atelier nel nostro istituto scolastico si è posta l'obiettivo di portare avanti una didattica labo-

ratoriale ed esperienziale, che potesse costituirsi come punto di incontro tra il sapere e il saper fare, tra lo studente e il territorio di riferimento⁸. In questo contesto il problema della valutazione ha assunto una forma ancora più complessa, dal momento che ai ragazzi è stato proposto un percorso didattico-pedagogico che ha abbracciato aree disciplinari diverse e ha fornito più stimoli contemporaneamente e li ha coinvolti a più livelli - con il corpo, il cuore e la mente -, permettendogli di sviluppare competenze fondamentali come creatività, capacità di innovazione, pensiero critico, imprenditorialità e flessibilità. Gli studenti sono quindi stati chiamati a rispondere alle attività proposte raccogliendo le proprie conoscenze, assumendo nuovi atteggiamenti e sviluppando una più proficua capacità di argomentare in tutte le aree disciplinari coinvolte. Ed è chiaro, quindi, che per la valutazione, in questo caso particolare, è importante definire il ruolo dei docenti coinvolti e osservare in itinere gli studenti e le studentesse all'opera, concentrandosi sulle loro disposizioni della mente e le loro abilità e competenze, poiché l'applicazione di determinati processi cognitivi da parte loro non può che implicare la conoscenza dei contenuti. Pertanto, la valutazione non può che essere diffusa e integrata alla pratica dell'atelier e prendere in considerazione qualsiasi artefatto, sia esso materiale o immateriale, prodotto dagli studenti nell'ambito dell'attività didattica durante la fase operativa. Inoltre, in tale contesto, si può pensare di coinvolgere gli studenti, singolarmente o a gruppi, facendogli assumere un ruolo attivo anche nel campo docimologico e chiedendogli di riflettere su se stessi e di annotare commenti metacognitivi che potranno diventare ulteriori elementi valutativi utili per l'apprendimento e la formazione. E così, la valutazione in questo caso diventa un sistema autentico e basato su esperienze altrettanto autentiche.

Alla luce di tutte queste considerazioni è chiaro che, per raggiungere i propri obiettivi, il docente dovrà sospendere ogni giudizio preconconcetto sulla propria disciplina e sulla pratica docimologica, andare oltre le abi-

⁸ A questo proposito confronta il Piano Nazionale scuola digitale proposto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito visibile al seguente link: https://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-atelier.shtml.

tudini più o meno consolidate in ambito scolastico e lavorare sulla progettazione di attività didattiche autentiche, che siano realmente stimolanti per gli studenti e che possano fare emergere i loro talenti e le loro qualità. L'attività di valutazione inizia a monte, in fase di progettazione ed è strettamente legata alla pratica didattica, perché solo in questo modo può divenire efficace per tutti gli attori coinvolti e dirsi realmente al servizio dell'azione educativa. Tale è quindi la direzione assunta dalla nostra ricerca e la strada che ci siamo proposti e ci proponiamo di continuare a seguire. Si tratta di un progetto ambizioso, che vuole mettere al centro gli studenti e le studentesse, per valorizzarli e garantire loro la piena realizzazione e il successo formativo; un progetto che ha luogo nell'istituzione scolastica, ma che non si esaurisce in essa, dal momento che viene supportato da esperienze autentiche.

Parte seconda

Il processo operativo

CORpo cuoRE meNTE_APPrendimento

La storia di una scuola in ricerca

(a cura del prof. Luca Mascaretti)

Premessa: la scuola come strumento

Progettare un percorso come CORRENTE_APP¹ significa condividere il principio che la scuola sia uno strumento, non un fine e, per questo motivo, attribuirle dignità e valore senza però considerare le sue singole parti intoccabili e sacre perché:

- uno strumento per funzionare deve essere adatto allo scopo e se lo scopo stesso o le condizioni di contesto si modificano, anche di poco, deve essere rimodulato per mantenere la sua efficacia (e il contesto giovanile non è mai immobile);
- uno strumento potrebbe aver bisogno di attenzioni leggermente differenti in base al contesto in cui è inserito per mantenersi efficiente (e le scuole operano in contesti territoriali estremamente diversificati);
- uno strumento come la scuola ha indubbiamente delle caratteristiche imprescindibili, le più importanti tra tutte sono quelle di agire su esseri umani in formazione e di avere come fine il dare una o più possibilità di trovare nel mondo non un semplice posto, ma il luogo migliore possibile per ciascuno (ha come fine e non avrebbe, altrimenti genererebbe frustrazione invece di futuro);

¹ <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/home?pli=1>.

- la scuola è uno strumento che ha il compito di contribuire alla ricerca della felicità propria di ogni essere umano, ma non è uno strumento magico né per forza l'unico attraverso cui questa ricerca può avere successo (e troppo spesso la scuola soffre di autoreferenzialità).

Una persona da sola, nemmeno un Dirigente Scolastico “illuminato”, è in grado di portare avanti un percorso del genere, anche se, in realtà, non inventa nulla di nuovo ma riafferma semplicemente dei principi già pubblicamente dichiarati, come per esempio fanno le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici² quando affermano che il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani (per trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni), allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e all'esercizio della responsabilità personale e sociale³.

Serve che questa idea di partenza sia già presente, anche se in modo confuso e difforme probabilmente, nei corpi, nei cuori e nelle menti di alcuni o di tanti e che questi alcuni e questi tanti abbiano occasione di incontrarsi, di dialogare, di lavorare fianco a fianco, ma, soprattutto, di sbagliare insieme. Sbagliare insieme è probabilmente importante per almeno due motivi connessi tra loro, il primo è perché è insito nello strumento della scuola l'approccio sperimentale, per cui l'errore non può mai essere considerato una sconfitta ma è in realtà la chiave dell'apprendimento, il secondo riguarda il fatto che se gli adulti non sono in grado di imparare dai propri fallimenti difficilmente sapranno insegnare a farlo ai giovani.

Un'altra variabile fondamentale nell'utilizzo dello strumento scuola è rappresentata dal tempo, che è appunto una variabile e non un dato assoluto misurato, tra l'altro, su antichi calcoli contrattuali quantomeno oggi fuori “tempo”.

Lo strumento scuola può funzionare davvero se si mette a servizio dei tempi d'apprendimento di chi lo usa, non se impone i “propri” tempi (che

² d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3.

³ Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, allegato A.

sono poi ancora quelli inventati da Gentile, per dire, magari saremmo anche pronti a qualcosa di differente) a chi per dovere lo incontra.

La questione è indubbiamente complessa, sicuramente è più semplice lasciare tutto com'è grazie all'abitudine acritica del "è sempre stato così", anche perché, paradossalmente, la macchina funziona, va avanti per inerzia senza fare apparentemente grandi danni ma anche senza avere un senso.

Certamente proposte come CORRENTE_APP hanno maggiori possibilità di germogliare in realtà come l'Istituto Zenale e Butinone di Treviglio, ovvero in istituti a indirizzo tecnico, professionale o di formazione professionale, dove è maggiormente evidente a chiunque non vi entri con le "fette di salame sugli occhi" che la maggior parte delle prassi scolastiche stereotipate da decenni e mutate dai licei non funzionano, o funzionano per pochi.

Un'ulteriore peculiarità dello strumento scuola, come già accennato, è che non si tratta di una cosa, di una macchina da mettere a punto per permetterle di funzionare da sola, per compiere operazioni standard in modo ripetitivo e generico. Lo strumento della scuola per funzionare deve essere sostanzialmente rimodulato ogni giorno, ogni ora, ogni minuto perché si applica su gruppi di esseri umani che ogni giorno, ogni ora, ogni minuto evolvono, mutano, crescono, sbagliano, imparano. Perché i suoi protagonisti sono persone di varie età che ogni giorno portano a scuola le loro storie e non tutti i giorni sono uguali, per nessuno, ma in particolare per gli adolescenti.

Ascolto di se stessi e degli altri, progettazione e riprogettazione cooperativa a tutti i livelli, rispetto e gentilezza nei confronti di tutti e di tutte le storie dette o non dicibili potrebbero essere considerati forse i perni di questa visione della scuola.

Oltre a ciò determinante è la possibilità di scegliere, a partire dalla lettura della situazione che si ha di fronte, la soluzione migliore in quello specifico momento per ottenere il massimo risultato d'apprendimento, non tralasciando mai di mettere in pratica la strategia attiva del compromesso educativo, ossia il riconoscimento dell'esistenza dell'altro, del suo corpo, della sua mente e del suo cuore.

Le "attività propedeutiche" alla realizzazione del percorso hanno richiesto anni, pazienza e determinazione e sono state costellate da crisi e da

fallimenti. Di seguito si prova a narrarle cronologicamente a grandi linee, con le approssimazioni e le inevitabili pesantezze proprie di una sintesi, ma anche con la meraviglia di chi scopre, voltandosi indietro, che ogni passo del cammino compiuto, compresi quelli nei vicoli ciechi, ha, oggi, un significato comprensibile dentro questa piccola storia.

2015-18. Erasmus plus KA2

La necessità di rispondere in modo maggiormente utile e meno dispersivo ai bisogni che le studentesse e gli studenti, ma anche i docenti, portavano ogni mattina all'interno degli edifici scolastici aveva indirizzato inizialmente le energie nella preparazione di un progetto di Erasmus plus KA2 destinato allo scambio di buone pratiche e alla mobilità degli insegnanti. Il progetto, condiviso con altri Istituti sia comprensivi sia d'Istruzione secondaria di secondo grado del territorio bergamasco, grazie alla guida della Rete Scuola Offerta Sostenibile⁴ e dell'allora suo presidente, prof. Andrea Crippa, si prefiggeva, tramite l'incontro tra insegnanti, di introdurre nelle scuole coinvolte elementi di innovazione didattica e organizzativa. L'Istituto Zenale e Butinone aveva assunto il ruolo di scuola capofila e curato i dettagli del progetto anche per merito della prof.ssa MariaConcetta Casaccia, docente esperta di europrogettazione in quegli anni in servizio a Treviglio, che ha avuto un ruolo chiave, data la sua competenza sia normativa sia in lingua Inglese, nella pianificazione delle attività previste, nella modalità di stesura del budget, nei contatti con le scuole partner europee interessate a partecipare e con l'università di Bergamo che avrebbe validato dal punto di vista scientifico l'intera sperimentazione.

Con fatica ed entusiasmo il progetto è stato definito nei particolari e presentato alla call europea una prima volta senza accedere ai finanziamenti previsti, ma ottenendo una valutazione più che positiva e decisamente incoraggiante. Ricevute le richieste di modifiche da parte della Commissione incaricata di valutarne la fattibilità e aggiornato il tutto se-

⁴ <https://lecito.org/index.php>.

condo le indicazioni date, il progetto era pronto per essere ripresentato con ottime possibilità di essere approvato e finanziato... ma proprio in quel frangente sono venute meno alcune condizioni essenziali per la sua messa in campo, in particolare l'ostacolo rivelatosi insuperabile è stato la mancanza di disponibilità ad accollarsi il proprio ruolo nel progetto da parte delle segreterie amministrative di tutte le scuole italiane coinvolte. Rifiuto dovuto in parte alla cronica scarsità di personale amministrativo e in parte alla preoccupazione per il notevole carico di lavoro richiesto dalla gestione della rendicontazione dell'Erasmus.

Le linee di sviluppo della proposta (elaborata secondo la metodologia di progettazione propria del modello PCM) possono comunque essere sintetizzate nella necessità di un cambiamento di paradigma della struttura organizzativa e delle metodologie pedagogico-didattiche, nonché del profilo professionale degli insegnanti, in funzione di una maggior capacità di rispondere alle sfide della società della conoscenza e agli obiettivi europei nel campo dell'istruzione, ovvero lo sviluppo di competenze di base e di cittadinanza da parte di tutte le categorie di studenti, la riduzione delle disparità nei risultati di apprendimento e la diminuzione dell'abbandono scolastico.

Il criterio principale di scelta del partenariato era stata la volontà di disegnare uno spaccato diversificato e il più rappresentativo possibile della realtà scolastica, sociale e culturale europea, da ciò era scaturita una diversificazione a livello sia geografico sia di ordinamenti scolastici. Vi avevano aderito infatti tredici scuole (oltre a quelle italiane anche danesi, inglesi, spagnole, francesi, rumene e austriache), tre università ed una rete locale di scuole (naturalmente la Rete S:o.S).

L'analisi critica elaborata nei contesti di azione dei partner aveva evidenziato due principali ostacoli strutturali che interferivano con i processi di cambiamento evocati dalle riforme: una formazione degli insegnanti inefficace rispetto all'innovazione e un modello organizzativo rigido delle attività scolastiche, basato prevalentemente sull'insegnamento trasmissivo, analitico e sequenziale diviso per discipline.

L'obiettivo centrale del progetto era stato definito dunque nella progettazione, sperimentazione e diffusione su scala europea di un modello

didattico-organizzativo innovativo, co-costruito da tutte le scuole partner, in un contesto di ambiente aperto e inclusivo.

Il progetto si proponeva di contribuire al miglioramento della professionalità docente attraverso l'incontro e lo scambio di buone prassi fra le scuole partner per procedere con l'elaborazione di un modello innovativo messo a punto proprio dai docenti coinvolti. Tale modello, strutturato di partenza come trasferibile e sostenibile, sarebbe stato sperimentato prima all'interno delle scuole partner e poi, nella fase di disseminazione, anche in altre scuole, in collaborazione con le autorità scolastiche territoriali dei Paesi coinvolti nel progetto. L'ambizioso processo di miglioramento avrebbe, nelle intenzioni, dovuto portare contemporaneamente grandi benefici sia ai docenti sia alle studentesse e agli studenti e il suo esito finale avrebbe dovuto essere pubblicato e reso disponibile su scala europea.

La delusione per l'arresto definitivo del progetto, anche difficile da accettare al termine di anni contraddistinti da una ricerca faticosa ma fertile, non ha però troncato le riflessioni e le discussioni, anzi ha portato a imboccare una nuova strada.

2018-19: Progetto "Z0" (si legge "zeta zero": "zeta" come Zenale, "zero" come un punto di partenza) (ex "Erasmus KA2")

Per non disperdere il patrimonio di idee, proposte, sogni accumulato negli anni precedenti, la prof.ssa Paola Pellegrini, Dirigente Scolastica dell'Istituto, ha insistito perché il progetto proseguisse, seppur in altre forme e con ambizioni più limitate.

Se agire a livello vasto, con molti partner e coinvolgimento europeo, era in quel momento inattuabile per i motivi precedentemente detti, qualcosa, una piccola prima goccia, avrebbe potuto avverarsi in un contesto locale, meno complesso e più a portata di mano, come un singolo istituto, lo Zenale e Butinone.

Le esperienze precedenti e le riflessioni condivise sono confluite in un documento d'indirizzo suddiviso in due parti (tempi e spazi), per quanto

riguarda la questione dei “tempi” erano state scelte, come introduzione, due brevi citazioni tratte dal testo *Elogio dell'educazione lenta* del maestro e pedagogista catalano Joan Domènech Francesch.

La prima richiamava il bisogno di «ripensare la relazione tra tempo e scuola... Le finalità cambiano contemporaneamente ai processi educativi e l'azione educativa deve essere aperta a questa flessibilità e provvisorietà». La seconda ricordava la centralità della questione della riorganizzazione del tempo dei docenti che «...deve obbedire agli stessi parametri che applichiamo agli alunni: qualità e non quantità»⁵.

Il documento proseguiva affermando quelli che erano proposti come principi educativi fondamentali, ossia che l'educazione si basa su una relazione asimmetrica tra studente e docente fondata sull'ascolto e sulla fiducia (che non possono essere interrotti dai docenti) e che è l'attività educativa/didattica che deve definire il tempo, non viceversa.

Le linee progettuali del percorso Z0 prendevano spunto da un'esperienza concretamente sperimentabile nella quotidianità scolastica e non: quella che il cervello umano apprende solo se si attiva a livello motivazionale e se comprende il senso di quello che è chiamato a svolgere. Per questi motivi si ribadiva in modo deciso la centralità di ogni singola studentessa e di ogni singolo studente all'interno dei processi di cui la scuola si occupa, ma anche che questi individui non potevano essere considerati separati gli uni dagli altri in quanto interconnessi tra loro da un'altra delle grandi forze dell'apprendimento, la socialità. Il costante e dinamico dialogo tra bisogni individuali e sociali era visto come il senso sia della scuola sia del lavoro dell'insegnante, che avrebbe avuto la funzione di permettere a energie originali e positive di agire nel mondo e immaginare nuovi scenari.

In tale ottica l'apprendimento non era più riconosciuto come la quantità di nozioni immagazzinate dentro scatole prima vuote⁶, bensì come una puntigliosa, determinata, quasi artistica, in fondo umana, ricerca dell'es-

⁵ J.D. Francesch, *Elogio dell'educazione lenta*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, pp.76 e 153.

⁶ A riguardo fondamentale risulta l'insegnamento di mai abbastanza ascoltati pedagogisti italiani quali Aldo Capitini, Danilo Dolci, Mario Lodi, don Lorenzo Milani, Maria Montessori, Gianni Rodari, il cui pensiero è stato raccolto da Laura Beltrami e Daniele Novara in un'antologia essenziale quanto utile: *Ognuno cresce solo se sognato*, La meridiana, Molfetta, 2016.

senziale all'interno di percorsi scolastici che non mirassero all'accumulo di conoscenze, ma che avessero come obiettivo lo svuotamento dal superfluo per liberare competenze non preordinate e ricche di futuro.

In poche parole, una scuola che si riappropriasse dello STUPORE sconvolgente dell'apprendimento.

Per concretizzare i principi esposti era stato formulato un elenco di proposte attuative di vario tipo, si partiva da un'attività didattica che avrebbe dovuto essere progettata e imperniata su tre progetti interdisciplinari per classe o gruppo interclasse per anno scolastico per arrivare alla scelta, come metodologia prevalente, della didattica laboratoriale, collaborativa, cooperativa e incentrata sulla risoluzione dei problemi concreti e astratti degli studenti.

Erano inoltre ipotizzate sia un'ampia autonomia metodologica e organizzativa (spazi e tempi) di ciascun Consiglio di Classe (operante su due classi d'età contigue) sia la presenza di due docenti per classe/gruppo in ogni momento dell'attività giornaliera.

Per quanto riguarda la valutazione l'obiettivo sarebbe stato quello di giungere alla valutazione del processo d'apprendimento e di compiti autentici interdisciplinari (comprensiva di valutazione tra pari e autovalutazione da parte dello studente).

Il docente era descritto come un professionista non solo disciplinare ma anche dell'educazione che avrebbe agito in sinergia con gli altri docenti membri del Consiglio di Classe, per questo motivo anche i momenti d'apprendimento non strutturato risultavano essere a tutti gli effetti tempi di lavoro professionale ed era previsto un incontro settimanale (2 ore) di progettazione, monitoraggio, revisione e/o valutazione del processo.

