Editoriale

Una sfida e un atto d'amore

di Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Con orgoglio ho assunto la direzione di SIM, la rivista di aggiornamento professionale più antica d'Italia (fu fondata da Giuseppe Tovini nell'aprile del 1893). L'ho assunta insieme come una sfida e un atto d'amore.

La ricerca e la professione

La sfida sta nell'obiettivo di rilanciare il ruolo e la funzione di una rivista di aggiornamento professionale sia in seno alla comunità scientifica che nella scuola. Provo a spiegarmi.

Nel nostro Paese l'Università si è dotata di un'Agenzia Nazionale per la Valutazione della ricerca (ANVUR). Era doveroso. Il problema è che, con essa la comunità scientifica si è trovata a doversi confrontare con i parametri attraverso i quali la ricerca viene valutata a livello internazionale. Questi parametri escludono dal novero delle pubblicazioni scientifiche sia i manuali che le riviste di aggiornamento professionale. Questo significa che lo studioso, potrebbe non avere più interesse a pubblicare su queste riviste. Ma quando la ricerca si fa nella scuola, con gli insegnanti – che spesso sono loro stessi ricercatori – non dovrebbe trovare il suo più naturale luogo di ricaduta proprio nelle riviste ad essi indirizzate? SIM nella sua nuova veste si avvale di un Comitato Scientifico di studiosi di Didattica che lavorano nei Corsi di Laurea di Scienze della Formazione Primaria, di coordinatori redazionali e di redattori che vengono dall'Università e dalla scuola. Il significato di questa scelta è duplice: superare la vecchia contrapposizione tra i "teorici" e i "pratici", tra chi fa ricerca e chi insegna; soprattutto lanciare una battaglia culturale perché nel caso della ricerca didattica le riviste di aggiornamento professionale – certo, se serie e di valore – si possano considerare uno degli sbocchi più naturali della ricerca didattica stessa.

Vengo all'altro aspetto della sfida. Le riviste di aggiornamento professionale si trovano oggi a dover ripensare la loro mission in un contesto sociale e culturale molto diverso da quello di un recente passato. Le informazioni, grazie alla diffusione del Web e dei suoi servizi, sono sicuramente molto più disponibili. Gli insegnanti hanno sempre meno tempo da dedicare alla lettura per l'aggiornamento. Inoltre, lo sviluppo della cultura digitale ci ha abituati alla facile reperibilità di tutto: prevale il cibo precotto – se mi si passa la metafora – al piatto cucinato. Da ultimo, la formazione degli insegnanti è in crisi nel suo modello classico – quello corsuale – e di quel modello la rivista professionale rappresentava un po' lo strumento e il prolungamento (in analogia a quanto succede nella scuola per il libro di testo e la lezione). Il mio obiettivo – e con me quello dei colleghi del Comitato Scientifico e della Redazione – è di riportare SIM al centro della vita professionale dell'insegnante di scuola primaria facendone allo stesso tempo uno spazio di aggiornamento, un insieme di servizi e un luogo di incontro, di scambio e di maturazione della propria professionalità. La rivista non può giacere in biblioteca o in Direzione scolastica, buona per fotocopiarne le schede di programmazione: SIM deve tornare sulla cattedra di ogni insegnante, deve far attendere la sua prossima uscita, deve diventare uno strumento di lavoro insostituibile.

Ridare valore all'insegnamento

L'atto d'amore. È nei confronti della scuola e dell'insegnamento come professione. In un tempo non lontano – di sicuro ancora quando io ero bambino e frequentavo la scuola elementare – il maestro era un intellettuale, una persona di cultura, era maestro/a di vita. Il suo valore e il suo riconoscimento sociale erano straordinari: da lui/lei dipendeva la formazione dei cittadini di domani, nelle sue mani era il futuro del Paese, nel bene e nel male. A quella fase ne è succeduta una seconda che, in tempo più recente, ha portato il maestro a ripensarsi come un "tecnico della scuola": un esperto, dotato di conoscenze e competenze disciplinari e didattiche. Il prestigio sociale era già diminuito, il tipo di lavoro che gli si chiedeva era diverso. Oggi spesso il maestro non è più nemmeno questo. Occorre invertire la tendenza, tornando a pensare all'insegnamento come una professione alta, riscoprendo la vocazione profondamente culturale dell'insegnante. Lo dobbiamo in primo luogo ai nostri allievi. SIM intende accompagnare questo percorso, entrando nelle Università, proponendosi come strumento professionale ai nuovi maestri già nel momento della loro formazione iniziale. Vuole provare a rendere migliore la scuola italiana.

Il nuovo volto della rivista

Spinti da queste motivazioni ideali abbiamo pensato per SIM un nuovo formato che si ispira a tre grandi principi:

1) l'aggregazione dei contenuti e delle risorse già disponibili in rete. Nella società dell'informazione a volte è superfluo aggiungere nuove informazioni: meglio selezionare e commentare quelle già disponibili;

2) la leggibilità dei testi. Ogni articolo potrà essere letto a tre livelli: la titolazione – come in un quotidiano – ne consentirà una comprensione sintetica, con un solo colpo d'occhio; un riassunto sintetico, contenuto in un box, ne costituirà un primo approfondimento; la lettura estesa la comprensione analitica;

3) la disponibilità di materiali e strumenti in formato digitale in modo da poter essere immediatamente personalizzati e utilizzati da ogni lettore.

Sulla base di questi principi, la rivista si propone come un prodotto multimodale e multipiattaforma (disponibile nel Web e anche su app per tablet e smart-phone) composto di 3 grandi ambienti, in un certo senso tre riviste in una.

Il primo di questi ambienti si chiama **SIM-rev**. È la rivista vera e propria, che continuerà per ora ad avere un'edizione cartacea. Con cadenza mensile, in 96 pagine, ospita un editoriale e tre sezioni.

Focus, la prima sezione, ogni mese porta l'attenzione dell'insegnante su questioni rilevanti per la sua attività didattica. È organizzata in sei "rubriche" fisse: progettare, comunicare, valutare, studi di caso, sviluppo professionale, l'angolo del dirigente.

Zoom, è un dossier a tema, curato ogni mese da uno dei colleghi che compongono il Comitato Scientifico. È la parte della rivista più sintonizzata con la ricerca.

Bookmark, infine, è la sezione di recensioni. Ogni mese, oltre all'appuntamento fisso con la normativa, proporrà all'insegnante un libro, un'applicazione, un blog didattico, un sito Web, un film che potrebbero interessarlo per l'aggiornamento o l'impiego in classe. Il secondo ambiente – **SIM-kit** – è la "cassetta degli attrezzi" digitale dell'insegnante. In essa si trovano: schede operative, contenuti didattici, casi di studio, strumenti per la valutazione, lesson plan, software e applicazioni. Progettata come un social network, prevede la generazione di un profilo da parte di ogni singolo insegnante, la taggatura e il commento dei materiali, la più ampia interazione tra i partecipanti.

SIM-flip è l'ultimo ambiente di cui la rivista consta. In termini tecnici lo si definirebbe un "feeder", un aggregatore. Prende le notizie (quelle professionali che riguardano la vita della scuola, la normativa, l'innovazione, ecc.) disponibili in rete e le compone in pagine sfogliabili (proprio come fanno Fliboard, o Current, per l'informazione generalista in rete). La redazione di SIM ne cura la selezione.

SIM-PIC

Orizzonti

di Serena Triacca

SIM-Pic è la **gallery di fotografie**, di cui la maggior parte inedite e scattate ad hoc[1], che punteggia le pagine di ciascun numero della rivista. Le immagini hanno in comune l'afferenza ad un tema specifico, di volta in volta differente; non sono dunque utilizzate al fine di illustrare i contributi degli Autori e, per questo motivo, sono prive di didascalia.

L'**uso del bianco&nero** non è una semplice scelta estetica, ma concettuale: scattare una foto in bianco e nero vuol dire "pensarla" ab origine priva di colori. Occorre bilanciare il peso compositivo di luci ed ombre, valorizzare le silhouette, esaltare le geometrie, conferire drammaticità ad un gesto colto nel suo naturale compimento. Significa affermare con forza in cosa il potere della fotografia consista: non nella riproducibilità del reale, ma nella sua interpretazione, rielaborazione, decodifica. Con Ferrero (2013) possiamo dire: «La fotografia in bianco e nero [...] è più scultura, una forma d'arte che **toglie** alla materia originale per plasmare nuove forme. Il fotografo deve arrivare alla sintesi dell'immagine, togliendo fronzoli inutili che complicherebbero la lettura della foto, facilitando l'interlocutore al raggiungimento dell'essenza».

Un'operazione, dunque, che consente il fronteggiamento della complessità del mondo e attesta l'immagine come **semplessa**, per richiamare la concettualizzazione di Berthoz e alcuni dei principi da lui delineati (2011). Il **principio della selezione** guida sia il fotografo che l'osservatore: fotografare ed osservare "porzioni di mondo" significa operare scelte precise, proiettando intenzioni e ipotesi su di esso. La fotografia, richiamando il **principio di deviazione**, favorisce una riduzione di complessità della realtà, attraverso una rappresentazione simbolica-schematica-analogica della stessa, attraverso l'introduzione di un dispositivo complesso che funge da mediatore. Se con processi selettivi rischiamo di perdere le informazioni disponibili, attraverso la **ridondanza** possiamo avere più valutazioni attraverso la triangolazione dei punti di vista (del fotografo, del soggetto/oggetto, del fruitore): ciò consente di cambiare il proprio sistema di riferimento e di prendere decisioni.

Ma veniamo al tema di questo primo numero, gli **orizzonti**: seduti a gambe incrociate dopo aver raggiunto una cima o sul terrazzo di una vecchia costruzione di un centro storico, essi non possono che richiamare l'ampio respiro degli sguardi, le visioni macroscopiche, la messa in prospettiva, lo slancio verso il futuro. Guardare l'orizzonte in questo modo ci dà l'occasione di cogliere il confine fra cielo e terra senza sentirci troppo "piccoli", ma con una disposizione di fiducia verso le infinite risorse del cuore e della mente umana.

Intraprendendo questo nuovo cammino insieme, speriamo la scelta sia di buon auspicio.

«Per me, le fotografie di paesaggi (urbani o agresti che siano) devono essere *abitabili*, e non visitabili. [...] Dinanzi a questi paesaggi prediletti, è come se io *fossi sicuro* di esserci stato o di doverci andare».
R. Barthes (2003)

[1] L'autore delle foto, Davide Moncecchi, ha curato un foto-blog tra il 2007-2010 e attualmente pubblica i suoi scatti sul profilo Instagram (davidefuji). Fotografa con Canon 6D e Fujifilm X10.

Risorse

A. Berthoz, **La semplessità**, Codice Edizioni, Torino 2011
R. Barthes, **La camera chiara**, Einaudi, Torino 2003, p. 41
M. Ferrero, **Perché bianco e nero**, «C'è CEDAS Magazine», 9 (2013), p. 30. In Internet, **http://goo.gl/L5z8TY**

Sim

Direttore
Pier Cesare Rivoltella

Redazione
Gloria Sinini
g.sinini@lascuola.it

Comitato scientifico
Renza Cerri (Università di Genova)
Floriana Falcinelli (Università di Perugia)
Luigi Guerra (Università di Bologna)
Alessandra La Marca (Università di Palermo)
Daniela Maccario (Università di Torino)
Elisabetta Nigris (Università Bicocca di Milano)
Achille Notti (Università di Salerno)
Loredana Perla (Università di Bari)
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata)

Comitato di Redazione
Progettare: Simona Ferrari (Università Cattolica di Milano)
Comunicare: Alessandra Carenzio (Università Cattolica di Milano)
Valutare: Lorella Giannandrea (Università di Macerata)
Professione insegnante: Davide Parmigiani (Università di Genova)
Studi di caso: Elena Mosa (INDIRE di Firenze)
L'angolo del dirigente: Laura Fiorini (Dirigente scolastico del Liceo Maffeo Vegio di Lodi)
Bookmark: Serena Triacca (Università Cattolica di Milano)

Autori in redazione
Daniele Barca, Stefano Bertora, Elena Borgnino, Giacomo Buonopane, Sonia Claris, Laura Comaschi
Cristina Cuppi, Mina De Santi, Clara Farina, Chiara Friso , Paolo Gallese, Rita Marchignoli, Laura Margutti Francesca Musetti, Donatella Musell, Francesca Panzica, Francesca Pascolini, Giuseppe Pelosi, Eva Pgliapoco, Fabiola Scagnetti, Nunzia Schiavone, Sabrina Sironi, Anna Soldavini, Isa Sozzi, Elena Valdameri, Elena Valgolio, Sergio Vastarella, Viviana Vinci, Evelina Zamboni, Ivano Zoppi, Lia Zunino

Sommario

Editoriale
Una sfida e un atto di amore
di Pier Cesare Rivoltella, pag. 1

Sim-pic
Orizzonti
di Serena Triacca, pag. 3

Bookmark
«Bookmark» si presenta
di Serena Triacca, pag. 6

Religione 2.0
di Chiara Friso, pag. 18

Navighiamo insieme... il sito di Indire
di Isa Maria Sozzi, pag. 49

Google Drive
di Serena Triacca, pag. 61

Fare didattica con gli EAS
di Serena Triacca, pag. 69

Le linee programmatiche
di Mario Falanga, pag. 94

Risorse web
Inserite alla pagina 55

Focus

Progettare

Progettare la lezione
di Simona Ferrari, pag. 8

Lesson planning
di Simona Ferrari, pag. 13

Comunicare

Comunicare l'azione didattica
di Alessandra Carenzio, pag. 20

Comunicare con/i: media
di Alessandra Carenzio, pag. 25

Valutare

Valutare per la competenza
di Lorella Giannandrea, pag. 30

Oltre il voto...
di Lorella Giannandrea, pag. 33

Professione insegnante

Viaggiare tra le classi
di Davide Parmigiani, pag. 39

Fare ricerca in classe
di Davide Parmigiani, pag. 44

Studi di caso

Perché, come, dove innovare
di Elena Mosa, pag. 51

Scuole "Senza Zaino"
di Elena Mosa, pag. 55

Angolo del dirigente

Organizzare per...
di Laura Fiorini, pag. 63

Istruzione domiciliare
di Laura Fiorini, pag. 66

Zoom

Lavorare per EAS in scuola
di Piercesare Rivoltella, pag. 72

Fare didattica con gli EAS
di Elena Valgolio, pag. 73

Lavorare con gli EAS a scuola
di Rita Marchignoli, pag. 76

Come si costruisce un episodio di apprendimento situato
di Alessandro Sacchella, pag. 79

Come utilizzare gli EAS per la programmazione
di Stefano Bertora, pag. 85

L'EAS come forma di documentazione
di Vastarella Sergio, pag. 88

SIM KIT
di Paola Amarelli, pag. 91

Progetto grafico e impaginazione
Overtime di Olivia Ruggeri

Produzione e Editing fotografico SIM-PIC
Davide Moncecchi

Segreteria di Redazione
Annalisa Ballini
sim@lascuola.it

Copertina e Area Web
Progettazione e Sviluppo Editrice La Scuola

Illustrazioni di copertina
Fotolia

"Scuola Italiana Moderna", mensile per la scuola primaria
Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 12 del 4 febbraio 1949
ISSN 0036-9888

Quote di abbonamento
Abbonamento annuo 2014-2015
Italia: ☐60,00
Europa e bacino del Mediterraneo: ☐ 105,00
Paesi extraeuropei: ☐129,00
Il presente fascicolo: ☐8,00

Abbonamento digitale: ☐39,00 (iva incl.)
(istruzioni dettagliate sul sito dell'Editrice La Scuola o presso l'Ufficio Abbonamenti)
Conto corrente postale n° 11353257
(riportare nella causale il riferimento cliente)

Attenzione: informiamo che l'Editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato digitale (PDF).
I fascicoli respinti non costituiscono disdetta.

Ufficio Abbonamenti
(con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8.30-12.30 e 13.30-17.30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari)
Tel. 030 2993 286
Fax 030 2993 299
e-mail abbonamenti@lascuola.it

Ufficio Marketing
Tel. 030 2993 290
e-mail pubblicita@lascuola.it

Direzione, Redazione, Amministrazione, Uffici
EDITRICE LA SCUOLA S.p.A.
via A. Gramsci 26, 25121 Brescia

Stampa
Vincenzo Bona S.p.A., 1777 Torino

Contiene I.P.

«Bookmark» si presenta

di Serena Triacca, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

«Diventava difficile tenere a mente tutte le cose che non sapevo».
J. Safran Foer, *Molto forte, incredibilmente vicino*, Guanda, Milano 2011, p. 174.

Osservando attentamente l'immagine di *San Girolamo*, dipinto a olio di Albrecht Dürer (1521), si noteranno delle sottili striscioline di stoffa rossa fare capolino dai volumi: si tratta, come ben si può immaginare, di segnalibri. Utili per non perdere il segno e riprendere la lettura senza mandare a memoria il numero di pagina a cui ci si era fermati, i segnalibri ci aiutano a tornare con facilità, anche a distanza di molti anni, a quei passi che abbiamo ritenuto significativi.
Da allora sino ai giorni nostri, è possibile ricostruire una vera e propria evoluzione dei segnalibri (Gatta 1996) che vede nei bookmark digitali il suo culmine: i Segnalibri di Mozilla Firefox, i Preferiti di Internet Explorer, Google Chrome, Safari ci permettono infatti di "marcare" le risorse Web che vogliamo assolutamente ritrovare o che semplicemente corrispondono agli indirizzi a cui più assiduamente accediamo. Chi oggi, navigando in Internet, non se ne serve? È così facile salvare ciò che ci interessa che, spesso, il risultato ottenuto è una lista infinita di siti divenuti difficili da reperire e riutilizzare: un pò come se il ricco mare magnum della Rete si fosse stabilito, in versione ridotta, all'interno del nostro computer.
Ecco dunque la sfida lanciata a «Bookmark», nuova sezione di Scuola Italiana Moderna: selezionare risorse digitali e non, utili all'aggiornamento professionale dell'insegnante e degli studenti

Albrecht Dürer, *San Girolamo*, 1521. Lisbona, Museu Nacional de Arte Antiga

di Scienze della Formazione Primaria, proposte nel formato della recensione; rientra inoltre in «Bookmark» un appuntamento fisso con la normativa, presentata e commentata da un esperto. Sei saranno i segnalibri che troveranno spazio in ogni numero della rivista e **saranno riconoscibili grazie all'immagine di un nastrino rosso posta in testa alle pagine**. Li presentiamo in breve qui di seguito.

Recensioni di applicazioni didattiche

Verrà data attenzione a software per computer o LIM, app per tablet, servizi per la creazione di blog o siti Internet, applicativi del Web 2.0. A quest'ultima categoria afferisce Google Drive, recensito in questo primo numero. Le applicazioni 2.0, in buona parte dei casi gratuite seppur con alcune limitazioni, ben si prestano ad essere adottate nel lavoro con la classe: facilità d'uso, autorialità, socialità possono essere infatti considerate le «marche d'uso della didattica 2.0» (Rivoltella - Ferrari 2010, p. 84). La recensione si sviluppa in un'agile scheda, corredata da immagini e un glossario contenente i termini tecnici che oggigiorno risulta fondamentale padroneggiare.

Recensioni di libri sulla didattica

Oggetto di approfondimento saranno testi per l'aggiornamento, manuali, guide didattiche, sussidiari. Il primo numero riserva uno spazio speciale a *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati* (Rivoltella 2013), testo che fornisce agli insegnanti un quadro concettuale e una proposta metodologica per integrare i dispositivi mobili nella didattica.

Recensioni di siti utili allo sviluppo professionale

In ottica di lifelong learning, oltre alle iniziative formative tradizionalmente intese, oggi l'insegnante grazie ad Internet può accedere a specifici portali in cui curare lo sviluppo della propria professionalità e indirizzare il proprio aggiornamento, grazie anche al contatto con altri colleghi. Il sito presentato in questo numero è quello dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca educativa del MIUR (Indire).

Recensioni di blog didattici per la scuola primaria

Un blog è una particolare tipologia di sito Web in cui i contenuti vengono visualizzati in forma cronologica inversa. Non nascono per la scuola, ma la gratuità, la facilità d'uso e la possibilità di inserire contenuti multimediali ha fatto in modo che per molti insegnanti divenissero veri e propri ambienti di lavoro. Religione 2.0 è il primo blog che approfondiremo.

Recensioni di film da utilizzare in classe

Da tempo il cinema è impiegato con funzione didattica ed è possibile servirsene sia come pretesto per introdurre un periodo storico, un tema, una problematica (educare con il cinema) sia per farne un vero e proprio oggetto di analisi (educare al cinema). Le recensioni vogliono proporsi come risorse per l'educatore che voglia permettere ai propri alunni di accostarsi ad una certa tematica tramite il linguaggio filmico, suggerendo alcune piste didattiche.

Appuntamento con la normativa

Ultimo ma non meno importante, l'appuntamento mensile con la normativa scolastica (leggi, note ministeriali, circolari, decreti...), presentata e commentata da un esperto.

La sezione «Bookmark», curata dal Coordinatore di sezione, ospiterà anche le recensioni giunte in Redazione dalla Community degli insegnanti che si aggregheranno attorno a SIM-kit, la "cassetta degli attrezzi" digitale dell'insegnante, che permetterà l'upload e il download di materiali digitali che potranno essere commentati e taggati.

Risorse

M. Gatta, **Piccola storia del segnalibro**, Colonnese, Napoli 1996
J. Safran Foer, **Molto forte, incredibilmente vicino**, Guanda, Milano 2011, p. 174
P.C. Rivoltella - S. Ferrari (a cura di), **A scuola con i media digitali**, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 84

Progettare tra insegnamento e apprendimento

Progettare la lezione

La lezione come azione di design da parte del docente.
Le tipologie di lezione tra vecchio e nuovo.

di Simona Ferrari, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Tra i tanti oggetti su cui concentrare l'attenzione progettuale del docente si è scelto il tema della lezione a cui dedicare i contributi di questa annata. La lezione è da sempre stata il cuore (Lombardo Radice 1954; Agosti 1967) del processo di insegnamento e per generare apprendimento. Convinti che la lezione sia fondamentale per il buon apprendimento, le evidenze mettono in luce come sia riduttivo l'utilizzo fatto dai docenti e come, oggi, risulti difficile impattare sugli studenti attraverso questo metodo.
Progettare la lezione è una competenza necessaria del docente; è opera di trasposizione e "rappresenta un esercizio collettivo la cui efficacia dipende dalla sintonia che riesce a crearsi tra l'insegnante da un lato e gli intenti e le espressioni dei membri della classe dall'altro" (Bruner 2013).

La cornice: progettazione come design

La cornice progettuale all'interno del quale si muovono i diversi contributi di questa annata è data dall'assunzione dell'approccio sistemico-costruzionista come il più idoneo a render conto della globalità dei processi che interessano la classe e la scuola più in generale.
Leggere il processo di insegnamento-apprendimento in questa prospettiva, significa porsi in posizione di ascolto e di osservazione del sistema di relazioni e di significati ad esse attribuiti, consapevoli di quanto la soggettività del docente-progettista che interagisce con il sistema-classe costruisca significati e connessioni relazionali ulteriori.
L'azione progettuale diventa un sistema integrato di attività di analisi e pianificazione di un cambiamento (sia che questo sia declinato in termini di apprendimento sia in chiave di modifiche alla struttura organizzativo-didattica decisa dall'insegnante), al fine di formulare delle ipotesi sulle relazioni significative che sostengono i processi di insegnamento e di apprendimento e che li possono favorire o ostacolare.

Di fronte ad un cambiamento che si verifica in classe il docente ha il compito di osservarlo, rilevarlo e interrogarsi sulle possibili relazioni che si creano tra i vari sistemi implicati non ricercando legami di tipo meccanico.
Per valutare l'efficacia della progettazione didattica, occorre formulare delle ipotesi che nascono nei contesti e non si chiudono sul singolo (a cui troppo spesso vengono attribuiti in modo esclusivo i meriti o demeriti degli apprendimenti riusciti o mancati). Le domande sistemiche ci possono guidare in tale lavoro (cfr. Box 1).
In questa cornice di sfondo occorre recuperare innanzitutto il cambiamento di concettua-

lizzazione nei confronti della progettazione che vediamo emergere sia in letteratura, sia nei contesti scolastici.
Tre sono le evidenze che mettono in luce questo nuovo approccio:

- il passaggio dai contenuti alle attività;
- la centralità dell'apprendimento significativo;
- la centralità delle competenze.

Come ben sappiamo, nella società attuale non è più un problema possedere e immagazzinare le informazioni (compito impossibile proprio per la quantità e varietà di informazione disponibile) e il *sapere* non è più il tratto distintivo del maestro. Ciò che viene chiesto sia al maestro che allo studente *formato* è la capacità di trattare queste informazioni: dalla ricerca selettiva, alla valutazione, al trattamento, alla rielaborazione e riproposta in chiave personale. In poche parole oltre ad essere un attento lettore anche un autore responsabile del trattamento informativo.
Posso sviluppare questa capacità critica solo passando da una progettazione didattica centrata sul contenuto dove la programmazione veniva valutata proprio in base alla capacità di organizzare un sapere, comunicarlo, farlo memorizzare e verificarlo nel corso dell'anno ad una progettazione in cui l'attività è l'oggetto di lavoro del docente.
Come posso favorire un processo di appropriazione e di operazionalizzazione nei miei studenti? Questa diventa la domanda guida dell'azione progettuale.
La seconda evidenza parte dai risultati dell'Italia nelle prove Invalsi e dai livelli di dispersione scolastica del nostro Paese (sfioriamo il 20% e siamo lontani dagli obiettivi di Europa 2020).
Di fronte ad una "scuola espulsiva" e alle prestazioni dei nostri studenti la progettazione assume come parola chiave lo sviluppo di apprendimento significativo caro a Vygotski e Bruner.
Infine il richiamo europeo e Ministeriale al tema della competenza come oggetto della progettazione. E si sa, quando si parla di competenze e si vuole "mobilitarle" o svilupparle non è possibile fermarsi a progettare solo il livello del "sapere" ma occorre lavorare sul "saper agire".
Queste tre evidenze registrare dai teorici, hanno portato a concettualizzare la progettazione dell'insegnamento come un'opera di "design".
«L'insegnamento non è una scienza teorica che descriva e spieghi i diversi aspetti del mondo naturale e sociale. Assomiglia di più a quel tipo particolare di scienze, come l'ingegneria, l'informatica, o l'architettura, il cui compito è di rendere il mondo un posto migliore: una scienza di design» (Laurillard 2012; 1). «La funzione della scuola è di fare opera di *design culturale*» (Rivoltella 2013) intendendo proprio il lavoro recupero delle risorse di significato disponibili, di attivazione di processi di costruzione di significati (attraverso azione di analisi, smontaggio e rimontaggio di oggetti culturali) e rimettendo in circolo i significati che si erano trovati dopo averli rielaborati.