Per cercare di comunicare l'impianto complessivo della proposta si ritiene utile riportare alcune schede organizzative, la prima riporta l'ideale strutturazione della giornata didattica di attività per classe o interclasse:

ORARIO	ATTIVITÀ	DURATA (in minuti)	TIPOLOGIA D'APPRENDIMENTO
7,50-8,30 (obbligo di presenza a partire dalle ore 8.15)	ACCOGLIENZA (lettura giornali, colazione, ecc...)	(40) 15	informale
8.30-10.00	ATTIVITÀ 1	90	formale
10.00-10.20	Pausa breve	20	non formale
10.20-11.50	ATTIVITÀ 2	90	formale
11.50-12.50	ATTIVITÀ 3	60	formale - informale
12.50-14.00	Pausa pranzo	70	non formale
14.00-15.30	ATTIVITÀ 4	90	formale - informale
15.30-15.50	Accompagnamento uscita	20	non formale
TOTALE GIORNALIERO (in minuti)		435	
TOTALE SETTIMANALE (in minuti)		2175	
Totale ore settimanali		36	

Di conseguenza era stata messa a punto anche una possibile articolazione oraria settimanale degli insegnanti, esplicitata nel seguente modo:

TURNO	ORARIO	ORE	NUMERO GIORNI a SETTIMANA	TOTALE ORE (settimanali) DI CO-DOCENZA* (per CdC)**
PRIMO	A. 7.50-12.50	5	Da 0 a 4	10x2= 20
	B. 7.50-10.20	2,5	Da 2 a 4	
SECONDO	A. 12.50-15.50	3	Da 0 a 4	
	B. 10.20-12.50	2	Da 0 a 5	
	C. 11.50-15.50	4	Da 0 a 5	

TERZO	A. 12.50-15.50	3	Da 0 a 5	10x2= 20
ULTERIORI ORE SETTIMANALI A DISPOSIZIONE A SCUOLA (STRUTTURA NON RIGIDA) per: consigli di classe, tutoring, incontri con le famiglie, progetti, attività didattica integrativa definita dal CdC, attività elettive...		6	/	6
Ore complessive previste a settimana				26

* Esclusi i docenti di Scienze Motorie

** Ogni CdC si articola su due classi (per esempio, una prima e una seconda)

Infine, per completare il senso della proposta era stata pensata una nuova articolazione dei Consigli di Classe, che sarebbero stati composti ciascuno da 8 docenti su due classi. Nella tabella sottostante si riporta una possibile soluzione relativa al primo biennio dell'Istituto Tecnico in Grafica e Comunicazione.

	DOCENTI	DISCIPLINE	N. ORE PER CLASSE A SETTIMANA	N. ORE ANNUALI PER CLASSE	N. ORE A SETTIMANA PER CdC*	N. ORE ANNUALI PER CdC
AREA LINGUISTICA	1	ITALIANO	10	330	20	660
	1	INGLESE	10	330	20	660
AREA SCIENTIFICA, TECNOLOGICA e MATEMATICA	1	FISICA + LAB.	10	330	20	660
		MATEMATICA				
		INFORMA- TICA + LAB.				

AREA SCIENTIFICA, TECNOLOGICA e MATEMATICA	1	CHIMICA + LAB.	10	330	20	660
		SCIENZE INTEGRATE + LAB. + GEOGRAFIA				
AREA STORI- CO-SOCIALE	1	STORIA	10	330	20	660
		DIRITTO ED ECONO- MIA				
		IRC o AL- TERNATIVA				
	1	SCIENZE MOTORIE	2	66	4	66
AREA D'ORIENTA- MENTO	1	STA	10	330	20	660
	1	TTRG	10	330	20	660
TOTALE	8 DOCENTI		(36+36) 72	(1188x2) 2376	(72+72) 144	(2376x2376) 4752

* Non vincolanti.

Come già evidente anche a una lettura superficiale dei quadri riportati, questo documento d'indirizzo, anche se più importante, era apparso immediatamente di difficile attuazione non solo perché connesso con l'adesione di un intero Collegio dei Docenti a un preciso orientamento pedagogico, ma anche perché presentava problematiche complesse relative all'organizzazione della scuola e al contratto di lavoro degli insegnanti. In ogni caso era stato comunque deciso di iniziare a diffonderne i principi creando occasione di confronto a gruppi via via più numerosi.

Il primo passo è stato il coinvolgimento del team di docenti, composto da Funzioni Strumentali e responsabili di dipartimento, incaricato di redigere il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. In tale contesto è stato possibile rendersi conto se quanto ascoltato, osservato e confluito in

tale documento (che era eredità e frutto di tutto il percorso di riflessione precedente) fosse un'esigenza ancora sentita; l'esito è stato una conferma sorprendente e per certi versi anche inaspettata: la commissione PTOF (Piano Triennale Offerta Formativa) ha infatti deciso di inserire direttamente i due principi base della proposta "Z0" sui tempi nella versione del piano da presentare al Collegio dei Docenti.

Un primo piccolo passo, ma dal profondo valore, di un percorso non breve e non scontato.

Nel frattempo, era parso utile e relativamente più semplice "forzare" la situazione procedendo a una progressiva trasformazione degli spazi che facesse "toccare con mano" a tutti i soggetti coinvolti il vantaggio di operare in modo innovativo. Come per la questione dei "tempi" anche per quella degli "spazi" era stato redatto un documento progettuale che traeva ispirazione dai risultati del progetto sperimentale della ricercatrice francese Céline Alvarez⁷ «... la formazione della nostra intelligenza è totalmente condizionata dall'ambiente in cui viviamo. Di fronte a questa verità siamo tutti uguali. Nessuno sfugge alla potenza creativa dell'ambiente»⁸.

Il documento presentava l'idea di una riqualificazione sia dello spazio esterno sia di quello interno degli edifici scolastici per renderli congruenti con la finalità della scuola: l'apprendimento. Si delineava la necessità di renderlo adatto allo svolgimento d'esperienze didattiche, in una sorta di continuità tra il fuori e il dentro, per contribuire a rendere maggiormente dinamica la percezione dell'apprendimento scolastico, spesso ancorata a stereotipi di lunga data e poco utili al proprio funzionamento.

Particolare importanza era dedicata agli spazi esterni perché si riteneva che una scuola che desiderasse ripensare in meglio il proprio tempo e i propri spazi dovesse, necessariamente, volgere lo sguardo fuori da se stessa. Per questo era sottolineata la cura per tutto ciò su cui l'occhio sa-

⁷ C. Alvarez, *Le leggi naturali del bambino*, Mondadori, Milano 2017.

⁸ *Ibi*, p. 29.

rebbe caduto guardando fuori, perché tale veduta avrebbe condizionato le scelte degli insider.

Il progetto intendeva perciò riqualificare gli spazi verdi situati attorno ai due plessi scolastici per renderli a tutti gli effetti luoghi d'apprendimento. Per raggiungere l'obiettivo sarebbe stato necessario anche instaurare rapporti con altri Istituti nell'ottica di valorizzare le risorse della rete scolastica presente nel territorio, anche nell'ottica dell'apprendimento tra pari.

In particolare, per la progettazione degli spazi verdi (comprensivi di aule all'aperto, orto botanico, aree ricreative e/o sportive, itinerari pedonali e/o ciclopedonali, ...) e per la loro successiva manutenzione erano ipotizzate collaborazioni con Istituti, per esempio, agrari ed agroalimentari.

Nel contempo era ipotizzata anche una rivoluzione degli spazi interni perché si credeva che una scuola che desiderasse ripensare in meglio il proprio tempo e i propri spazi dovesse avere il coraggio di guardarsi dentro e riqualificare gli spazi interni dei due plessi scolastici per renderli a tutti gli effetti luoghi d'apprendimento. Per raggiungere l'obiettivo si riteneva però necessario instaurare rapporti con facoltà universitarie d'architettura d'interni e di pedagogia e/o anche studi di design per ottenere un risultato progettuale d'altissima qualità.

La progettazione degli spazi interni avrebbe dovuto prevedere la ridestinazione degli spazi a disposizione per la creazione di aule-laboratorio, spazi ricreativi e di socializzazione, spazi di studio e di lavoro per i docenti e gli studenti rispondenti alle indicazioni sia delle più avanzate ricerche pedagogiche e neuroscientifiche sia delle ricerche sperimentali in campo d'architettura e di design.

In generale il progetto mirava a offrire un miglioramento dell'ambiente d'apprendimento a tutti gli studenti dell'Istituto e prevedeva l'istituzione di una commissione mista di studenti, docenti, genitori che conducesse le varie fasi del progetto.

L'idea concretamente perseguita, probabilmente già discutibile in partenza (perché non basta modificare un setting per magicamente risolvere i problemi) è stata dunque quella di modificare la "forma" dello strumento scuola agendo direttamente sugli spazi per trasformarli in qualcosa di diverso dall'esistente, ossia qualcosa di diverso da un luogo di trasmissione

disciplinare per accogliere anche le altre esigenze (per esempio i bisogni di essere ascoltati, di sentirsi accolti in un luogo curato, di dedicare tempo ed energie alle relazioni, di confrontarsi a 360° con gli adulti, ...) che numerosi studenti e studentesse dell'Istituto manifestavano da tempo in modo ripetuto.

Per raggiungere tale obiettivo un team di docenti composto dai professori Fabio Lucchetti, Giulia Erbetta, Massimiliano Foscati, Luca Mascaretti, Beatrice Rota, Emanuele Rozzoni, sempre con il supporto insostituibile del presidente della rete S:o.S, prof. Andrea Crippa, e guidato dalla Dirigente Scolastica, prof.ssa Paola Pellegrini, ha preso contatti con la facoltà di architettura del Politecnico di Milano, in particolare con la prof.ssa Fianchini (allora responsabile del gruppo "Ambiente Scuola" attivo presso il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani – DASTU)⁹.

Il gruppo di professionisti ha elaborato una proposta di progettazione partecipata che permettesse di valorizzare gli spazi esterni, gli spazi comuni interni (corridoi, scale, etc.) e anche quelli adibiti ad aula docenti di entrambi i plessi.

L'articolazione del progetto prevedeva una prima fase pre-progettuale di analisi pedagogica e di utilizzo degli spazi tramite l'osservazione diretta e indiretta (posizionamento di telecamere fisse in determinati punti di snodo), focus group omogenei ed eterogenei con docenti, personale scolastico, studenti, genitori e un'indagine a questionario per docenti e studenti finalizzata ad ampliare il livello di partecipazione degli utenti della scuola al processo di trasformazione, nonché ad approfondire la conoscenza del loro vissuto quotidiano nella relazione con gli ambienti scolastici e delle attese di cambiamento.

In una seconda fase pre-progettuale era stata prevista l'analisi conoscitiva delle aree interne ed esterne attraverso verifiche quotate e rilievi fotografici per poter giungere a un momento di restituzione delle infor-

⁹ <https://www.ambientescuola.polimi.it/>.

mazioni acquisite e di condivisione dello sviluppo della fase progettuale vera e propria.

Lo sviluppo delle proposte progettuali sarebbe scaturito in una relazione di progetto, ma, a quel punto, il percorso non sarebbe certamente terminato. Infatti la prof.ssa Fianchini e i suoi collaboratori avevano contemplato anche fasi di verifica e accompagnamento post intervento (“soft landing”) e di elaborazione delle linee di intervento per l’attivazione e lo sviluppo di una interazione funzionale dei plessi scolastici con i rispettivi quartieri. Per questo motivo si era discusso anche di un percorso di incontri e indagini mirate con i soggetti interessati (rappresentanti della scuola, del comune, delle associazioni e semplici cittadini) per confrontarsi sulle analisi, sugli obiettivi e sulle linee di intervento.

La fase di conoscenza e preparazione è stata ricca di spunti e suggestioni perché ha permesso un confronto con professionisti della progettazione architettonica in grado di aprire scenari inaspettati e confermare buona parte delle ragioni della ricerca in atto, ma il tutto si è arenato di fronte al peso economico della consulenza universitaria e, principalmente, degli interventi che sarebbero stati messi in campo, anche se il gruppo di progetto aveva deciso di procedere alla ricerca di fondi esterni (fondazioni, sponsor privati, ...) per la raccolta degli investimenti economici necessari.

Contemporaneamente era stata portata avanti una ricerca di collaborazioni (rete DADA¹⁰, scuola-città Pestalozzi di Firenze¹¹, ITS Marco Polo di Firenze¹²) che sembrava foriera di possibilità e novità. Nelle giornate del 7 e 8 Marzo 2019 il team docenti del progetto “Z0” si era infatti recato a Firenze per una visita di formazione presso due scuole fiorentine, la Scuola-Città Pestalozzi e l’ITS Marco Polo.

Non è facile sintetizzare la ricchezza di stimoli e idee che la visita ha suscitato, la più importante, forse banale, ma profondamente reale, è stata quella che il cambiamento avviene giorno per giorno, a piccoli passi,

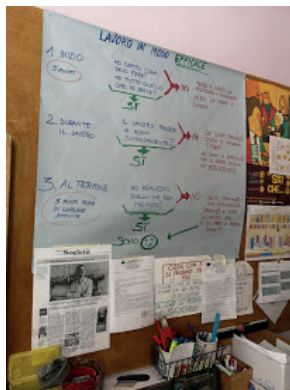
¹⁰ <https://www.scuoledada.it/>.

¹¹ <https://www.scuolacittapestalozzi.it/>.

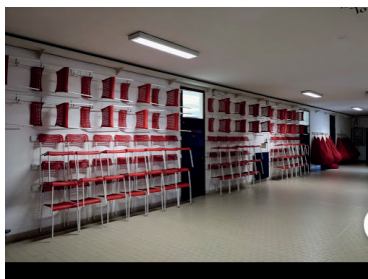
¹² <https://www.ittmarcopolo.edu.it/>.

lentamente, perché in questo modo, a volte, ci si può anche accorgere in tempo di aver sbagliato o di stare sbagliando. Insieme a questa è arrivato, fortissimo, il richiamo alla centralità dei ragazzi e delle ragazze, all'ascolto dei loro bisogni e alla loro partecipazione a tutte le scelte che li riguardano.

L'incontro con la Scuola-Città Pestalozzi ha in particolare rafforzato le certezze che la scuola non deve essere scuola di metodo ma di metodologie didattiche in evoluzione, che deve essere come una seconda casa costruita con spazi "flessibili", perché si impara a essere cittadini solo se si è immersi nella polis e, infine, che si impara facendo in un clima di fiducia con gli alunni ma anche con i genitori (da cui deriva la necessità di comunicare e motivare ogni scelta, perché il docente è un professionista dell'educazione).



L'incontro con l'ITS "Marco Polo" ha invece aiutato a mettere a fuoco altre attenzioni educative indispensabili come il fatto che la relazione umana è decisiva per l'apprendimento perché il buon esempio e il contesto migliorano le persone (fondamentale la costruzione di un team di docenti che lavorano assieme), oppure che è necessario fare ciò che ha senso (non per forza ciò coincide con quello che si è sempre fatto) o che il luogo in cui vivono le ragazze e i ragazzi deve essere pieno di vita (trasformazione dello spazio da "ospedaliero/carcerario" a identitario) per liberare con maggiore facilità le energie represses.



Anche grazie alle suggestioni nate nel corso di questa "missione" la Dirigenza ha voluto fortemente lanciare un segnale di cambiamento, simbolico e concreto al tempo stesso, riguardante gli spazi esterni, che, come prima cosa, sono stati dotati di panchine a forma di libro, poi illustrate da un gruppo di studenti supervisionati dai professori Maria Facheris e Filippo Fumoso. Nell'area esterna al plesso della succursale, tramite la scelta

del tema del viaggio, la decorazione delle panchine ha agevolato la nascita anche di un parco letterario e, grazie alla collaborazione con l'associazione Pianura Urbana, è stato realizzato da un importante artista italiano un murales su un'intera parete esterna dell'edificio.



Nel frattempo era arrivata la tragedia della pandemia di Covid, che ha colpito in modo particolarmente violento il nostro territorio e le vite di tutti noi.

Nonostante le difficoltà e forse, inaspettatamente, il lockdown, la didattica digitale a distanza, la didattica digitale integrata non hanno dato il colpo di grazia ai tentativi ostinati di immaginare una scuola differente, anzi ne hanno reso ancor più concreto il bisogno e impellente la risposta.

Già a Giugno del 2020 un incontro, sempre presieduto dalla Dirigente, del gruppo di progetto (a cui si erano aggiunti anche i professori Alice Agudio e Vincenzo Giordano) aveva indicato una nuova linea di sviluppo alla luce delle criticità relative al progetto “Tempi” (solo per fare un esempio: l’aumento del monte-ore settimanale dei docenti). Il nuovo punto focale era individuato nel seguente passaggio metodologico: prima la costruzione della *forma mentis*, poi la costruzione di un’organizzazione modello.

Nello stesso contesto la Dirigente aveva indicato la possibilità che parte del tempo necessario per la formazione collegiale fosse ricavato all’interno delle 40 ore previste dal contratto e i docenti presenti, nella convinzione che fosse inutile forzare i tempi e coerentemente con la premessa di partire dalla realtà, avevano predisposto un’ipotesi di linee guida costituita da quei temi che avrebbero dovuto essere alla base di una formulazione condivisa della proposta:

1. il tema del lavorare insieme;
2. il tema della valutazione;
3. il tema della relazione.

Per quanto riguarda le strategie da adottare erano stati ribaditi i seguenti punti fermi:

- A. formazione specifica sulla progettazione;
- B. lavorare sulle 40+40 ore per ricavare spazio per la formazione;
- C. concretezza della formazione proposta.

Chiamato a esprimersi il Collegio dei Docenti aveva poi sottolineato l’impellenza della richiesta affidando al gruppo di progetto il mandato per l’organizzazione del percorso.

Non c’erano più margini di indecisione e nemmeno alternative.

Era necessario affidarci a qualcuno che ci aiutasse a camminare insieme sulla strada, sconvolgentemente ignota per una realtà sostanzialmente

conservatrice e abitudinaria come quella scolastica, che avevamo di fronte. Da tempo, per vari motivi, l'Istituto era in contatto col prof. Pier Cesare Rivoltella e il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia dell'Università Cattolica di Milano¹³.

Ci siamo incontrati.

Il prof. Emanuele Rozzoni aveva preparato una sintesi dei principi “cardine”, ritrovati nel testo *Un'idea di scuola*¹⁴ proprio del prof. Rivoltella, per esplicitare le nostre richieste:

Scuola come dispositivo (macchina, meccanismo): come “forzare” il dispositivo (agendo sull'organizzazione di tempi e spazi) per renderlo più libero, più flessibile ai fini del benessere di studenti e insegnanti e ai fini dell'apprendimento? APRIRE IL DISPOSITIVO.

Revisione del curriculum: all'insegna di un curriculum breve fatto di snodi essenziali e di nuclei fondanti. Superare la falsa dicotomia conoscenze contro competenze. TESTE BEN FATTE CHE SI SIANO APPROPRIATE CULTURALMENTE DI UN REPERTORIO DI CONOSCENZE CHIAVE.

Curriculum che permetta l'emergere dei talenti, favorendo una personalizzazione soprattutto negli ultimi due anni di corso. COLTIVARE I TALENTI.

Offrire occasioni per riappropriarsi di un tempo lento in cui osservare e osservarsi. Liberare il tempo. Creare dei momenti di vuoto fertile. Qui abbiamo cominciato con il percorso di Mindfulness aperto a studenti e docenti. EDUCARE AL TEMPO E ALL'ASCOLTO (DI SÉ E DEGLI ALTRI).

Formare non solo il corpo docente, ma il corpo del docente. Il corpo dell'insegnante. La comunicazione e la relazione passano (anche, se non soprattutto) attraverso il non verbale, attraverso il corpo. Quindi attraverso il corpo degli studenti e il corpo dell'insegnante. Il corpo dell'insegnante è il grande rimosso della formazione (intesa sia come formazione degli studenti a scuola, sia come formazione degli insegnanti in servizio). SI INSEGNA E SI APPRENDE CON IL CORPO. In questo senso una formazione al gesto (e alla consonanza fra verbale e non verbale) attraverso il teatro potrebbe essere importante.

¹³ <https://www.cremi.it/>.

¹⁴ P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Morcelliana Scholè, Brescia 2018.

Aiutarci a coltivare un pensiero aperto, che non ha la verità in tasca, che sperimenta soluzioni e che sta dentro la complessità, che è disponibile alla ricerca anche insieme allo studente. L'INSEGNANTE INCOMPIUTO. LA SCUOLA COME CANTIERE CONTINUO, INCOMPIUTO, WORK IN PROGRESS.