Fare opera di design culturale

Cosa consente l'adozione di tale approccio?
Di seguito alcune indicazioni pratiche ogni volta che si progetta provando a fare opera di design.
L'insegnate che decide di adottare questa prospettiva dovrebbe prestare attenzione a:

1. progettare situazioni in cui "fare significato" insieme con i propri studenti: trasformare l'apprendimento grazie all'attivazione di processi multimodali che consentono di sviluppare connessioni e relazioni

Box 1

Domande sistemiche

Che tipo di relazione intercorre tra i dati-informazioni che ho raccolto?
Quali processi ho potuto osservare? Quali significati i singoli (sia docente che studenti) attribuiscono a tali processi e agli eventi avvenuti in classe? Quali percezioni e quali vissuti in merito?
Quali scambi comunicativi sono stati attivati? Quali informazioni sono state scambiate e soprattutto quali processi di negoziazione del significato?
Che relazione ipotizzo tra ciò che ho osservato sul singolo, sottogruppo o gruppo classe e l'apprendimento che ho verificato?
Che possibilità abbiamo come docenti di migliorare i processi attivati agendo sulla significatività della relazione tra le azioni progettate e quelle implementate?

(Kalantzis e Cope 2012), che situino l'apprendimento dentro contesti complessi, che riescano a unire gli apprendimenti formali richiesti dalla scuola con quelli informali maturati dagli studenti in altri contesti;

2. generare apprendimento esperienziale, attivo e critico, anticipatore: un apprendimento che viene decisamente contrapposto a quello proposto dalla scuola *skill-and-drill* (Gee 2003), basata sulla memorizzazione dell'informazione spesso decontestualizzate;

3. progettare l'attivazione della "zona di sviluppo prossimale" negli studenti (Vygotskij 1978), di processi metacognitivi e di azioni di transfert (cfr. Box 2);

4. sostenere processi di narrazione (Bruner 2003). Riprendiamo Bruner per comprendere il potenziale della narrazione ai fini dell'apprendimento: «la narrativa in tutte le sue forme è una dialettica fra aspettativa e avvenimenti […] nonché un invito a formulare problemi, non una lezione su come risolverli». Grazie a queste caratteristiche consente di promuovere il processo di conoscenza non tanto della realtà ma del rapporto tra questa e il soggetto, in relazione con il suo sé e le proprie esperienze. Attivando il processo di racconto di noi, riusciamo a comprenderci e condividendo le narrazioni favoriamo l'apprendimento reciproco.

Oggetto del design del docente: la lezione

L'oggetto delle attenzioni progettuali è proprio la lezione.

In tale cornice, l'azione progettuale della lezione è vista come il tempo del pensare, il motore dell'agire educativo (Brandani, Tomisich 2005).

Nel corso dell'anno, vedremo come la progettazione della lezione non è altro che azione di design dell'itinerario educativo caro a Pellerey guidato da intenzionalità (intesa come capacità di calarsi nell'ottica di una educazione formale ma in grado di collegarsi agli apprendimenti informali) e da sistematicità (ossia non può essere evasivo o procedere per salti ma costruito e organizzato).

Perché proprio la lezione?

Due sono le motivazioni che ci hanno spinto.

La prima è legata alla rappresentazione sociale che si ha della lezione e alla poca conoscenza "tecnica" in merito. La seconda al ruolo fondamentale che essa gioca nel processo di apprendimento.

Partiamo dal primo aspetto: diamo per scontato che un "maestro sappia fare lezione". Basti pensare a come abbiamo imparato a fare lezione.

Sicuramente per tutti vale un primo criterio di apprendimento: per *modeling*, ossia vedendo dei "bravi" maestri agire la lezione. Ovviamente facciamo riferimento a criteri personali, al nostro punto di vista per esprimere tale giudizio (abbiamo imparato e quindi è stato un bravo maestro; emotivamente sentivamo vicino/lontano lo stile presentato e abbiamo provato a riprodurlo o ce ne siamo distanziati; ci siamo sentiti riconosciuti, ecc.). Tale criterio resta valido, il meccanismo del modellamento è alla base dell'apprendimento ma non basta da solo a sviluppare apprendimento critico anche perché se tale azione di analisi riflessiva non viene resa esplicita rimane legata fortemente alla soggettività… basti pensare se tale maestro è stato bravo solo con me (vicinanza) o lo è stato anche con gli altri miei compagni.

Un secondo elemento è legato all'apprendimento per esperienza: ho imparato a fare lezione provando e riprovando, elaborando sul campo le strategie di fronteggiamento e gestione della classe. Anche in questo caso occorre passare dalla pratica alla teoria per ren-

Box 2

Transfer

Recuperando le indicazioni di Gee, possiamo verificare l'attivazione di transfer quando :

- chi apprende si rende conto che una strategia precedentemente valida non funziona;
- chi apprende trasferisce abilità acquisite basandosi su analogie tra l'esperienza passata e il nuovo problema;
- chi apprende capisce che non ci sono soluzioni adatte a tutti i problemi, ma serve creatività;
- chi apprende usa ciò che scopre mentre sperimenta una strategia nuova (rifletto mentre agisco).

dere "esportabile" le conoscenze acquisite, poterle condividere, attivare processi riflessivi al fine di comprendere meglio i cambiamenti agiti "per necessità e sopravvivenza".
Terza via è legata ad un apprendimento più formale, legato all'aver acquisito un metodo durante la nostra formazione come futuro insegnante o nei corsi di aggiornamento. In questo caso la poca attenzione dedicata dalla formazione alla lezione, il limitarsi prevalentemente ad un paio di tipologie, la poca ricerca di evidenze su cui costruire sapere, mettono in dubbio che sia sviluppata una competenza specifica in tali corsi.
Ne è prova come nel 1994 la Rilevazione sull'attuazione dei programmi didattici per la scuola primaria ha messo in luce il prevalere della lezione frontale a scapito di altri metodi, come manchino studi su quanto tempo viene dedicato nella scuola a "fare lezione", su come i diversi tipi di lezioni impattino diversamente su apprendimento, su memoria, su motivazione.
A questo si aggiunge la rappresentazione sociale: se pensiamo alla lezione pensiamo (recuperando Gromi in Guasti 2002) «tre cose: i riti (di inizio e fine), la spiegazione, l'interrogazione».
Il fare lezione viene riduttivamente legato ad una trasmissione di informazione ai fini della sua memorizzazione, in cui la cattedra assume una valenza significativa del diverso posizionamento comunicativo e dei ruoli.
Tale idea di lezione è fortemente legata al nostro contesto culturale e non è un'eredità del passato.
Non è certo la struttura che aveva la lezione dei Sofisti che per insegnare dialettica e retorica memorizzavano il discorso di un maestro (attivavano forme di apprendimento per ripetizione e per modeling), lo analizzavano dal punto di vista delle forme del discorso (*learning by doing*) e evidenziavano argomenti utili in futuro (apprendimenti contestualizzati e ricontestualizzati).

Non lo erano nemmeno le lezioni elleniche che si modificano a seguito dell'introduzione di testi scritti, dove il maestro fa si sintesi dei contenuti ma come punto di partenza del confronto con testi posseduti dagli alunni.
L'azione di confronto avviene sui testi e non sulle parole. In questo quattro passaggi (Gromi ivi): lettura, memorizzazione, esegesi, giudizio.
L'azione di memorizzazione che resta fondamentale per l'apprendimento è comunque finalizzata allo sviluppo di capacità critica.
Con il Medioevo l'esercizio pratico del "fare lezione" da parte dello studente assume rilevanza: solo attraverso la presentazione di una tesi e la sua discussione consente di apprendere un metodo. La lezione come lectio era comunque una lettura con commento mai solamente frontale, dove il dialogo maestro-alunno è fondamentale.
Nel 1700 si conferma l'interattività della lezione (che nella metodologia di La Salle è relegata solo al catechismo) dove il maestro coordina, supervisiona, assiste il lavoro degli studenti.

Risorse

C. Freinet, **La scuola moderna**, Loescher, Torino 1963
J. Bruner, **La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola**, Feltrinelli, Milano 2001
J. P. Gee, **Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale**, Raffaello Cortina, Milano 2013
D. Laudrillard, **Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**, Routledge, London 2012
L. Vygotskij, **Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche**, 10ª ed., Laterza, Roma-Bari [1990] 2007

Dunque quando troviamo la lezione nel suo senso più trasmissivo? Nel XIX secolo: cattedratica, lunga spiegazione con metodo deduttivo.
Se recuperiamo dunque la storia, le tipologie, le ricerche ci accorgiamo di come sia necessario ripartire proprio dal "Metodo" della lezione per attivare l'apprendimento, attivando un'adeguata opera di design su di essa.
Crediamo fermamente che la lezione sia opera di trasposizione (Rivoltella, Rossi 2013) e rappresenti «un esercizio collettivo la cui efficacia dipende dalla sintonia che riesce a crearsi tra l'insegnante da un lato e gli intenti e le espressioni dei membri della classe dall'altro» (Bruner 2013). Proveremo a motivare ed esemplificare nel corso dell'anno questa convinzione, fornendo indicazioni per un buon lavoro di design.

Glossario

Approccio costruttivista

L'approccio costruttivista, in contrapposizione al dualismo soggetto conoscente/oggetto conosciuto, ipotizza la realtà come dimensione intra e intersoggettiva e, quindi, come tale, conoscibile solo a partire dai soggetti e dai costrutti attraverso i quali essi la costruiscono. La conoscenza intesa come qualcosa che accade nella mente del soggetto che apprende, viene ripensata come una attività di costruzione negoziata dei significati; all'apprendere individuale subentra dunque la concezione dell'apprendimento come compito sociale. Per tale approccio soggetto e oggetto non sono indipendenti né esterni uno all'altro e la conoscenza è possibile a partire dalla prospettiva dialogica/dialettica e ermeneutica/interpretativa. Non è più importante, quindi, giungere a definire la realtà come oggettivamente esistente e esterna, ma diventa importante conoscere le modalità interpretative e i costrutti con cui il soggetto legge tale realtà (teoria critica e storica) o la costruisce (costruttivismo).

Apprendimento significativo

Vygotski sosteneva che per diventare significativo l'apprendimento deve passare dallo scambio sociale, dal confronto di punti di vista, dalla messa in comune del patrimonio di conoscenze e di expertise di ciascun membro del gruppo (Vygotski 1934). Per Bruner (2001, p. 26) «Fare significato implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato al fine di sapere 'di che cosa si tratta in definitiva'. Benché i significati siano 'nella mente', hanno origine e rilevanza nella cultura in cui sono stati creati. È questa collocazione culturale dei significati che ne garantisce la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità. Il punto non è se esistano o meno dei 'significati privati'; quello che conta è che i significati costituiscono la base dello scambio culturale [...] Da questo punto di vista l'apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali» (Ivi; 17). Bruner condivide con Vygotskij la convinzione che l'intersoggettività è proprio l'elemento facilitatore dell'apprendimento. Nell'intersoggettività è compresa la funzione tradizionalmente svolta dall'insegnante (ma che possiamo attribuire al formatore nel caso dell'educazione degli adulti) che sposta la sua funzione dalla centralità della trasmissione del contenuto all'impalcatura di supporto alla conoscenza dei discenti.

Progettare le tipologie di lezione

Lesson planning

Le tipologie di lezione, punti di forza e criticità, il lesson planning

di Simona Ferrari, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Progettare la lezione è una competenza necessaria, richiede la conoscenza del metodo, delle diverse tipologie ed effetti, delle possibilità che si aprono. Occorre partire dall'introdurre le diverse tipologie di lezione per analizzarle, da un lato, con l'obiettivo di recuperare i contributi dell'attivismo pedagogico (Dewey, Froebel) e di alcuni maestri della lezione (Freinet, Don Milani) e, dall'altro, cercando di comprendere meglio quali tra queste tipologie si pongono come maggiormente adatte ad intercettare gli stili dei nativi digitali. In particolare proveremo a comprendere due parole chiave dell'attuale scenario didattico: il *microlearning* e la *flipped lessons*. Tale lavoro consentirà di giungere al lesson planning, uno strumento utile per progettare spazio, tempi e contenuti della lezione del docente di oggi.

La lezione

Progettare la lezione è una competenza necessaria per qualsiasi docente; richiede la conoscenza del metodo, delle diverse tipologie ed effetti, delle possibilità che si aprono adottando tipologie differenti di lezione.

Per implementare tale competenza occorre recuperare elementi che consentano di saper analizzare i diversi formati. Proviamo, prima di tornarci nel corso dell'anno con affondi ed esempi, a individuare le specificità di ciascuna tipologia in chiave di supporto all'apprendimento, mettendo in luce i punti di forza e quelli di debolezza per capire come intervenire in situazione didattica.

Che cosa intendiamo con lezione? La lezione è il luogo della comunicazione tra docente e allievo; recuperando questa definizione ci rendiamo conto fin da subito di come il suo valore didattico non sia messo in discussione.

Lo è invece l'improvvisazione a cui spesso si incorre, la non progettazione di questo momento perché ci si basa sulla padronanza del contenuto e sul dare per scontato che una buona lezione già svolta in una classe possa essere riprodotta in altri momenti o contesti.

Purtroppo spesso, quando si pensa alla lezione si pensa alla lezione frontale e la si connota con un significato negativo. In realtà, come vedremo, è spesso utile e necessario tornare alla lezione frontale. Ciò che viene contestato è il verbalismo (Guasti), quando questo, all'interno dell'attività didattica:

- porta al centro il contenuto;
- non tiene conto del ciclo di attenzione;
- non consente di lasciare spazio alla costruzione dell'obiezione;
- la parola assume importanza sovraesposta rispetto ad altri codici;
- viene ridotto, se non annullato lo spazio all'individualizzazione, ossia raccolta interessi e curiosità, bisogni, rispetto dei tempi personali e degli stili cognitivi;
- non viene dato spazio al confronto sociale necessario per l'apprendimento.

Questi criteri con cui iniziare a rivedere le proprie modalità di fare lezione non sono nuovi. Erano già stati contestati dall'attivismo. Nel rimettere al centro dell'agire didattico il soggetto che apprende, diversi autori avevano provato a ridurre le distorsioni che la lezione frontale poteva assumere.

Giusto per chiarire, richiamiamo alcune delle diverse modalità con cui si provava a creare "scuole nuove" anche perché ci fanno capire come il problema di "rinnovare la scuola" o di "confrontarsi con studenti diversi dal passato" non sia solo un problema dei docenti di oggi. Infatti troviamo il metodo per problemi con Dewey, i centri di interesse con Decroly, la dilatazione dello spazio/tempo della scuola per favorire l'esperienza diretta della Pizzigoni, il bambino "artista spontaneo" per provare a mettere in continuità scuola-famiglia con Boschetti Alberti, l'attività libera e partecipata di Agazzi, la scuola-città Pestalozzi, "la storia delle cose" di Cousinet, il tatonnement di Freinet.
Pur nella loro differenza di metodo, tutti questi autori sono accomunati nel tentativo di rendere la scuola capace di rispondere alle sfide complesse che la società portava (e possiamo dire porta) e riconosciuta come capace di creare cultura, dall'adozione dei principi della scuola attiva (cfr. Box 1).
L'esigenza quindi di "animare la lezione" è sempre stata esigenza del docente, non solo di quello che si confronta con il nativo digitale. L'intento di questo contributo è quello di provare a mettere ordine sul mondo variegato della lezione per fornire al docente elementi con cui analizzare e riflettere sul proprio stile di lezione e capire dove intervenire per renderla efficace. Grazie ad un attento lavoro di progettazione è possibile raggiungere tale risultato.
La premessa è infatti legata alla personale convinzione che una buona lezione non è altro che un esercizio di metodo, è esercizio di tecnica. Già Titone nel 1975 ci richiamava a questa impostazione: la "lezione integrale" è la sintesi tra istanza logica e psicologica, sinergia tra intellettto, affettività, memoria, sensazioni, immaginazione, volizione ed esecuzione motoria. Già allora proponeva uno schema tecnico in 3 fasi: si parte dall'orientamento iniziale, si passa dalla ricerca e analisi e si arriva alla sintesi finale. Per Frey tale triade era organizzata a partire dalla Regola (inquadramento generale, esposizione e ripetizione con altre parole) per giungere all'Esempio (elaborazione, dettagli, collegamenti) e tornare alla Regola (ricapitolazione, ripetizione dell'intervento iniziale). Non ci richiama la tripartizione dell'EAS?

Tipologie di lezione

Ma procediamo con ordine; partiamo dalle tipologie di lezione. Anche se quando pensiamo alla lezione ci viene in mente quella frontale, esistono svariate tipologie di lezione in base a:
1. livello di comunicazione: si va dalla lezione frontale (docente che comunica) a quella dialogata (bidirezionale) a quella partecipata (gli allievi sono gli attori e il docente è il regista);
2. tipologia di metodo su cui si basa (proposta da Tessaro): dal metodo puro (trasmissione informativa) a quello interrogativo, a quello riflessivo a quello partecipativo;
3. tipologia di compito (proposta da Cambi): lezione propedeutica o di sintesi, lezione esposizione, lezione elaborazione, metodo misto.
Nel pensare e leggere i diversi tipi di lezione che vedremo nel corso dell'anno ricorriamo ad uno schema di analisi basato sulla logica con cui viene pensata (progettata) la lezione. Ci troviamo così di fronte a tre modalità: deduttiva, induttiva, per problemi.
La prima modalità di lezione procede per **logica deduttiva**. Il ciclo deduttivo si articola in: premessa, affronta principi generali, sviluppa gli argomenti, giunge a conseguenze pratiche e esemplifica.
Al centro della lezione troviamo il contenuto (materia, parte

Box 1

Principi della scuola attiva così come sono stati codificati nel Primo Congresso internazionale dell'educazione nuova (Calais 1921) per merito di Ferriere

1. consentire l'espressione dell'energia vitale del fanciullo;
2. rispettare le singole individualità;
3. far emergere gli interessi e attivare esperienza diretta;
4. prestare attenzione alle fasi di sviluppo;
5. proporre occasioni in cui incrementare un atteggiamento cooperativo;
6. attivare processi di coeducazione;
7. educare l'uomo e il cittadino.

del programma, oggetto di studio) che viene sviluppato attraverso un processo analitico e reso sempre più complesso. La logica del docente è espositiva: trasmette conoscenze, parafrasa o supporta il manuale, organizza un sapere in modo da favorire la comprensione e la memorizzazione

Il processo che si attiva, a partire dalla spiegazione, è quello di tornare ad una fase individuale di studio e/o approfondimento ulteriore e di verifica. La centratura è sul singolo allievo che sviluppa il suo processo di relazione con l'oggetto in modo personale.

La relazione alunno-docente è di tipo asimmetrico. Al docente è richiesto un uso calibrato della parola, intesa come chiarezza espositiva, spiegazione completa, padronanza del linguaggio specifico, gestione del tempo, capacità di offrire spunti di riflessione per la fase di appropriazione individuale del contenuto.

Proviamo a evidenziare i vantaggi della lezione di tipo deduttivo perché questi vantaggi ci guidano anche in chiave di scelta di questa modalità. In particolare tale lezione consente di:

- in un tempo ridotto vengono presentate molte informazioni
- rende omogenee le conoscenze tra gli alunni
- fornisce strumenti interpretativi in poco tempo.

Gli aspetti negativi di tale modalità sono invece legati a:

- crea processi di dipendenza tra docente e alunno;
- genera atteggiamento passivo in chi ascolta;
- non tiene conto dei reali livelli di attenzione;
- non fornisce feedback al docente sui livelli di apprendimento o sulle sue modalità di insegnamento.

A cui si aggiungono quelli indicati da Damiano:

- la necessaria presa di distanza dall'esperienza;
- la natura "realistica" della parola;
- il rapporto che si crea tra suggestioni della parola orale e comprensione effettiva;
- la trasposizione data per scontata (si pensa che il lavoro di raccolta, organizzazione e strutturazione fatto dal docente nella progettazione della lezioni diventi automaticamente patrimonio del discente).

Proponendo nei prossimi numeri buone lezioni basate sul processo deduttivo scopriremo anche modalità di riduzione di questi rischi.

Il secondo tipo di lezione è invece legata ad una **logica induttiva**. I passaggi con cui si procede sono: presentazione di un caso particolare/un evento, sviluppo della riflessione, concettualizzazione, presentazione delle conseguenze e allargamento ad altri casi

Focus di questo secondo tipo di lezione è l'alunno e il suo processo di apprendimento. Forte è il richiamo a Don Milani che basava la progettazione delle sue lezioni a partire dal suo interessarsi a come i suoi studenti apprendevano perché per lui questo era il modo di prendersi cura di loro di un maestro.

Il docente che decide di progettare una lezione di questo tipo parte chiedendosi proprio quali sono le fasi del processo di apprendimento, quali tempi richiede e come tale processo può essere attivato, sostenuto e rinforzato nel corso della lezione.

La lezione ben progettata su metodo induttivo deve prevedere tre fasi:

- l'osservazione: si raccolgono e ricercano i dati, percezioni, impressioni
- l'elaborazione: si propone attività di analisi e organizzazione
- l'espressione: si prevede la costruzione personale, la riproduzione, il resoconto

Il processo che viene attivato, parte da un inquadramento da parte del docente dell'idea centrale (**framework**), che lascia spazio al percorso riflessivo che porta ad approfondire, sviluppare, provare ad applica le conoscenze proposte inizialmente attraverso la raccolta di argomentazioni e riflessioni individuali e di gruppo. Si torna, in fase di chiusura, ad un lavoro di **re-framework**, ossia di sintesi degli elementi emersi dall'esposizione dei lavori da parte degli studenti e di valutazione introducendo anche modalità di valutazione partecipata e tra pari.

Il dialogo diventa centrale per sviluppare il processo induttivo, con una comunicazione circolare tra docente e alunni. Il docente, in questa seconda modalità, deve saper osservare e registrare gli elementi che emergono dal lavoro svolto dai singoli o dai gruppi e ritornare sull'idea iniziale ampliandola con tali elementi emersi. In que-

sto caso l'adozione di mappe concettuali può risultare funzionale.
Il vantaggio della lezione basata su processo induttivo è sicuramente legato al recupero dell'esperienza dello studente
Infine la lezione basata su una **logica per problemi**. Questo tipo di lezione è anche definita lezione per elaborazione.
Il ciclo stavolta si articola attorno a: formulazione/proposta di domande significative, costruzione del senso e importanza del tema, costruzione di soluzioni e formulazione dei concetti, conclusioni e conseguenze.
Punto centrale di questa tipologia di lezione è il soggetto e il suo mondo esperienziale. Il docente attiva nel processo di ricerca della soluzione il gruppo classe, coinvolgendoli come co-ricercatori. Nella lezione presenta la situazione problematica, fornisce ipotesi di lavoro e materiali relativi da cui ricavare risposte; gli allievi si esprimono proponendo procedimenti risolutivi.
Per progettare la lezione occorre seguire un metodo, e in questo caso si segue quello scientifico o della ricerca, e tenere presente che un problema non è un dato (allora sarebbe meglio tornare alla lezione basata sulla logica deduttiva) ma è la sintesi del processo di definizione del problema a partire dall'analisi dei dati. Il docente deve affrontare il tema oggetto con una modalità di problem-solver come nel ciclo presentato nella figura (Figura 1).
Quali sono i passaggi da seguire nella progettazione di una lezione di questo tipo? Non bisogna partire dal problema come lo presenteremmo agli studenti, anche se saremmo tentati di lavorare sulla domanda da porre alla classe in apertura.
Le tre fasi di lavoro progettuale sono articolate in:

Figura 1

- una fase di analisi in cui il docente rende evidente tutti gli elementi che concorrono al problema ossia una raccolta dei dati, analisi e confronto delle soluzioni anche in campi diversi;
- una fase dedicata alla formulazione delle ipotesi, in cui prova a combinare elementi diversi, effettuare sostituzioni, ridurre o ingrandire le soluzioni proposte su scale diverse, in poche parole provando a mettere i dati in relazione tra loro e verificando la tenuta delle ipotesi formulate. Qui la capacità creativa del docente viene fortemente chiamata in causa provando a stabilire connessioni nuove tra i dati
- una fase di contestualizzazione, in cui prova finalmente a tradurre il problema in modo che sia percepito dagli studenti come interessante, sfidante, possibile, necessario, reale, vicino. Altrimenti non si attiverà il ciclo che porta alla sua risoluzione.

I vantaggi di questa terza modalità sono collegati con alcune evidenze del metodo, in particolare:
- le domande preparano ad un ascolto più attivo;
- l'attenzione aumenta per via della curiosità insita nella problematizzazione;
- lo spazio non è dato ai contenuti ma a problemi, ossia maggiore contestualizzazione e coinvolgimento.