Promuovere una riflessione e degli strumenti per una VALUTAZIONE FORMATRICE (non solo sommativa, che venga alla fine del percorso e non serve agli apprendimenti perché ormai è tardi; nemmeno solo formativa, che serve per sviluppare gli apprendimenti), dove qualsiasi attività svolta in classe è valutabile. LA VALUTAZIONE SERVE AD IMPARARE, non a sanzionare, fa tesoro dell'errore e lo pone al centro.

Didattica con il digitale. Stare dentro la contemporaneità, non chiuderla fuori dalla porta. Passare dall'uso del digitale (in questi mesi molti di noi hanno guadagnato competenze nell'uso tecnico del mezzo, hanno imparato come funziona Classroom per esempio) alla CONSAPEVOLEZZA DI COME USARE IL DIGITALE PER LA DIDATTICA. Nel quadro di una didattica attiva: che parta e metta al centro l'esperienza dei ragazzi, che permetta la costruzione collaborativa di prodotti di apprendimento, con compiti di realtà (o autentici: attività che mettano la scuola a contatto con la vita). Il che significa anche fare scuola di cittadinanza e di CITTADINANZA DIGITALE.

Tecnicamente, per sostenere l'uso del digitale: fibra a scuola (per garantire la banda, il flusso di lavoro); uso dei device personali in classe a scopo didattico (BYOD, Bring Your Own Device); sostegno agli alunni svantaggiati (computer della scuola in comodato d'uso, carrelli portatili).

L'accompagnamento richiesto al CREMIT dovrebbe servire:

- 1. Per una riflessione su come forzare il dispositivo scolastico, riorganizzando tempi e spazi favorevoli al benessere e all'apprendimento scolastici. Apprendo bene in un tempo e in un luogo in cui sto bene.*
- 2. Per una revisione del curriculum. All'insegna di un curriculum breve fatto di nodi essenziali e di nuclei fondanti e che favorisca una personalizzazione del percorso scolastico per coltivare i talenti individuali.*
- 3. Per superare la falsa contrapposizione fra conoscenze e competenze. Educare teste ben fatte che si appropriino culturalmente di un repertorio di conoscenze chiave. Questo va di pari passo con la revisione del curriculum.*

4. *Per promuovere la documentazione e la riflessività del docente. (Il teacher portfolio)*
5. *Per formare l'insegnante alla consapevolezza del proprio corpo come strumento di comunicazione, di relazione educativa, di didattica. Formare al gesto. (Un corso di formazione attraverso il teatro, un teatro che permetta di sviluppare consapevolezza su come comunichiamo attraverso il corpo. Ma anche il teatro in classe).*
6. *Per individuare occasioni e strumenti per educare a un tempo lento e all'ascolto di sé e degli altri. (Percorso di mindfulness per la consapevolezza).*
7. *Per promuovere una riflessione e degli strumenti per una valutazione formatrice.*
8. *Per sviluppare riflessione e consapevolezza sull'uso didattico del digitale e sulla cittadinanza digitale.*

Ci siamo ascoltati. Abbiamo ascoltato i corpi, i cuori e le menti. Quegli degli studenti e i nostri.

Da tutto questo è nato il percorso CORpo cuoRE meNTE_APPrendimento: CORRENTE_APP...

Settembre 2020, una nuova partenza

Il primo passo concreto è stata la definizione della convenzione tra CREMIT – Università Cattolica di Milano e l'ISIS Zenale e Butinone di Treviglio, dopodiché il prof. Rivoltella ha proposto la seguente scheda di sperimentazione:

Lo sfondo su cui collocare l'ipotesi è quello di un percorso biennale di innovazione guidata.

La metodologia di lavoro individuata è quella della ricerca partecipata con i suoi presupposti:

- il superamento della distinzione tra “teorici” e “pratici”;*
- la prospettiva dell'apprendimento trasformativo e il superamento di un approccio corsuale alla formazione;*
- la risoluzione della formazione in servizio nella logica dello sviluppo professionale.*

Per il primo anno di sperimentazione viene individuato come tema di riflessione e sviluppo quello della progettazione, nelle sue due fasi macro e micro.

Il framework adottato è quello del design didattico nelle sue tre accezioni:

- *architettonica (organizzare, pianificare, costruire);*
- *gestionale (regolare, moderare);*
- *ergonomica (produrre materiali, valutare il carico cognitivo, studiare il layout).*

Nello specifico, la discussione ha fatto emergere due questioni da mettere a fuoco:

- 1) la gestione dell'emergenza;*
- 2) la rilettura del curriculum in relazione ai suoi nuclei fondanti.*

La gestione dell'emergenza sarà affrontata mediante le seguenti azioni:

- *allestimento di una repository di contenuti digitali a disposizione degli insegnanti e di un mini percorso on line di formazione asincrono;*
- *nel primo trimestre avviamento della fase di lavoro degli insegnanti nelle classi sulla base delle esperienze pregresse e dei materiali disponibili in repository;*
- *lungo il primo trimestre, monitoraggio attraverso strumenti di osservazione forniti agli insegnanti;*
- *a seguito dei risultati del monitoraggio, riprogettazione delle attività sul periodo febbraio-maggio;*
- *somministrazione di un questionario ai docenti in entrata e in uscita.*

La rilettura del curriculum prevederà la costruzione della mappa pedagogica delle discipline, ovvero un lavoro di ripensamento delle epistemologie disciplinari in funzione della individuazione, per ciascuna, di:

- *finalità generale;*
- *macro competenze da sviluppare;*
- *nuclei essenziali;*
- *nessi con competenze europee di cittadinanza e disposizioni della mente;*
- *apertura interdisciplinari.*

Il lavoro di sperimentazione prevederà due livelli:

- *gruppo di progetto;*
- *ricaduta nei consigli di classe e nei dipartimenti.*

Il progetto di un percorso almeno biennale, poi divenuto triennale, di formazione e accompagnamento dei docenti dell'Istituto con l'obiettivo di riprogettare e sperimentare modalità di Didattica in presenza e a distanza maggiormente rispondenti ai bisogni degli studenti e della società contemporanea si è collocato dunque all'interno di un percorso di ricerca fortemente voluto dalla Dirigenza e da differenti componenti dell'Istituto

(capi dipartimento, commissioni ad hoc, commissione PTOF, in alcuni momenti l'intero Collegio dei Docenti). Lo hanno reso necessario le continue sfide educative, culturali, sociali o di altro tipo che da tempo stanno man mano erodendo la capacità di risposta positiva da parte del modello scolastico vigente a livello sia didattico sia organizzativo. La situazione di ulteriore stress creata dall'emergenza Covid-19 è stata vista come la possibilità di dar vita a un nuovo paradigma scolastico capace di rispondere in modo efficace (perché dotato di strumenti ed energia), almeno per alcuni anni, alle normali "tempeste" che chi opera in campo educativo sa di dover quotidianamente affrontare.

Fondamentale, per la realizzazione dell'obiettivo, è stato il coinvolgimento di tutti gli insegnanti in servizio nell'Istituto, ottenuto anche grazie alla coraggiosa scelta della Dirigenza di destinare ogni anno circa 20 delle ore di attività collegiali previste nel contratto collettivo nazionale allo svolgimento dei lavori previsti dal percorso CORRENTE_APP.

Le premesse del percorso sono state definite in un incontro tenutosi il 2 Settembre 2020 alla presenza del professor Pier Cesare Rivoltella, della Dirigente Scolastica, prof.ssa Paola Pellegrini, e dei professori Giuseppina Barazzetti, Federica Delli, Domenico Di Lauro, Gaetano Fiore, Massimiliano Foscati, Carmen Giannuzzi, Veronica Latella, Anna Maria Litrico, Daniela Luppi, Luca Mascaretti, Imma Morrone, Emanuele Rozzoni, Aldo Taormina, Venera Trimarchi, Anna Maria Viganò (in quel momento docenti funzioni strumentali, responsabili di dipartimento o membri dello staff dirigenziale).

La prima parte dell'incontro è consistita in un momento di formazione, tenuto dal professor Rivoltella, sull'impianto metodologico del percorso suddiviso in tre punti introduttivi e un focus sulla progettazione.

Il primo dei tre punti cardine dell'impianto metodologico metteva in luce la specificità dell'apprendimento adulto, che non si costruisce per informazione data (come è ancora possibile con gli studenti), ma in modo trasformativo (deve trasformare dispositivi mentali e set di convinzione costruiti nel tempo e particolarmente resistenti). L'apprendimento trasformativo prevede il ripensamento collettivo dei modelli (in questo caso d'insegnamento) appresi per modellizzazione.

Il secondo punto intendeva fare chiarezza sulla falsa ambivalenza tra “pratici” e “teorici”: in realtà la polarizzazione tra i PRATICI (gli insegnanti) e i TEORICI (i ricercatori) non esiste più, è stata superata. I modelli più avanzati sono quelli di analisi di pratica (sia il formatore sia l’insegnante sono sia teorici sia pratici, quindi su uno stesso piano: il formatore accompagna l’insegnante in un processo di miglioramento). La letteratura internazionale, infatti, dopo il periodo di formazione iniziale dell’insegnante non parla più di “formazione in servizio”, bensì di SVILUPPO PROFESSIONALE.

Infine il professor Rivoltella ha motivato la scelta di un processo a medio-lungo termine (da 2 a 5 anni) come quello della ricerca partecipata; in tale modello, infatti, l’esperto si mette in ricerca con i professionisti, per cui si lavora in modo “orizzontale” e risulta più semplice perseguire l’innovazione in contesti come quelli scolastici.

A seguire è stato introdotto il tema della progettazione a partire da un’analisi del verbo “progettare”, che è uno dei tre verbi (insieme a COMUNICARE e VALUTARE) che costituisce la professionalità insegnante. Negli ultimi anni, in particolare a livello di ricerca, è stato riscoperto proprio il PROGETTARE (termine tecnico internazionale: *DESIGN*), che si articola in tre dimensioni: l’architettonica/ingegneristica, la procedurale e l’estetica.

La dimensione architettonica/ingegneristica a sua volta è definibile a livello MACRO (es. il curriculum) e MICRO (es. spazi, tempi, modalità...). In particolare è stato posto l’accento sul *micro design* in quanto il *lesson planning* in Italia non è richiesto a livello esplicito, soprattutto nella scuola secondaria, ma diviene sempre più necessario, soprattutto in un orizzonte di didattica integrata, perché la progettazione esplicita aumenta il livello di riflessività, trasferibilità, documentabilità e permette al docente di progettare, far lezione e documentare in un unico artefatto.

La dimensione procedurale riguarda invece il fatto che la pianificazione non può avvenire solo “in remoto”, anche a lezione l’insegnante continua a ri-progettare in tempo reale (si parla di accoppiamento strutturale dell’insegnante con la classe). Ciò ha a che fare con la gestione della classe, che diviene un sistema in cui qualsiasi azione produce una serie di conseguenze che disallineano l’aula dal docente, che deve dunque continuamente procedere a un aggiustamento della propria posizione: ogni momento pre-

vede un riallineamento e l'insegnante deve costantemente risintonizzare (*TUNING*) la progettazione (sono richieste quindi abilità tecniche anche di gestione teatrale dell'aula).

La terza dimensione, quella estetica, è presentata come la progettazione degli artefatti e si è sviluppata particolarmente con l'avvento del digitale (oggi ogni insegnante può curare il *layout* dei propri materiali e degli ambienti in cui sono collegati). Anche se l'ergonomia cognitiva è importante, il *design* non si può però ridurre a questa sola dimensione, a riguardo il professor Rivoltella cita come modello di *design* significativo il *FRAMEWORK CONVERSAZIONALE*¹⁵.

Al termine dell'intervento del professor Rivoltella, il confronto tra gli insegnanti presenti ha fatto emergere una serie di altri aspetti fondamentali come la necessità di tener conto delle differenze, sia tra docenti sia tra discipline, di insistere sulla microprogettazione, ma anche di possedere un linguaggio comune a livello progettuale e valutativo (in questo caso centrale sarebbe diventata l'attività dei dipartimenti che avrebbero dovuto imparare a condividere uno stile e una modalità comune di proposta didattica). La discussione generatasi ha, inoltre, fatto emergere sia l'importanza di ripensare il percorso individuando i nuclei fondanti delle discipline (gli snodi da cui progettare) sia il bisogno di curare la relazione, la sfera emotiva dell'apprendimento, perché gli studenti (e gli insegnanti) sono anche corpo e non solo mente.

Al termine dell'incontro le idee erano più chiare, l'emergenza ci costringeva a pensare la scuola più come luogo dove s'apprende che luogo dove s'insegna, per cui serviva fare scelte che portassero fuori dal dispositivo trasmissivo della lezione in presenza o a distanza. L'emergenza sanitaria e sociale in corso, inoltre, ci invitava a dare valore al momento dell'aula e il valore stava nell'incontro tra gli studenti e la nostra competenza esperta.

L'aula avrebbe dovuto divenire il momento del fare di fronte a un problema (docente come facilitatore), mentre la "distanza" avrebbe potuto anche divenire il momento dell'informazione. Inoltre, quella che era la

¹⁵ <https://www.cremi.it/diane-laurillard-ci-racconta-il-conversational-framework/>.

questione della composizione suddivisa “in terzi”¹⁶ della classe per ragioni sanitarie apriva scenari interessanti e non limitati all'emergenza Covid-19 su come attuarla (gruppi omogenei, disomogenei, ...).

La discussione ha portato infine a individuare due piste di lavoro, una attinente alla macroprogettazione basata sull'epistemologia delle discipline (la finalità della disciplina e l'individuazione dei saperi fondanti) e da concretizzare tramite la mappa pedagogica delle discipline (compito attribuito della commissione PTOF, con l'accompagnamento del CREMIT, come sintesi delle riflessioni sulle stesse avviate nei dipartimenti); l'altra centrata sulla microprogettazione (che sarebbe stata realizzata tramite una parte informativa in *e-learning* a cura del CREMIT e con l'utilizzo di una serie di strumenti per la RICERCA PARTECIPATA).

2020/21: la progettazione didattica

Gli incontri di progettazione tenuti dal gruppo di progetto insieme al professor Rivoltella hanno dunque portato alla messa a punto della proposta di formazione estesa a tutto il Collegio dei Docenti per l'anno scolastico 2020/21: 20 ore¹⁷ di formazione “ritagliate” all'interno dei tempi previsti per le attività collegiali. Per agevolare il confronto didattico e rendere maggiormente incisivo il lavoro degli insegnanti, era stata concretizzata anche l'idea dell'accompagnamento da parte di collaboratori del CREMIT col ruolo di docenti-esperti in differenti ambiti disciplinari¹⁸. I docenti-e-

¹⁶ Per garantire il rispetto delle regole di distanziamento, all'inizio dell'anno scolastico 2020/21 l'Istituto aveva optato per una didattica mista che prevedeva, con turnazione settimanale, la presenza in aula di un terzo dei componenti della classe, mentre la restante parte avrebbe seguito a distanza dalle proprie abitazioni. In realtà la misura è stata presto superata dall'andamento dell'emergenza sanitaria che ha richiesto provvedimenti ancor più rigidi, che hanno consentito la presenza fisica a lezione solo ad alcune, ristrette, categorie di studenti.

¹⁷ Le 20 ore di formazione sono state così ripartite: 4 ore di *webinar*, 6 ore aggiuntive di riunioni di Dipartimento per la progettazione didattica e la stesura delle mappe pedagogiche, 4 ore per la progettazione didattica e la realizzazione del monitoraggio, 2 ore per la successiva restituzione del monitoraggio, 4 ore per la riprogettazione nel corso del secondo periodo.

¹⁸ I docenti coinvolti nel progetto come preziosi esperti disciplinari sono stati la prof.ssa Enrica Bricchetto (insegnante e docente di laboratorio presso l'Università Cattolica, collabora-

sperti hanno assistito come uditori ai 4 webinar e sono stati a disposizione dei docenti sia nel corso dei percorsi di progettazione didattica sia durante la costruzione delle mappe pedagogiche attraverso un'attività di sportello telematico di 20 ore per esperto, distribuite nel corso dell'anno in base alle esigenze dei singoli Dipartimenti. Tale scelta è stata compiuta perché fosse più agevole creare quel clima di fiducia e di apertura al confronto che nasce dal coinvolgimento e dalla conoscenza personale: il collaboratore del CREMIT non avrebbe dovuto essere il professionista portatore di verità con la risposta giusta già in tasca, ma un punto di riferimento costante a cui rivolgersi e con cui discutere sulle soluzioni da trovare ai problemi (e in molti casi quanto immaginato è realmente avvenuto).

La figura centrale e decisiva era stata individuata nel ruolo dei coordinatori dei singoli dipartimenti, che non è stato solo quello di tenere i contatti col docente-esperto assegnato o di programmare e gestire gli incontri, bensì quello di essere i principali comunicatori e diffusori del progetto nella quotidianità, nonché preziose antenne in grado di percepire e comunicare in modo rapido le problematiche e gli stati d'animo della "pancia" del Collegio dei Docenti.

WEBINAR FOR US¹⁹

L'avvio del processo di formazione e autoformazione è stato impostato in modo classico, si è infatti scelto di proporre 4 webinar (a distanza per motivi legati all'emergenza COVID 2019), essenziali sia nei contenuti sia nella forma (60 minuti di durata ciascuno, non un minuto in più), con-

trice CREMIT) per l'area storico-letteraria, la prof.ssa Claudia Canesi (insegnante e coordinatrice di laboratori presso l'Università Cattolica, collaboratrice CREMIT) per l'area linguistica, il prof. Stefano Macchia (Dirigente Scolastico, già docente di fisica, collaboratore CREMIT) per l'area scientifica, la prof.ssa Simona Michelon (insegnante) per l'area giuridico-economica, la prof.ssa Laura Montagnoli (insegnante e professoressa a contratto di Matematica e Geometria presso l'Università Cattolica, CdS in Scienze della Formazione Primaria) per l'area matematica, la prof.ssa Federica Pilotti (architetto, insegnante di tecnologie e collaboratrice CREMIT) per l'area grafica e linguaggi visivi, la prof.ssa Paola Vago (insegnante e professoressa a contratto presso l'Università Cattolica, CdS in Scienze Motorie) per l'area educazione motoria e sportiva.

¹⁹ <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-1-webinar-four-us>.

dotti dal professor Rivoltella e da alcuni suoi collaboratori (in primis la dottoressa Serena Triacca), che consentissero a tutti i docenti in servizio di condividere un sapere e un lessico comune.

I quattro incontri, tutti programmati nell'arco di circa venti giorni a cavallo dei mesi di Ottobre e Novembre 2020, in orario pomeridiano (tra le 17 e le 18), sono stati incentrati sui seguenti temi:

1. Il design didattico
2. La valutazione
3. Metodi attivi per la didattica integrata
4. La gestione dell'aula

Quasi la totalità dei docenti (in media circa 110) ha partecipato “in diretta” ai quattro webinar, che sono stati comunque registrati e lasciati a disposizione sul sito dedicato al progetto per consentirne la visione a chi non avesse potuto essere presente o avesse preso servizio a posteriori (l'Istituto Zenale e Butinone, nonostante negli ultimi anni la situazione sia in miglioramento, ha, storicamente, un elevato *turn over* annuale d'insegnanti legato all'alta percentuale di precariato). La Dirigenza ha poi gestito personalmente la presenza al percorso di formazione per quei docenti titolari di soli spezzoni orari e non vincolati a svolgere tutte le ore di attività collegiali nello stesso istituto, ma nel complesso la disponibilità a essere coinvolti, anche da parte di coloro che non avevano fatto parte del Collegio dei Docenti che aveva preso tale decisione, è stata decisamente elevata, segno, quantomeno, di curiosità e di una certa attesa nei confronti del percorso di formazione e autoformazione.

Tale sensazione è stata confermata dall'esito della seconda attività proposta...

LA PROGETTAZIONE DIDATTICA²⁰

La microprogettazione didattica e riprogettazione, l'altro percorso previsto nei primi mesi d'attuazione del progetto, è stato realizzato dai docen-

²⁰ <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-2-la-progettazione-didattica>.

ti dell'Istituto con il supporto degli esperti disciplinari messi a disposizione dal Cremit. Il senso della proposta era quello di valorizzare la consapevolezza del valore della documentazione pedagogica, la pratica attraverso la quale l'insegnante fissa, in forme e artefatti, attività e momenti del proprio agire didattico. Le linee guida dell'attività hanno fatto riferimento dunque al valore della documentazione, che non serve solo a rendere replicabili le pratiche di successo, ma anche all'insegnante per riflettere sul proprio operato e al Dirigente per mantenere il know-how del proprio Istituto.

Per esigenze di sintesi e chiarezza l'azione del documentare è stata sistematizzata in una tabella:

OSSERVARE	DESCRIZIONE Strumenti: griglie, check list, schede, ...	Fase della memoria-momento (oggettività): annotazioni in tempo reale
	NARRAZIONE Strumenti: diario, video, ...	Fase della memoria-processo (soggettività): ricostruzione dell'esperienza
RIFLETTERE	ANALISI RETROSPETTIVA Strumento: scheda metacognitiva	Si torna sulla descrizione e sulla narrazione per rilevare attese, criticità, ...
	RILETTURA DELL'ESPERIENZA	Momento generalizzante: individuazione dei riferimenti teorici e degli elementi di esportabilità (come e a quali condizioni)

Durante il mese di Ottobre è stato condiviso con gli insegnanti un format per la microprogettazione didattica, contenente anche una parte relativa al monitoraggio dell'esperienza, che è stato presentato, analizzato e, in alcuni casi, modificato in sede di riunioni di dipartimento col supporto del docente-esperto. A ogni docente è stato richiesto poi, nel corso dei mesi di Novembre e Dicembre del 2020, di progettare, realizzare e monitorare una breve attività didattica. Al termine del periodo sono state restituite

ben 107 schede²¹, per cui il numero delle attività didattiche monitorate dai docenti dell'Istituto nel corso dei mesi di Novembre e Dicembre 2020 è stato, in pratica, superiore a due al giorno. Nell'ottica del miglioramento costante dell'azione didattica, i *lesson plan* redatti sono stati posti all'osservazione del CREMIT, che ha avuto il compito di redigere osservazioni e commenti che facilitassero la riprogettazione. Tali osservazioni sono state oggetto di uno specifico momento di restituzione/formazione aperto a tutti gli insegnanti che si è svolto nel mese di Febbraio 2021.

LE MAPPE PEDAGOGICHE DELLE DISCIPLINE²²

La seconda parte dell'anno è stata invece dedicata, come programmato, alla macro-progettazione e, in particolare, alla riflessione in seno ai Dipartimenti per l'elaborazione delle mappe pedagogiche delle singole discipline. Anche in questo caso l'inquadramento iniziale ha visto protagonista il gruppo di progetto allargato ai coordinatori di Dipartimento, in modo che il senso e le finalità del lavoro richiesto fossero patrimonio comune di una parte fondamentale del Collegio dei Docenti. Il professor Rivoltella ha presentato un modello e ne ha illustrato l'obiettivo e i contenuti, approfondendo il fatto che una mappa pedagogica disciplinare, per essere utile nel valorizzare le competenze, deve contenere non solo gli obiettivi della disciplina e le competenze richieste dal profilo in uscita, ma deve fare anche esplicito riferimento al *framework* europeo di cittadinanza e alle disposizioni della mente fondamentali per la disciplina.

Inoltre è stato necessario un approfondimento sulle dimensioni delle competenze chiamate in causa dalla mappa, ossia quella oggettiva (la prestazione, ossia il saper fare, saper risolvere un problema) e quella soggettiva (le disposizioni interne astratte, ossia le disposizioni della mente).

²¹ <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/archivio-progettazioni/microprogettazione-didattica>.

²² <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-3-mappe-pedagogiche-delle-discipline>.

Per quanto riguarda le disposizioni della mente, il professor Rivoltella ha suggerito l'utilizzo di quelle individuate nel 2007 dagli studi di Costa e Kallick²³:

1. persistere
2. gestire l'impulsività
3. ascoltare con comprensione ed empatia
4. pensare flessibilmente
5. pensare sul pensare (metacognizione)
6. impegnarsi per l'accuratezza
7. porre domande e problemi
8. applicare la conoscenza posseduta a nuove situazioni
9. comunicare con chiarezza e precisione
10. raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi
11. creare, immaginare, innovare
12. rispondere con meraviglia e stupore
13. assumersi rischi responsabili
14. provare un senso di umorismo
15. pensare in modo interdipendente
16. rimanere aperti a un apprendimento continuo

La raccomandazione, di fronte a un orientamento innovativo e fortemente transdisciplinare ma strutturato a partire da una rivalutazione della centralità delle singole discipline in quanto portatrici di una specifica epistemologia, è stata quella, dopo aver analizzato una a una le sedici disposizioni della mente, di sceglierne da 3 a 5, non di più.

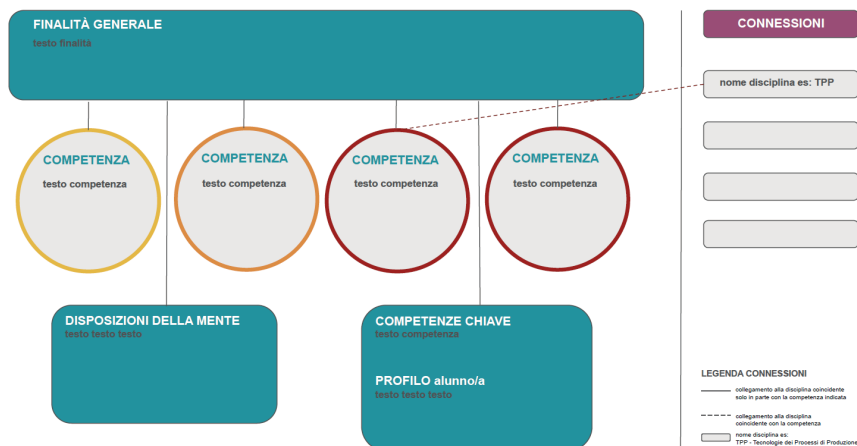
Un'altra indicazione importante è stata quella di ragionare a partire dalle nostre conoscenze sull'epistemologia della disciplina, non tanto su quanto proposto dai libri di testo o altre letture "esterne", in quanto la mappa pedagogica delle discipline è il principio per arrivare a un curriculum di competenze d'Istituto e il curriculum delle competenze definitivo per essere utile, non può essere "obeso", bensì snello e sostenibile.

²³ A.L. Costa - B. Kallick, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS, Roma 2007.

Ogni Dipartimento ha iniziato a costruire le proprie mappe pedagogiche riflettendo sulle finalità della disciplina (dell'Italiano, della Matematica, della Fisica,...) ma considerando anche gli indirizzi di studi coinvolti. In un secondo momento sono state riprese anche le indicazioni nazionali e gli assi culturali, ma con l'avvertenza di non rinchiudersi nei vincoli del dettato ministeriale.

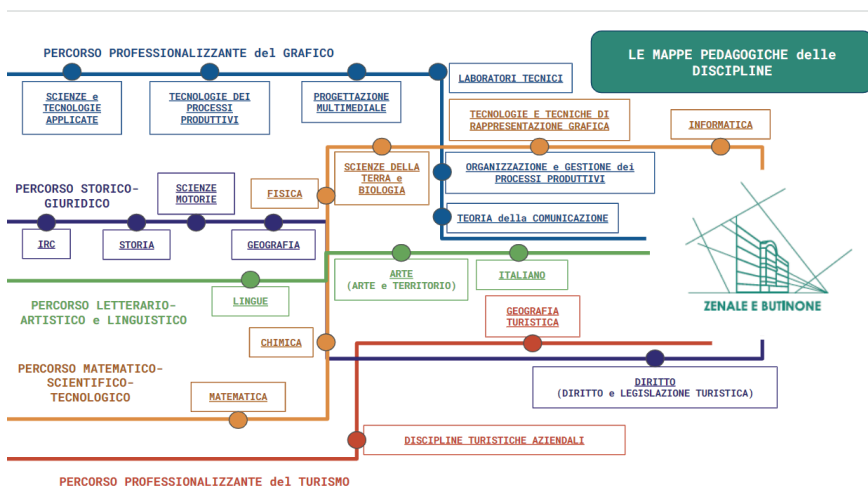
Per dare coerenza a un processo in cui ogni Dipartimento avrebbe lavorato parallelamente ma in modo autonomo rispetto agli altri si è deciso di scandire in successione l'ordine dei temi da trattare negli incontri di Dipartimento. Il primo passaggio contemplava la definizione della finalità della disciplina, per poi passare a definire le competenze chiave, il terzo incontro doveva essere dedicato all'individuazione dei richiami alle competenze europee di cittadinanza e alle disposizioni della mente, mentre l'ultimo alla ricerca dei collegamenti interdisciplinari.

In sintesi l'attività svolta non è stata altro che la proposta di un metodo, imperniato sulla didattica per competenze a partire dalla centralità delle discipline, con l'obiettivo di iniziare la costruzione del curriculum per il secondo ciclo d'istruzione. Nella parte alta della mappa è stata posta la



finalità delle discipline, a cui si collegano direttamente le indispensabili competenze disciplinari selezionate, le competenze chiave di cittadinanza, il profilo in uscita dello studente, le disposizioni della mente. Nel margine destro è stato, inoltre, ricavato uno spazio per le connessioni interdisciplinari in base alle competenze individuate.

Si è trattato di un lavoro che ha impatto decisamente sulla trasposizione dell'insegnante, ossia la traduzione del proprio sapere-sapiente in un linguaggio comprensibile al profilo degli studenti. Tale traduzione permette infatti di affrontare con probabilità di successo l'interferenza nel processo d'apprendimento di trasposizioni esterne quali le indicazioni ministeriali e/o la manualistica. L'impegno consapevole e responsabile dei coordinatori di Dipartimento nel coinvolgere i docenti nella comprensione del compito assegnato, nella riflessione disciplinare e nella formulazione della mappa ha permesso di giungere a un esito finale forse inimmaginabile, in grado di aprire nuovi orizzonti didattici e di rendere concreta la prospettiva di un curriculum veramente interdisciplinare.



2021/22: verso il curriculum d'Istituto

Il 3 Settembre 2021, all'inizio del secondo anno del percorso, è avvenuto un momento di verifica dello stato dell'arte e di riprogettazione tra un gruppo ristretto di progetto composto dalla Dirigente Scolastica, professoressa Paola Pellegrini, dai professori Federica Delli, Fabio Lucchetti, Luca Mascaretti e dal professor Pier Cesare Rivoltella.

Nell'occasione il professor Rivoltella ha ritenuto utile evidenziare alcune informazioni emerse dalla lettura degli esiti del questionario di soddisfazione proposto ai docenti al termine dell'anno precedente: ha sottolineato, ad esempio, la necessità di concentrarsi non tanto sulla buona percentuale di soddisfatti (che si attestava intorno al 70%) quanto sulle perplessità mostrate dal 30% dei critici. A riguardo, la professoressa Pellegrini ha manifestato la sua preoccupazione perché, pur aspettandosi una parte di scontenti, il 30% era una percentuale importante, per cui ha richiesto maggiore attenzione per intercettare e coinvolgere tutti e anche per mettere in condizione i nuovi docenti di appropriarsi del percorso effettuato dal Collegio docenti nell'anno precedente.

Di fronte alla considerazione che, in termini assoluti, l'operazione aveva funzionato e che, al di là delle inevitabili differenze nelle posizioni personali, vi era stata indubbiamente una grandissima partecipazione, il professor Rivoltella proponeva d'introdurre una sorta di "contratto formativo" per mettere al riparo da pregiudizi e coinvolgere in modo ancor più efficace il Collegio dei Docenti nella sua interezza.

La discussione si è quindi focalizzata sulla proposta concreta per l'anno scolastico anche alla luce del fatto che erano state confermate le 20 ore di formazione obbligatoria per l'intero Collegio dei Docenti. Se pochi dubbi riguardavano il completamento del percorso sulle mappe pedagogiche e dei relativi traguardi di competenza, qualche discussione era nata sulla scelta di come procedere oltre di esse, in quanto vi erano due strade percorribili, una che avrebbe mirato alla definizione di un curriculum d'istituto, l'altra che avrebbe catapultato i lavori nel tema urgente della valutazione.

I pareri erano contrastanti, ma al termine di un'attenta discussione è stato deciso di proporre un percorso che, a partire dalla ridefinizione delle mappe pedagogiche delle discipline, conducesse i dipartimenti a individuare i

traguardi d'apprendimento per ciascun anno di corso e, di seguito, a come valutare in linea di massima il raggiungimento o meno di tali traguardi da parte degli studenti e delle studentesse, per poi concentrare le energie sulla definizione di un curriculum d'Istituto, utilizzando proprio le principali connessioni interdisciplinari che le mappe pedagogiche avevano evidenziato.

Rispetto al tema della valutazione emergeva, invece, la considerazione che sarebbe stato necessario dedicare a esso tempi e spazi esclusivi in un momento a posteriori, ipotizzando inevitabilmente un prolungamento del percorso di formazione agli anni successivi.

Prima di essere presentato al Collegio dei Docenti, tale piano è stato discusso e definito in un successivo incontro che ha coinvolto anche i coordinatori di dipartimento. Questo secondo momento di riprogettazione è avvenuto a fine Settembre alla presenza di più di venti docenti (ossia i professori Agudio, Barazzetti, Belloli, Di Federico, De Nes, Delli, Di Lauro, Foscati, Fuccio, Lazzarini, Lucchetti, Lunardi, Luppi, Mascaretti, Mazzoleni, Monico, Morrone, Pantano, Rozzoni, Tresoldi, Turani, Valota) con ruoli di responsabilità didattica e organizzativa all'interno dell'Istituto.

Dopo l'introduzione da parte della Dirigente Scolastica dedicata a chiarire motivazioni e finalità dell'incontro, e l'aggiornamento rispetto a quanto emerso dal confronto col professor Rivoltella, si è aperto un articolato confronto tra i docenti, che ha chiamato in causa vari aspetti inerenti la vita scolastica (valore delle discipline, trasversalità dell'apprendimento, organizzazione dei dipartimenti, curriculum d'Istituto, ...) e che ha portato all'individuazione tre concetti fondanti:

- A. la nostra scuola deve fornire ai ragazzi e alle ragazze che la frequentano il senso dell'utilità dell'esserci tramite la proposta di percorsi riconoscibili;
- B. la curiosità nei confronti della "forma mentis" degli studenti e delle studentesse ha, tra gli obiettivi, anche quello di ridare valore alle discipline come strumento di scoperta, lettura e comprensione della complessità del reale;
- C. l'atteggiamento di apertura nei confronti dell'altro deve essere praticato in primis dai docenti nei confronti non solo dei discenti, ma anche dei colleghi con cui si condivide la realtà educativa.

Dalla condivisione dei risultati finali della discussione è scaturito di conseguenza il piano di formazione previsto per l'a.s. 2021/22, articolato in due fasi: la prima (della durata di 8 ore) dedicata al completamento del lavoro sulle mappe pedagogiche tramite l'individuazione dei traguardi d'apprendimento per ciascun anno e per ciascuna disciplina, anche attraverso un confronto col professor Rivoltella, mentre la seconda (della durata di 12 ore) finalizzata alla costruzione, orizzontale verticale, di una proposta di curriculum d'Istituto.

Ottenuta l'approvazione del piano da parte del Collegio dei Docenti è stato dato il via alle attività previste per la prima fase, quella relativa al completamento delle mappe pedagogiche delle discipline e all'individuazione dei traguardi d'apprendimento. Se il confronto con i responsabili dei dipartimenti è proseguito in modo stretto anche nei mesi successivi, il lavoro da parte dei Dipartimenti stessi è stato realizzato in modo autonomo e sostanzialmente senza grandi difficoltà grazie, ancora una volta, alla disponibilità messa in evidenza da tutti gli attori in gioco. Un grande aiuto in tal senso è stato fornito dall'iniziativa della professoressa Serena Lunardi, che ha messo a punto con attenzione e lungimiranza una scheda di sintesi per l'individuazione dei traguardi d'apprendimento. L'utilizzo di tale scheda ha permesso ai coordinatori di Dipartimento di orientare il lavoro previsto in modo efficace e coerentemente finalizzato all'individuazione dei nessi interdisciplinari (e in qualche caso addirittura transdisciplinari) su cui sarebbe stato costruito, anche attraverso lo strumento degli schemi delle discipline, il curriculum d'Istituto.

TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO

DISCIPLINA

1. Traguardi di competenza	2. Profilo delle competenze	3. Finalità	4. Nuclei essenziali
(ripresa delle Linee guida per gli Istituti tecnici)	Da declinare per singola annualità, per compilare questa colonna, bisogna riferirsi alle tre precedenti. Necessario essere sintetici.	(riprese dalle MAPPE) Competenze di base, Competenze chiave europee, Disposizioni della mente	Si entra nel merito dei contenuti, individuando quelli VERAMENTE MODELLIZZANTI (lasciare che gli studenti <u>applicano</u> il metodo del prestito cognitivo)

Nel mese di Marzo 2022 si è poi nuovamente riunito il gruppo di progetto “ristretto” (ma ampliato con la partecipazione anche dei professori Alice Agudio, Serena Lunardi ed Emanuele Rozzoni) per fare il punto della situazione. Se per le mappe pedagogiche e i traguardi d’apprendimento la proposta annuale risultava sostanzialmente completata (il professor Mascaretti era incaricato di realizzare la sinossi di quanto realizzato per la revisione dei traguardi d’apprendimento), non lo stesso poteva essere affermato per il curriculum d’istituto, per cui il punto di riflessione cruciale ha riguardato la sua impostazione.

La discussione ha preso in considerazione i vincoli presenti (tempistica, eventuale sovraccarico di lavoro per parte degli attori coinvolti, necessità della presenza fisica del professor Rivoltella in alcune fasi del percorso) per giungere a una soluzione che rendesse possibile e sostenibile la prima stesura di un curriculum d’Istituto. Coerentemente con i principi metodologici utilizzati sin dall’inizio la scelta è stata quella di coinvolgere in una prima fase i coordinatori di Dipartimento per una parte formativa che sarebbe stata poi da loro stessi condivisa con i docenti in un’apposita riunione di Dipartimento. In questo modo sarebbe stato possibile individuare un team di docenti (libero da impegni relativi agli esami di Stato) che avrebbe materialmente lavorato a una proposta di curriculum da presentare al Collegio dei Docenti.

L’idea portata avanti è stata dunque quella di realizzare un vero e proprio “cantiere di lavoro” al cui interno un gruppo di docenti espressione del Collegio dei Docenti nella sua varietà disciplinare (con particolare attenzione al coinvolgimento, ritenuto indispensabile, degli insegnanti “di sostegno”) si “sporcasse” insieme le mani per fare sintesi di quanto elaborato nei Dipartimenti e per dare una prima formalizzazione a un Curriculum d’Istituto che avesse due caratteristiche principali: la semplicità e la chiarezza.

In un successivo incontro di progettazione organizzato a metà del mese di Giugno, al termine delle lezioni scolastiche, il team “ristretto” ha poi definito nel dettaglio i punti di partenza e di arrivo, le strategie, le metodologie, gli strumenti, le modalità, i tempi e gli spazi dell’attività che avrebbe dovuto generare una prima bozza di curriculum, chiamata cantiere

“CURRICOLO D’ISTITUTO” che si sarebbe svolta tra il 20 e il 30 Giugno 2022. I documenti realizzati durante il cantiere sarebbero stati poi messi a disposizione per la lettura da parte di tutti i docenti (con il riconoscimento preventivo di due ore di autoformazione) nel periodo estivo.