L'effetto negativo sta proprio nella fatica a trovare e definire il problema in modo che intercetti l'interesse dello studente.
Forniamo un quadro che provi a sintetizzare gli elementi delle tre modalità (Figura 2).

La lesson plan

Nel corso dell'anno vedremo quindi esemplificate tipologie di lezione attraverso una lavoro di presentazione di lesson planning, ossia sull'attività di microprogettazione, richiesto al docente.

In particolare 3 sono le questioni fondamentali che saranno recuperate nelle diverse pianificazioni di lezione:

1. lo spazio
2. il tempo
3. il contenuto.

Alla luce dell'affermazione "se vuoi cambiare la didattica, cambia l'aula" (Freinet) il primo elemento di analisi e riflessione è legato al tema della relazione tra spazio e lezione, individuando come, alla luce dei cambiamenti della lezione si deve necessariamente modificare il setting.

Lo spazio della lezione diventa oggetto di un contributo che, a partire dalle evidenze di ricerca che mettono in luce come questo impatta sull'apprendimento, esempi di possibili setting d'aula (con e senza tecnologie) e tipologie di lezione meglio di adattano a queste diverse configurazioni.

Secondo elemento preso in considerazione riguarda la progettazione del tempo. Quando? e per quanto? sono le domande guida al lavoro di design della lezione recuperando alcuni principi dettati dal movimento dell'educazione lenta (Domènech Francesc 2011) necessaria per sviluppare apprendimenti significativi e profondi (Novak, Bruner). Il tema verrà presentato all'interno di due contributi: un primo che esemplifica il movimento dell'educazione lenta, i 15 principi e come possono essere applicati per una lezione che li rispetti. Un secondo contributo che mette in luce il tempo della lezione alla luce del *microlearning* e degli episodi di apprendimento situato come metodo di dare un giusto ritmo alla lezione.

Ultimo aspetto centrale della lesson plan riguarda la scelta dei contenuti della lezione. Lo si farà a partire dallo sviluppo del pensiero breve e della capacità di *questioning*.

Risorse

G. Aleandri - C. Gemma, **Come preparo la lezione**, Armando, Roma 2012

L. Guasti, **Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo**, Vita e Pensiero, Milano 2002

E. Damiano, **La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento**, Franco Angeli, Milano 2013

Glossario

Tatonnement: letteralmente "andare a tentoni", è un concetto introdotto da Freinet per indicare la centralità dell'esperienza esplorativa del bambino. Il docente ha quindi il compito di orientare tale esperienza attraverso il lavoro in comune, cooperativo, che in età infantile avrà necessariamente il carattere di un lavoro-gioco.

Figura 2

Tipologia di lezione	Frontale	Dialogata	Partecipata
Logica	Deduttiva	Induttiva	Per problemi
Focus	Contenuto	Soggetto che apprende	Esperienza
Procedimento logico	Dal semplice al complesso	Dall'idea centrale all'espansione	Risoluzione di problema
Direzione della comunicazione	Top-down, oneway	Bidirezionale	Circolare
Processo	Spiegazione-studio-verifica	Focalizzazione sul tema "lavoro di appropriazione-analisi-esposizione"	Problem-solving
Dimensione prevalente	Ascolto	Elaborazione	Ricerca
Attenzione del docente	Uso della parola	Sintesi	Orientamento del gruppo

Religione 2.0

Un blog per insegnare Religione nell'era digitale

di Chiara Friso, insegnante di scuola primaria [*]

La home page del blog **Religione 2.0**

http://www.religione20.net/

Piattaforma di blog hosting

Il blog è sviluppato con Wordpress, ma ospitato su dominio proprio.

Anno di fondazione e frequenza di pubblicazione

Il primo **post** risale al novembre del 2007. La frequenza di pubblicazione varia dai 2 fino a più di 70 post al mese.

La funzione dei commenti è abbastanza praticata (da 1 a 10 commenti per post); dopo alcuni giorni dalla pubblicazione, l'autore disabilita la funzione commenti per evitare spam sui post più vecchi.

Nei periodi di intensa pubblicazione, il blog registra più di 1000 accessi unici al giorno.

Autori, gestori

L'autore e gestore è Luca Paolini, docente di IRC presso la scuola secondaria di primo grado.

Destinatari, partecipanti

I destinatari del blog sono sia gli studenti dell'autore, sia tutti i docenti, gli educatori, i catechisti, i religiosi che sono interessati al tema dell'insegnamento della religione cattolica nell'era digitale. La pubblicazione dei post è competenza esclusiva dell'autore.

Tipologia

Si tratta di un blog tematico che affronta il tema dell'insegnamento della religione cattolica e dell'educazione integrale e globale nell'era digitale.

Mission

L'obiettivo è quello di sperimentare nuove modalità per insegnare ed apprendere questa disciplina e di fornire agli insegnanti idee, suggerimenti, esempi e buone pratiche di utilizzo delle tecnologie 2.0 per realizzare esperienze didattiche di successo, interattive e al passo coi tempi.

Attività

L'attività maggiormente praticata nel blog è quella di pubblicazione dei contenuti a scopo divulgativo ed argomentativo. Due sezioni (corsi-moduli) del blog sono specificatamente dedicate alla didattica con gli studenti. Al momento queste sezioni vengono utilizzate, con accesso protetto, per gli studenti di un laboratorio di "Didattica e nuove tecnologie" condotto dall'autore stesso presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "Beato Niccolò Stenone" di Pisa.

Best practice

Nel 2008 *Religione 2.0* vince il Primo Premio come *Miglior Sito Web Cattolico 2008* assegnato dall'Associazione Webmaster Cattolici (WeCa). Il titolo viene assegnato per: «…la dedizione, la passione, l'alta professionalità profusa nel progetto. Illustrando le potenzialità del web 2.0, è una piattaforma per l'integrazione di contributi dell'insegnamento della religione cattolica e nell'educazione integrale dei ragazzi, sia a scuola che fuori»[1].

Layout grafico

Il blog ha un **layout** grafico sobrio ma accattivante (*Modern style*, tema grafico sviluppato da **http://flexithemes.com/**). La schermata è suddivisa in una pagina centrale, una colonna laterale destra e un **menu** sotto il titolo, da cui si accede a differenti aree: Home, Amici, Religione 2.0, Corsi e Materiali (queste ultime due aree sono protette da password, quindi non accessibili da tutti gli utenti). Nella pagina centrale appaiono i contenuti in ordine cronologico dal più recente al più remoto secondo il format tipico del blog. Nella colonna di destra trovano collocazione: le aree di connessione ai social, lo spazio di presentazione dei libri dell'autore, la tag cloud del blog, l'archivio per argomento e mensile, lo spazio meta per i feed RSS, il blogroll e l'area con indirizzo mail per informazioni.

[1] In Internet, URL: **http://goo.gl/HlNign**.

Funzionalità tecnologiche

L'impiego delle nuove tecnologie è uno dei punti di forza di questo blog. L'autore discute e propone l'utilizzo di tablet, smartphone, applicazioni web, LIM, software didattici ecc. come strumenti per la facilitazione, l'innovazione e il miglioramento delle pratiche di insegnamento e di apprendimento. Nel blog stesso vengono impiegati: link, collegamenti a social network, feed RSS sia per i post che per i commenti, immagini, video, applicazioni web.

[*] L'autrice ringrazia sentitamente Luca Paolini, per la disponibilità a collaborare nel fornire preziose informazioni sul suo blog.

Risorse

L. Paolini, **Nuovi media e web 2.0. Come utilizzarli a scuola e nei gruppi**, EDB Scuola, Bologna 2010

Glossario

Blog (o **weblog**): risultato dell'unione delle parole *web* (Rete, Internet) e *log* (traccia, diario), indica uno spazio virtuale dalla struttura simile ad una semplice pagina web, in cui è possibile pubblicare contenuti di vario tipo (testi, video, immagini, registrazioni audio…) che appaiono in ordine cronologico inverso, dal più recente al più remoto.

Piattaforma di blog hosting: piattaforme commerciali che forniscono agli utenti del web la possibilità di crearsi, gratuitamente o a pagamento, un proprio blog in modo veloce e facile. Si chiamano piattaforme di "blog-hosting" perché *ospitano* i blog creati tramite il servizio erogato.

Layout: forma visibile, struttura grafica del blog.

Menu: spazio, collocato generalmente sotto l'*header* (titolo) di un blog, organizzato in bottoni (a cui corrispondono specifiche categorie contenutistiche) che collegano a pagine web diverse dall'*home page*.

Post: unità contenutistica minima del blog con finalità comunicative e specifiche caratteristiche di struttura.

Il luoghi del comunicare tra scuola, famiglia e Rete

Comunicare l'azione didattica

La comunicazione è lo spazio della relazione educativa. L'insegnante comunica in classe e in Rete, con i colleghi e con le famiglie, con i media e con il corpo

di Alessandra Carenzio, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Cosa significa comunicare? Il termine evoca significati che toccano versanti diversi: il versante strumentale, perché comunico sempre con un mediatore e con uno strumento, pensiamo alla voce come primo mezzo di comunicazione (Ong, McLuhan), ai media come strumenti di rappresentazione, condivisione, discussione. Il versante del contenuto dell'atto comunicativo, e gli esempi sono illimitati (un voto, il comportamento di un alunno, la fotosintesi, la preistoria, un evento). Il versante della relazione, che è il cuore della comunicazione (mettere in comunicazione significa connettere, avvicinare, incontrare l'altro). La comunicazione, dunque, è una sorta di cornice, ma anche di strumento per l'agire didattico dell'insegnante. La sezione "Comunicare" vuole esplorare queste dimensioni, entrando nei luoghi della comunicazione: classe, scuola, famiglia, Rete.

Quando parliamo di comunicazione come categoria generale, senza aggettivi o elementi caratterizzanti (la comunicazione politica, la comunicazione educativa, la comunicazione aziendale e via discorrendo) vengono alla memoria tutte quelle esperienze passate e presenti che per noi hanno a che fare con il comunicare: la relazione profonda con una persona alla quale vogliamo bene, il passaggio di informazioni che uno sconosciuto sollecita chiedendoci l'ora per la strada, i gesti che tracciamo in aria quando dobbiamo chiedere attenzione, una lezione alla quale abbiamo assistito sui banchi di scuola, le parole che formano il nostro pensiero davanti alla richiesta di un bambino, il silenzio, gli sguardi.
Si tratta di aspetti che non sempre prendiamo in considerazione. Così, quando pensiamo al comunicare, si mettono in moto fattori diversi che ci portano a sorridere pensando alla persona cara (gli aspetti emotivi e affettivi che la dimensione relazionale della comunicazione porta in gioco), a concentrarci o fermare i nostri passi per estrarre il cellulare dalla tasca e comunicare l'ora esatta, perché una disattenzione o un'informazione errata potrebbero causare la perdita del treno oppure un'espressione di noia dovuta al ritardo del mezzo di trasporto (la comunicazione è anche contenuto). Ma anche a essere fraintesi nel momento in cui i gesti e il corpo non comunicano o mal comunicano, da qui l'importanza di una condivisione dei codici: aprire la mano e mimare l'operazione della conta sulle dita, alzare il braccio in aria, toccare il naso con l'indice alzato sono solo alcuni dei gesti che abbiamo visto compiere agli insegnanti per richiamare il silenzio o che noi stessi abbiamo attivato. Se questi gesti semplici non vengono condivisi in chiave di significato, allora l'insegnante si troverà in difficoltà e gli alunni non avranno modo di seguire le richieste esplicitate (la comunicazione è atto, gesto, forma).

Le dimensioni del comunicare

Tutte queste esperienze comunicative, nella nostra vita, segnano ciò che definiamo come comunicazione, mettendo insieme alcune dimensioni. Le vediamo insieme per capire in che modo questa sezione intende ospitare la tematica della comunicazione in tutti i numeri della rivista.
La prima dimensione ha a che fare con la **forma**. Un messag-

gio comunicativo ne è sempre dotato e proprio la forma orienta la percezione del contenuto. Se voglio comunicare un brutto voto a un allievo dovrò prestare attenzione – oltre che alle parole che esprimono il messaggio – alla modalità con cui le accompagno (un gesto, la prossemica, lo sguardo). La forma, qui, incide su come il contenuto sarà percepito, sulle implicazioni comportamentali (il pianto, una risata, un commento sarcastico, un'occhiataccia) e su quello che il voto o la valutazione innescheranno nel mio allievo. Quest'ultimo infatti potrebbe attivare un comportamento proattivo, segnato dalla volontà di rifarsi e di migliorare, per essere capace e competente, oppure potrebbe reagire con il tipico atteggiamento immobilista rappresentato dall'immagine disfattista del gettare la spugna.

Inoltre, con il concetto di forma intendiamo anche tutti gli strumenti, i mezzi, gli ambienti, che utilizziamo per la comunicazione didattica: la LIM appesa vicino alla cattedra e alla lavagna di ardesia, il tablet nella logica *one-to-one* o condiviso per gruppi di lavoro, il film di animazione che scegliamo di vedere insieme per parlare dei dinosauri, i documentari, i fumetti, la fotografia che usiamo come strumento di racconto o di documentazione di processo.

La lista potrebbe proseguire, ma si tratta evidentemente di tutti i media e di tutte le tecnologie che entrano in classe e che possono assumere il ruolo di ospiti indesiderati, che interpelliamo in una discussione proprio per non sembrare maleducati (ormai sono lì, seduti in salotto!), di compagni di strada con cui ci confrontiamo tutti i giorni (a volte lasciandoli riposare, perché saper usare i media significa anche sapere quando non usarli), uno strumento utile che utilizziamo sulla base del nostro stato d'animo o di quello della classe (spesso, se i bambini sono stanchi si pensa ai media come elementi leggeri, che riempiono spazi che altrimenti sarebbe impegnativo gestire).

La seconda dimensione ha a che fare con la **relazione**. La comunicazione è relazione, è occasione di incontro e di scontro, spazio relazionale denso dove il mio modo di essere si interfaccia con l'altro. Riprendendo Rivoltella, «in quest'ottica, la comunicazione viene ricompresa come una realtà di *interazione* che non mette in gioco i saperi ma la *dimensione affettiva* (area dell'essere) e trova nella metafora del *dialogo* una efficace categoria interpretativa» (Rivoltella 2001, p. 51). Curare la relazione nella nostra didattica è un aspetto decisivo e tocca tutte le situazioni di confronto che ci vedono come parte di un gruppo, pensiamo al rapporto di lavoro con i miei colleghi, e alle situazioni di confronto con le famiglie, che sempre più spesso chiedono alla scuola e agli insegnanti un carico di lavoro nuovo rispetto al passato.

La terza dimensione ha a che fare con il **contesto** della comunicazione, che avviene sempre in uno spazio di cui dob-

biamo essere capaci di leggere i confini, possedendo o creando con l'esperienza la mappa del territorio. Comunicare significa – qui – agire in uno spazio che pone alcune limitazioni e fornisce stimoli. Se conosco queste limitazioni e questi stimoli posso sfruttare a pieno l'ambiente del quale faccio parte (nella scuola o all'interno del territorio sociale e professionale dove è fisicamente collocato l'istituto scolastico). Poiché, oggi più di ieri, il contesto dell'insegnante è anche il mondo e la Rete, conoscere questi luoghi diventa imprescindibile per abitare l'educazione e stimolare il confronto.

L'insegnante, in sintesi, comunica in classe (ma non solo) con tantissimi strumenti che lo rendono comprensibile, chiaro, efficace e disponibile, spesso inconsapevolmente. Ecco perché, passando alla scansione della sezione dedicata alla Comunicazione nella rivista, le tematiche che affronteremo nel nostro progetto hanno a che fare proprio con gli strumenti mediali, le tecnologie, il corpo e la gestualità, (forma); con la relazione a scuola, verso l'interno nell'ambito del confronto professionale con i colleghi e, verso l'esterno, nella direzione della comunicazione del proprio lavoro alla famiglia (relazione); la gestione della propria identità di insegnante in Rete, nei blog e nelle community che raccolgono le idee di tante persone che nella scuola trovano il proprio habitat espressivo e professionale (contesto).

I luoghi del comunicare

Abbiamo deciso di farci guidare da una parola chiave che possa mettere insieme tutti questi fili e annodarli attorno a un numero gestibile di concetti. Questa parola è **luogo**.

Sembra paradossale parlare di luogo oggi, quando l'idea stessa decade e perde di materialità grazie alla Rete (non solo comunichiamo sempre, seguendo il primo assioma della comunicazione di Watzlawick, ma anche da qualsiasi luogo, grazie alla portabilità dei *device* di comunicazione, alla loro misura così contenuta da stare in tasca, alla presenza di copertura di rete che ci fa essere sempre connessi). Intendiamo il luogo sia come spazio fisico con porte, finestre e pareti, sia come spazio mentale.

Dunque, seguendo questa logica, la domanda successiva è *"Quali sono i luoghi del comunicare dell'insegnante?"*. Sono almeno quattro.

Il primo, e più intuitivo, è la **classe**, scenario dell'azione e palcoscenico delle trame dell'agire didattico, dove facciamo transitare la prima dimensione della forma.
L'insegnante, infatti, comunica con i media e con il corpo, pensiamo anche ai contributi più recenti che ripensano il corpo come strumento di insegnamento e di apprendimento, ai neuroni specchio e al concetto di modellamento nell'apprendimento. I numeri due, tre e quattro della rivista saranno collocati proprio in classe con questa scansione: comunicare con i media, comunicare i media nell'azione didattica, comunicare con il corpo. Nel secondo contributo curato per questo primo numero inizieremo, invece, a preparare il terreno per individuare qualche suggerimento rispetto all'ambiente più adatto per lavorare con i media in modo proficuo, pensando alla cassetta degli attrezzi dell'insegnante in termini metodologici (quali tecniche e strumenti, quale cornice metodologica è più congeniale).
Il secondo luogo è la **scuola**, dove l'insegnante comunica con i colleghi, ma anche la propria professione (comunicare la scuola: in questo senso comunico il mio lavoro, grazie alla documentazione che ho raccolto). Il quinto e il sesto numero della rivista saranno dedicati alla comunicazione a scuola, intesa come ambito di relazione professionale interdisciplinare, dove comunicare con i colleghi fa la differenza per organizzare e documentare bene il proprio progetto educativo.
Il terzo è la **famiglia**, alla quale dedicheremo il numero sette e il numero otto della nostra sezione, approfondendo i temi della comunicazione dei voti/valutazioni e della relazione con le famiglie. Questo ultimo tema evoca molte immagini tratte da film ed esperienze "social". Ne condivido solo due. La prima è tratta dalla pellicola molto nota, soprattutto per chi insegna, "La Scuola" girata da Daniele Lucchetti nel 1995 e interpretato da Silvio Orlando. Nella sequenza dedicata ai colloqui con i genitori ci sono profili molto diversi. Alcuni insegnanti sono attenti al solo voto, dimenticando il processo che porta all'esito finale, altri alla figura dello studente e alle sue competenze, altri ancora cercano di contestualizzare le valutazioni restituendo un quadro ampio. Rispetto ai genitori, vediamo mamme ansiose che vorrebbero interpellare lo psicologo, padri violenti che insultano i figli e genitori che invece attaccano gli insegnanti. La seconda immagine è riferita alla vignetta che poco tempo fa popolava in forma virale le pagine di Facebook e i profili di molti (soprattutto insegnanti): nella parte sinistra è rappresentata una tipica situazione di confronto genitori-insegnante, con l'alunno evidentemente indisciplinato o con scarso rendimento che viene sgridato e ripreso dai genitori; nella parte destra lo stesso alunno è al fianco dei genitori che, con rabbia e arroganza, mostrano all'insegnante il compito del proprio figlio e chiedono animatamente spiegazione del brutto voto, rimproverandolo per il giudizio negativo espresso. Per quanto si tratti di una battuta, sicuramente molti di noi hanno percepito un fondo di verità nell'immagine.
Il quarto luogo è quello della **Rete**, che consente di recuperare la dimensione del contesto, inserendola nel dibattito attuale degli ambienti di comunicazione online. I numeri nove e dieci si occuperanno di comunicazione in Rete, nello specifico toccando il tema dei blog tenuti dagli insegnanti (ormai moltissimi) e delle community, suggerendo alcuni ambienti da frequentare per aggiornare le pratiche e prendere spunto grazie al confronto con professionisti riflessivi di tutto il mondo (si veda la sezione "Professione insegnante" e l'apertura europea dell'insegnamento).
Molti autori che si occupano di didattica, tra cui Rivoltella, definiscono la scuola come

Risorse

E. Damiano, **L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento**, Armando, Roma 1999
P.C. Rivoltella, **La comunicazione e le relazioni didattiche**, in P.C. Rivoltella - P.G. Rossi (a cura di), **L'agire didattico. Manuale per l'insegnante**, La Scuola, Brescia 2013
P.C. Rivoltella, **Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende**, Raffaello Cortina, Milano 2012
J.P. Gee, **Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale**, Raffaello Cortina, Milano 2013
G. Rizzolatti - G. Sinigaglia, **So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio**, Raffaello Cortina, Milano 2006

«forma di drammaturgia», la classe come palcoscenico e il "mestiere" dell'insegnante come "attore".
Se ci pensiamo bene l'azione didattica è veramente una forma teatrale: come un attore studia il copione, fa ricerca per entrare nel personaggio o scrive i testi che andrà a trasformare in magia affabulatoria, così l'insegnante prepara la lezione, si documenta, produce materiali e ha un canovaccio su cui lavora in classe, facendo i conti con gli imprevisti dell'ambiente (una differenza con il teatro c'è: a teatro raramente lo spettatore pagante si alza lamentandosi del pezzo troppo lungo o complicato, o comunicando che la sera prima il gatto aveva fatto sparire il programma della stagione teatrale in corso!).
E ancora, come l'attore usa il corpo in situazione e deve rendere accessibile un contenuto attraverso i vari attrezzi di scena precedentemente predisposti, così l'insegnante si serve di strumenti, dai mediatori didattici (attivi, iconici, analogici e simbolici seguendo Damiano) ai codici della sintassi della comunicazione di cui disponiamo (il corpo, la voce, i segni grafici o iconici) fino ad arrivare alla spazio della classe (la classe-laboratorio che tanto ci ricorda Freinet).
Vorremmo allora che la sezione dedicata alla Comunicazione funzionasse in tre direzioni, per intercettare le esigenze di scena dell'insegnante: costruire una repository ragionata dove trovare spunti su cui lavorare a scuola (pensiamo non solo agli articoli in sé, ma anche ai box dedicati al Glossario o alla mappatura delle applicazioni/software/ambienti presentati negli articoli); diventare un'occasione di confronto con le voci di tanti colleghi impegnati sul "palco" quotidianamente; rappresentare per gli insegnanti uno stimolo per promuovere progettualità e percorsi innovativi capaci di valorizzare i talenti e quelli degli allievi, grazie all'esempio dei maestri che hanno già aperto le danze e sono scesi in pista. Un'ultima battuta su questo punto. Chi scrive è impegnata certamente nel mondo dell'università, ma entra in classe più volte a settimana per incontrare i ragazzi e i bambini, per motivi di ricerca e di formazione sulla didattica, le tecnologie e i media. Per questo, pur non dovendo affrontare la scuola tutti i giorni, si tratta di un ambiente noto, conosciuto e rispettato.
Per bilanciare il punto di vista e venire incontro alle esigenze di chi invece a scuola c'è tutti i giorni, con il sole e con la pioggia, abbiamo scelto di interpellare, come autori, maestri di scuola e testimoni della didattica che per carattere, formazione, occasioni di sviluppo professionale e ambiente lavorativo sperimentano e praticano, a volte prima di altri e a volte insieme ad altri colleghi.
A loro dedichiamo un ringraziamento particolare, per la disponibilità e la voglia di parlare del proprio mestiere e dei luoghi che quotidianamente li impegnano con tenacia, ai lettori un augurio di buona lettura.

Glossario

One-to-one: in italiano l'espressione suona così "uno-a-uno". Si intende la logica di fruizione e distribuzione delle tecnologie su base individuale, per cui ogni alunno riceve un dispositivo che diventa personale, come l'astuccio, il quaderno, la cartella, il banco. Poter lavorare nella logica one-to-one, soprattutto nel momento in cui è presente in classe e non in un'aula dedicata (l'aula computer) ha dei guadagni, nel momento in cui la tecnologia è disponibile per tutti e viene accompagnata da una progettazione seria. Avere un dispositivo personale può infatti stimolare la responsabilità verso l'oggetto, favorire un utilizzo maggiore proprio perché non impone una negoziazione nell'accesso al mezzo (non devo dividerlo con nessuno), supportare un uso "naturale" (se la tecnologia è in classe). Certamente, la logica one-to-one non deve ridursi al semplice utilizzo individuale, ma inserirsi in un meccanismo più ampio che preveda lavori in gruppo, momenti di confronto e problem solving collaborativo.
Assiomi della comunicazione: la *Scuola di Palo Alto* (scuola di psichiatria che prende il nome dalla località californiana dove ha sede il *Mental Research Institute*, fondato negli anni '50 dello scorso secolo da Don Jackson) segnò il corso degli studi sulla psicologia e sulla comunicazione con la pubblicazione, nel 1967, del testo "Pragmatica della comunicazione umana" dove sono discussi cinque assiomi. Gli elementi imprescindibili presenti in ogni comunicazione sono: 1. non si può non comunicare; 2. i messaggi possiedono un aspetto di contenuto e uno di relazione; 3. il flusso comunicativo è espresso secondo la punteggiatura utilizzata dai soggetti che comunicano; 4. le comunicazioni possono essere analogiche (le immagini, i segni) e digitali (le parole); 5. la relazione comunicativa può essere di tipo simmetrico (due amici) e di tipo complementare (alunno e maestro). Si veda: (P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971).

La cassetta degli attrezzi ideale

Comunicare con/i: media

I media elementi diffusi nell'esperienza individuale: l'integrazione in classe necessita di accorgimenti e riflessione didattica

di Alessandra Carenzio, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

I media fanno parte della nostra esperienza individuale e negli ultimi anni hanno iniziato, su base motivazionale diversa, a popolare con maggiore visibilità le nostre aule. Diversi fattori hanno favorito il cambiamento di presenza: i costi della tecnologia sono diminuiti, la spinta sociale è diventata più alta, è aumentata la desiderabilità dei media, i discorsi di accompagnamento si sono moltiplicati, gli insegnanti sperimentatori hanno fatto da apripista e molti dispositivi politico-economici di supporto (bandi e piani di digitalizzazione) sono stati attivati. Non basta però avere le tecnologie e i media in classe per comunicare con i media e i media, serve una progettualità (a lungo termine), un obiettivo, una metodologia, un ambiente favorevole, una struttura capace di accoglierli. In questo contributo proviamo a ragionare sulla cassetta degli attrezzi dell'insegnante più congeniale.

Quando ho completato il percorso di studi universitari, con una tesi sulla Media Education, la presenza dei media a scuola era diffusa, ma non sempre in modo consapevole e certamente non così dirompente come nel nostro presente. Si era già scritto molto sul tema[1], si era già dibattuto su quale fosse la definizione migliore, su quale fossero i confini disciplinari e quali obiettivi si dovessero mettere nella lista delle priorità. Tutto questo dibattere aveva occupato almeno quattro Congressi Internazionali e aveva sollecitato l'intervento di tanti studiosi e accademici. Gli insegnanti, invece, lavoravano sul campo e provavano a sperimentare, spesso senza considerare la Media Education come cornice teorica e senza preoccuparsi della documentazione delle esperienze svolte.

Sono passati molti anni da quel periodo e sono intervenuti alcuni cambiamenti che hanno reso diverso il contesto di lavoro e di accesso ai media.

Proviamo a riflettere su questi cambiamenti per discutere, oggi, quali sono le condizioni ideali per fare didattica con i media e per comunicare i media, definendo una sorta di cassetta degli attrezzi (o punti di attenzione) che ogni insegnante dovrebbe costruire, sia in termini di ferramenta, sia in termini di metodi, tecniche e strumenti operativi.

Prima però, dedichiamo qualche battuta per spiegare i termini in gioco, considerando che i numeri due e tre della rivista previsti per questa sezione andranno a toccare l'argomento con esperienze, proposte di metodo e racconti di didattica.

Termini in gioco

"Comunicare con i media" e "comunicare i media" non sono la stessa cosa, pur andando a braccetto. Posso usare i media e le tecnologie come supporti per la mia didattica, ad esempio scegliendo un video per raccontare una storia o introdurre la classe a un contenuto.

[1] Nel 1973, il Conseil International du Cinéma e de la Télévision ha definito la Media Education come «lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica e autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogiche». B. Pavlic, *UNESCO and Media Education*, in "Educational Media International", 24, 1987, p. 32. Pochi anni più tardi, lo stesso CICT vede la Media Education come percorso praticabile «ad ogni livello: primario, secondario, post-secondario, nell'educazione degli adulti e nell'educazione continua e in ogni circostanza», ampliando lo spazio occupato dai media, non più concepiti solo come «arti pratiche e tecniche». Secondo Rivoltella, la Media Education si configura come «quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo» (Rivoltella 2001, p. 37).

Facendo questo non necessariamente mi soffermo con i miei alunni sul formato del video, spiegando loro il funzionamento del cinema, il senso del genere documentaristico oppure il motivi per cui il messaggio lanciato da quello spot fa così presa da farci alzare dal divano e dirigerci verso il supermercato. In sostanza, il nostro accento è posto sul valore strumentale del mezzo, come tramite che ci consente di fare qualcosa che non necessariamente ha a che fare con il formato. Avrei potuto portare i ragazzi in laboratorio di scienze, usare una presentazione, parlare senza supporti, chiedere ai bambini di condividere il proprio punto di vista, far produrre un disegno, ma ho scelto un video. Perché tutti questi esempi? Per sottolineare un aspetto di fondo: non dobbiamo operare necessariamente una scelta esclusiva, il bravo insegnante che lavora con i media è capace di non usarli, è consapevole di possedere diversi punti di accesso al sapere, capisce quando una strategia è più funzionale di altre e quindi opera secondo riflessione.

Sul secondo versante, invece, posso ragionare sui media, trasformandoli in oggetto di studio e di analisi approfondita in qualità di linguaggio e strumento che ha un peso sia nel modo di comunicare, sia nel modo di stare con gli altri (questa è in poche parole la Medium Education), soprattutto in tempi "social" come quelli che stiamo vivendo. Pensando alla nostra classe, posso organizzare un percorso sulla fotografia, ragionando strettamente sulla struttura delle immagini fisse, sulla loro composizione e sulle sue funzioni: un'immagine suscita emozioni, si sofferma su un dettaglio, ci consente di staccare i piedi da terra e portarci lontano, documenta.

Risulta chiaro come si tratti di due aspetti complementari. Posso comunicare con i media, senza riflettere sui media? Forse è possibile, ma di certo come insegnante devo aver condotto un percorso di analisi di tutte le soluzioni, linguaggi e modi di comunicare il contenuto oggetto della lezione. Probabilmente le motivazioni alla base della scelta non vengono condivise con la classe, ma sono state costruite nella fase progettuale. Posso invece comunicare i media senza utilizzarli? La risposta in questo caso è negativa. Non posso parlare della fotografia, per tornare al nostro esempio, senza scattare fotografie! Non mi è concesso, altrimenti il percorso si ridurrebbe a una lista di definizioni, all'analisi di prodotti che non sempre entrano nel circolo virtuoso dell'appropriazione che la pratica al contrario consente.

La classe, in sintesi, è un contenitore di azioni, tecniche e prassi, ma è soprattutto un ambiente di ricerca e di riflessione. Fare e riflettere sono due aspetti che procedono insieme, senza presumere un diverso livello di coinvolgimento rispetto alla mission generale.

Risorse

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

P.C. Rivoltella, **Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare**, Carocci, Roma 2001

Cosa è cambiato?

Come anticipavamo poco sopra, quando entriamo in molte scuole italiane, media e tecnologie non sembrano più oggetti non identificati, ma sono mediatori e oggetti della didattica conosciuti. Dobbiamo questa trasformazione a fattori diversi, riconducibili ad almeno quattro dimensioni: tecnologica, economica, sociale, politica.

La prima fa riferimento allo sviluppo della tecnologia sul versante hardware, sviluppo che produce strumenti piccoli (miniaturizzazione), facili da utilizzare (l'identità del **prosumer**), leggeri e mobili (portabilità). Avere a disposizione uno strumento poco ingombrante rende il suo utilizzo e il suo trasporto molto più agevole.

La seconda dimensione, profondamente vicina alla precedente, è legata alla riduzione dei costi dei **device**, mobili e non, rendendo più accessibile lo strumento. Una videocamera può costare molto poco rispetto al passato e la digitalizzazione delle informazioni rende tutto più semplice, lo stesso vale per un laptop e per una LIM. Questo ha portato a una maggiore diffusione presso la popolazione, toccando pressoché tutti a prescindere da entrate mensili, interessi specifici per il comparto hi-tech, genere, età, estrazione sociale e professione.

La catena prosegue se aggiungiamo la terza dimensione. Oggi le tecnologie sono desiderabili socialmente, oggetto di attenzione da parte degli stessi media e circondati dai cosiddetti discorsi di accompagnamento che farciscono l'argomento con frasi contrastanti – ad effetto – che la scuola ben conosce: "con il tablet non si impara!", "con il tablet basta insufficienze!". Ma oltre ad essere desiderabili, i media sono presenti nel quotidiano e rivestono un ruolo importante nell'organizzazione dei tempi, delle relazioni, del lavoro, del privato familiare e delle amicizie. Non esiste una corrispondenza esatta tra l'utilizzo mediale in ambito domestico e l'impiego in classe (lo dice la ricerca), ma farsi una opinione sui media oggi è decisamente più facile.

Infine, le politiche educative hanno attivato in questi ultimi anni iniziative, piani e bandi per supportare la diffusione dei *device* tecnologici nella scuola, in una sorta di "digitalizzazione" che vorrebbe avere come risultato un'immediata performance positiva, un vero e proprio contagio basato sulla sola presenza di uno strumento.

Gli insegnanti sanno bene che non è così, ma non possono che accogliere con attenzione questo momento, con la consapevolezza che oltre all'attrezzatura si dovrebbe prevedere un'azione formativa. La trasformazione della zucca in carrozza non è causata dalla magia, ma dall'impegno, almeno in questo mondo.

La cassetta degli attrezzi

Il docente che vuole lavorare con i media in classe, in entrambi i versanti, dovrebbe focalizzarsi su alcune direttrici orientative che proponiamo con qualche breve commento.

Fare per apprendere, fare per riflettere

Portare i media in classe ci impone di parlare di meno e agire di più, predisponendo il setting didattico in modo da attivare la classe, secondo la cornice dell'attivismo pedagogico. Pensiamo al lavoro di Freinet che pone le basi per una riscoperta del fare come mezzo per apprendere non solo concetti, ma modi di essere e stare con gli altri. Il valore della prassi, oggi come negli anni '20 e '30 dello scorso secolo, rimane indiscusso (il riferimento al metodo EAS è evidente, si veda in proposito SIM KIT). Da qui la prima indicazione: nella cassetta degli attrezzi dobbiamo mettere il fare, la pratica, l'esperienza delle cose e togliere le parole e le spiegazioni (utili, ma non sempre all'inizio del percorso, come ben ci dice la logica della lezione a posteriori di Freinet e il momento ristrutturativo degli EAS).

Lavorare in gruppo

Quando lavoriamo con i media, oltre a momenti in plenaria finalizzati al confronto o alla direzione delle azioni, non pos-

siamo dimenticare di adottare il lavoro di gruppo che consente di creare una buona interdipendenza tra i suoi membri, supportata dall'impegno di tutti, dalla responsabilità rispetto all'altro e dal compito che insieme si sta perseguendo. Dare un tablet a ogni studente chiedendo di prendere appunti e fare ricerca da soli non è l'unica via possibile, soprattutto per gli alunni. Nella cassetta degli attrezzi il gruppo non deve mancare, anche nei primi anni di scuola primaria. Le osservazioni che il centro di ricerca Cremit sta svolgendo in classe nell'ambito dei progetti di introduzione del tablet come *device* mobile in una logica one-to-one ci hanno consentito di vedere i più piccoli in azione: prima li si abitua a lavorare insieme, magari a coppie e poi in una formazione a tre, maggiori sono i risultati in termini di disciplina, autoregolazione, funzionalità delle attività, riuscita. Non servono i media per lavorare in gruppo e, sempre dalle osservazioni, emerge chiaramente come lo stile didattico dell'insegnante e il metodo siano fondamentali anche in questo caso. I media, tuttavia, sono un'occasione.

Predisporre il setting

Soprattutto se si decide di usare i media per lavorare in gruppo, è bene pensare alla logistica prima di entrare in classe. Qualche suggerimento: decidere la collocazione dei gruppi sulla base delle attività richieste, soprattutto se differiscono tra di loro. Se si disegna o si deve svolgere un lavoro che richiede precisione è meglio spostare i banchi verso le finestre, se si deve riflettere su un brano o un qualsiasi testo è bene predisporre i bambini in cerchio, su un tappeto morbido (o in uno spazio che favorisca la circolazione delle idee in tranquillità); ancora, se il gruppo deve produrre un'idea creativa, meglio evitare i banchi in fila o a coppie, ma in cerchio con un foglio ben visibile, sulla scorta delle riunioni di marketing. La casetta degli attrezzi prevede, dunque, un occhio attento sullo spazio.

Valorizzare il sapere implicito

Usare i media e parlare di media in classe consentono di portare in gioco il sapere implicito del bambino, le sue competenze innate o le competenze sviluppate nelle attività extrascolastiche. Gee, linguista ed esperto di videogiochi, evidenzia spesso questo aspetto, indicando come il sapere implicito, che tendenzialmente la scuola rifiuta perché non canonico, è particolarmente utile per lavorare in gruppo e mettere a disposizione degli altri le proprie conoscenze (per essere precisi Gee parla di "principio della conoscenza intuitiva" e di "gruppi di affinità"). La nostra cassetta deve includere il sapere intuitivo e valorizzare le capacità degli alunni.

Favorire l'apprendimento per scoperta

In antitesi rispetto all'apprendimento per ricezione, a caduta, l'apprendimento per scoperta consente di sfidare la curiosità dei bambini e garantire loro le condizioni per giungere alla soluzione insieme, in modo da fissare i concetti e rendere significativi i passaggi affrontati. La classe diventa officina di pensiero, non più contenitore da riempire di nozioni. Sempre citando Gee, si tratta di mettere in gioco il "principio dell'esplorazione", una sorta di ciclo virtuoso di esplorazione, riflessione, formazione di ipotesi, analisi del mondo per verificare le ipotesi e riformularle sulla base delle scoperte fatte. La cassetta degli attrezzi deve allora comprendere la scoperta come modo di apprendere.

Essere metodologicamente onnivori

Il monitoraggio nelle scuole dotate di tecnologia ci restituisce un dato preciso. Quando l'insegnante è capace di usare più strumenti, di fare collegamenti tra di loro e di lavorare nella logica del *patchwork* ottiene ottimi risultati. Quindi, il tablet si muove insieme ai cartelloni e ai pastelli (la manualità e la cura per il dettaglio estetico non vanno trascurati), seguiti da attività di analisi individuale e di restituzione nel piccolo gruppo. Usare metodi e strumenti diversi, ben dosati, porta a una sollecitazione di diversi canali di accesso e ancoraggio all'informazione, oltre che a diversi modi di codificare e "salvare" i dati nella nostra memoria.

Usare tecniche di attivazione tipiche del contesto animativo o della formazione

Chi usa i media e riflette sulla loro importanza nel tessuto relazionale dei bambini conosce bene le tecniche di attivazione che proviamo a elencare.

Brainstorming: tecnica finalizzata a raccogliere le impressioni dei soggetti su un dato tema. Ad esempio posso organizzare un brainstorming per parlare della pubblicità e delle sue funzioni chiedendo: "Secondo voi a cosa serve la pubblicità?"(il vero lavoro inizia quando i bambini rispondono e l'insegnante deve saper fare sintesi tra gli stimoli per renderli funzionali).

Analisi di consumo: si tratta di un'indagine guidata sui consumi mediali dei bambini, avendo cura di non giudicare i loro stili (se Marco sostiene di guardare la televisione 7 ore al giorno, non possiamo certo giudicarlo pubblicamente, ma farlo riflettere insieme ai compagni sul valore dell'equilibrio nei consumi, sulla cosiddetta dieta mediale), condotta con semplici cartelloni e pennarelli, LIM o strumenti di racconto diversi (portare degli oggetti che sintetizzano i propri consumi o il collage).

Collage: tecnica spesso usata come occasione di riflessione individuale su un tema o un oggetto per raccogliere le proprie idee e sistematizzarle attraverso la scelta di immagini, selezionate dall'autore sfogliando diverse riviste messe a disposizione della classe (posso chiedere, ad esempio: "Indica gli aspetti positivi e negativi di Internet attraverso le immagini che trovi sulle riviste"), avendo cura di dedicare tempo alla restituzione e alla condivisione delle risorse messe in gioco.

Giochi di ruolo: si tratta di una modalità molto nota nella formazione degli adulti, che insiste sull'assunzione di un ruolo all'interno di una situazione tipo. In questo caso è necessario predisporre dei testi adeguati per chiedere ai bambini di rappresentare una situazione mettendosi nei panni dei protagonisti e scrivendo la "storia" da inscenare davanti ai compagni (potrei chiedere ai bambini di mettersi nei panni di un coetaneo che riceve un messaggio offensivo e provare a raccontare come reagirebbe un bambino della sua età, dando a un compagno il ruolo del maestro e a un altro il ruolo dell'amico).

Le possibilità di lavoro sono estremamente ampie e consentono di ricomporre la cesura tra teoria e pratica, tra studio e azione, tra contenuti ed esperienza, ricordando come le attività con i media e sui media sono riconducibili al lavoro sull'attualità e servono alla classe per leggersi e leggere il presente. Non solo tecnica, dunque, ma cultura.

Glossario

Portabilità: si tratta di una caratteristica dei media digitali, che possono essere portati in giro e trasportati in ogni luogo, seguendo il proprietario dello strumento. Se i media digitali sono portabili significa allora che sono di dimensioni contenute, potendo stare in una borsa, in uno zaino, in una mano o in una tasca, con un livello di ingombro minimo. La portabilità infatti è resa possibile dalla miniaturizzazione degli strumenti. I telefoni cellulari di prima generazione erano portabili solo sulla carta, se pensiamo alle dimensioni e al peso, rendendosi molto visibili e poco trasparenti.

Device: in italiano significa dispositivo. Spesso si sente parlare di device mobili, intendendo tutti quei dispositivi, come il tablet o il cellulare, che consentono di lavorare senza essere fisicamente legati allo spazio di collocazione e che, quindi, possono incontrare il benestare degli insegnanti che usano il piccolo gruppo come dimensione della didattica, che organizzano la classe in aree mobili di volta in volta modificabili, che sposano una metodologia attiva. La mobilità fisica può spingere verso la mobilità didattica, grazie alla connessione senza fili che consentirebbe agli alunni di non rimanere vincolati al banco o alla postazione Internet fissa.

Prosumer: il neologismo, anticipato nella sostanza nel 1972 da McLuhan e Nevitt nel libro *Take Today: The Executive as Dropout*, compare ufficialmente nel 1980 nel contributo *The Third Wave* di Alvin Toffler, che definisce in questo modo la nuova figura del consumatore "co-produttore" (*producer* e *consumer* appunto), conseguenza dei media elettronici per McLuhan e Nevitt, ma anche effetto della saturazione del mercato (di massa) dell'informazione per Toffler. In una seconda accezione, invece, il termine deriva dalla contrazione delle parole *professional* e *consumer*, indicando un soggetto esperto ed esigente, il cui profilo si avvicina a quello dei professionisti.

La valutazione come strumento per la formazione

Valutare per la competenza

La valutazione: importante risorsa per l'innovazione nella scuola e la promozione dell'apprendimento.

di Lorella Giannandrea, Università degli studi di Macerata

Assessment drives learning (la valutazione guida l'apprendimento) dice l'adagio inglese. La frase può essere interpretata in due modi: in primo luogo il significato letterale ci mette in guardia dal rischio sempre presente di lavorare in funzione della valutazione. Se si considera importante solo il risultato, allora l'azione didattica deve essere incentrata sul superamento della prova finale, si deve addestrare lo studente a ottenere buoni risultati nei test e nelle prove di valutazione. Ma una seconda interpretazione è possibile. Si può pensare la valutazione come strumento per il miglioramento e per l'apprendimento. In questo senso la valutazione conduce, "guida verso" l'apprendimento, e diventa un dispositivo di formazione nelle mani del docente, che può avvalersene per supportare i percorsi didattici che realizza in classe.

Parliamo di valutazione...

La valutazione rappresenta uno dei temi più controversi e difficili da trattare in ambito scolastico. L'importanza e la necessità di un controllo degli esiti dei percorsi di crescita e di apprendimento sono riconosciute dai docenti e dagli studenti, ma sono a volte accompagnate da sensazioni di disagio e di preoccupazione che accompagnano l'operazione del valutare e le prove ad esso connesse. Molti insegnanti riferiscono di trovarsi in difficoltà nella valutazione, in particolare per problemi connessi all'azione stessa del valutare, come la discrepanza tra gli obiettivi da valutare e le prove utilizzate per valutarli o l'arbitrarietà dei giudizi e dei voti assegnati. D'altra parte è evidente a tutti che la valutazione rappresenta un momento essenziale della vita scolastica, anche e soprattutto per il suo valore strutturante: valutando, l'insegnante comunica alla classe ciò che considera importante e significativo, ciò che vale la pena di approfondire e di sottolineare, ma nello stesso tempo propone una visione dell'apprendimento e una interpretazione dell'azione dello studente. Comunica inoltre un messaggio di accettazione e di promozione del sé, o, al contrario, una svalutazione o una disapprovazione che può essere riferita al compito, all'atteggiamento o peggio ancora al soggetto.
Tutti questi significati vengono veicolati in maniera più o meno consapevole nel momento dell'attribuzione di un giudizio ad un compito o ad un comportamento, e segnano la costruzione di sé dello studente, la sua crescita, le concezioni e le opinioni che strutturerà nel suo futuro percorso formativo.

La valutazione "autentica"

In opposizione ad una visione tradizionale della valutazione, centrata sul controllo dei risultati di apprendimento degli alunni, si è sviluppata negli ultimi anni una corrente di ricerca che va sotto il nome di "valutazione autentica". La proposta è quella di supportare le attività di insegnamento e apprendimento con momenti di valutazione accompagnati da *feedback* (relativi a diverse attività) provenienti da fonti diverse (i pari, esperti esterni o gli insegnanti della classe). La valutazione tende a fornire informazione allo studente rispetto alle sue comprensioni, conoscenze o abilità rispetto ad un determinato contenuto e in

uno specifico periodo di tempo. Questo approccio si distacca dalla valutazione tradizionale, sommativa, perché non si esplica al termine del percorso, in una prova puntuale e specifica, ma si sviluppa in maniera continua lungo tutta la durata dell'azione didattica, rispecchiandosi continuamente nell'arco della didattica quotidiana, confrontando con una serie di criteri dati o di buone pratiche le azioni svolte e le prestazioni raggiunte.
In questa visione la responsabilità dell'apprendimento è condivisa tra docente e studenti, e vede la partecipazione dell'intera classe alla definizione di criteri e prove.
Il docente e gli studenti sono impegnati nel determinare i criteri di valutazione e nel costruire *feedback*, informazioni che serviranno alla classe e per modificare le attività di insegnamento e apprendimento che si stanno svolgendo (Black - Wiliam 1998).

Valutazione dell'apprendimento o valutazione per l'apprendimento?

In un articolo del 2002, Stiggins presenta due diverse modalità di approccio al problema della valutazione: una focalizzata sulla rilevazione degli apprendimenti (*assessment OF learning*), l'altra finalizzata a promuovere l'apprendimento (*assessment FOR learning*). Nella *valutazione dell'apprendimento*, si tende a prendere in considerazione l'esito di un percorso formativo, allo scopo di misurare quanti concetti e contenuti gli studenti avessero appreso. Un'attenzione esclusiva ai risultati, specie se misurati attraverso strumenti standardizzati e "oggettivi", rischia però di provocare atteggiamenti di competizione nella classe e può far perdere di vista anche ai docenti lo scopo principale per cui si sta valutando, ovvero la promozione dell'apprendimento di ogni singolo studente.
Al contrario, la *valutazione per l'apprendimento* sposta il focus dalla valutazione dei risultati al supporto dei processi di apprendimento.
Secondo questa prospettiva, lo studente deve impegnarsi in prima persona a costruire il

senso dei concetti appresi, e la valutazione deve servire a promuovere questa costruzione. Non è quindi possibile pensare ad un singolo momento finale di valutazione o ad un unico strumento, ma è necessario impostare un progetto integrato, dove si prevede l'utilizzo di molteplici strumenti, ognuno dei quali diretto a esplorare un aspetto particolare degli obiettivi educativi progettati.

La proposta non è tanto di sostituire i vecchi strumenti con altri diversi e più aggiornati, ma piuttosto di utilizzare un insieme di pratiche che vedono, accanto alle procedure già consolidate, altre proposte di lavoro che si focalizzino maggiormente sull'impatto educativo della valutazione.

È un approccio che si propone di raccogliere e combinare informazioni da fonti diverse, per informare l'alunno sui suoi punti di forza e di debolezza, allo scopo di ottenere percorsi personalizzati.

Per questo approccio è necessario collegare la progettazione didattica e le modalità di valutazione, cogliendo le potenzialità educative delle attività previste per la valutazione.

Si propone un passaggio dal pensare la valutazione come un tentativo di cogliere il complesso di una performance dello studente con un singolo strumento o con una prova finale, verso una concezione della valutazione come un percorso completamente interconnesso con la progettazione didattica.

Il nodo centrale di una valutazione per l'apprendimento è la progettazione di un percorso di valutazione bilanciato.

La scelta accurata di differenti modalità di valutazione, la condivisione dei criteri e la presenza di attività di autovalutazione di autoregolazione, la progettazione di tutto il sistema di organizzazione della didattica permetteranno di ottenere un profilo dello studente più articolato ed autentico, da cui far emergere la costruzione di atteggiamenti competenti.

Per raggiungere questo scopo, è necessario progettare percorsi di valutazione aggregati e descrittivi, capaci di evidenziare molti aspetti dell'apprendimento dello studente nelle loro diverse sfumature e personalizzazioni.

I concetti di *valutazione per l'apprendimento* e *valutazione formativa* sono molto diffusi sul piano teorico, ma richiedono ancora un concreto sviluppo di pratiche valutative realmente sostenibili in classe. È necessaria inoltre una comprensione più accurata degli effetti che l'uso di diversi strumenti di valutazione produce sulle strategie e sugli atteggiamenti degli studenti.

Risorse

P.J. Black - D. Wiliam, **Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment**, «Phi Delta Kappa», 80 (1998), pp. 139-148

R.J. Stiggins, **Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning**, «Phi Delta Kappa», 83 (2002), pp. 758-765

L. Galliani, **L'agire valutativo**, La Scuola, Brescia 2014

P.C. Rivoltella - P.G. Rossi, **L'agire didattico**, La Scuola, Brescia 2013

Gli strumenti della valutazione autentica

Per iniziare a lavorare in questa direzione, ogni numero della sezione "Valutare" sarà strutturato con la presentazione di uno strumento della valutazione autentica, visto attraverso la descrizione dello strumento stesso e delle sue radici teoriche e metodologiche accanto alla narrazione di un'esperienza scolastica in cui lo strumento è stato utilizzato e contestualizzato.