In realtà, la parte iniziale della riunione era stata dedicata all’analisi del disagio comunicato da parte dei docenti nei confronti del cantiere, dovuto principalmente a giustificate incognite su modalità e obiettivi del lavoro, che ha reso ancor più necessario proporre un approccio metodologico operativo e uniforme, anche per far sentire importanti coloro che sarebbero stati coinvolti, ma senza creare troppe pressioni.

La discussione aveva permesso di far emergere altre due fondamentali riflessioni strettamente collegate l’una all’altra: la prima relativa al fatto che si trattava di un’occasione forse unica per proporre un cambiamento “dal basso”, mentre l’altra riguardava l’utilità di valorizzare le individualità dei membri del cantiere perché potessero esprimere in modo positivo la propria professionalità nel confronto costruttivo con gli altri.

Per questi motivi la Dirigente Scolastica e i professori presenti all’incontro avevano prestato particolare attenzione a definire nel dettaglio i punti chiave dell’attività del cantiere (a partire dalla ripresa del lavoro sulle mappe pedagogiche e i traguardi d’apprendimento svolto dai Dipartimenti e dalla proposta di un’esperienza interdisciplinare come gli atelier) e dei relativi obiettivi, ossia la stesura degli schemi d’analisi delle discipline e la strutturazione della proposta sperimentale di atelier per l’a.s. 2022/23.



La programmazione del cantiere è stata in questo modo redatta in modo rigoroso, ogni attività pianificata all'interno di una sequenza di azioni ispirate a un criterio logico esplicitamente dichiarato e senza mai perdere di vista il protagonismo dei docenti²⁴.

Per completezza si ritiene utile pubblicare la scheda di lavoro appositamente messa a punto, che non è stata utilizzata in modo rigido, bensì adattata di volta in volta alle esigenze dei corpi, dei cuori e delle menti presenti all'interno del cantiere:

Unità di lavoro	Contenuto	Metodo e Strumenti	Tempi*	Data	Risultati attesi	Responsabili
FASE 1	Avvio dei lavori Redazione delle schemi d'analisi delle discipline	METODO: attività laboratoriale a gruppi STRUMENTI: mappe pedagogiche delle discipline; traguardi d'apprendimento	4h	Martedì 21 Giugno ore 9.00-13.00	Schemi d'analisi delle discipline	Docenti aggregati per discipline d'insegnamento

²⁴ I docenti che hanno dato vita al cantiere sono stati i professori e le professoresse: Daniela Luppi, Eugenio Maida, Francesca Delzotti, Dora Di Bello per l'area storico letteraria; Santina Di Donato e Valeria Pilloni per l'area linguistica; Domenico Fuccio e Vincenza Pantano per l'area informatica e scientifica; Maria Carmen Giannuzzi e Domenico Carelli per l'area giuridico economica; Martina Di Carlo, Antonino Monacò e Antonietta Scano per l'area matematica; Patrizia Rizzo e Veronica Lazzarini per l'area professionalizzante dell'indirizzo turistico; Massimiliano Foscati, Daniele Mussetti, Roberta Bozza e Norma Valota per l'area professionalizzante dell'indirizzo grafico; Salvatore Gambino per l'area dell'educazione motoria e sportiva; Francesca Belloli ed Emanuele Cortinovis per l'area del sostegno. A questo elenco si aggiungono i professori/professoressa Patrizia Mazzoleni, Anita Briguglio, Salvatore De Matteo, Grazia Maria Bucolo, Giorgio Rozzoni, Alessandra Galletta e Simona Lo Cicero che hanno costituito un gruppo a parte dedicato al curriculum d'educazione civica.

FASE 2	Incontro preparatorio sulla metodologia degli atelier con il prof. Rivoltella	METODO: lezione dialogata	1,5h	Mercoledì 22 Giugno ore 9.00-10.30	Consapevolezza metodologica rispetto alla proposta degli atelier	Docenti del cantiere in plenaria
FASE 3	Conclusione dei lavori sugli schemi d'analisi delle discipline	METODO: attività laboratoriale a gruppi STRUMENTI: mappe pedagogiche delle discipline; traguardi d'apprendimento	2,5h	Mercoledì 22 Giugno ore 10.30-13.00	Schemi d'analisi delle discipline	Docenti aggregati per discipline d'insegnamento
FASE 4	Scelta degli atteggiamenti e delle competenze chiave europee per ogni anno di corso	METODO: attività a gruppi trasversali STRUMENTI: elenco competenze chiave europee e atteggiamenti; scheda prospetto curricolare temi	4h	Venerdì 24 Giugno ore 9.00-13.00	Prospetto curricolare dei temi annuali	Docenti aggregati in tre macrogruppi (primo biennio, triennio grafico e triennio turistico)

FASE 5	Confronto con il prof. Rivoltella sullo stato dell'arte	METODO: lezione dialogata	1,5h	Martedì 28 Giugno ore 9.00-10.30	Critica alla bozza di prospetto curricolare	Docenti del cantiere in plenaria
FASE 6	Definizione degli atteggiamenti e delle competenze chiave europee per ogni anno di corso e rielaborazione di un tema anno per anno	METODO: attività a gruppi trasversali STRUMENTI: elenco competenze chiave europee e atteggiamenti	2,5h	Martedì 28 Giugno ore 10.30-13.00	Prospetto curricolare dei temi annuali	Docenti aggregati in tre macrogruppi (primo biennio, triennio grafico e triennio turistico)
FASE 7	Programmazione degli atelier interdisciplinari	METODO: attività a gruppi trasversali STRUMENTI: scheda prospetto atelier	4h	Mercoledì 29 Giugno ore 9.00-13.00	Prospetto atelier 2022/23	Docenti aggregati per anno di corso (+ gruppo ed.civica in verticale sugli anni di corso)
FASE 8	Preparazione del documento da condividere col Collegio dei Docenti	METODO: attività collaborativa	1h	da definirsi	Documento riassuntivo lavori del cantiere	Docenti del cantiere in plenaria

* 4 ore da utilizzare in base a necessità riscontrate nel corso dei lavori.

Gli esiti del cantiere sono stati migliori di qualsiasi previsione ottimistica. Nonostante le perplessità e i timori che hanno accompagnato l'attività nella fase preparatoria, nel corso degli incontri previsti gli insegnanti che vi hanno partecipato hanno riflettuto, ragionato e si sono confrontati in modo attento, scrupoloso, sincero e collaborativo per giungere a una pro-

posta articolata di progettazione curricolare che, partendo dalle discipline, potesse offrire orizzonti transdisciplinari.

È stato subito precisato che la proposta finale non sarebbe stata l'ennesima "cosa da fare in più alle tante che già si fanno", se condivisa nelle sue linee guida avrebbe richiesto, per essere applicata, di rinunciare a parte di quello che si fa per dare spazio e vita all'essenziale.

Il risultato dei lavori, lungi dall'essere "scritto in modo imm modificabile nella pietra", sarebbe stato l'esito di un processo laboratoriale che aveva l'intento di fare proposte concrete e attuabili in tempi rapidi perché ancorato su quanto già era realtà e sarebbe stato messo a disposizione dell'intero Collegio dei Docenti come base di partenza per una progressiva e costante apertura verso la transdisciplinarietà.

Per agevolare i lavori e il raggiungimento degli obiettivi l'impostazione generale, gli strumenti e i materiali erano stati discussi e preparati, come già detto in precedenza, dal team "ristretto" di progetto insieme alla Dirigente Scolastica e al professor Rivoltella; particolarmente utile si è rivelata la scelta di focalizzare l'attenzione su una dinamica operativa, volta sia a fare sintesi di quanto realizzato dai dipartimenti nel corso dell'anno scolastico sia a conoscere meglio uno strumento utile per l'interdisciplinarietà come l'atelier.

Nella prima sessione di lavoro, utilizzando i documenti precedentemente elaborati dai Dipartimenti (mappa pedagogica delle discipline e traguardi d'apprendimento), i docenti impegnati nel cantiere, suddivisi in piccoli gruppi disciplinari, hanno realizzato una prima versione, non definitiva e non sempre completa, degli schemi d'analisi delle discipline. Nel mese di Settembre 2022 i dipartimenti sarebbero stati poi chiamati a rivedere gli schemi di ciascuna disciplina a loro afferente per eventuali integrazioni e modifiche. Gli schemi, così concepiti, avrebbero sostituito in via definitiva le progettazioni disciplinari di dipartimento e costituito il documento orientativo della didattica per ogni docente.

Nella sessione successiva i docenti, suddivisi per primo biennio e triennio d'indirizzo, hanno elaborato una proposta di curriculum d'Istituto fondata su un processo formativo graduale e coordinato, reso coerente dall'in-

dividuzione, anno per anno, di un atteggiamento (o disposizione della mente), di una competenza chiave europea e di una parola chiave connessi tra di loro. Tale lavoro aveva l'obiettivo di creare un percorso di formazione omogeneo e originale, in grado di creare occasioni di esperienze arricchenti e gradualmente fondate sull'interdisciplinarietà e la didattica attiva.

È stato così definito un curriculum sintetico e orientativo caratterizzato da un alto grado di coerenza interna ma, allo stesso tempo, leggero e semplice da comprendere in modo da poter essere utilizzato costantemente e in modo diffuso.

ANNO DI CORSO	ATTEGGIAMENTO	COMPETENZA CHIAVE EUROPEA	PAROLA CHIAVE
PRIMA	Ascoltare con comprensione ed empatia Raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi	Competenza alfabetica funzionale Competenza digitale	ASCOLTO
SECONDA	Fare domande e porre problemi Rispondere con meraviglia e stupore	Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie	CURIOSITÀ
TERZA	Fare domande e porre problemi	Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare	CURIOSITÀ E PROPENSIONE
			CURIOSITÀ ED ESPLORAZIONE
QUARTA	Pensare in maniera flessibile e interdipendente	Competenza digitale	INTRAPRENDENZA
	Applicare la conoscenza già posseduta a nuove situazioni	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	APERTURA
QUINTA	Impegnarsi per l'accuratezza	Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	CONSAPEVOLEZZA
	Pensare in modo interdipendente	Competenza imprenditoriale	FLESSIBILITÀ

Portato a termine con successo e soddisfazione un compito apparentemente “impossibile”, il gruppo di lavoro del cantiere non si è fermato e, nell'intento di progettare un curriculum trasversale coerente e condiviso, ma anche di preparare e contestualizzare la proposta degli atelier, ha provato a collegare una serie di esperienze già prassi didattica alle parole chiave individuate. Il lavoro di “tessitura” realizzato non intendeva essere esaustivo o omnicomprensivo, ma si poneva lo scopo di far emergere le connessioni già esistenti tra teoria, pratica e discipline per facilitare la consapevolezza che l'approccio interdisciplinare non fosse una fatica in più perché già parte dell'agire didattico della nostra e di ogni scuola.

Il clima di confronto e di fiducia, unitamente a tempi leggermente più distesi, hanno permesso di affrontare in modo sereno anche i pesi e le fatiche che, di solito, rendono difficile il lavoro nel mese di Giugno. Ai docenti coinvolti nel cantiere è stato quindi proposto di ragionare su uno degli strumenti utili per rendere effettivo l'approccio interdisciplinare che erano stati proposti dal professor Rivoltella: l'atelier, che si concentra sullo scoprire e interrogare la realtà e la vita, lavorando con strategie e strumenti che permettano creazione e trasformazione. Dopo un momento di lezione frontale dedicato all'approfondimento del tema è stato chiesto loro di riflettere e confrontarsi su una possibile scheda comune per la progettazione degli atelier partendo da una proposta già strutturata; l'obiettivo era quello di mettere a punto uno strumento da fornire agli insegnanti per agevolare e dare uniformità di senso alle proposte che sarebbero state messe in campo. L'esito del processo è stato quello di dar vita a un format di progettazione suddiviso in due macroaree, una di supporto metodologico e motivazionale (i dieci suggerimenti) e una seconda di definizione nel dettaglio dell'esperienza.

DIECI SUGGERIMENTI DI SUPPORTO ALLA PROGETTAZIONE:

1. EDUCARE A PENSARE
2. SUSCITARE STUPORE E CURIOSITÀ, VIVERE LA BELLEZZA E IL POETICO
3. NON IMPORSI: FATELI PARLARE, DATE LORO DEGLI STIMOLI, CONDIVIDETE PASSIONI, RENDETELI LIBERI

4. SPERIMENTARE STRUMENTI, TECNICHE, MATERIALI PER ESPLORARE VARIANTI, RICERCARE POSSIBILITÀ
5. ACCOGLIERE L'ERRORE E IL CASO, L'INCERTO E L'AMBIGUO
6. PADRONEGGIARE IL LIMITE SENZA PAURA, OSARE
7. FARSI DOMANDE AUTENTICHE, IMMERSE NELLA NOSTRA REALTÀ
8. ALLESTIRE LO SPAZIO E IL TEMPO
9. RENDERE INTELLIGENTE IL GESTO: FARE E DISFARE CON TUTTI I SENSI
10. IMMAGINARE SOLUZIONI, SCOPRIRE COSE NUOVE E ANTICHE

TITOLO	
CLASSE/ETÀ	
DISPOSIZIONE DELLA MENTE	
COMPETENZA CHIAVE EUROPEA	
PAROLA CHIAVE	
DOMANDA PRINCIPALE (riassumete in una sola domanda l'Atelier in progettazione)	
QUAL È IL LEGAME TRA L'ATELIER E LA VITA QUOTIDIANA DEGLI STUDENTI?	
OBIETTIVI	
DISCIPLINE COINVOLTE	
TEMPISTICA	
METODOLOGIE	
ARGOMENTI	
TIPOLOGIA DI ELABORATO FINALE	

BREVE PRESENTAZIONE (massimo 5 frasi)	
COINVOLGIMENTO CIVICO (descrivete come l'Atelier coinvolga gli studenti e le studentesse dal punto di vista civico)	

PREPARAZIONE DELLO SPAZIO PER L'ATELIER	
STRUMENTI E MATERIALI NECESSARI	

IDEE, SUGGERIMENTI ED ELEMENTI PER LA PROGETTAZIONE DELL'ATELIER (Appuntate qui gli aspetti principali che trovate interessanti, provenienti da discipline differenti)	
EVENTUALI COLLEGAMENTI CON I MASS MEDIA E I SOCIAL MEDIA (Trovate collegamenti interessanti con il mondo dei media e dei social network)	
COME INTENDETE VALORIZZARE LE CAPACITÀ E LE CONOSCENZE DEGLI STUDENTI?	

COSA FANNO GLI STUDENTI? (Definire fasi e tempi dell'attività)	COSA FANNO GLI INSEGNANTI? (Definire fasi e tempi dell'attività)	TEMPI	SPAZI, MATERIALI E STRUMENTI

I docenti che hanno lavorato al cantiere sono stati anche informati del fatto che la fase di sperimentazione, perché potesse essere efficace a livello metodologico e sostenibile a livello organizzativo, avrebbe dovuto essere prevista per tutti gli studenti dell'Istituto (anche quelli del percorso d'Istruzione e Formazione Professionale) e, nei limiti del possibile, a libera

scelta tra un catalogo di atelier per anno di corso. Nelle intenzioni ogni insegnante sarebbe stato inserito in un team di progettazione di Atelier insieme ad altri docenti di discipline differenti con il compito di mettere a punto, realizzare, verificare e valutare (le schede di osservazione e valutazione sarebbero state le stesse per tutti i team) la proposta per tre volte in un anno a tre gruppi di studenti differenti. Ciò avrebbe permesso alla scuola di dotarsi di un bagaglio d'esperienza arricchente e, si sperava, fecondo. Un primo passo verso una scuola capace di approcciarsi in modo almeno interdisciplinare alla vita²⁵.

2022/23: le sfide degli atelier e della valutazione formativa

Per l'a.s. 2022/23, grazie ad alcune economie intervenute nel corso del progetto che hanno permesso di prolungare gli accordi stipulati col CREMIT e con l'Università Cattolica di Milano senza ulteriori esborsi da parte dell'Istituto, è proseguito l'utilizzo di 20 ore di attività collegiali per la formazione inerente il progetto.

Era necessario, però, un momento di confronto e di riallineamento col professor Rivoltella perché nel corso dell'anno precedente il lavoro era stato svolto, pur cercando di seguire rigorosamente le indicazioni date, in modo pressoché autonomo. Per cui il 6 Settembre 2022 è stato effettuato un incontro progettuale alla presenza del professor Pier Cesare Rivoltella, della Dirigente Scolastica, professoressa Paola Pellegrini, e degli insegnanti facenti parte del team di progetto (a cui si era aggiunta nel frattempo anche la prof.ssa Norma Valota).

Oltre a definire nello specifico il percorso formativo della terza annualità del progetto, suddiviso in due attività di 10 ore ciascuna, una dedicata alla valutazione formativa e diffusa, l'altra alla progettazione, revisione e valutazione dell'attività relativa agli atelier, l'incontro è stato anche utilizzato per la condivisione dei lavori del "cantiere curricolo" (compresa una

²⁵ L'esito completo del lavoro svolto dai docenti protagonisti del cantiere è consultabile al seguente link: <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-4-obiettivo-curricolo-distituto>.

proposta per la valutazione degli atelier formulata al di fuori dei lavori del cantiere) e per analizzare il tema della valutazione formativa e degli strumenti da utilizzare per una sua reale messa in pratica.

La formazione sulla valutazione formativa e diffusa era un'esigenza "antica", ribadita costantemente negli anni dalla Dirigenza e da tempo avvertita da una buona parte dei docenti, ma, allo stesso tempo, una sfida palese a prassi e stereotipi assai diffusi e percepiti spesso e volentieri come assiomi inconfutabili. Un tema dunque assai complesso, ad alto rischio di fallimento, che avrebbe richiesto una scrupolosa progettazione per dare la possibilità alla proposta di vincere le prevedibili resistenze al cambiamento. L'obiettivo intrinseco era quello di giungere, per gradi, alla creazione di un piano di valutazione d'Istituto coerente e condiviso.

Per questo motivo è stato deciso di procedere con estremi rigore e concretezza, miscelando teoria e pratica e cercando di far emergere il più possibile quanto già era realtà utile allo scopo presente nell'agire didattico dei docenti dell'Istituto.

Tramite una serie di brevi incontri a distanza (6 ore totali tra Settembre e Ottobre 2022), il professor Rivoltella ha guidato il Collegio dei Docenti in una riflessione sul tema della valutazione a partire, prima di tutto, da un'analisi delle pratiche valutative in essere nell'Istituto (per far ciò è stato messo a disposizione del professor Rivoltella un sintetico report utilizzando gli specifici documenti presenti nel PTOF, le schede di valutazione predisposte per le prove parallele e altri materiali) come spunto per un approfondimento epistemologico e metodologico sulla valutazione formativa e sulle prove tradizionali e alternative.

Al termine di questa parte comune a tutti i docenti il percorso è poi proseguito a livello di Dipartimento per permettere di calare la questione della valutazione nel concreto delle singole discipline e della quotidianità didattica. Ogni Dipartimento ha avuto a disposizione quattro ore per ragionare sul senso della valutazione formativa e diffusa all'interno delle proprie discipline di riferimento e per operare scelte sostenibili nella direzione di renderla pratica comune. Quasi tutti i Dipartimenti, inoltre, hanno avuto la possibilità di potersi confrontare, in caso di dubbi o difficoltà, con un esperto del CREMIT che, a causa dell'esaurimento dei

fondi previsti, ha accettato di mettersi gratuitamente a disposizione del progetto²⁶.