Verranno quindi presentati strumenti per la condivisione dei criteri di valutazione e per la riflessione, come le Rubrics e l'ePortfolio, accanto a differenti modalità di lavoro che valorizzano la dimensione intersoggettiva della valutazione, come la valutazione tra pari (peer assessment) o la valutazione del lavoro di gruppo.

Altro gruppo di strumenti riguarderà la dimensione autovalutativa e l'importanza del feedback, interno o esterno.

Per finire, un ultimo gruppo di ricerche riguarderà l'uso delle tecnologie nella valutazione.

È la tematica dell'*e-assessment*, che recentemente ha visto la sperimentazione di nuovi percorsi di lavoro incentrati sull'utilizzo del web e delle tecnologie come strumenti di supporto alla didattica e alla valutazione in classe: affronteremo le tematiche dei *learning analytics* e dei *badges* e degli strumenti di valutazione integrati nelle piattaforme per il supporto on line alla didattica.

Valutare per l'apprendimento

Oltre il voto...

Trasformare le pratiche di valutazione può cambiare la vita della classe

di Lorella Giannandrea, Università degli studi di Macerata

Le pratiche di valutazione utilizzate in classe spesso non aiutano gli allievi a migliorare il loro apprendimento. La ricerca ha mostrato che esistono problemi specifici che possono essere riconosciuti e affrontati per migliorare l'efficacia della valutazione scolastica e per promuovere l'apprendimento.

«Scopo basilare della valutazione è stimolare la crescita e il miglioramento […] è valutare le condizioni presenti come base per migliorare. Una valutazione che non porti a un perfezionamento delle pratiche è sterile» (H.H. Kempfer 1955, p. 399, citato in M. Knowles 1996).

Il fine della valutazione

Lo scopo finale di ogni valutazione, ma in particolar modo della valutazione scolastica dovrebbe essere di condurre alla trasformazione e al miglioramento. Se la valutazione è pensata esclusivamente come misurazione dei risultati di apprendimento, il rischio è di mettere in evidenza solo i problemi e le criticità degli studenti, provocando un peggioramento del clima della classe e una visione delle pratiche di valutazione come oggetto di ansia e di preoccupazione.

Se ripensiamo alla nostra esperienza di studenti, probabilmente molti dei ricordi che per primi tornano alla mente sono legati a episodi in cui siamo stati valutati (positivamente o negativamente) e alle sensazioni che hanno accompagnato questi episodi. Di certo, le nostre percezioni di efficacia, le aspettative, la motivazione ad impegnarsi, perfino la scelta di una scuola secondaria invece di un'altra sono state influenzate dalle parole e dai giudizi dell'insegnante che ci ha valutato.

Questo aspetto costruttivo della valutazione ha spinto molti ricercatori ad esaminare le pratiche valutative in cerca di proposte che potessero portare ad un cambiamento del punto di vista da parte degli insegnanti. Nel passato, infatti, l'obiettivo degli insegnanti era prevalentemente di realizzare una valutazione attendibile, non soggettiva e priva di errori sul piano formale; in altre parole era curato l'aspetto certificativo della valutazione e si puntava a fornire un giudizio il più possibile oggettivo sulla prestazione dello studente. Negli ultimi anni, invece, sono stati indagati e sottolineati gli effetti che la valutazione può avere sulla motivazione ad apprendere e sull'apprendimento stesso, agendo proprio come un fattore costitutivo dell'intera esperienza scolastica e influenzando la vita della classe e dei singoli studenti.

Prima di provare a rispondere alla domanda che si pone l'articolo, chiedendosi se la valutazione può supportare l'apprendimento e a quali condizioni, è opportuno richiamare le diffe-

renti funzioni che essa assume in ambito scolastico. Tradizionalmente si fa riferimento ad un classificazione delle funzioni della valutazione in quattro aree (Weeden, Winter e Broadfoot 2009):

1. diagnostica
2. formativa
3. sommativa
4. di rendicontazione di un processo.

Questa divisione rappresenta un'indicazione di carattere generale che focalizza l'attenzione sui diversi scopi che si perseguono quando si raccolgono dei dati allo scopo di apprezzare dei risultati relativi ad un determinato processo o percorso. Quello che differenzia le varie tipologie è infatti il fine e il modo in cui le informazioni raccolte sono interpretate e trattate, ma non si deve pensare che le pratiche valutative utilizzate per la valutazione formativa siano radicalmente differenti da quelle messe in atto per una valutazione diagnostica o per una valutazione fatta allo scopo di rendicontare un percorso.

Come sostengono due ricercatori inglesi (Black e Wiliam 1996) tali termini non descrivono tipi diversi di valutazione, ma l'uso che viene fatto delle informazioni che si ottengono in base all'accertamento valutativo.

Si parla di **valutazione diagnostica** quando lo scopo è quello di individuare eventuali problematiche che un allievo o una classe presentano. Le prove messe in atto confrontano le prestazioni rilevate in un momento specifico (ad esempio all'inizio di un anno scolastico, o di un nuovo ordine di scuola) con quelle attese rispetto alla "norma" degli studenti della stessa età o di una situazione analoga. Si cerca quindi di individuare le situazioni che non risultano conformi alle aspettative per progettare specifici interventi migliorativi o per individuare percorsi di supporto personalizzati per i soggetti che ne hanno bisogno.

La **valutazione formativa** (Scriven 1967) si prefigge l'obiettivo di migliorare il processo di apprendimento, sia dal lato dell'allievo, sia dal punto di vista del docente. Nella valutazione formativa il cuore dell'azione valutativa non è il risultato ottenuto, ma il feedback che viene dato allo studente rispetto al risultato stesso. Grazie alla comunicazione tra docente e studente, infatti, possono essere superati gli ostacoli che hanno condotto ad una prestazione non adeguata e può essere portata alla luce una difficoltà dello studente che il docente non aveva colto nel percorso. All'interno di questo orizzonte, Trinchero (2002) sostiene che si possono individuare altre funzioni che la valutazione può avere: una funzione *prognostica*, che indaga la capacità dell'allievo di seguire un determinato percorso, una *orientativa*, che tende a mostrare le potenzialità e le aperture future, una *predittiva*, che anticipa i risultati che l'alunno potrà ottenere. La finalità della valutazione formativa è, in sintesi, l'autoregolazione, sia per il docente, allo scopo di migliorare il tipo di intervento didattico che sta mettendo in atto, sia per lo studente, per riuscire a capire come modificare il suo studio per arrivare a risultati più soddisfacenti.

La valutazione che ha una funzione certificativa, che si colloca alla fine di un percorso per tirare in qualche modo le somme e registrare i risultati di un processo è detta **sommativa**. È finalizzata a costruire un bilancio riassuntivo degli apprendimenti, a dare una visione cumulativa della situazione finale di un alunno o di una classe. Infine si può utilizzare il risultato di una o più prove di valutazione per giudicare la prestazione di un istituto o dei docenti di una classe o di una disciplina. È il caso della valutazione "di sistema", **con finalità di rendicontazione**, che mira ad apprezzare la qualità dell'istituzione scolastica e, in qualche caso, a costruire classifiche delle scuole o degli insegnanti sulla base dell'analisi delle prestazioni degli studenti. L'opportunità di utilizzare il risultato ottenuto dagli allievi come indicatore della capacità e della qualità dei docenti e della scuola è ancora oggetto di discussione. Molti ricercatori sono concordi nel ritenere che l'apprendimento degli studenti non sia un indicatore adeguato alla rilevazione del lavoro del docente, perché i risultati ottenuti non sono riconducibili in maniera meccanicistica all'azione dell'insegnante. Se da un lato è opinione comune che un buon lavoro del docente sia un fattore determinante nell'ottenere buo-

ni risultati in classe, dall'altro, per chiunque abbia esperienza del lavoro in classe è altrettanto evidente che il risultato di apprendimento di una classe è determinato da una lunga serie di fattori (culturali, emotivi, sociali) che "pesano" in maniera rilevante sulle possibilità degli alunni di ottenere buoni risultati e che non dipendono dal lavoro del docente.

Tutte le funzioni sopra descritte sono riconosciute come significative sia dai ricercatori in campo docimologico, sia dai docenti, ma è molto difficile trovare docenti che possano sviluppare procedure di valutazione complesse e molteplici, in grado di rispondere alle esigenze che ciascuna di queste prospettive presenta. Non è facile pensare a prove e procedure parallele, alcune progettate in funzione formativa, altre con finalità sommative. È quindi necessario trovare delle strategie che permettano di integrare la funziona diagnostica, quella formativa e quella sommativa, evitando di farsi guidare esclusivamente dalla tensione verso il successo nelle prove usate per la rendicontazione.

In questa direzione si possono pensare prove che permettono nello stesso tempo agli alunni di apprendere nuove conoscenze, agli insegnanti di capire cosa gli studenti sanno o non sanno fare, e ad entrambi di progettare eventuali modifiche necessarie nello svolgimento del percorso o nel modo di studiare e di svolgere i lavori richiesti. Prove di questo tipo hanno la duplice funzione di valutare gli apprendimenti e di migliorare le opportunità di successo degli alunni.

La valutazione può migliorare l'apprendimento?

Alla fine degli anni 90, due ricercatori, Black e Wiliam, hanno condotto un'analisi della letteratura sulla valutazione e, successivamente, hanno progettato una ricerca-azione svolta dagli stessi autori negli anni 1999-2000 nel sud dell'Inghilterra e poi in California. Gli esiti di questa ricerca hanno mostrato che le pratiche usate nelle scuole che hanno partecipato alla ricerca non erano adatte a stimolare gli studenti, ma anzi tendevano a demotivare e a scoraggiare gli alunni, in particolare quelli in situazione di difficoltà.

Si presentavano, inoltre, diversi problemi legati alla tipologia di prove e alla modalità di conduzione delle rilevazioni. Gli insegnanti che hanno partecipato alla rilevazione hanno dichiarato di occuparsi prevalentemente della precisione e dell'accuratezza nell'assegnazione dei punteggi, ma di trascurare a volte di fornire un feedback dettagliato e di dare indicazioni su come migliorare il lavoro. Dal punto di vista della valutazione in ottica formativa, per favorire il miglioramento è invece più importante fornire indicazioni e comprendere le difficoltà evidenziate piuttosto che analizzare nel dettaglio i punteggi o il giudizio. In secondo luogo, anche se gli insegnanti condividono la necessità di lavorare per un apprendimento significativo, spesso utilizzano per la valutazione compiti che richiedono più la dimostrazione di conoscenze, e che, di conseguenza, spingono verso uno studio mnemonico e superficiale. Una certa tipologia di test, ad esempio, richiede di richiamare alla memoria più informazioni possibile in un tempo breve, e questo stimola più la velocità e la quantità, e non aiuta a concentrarsi sulla qualità dei lavori prodotti.

Un'altra criticità riscontrata dalla ricerca è la tendenza a fare confronti tra i voti assegnati, presente sia negli alunni sia nei docenti, che sembra condurre più alla competizione e alla costruzione da parte degli studenti di un'immagine statica di sé come "capaci" o come privi di abilità, e meno alla spinta a migliorare quello che si sa o si sa fare.

Più in generale, si può dire che il voto è uno strumento molto adatto alla sua funzione comunicativa e burocratica (è semplice da trascrivere per compilare un registro, è funzionale alla comunicazione chiara e sintetica con le famiglie e con l'extrascuola) ma al contrario è poco utile per migliorare la prestazione e portare ad una crescita dello studente. Infine i ricercatori hanno notato che gli insegnanti sono molto attendibili nell'assegnazione dei giudizi sull'apprendimento dei loro allievi, ma si rivelano molto meno accurati nella descrizione delle difficoltà o dei bisogni di apprendimento degli studenti e delle classi, e questo rivela che la tendenza a soprav-

valutare il risultato, a considerare importante solo il prodotto, l'esito finale dell'apprendimento, non è solo tipica dei ragazzi, ma in qualche caso coinvolge anche gli insegnanti.
L'aspetto costruttivo della ricerca, però, ha mostrato che la valutazione formativa, se compresa correttamente, ha la potenzialità di migliorare i livelli di apprendimento degli studenti.

Migliorare le pratiche valutative

Cosa può fare la scuola per contrastare queste problematiche e promuovere forme di valutazione realmente in grado di aiutare il miglioramento per docenti e studenti?
Secondo gli autori citati «Un'attività di valutazione può aiutare l'apprendimento se fornisce informazioni che gli insegnanti e i loro studenti possono utilizzare come feedback nel valutare se stessi e reciprocamente e nel modificare le attività di insegnamento e di apprendimento nelle quali sono impegnati. Tale valutazione diventa 'valutazione formativa' quando le informazioni da essa ottenute sono realmente utilizzate per adattare il lavoro di insegnamento a soddisfare i bisogni di apprendimento» (Black *et alii* 2004).
Le aree di intervento possono essere individuate in quattro settori principali:
1. chiarire gli obiettivi della valutazione e condividerli con gli alunni, facendo in modo che le attività predisposte per l'apprendimento siano coerenti con gli obiettivi fissati e con le attività di valutazione previste;
2. fornire un feedback effettivamente informativo agli alunni e non semplicemente un riscontro o una valutazione numerica o sintetica;
3. promuovere le competenze valutative degli studenti attraverso attività di autovalutazione e di valutazione tra pari;
4. favorire la percezione della propria competenza e l'autostima di ciascun alunno, per migliorare la motivazione.

Condividere gli obiettivi della valutazione

La valutazione non può più essere pensata come un momento terminale dell'attività scolastica, in cui si raccolgono i frutti del lavoro svolto e si opera un controllo della qualità degli apprendimenti. La valutazione è un elemento che si integra nella progettazione e con essa interagisce e si completa, per costruire dispositivi capaci di creare spazi/tempi di lavoro e di azione per l'insegnante e per gli alunni.
Nel momento in cui si progetta un percorso didattico, quindi, si identificano già quali elementi possono essere considerati utili alla valutazione, quali modalità di lavoro utilizzare, quali criteri per decidere se l'obiettivo è stato raggiunto. Come sostiene Calonghi «la valutazione può essere strumento di conservazione o di rinnovamento» […] «i criteri che si usano nella valutazione, presto o tardi, in forma cosciente o no, in maniera più o meno esplicita, diventano di fatto i fini dell'educazione, della formazione culturale» (Calonghi 1983, p. 15). Se è così la valutazione va progettata insieme alle attività didattiche e deve tenere conto della complessità della classe e della diversità dei soggetti.
Attraverso una valutazione attenta alle differenze il docente potrebbe riconoscere gli interessi, il profilo di apprendimento di ciascuno studente, le sue disposizioni emotive e relazionali, la sua prontezza di risposta (*readness*), tutti elementi che permettono di dosare il livello di complessità e di difficoltà delle attività proposte in modo da fornire a ciascuno un compito che venga percepito nello stesso tempo come sfidante, ma accessibile, all'interno della propria zona di sviluppo prossimale (Maccario 2011).
Lavorando in questo modo attraverso attività significative si raggiungerà contemporaneamente il duplice obiettivo di promuovere un apprendimento profondo e motivante e di proporre modalità di valutazione in linea con gli obiettivi di apprendimento progettati.

Fornire feedback

La ricerca sostiene che l'elemento della valutazione che produce maggiore cambiamento nell'atteggiamento e nelle prestazioni dello studente è il feedback. Esso può assumere forme diverse, dal semplice voto numerico, al giudizio sintetico, dal commento genera-

le sulla prova all'annotazione specifica su parti di essa, può essere un segnale che evidenzia problemi o errori, come una sottolineatura o una crocetta, oppure la correzione dell'errore stesso, magari scritta con caratteri o colori diversi. Può essere fornito in forma scritta, direttamente sul compito o in forma orale, come un commento al lavoro svolto.

Rispetto al tempo, esso può essere fornito durante lo svolgimento del lavoro stesso, oppure subito dopo il termine del compito, o anche dopo alcuni giorni.

Lo scopo del feedback è quello di permettere allo studente di modificare il proprio comportamento o di riflettere sul lavoro svolto per migliorarlo.

A seconda delle intenzioni del docente il feedback può essere *direttivo* o *facilitativo*. Se indica in maniera esplicita quali errori debbono essere corretti o quali elementi debbono essere modificati viene definito direttivo. Al contrario, il feedback *facilitativo* presenta indicazioni sotto forma di commenti e consigli per supportare gli studenti nella correzione e nella concettualizzazione corretta, ma non fornisce soluzioni da adottare in maniera diretta (Schute 2008).

Promuovere l'autovalutazione e valutazione tra pari

Una strada per migliorare il rapporto degli alunni con la valutazione, come sopra ricordato, è condividere con gli allievi la comprensione degli obiettivi da raggiungere. La competenza autovalutativa degli alunni è determinante in questa prospettiva, perché permette loro di focalizzarsi sui traguardi da raggiungere e sulle modalità di lavoro da mettere in atto per poterli raggiungere. La consapevolezza del percorso rende gli alunni più responsabili e coinvolti nei processi di apprendimento e migliora la loro motivazione.

L'autovalutazione non è una competenza innata, ma un'abilità che si impara e può essere sviluppata. Il percorso passa attraverso l'azione del docente che, lasciando gradualmente spazio allo studente, permette prima una valutazione collaborativa (docente e studente insieme) in cui può avere una funzione di modello per negoziare criteri e modalità di lavoro, poi una valutazione con il supporto dei pari, per arrivare infine all'autovalutazione.

La ricerca ha dimostrato che tutti gli alunni traggono benefici dall'apprendere ed utilizzare strategie di autovalutazione, anche se alcuni le utilizzano volentieri e in modo naturale, mentre altri sperimentano maggiori difficoltà e resistenze. Se gli studenti hanno un ruolo nella valutazione dei propri risultati, si abitueranno a riconoscere i traguardi raggiunti e i successi, e a comunicare all'insegnante eventuali difficoltà e giudizi sul compito e sui risultati ottenuti. Essere capaci di autovalutarsi è anche un buon punto di partenza per percorsi di valutazione tra pari, in cui agli alunni viene chiesto di valutare il compito dei loro compagni sulla base di criteri condivisi e di fornire un giudizio sul lavoro valutato. In questo caso il valore aggiunto per il docente è ancora una volta la possibilità di negoziare e chiarire obiettivi e criteri di valutazione, oltre all'opportunità di confrontare il proprio giudizio con il punto di vista degli studenti.

I vantaggi della valutazione tra pari possono essere apprezzati sia dal punto di vista dello studente, sia da quello del docente. Per lo studente, essere valutato da un compagno lo aiuta a prendere le distanze dalla propria percezione del compito e a comprendere il valore che viene attribuito dagli altri alla propria prestazione. Inoltre, sapere che i compagni giudicheranno il lavoro può spingere gli studenti a lavorare con attenzione e cura maggiore.

Infine, in alcuni casi, il feedback del compagno più essere persino più efficace del feedback fornito dal docente, in quanto il suggerimento dei pari viene recepito in maniera problematica e porta ad un ripensamento complessivo del lavoro, mentre il feedback del docente spesso viene accolto in maniera acritica e accettato senza porsi problemi e quindi genera correzioni limitate agli aspetti evidenziati dal docente.

L'insegnante che propone agli alunni percorsi di autovalutazione e di valutazione tra pari può a sua volta ricavarne dei benefici: conoscere il punto di vista degli studenti sui propri elaborati permette di vedere i compiti da una prospettiva di-

versa e può aiutare a prendere delle decisioni sulla progettazione, su come procedere e cosa modificare.
Durante il lavoro di autovalutazione il docente può osservare cosa accade e come i gli alunni mettano in atto diverse modalità di lavoro, cogliendo in presa diretta le eventuali problematiche e le difficoltà che emergono.
Confrontare le valutazioni emerse dagli studenti con quelle assegnate dal docente può servire ad apprezzare le opinioni di più valutatori esterni e a rilevare eventuali differenze nella percezione degli errori e dei problemi.

Rafforzare l'autostima

Come è stato ricordato sopra, la valutazione contribuisce a costruire l'immagine di sé di ciascuno studente. Essa incide inoltre sul senso di auto-efficacia, sulla percezione che l'alunno ha di essere capace e competente e di riuscire bene nei compiti scolastici.
Questa percezione di auto-efficacia è uno dei fattori motivazionali più rilevanti e spinge lo studente a impegnarsi nello studio e a lavorare per il piacere di apprendere e conoscere.
Chi è abituato al successo scolastico è più disponibile ad accettare il rischio di un compito difficile e sfidante perché ha sviluppato una buona fiducia nelle sue capacità.
Viceversa, chi ha alle spalle una storia di insuccessi, tende a sviluppare un atteggiamento rinunciatario, di "impotenza appresa" che gli impedisce di impegnarsi e di raggiungere buoni risultati.
Per supportare tutti gli studenti, e dare loro una possibilità di fronteggiare le richieste della scuola, è importante che gli insegnanti abbiano una concezione "incrementale" della capacità e dell'intelligenza, ovvero credano che esse non siano innate e fisse, ma che possano migliorare e che i risultati e la motivazione siano legati al contesto e quindi possano cambiare.

Risorse

P. Black - D. Wiliam, **Assessment and classroom learning**, «Assessment in Education: Principles, Policy and Practice», 5(1), (1998a), pp. 7-73
P. Black - D. Wiliam, **Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment**, «Phi Delta Kappa», 80 (1998), pp. 139-148
P. Black - C.Harrison - C. Lee - B. Marshall - D. Wiliam, **Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom**, «Phi Delta Kappa», 86 (2004), pp. 8-21
L. Calonghi, **Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda**, Istituto geografico de Agostini, Novara 1983
D. Maccario, **Valutare per promuovere il successo scolastico**, «Education Sciences & Society», 2, 2, (2011), pp. 54-68
R.J. Stiggins, **Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning**, «Phi Delta Kappa», 83(2002), pp. 758-765
R. Trinchero, **Manuale di ricerca educativa**, Franco Angeli, Milano 2002
P. Weeden - J. Winter - P. Broadfoot, **Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa**, Erickson, Trento 2009

Anche gli studenti possono trarre beneficio da una concezione dinamica dell'intelligenza, costruendo una fiducia nella possibilità di sviluppare le proprie capacità attraverso le esperienze e l'impegno.
Come ricorda Comoglio «Non si nasce sapendo risolvere problemi o scrivere e comunicare in modo efficace, non si riceve dalla natura la dote di parlare un'altra lingua o di leggere e comprendere un testo scritto. Queste abilità sono frutto di esercizio, di impegno, di miglioramento continuo, di sfide che ci stimolano continuamente ad andare oltre quanto abbiamo già acquisito».

Conclusione

La valutazione per l'apprendimento è un potente strumento che permette di modificare le pratiche didattiche, promuovere il miglioramento, sviluppare la motivazione degli alunni e abituarli all'autovalutazione, ricondurre le attività di valutazione all'interno dei processi di apprendimento.
Insegnanti e studenti sono incoraggiati a condividere gli obiettivi di apprendimento e a riconoscere il progressivo avvicinamento verso il successo e il conseguimento di questi obiettivi. La capacità di autoregolarsi e di guidare con autonomia il proprio lavoro è una conquista che premia gli alunni e gli insegnanti che li hanno accompagnati e rende l'attenzione di tutti meno focalizzata sul voto e più centrata sull'apprezzamento della qualità del lavoro svolto.

Professione insegnante e confronto europeo

Viaggiare tra le classi

Sviluppo professionale dei docenti e dimensione europea dell'insegnamento: crescere insieme ai colleghi vicini e lontani

di Davide Parmigiani, Università di Genova

Uno dei fattori per lo sviluppo professionale degli insegnanti è rappresentato dal confronto e dallo scambio di idee ed esperienze. Queste dinamiche possono instaurarsi all'interno dello stesso istituto, addirittura nello stesso plesso. Analogamente, è sufficiente un progetto con altre scuole della provincia o della regione per innescare dibattiti e riflessioni su come "fare scuola". I progetti europei sono il terreno dove le possibilità di incontro fra strategie di insegnamento, organizzazione della classe, gestione delle relazioni aumentano in maniera considerevole. Le differenze culturali, storiche e organizzative fra i sistemi educativi si tramutano in possibilità, per mettere in discussione la propria idea di scuola e modificarla. La sezione "Professione insegnante" presenterà, nel corso dell'annata, esperienze europee di insegnanti italiani.

«Viaggiai per giorni e notti
per paesi lontani.
Molto spesi per vedere alti
monti, grandi mari.
E non avevo occhi per vedere
a due passi da casa la goccia di
rugiada sulla spiga di grano».
(Tagore, *La poesia della natura*)

Cambiare insieme ai colleghi

Un insegnante non cresce da solo, ma insieme ai suoi colleghi. Entrai nella scuola con il concorso del 1991, subito dopo la legge 148 del 1990, quella istitutiva dei moduli. Arrivavo dal mondo dell'educazione sociale e culturale, ero abituato a lavorare in gruppo, per cui, per me, non fece molta differenza. Notai, però, fra i colleghi un certo disagio. Lavorare insieme, in gruppo, rappresentò una sfida notevole per la scuola italiana. Gli insegnanti che provenivano dal tempo pieno erano già abituati a collaborare ma altri, invece, facevano fatica a condividere esperienze, idee, valutazioni nel corso delle due ore di programmazione settimanale.

Ora, dopo più di venti anni, gli insegnanti della scuola primaria lavorano costantemente in gruppo, elaborano progetti, si scambiano esperienze, condividono strategie didattiche. Gli insegnanti hanno evoluto pratiche che, originariamente, scaturivano dall'insegnante singolo per, poi, propagarsi fra i colleghi.

Non sono così ingenuo da affermare che questo processo avvenga spontaneamente e facilmente. In una pubblicazione di qualche anno fa (Parmigiani 2010), ho sottolineato come i processi decisionali e, in particolare, la genesi e la strada dell'innovazione didattica transitino in percorsi irregolari e movimentati. L'obiettivo, però, rimane sempre lo stesso: collegare l'aula alla scuola, in particolare, trasformare le iniziative degli insegnanti, anche singoli, in modelli condivisibili e trasferibili ad altri colleghi ed altri contesti.

In pratica, lo sviluppo professionale del singolo docente, per quanto possa essere determinato dallo studio e dalla motivazione individuale, si sviluppa in un ambiente palesemente sociale: la scuola. Per questo motivo, ritengo che l'interazione fra i colleghi rappresenti il fondamento per il cambiamento, l'innovazione didattica e la crescita professionale degli insegnanti.

In fondo, il cammino che ha portato l'insegnante unico a crescere insieme ai colleghi è stato un viaggio. Un viaggio interno, tutto italiano che ha rap-

presentato un modo per cambiare gli stili organizzativi e, direi, la cultura della scuola primaria.

Viaggiare per conoscere

Nel 1998 andai a Saint-Malo, in Bretagna. Fu il primo e, ahimè, unico progetto Comenius a cui potei partecipare. Ricordo bene l'emozione che mi accompagnò nel corso di quella settimana. Non ero mai stato in una classe fuori dall'Italia. Le gite scolastiche durante gli anni del liceo, pur incontrando altri studenti, non ci portarono mai a vivere e respirare il clima e l'aria delle loro aule. Insieme alla collega con cui partii, decidemmo di non scegliere l'albergo, ma chiedemmo ai colleghi di ospitarci nelle loro case, per immergerci ancora di più in una cultura, in un modo di vivere quotidianamente la scuola, anche a casa.

La città era bellissima. Nonostante le distruzioni causate dalla seconda guerra mondiale, fu ricostruita rispettando lo stile originale.

La vera sorpresa fu entrare in classe. Scoprii ben presto quanto il modo di far lezione fosse diverso; non migliore o peggiore, semplicemente diverso. I ritmi erano blandi, a differenza di quelli, quasi frenetici, a cui eravamo abituati. Il materiale didattico era comune. Veniva acquistato all'inizio dell'anno scolastico dall'insegnante con i fondi della scuola e, progressivamente, veniva distribuito a ciascun alunno. Il direttore era un maestro che continuava ad insegnare in classe. Com'è possibile? Chiedevamo noi. Come fai a gestire tutta l'amministrazione? Non c'erano le supplenze o, quantomeno, erano molto rare. Ma non vi ammalate mai? Chiedevamo. Nei corridoi si percepiva un silenzio irreale, tanto che, talvolta aprivamo le porte delle classi per controllare che i bambini fossero veramente in classe e non ci facessero uno scherzo. Ma è possibile che solo da noi ci sia tanta confusione? Pensavamo. Nonostante fosse inverno (era febbraio), la pausa si trascorreva in cortile, in particolare, dopo la mensa, circa duecento alunni erano controllati solo da due insegnanti che si avvicendavano nel corso delle settimane. Ovviamente si stava a scuola tutto il giorno (una caratteristica comune in tutti i viaggi che seguirono). Gli insegnanti insegnavano nella stessa classe tutti gli anni, ovvero, i bambini crescevano e progredivano di classe in classe, i maestri, invece, restavano sempre nella stessa: c'era la maestra di prima, quella di seconda, e così via.

La mia sfida personale più grande, però, fu quando Alain, il collega francese che mi accolse nella sua classe, mi lasciò da solo. Eravamo nella classe corrispondente alla nostra quinta primaria. Stava conducendo una lezione di francese, in particolare, la lezione era concentrata su alcune difficoltà ortografiche, relative alle desinenze e agli accenti: parler, parlé, parlais, ecc., che i bambini francesi tendono a confondere. Eravamo nel loro laboratorio multimediale. Io gestivo quello in Italia, per cui avevamo molto di cui dibattere. Improvvisamente mi disse: "Davide, devo uscire un attimo, torno subito". Non era vero. Mi lasciò in classe, volontariamente, per circa un'ora. Dovetti improvvisare una lezione. Il mio francese era abbastanza fluente ma non ero certo un esperto di grammatica e ortografia francesi. Me la cavai, grazie al fatto che sapevo utilizzare bene i computer.

Ora, io non so com'è la scuola francese e non so se la mia esperienza è stata significativa, nel senso di rappresentativa di tutta la scuola francese. Ma non è questo il punto importante. Il punto fu che scoprii un altro modo di fare scuola, capii che esistono altre culture didattiche, che, infine, il mio modo di fare scuola non era l'unico possibile. Ebbene sì, mi ero sprovincializzato. Ero cambiato. Il risultato fu che, insieme alla mia collega italiana, discutemmo a lungo nel corso del viaggio di ritorno.

Tornati a scuola, raccontammo, facemmo vedere le foto e i materiali. Insomma, quel viaggio mi mise in crisi, ma una crisi positiva che contribuì a cambiare il mio modo di fare scuola. È importante sottolineare che il nucleo del cambiamento non fu vedere un sistema migliore o peggiore, ma percepire la diversità didattica.

Indubbiamente, le cene, le chiacchiere, le visite turistico-culturali, come a Mont Saint-Michel, resero il viaggio particolarmente piacevole, ma il nucleo rimase lì, in quella clas-

se dove trascorsi buona parte della settimana.
Come dicevo all'inizio, fu il mio unico progetto Comenius perché, alcuni anni dopo, passai all'università. Quel viaggio, però, rappresentò per me una svolta. Avevo fatto altri viaggi in precedenza, turistici, culturali ma nessuno mi cambiò professionalmente come quello. Oggi, che lavoro in università, cerco di stringere più accordi Erasmus possibili, in modo che gli studenti, futuri insegnanti, possano vivere la mia stessa esperienza ora, quando sono ancora in formazione. Spero, così, che possano capire immediatamente che esistono tante modalità di fare scuola: quello italiano è uno di questi, con le sue prerogative, le sue bellezze e i suoi limiti. Il mio obiettivo è far nascere in loro il desiderio di costruire didattiche, ispirandosi a modalità e culture che, pur non appartenendo loro, possono ispirare lezioni significative.
In Norvegia e Danimarca si fa lezione spesso all'aperto, la outdoor education è consueta: quali possibilità ci suggerisce? In Lettonia, si fanno blocchi di lezioni di quaranta minuti con venti di minuti di pausa: è fattibile da noi? Quali vantaggi e limiti presenta? In Canada, l'utilizzo delle tecnologie è quotidiano in classe: quali sono le loro soluzioni didattiche? In Finlandia, molti insegnanti conducono ricerche in classe durante l'anno: è possibile instillare questa abitudine nelle nostre aule?
Credo che il lettore abbia intuito che, ormai, non riesco più a fare a meno di viaggiare. Il confronto culturale e professionale è diventato parte integrante del mio essere insegnante e ricercatore. Quando faccio ricerca all'estero o vado ad una conferenza, vado sempre a visitare le scuole per chiacchierare con i dirigenti e gli insegnanti. Anche perché l'oggetto delle mie ricerche coincide con il fare scuola: il funzionamento dei sistemi scolastici, le strategie didattiche, le soluzioni operative.

Lo sviluppo professionale dei docenti attraverso i progetti europei

Per i motivi che ho esposto nei paragrafi precedenti, ritengo che il viaggio e, in particolare, il viaggio all'interno di un progetto europeo, possa rappresentare uno dei veicoli più interessanti e stimolanti per lo sviluppo professionale degli insegnanti.
La storia della nascita della scuola in Europa, soprattutto negli ultimi due secoli (Dogliani 2002), mostra come la nascita dei sistemi scolastici nazionali, il progressivo percorso verso la libertà e l'autonomia dell'insegnamento e la costruzione degli spazi e dei metodi di apprendimento siano cresciuti, inizialmente, su scala nazionale. Si è assistito, in seguito, ad un progressivo superamento del reciproco isolamento culturale e, in parallelo, ad un crescente confronto tra i modelli nazionali grazie all'Unione europea, che ha incentivato un processo di circolazione di saperi e di progressiva coerenza e connessione fra i cicli scolastici, i titoli di studio e le professioni.

Capperucci (2014) sviluppa un excursus storico delle iniziative europee in materia di istruzione e formazione, per rinnovare un'idea di scuola europea da costruire attraverso i viaggi e gli scambi. Le leggi e le indicazioni normative possono rappresentare lo strumento pratico per consentire il confronto, ma la cultura di una scuola europea si costruisce viaggiando, parlando e scambiando esperienze.

Ovviamente, per fare in modo che il viaggio fra le scuole non scada e degradi in banale turismo, è necessario focalizzarsi sulla cultura didattica. Mazzei (2013) ha abilmente mostrato come, dal cinquecento in poi, il viaggio ha riguardato non solo la mobilità delle persone, ma anche la circolazione dei beni, delle tecniche, delle mode, delle pratiche intellettuali e dei saperi. È per tale motivo che è necessario evidenziare il ruolo del viaggio nell'evoluzione delle idee (in questo caso, scolastiche) e nell'esperienza individuale (in questo caso, l'insegnante), perché il viaggio può rivelare le persone a se stesse.

La visita di una scuola all'estero, quindi, è finalizzata al confronto delle pratiche, al cambiamento della propria classe, della propria scuola, sottolineando gli aspetti positivi e le criticità, per evidenziare le prerogative e i limiti del proprio fare didattica.

Tale cammino non può essere casuale ma inserito in un'idea di progetto con l'ambiziosa (ma realistica) prospettiva di creare ponti (Bini 2004). Lo strumento che, da quest'anno, le scuole possono utilizzare è Erasmus+. Questo programma assomma in sé le mobilità e le possibilità di azioni che, negli anni precedenti, erano previste da diversi programmi comunitari. Nel sito dedicato, gli insegnanti possono trovare le varie possibilità, partendo dall'obiettivo prioritario: il programma Erasmus + intende migliorare le competenze e le prospettive professionali e modernizzare l'istruzione, la formazione e l'animazione socioeducativa (http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_it.htm).

Come si può notare, il programma sollecita e supporta iniziative educative che percorrano la scuola e il territorio, l'educazione formale e non formale, attraverso l'interazione

fra soggetti istituzionali e associazioni. Questo per indicare un'idea di formazione che non è rinchiusa in un'aula scolastica ma si espande, per sottolineare un'immagine di competenza che nasce ed interagisce fra ambienti formali ed informali.
Il centro di gravità dei viaggi degli insegnanti è, quindi, rappresentato dalla possibilità di sviluppare la propria professionalità, attraverso l'incontro con colleghi e curiosando nei differenti contesti e situazioni. Un corollario interessante è dato dalla possibilità di attivare scambi prolungati nel tempo, magari attraverso la creazione di associazioni transnazionali focalizzate sulle tematiche scolastiche. Uno di questi esempi è rappresentato dall'*Association for Teacher Education in Europe* (ATEE - http://www.atee1.org/home) la più antica e ampia associazione europea costituita da insegnanti, formatori di insegnanti e universitari, il cui principale obiettivo è il miglioramento della qualità dei percorsi di formazione degli insegnanti in Europa e il supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola. Questo non può avvenire se non attraverso il dialogo e lo scambio internazionale di ricerche e pratiche didattiche nella formazione iniziale e in servizio.
Nel corso di questa annata, nella sezione "Professione insegnante", saranno presentati articoli di insegnanti che hanno sviluppato progetti europei, sottolineando, di volta in volta, gli aspetti del progetto che hanno contribuito a farli crescere come docenti. Saranno esperienze focalizzate su aspetti diversi, ma accomunate dall'incontro e dal cambiamento.
Analogamente, alcuni articoli saranno scritti da studenti universitari di Scienze della Formazione Primaria, la laurea per i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Nel corso delle loro esperienze Erasmus, gli insegnanti in formazione hanno avuto l'opportunità di visitare e fare tirocinio nelle scuole straniere, si sono confrontati con i loro colleghi-studenti, hanno scoperto modi di fare scuola, fare didattica e come si formano gli insegnanti in altri paesi. È importante che i futuri insegnanti comincino a viaggiare già da studenti, in modo che possano avere immediatamente l'opportunità di "sprovincializzarsi", vale a dire, di ritenere che il modello scolastico italiano sia l'unico possibile e scrollarsi di dosso abitudini e consuetudini didattiche che, nel tempo, rischiano di trasformarsi in rigidità.
L'idea di Europa, in questo momento così in crisi da un punto di vista economico e sociale, può essere ricostruita e sostenuta attraverso la scuola e l'educazione. In fondo, è sufficiente aver voglia di viaggiare, come ha fatto Pitea di Marsiglia che, nel IV secolo avanti Cristo, da privato cittadino, spinto dalla curiosità e senza particolari motivazioni economiche, con una nave e pochi uomini di equipaggio, partì dalla sua città, superò le colonne d'Ercole – limite invalicabile dell'occidente mediterraneo – e toccò l'attuale Portogallo, la Galizia, i Paesi Baschi, la costa Francese fino alla Bretagna, le isole britanniche, intravide l'ultima Thule (Shetland? Islanda? Groenlandia?), superò la Danimarca e la Polonia e giunse fino alle attuali repubbliche Baltiche (Rossi 1995).
Ovviamente, non è necessario che gli insegnanti (con tanti o pochi anni di anzianità) salpino con una barca a vela in solitaria alla Soldini per scoprire le scuole europee. A differenza di Pitea di Marsiglia, noi, con street view, possiamo già vedere, prima di partire, la facciata della scuola che andremo a visitare. Il resto, però, tocca noi... in fondo, la vita è un viaggio (Severgnini 2014).

Risorse

A. Bini, **Ponti attraverso l'Europa. I progetti educativi comunitari come scuola di cittadinanza**, Tabula Fati, Chieti 2004
D. Capperucci, **La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione**, FrancoAngeli, Milano 2014
P. Dogliani, **L'Europa a scuola. Percorsi dell'istruzione tra Ottocento e Novecento**, Carocci, Roma 2002
R. Mazzei, **Per terra e per acqua. Viaggi e viaggiatori nell'Europa moderna**, Carocci, Roma 2013
D. Parmigiani, **Tra il dire e il fare. Come si decide a scuola dalla riunione alla classe**, FrancoAngeli, Milano 2010
G.M. Rossi, **Finis Terrae. Viaggio all'ultima Thule con Pitea di Marsiglia**, Sellerio, Palermo 1995
B. Severgnini, **La vita è un viaggio**, Rizzoli, Milano 2014
R. Tagore, **La poesia della natura**, Guanda, Milano 2009

Professione insegnante e sviluppo professionale

Fare ricerca in classe

L'insegnante non fa solo didattica quotidiana, ma crea sapere didattico facendo ricerca

di Davide Parmigiani, Università di Genova

Quali sono le possibilità per un insegnante per condurre ricerche nella propria scuola o nella propria classe? È plausibile che un gruppo di insegnanti abbia il tempo e riesca ad impostare modalità significative di ricerca didattica? In definitiva, serve fare ricerca in classe da parte degli insegnanti? In questo articolo, cercheremo di evidenziare le motivazioni per fare ricerca e le opzioni che, ragionevolmente, consentono ad un gruppo di insegnanti di condurre ricerche in classe metodologicamente e praticamente sostenibili. La ragione di fondo risiede nella spinta che la ricerca può sostenere per lo sviluppo professionale degli insegnanti. La sezione "Professione insegnante" presenterà, nel corso dell'annata, esperienze che vanno in questo senso.

L'insegnante, l'educazione, la società

Da più parti e in molte sedi, si afferma che l'insegnante debba migliorare la propria professionalità per riconquistare un posto e un ruolo di rilievo nella società. A questo proposito, gli insegnanti italiani vengono tacciati di non contribuire a tale processo in quanto chiusi nei propri interessi di parte. Questo articolo e gli articoli che saranno contenuti in questa sezione, nel corso dell'annata, intendono dimostrare il contrario. Gli insegnanti italiani desiderano ritrovare e delineare un nuovo posizionamento che consenta loro di rappresentare ancora, nella società odierna, un punto di riferimento educativo solido e dinamico.

La professione, ma direi ancora meglio, il mestiere dell'insegnante si è modificato radicalmente nel corso degli ultimi decenni. Chi è un maestro? Cosa fa un maestro? Qual è il focus, il centro di gravità intorno al quale ruotano le azioni didattiche che vengono messe in atto quotidianamente in classe?

Le risposte a tali quesiti sono diventate particolarmente complesse e, inoltre, si sono diversificate nelle differenti situazioni sociali europee e mondiali. In alcuni contesti culturali, l'insegnante viene considerato un punto di riferimento ineludibile e diventare insegnanti è un percorso ambito. In altri contesti, invece, il ruolo del maestro si è assottigliato, fino a perdere un'identità certa. Nel corso della storia della scuola italiana, il maestro ha rappresentato un uomo/donna di cultura per poi diventare un tecnico esperto di didattica.

Oggi chi è il maestro? Il rischio è quello di cadere in un'involuzione che porti a pensare che chiunque possa fare l'insegnante, in fondo è sufficiente insegnare a scrivere qualche parola e fare due conti. Non è raro incontrare alcuni genitori, fuori dalla scuola, critici nei confronti di alcuni comportamenti dell'insegnante, che si sentono autorizzati a dire: "Questo lo potrei fare anch'io, anzi meglio". Come mai, questa frase non riecheggia fuori dallo studio di uno psicologo o di un medico?

Gli studenti (o, si dovrebbe dire, le studentesse, vista la bassa percentuale di maschi) dei corsi di Scienze della formazione primaria raccontano che, quando i loro coetanei chiedono loro a quale corso sono iscritti e si sentono rispondere "scienze della formazione primaria", la reazione minimale è quella di non conoscerlo o, peggio, "ma serve una laurea per insegnare ai bambini?"

La colloquialità di tali frasi indicano che il mestiere di insegnante necessita di una nuova spinta, un nuovo slancio, in quanto l'insegnante stesso fatica a comprendere e comunicare il proprio ruolo alle famiglie, alla società. D'altra parte, lo sviluppo professionale che ha caratterizzato la professione del docente si è radicalmente modificato nel corso degli ultimi decenni: da un sapere delineato e quasi ripetibile, si è passati, in un breve lasso di tempo, a saperi diversificati che devono essere elaborati e ricostruiti continuamente.

Da un lato, si chiede all'insegnante di diventare un professionista con dei saperi e un corpus di conoscenze ben definiti, dall'altro, l'insegnante deve sapersi rapportare con una realtà multiforme e cangiante, la classe, dove gli alunni sfidano l'insegnante stesso, con le proprie necessità e particolarità. In questo senso, il maestro deve essere più "artigiano". Calidoni (2000) sottolinea questa tensione, collocandola nella metafora dell'insegnante inteso fra un professionista e un artigiano. Se si sottolinea il primo termine, l'insegnante tenderà ad assumere la veste di un tecnico esperto che sa essere efficiente in molte situazioni. Se, invece, si evidenzia il secondo termine, l'insegnante viene calato nei panni di un artigiano che riesce a creare oggetti con gli utensili e materiali che ha a disposizione (Parmigiani 2013).

Noi riteniamo che fare ricerca in classe rappresenti un percorso che consenta all'insegnante di rinnovare la sua professionalità, tenendo sempre ben presente la sua azione e il suo ruolo nella classe, in rapporto con gli alunni (e le loro famiglie) che il caso, di volta in volta, gli porrà di fronte. Il maestro di oggi e di domani, secondo noi, è un professionista-artigiano che conosce, da un lato, strategie progettuali e metodologie valutative, tecniche di insegnamento e modelli di azione, ma, contemporaneamente, sa immergersi nella realtà didattica e dinamica di tutti i giorni, facendo lezione che, nella sua accezione più elevata, rappresenta la modalità più affascinante per creare sapere insieme agli alunni, vale a dire fare ricerca.

L'insegnante-ricercatore

Le finalità, le mete e i propositi esposti nel paragrafo precedente, devono trovare una realizzabilità, vale a dire, diventare azioni reali nella didattica quotidiana, altrimenti fare ricerca diventa un desiderio

che rischia di tramutarsi in una semplice aspirazione. È possibile fare ricerca in classe? È realistico? È fattibile? Quali sono le tipologie di ricerca più vicine all'insegnante?

Scorrendo alcune pagine fra i testi che richiamano l'importanza della ricerca in classe, possiamo notare come già Mialaret facesse notare che, per molti secoli, «teorie e pratiche educative si sono sviluppate in modo separato e senza arricchimento reciproco e come da ciò ha avuto origine l'esigenza di passare all'azione, acquisendo e consolidando esperienze, cioè conoscenze raggiunte attraverso la pratica». (Mialaret 1986 in Mantovani 1995, pp. 2-3) Da queste poche righe, si può notare come l'autore non pensasse ai ricercatori (o, quanto meno, non solo a loro) ma a tutti coloro che agiscono in maniera intenzionalmente educativa. Becchi (1997, p. 214), infatti, ribadisce che la ricerca didattica non è «appannaggio di pochi e irraggiungibile ai più, ma diventa operatività che si apre a tutti coloro che si impegnano in attività formative». La ricerca didattica, conferma Viganò (1995, p. 13), non è un'azione spuria e asettica ma «è un processo e un'attività: [fare ricerca significa] fare qualcosa, mettendo in atto una sequenza logica e cronologica di operazioni». Da questa frase, pare di vedere l'insegnante che agisce in classe poiché «la pedagogia è scienza pratica [intesa] come una prospettiva di riavvicinamento e di integrazione feconda di persona e metodo». (Viganò 1995, p. 18).

Da queste poche citazioni, intendiamo sottolineare che la ricerca in classe non è un'attività in aggiunta per l'insegnante ma, bensì, un corollario naturale del suo agire didattico. D'altronde, la mancanza di ricerca «causa deprivazione conoscitiva, sociale ed emotiva», inoltre «la ricerca prima di essere il metodo che adoperano gli scienziati e gli altri produttori di cultura o la forma più elevata di didattica, è un metodo strutturale di comportarsi della mente. Lo svolgimento della ricerca non è esclusivamente intenzionale e sistematico perché accoglie i contributi decisivi dell'intuizione, dell'inconscio, di risorse irrazionali, di eventi fortuiti» (De Bartolomeis 1998, p. 64). Vogliamo sottolineare che la ricerca nella scuola non è banalmente una metodologia utilizzata nei processi di insegnamento-apprendimento ma, più profondamente, un modo di pensare la scuola, le sue finalità e l'organizzazione didattica, una ricerca sull'idea di educazione stessa.

Ovviamente, l'insegnante vede e focalizza più facilmente il livello di ricerca didattica che presenta strette connessioni con l'ambiente a lui più consono, l'ambiente di insegnamento/apprendimento, poiché, oltre alla ricerca come forma di costruzione del sapere, essa rappresenta una possibilità per affrontare le problematiche didattiche di tutti i giorni. La ricerca didattica, in questo senso, si configura come la modalità per rispondere ai quesiti relazionali e apprenditivi che si presentano e l'insegnante-ricercatore, di conseguenza, agisce per comprendere meglio il processo di insegnamento-apprendimento e le condizioni nelle quali può essere realizzato.

La ricerca didattica condotta dagli insegnanti non è primariamente finalizzata a produrre conoscenze generali e generalizzabili, ma agisce e si mette in relazione al contesto entro cui si situano. Essa è volta, soprattutto, a promuovere il miglioramento dell'insegnante stesso che agisce verificando e riflettendo sulla propria attività didattica. Ovviamente nulla vieta che una ricerca locale, condotta in una classe, possa espandersi fino a diventare un modello e una strategia di intervento replicabile in ulteriori contesti. La nostra preoccupazione è spingere gli insegnanti ad attivare processi di ricerca che, da un lato, siano sostenibili anche da un piccolo gruppo di docenti e, dall'altro, forniscano feedback e risposte utili all'azione didattica stessa. Altrimenti, il rischio è quello di considerare la ricerca come un'attività troppo distante e complessa per essere intrapresa da chi non lo fa di mestiere. Ma, come accennato in precedenza, la ricerca inerisce ed è insita nell'attività stessa degli insegnanti. È necessario, solo, esplicitarla, fare in modo che emerga, attraverso pratiche attuabili.

L'insegnante, in definitiva, deve fare l'insegnante e cercare di farlo bene ma, contemporaneamente, fare l'insegnante significa attuare ed esplicitare aspetti di ricerca racchiusi nella professionalità stessa dell'essere docente. Ovviamente, affinché

la ricerca entri nella comune pratica educativa, è indispensabile che acquisti «un posto di rilievo nella preparazione degli insegnanti» (De Bartolomeis 1969, p. 77) in formazione e in servizio. Questa sezione intende procedere in questa direzione e sostenere gli insegnanti che vogliono intraprendere ed esplicitare appieno questa loro prerogativa.

Come fare ricerca in classe?

È necessario, a questo punto, chiedersi come fare ricerca in classe dal punto di vista dell'insegnante. Il dibattito sulla sperimentazione a scuola (Mantovani 1995, p. 8) oscilla fra le pratiche esperienziali condotte in maniera più o meno ragionata, a metodologie di ricerca formalizzate. Pring (2000) osservava che la ricerca a scuola è più di un'azione intelligente o di una pratica riflessiva. D'altronde, aggiunge l'autore, se la sperimentazione non tocca i cardini dell'azione scolastica e non supporta gli insegnanti nel loro lavoro quotidiano, rischia di non essere percepita come significativa.

Da queste oscillazioni, derivano le difficoltà dei docenti nel condurre ricerche in classe: è meglio utilizzare approcci quantitativi o qualitativi? È opportuno formalizzare le procedure o procedere per tentativi? La ricerca deve limitarsi ai confini dell'aula oppure superarli e toccare aspetti legati al territorio?