Anche in questo caso i coordinatori di Dipartimento sono stati le figure chiave del percorso in quanto hanno tenuto i contatti con gli esperti disciplinari esterni, proposto loro degli studi di caso e gestito il confronto interno sui tre macrotemi individuati, ossia il come e perché si valuta, la necessità di “regole d’ingaggio” chiare e il processo di collegamento tra correzione e voto²⁷.

Negli incontri di progettazione di Settembre e Ottobre 2022 è stata anche discussa nel dettaglio anche la proposta di sperimentazione degli atelier; l’analisi ha fatto emergere alcune evidenti difficoltà organizzative che hanno condotto i docenti del gruppo di progetto a rivederne alcuni passaggi per renderla effettivamente attuabile. Nella ridefinizione della proposta si è cercato comunque di mantenere integri alcuni principi fondamentali quali la progettazione interdisciplinare, la messa in discussione di pratiche obsolete e la scelta di concepire gli insegnanti come un gruppo che progetta e lavora insieme.

Per l’a.s. 2022/23, in via sperimentale, l’attività è stata dunque articolata prevedendo nel mese di Novembre tre momenti (sei ore complessive) di incontri di progettazione degli atelier per le classi del primo e secondo biennio e del quinto anno che hanno coinvolto, suddivisi in piccoli gruppi interdisciplinari, tutti gli insegnanti. Ciò, oltre a creare una sorta di primo archivio di possibili attività, aveva l’obiettivo di far incontrare i docenti, di

²⁶ Gli esperti che hanno scelto di proseguire il percorso di tutoring tra pari senza nessun tornaconto personale a livello economico e che smetteremo mai di ringraziare sono stati la prof.ssa Claudia Canesi per l’area linguistica, la prof.ssa Simona Michelin per l’area giuridico-economica, la prof.ssa Laura Montagnoli per l’area matematica e scientifica, la prof.ssa Federica Pilotti per l’area grafica e linguaggi visivi, la prof.ssa Paola Vago per l’area educazione motoria e sportiva.

²⁷ <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-5-la-valutazione-formativa-e-diffusa>.

permettere loro di conoscersi intorno a un tavolo di lavoro, di superare ostacoli e trovare intese e idee per affrontare un terreno inesplorato.

Nella fase successiva, per rendere concreta la proposta, è stato necessario individuare sia il livello oggetto di sperimentazione (per ragioni di “economia” di scala è stato scelto di proporre l’attività solo alle studentesse e agli studenti delle classi seconde e delle classi terze, in due giornate differenti) sia i docenti che si sarebbero messi volontariamente a disposizione per la realizzazione dell’attività. In questo modo è stato possibile verificare quanti atelier sarebbe stato possibile proporre in base alle disponibilità degli insegnanti che l’avevano progettato (con la possibilità di integrare eventuali defezioni nel team con l’inserimento di altri docenti volontari tra coloro che avevano progettato gli atelier per le classi Quinte).

Una volta ottenuto l’elenco definitivo degli atelier è stato il momento di coinvolgere le classi seconde e terze a cui è stato spiegato il progetto (che avrebbe sostituito un’intera giornata scolastica e, in alcuni casi, modificato l’orario di entrata e uscita da scuola) e data, individualmente, la possibilità di esprimere tre preferenze tra una lista di atelier specifici per livelli e, solo per le classi terze, indirizzo di studio. Una volta combinate le preferenze e costruito gli elenchi dei partecipanti l’attività è stata pronta per essere svolta.

Grazie al grande impegno organizzativo della Dirigenza, che ha rimodulato tempi, spazi e presenze per permettere che tutto quanto previsto fosse attuabile, nelle giornate del primo e del sei Marzo 2023 sono andati in scena gli atelier per le classi seconde e terze. L’iniziale incertezza e il timore per la coesistenza in spazi limitrofi di lezioni “tradizionali” e degli atelier è man mano scemata di fronte alla constatazione che il processo avviato stava sostanzialmente funzionando: i team di docenti sono stati in grado di gestire i piccoli e grandi inconvenienti del momento e la possibile confusione totale non c’è stata. Certo, non tutto è “filato liscio”, la messa alla prova ha evidenziato le inevitabili criticità tra progettazione teorica e realizzazione pratica, le differenze nella qualità delle proposte e nello stile di conduzione da parte degli insegnanti: in poche parole tutti quegli elementi di riflessione professionale che erano parte integrante e voluta del progetto.

Il tour de force per gli insegnanti, tra l’altro, non si è esaurito con lo svolgimento dell’attività, perché il giorno successivo agli atelier delle classi terze, ossia il sette Marzo, sono stati chiamati a ritrovarsi in gruppo per

procedere alla valutazione di quanto accaduto nel corso delle attività. Tramite l'analisi delle rubriche d'osservazione che era stato loro richiesto di compilare durante la giornata di attività sono stati chiamati a elaborare una valutazione per ognuno delle studentesse e degli studenti che avevano partecipato all'atelier. Tali valutazioni sono state poi incrociate con le risposte date al questionario di autovalutazione proposto ai partecipanti in modo da consentire loro, perlomeno negli intenti, un momento di riflessione sulla propria consapevolezza nell'agire didattico.

Il successivo compito di restituzione degli esiti a studentesse e studenti è stato affidato ai coordinatori di classe in modo che potesse essere dedicato a questo importante momento di formazione del tempo specifico e che le considerazioni emerse non cadessero nell'oblio²⁸.

In un incontro successivo, avvenuto il 24 Marzo 2023, l'intero staff dirigenziale, composto dalla professoressa Paola Pellegrini e dai suoi collaboratori (i professori Latella, Leonarda, Spezzano, Rozzoni), si è confrontato con i professori Lunardi e Mascaretti rispetto a quanto realizzato nel corso dell'anno. La discussione ha preso avvio dall'analisi degli esiti del questionario di gradimento sugli atelier, che ha permesso di far emergere alcuni evidenti punti di forza della proposta quali la cooperazione didattica tra docenti e la loro sostanziale soddisfazione a fine attività, il successo della composizione mista (Grafico/Turistico) dei gruppi di studenti e studentesse e, non meno importante, la sostenibilità organizzativa della proposta, almeno per come era stata articolata.

Contemporaneamente sono state individuate anche delle criticità come il mancato coinvolgimento in fase progettuale degli studenti e delle studentesse (almeno per le classi Terze), la differente qualità della proposta tra atelier e la spinosissima questione del riconoscimento delle ore aggiuntive svolte dai docenti.

In base a quanto messo in luce è stato affrontato anche il tema relativo alla prosecuzione della proposta negli anni scolastici successivi e dei

²⁸ <https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-6-atelier-la-sperimentazione-20222023>.

punti di snodo fondamentali, ossia la necessità di trovare una modalità per rendere curriculare gli Atelier e il modo di coinvolgere gli studenti “più grandi” anche nella fase di progettazione per dare spazio ai loro bisogni e ai loro desideri nell’ottica di un nuovo patto studenti/insegnanti.

Cercando di mantenere una coerenza d’insieme a livello metodologico i presenti hanno convenuto che nessun passo successivo avrebbe potuto essere imposto al Collegio dei Docenti, per cui è stato previsto, nel corso del Collegio dei Docenti di Maggio, uno spazio dedicato agli Atelier che avrebbe contenuto anche la discussione di due delibere specifiche rispetto al Piano dell’attività 2023/24. La prima prevedeva la richiesta alla Dirigente di riservare, tra le 40 ore dovute a livello contrattuale alle attività collegiali, un pacchetto (di almeno 5 ore) destinato a momenti di progettazione tra docenti, mentre la seconda avrebbe richiesto al Collegio dei Docenti la decisione se riproporre o meno gli Atelier per l’a.s. 2023/24 e seguenti (fino al 2026).

In sede di confronto sono poi emerse due ulteriori raccomandazioni da condividere con l’intero Collegio dei Docenti per evitare di disperdere le energie e i risultati raggiunti con fatica negli anni precedenti. La prima ribadiva l’impegno da parte di tutti i docenti e in particolare delle Funzioni Strumentali, dei Responsabili di progetti e dei Responsabili di dipartimento di far riferimento per ogni aspetto inerente la didattica ai documenti attuativi del percorso CORRENTE_APP (come, ad esempio, le mappe pedagogiche delle discipline, gli schemi delle discipline e le linee guida del Curricolo d’Istituto), mentre la seconda insisteva sulla necessità di sperimentare, nel corso dell’anno 2023/24, da parte di tutti i docenti, le rubriche di valutazione formativa messe a punto nei lavori di Dipartimento di Febbraio/Marzo 2023.

La questione delle rubriche di valutazione formativa sopracitate è stata il passaggio successivo del confronto, in quanto era ben chiaro a tutti che l’esperimento degli atelier non era altro che uno strumento utile ma non indispensabile per raggiungere gli obiettivi che il progetto si proponeva. Il lavoro sul piano di valutazione d’Istituto portato avanti dai Dipartimenti, in parte con il sostegno degli esperti messi a disposizione dal Cremit, in

parte in modo autonomo, che ha prodotto le rubriche di valutazione oggetto di sperimentazione e una prima riflessione su quali avrebbero potuto essere dei criteri di valutazione validi a livello interdisciplinare, è stato oggetto di un'ampia analisi. Quanto osservato ha evidenziato la necessità di proseguire l'investimento di tempo, denaro ed energie per giungere a un Piano di Valutazione d'Istituto coerente con i principi della vera valutazione formativa, per questo motivo è stato deciso di proporre al Collegio dei Docenti anche di deliberare l'incarico a un gruppo ristretto di docenti, afferenti a differenti aree disciplinari e coordinato dalla Funzione strumentale per la Formazione o da altra figura specifica nominata dalla Dirigente, di lavorare, con il sostegno di un esperto individuato dalla Dirigente, alla definizione di una proposta di Piano di valutazione d'Istituto da sottoporre al Collegio dei Docenti entro il mese di Giugno del 2024.

In merito all'accompagnamento nella realizzazione di un percorso di formazione sulla valutazione formativa e formatrice, che conduca tale gruppo "ristretto" di docenti ad elaborare e proporre al Collegio dei Docenti un Piano di Valutazione d'Istituto, è stato naturalmente interpellato anche il professor Rivoltella che, oltre a manifestare il proprio interesse a essere coinvolto personalmente nel progetto, ha suggerito alcune "attenzioni" come, ad esempio, quella di calendarizzare alcuni incontri con lo staff dirigenziale per definire l'orizzonte pedagogico in cui inserire il Piano di Valutazione (in particolare il prof. Rivoltella ha proposto di seguire il principio dell'"ATTESA EDUCATIVA", che prevede una valutazione degli apprendimenti per bienni, e di proseguire con la valutazione delle competenze tramite la messa a regime dello strumento e_portfolio²⁹) prima dell'avvio dei lavori.

Nel momento in cui si scrive è in corso un nuovo anno scolastico caratterizzato anche da una rivoluzione nell'impostazione generale del setting, non più basata su aule di classe, ma su spazi intesi come laboratori disciplinari. La sensazione, in questo momento, è che ogni passo che si compie

²⁹ <http://www.ezenale.eu/>.

renda possibile raggiungere un obiettivo più alto: è proprio l'entusiasmo condiviso per gli orizzonti svelati alla vista e al cuore che rende possibile affrontare la fatica che ogni nuovo passo richiede, sopportare il peso di uno zaino forse ancora troppo pieno di cose che non servono, assaporare il valore disorientante e allo stesso tempo rigenerante del mettersi in discussione per crescere.

Conclusioni e ripartenze

Due differenti narrazioni dell'esperienza

Benessere, stile di vita

(a cura dei proff. Sara Monico e Domenico Di Lauro)

Quando ci è stato proposto questo Percorso Formativo di CORRENTE_APP, noi, docenti del Dipartimento di Scienze Motorie e Sportive dell'istituto Zenale e Butinone, eravamo un po' scettici, ma quando abbiamo compreso che questo "cammino" avrebbe portato ad un cambiamento radicale nelle modalità di insegnamento ci siamo "messi subito in gioco". Questa espressione è sempre appartenuta alla nostra cultura formativa professionale, quindi dovevamo onorarla. Siamo sempre stati, per formazione, quelli che accettano nuove sfide, quelli ai quali è chiara la meta da raggiungere, ma non sempre altrettanto chiaro il percorso per arrivarci. Insomma, eravamo fieri di dare il nostro modesto contributo a questa trasformazione. Questo sentimento è stato sempre presente in noi per tutto il percorso formativo, soprattutto nei momenti critici.

Ci siamo quindi messi al lavoro con impegno e dedizione avendo sempre come obiettivo il REALE BENESSERE DELLA PERSONA in modo che, attraverso la nostra disciplina, diventasse per tutti gli alunni un vero e proprio STILE DI VITA.

Siamo partiti dal rivoluzionare la nostra progettazione, abbiamo fatto emergere le varie criticità pensando soprattutto ai nostri alunni di oggi e alla complessità, che è diventata la disciplina dell'insegnamento.

Durante il cammino siamo stati "affiancati" per un certo numero di ore dalla prof.ssa Paola Vago, collaboratrice del prof. Pier Cesare Rivoltella presso l'Università Cattolica di Milano. Con Lei ci siamo realmente confrontati come insegnanti/educatori descrivendole il nostro quotidiano di docente e l'utenza con la quale interagiamo. Il confronto è stato proficuo e costruttivo

perché essere una squadra PENSANTE e sempre in EVOLUZIONE è sicuramente l'approccio giusto per mettere in pratica delle AZIONI che mirano a raggiungere il benessere degli studenti e di noi docenti.

Nel prosieguo del percorso di formazione un momento molto significativo è stata la progettazione degli "Atelier" in via sperimentale per le classi seconde e terze di tutto l'istituto. I docenti delle varie discipline, riuniti in piccoli gruppi, si sono PARLATI e CONFRONTATI, quindi hanno PROGETTATO dei laboratori pratici da far vivere agli alunni nell'arco di una giornata scolastica. Memorabile il clima positivo che si è instaurato nei diversi gruppi di lavoro sia in fase di progettazione che nella realizzazione vera e propria, dove si è potuto veramente respirare la positiva relazione studente/docente basata sulla fiducia reciproca e dove è stato veramente il lavoro svolto a determinare il tempo dell'azione educativo/didattica. Siamo convinti che tutto ciò sia di buon auspicio per continuare e portare a termine positivamente questo percorso di crescita personale e professionale.

La necessità del prendersi cura

(a cura della prof.ssa Francesca Macheda)



Pavillon du Mont Fréty ai piedi del Monte Bianco, Courmayeur, Valle d'Aosta (foto by Francesca Macheda).

Sui pascoli, in lontananza, l'opera "*Une Grande Dame*" dell'artista Saype.

Come spesso accade durante le passeggiate in montagna, quando si percorrono sentieri più o meno impervi si sta attenti alla strada e si ammira la bellezza del paesaggio, ma oltre la visione il pensiero si sposta e capita di soffermarsi a riflettere sul proprio vissuto e su quanto appreso lungo il cammino.

E succede anche a noi insegnanti, che sperimentiamo spesso nuovi percorsi di formazione, di riflettere su ogni esperienza svolta per coglierne le tracce che ha lasciato.

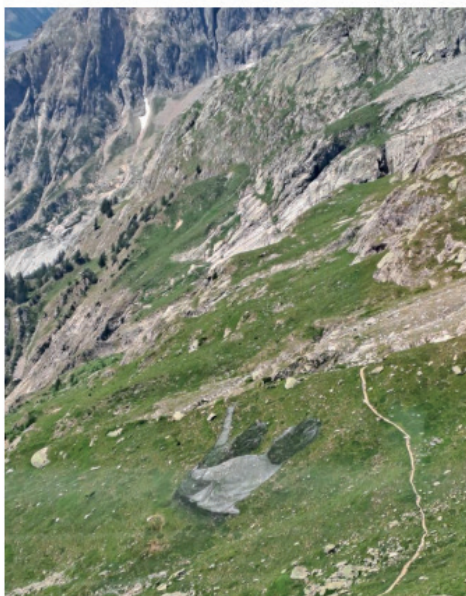
L'immagine di un percorso montano mi porta a fare un parallelo con il cammino intrapreso durante i tre anni di formazione di CORRENTE_APP, progetto di accompagnamento dei docenti dell'Istituto con l'obiettivo di riprogettare e sperimentare modalità didattiche maggiormente rispondenti ai bisogni degli studenti e della società contemporanea.

Intendo riferirmi in particolare alle attività svolte durante l'anno scolastico 2022/23 dal Dipartimento di Lettere, Arte e Religione e riguardanti il complesso lavoro di elaborazione di modelli iniziali di rubriche di valutazione disciplinare, anche attraverso la revisione di griglie preesistenti, con l'obiettivo di porre le basi per la costruzione di un Piano di valutazione d'istituto.

L'esperienza nell'ottica di una valutazione formativa e diffusa si è rivelata ardua, ma necessaria, e ha permesso di condividere il proprio punto di vista, idee e perplessità all'interno di un team di docenti motivati. Il fatto di svolgere il ruolo di coordinatrice per me ha rappresentato un momento di crescita professionale e mi ha permesso di toccare con mano la complessità di mediare e conciliare a volte diverse visioni e posizioni.

Gli incontri di autoformazione del Dipartimento sono stati finalizzati alla costruzione in comune di una rubrica di valutazione o di una check list trasversale per le discipline dell'area di riferimento, attraverso un lavoro condotto in senso verticale partendo dall'analisi della valutazione delle classi del triennio per la realizzazione di uno strumento di alta leggibilità per gli studenti che eliminasse incertezze o approssimazioni e che permettesse una valutazione quanto più possibile "intersoggettiva", cioè con esiti simili in caso di utilizzo da parte di soggetti differenti. Le criticità emerse hanno riguardato non tanto la semplificazione dei descrittori quanto la disambiguazione degli stessi per la loro "misurabilità" e la corrispondenza con i livelli di apprendimento.

Nel confronto è affiorata la preoccupazione di fornire agli studenti uno strumento agevole per la comprensione dei propri errori e delle competenze raggiunte o da acquisire: ci si è accorti che arrivare a definizioni oggettive o assolute è impossibile e che la sfida più difficile è quella dell'approccio con gli studenti e con la loro "diversità", del feedback non solo come comunicazione dell'esito della prova, ma come riflessione sul processo e sulla capacità degli allievi di costruire strategie e risposte coerenti.



Perché il giudizio di valore espresso sugli apprendimenti genera inevitabilmente delle conseguenze negli studenti più o meno profonde, più o meno positive o negative, di conseguenza più grande è la responsabilità di una valutazione che invece possa contribuire al benessere della persona, inteso anche come piena realizzazione delle proprie capacità cognitive.

Il dibattito sul tema della valutazione e del merito oggi è un cantiere aperto, in cui diversi sono i modelli che si prospettano, in cui ci si interroga sulla validità del sistema vigente e sulla necessità di cambiamenti profondi, come l'eliminazione, o la riduzione al minimo indispensabile, del voto numerico nel processo di insegnamento-apprendimento, sostituendolo con strumenti dialogici, narrativi e descrittivi. Proprio questo cambiamento potrebbe prospettarsi come punto di partenza per rivoluzionare non solo la valutazione in sé, ma l'intero impianto della scuola e per trasformare il modo stesso di stare in classe.

Pertanto anche il lavoro svolto dal Dipartimento è ancora in itinere e grazie alla formazione di CORRENTE_APP si è potuta avviare un'ope-

razione di sperimentazione didattica che tenga conto dello sviluppo delle teorie pedagogiche più recenti ruotanti intorno alla questione della valutazione, ossia l'aspetto fondamentale del processo di insegnamento, nonché il più difficile e delicato della professione docente.

Valutare significa dare valore agli studenti, renderli consapevoli delle proprie capacità cognitive e in grado di sfruttarle per rispondere alle esigenze e alle sfide del quotidiano e della futura vita professionale, anche attraverso l'accettazione dell'errore come esperienza necessaria per la crescita personale.

Credo che il rapporto insegnante-alunno sia proprio incentrato sul prendersi cura, come metaforicamente mi fa pensare "l'affresco" sui pascoli dello stupendo paesaggio montano alle pendici del Monte Bianco che si può scorgere nel particolare della foto visibile nella pagina precedente.

L'opera effimera "Une Grande Dame", realizzata dall'artista Saype, ritrae una nonna con la sua nipotina che guardano le montagne con meraviglia, simbolo della fragilità del cambiamento dell'ambiente alpino di cui è sempre più necessario prendersi cura. Così l'insegnante, quasi avvolgendolo in un abbraccio, accompagna lo studente nel suo percorso, offrendogli gli strumenti per proseguire fino a diventare autonomo e consapevole non solo del proprio apprendimento, ma principalmente di se stesso e della propria personalità.

In tale direzione spero che le riflessioni pedagogiche e didattiche che il percorso di formazione intrapreso ha generato possano essere semi fecondi nel rinnovamento dell'azione educativa e didattica futura per una scuola che promuova la crescita e il benessere di tutti i soggetti coinvolti.

Anticipazioni dal futuro

Mentre questa pubblicazione prendeva lentamente forma, tra slanci in avanti e pause prolungate, abbiamo imparato a dare valore al tempo dell'attesa e all'arte dell'ascolto, a non avere fretta, a lasciare agire le idee che, come la natura, obbediscono a leggi che vanno oltre la nostra volontà.

Ci sono stati momenti di noia, di bonaccia e di tempesta in cui non era pensabile uscire da porti ritenuti sicuri; altri d'insofferenza, di mal di pancia e di fatica a stare fermi in cui è stato meglio non ripartire.

Per quanto sia a tratti insopportabile, il saper attendere ha avuto senso, l'imparare ad ascoltare tutte le voci ha permesso di cogliere, tra i mille rumori di quel porto che si chiama scuola, il richiamo di un'armonia che impone di salpare.

Dal 2023/24 grazie alle preziose indicazioni della prof.ssa Francesca Naipoletano di "Scintille.it" e, soprattutto, alla straordinaria maestria della prof.ssa Serena Lunardi, docente di Lettere e Funzione strumentale per la formazione, i docenti dell'Istituto stanno affrontando la sfida di progettare un piano di valutazione d'Istituto ispirato ai principi della valutazione formativa.

Tracciata la rotta, condivisa la meta, quello che è racchiuso in queste pagine non è altro che la scia lasciata nel mare da un veliero che forse solo si scorge lontano all'orizzonte: il viaggio prosegue.

La documentazione

Progettazione didattica	
Mappe pedagogiche delle discipline	
Schemi delle discipline e curriculum d'istituto	

Atelier	
Rubriche di valutazione formativa	

Ringraziamenti

Questa esperienza è stata possibile grazie a ogni insegnante che tra il Settembre 2020 e il Giugno 2023 ha prestato il suo servizio presso il nostro istituto.

Ecco i loro nomi (in rigoroso ordine alfabetico):

Marta Abbondante, Calogero Acquisto, Alice Agudio, Federico Anzini, Giancarlo Asaro, Sergio Cristian Avogadri, Daniela Serena Azzolari, Ausilia Baglieri, Giuseppina Barazzetti, Laura Barbiroli, Liliana Baronchelli, Piera Giuseppina Barrancotto, Francesca Belloli, Federica Bellomo, Andrea Bertucci, Letizia Bianchi, Simone Luca Bianchi, Duilia Bilotta, Giovanni Boellis, Roberta Bozza, Anita Briguglio, Vincenzo Bruno, Angela Bruno, Grazia Maria Bucolo, Valeria Bugini, Annalisa Bussini, Elio Calabrò, Simona Calabrò, Benedetto Calamia, Domenica Cambria, Giancarlo Caputo, Domenico Carelli, Sandra Carlotto, Fabio Carmentano, Livio Casella, Noemi Cassini, Andrea Catananti, Michela Cavenago, Tania Cereda, Daniele Cino, Giuliana Cinquemani, Natalia Cirillo, Carlo Cirillo, Calogero Conigliaro, Luana Maria Corica, Emanuele Cortinovis, Deborah Cozzolino, Ilaria Cravana, Sofia Crippa, Massimo Criscenti, Franca Maria Cristofolo, Vincenza Currò, Raffaele D'Alessandro, Lorenzo D'Amico, Angela D'Antuono, Elisa D'Ursi, Maria Rita Daniele, Giovanni De Bilio, Giulia Maria De Luca, Ilaria De Marco, Salvatore De Matteo, Mauro De Nes, Marianna De Palma, Camilla De Rosa, Clarissa De Vita, Elisa De Vito, Federica Delli, Francesca Delzotti, Silvana Dessi, Dora Di Bello, Martina Di Carlo, Santina Di Donato, Mariagrazia Di Federico, Domenico Di Lauro, Domenico Di Pasquale, Anna Maria Di Pierro, Maria Salvatrice Elia, Claudia Emedoli, Giulia Erbetta, Stefano Erinaldi, Vito Fabio, Maria Facheris, Francesco Falciano, Santina Alessandra Fazio, Michela Beatrice Ferri, Nadia Fiamenghi, Gaetano Fiore, Giuseppe Forciniti, Massimiliano Foscati, Antonella Francia, Carlotta Frigerio, Domenico Fuccio, Filippo Fumoso, Alessandra Galletta, Salvatore Gambino, Vincenzo Gannuscio, Giuseppe Gatti, Giuseppe Gautiero, Rocco Gentiluomo, Cristina Geronazzo, Maria Carmen Giannuzzi, Silvestro Giaquinto, Francesco Giovanetti, Miriam Girardi, Vincenzo Girardi, Angela

Giudice, Serena Domenica Giuffrida, Serena Guarnuccio, Alessandra Impollonia, Silvia Korovessis, Maria Veronica Latella, Luca Lattari, Veronica Lazzarini, Giuseppina Leonarda, Barbara Limongi, Chiara Andreina Lino, Maria Anna Litrico, Simona Lo Cicero, Elisabetta Lo Guasto, Gaetano Lo Monaco, Ilaria Longaretti, Fabio Lucchetti, Maria Luiso, Serena Lunardi, Daniela Luppi, Francesca Macheda, Eugenio Maida, Cataldo Mangiarua, Maria Valeria Marianelli, Dario Marotta, Luca Mascaretti, Sara Masiello, M.Maddalena Massa, Roberto Massaro, Patrizia Mazzoleni, Vincenzo Mazzotta, Paolo Mele, Manuela Mellace, Maria Antonietta Miele, Antonio Minervino, Marina Moioli, Antonino Monacò, Sara Monico, Raffaele Morabito, Fabio Morelli, Angela Morgana, Stefania Moroni, Immacolata Morrone, Arcangela Pia Moscatiello, Viviana Muià, Daniele Mussetti, Elena Musu, Giuseppina Neri, Claudia Orlandi, Andrea Orsi, Ilenia Pace, Paola Pagano, Vincenza Pantano, Laura Panzera, Giacomo Panzuto, Roberta Patruno, Mauro Pedrali, Paola Pellegrini, Gloria Piana, Stefania Picarelli, Miriam Pignataro, Giada Pillitteri, Valeria Pilloni, Silvia Pinotti, Rossana Pisano, Luciano Pontieri, Santa Punturiere, Fabrizio Quaranta, Nicola Quirino, Rosa Quirino, Francesca Radaelli, Laura Raimondi, Gabriele Ratti, Daniele Rizzi, Paola Rizzi, Maria Rizzo, Patrizia Rizzo, Miriam Romeo, Fahd Rossi, Maria Elena Rossini, Margherita Rota, Emanuele Rozzoni, Giorgio Rozzoni, Davide Saetta, Maria Ilenia Salamone, Assunta Lorena Salerno, Maura Salis, Salvatore Sansone, Laura Santini, Antonietta Scano, Alessandra Scanu, Antonio Scarfone, Graziella Scavo, Antonio Sciarotta, Marco Serina, Elisa Serra, Silvia Setaro, Francesca Sgarro - Di Modugno, Camilla Sopotì, Riccardo Sorace, Vincenzo Sorce, Vincenzo Spagnoletti, Rosa Spezzano, Giovanni Stornaiuolo, Marilena Tallarico, Aldo Taormina, Liliana Tasso, Vania Testa, Salvatore Tomaino, Caterina Torre, Valentina Torre, Debora Tozzi, Daniele Enrico Tresoldi, Cristiana Trezza, Venera Trimarchi, Simona Turani, Flavio Unia, Teodoro Vadalà, Norma Valota, Miranda Vella, Nicolò Vella, Anna Maria Viganò, Sara Maria Villa, Valeria Zinna, Armando Zonile.

Infine è doveroso rivolgere un ulteriore, sentito, ringraziamento alle proff.sse Miriam Girardi e Alessandra Iannone che, tra il 17 e il 21 Giugno 2025, sono state coinvolte in fretta e furia nella rilettura del testo e hanno fornito decine di suggerimenti utili al miglioramento della qualità di piccoli e grandi particolari.

Bibliografia e sitografia di riferimento

- AA. VV. (2007), *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, a cura di M.T. Cairo, Vita e Pensiero, Milano.
- AA.VV. (2008), *Didattica in azione. Professionalità e interazione nei contesti educativi*, a cura di R. Cerri, Carocci, Roma.
- AA.VV. (2018), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento.
- AA.VV. (2021), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, a cura di G. Bertagna e P. Triani, La Scuola, Brescia.
- Altet M. (2002), *Analyser les pratiques professionnelles*, PUF, Paris.
- Alvarez C. (2017), *Le leggi naturali del bambino*, Mondadori, Milano.
- Amarelli P. - Ferraboschi L. - Metelli P. - Sacchella A. (2013), *Le Indicazioni scolastiche in classe*, La Scuola, Brescia.
- Bassa Poropat M.T. - Lauria F. (1999), *Professione educatore. Modelli, metodi, strategie d'intervento*, Edizione ETS, Pisa.
- Besozzi E. (2017) *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- Bombardieri M, Simoni C. (2002), *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*, Erickson, Trento.
- Bonaiuti G. (2021), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bruner J. S. (1996), *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1996.
- Calvani A. - Trincherò R. (2020), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.
- Carbone M. - Croce C. (2012), *Pensare (con) Patočka oggi, filosofia fenomenologica e filosofia della storia*, Orthotes editrice, Napoli.

- Costa A.L. - Kallick B. (2007), *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS, Roma.
- De Marchi S. (2021), *Ascolto e spirito di iniziativa*, in «Scuola e formazione» xxiv, n.1/4 (gen-apr).
- Dewey J. (1967), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Repubblica e Cantone Ticino (2018), *La valutazione per l'apprendimento*, Documento di accompagnamento al Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, Bellinzona.
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Repubblica e Cantone Ticino (2019), *Alla scoperta di "buone pratiche", Atelier di presentazione di percorsi didattici legati al Piano di studio svolti nella scuola dell'obbligo ticinese*, Bellinzona.
- Earl L. (2013), *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Frabboni F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Francesch J.D. (2011), *Elogio dell'educazione lenta*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Häcker T. (2004), *Portfolio – Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*, Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Heidelberg.
- Hadji C. (1995), *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia.
- Knight J. (2007), *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Kram K.E. (1985), *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*, Scott Foresman, Northbrook (IL).
- Laurillard D. (2012), *Insegnamento come scienze della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, tr. it. Franco Angeli, Milano 2014.
- Lave J. - Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Milano.
- Lewin K. (1946), *Action Research and Minority Problems*, in «Journal of Social Issues» 2(4), pp. 34-46.
- Mantegazza R. (2022), *Quali parole usare*, in «Scuola e Formazione» xxv n.1/4, gen-apr.
- Margiotta U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Martinelli M. (2017), *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori, Milano.
- Merriam S.B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, Hoboken (NY).

- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Nonaka I. - Takeuchi H. (1995), *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, tr. it. Guerini & Associati, Milano 1997.
- Novara D. - Beltrami L. (2016), *Ognuno cresce solo se sognato*, La Meridiana, Molfetta.
- Pati L. (1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Pavone M. (2001), *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*, Editrice La Scuola, Brescia.
- Pontecorvo C. (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- PNSD, "Atelier creativi e laboratori per le competenze chiave", Azione #7, p. 50.
- Rivoltella P.C. (2018), *Un'idea di scuola*, Morcelliana Scholè, Brescia.
- Schön D. (1984), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- Sclavi Marianella (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Scurati C. (2017), *L'innovazione nella scuola. Per la formazione degli insegnanti*, a cura di G. Biraghi, ELS Scuola, Morcelliana, Brescia.
- Simeone D. (2011), *La Consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.
- Stake R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Sage, New York.
- Topping K.J. (2005), *Trends in Peer Learning*, in «Educational Psychology» 25(6), pp. 631-645.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, ESF Sciences Humaines, Montrouge.
- Vinatier I. - Durand M. (2002), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck, Louvaine-la-Neuve.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Whitmore J. (2002), *Coaching for Performance*, Nicholas Brealey, London.
- Zaffria, *APP YOUR SCHOOL*, *Un toolkit per progettare e realizzare atelier digitali*

Sitografia

<https://lecito.org/index.php>

<https://www.ambientescuola.polimi.it/>

<https://www.scuoledada.it/>

<https://www.scuolacittapestallozzi.it/>

<https://www.ittmarcopolo.edu.it/>

<https://www.cremi.it/>

<https://www.cremi.it/diane-laurillard-ci-racconta-il-conversational-framework/>

<http://www.ezenale.eu/wp/>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/home?pli=1>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-1-webinar-four-us>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-2-la-progettazione-didattica>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-3-mappe-pedagogiche-delle-discipline>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-4-obiettivo-curricolo-distituto>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-5-la-valutazione-formativa-e-diffusa>

<https://sites.google.com/zenalebutinone.it/correnteapp/step-6-atelier-la-sperimentazione-20222023>

https://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-atelier.shtml

Sommario

Introduzione

<i>Avvertenza</i>	9
<i>La contestualizzazione del progetto nel sistema scuola. Definire la rotta. Insieme</i> (Paola Pellegrini)	11
<i>L'impianto metodologico: Università e Scuola per l'innovazione della didattica.</i> <i>La ricerca partecipata, tra scelta di metodo e cambiamento professionale</i> (Pier Cesare Rivoltella)	31

Parte prima

Punti di vista

<i>Ricerca-Azione. Azione e valutazione, pratica in situazioni concrete</i> (Simone Bianchi e Gaetano Fiore)	45
<i>Corpo, Mente e Cuore in ottica inclusiva</i> (Michela Cavenago e Vania Testa)	51
<i>L'atelier, un'esperienza sul campo</i> (Federica Delli)	69
<i>La teoria delle due asticelle</i> (Laura Barbiroli)	85

Sommario

<i>La valutazione diffusa, formativa e formatrice al servizio dell'azione educativa</i> (Giulia Erbetta e Francesca Delzotti)	93
--	----

Parte seconda

Il processo operativo

<i>CORpo cuoRE meNTE_APPrendimento. La storia di una scuola in ricerca</i> (Luca Mascaretti)	103
---	-----

Conclusioni e ripartenze

Due differenti narrazioni dell'esperienza

<i>Benessere, stile di vita</i> (Sara Monico e Domenico Di Lauro)	161
--	-----

<i>La necessità del prendersi cura</i> (Francesca Macheda)	163
---	-----

<i>Anticipazioni dal futuro</i>	167
---------------------------------	-----

<i>La documentazione</i>	169
--------------------------	-----

<i>Ringraziamenti</i>	171
-----------------------	-----

<i>Bibliografia e sitografia di riferimento</i>	173
---	-----

Nella stessa collana

1. Enrica Fontani, *Sistemi di valutazione e autovalutazione del docente. Dalle teorie della valutazione agli orientamenti di politica scolastica*
2. Adriana Schiedi, *Narrare la Bildung. L'itinerario pedagogico di Edith Stein*
3. Ettore Malnati, *Promessa e pretesa cristiana. Escatologia*
4. Claudia Spina, *Ascoltare l'educazione*
5. Paola Zini, *Accompagnamento formativo per genitori divisi*
6. Andrea Tarantino, *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*
7. Marco Musella - Ksenia Fonović - Maria Paola Mostarda (eds.), *Valutare gli impatti del Terzo settore. Contributi all'attuazione della riforma*
8. Stefano Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*
9. Giorgio Mion, *Insegnare nella scuola secondaria di secondo grado. La didattica disciplinare dell'Economia Aziendale: una ricerca qualitativa*
10. Rosa Indelicato, *Il personalismo pedagogico di Antonio Rosmini*
11. Maria Concetta Carruba, *iPad per includere in classe*
12. Lorenzo De Cani, *Videoricerca e pratiche riflessive nella formazione dei docenti*
13. Alessio Rondena, *I HE@R YOU. Didattica e nuove tecnologie per l'educazione delle persone sorde*
14. Lucia Boccacin (ed.), *Generare relazioni di comunità nell'era del digitale. La sfida delle parrocchie italiane prima e dopo la pandemia*
15. Chiara Bellotti, *Formare alla sicurezza nelle età della vita*
16. Letizia Ferri, *Per una didattica della letteratura*
17. Fabio Alba, *Competenze educative interculturali. Saperi e pratiche nella rete di protezione dei migranti. Una ricerca con professionisti dell'accoglienza*
18. A. Biancini - B. Longhi - R. Rossini - P. Zuffinetti, *Il digitale cambia la formazione professionale*
19. Marco Rondonotti, *Connessioni comunitarie. Le tecnologie di comunità e i contesti ecclesiali*
20. Antonio Leo, *Le norme scolastiche. Principi e caratteristiche*
21. Andrea Beccaro, *Guerra e strategia nel XXI secolo*
22. Maria Paola Pasini (ed.), *Il lago di Garda tra dinamiche storiche e spazi di futuro. Numeri, stagioni, proposte*
23. Luca Mascaretti (ed.), *CORRENTE_APP. CORPO CUORE MENTE_APPrendimento. L'esperienza di una scuola in ricerca*

Collana Orso blu

100. Carlo Carretto, *Lettere dal deserto*
101. Lev Šestov, *Che cos'è il bolscevismo?*, a cura di Dario Borso
102. E. Fromm - R. May - C.R. Rogers - A.H. Maslow - M. Mead, *La creatività*, a cura di Domenico Simeone
103. Fulvio De Giorgi, *I Re Magi. Un cammino nei secoli*
104. Jean-Louis Baudry, *Il dispositivo*, a cura di Ruggero Eugeni
105. Dario Antiseri, *L'anima greca e cristiana dell'Europa*
106. Cesare Cavalleri, *Per vivere meglio. Cattolicesimo, cultura, editoria*, a cura di Jacopo Guerriero
107. Graziano Tarantini, *Di un uomo. Leopardi, Dostoevskij, Pasolini*
108. Antonella Fucecchi - Antonio Nanni, *Quale intercultura? Oltre la scuola... la città*
109. Sigmund Freud, *Al di là del principio di piacere*, a cura e con nota editoriale di Vincenzo Cicero
110. Carl Gustav Jung, *Sincronicità come principio di connessioni acasuali*, a cura di Lucia Guerrisi
111. Pier Cesare Rivoltella, *Un'idea di scuola*
112. Papa Francesco, *Fake news e giornalismo di pace. Messaggio del Santo Padre per la 52ª Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*, Introduzione di Pier Cesare Rivoltella e Ivan Maffei
113. Franco Giulio Brambilla - Pier Cesare Rivoltella (eds.), *Tecnologie pastorali. I nuovi media e la fede*
114. Bruno Forte - Giovanni Legnini, *Etica, giustizia e legalità*
115. Marco Adriano Perletti, *Architettura come amicizia. Conversazioni con Mario Botta - Aurelio Galfetti - Luigi Snozzi - Livio Vacchini*
116. Peppino Tedeschi, *Memorie di un prigioniero di guerra*, a cura di Rolando Anni
117. Sergio Cotta, *Perché la violenza*, introduzione di Pier Paolo Portinaro
118. Mino Martinazzoli, *Nonostante tutto. Autobiografia*, a cura di Tino Bino
119. Renato Pettoello - Nadia Moro, *Dizionario di tedesco per filosofi. Nuova edizione riveduta e ampliata*
120. Arsenio Frugoni, *Incontri tra Medioevo e Rinascimento*, a cura di Chiara Frugoni
121. Gianfranco Miglio, *Carl Schmitt. Saggi*, a cura di Damiano Palano
122. Paolo Cesaretti - Edi Minguzzi, *il Dizionario di latino. La rete dell'Europa*
123. Massimo Campanini - Corrado La Martire, *Dizionario di arabo per filosofi*
124. Fulvio De Giorgi, *Il figliol prodigo. Parabola dell'educazione*