Calidoni sintetizza efficacemente le difficoltà metodologiche e pratiche che l'insegnante incontra nell'organizzare una ricerca in classe, rilevando, da un lato, l'inadeguatezza del paradigma teorico-speculativo, dall'altro, il rischio di distanza/separazione che il paradigma sperimentale può portare fra ricercatori e insegnanti. La peculiarità della ricerca didattica risiede nel fatto che essa consiste nell'elaborazione di un sapere relativo ad una pratica sociale (2004, pp. 67-68).

Risorse

E. Becchi, **Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive**, La Nuova Italia, Firenze 1997

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

F. De Bartolomeis, **La ricerca come antipedagogia**, Feltrinelli, Milano 1969

F. De Bartolomeis, **La scuola nel nuovo sistema formativo**, Junior, Bergamo1998

D. Demetrio, **Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione**, La Nuova Italia, Firenze 1992

B. Grassilli, **La ricerca in campo didattico**, in E. Nigris (a cura di), **Didattica generale**, Guerini, Milano 2004

M. Mialaret, **La pedagogia sperimentale**, Armando, Roma 1986

S. Mantovani (a cura di), **La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi**, Bruno Mondadori, Milano 1995

D. Parmigiani (a cura di), **L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara**, FrancoAngeli, Milano 2013

R. Pring, **Philosophy of educational research**, Continuum, London-New York 2000

R. Viganò, **Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa**, Vita & Pensiero, Milano 1995

Quest'ultima frase è particolarmente densa ed interessante. Fare ricerca in classe significa elaborare e costruire un sapere che riguarda le azioni che avvengono e si svolgono a scuola. L'insegnante costruisce saperi su azioni condotte insieme ai suoi colleghi, agli alunni, ai genitori. La scienza didattica quotidiana si costruisce insieme a diversi attori.

«La ricerca didattica si configura come un sistema di saperi rivolti alla soluzione di problemi pratici. [È contemporaneamente] una scienza empirica e una scienza pratica. [Ad essa] viene assegnato un ruolo fondamentale nella costruzione della conoscenza. […] L'azione di ricerca è un modo di risolvere le cose e di trattare la realtà, non un'applicazione o una derivazione di una teoria o di conoscenze precedentemente elaborate: è essa stessa fonte di conoscenza» (Grassilli 2004).

Da queste parole, si evince come la ricerca didattica coniughi e leghi strettamente la riflessione e l'azione. Di conseguenza, non ha senso dibattere se è più corretto un approccio quantitativo o qualitativo. È più opportuno, invece, chiedersi: che azioni posso mettere in atto affinché i miei alunni apprendano a comprendere il testo in modo più efficace?

Oppure: come posso fare in modo che la storia, la geografia, il senso del tempo e dello spazio diventino progressivamente parte del modo di agire e di pensare degli alunni?

O ancora: come rendere la matematica e le scienze dei saperi attraverso i quali gli alunni

possano sviluppare capacità argomentative e pratiche?
Da queste domande, che rappresentano solo un piccolo spicchio delle molteplici domande che gli insegnanti si pongono, di fronte a molteplici difficoltà didattiche quotidiane, scaturiscono percorsi di ricerca che possono essere declinati mediante strumenti quantitativi e/o qualitativi. L'importante è che gli strumenti utilizzati consentano di elaborare un sapere che possa trasformarsi in azione in classe, in modo ragionevole.

L'approccio euristico

L'aggettivo "ragionevole" è stato volutamente usato per indicare una modalità o, meglio, uno stile che l'insegnante può assumere per fare ricerca in classe. Da un lato, l'insegnante non è un ricercatore, dall'altro, però, si trova a dover operare scelte ragionate, su una molteplicità di situazioni. Come uscire da questa possibile impasse?
Demetrio (1992) suggerisce un approccio cosiddetto euristico. Con questo aggettivo l'autore intende sottolineare le capacità e il valore esperienziale del docente che, attraverso l'attività quotidiana, sviluppa un'attenzione, quasi spontanea, alla ricerca. Tale attenzione consente all'insegnante di osservare e annotare modifiche e cambiamenti nel proprio modo di insegnare e nelle reazioni/relazioni degli e con gli alunni.
L'approccio euristico, che nasce dalla quotidianità, ha il compito di sollecitare l'attenzione del docente sugli aspetti critici e su quelli che necessitano di riflessione. Attraverso progressivi ingrandimenti e miniature, il docente focalizza gli aspetti di ricerca che hanno bisogno di particolare cura. Questi aspetti andranno maggiormente formalizzati, affinché possano essere analizzati in modo più specifico, senza perdere di vista, però, l'azione più ampia in classe, quindi senza parcellizzare e frazionare la ricerca. Tale procedura deve essere pensata in modo che abbia, da un lato, conseguenze didattiche ed organizzative immediate e visibili; e, dall'altro, porti riflessioni scientifiche sufficientemente solide.
Questo approccio tende ad essere ragionevole e praticabile in classe, anche da insegnanti che non abbiano competenze specifiche di ricerca, in quanto si fonda sulla loro esperienza. Ovviamente, di fronte alla costruzione di uno strumento specifico (questionario, intervista, check-list o altro) per effettuare un ingrandimento/focalizzazione, l'insegnante insieme ai colleghi utilizzerà delle metodologie maggiormente formalizzate, in maniera tale da rendere condivisibili e comunicabili i dati raccolti.
Nel caso in cui gli insegnanti abbiano intenzione di estendere, ampliare e rendere generalizzabile la loro ricerca, il ruolo e il rapporto con l'università può divenire virtuoso in quanto, in questo caso, la ricerca nasce da esigenze interne alla scuola e ritorna alla scuola mediante dati che vanno a migliorare l'ambiente di apprendimento stesso. L'università, in questo approccio, è a servizio della scuola.
Il contesto più consono per un valido rapporto fra scuola e università, è l'avvio di progetti didattici che presentano aspetti di sperimentazione. L'azione degli insegnanti si situa in classe, il supporto dei ricercatori è nella strutturazione di osservazioni e riflessioni che consentano agli insegnanti di raccogliere dati, avviare osservazioni, strutturare didattiche.

Lo sviluppo professionale dei docenti attraverso la ricerca

Nel corso di questa annata, nella sezione "Professione insegnante", alcuni insegnanti italiani e stranieri presenteranno le ricerche che hanno condotto in classe.
Saranno ricerche focalizzate sull'apprendimento della lettura/scrittura, sulla storia e la geografia, sulla didattica della matematica e delle scienze, sull'apprendimento del corsivo e sulla costruzione di item per le prove strutturate di valutazione.
Lo scopo immediato vuole essere quello di incentivare qualunque insegnante a misurarsi con un aspetto che è connaturato alla professione dell'insegnante: fare ricerca.
Lo scopo più a lungo termine vuole essere quello di trasformare progressivamente le scuole in ambienti, dove la cultura della ricerca guida le scelte e l'organizzazione didattica.

Navighiamo insieme... il sito di Indire

di Isa Maria Sozzi, insegnante di scuola primaria

http://www.indire.it

L'Indire è l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, il più antico istituto di ricerca del Ministero dell'Istruzione. Esso vanta una notevole esperienza nell'utilizzo delle nuove tecnologie per la formazione in servizio del personale docente, amministrativo, ausiliario e dei dirigenti scolastici e si pone come punto di riferimento per la ricerca educativa. Nato nel 1999, dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica, nel 2012 è ritornato alla vecchia denominazione, dopo aver assunto quella di ANSAS.
Indire.it è un portale in lingua italiana che offre una ricca varietà di documenti, risorse didattiche ed opportunità formative.
L'accesso ai documenti generali ed ad alcune risorse di progetti conclusi è libera, mentre quello alle varie sezioni dedicate alla formazione su specifiche tematiche, avviene previa iscrizione da parte dell'amministrazione scolastica.
L'home page è strutturata per consentire un assaggio dei vari contenuti. Infatti sono subito visibili in un riquadro azzurro i sommari degli articoli d'attualità sull'innovazione

Homepage del Portale: sezione superiore

didattica. Appena più in basso sono poste le news e il calendario degli eventi promossi. In testa alla colonna a destra sono presenti in forma di slideshow le proposte più recenti (concorsi, bandi, risorse…); scorrendo verso il basso ci sono i rimandi ai progetti attivi o realizzati, relativi a Scuola digitale, Scuola e territorio, Indire per il PON, Indire per l'Europa.
Una volta scelto un articolo di interesse è sufficiente cliccare sul titolo: si possono trovare in calce la sitografia e la bibliografia di riferimento e, sulla destra, una serie di articoli correlati.
Purtroppo non è presente, né in homepage, né in sezioni specifiche, una funzione di ricerca avanzata: sarebbe auspicabile poter selezionare un certo contenuto con criteri definiti dal visitatore, ad esempio l'ordine scolastico o la disciplina.
Per trovare la parte più interessante, però, bisogna scorrere la home page verso il basso. Qui si trovano tutte le icone per accedere ai portali che possono offrire maggiori attrattive per i docenti.
La prima sezione consente di andare sui portali di European Schoolnet con proposte formative aperte ai docenti dei paesi europei e non solo.
Sono risorse principalmente in lingua inglese e anche le interazioni prevedono l'utilizzo di questa lingua.
Questo non scoraggia certo i docenti italiani che hanno partecipato numerosissimi al recente Future Classroom Scenarios, contribuendo attivamente alla discussione e fornendo esempi di buone pratiche segnalate dai tutor stessi.
Scorrendo ancora verso il basso l'home page si trovano le icone dei portali della formazione e delle risorse e monitoraggi: da questi canali stanno passando i neo-assunti, i nuovi dirigenti e sono passati tutti coloro che hanno preso parte ad uno dei progetti nazionali.
Fino a qualche tempo fa era possibile, previa registrazione da parte della propria scuola, accedere al portale FOR Docenti: senza tracciamento e senza consegnare gli elaborati, per ottenere i crediti necessari al riconoscimento del percorso formativo, era comunque possibile accedere ai Learning Object predisposti da Indire e da docenti esperti. Si tratta di più di quattromila risorse (materiali di studio e approfondimento, studi di caso, lezioni e percorsi didattici...), lineari e alla portata di chiunque.
Ora continuano ad essere disponibili solo quelli relativi ad attività di formazione già seguite dal singolo docente. La speranza è che il portale ritorni ad essere completamente disponibile.
In ultima battuta segnaliamo che è possibile per chiunque iscriversi gratuitamente alla newsletter indireAlert per ricevere periodicamente aggiornamenti circa le novità della formazione online, della comunicazione e delle ICT nella didattica.

Homepage del Portale: sezione inferiore

Innovare a scuola… si può

Perché, come, dove innovare

Il docente riflessivo: ripensa i metodi e progetta ambienti di apprendimento che accolgano processi di innovazione

di Elena Mosa, INDIRE, Firenze

Cosa significa fare innovazione? Quale contributo possono apportare le (ormai non più) "nuove tecnologie"? Quando e, soprattutto, perché cambiare il proprio modo di fare lezione? Nel corso della programmazione annuale si cercherà di fornire un riscontro a queste ed altre domande offrendo spunti, idee e casi che aiutino l'insegnante a trovare le proprie risposte. La forma che meglio risponde a questo fine è quella dello studio di caso, uno strumento che ben si presta a fornire un repertorio di possibilità, prendendo, al tempo stesso e con forza, le distanze da un pericoloso ed inutile "ricettario dell'innovazione". La sezione presenterà casi di studio di area nazionale ed internazionale che verteranno su tre concetti chiave: professionista riflessivo, didattica 2.0 e ambienti di apprendimento.

Il professionista riflessivo

Un docente che riflette, secondo la descrizione che ne ha fornito Schön, è colui che non si affida completamente al "pilota automatico" delle proprie routine didattiche, dense di conoscenze tacite, da tempo soggiogate alla spontaneità del fare, alla padronanza dei contenuti e alla sicurezza dettata dalla pratica. Il professionista riflessivo è colui che scardina questo meccanismo e si ferma a pensare (riflessione nell'azione), porta in superficie l'implicito, lo sfida ed usa il dubbio come motore del fare ricerca.

La legge sull'autonomia (DPR 275/99), nota anche come "legge Bassanini", attribuisce alla scuola autonomia amministrativa, organizzativa, didattica e di ricerca e sviluppo. Le Indicazioni per la scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione vanno proprio in questa direzione, offrendosi come un testo aperto che la comunità educativa è chiamata ad interpretare e a rileggere in chiave critica, esprimendo al meglio la propria capacità di ricerca.

La scuola deve ragionare sempre più in un'ottica di ricerca dell'efficienza, dell'efficacia nel perseguimento dei propri obiettivi e di controllo della qualità dei processi messi in atto.

Le indicazioni sottolineano con forza questa esigenza: «[…] alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne».

Se è dunque chiaro perché occorra fare ricerca a scuola, può non essere evidente il come farla. Abbracciando il metodo della ricerca-azione, le cui finalità ben si prestano a rispondere ai problemi della realtà concreta e a delineare linee di intervento, verranno proposti alcuni studi di caso che descrivono soluzioni facilmente replicabili.

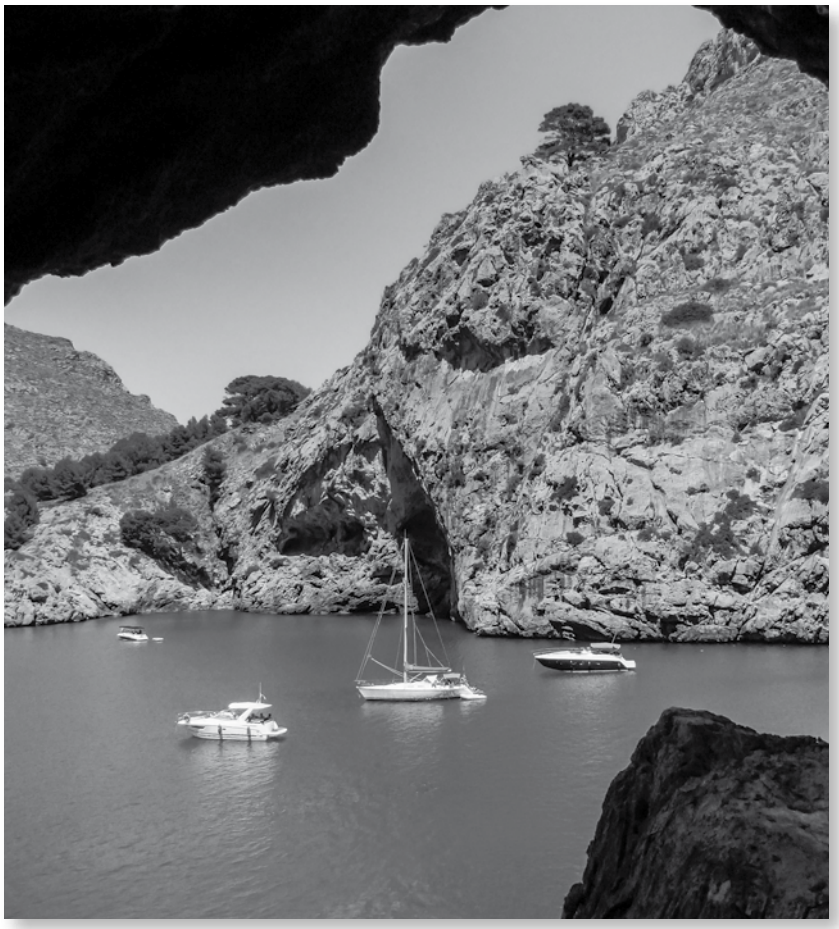
Tra queste, rientra sicuramente il *Lesson Study*, pratica molto adottata all'estero che sta iniziando ad attecchire anche in Italia. Si tratta di un metodo che prevede la videoripresa di una lezione tipo che viene successivamente analizzata dal docente stesso in totale autonomia o alla presenza di un team di ricercatori (in genere provenienti dal mondo universitario) oppure ancora assieme ad un col-

lega esperto, il mentore che all'estero spesso affianca il docente neoimmesso in ruolo. L'opportunità di "rileggere" il proprio comportamento e l'operato degli studenti da una prospettiva esterna dischiude ampie possibilità di riflessione e analisi finalizzate alla revisione delle pratiche didattiche reputate poco adeguate, come pure al potenziamento di quelle più efficaci.
In tal senso le parole di E.W. Eisner propongono una metafora calzante: «la scuola non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflettere su se stessa: i ballerini, che praticano le loro arie alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi?».

La didattica 2.0

I valori che animano il "Nuovo Umanesimo" sono la centralità della persona, da cui origina il bisogno di personalizzare gli interventi formativi ed il forte accento sulla connessione dei saperi, ovvero la consapevolezza che il bisogno di conoscere degli studenti non può essere soddisfatto dal semplice accumulo di informazioni in vari campi, ma ben si realizza con il pieno dominio degli ambiti disciplinari e le loro molteplici connessioni.
In uno scenario di rinnovamento profondo, come quello che sta vivendo la scuola oggi, quotidianamente sfidata da altre agenzie educative che ne erodono ruolo e funzioni, diventa strategico ripensare l'azione didattica dalla base per allinearla alle sfide della società. Un possibile cammino da percorrere è quello già tracciato dai padri fondatori dell'attivismo, di cui la scuola primaria fornisce da sempre un'ottima interpretazione prendendo le distanze dal nozionismo e dall'ascolto passivo e fondando il proprio intervento sugli interessi degli studenti e sull'apprendimento esperienziale nel più ampio contesto della dimensione sociale.
Nella sezione relativa al *professionista riflessivo* vengono indagati i modi con i quali sondare l'efficacia dell'azione didattica. Nella programmazione di studi di caso relativi alla *didattica 2.0* si andrà, invece, a proporre un ventaglio di possibilità per mettere in atto un cambiamento passando in rassegna gli strumenti, i metodi e le coordinate che prefigurano la nuova rotta verso la quale orientare la bussola.
Ci chiederemo quale ruolo hanno, in questo scenario, le ICT, e se può esistere una didattica innovativa anche senza. Oppure, forse in maniera più saggia, anziché ragionare da apocalittici o integrati, sarà opportuno accettare l'ineludibile presenza delle tecnologie nelle nostre vite e cercare un virtuoso equilibrio all'interno del quale mettere a frutto le potenzialità dei media digitali assieme a quelli più tradizionali che restano,

sebbene ad un livello distante dal nostro comune sentire, pur sempre delle "tecnologie".
Si intuisce come tutto ciò debba originare, in primo luogo, da un cambiamento culturale sul quale solo in un secondo momento possono innestarsi le tecnologie e apportare un contributo significativo generando un effetto moltiplicatore.
Siamo nell'anno 1971 quando l'allora Ministro Misasi emanava le istruzioni programmatiche per l'a.s. 1971/72 che, all'articolo 19 "nuovi mezzi e supporti per l'apprendimento" recita: «[…] le cosiddette tecnologie dell'educazione non hanno ancora avuto nella scuola l'effetto innovatore, e talvolta dirompente, che essi hanno esercitato in altri settori della comunicazione e della vita sociale.
Senza alcuna aprioristica esaltazione, ma anche senza ingiustificate diffidenze e allarmismi, i nuovi mezzi (proiettori, lavagne luminose, videofilms, laboratori linguistici, mezzi selettivi di istruzione programmata, computers a fini didattici e, domani, videocassette) devono essere considerati per quello che essi sono, cioè strumenti dell'azione didattica che facilitano i processi conoscitivi, pur senza presumere di surrogare all'insostituibile rapporto personale adultogiovane una mediazione puramente artificiale ed estrinseca».
È sorprendente constatare come, oscurando l'elenco delle tecnologie citate, questo passaggio sia di estrema attualità, segno di un dibattito che affonda le radici nel passato e che si scontra, ancora oggi, con la manifesta inerzialità del sistema. Tuttavia, è altresì evidente che la centralità dell'utente nel processo sociale di apprendimento non si inaugura con l'avvento delle tecnologie anche se queste possono concorrere a potenziarla. Basti pensare alle teorie socio-costruttiviste ma anche alla scuola montessoriana che tendeva ad incoraggiare il bambino al pieno esercizio della propria autonomia e spontaneità.
Il richiamo all'imparare facendo, per quale l'errore acquista una funzione nobile, ben si sposa con la bottega che Antinucci descrive ne *La scuola si è rotta*, un tentativo di recuperare la manualità e l'appropriazione fisica dell'apprendimento creando una classe-laboratorio di conoscenze.
L'arduo compito del docente 2.0 prevede, pertanto, anche l'organizzazione degli strumenti, del setting e l'allestimento dell'ambiente di apprendimento.



L'ambiente di apprendimento

Le nuove Indicazioni per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione dedicano un intero paragrafo all'ambiente di apprendimento che definiscono come "un con-

testo idoneo a promuovere apprendimenti significativi".
Non c'è cambiamento che tenga se non andiamo a ripensare l'ambiente di apprendimento, qua inteso nelle coordinate dello spazio e del tempo.
Perché lo spazio? Perché nel momento in cui abbandoniamo una didattica trasmissiva il cui emblema è l'aula organizzata a banchi allineati, in favore di momenti di studio e riflessione, lavori in gruppi di piccola e media dimensione, attività di presentazione e dibattito, ci rendiamo conto di come la staticità del setting costituisca un limite.
È interessante rileggere la letteratura sugli arredi scolastici il cui ruolo e funzione sono cambiati nel tempo, basti pensare al periodo tra le Guerre quando il banco aveva il preciso compito di limitare l'esuberanza del fanciullo o, per contro, alle teorie montessoriane che privilegiano ambienti a misura di bambino dove questi possa autonomamente orientarsi e muoversi nell'esplorazione di quello che lo circonda. Possiamo vantare anche il successo della scuola dell'infanzia nota come "Reggio Children" tra i cui padri fondatori c'è Loris Malaguzzi che, non a caso, parlò dello spazio come del "terzo insegnante".
Diverse scuole, anche in Italia, si sono organizzate e messe in rete per ripensare i propri luoghi dell'apprendere, si pensi ad esempio, all'esperienza della rete "senza zaino" il cui metodo di lavoro pone al centro la nozione di curricolo globale, che lega la progettazione della formazione alla progettazione dello spazio.
Realizzare l'ospitalità dell'ambiente formativo, promuovere la responsabilità e l'autonomia dei ragazzi, fare della scuola una comunità di ricerca, sono i tre valori che ispirano l'azione educativa.
L'introduzione delle tecnologie mobili in classe ha accelerato il bisogno di ripensare l'aula perché le ICT rendono dinamici i processi di interazione e comunicazione e questa fluidità, alla lunga, va a collidere con la staticità fisica dello spazio classe tradizionalmente inteso.
Perché il tempo? Perché anche grazie alle tecnologie è possibile aprire l'aula e farla diventare un ambiente virtuale, un luogo altro che vive anche al di fuori dell'orario scolastico e del suono della campanella. Si pensi, ad esempio, ai gemellaggi elettronici (eTwinning ma non solo) con altre scuole italiane o straniere o a situazioni di didattica inclusiva per bambini ospedalizzati.
Ma l'ambiente di apprendimento è anche un concetto più ampio e complesso che va oltre l'idea della classe, è una strategia didattica, un luogo non luogo dove formale, non formale ed informale sono chiamati a fondersi in un tutt'uno armonico.
È infine interessante constatare come l'ambiente di apprendimento, in tutte le sfaccettature appena elencate, sia al tempo stesso il punto di partenza ed il punto di arrivo di un qualsiasi processo che va ad impattare sulla didattica.
Si pensi, ad esempio, al lavoro di Freinet che, ripensando il proprio ruolo di insegnante in mezzo agli studenti, tolse la cattedra dalla predella e riconfigurò lo spazio classe-laboratorio.
La modifica dell'ambiente sottende un cambiamento di ruolo che, in quella stessa operazione, assume una forma tangibile per diventare armonico con l'azione didattica.
Appare quindi evidente come i tre elementi chiave qua descritti si situino in un rapporto di forte interdipendenza e di equilibrismi fatti di momenti di riflessione, ricerca di nuovi metodi didattici e di idonei ambienti di apprendimento. Il tutto, ovviamente, funziona solo se vive nelle mani del docente innovatore.

Risorse

G. Biondi, **La scuola dopo le nuove tecnologie**, Apogeo, Milano 2007
P.C. Rivoltella, **Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca**, La Scuola, Brescia 2005
D.A. Schön, **Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale**, Edizioni Dedalo, Bari 1993

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (2012): **http://www.indicazioninazionali.it/**

Circolare numero 1 del 20/09/1971 Istruzioni programmatiche per l'anno scolastico 1971-72.
Adempimenti didattici ed organizzativi: **http://old.istruzione.lombardia.it/valutazione/strumenti/valapp/CM1.DOC**

Ripensare l'ambiente di apprendimento

Scuole "Senza Zaino"

L'esperienza della rete nata nel comprensivo 5 di Lucca e diffusa ad altre 106 scuole

di Elena Mosa, INDIRE, Firenze

Scegliere di ragionare in un'ottica di didattica attiva (di cui l'EAS è una possibile declinazione) significa ripensare i tempi, gli strumenti, i metodi e l'organizzazione degli spazi tradizionalmente basati sul paradigma dell'aula-uditorio dove è dominante la funzione di controllo degli alunni ed i flussi di comunicazione sono mono-direzionali.
Questo approfondimento è dedicato all'ambiente di apprendimento inteso come snodo cruciale per innescare processi di cambiamento.