125. «Egli vive attraverso queste mie parole». *Leggere il Giorno della Memoria*, a cura di Gabriella Cremaschi, Prefazione di Liliana Segre
126. Jean-Luc Marion, *Breve apologia per un momento cattolico*, a cura di Salvatore Abbruzzese
127. Pier Cesare Rivoltella - Pier Giuseppe Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*
128. Paolo Sorbi, *Poveri e capitale. La povertà nella politica*, Prefazione di Mario Tronti
129. Mina Mezzadri, *Don Milani a teatro. L'obbedienza non è più una virtù*
130. Maria Montessori, *Il peccato originale*, a cura di Fulvio De Giorgi
131. Antonio Bellingreri, *La consegna*
132. Claudio Cuccia, *Malato, ma non troppo (con La formula dell'umana felicità)*
133. Papa Francesco, *Dalle Communities alle comunità. Messaggio del Santo Padre per la 53ª Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali*, Introduzione di Pier Cesare Rivoltella e Ivan Maffei
134. Arnaldo Mosca Mondadori - Monica Mondo, *Il farmaco dell'Immortalità. Dialogo sulla vita e l'Eucaristia*
135. Antonio Nanni - Antonella Fucecchi, *Agenda ONU 2030: Una sfida per la scuola. Obiettivi e strategie per educare alla mondialità*
136. Fëdor M. Dostoevskij, *Il sogno di un uomo ridicolo e altri racconti dal Diario di uno scrittore*, a cura di Tat'jana A. Kasatkina ed Elena Mazzola
137. Paolo Cesaretti - Edi Minguzzi, *il Dizionario dei miti greci e latini. Parole delle favole antiche*
138. Carl Gustav Jung, *Un mito moderno: gli oggetti che si vedono in cielo*, a cura di Paola Di Mauro
139. Joshua Sinclair, *Una rosa d'inverno. Edith Stein*, a cura di Francesco Alfieri, Prefazione di Friedrich-Wilhelm von Herrmann
140. Maurizio Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*
141. Carlo Cattaneo, *Industria e morale*, a cura di Marco Vitale
142. Marco Bertagna - Massimo Giuliani, *il Dizionario di ebraico. Lingua divina sulle labbra degli uomini*
143. Sara Bignotti - Andrea Lojacono, *Aver cura del parto ed esserne felici*
144. Ilario Bertoletti, *Cattolicesimi italiani. Conservatore, liberale, democratico*
145. Franco Valenti, *Migrazioni. In Italia e nel mondo*
146. Roberto Rossini, *Più giusto. Cattolici e nuove questioni sociali*
147. Hartmut Rosa - Wolfgang Endres, *Pedagogia della risonanza*, a cura di Fabio Fiore
148. Marco Cangiotti, *Antropologia politica. Umano, biopolitico, giustizia*
149. Damiano Palano, *Bubble Democracy. La fine del pubblico e la nuova polarizzazione*

150. Alessandro Manzoni, *La peste a Milano. Storia della colonna infame - I promessi sposi (capitoli 31, 32, 34)*, Prefazione di Pietro Gibellini, Commento di Mino Martinazzoli
151. Arsenio Frugoni, *La storia, coscienza di civiltà*, con uno scritto di Chiara Frugoni
152. Carlo Prandi, *Religione e popolo. Continuità e fratture*
153. Vincenzo Corrado - Pier Cesare Rivoltella (eds.), *La vita si fa storia. Commento al messaggio di papa Francesco per la 54ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
154. Tucidide - Lucrezio, *La peste ad Atene*, a cura di Gian Enrico Manzoni
155. Pier Cesare Rivoltella, *Tempi della lettura. Media, pensiero, accelerazione*
156. Alessandro Mangia (ed.), *MES. L'Europa e il Trattato impossibile*
157. Marco Roncalli, *Vittoria d'autore. Gli scrittori e la dea alata*
158. Massimo Tedeschi, *Il grande flagello. Covid19 a Bergamo e Brescia*
159. Giovanni Filoramo - Rosa Maria Parrinello, *Guarire dal contagio. Riti e parole delle grandi religioni*
160. Antonio Bellingeri, *Persona*
161. Papa Francesco, *Il patto educativo globale. Una passione per l'insegnamento*, a cura di Angelo Vincenzo Zani
162. Claudio Cuccia, *Socrate indaga. Un racconto filosofico*
163. Renzo Rozzini, *Un ospedale in trincea. Diario dalla pandemia*
164. Papa Francesco, *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Introduzione di Bruno Forte, commento iconografico di Chiara Frugoni
165. Sigmund Freud, *Un ricordo infantile di Leonardo da Vinci*, a cura di Vincenzo Cicero, testo tedesco a fronte
166. Edi Minguzzi, *il Dizionarietto dantesco. Le parole ermetiche della Divina Commedia*
167. Piergiuseppe Bernardi, *L'ombra della morte nella pittura occidentale*
168. Cesare Lievi - Daniele Lievi, *Carte segrete. Tra disegno e scrittura*
169. Gérard Haddad, *Chi brucia i libri. Biblioclastia, messianismi e rifiuto del Padre*, a cura di Paolo Infantino
170. Giuseppina D'Addelfio, *Del bene*
171. Massimo Faggioli, *Joe Biden e il cattolicesimo negli Stati Uniti*
172. Flavio Felice, *Popolarismo liberale. Le parole e i concetti*
173. Michelangelo Stanzani Maserati, *Coscienza e significato*, Prefazione di Emanuele Severino
174. Paolo Corsini, *Democrazie populiste. Storia, teoria, politica*
175. Bruno Forte, *Amoris Laetitia. Famiglia, Amore e Chiesa nella società complessa*
176. Massimo Naro - Ernesto Lamagna, *Alta fantasia. L'altra teologia di Dante Alighieri*, Prefazione di Andrea Riccardi

177. Ruggero Eugeni, *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno)*
178. Franca Grisoni - Adriano Treccani, *Il filo srotolato. Autismo tra fotografia e poesia*, Prefazione di Arnoldo Mosca Mondadori
179. Vincenzo Corrado - Pier Cesare Rivoltella (eds.), *Comunicare incontrando le persone dove e come sono. Commento al messaggio di papa Francesco per la 55ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
180. Raymond Boudon, *La razionalità*, a cura di Salvatore Abbruzzese
181. Luigi d'Alonzo - Anna Monauni, *Che cos'è la differenziazione didattica. Via obbligata per una scuola inclusiva ed innovativa*
182. Antonella Fucecchi - Antonio Nanni, *Immaginario e resilienza. La scuola dopo il virus*
183. Massimo Tedeschi, *Semiramide. Una veggente nel Novecento da Mussolini a Nilla Pizzi*
184. Lucetta Scaraffia - Ferdinando Cancelli, *Nella morte a occhi aperti. Cattolici, laici e conflitto dei valori*
185. Alberto Pelissero, *Dizionario di sanscrito per filosofi*
186. Dario Antiseri, *Tra l'assurdo e la speranza. Siamo tutti fideisti?*
187. Amelia Broccoli, *Dialogare*
188. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*
189. Salvatore Abbruzzese, *L'Italia in cerca di respiro. L'Italia e le pandemie*
190. Monica Amadini, *Il desiderio che educa*
191. Maria Montessori, *Dante con i bambini*
192. Luca Grion, *Bernard Suits. Filosofia del gioco*
193. Roberto Diodato - Laura Aimò, *Un'idea di educazione estetica*
194. Edward Jenner, *Alle origini delle vaccinazioni*, a cura di Dario Antiseri
195. Michele Marchetto, *Scoprire Dio con Husserl*
196. Giacomo Canobbio (ed.), *Dizionario di teologia per laici*
197. Livia Romano, *Comunità*
198. Marcello Ghilardi - Giangiorgio Pasqualotto - Paolo Vidali, *L'idea di natura tra Oriente e Occidente. Per un'etica ambientale interculturale*
199. Andrea Mariuzzo, *Scuola e politica negli Stati Uniti (1980-2020)*
200. Simone Attilio Bellezza, *Il destino dell'Ucraina. Il futuro dell'Europa*
201. Enrico Berti, *Le prove dell'esistenza di Dio nella filosofia*
202. Daniele Bruzzone, *La vita emotiva*
203. Claudio Cuccia, *La supplica, mi salvi!*
204. Andrea Grillo, *Cattolicesimo e omosessualità. Sapienza teologica e benedizione rituale*
205. Domenico Lusetti, *Diario della prigionia. Lager XI-B*, con un saggio introduttivo di Paolo Corsini

206. Guido Formigoni - Luciano Caimi (eds.), *Dizionario di politica*
207. Vincenzo Corrado - Pier Cesare Rivoltella (eds.), *Ascoltare con l'orecchio del cuore. Commento al messaggio di papa Francesco per la 56ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
208. Cesare Lievi, *Teatro*
209. Sergio Cotta, *Dalla guerra alla pace*
210. Alberto Pelissero, *Meditazione e mantra. La sapienza indiana*
211. Flavio Felice - Roberto Rossini, *Laburismo cattolico. Idee per le riforme*
212. Elena Mazzola, *Manzoni tra Mosca e Kiev. I promessi sposi e il mistero della storia*
213. Sigmund Freud, *L'Io e l'Es*, testo tedesco a fronte, a cura di Pasqualino Cozza
214. Maria Vinciguerra, *Generatività*
215. Massimiliano Marinelli (ed.), *Dizionario di medicina narrativa*
216. Bruno Forte, *Al servizio della verità. Sulla mia ricerca teologica*
217. Emil Lederer, *Sociologia della guerra mondiale*, a cura di Michele Basso
218. Paolo Prosperi, *Mistero dei misteri. La speranza secondo Péguy*
219. Carolina De Stefano, *Storia del potere in Russia. Dagli zar a Putin*
220. Cigdem Oguz, *Storia dell'Impero ottomano e della Repubblica turca*
221. Davide Zoletto, *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*
222. Maurizio Sibilio, *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*
223. Comunità di Sant'Egidio, *W la scuola. Un programma per contrastare la dispersione scolastica*
224. Adriano Dell'Asta, *La "Pace russa". La teologia politica di Putin*
225. Alessandro Ajres, *Storia della Polonia. Dal 1918 a oggi*
226. Carlo Prandi, *I monoteismi. Tra scrittura e violenza*
227. Chiara Panciroli - Pier Cesare Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*
228. Oliver Houdé, *Imparare a resistere. Educazione al pensiero*, a cura di Pier Cesare Rivoltella
229. Sara Hejadi, *Iran, donne e rivolte*
230. Nadia Carlomagno (ed.), *I linguaggi non lineari della comunicazione e della narrazione nella scena e nella didattica. Il pensiero creativo tra arte e scienza*
231. Vincenzo Corrado - Pier Cesare Rivoltella, *Parlare col cuore. Commenti al Messaggio di papa Francesco - 57ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
232. Roberto Battiston - Bruno Forte - Gaël Giraud - Salvatore Natoli - Giuliano Sansonetti - Carlo Bellavite Pellegrini, *Le sfide della sostenibilità. Culture, etiche e tecnologie*

233. Hartmut Rosa, *Risonanza e vita buona. Educazione e capitalismo accelerato*, conversazioni con Nathanaël Wallenhorst, a cura di Pier Cesare Rivoltella
234. Lino Monchieri, *Diario della prigionia (1943-1945)*, a cura di Livia Cadei e Daria Gabusi
235. Ernesto Galli della Loggia - Loredana Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*
236. Alessandra Carenzio - Elisa Farinacci, *Dentro Black Mirror. Media, società, educazione*
237. Claudio Cuccia, *Babele fu un dono*
238. Anna Monia Alfieri, *Il pluralismo educativo. Una scelta ancora possibile*, prefazione di Dario Antiseri
239. Monica Ferrari - Alessandro Maranesi, *Dizionario del merito nei processi educativi*
240. Laura Montagnoli, *Matematica con Scratch*
241. Antonia Rubini - Fabio Granato, *Incontro*
242. Rosa Piazza, *Inclusione*
243. Sigmund Freud, *Compendio di psicoanalisi e Alcune lezioni elementari di psicoanalisi*, testo tedesco a fronte, a cura di Vincenzo Cicero, Introduzione di Alberto D'Agostino
244. Massimo Giuliani, *Gerusalemme e Gaza. Guerra e pace nella terra di Abramo*
245. Massimiliano Marinelli, *Che cos'è la Medicina Narrativa? Problemi e metodi*
246. Vincenzo Corrado (ed.), *Meravigliose invenzioni. Inter Mirifica sessant'anni dopo*
247. Monica Ferrari, *100 anni e 1 di giocattoli della Val Gardena. Conversazioni con Michaela Sotriffer*
248. Gian Enrico Manzoni, *Detti e ridetti dell'antichità classica*
249. Mario Vergani, *Dizionario di filosofia per educatori*
250. Lina Tridenti, *Gli altri erano camerati, noi ci sentivamo fratelli*, a cura di Livia Cadei, Daria Gabusi, Pierangelo Goffi
251. Dario Antiseri - Marcello Pera, *Europa senz'anima? Politica, cristianesimo, scienza*
252. Pasquale Seddio (ed.), *Il volontariato in trasformazione. Contenuti, esperienze e sfide viste dall'Opera Cardinal Ferrari di Milano*
253. Salvatore Abbruzzese, *Effetto don Giussani. Società italiana e senso religioso dagli anni '50 a oggi*
254. Guido Milanese, *Le ragioni del latino*
255. Andrea Riccardi, *Rigenerare il futuro. Dall'io al noi*
256. Stefano Bottoni, *L'Ungheria dagli Asburgo a Viktor Orbán. Il passato come prigione*
257. Tiziano Terzani, *Le parole ritrovate. Nel mondo, dentro l'anima*
258. Chiara Frugoni, *Raccontare le immagini. Dialoghi sui miei libri*, a cura di Paola Carmignani

259. Aleksej Naval'ny, *Io non ho paura, non abbiate neanche voi*, a cura di Adriano Dell'Asta e Marta Carletti Dell'Asta
260. Vincenzo Corrado - Stefano Pasta, *Intelligenza artificiale e sapienza del cuore. Commenti al messaggio di Papa Francesco - 58a Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
261. Donatella Morelli - José Rodelgo-Bueno (eds.), *Educare secondo don Giussani*
262. Livia Romano, *Storia*
263. Fulvio De Giorgi, *Riformare la Chiesa*
264. Luca Castagna, *L'America nel mondo. Duecento anni di Dottrina Monroe*
265. Monica Ferrari - Edith Ploner, *Storie di inclusione. Il trilinguismo nella scuola dell'infanzia e primaria nelle valli ladine in provincia di Bolzano*
266. Comunità di Sant'Egidio, *Facciamo pace?! La voce dei bambini sulla guerra*
267. Marco Buttino, *I tatars di Crimea. Dalla deportazione al difficile ritorno (1944-2024)*
268. Arturo Marzano - Marcella Simoni (eds.), *Il labirinto di Gaza. Storie, politiche, rappresentazioni (1987-2023)*
269. Paolo Corsini - Sergio Onger (eds.), *Cesare Trebeschi. Giurista, amministratore pubblico, uomo di cultura*
270. Pier Cesare Rivoltella, *Dire la scuola*
271. Mario Taccolini (ed.), *Aurelio Colleoni. Le opere e i giorni*
272. Simone A. Bellezza - Oleksiy Bondarenko Marco Puleri - Matteo Zola (eds.), *La guerra d'indipendenza ucraina. Come il conflitto ha cambiato il Paese (2014-2024)*
273. Massimo Faggioli, *Da Dio a Trump. Crisi cattolica e politica americana*
274. Enrico Miletto, *Oltrecortina. Comunisti in fuga (1946-1976)*
275. Giulia De Florio (ed.), *Bielorussia viva tra dittatura e resistenza (1994-2024)*
276. Alberto Sobrero, *Michel de Certeau. Prospettive antropologiche*, a cura di Ferdinando Fava
277. Michel de Certeau, *In prima persona. Tra cultura, religione e politica*, a cura di Luigi Mantuano
278. Vincenzo Corrado - Stefano Pasta (eds.), *Condividete con mitezza la speranza, Commenti al messaggio di Papa Francesco - 59a Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
279. Claudia Spina, *Riconoscimento*
280. Marco Impagliazzo, *Il Grande crimine. Il genocidio degli armeni*
281. Giovanni Modugno, *Diario. Educazione, povertà, libertà*, a cura di Filippo Perrini
282. Renzo Rozzini, *Il canone della longevità. Aver cura dell'età avanzata*
283. Fulvio De Giorgi, *Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà*
284. Paolo Landi, *Oliviero Toscani. Comunicatore, provocatore, educatore*
285. Giuseppe Dossetti, *Giuseppe Lazzerati tra spiritualità e politica*

286. Paolo Barbieri, *Emanuele Severino giornalista*
287. Claudio Cuccia, *Una strana coppia. Racconto sotto le stelle*
288. Paolo Carelli, *Sport e serialità televisiva. Storie, generi, culture nazionali*
289. Loredana Perla - Adriano Fabris, *Insegnare con l'intelligenza artificiale*
290. Lucia Mor, *Un'ora con Goethe. Werther, Wilhelm Meister, Faust*
291. Andrea Riccardi, *Il coraggio della pace*
292. Arianna Fermani, *Aristotele manager*
293. Valeria Rossini, *Morire*
294. Arsenio Frugoni, *Storia della guerra*
295. Luca Grecchi, *Filosofia, inclusione, comunità*
296. Raffaella Gherardi, *Diritti, pace, istituzioni*
297. Gian Giacomo Sarzi Sartori - Giancarlo Mattioli - Piervittorio Rossi, *San Luigi Gonzaga nelle immagini popolari. Con una nuova proposta iconografica di Oliviero Filippini*
298. Giancarlo Gola, *Curiosità e insegnamento. Neuroscienze e apprendimento*
299. Sofia Vanni Rovighi, *Ontologia*, a cura di Giuseppe D'Anna
300. Ignazio Visco, *La crisi della globalizzazione*
301. Alfredo Sasso, *Storia della Bosnia Erzegovina. Dal primo Novecento a oggi*
302. Gastone Breccia, *L'età della "pace ibrida". Le democrazie alla prova*
303. Vincenzo Corrado - Alessandra Carenzio (eds.), *Custodire voci e volti umani. Commenti al Messaggio di Papa Leone XIV per la 60ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*
304. Paolo Corsini, *Una bomba fascista. Nuova lettura della strage di Brescia*
305. David Maria Turollo, *Dalle macerie la speranza. Scritti sul terremoto del Friuli*, a cura di Lorenzo Cardilli e Marco Roncalli

Annotazioni

Annotazioni