«L'educazione è un processo naturale effettuato dal bambino, e non è acquisita attraverso l'ascolto di parole, ma attraverso le esperienze del bambino nell'ambiente».
Maria Montessori

Ambienti per l'apprendimento

Il ripensamento dello spazio di lavoro, come contesto di significato nell'agire didattico è un passaggio obbligato per direzionarci verso una scuola più responsabile, più attenta ai bisogni e alle inclinazioni del singolo bambino. Va tuttavia constatato come questo processo sia già in atto nella scuola primaria, soprattutto se confrontato con gli altri ordini scolari.
Nell'ambito della ricerca sui nuovi spazi dell'apprendimento, INDIRE ha collaborato con il MIUR nella stesura dei principi ispiratori delle nuove Linee guida per l'edilizia scolastica, la cui introduzione fornisce la cornice culturale nell'ambito della quale si ascrive il ripensamento del ruolo dello spazio classe: «per molto tempo l'aula è stata il luogo unico dell'istruzione scolastica, rispetto alla quale erano strumentali o accessori: i corridoi, luoghi utilizzati solo per il transito degli studenti. Tutti gli spazi della scuola erano subordinati alla centralità dell'aula o il laboratorio per poter usufruire di attrezzature speciali. Questi luoghi erano vissuti in una sorta di tempo "altro" rispetto a quello della didattica quotidiana. Ogni spazio era pensato per una unica attività e restava inutilizzato per tutto il resto del tempo scuola. Oggi emerge la necessità di vedere la scuola come uno spazio unico integrato in cui i microambienti finalizzati ad attività diversificate hanno la stessa dignità e presentano caratteri di abitabilità e flessibilità in grado di accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere».
La scuola della società della conoscenza ha bisogno di spazi modulari e polifunzionali, facilmente configurabili e in grado di rispondere a contesti educativi sempre più diversificati.
In questa direzione, le linee guida descrivono cinque diversi ambienti: la classe, lo spazio laboratoriale (l'atelier), l'agorà, lo spazio individuale e quello informale.
La *classe* si presenta così come uno spazio in grado di proporre una varietà di configurazioni: dai modelli più tradizionali al lavoro in gruppi. Arredi mobili possono facilitare

questo gioco di composizione e scomposizione dell'ambiente finalizzato ad assecondare l'alternarsi delle diverse attività e fasi di lavoro. Questo ambiente deve essere sufficientemente flessibile in maniera da consentire anche lo svolgimento di lavori di gruppo nei quali l'insegnante non svolge interventi frontali ma diventa facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento atti a favorire un clima positivo e la partecipazione degli studenti, assumendo così il ruolo di organizzatore dell'ambiente di apprendimento (Montessori).

Lo *spazio laboratoriale* si presenta come un "atelier" ed è l'ambiente in cui lo studente si misura con l'apprendimento esperienziale anche attraverso l'impiego di strumenti specifici.

L'*agorà* è lo spazio in cui condividere eventi o presentazioni in modalità plenaria.

Sono molte le attività che possono essere svolte in questo ambiente: gli alunni possono presentare i loro lavori ad altri alunni, docenti e genitori; i docenti possono fornire indicazioni agli studenti per le attività da svolgere; si possono creare occasioni di condivisione con esperti esterni o altro ancora.

Nello *spazio individuale* lo studente sviluppa un personale percorso di apprendimento in sintonia con i propri tempi e ritmi, con le proprie attitudini e propensioni: può riflettere sulle informazioni ricevute, svolgere ricerche in autonomia, avere un confronto individuale con i propri docenti anche per definire percorsi di rinforzo o di recupero.

Infine, lo *spazio informale* offre un contesto di relax per interagire con i compagni, per rilassarsi, o per avere accesso a risorse di vario tipo e natura.

L'organizzazione dell'ambiente fisico è stato, già molti anni fa, al centro del programma delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia (*Reggio Children*), ed è spesso stato indicato come il "terzo insegnante". Loris Malaguzzi è il padre fondatore di questo movimento che vede il bambino al centro del proprio processo di apprendimento nel quale lo spazio ha un ruolo fondamentale poiché aiuta a «supportare relazioni tra situazioni complesse e variegate,

Bambini in classe seduti ai loro banchi, Fonte DIA INDIRE

il mondo di esperienze, idee e tanti modi di esprimere idee».
L'attenzione ai luoghi dell'apprendere si traduce anche nella cura del senso estetico che contribuisce a rendere piacevole lo stare a scuola e a fare di uno spazio asettico un luogo vissuto, trasformando quel che è omogeneo e standardizzato in un qualcosa di personale.
L'ambiente, nell'esperienza montessoriana, gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo e nel libero esercizio della personalità del bambino che viene naturalmente invitato a condurre le proprie esperienze anche grazie ai materiali predisposti dal maestro.
Ecco perché le classi sono progettate dal docente in modo da favorire la scoperta, la curiosità e la sperimentazione autonoma del mondo circostante in un contesto guidato e protetto. L'ambiente deve essere organizzato in maniera da consentire al bambino di acquisire indipendenza dall'adulto, maturando la capacità di operare scelte in autonomia.
Tipicamente, l'aula montessoriana è esteticamente gradevole e suscita il desiderio di entrarci ma, soprattutto, come quella di Freinet è priva di cattedra o lavagna che segnalano la posizione dominante dell'insegnante perchè l'apprendimento è veicolato dall'ambiente nella sua interezza e complessità.
Lo spazio arriva quindi a contribuire alla *mission* educativa della scuola, fino a diventare una dimensione fondante dell'esperienza formativa.

Senza Zaino

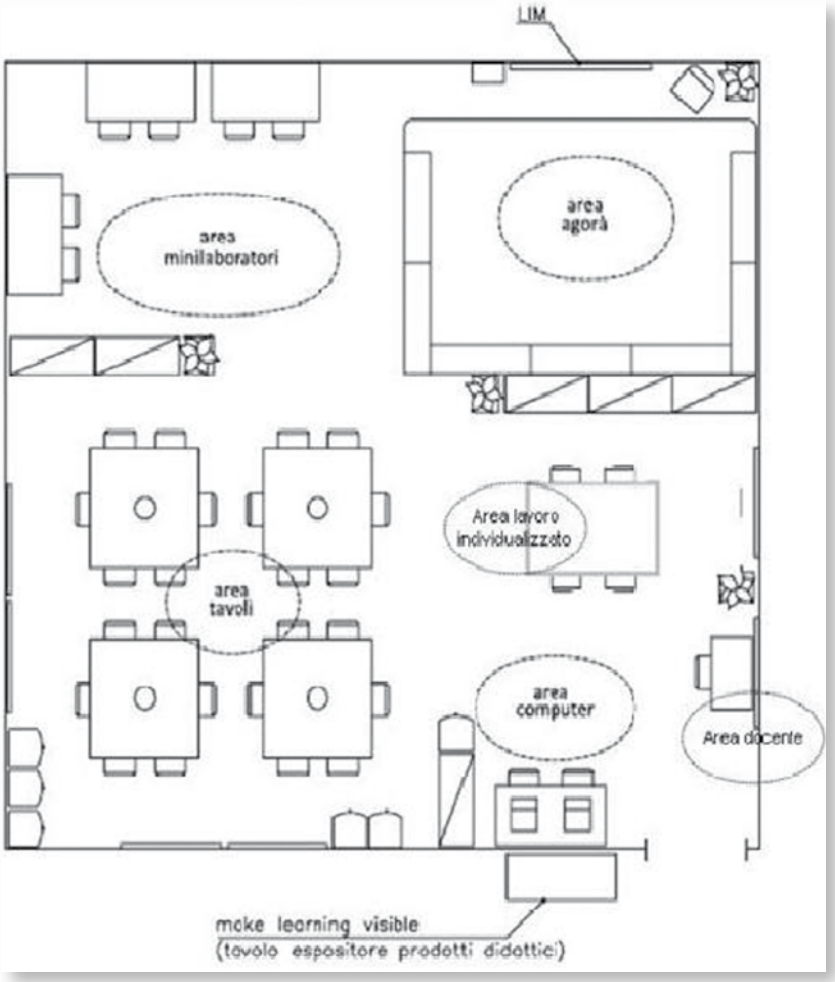
Il progetto Senza Zaino (SZ) nasce otto anni fa dall'intuizione di Marco Orsi, Dirigente dell'Istituto Comprensivo 5 di Lucca, con l'obiettivo di riconfigurare gli spazi della didattica nella scuola primaria. Ad oggi si contano 52 Istituti Comprensivi che hanno aderito alla rete tra la Toscana ed altre regioni, per un totale di 106 scuole (plessi).
In realtà, nella logica di SZ, prendersela con lo zaino è un po' come cercare pretesto per ripensare la scuola dalle fondamenta riconoscendo allo spazio dell'apprendere un ruolo fondante e una vera e propria dimensione formativa nella crescita dell'alunno.
Quando non è possibile intaccare la struttura dell'edificio scolastico (anche se vi sono in questa esperienza realizzazioni che coinvolgono le architetture), SZ va a lavorare all'interno della classe intervenendo anche sugli spazi di raccordo.
L'aula è stata in particolare ripensata come un luogo flessibile dove convivono e coesistono più aree di lavoro e materiali (tavoli, agorà, aree laboratoriali, computer, arredi flessibili e morbidi…) con l'intento di superare l'egemonia della lezione frontale. Ad essere al centro, in questo ambiente, sono lo studente e l'esperienza che genera sapere insieme alla riflessione sulle azioni didattiche.
La diversa organizzazione dell'aula e della classe mira, inoltre, ad incoraggiare la componente relazionale tra i bambini. In tal senso, e per rompere la rigida spazialità della classe, giocano un ruolo di primo piano anche gli spazi di raccordo, generalmente privi di funzione e di appeal, al punto da essere talvolta impiegati come luoghi puntivi per l'alunno disattento.
L'eliminazione dello zaino diventa quindi un gesto reale e simbolico al tempo stesso. Reale perché i bambini riducono allo stretto necessario i materiali che hanno necessità di portare a casa per fare i compiti, ma diventa anche un gesto simbolico nel momento i cui si creano le basi per una scuola basata sui principi fondanti di SZ, ovvero il senso di responsabilità, la comunità scolastica e l'ospitalità.
Il senso di appartenenza ad uno spazio diventa in questo caso anche luogo, ovvero si trasforma da ambiente asettico ad ambiente caldo e personale nel quale il bambino è chiamato ad essere responsabile. Michel de Certeau spiega questo passaggio con una bella metafora: «lo spazio diventa luogo come una parola si fa discorso nel momento in cui viene detta ed inserita in una frase dove subisce l'affascinante ambiguità della semantica e diventa viva in un qui ed ora».
«Abolire lo zaino», spiega Orsi, «significa rendere la scuola ospitale, aperta alla dimensione della comunità, della responsabilità, facendo del bambino e del ragazzo i primi artefici del processo formativo: gli alunni sono i veri proprietari dell'apprendimento e della vita di classe per cui l'insegnante viene a ricoprire un ruolo di guida, di facilitatore, di orga-

nizzatore. Nessuno si è mai domandato perché qualsiasi lavoratore trova i propri strumenti del mestiere sul posto di lavoro e invece gli studenti no. In effetti lo zaino comunica un senso di precarietà e di inadeguatezza, non a caso è stato inventato per gli alpinisti e per i soldati con il chiaro scopo di affrontare luoghi inospitali».

Il Progetto Senza Zaino, ispirandosi alle pedagogie esperienziali, ha elaborato una metodologia di lavoro denominata *Global Curriculum Approach* (GCA), una metodologia che abilita alla pianificazione dell'intero ambiente formativo inteso come sistema che mette in relazione artefatti immateriali e materiali e dove l'apprendimento è situato, avviene in un contesto di relazioni (la classe/la scuola) tra soggetti e soggetti e tra soggetti e oggetti (Orsi). L'aula, in quanto luogo dove quotidianamente si incontrano gli alunni e i docenti, è il cuore dell'organizzazione. È però la vita della scuola intesa nella sua globalità ad essere momento di crescita e di sviluppo.

- L'apprendimento globale prevede un curricolo fondato sui seguenti principi ispiratori:
- l'autonomia degli alunni che genera competenze;
- il problem solving che alimenta la costruzione del sapere;
- l'attenzione ai sensi e al corpo che sviluppa la persona intera;
- la diversificazione dell'insegnamento che ospita le intelligenze, le potenzialità, le differenze;
- la co-progettazione che rende responsabili docenti e alunni;
- la cooperazione tra docenti che alimenta la formazione continua e la comunità di pratiche;
- i diversi strumenti didattici (tattili e digitali) che stimolano vari stili e metodi di insegnamento;
- l'attenzione agli spazi che rende autonomi gli alunni;
- la partecipazione dei genitori che sostiene l'impegno della scuola;
- la valutazione autentica che incoraggia i progressi.

L'organizzazione di un'aula SZ



Come si può tradurre tutto questo in pratica?

L'ambiente ed il metodo sono al centro del cambiamento in un legame virtuoso dove l'uno modifica l'altro a vicenda. Il primo viene caratterizzato in modo da perdere le caratteristiche di genericità/asetticità per farsi ambiente specializzato atto ad accogliere un ampio ventaglio di momenti didattici e raggruppamenti (lavoro singolo, coppia, piccolo gruppo, assemblee in luogo del lavoro singolo al banco).

Nelle scuole SZ non si usa lo zaino, ma una semplice valigetta per i compiti a casa. Lo zaino non è necessario perché gli ambienti sono ben organiz-

zati. Nelle classi ci sono schedari, computer, giochi, enciclopedie, libri, materiali per scrivere e ascoltare, disegnare e dipingere, modellare e costruire, registrare e riprodurre, strumenti didattici per le varie discipline di studio, materiali di cancelleria. Inoltre gli spazi sono attrezzati con tavoli, angoli, pedane, archivi.
Quali sono i valori espressi da questo metodo? La responsabilità, il senso di comunità e l'ospitalità. Analizziamoli uno per uno.
In SZ gli studenti si assumono la *responsabilità* del proprio apprendimento, per cui il sapere non si trasmette passivamente, ma è frutto dell'azione responsabile del soggetto.
La classe è organizzata come un ufficio dove tutti hanno dei compiti e sanno cosa devono fare perché è stato concordato preventivamente, dove si adotta uno stile di comportamento (si parla a voce bassa, ad esempio) perché esistono delle procedure concordate che prevedono anche la messa in ordine degli armadi e degli strumenti didattici. I bambini aggiornano periodicamente il proprio portfolio e ciascuno è consapevole degli obiettivi da raggiungere.
Il *senso di comunità* è altrettanto importante perché è in essa che l'apprendimento si concretizza, attraverso le relazioni, il lavoro in coppia o in gruppo.
È quindi possibile vedere all'opera diversi gruppi che lavorano su obiettivi paralleli, ad esempio uno che opera nell'area computer per fare una ricerca, un altro che organizza i materiali su un cartellone per riassumere il percorso e un altro che è impegnato in esercitazioni.
Si possono anche vedere bambini che lavorano da soli negli spazi individuali, nel pieno rispetto dei bisogni formativi di ciascuno.
Generalmente viene poi previsto un momento finale di condivisione che viene ospitato nell'agorà dove sono discussi gli esiti di una ricerca o prese decisioni, rigorosamente moderate dal presidente dell'assemblea (un alunno/a).
In questo modo si sviluppa anche il senso di cittadinanza.
I materiali utilizzati sono molteplici e spaziano da un lavoro svolto con carta e penna, ma anche con legno, cartone, creta, sabbia, tessuti, colori, ferro, materiali da riciclare. I bambini studiano sui libri e tuttavia maneggiano provette, fanno esperimenti scientifici e nel contempo osservano la natura.
L'*ospitalità* è il terzo valore che anima SZ e si pone in stretta relazione con il senso di comunità e di appartenenza ad essa.
Nell'aula non è presente la cattedra a segnare il territorio del maestro, lo spazio è organizzato come un open space all'interno del quale le aree di lavoro sono ottenute con divisori e mobilio che ne determinano i confini.
È quindi presente un'area con un grande tavolo adatto per i lavori di gruppo, poi si trovano zone dedicate alla dimensione pratica dell'insegnamento, i laboratori di arte, lingua ecc. La LIM è posizionata nell'agorà, pronta ad essere impiegata come una superficie interattiva e di proiezione.
SZ interpreta la scuola come una comunità di apprendimento (Brown e Campione), di ricerca e di pratiche fatta di domande, problemi, percorsi di approfondimento e scambi di idee ed opinioni tra bambini della stessa classe e di classi diverse, tra maestri e famiglie.
Dentro e fuori la scuola. Perché la scuola è una comunità di vita, dove l'ambiente gioca un ruolo fondamentale (Dewey).

Trasferibilità dell'esperienza: quali condizioni? A colloquio con Marco Orsi

1) Quali sono i vincoli strutturali dei quali si deve tenere conto?
In realtà nella nostra esperienza cerchiamo di trovare soluzioni, lavorando sull'arredo, anche per spazi d'aula ristretti. Certamente avere aule di almeno 45 mq sarebbe il minimo indispensabile, ma purtroppo questa non è la situazione che spesso ci troviamo di fronte. Il nostro messaggio è che con la creatività si possono trovare soluzioni anche nei contesti architettonici più difficili.

2) Elenchi tre elementi chiave da prendere in considerazione per una scuola che vuole adottare il metodo SZ.
Il primo elemento è la necessità di promuovere un apprendimento globale che metta insieme corpo e mente, ragione e

emozione, ma anche che veda la necessità di rendere l'alunno responsabile del proprio percorso; il secondo è connesso al fatto di realizzare un contesto di differenziazione dell'insegnamento dove si possano fare diverse attività in contemporanea, superando la standardizzazione odierna e consentendo agli alunni di poter scegliere le attività mettendoli anche in grado di sapersi valutare in una prospettiva di miglioramento continuo; il terzo è la comunità. Si tratta di superare linguisticamente e praticamente la nozione di plesso, a favore di quella di scuola, dove si sviluppa il senso dello stare assieme, la collaborazione tra docenti, l'apprendimento cooperativo, e lo scambio tra novizi e anziani, siano essi alunni che docenti.

3) Quale formazione per i docenti?

La formazione si deve incentrare sulla progettazione degli spazi, sull'uso degli strumenti didattici (tattili e digitali) includendo la comunicazione visuale, il tutto connesso ad una progettazione che veda i contenuti disciplinari affrontati in termini generativi e ostruzionistici, sulle tecniche e le metodologie della gestione della classe (dal lavoro di coppia a quello di gruppo, dalla *peer review* alla lezione frontale, dalla differenziazione delle attività alle modalità di organizzare le scelte).

Infine, un ruolo centrale è quello del modello dell'artigiano che implica abilitare il docente ad affiancare alla spiegazione la dimostrazione e l'illustrazione, cioè il far vedere e il far provare, includendo anche momenti in cui la sua presenza si fa assenza in quanto gli alunni *sanno fare da soli*.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare Marco Orsi per la stesura della sezione dedicata alla trasferibilità dell'esperienza.

Risorse

A.L. Brown - J.C. Campione, **Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons**, in N.M. Lambert - B.L. McCombs (Eds.), **How students learn: Reforming schools through learner-centered education**, American Psychological Association, Washington-DC 1998

J. Dewey, **Democrazia e educazione**, La Nuova Italia, Firenze 2000

H. Gardner, **Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza**, Feltrinelli, Milano 2002

M. Orsi, **A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola comunità**, Erickson, Trento 2006

Gruppo Senza Zaino per un scuola comunità, **Un Approccio Globale al Curricolo. Linee-guida per le scuole**, Tecnodid, Napoli 2013

Risorse web

Fondazione Reggio Children Centro Loris Malaguzz:
http://reggiochildrenfoundation.org/

INDIRE ricerca, AESSE, Abitare la Scuola:
http://www.indire.it/aesse/index.php

INDIRE AESSE, progetto Senza Zaino:
http://www.indire.it/aesse/content/index.php?action=read_school&id_m=3472

INDIRE ricerca "Quando lo spazio insegna":
http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/

INDIRE webzine"Architetture pedagogiche" di Giusy Cannella:
http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1818

INDIRE webzine "Un ambiente che diventa apprendimento" di Maria Grazia Mura:
http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1284

MIUR, Linee guida Ediliza Scolastica:
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413

Senza Zaino, per una scuola comunità: **http://www.senzazaino.it/**

Google drive

di Serena Triacca, Università Cattolica di Milano

https://drive.google.com/

Descrizione

Google Drive è servizio di archiviazione web che consente l'**upload** di file personali, la creazione di documenti, fogli di lavoro, presentazioni, moduli e disegni, la condivisione di file in modalità sola visualizzazione, modifica o commento.
È possibile accedervi con le proprie credenziali direttamente dal Web e dai computer, tablet e smartphone su cui sia stato installato il software, sincronizzando così i file su ciascun dispositivo. Google Drive rientra anche tra i prodotti della suite Google Apps for Education, richiedibile gratuitamente da ogni scuola.

Specifiche tecniche

Registrazione
Necessaria tramite l'**account** Google+ o Gmail per generare e caricare i propri file
Lingua dell'interfaccia
Personalizzabile
Costo
Gratuito fino a 15 GB di archiviazione di documenti caricati in Google Drive, Google+ Foto, Gmail. I documenti, fogli di lavoro e presentazioni creati direttamente in Google Drive non rientrano nel conteggio complessivo
Presenza di pubblicità
No
Tutorial
Centro Assistenza di Google Drive **http://goo.gl/YOgjXB**

Specifiche didattiche

Funzione
Organizzare, creare, condividere
Usi didattici
Google Drive può venir utilizzato a livelli di condivisione crescente: come ambiente di lavoro del singolo insegnante, con i colleghi, in classe, a scuola.
Se utilizzato come semplice **repository**, l'insegnante avrà sempre a disposizione, organizzato in cartelle, tutto il materiale didattico che intende utilizzare durante le proprie lezioni. Certamente occorrerà, una volta in aula, avere a disposizione una LIM o un pc collegato ad un videoproiettore con connessione Internet per poter accedere al proprio account: in questo modo, non solo si potranno visualizzare i file già pronti, ma anche caricare in pochi clic tutti gli output della lezione (file di brainstorming, mappe, **screenshot** della lavagna…).
A questo utilizzo, che definiremmo basic, se ne può affiancare uno che sfrutti una funzione fondamentale di Google Drive: la scrittura collaborativa.
Ecco dunque che piccoli progetti o addirittura il POF possono essere scritti a più mani, dapprima creando un documento di testo e poi invitando i propri colleghi a collaborare; ciò presuppone che essi abbiano un indirizzo e-mail Gmail o associato ad un account Google.
La scrittura può avvenire in asincrono, non essendo colle-

Homepage di Google Drive

gati nello stesso momento, oppure in sincrono: in quest'ultimo caso è possibile visualizzare in real time la progressione del documento. Gli utenti on line potranno scambiarsi tramite la chat brevi messaggi, da saluti a vere e proprie indicazioni operative. Inoltre, accedendo alla cronologia delle revisioni sarà possibile accedere alle versioni del file aggiornate nel tempo dai diversi autori.
L'utilizzo di Google Drive può essere esteso alla propria classe creando un archivio di materiali didattici che risulti sempre disponibile e condiviso con gli alunni, utilizzando l'ambiente di scrittura collaborativa per far svolgere attività in piccolo gruppo (scrittura di storie, presentazioni, completamento di tabelle...), creando un **e-portfolio** per ciascun alunno, che documenti la progressione degli apprendimenti. I documenti, che una volta creati hanno la privacy impostata su "privato", possono in un secondo tempo essere resi pubblici e addirittura incorporabili nel sito della scuola o in un blog.
In ultima battuta, si vuole ricordare che il requisito d'età minimo per creare un account Google è di 13 anni; se la scuola aderisce alle Google Apps for Education è possibile, in accordo con le famiglie, valutare l'attivazione di account anche per gli alunni più piccoli.

Risorse

H. Barrett, **Introduction to K-12 ePortfolios**, in Internet, URL: **http://goo.gl/qvDIu**
A. Fini, **Google Apps for Education. Il cloud a scuola. Riflessioni di un neo Dirigente scolastico**, «Bricks», Dicembre 2012, in Internet, URL: **http://goo.gl/BWkMLb**
S. Triacca, **Strumenti per l'e-portfolio** (2013), in P.C. Rivoltella, **Fare didattica con gli EAS**, La Scuola, Brescia 2013, pp. 210-219

Glossario

Account
Coppia di nome utente e password creata per accedere a un certo servizio
E-portfolio (electronic portfolio)
Raccolta sistematica di lavori realizzati o acquisiti in formato digitale (testi, immagini, audio, video...), che dimostri la progressione degli apprendimenti di uno studente
Repository
Archivio digitale
Screenshot
Cattura dello schermo ottenuta premendo il tasto STAMP della tastiera (in ambiente Windows) o Comando+Maiuscola+3 (in ambiente Mac)
Upload
Trasferimento di un file dal vostro computer a un sito. Contrario di *download*

L'angolo del dirigente. Organizzare con le tecnologie

Organizzare per...

Il dirigente scolastico è il responsabile dell'organizzazione efficiente ed efficace della scuola, per gli alunni e per i docenti

di Laura Fiorini, dirigente scolastica

Organizzare è l'azione chiave per un istituto che risponde con efficienza ed efficacia alle esigenze formative e didattiche dell'utenza.
L'organizzazione efficace ed efficiente è necessaria per garantire il successo formativo degli alunni e lo sviluppo professionale degli insegnanti.
Le nuove tecnologie possono essere un valido supporto alla direzione per raccogliere, analizzare e leggere i dati, per organizzare al meglio l'attività didattica in termini anche di monitoraggio e valutazione e la gestione degli spazi.

Organizzare per...

Gli articoli della sezione del Dirigente scolastico dell'annata 2014-2015 concentreranno il focus sulle buone pratiche organizzative anche supportate dalle tecnologie che, se efficaci ed efficienti, favoriscono il benessere e il successo formativo degli alunni che la frequentano. Il Decreto legislativo n. 165/01, art.25, comma 2 sintetizza il ruolo del dirigente che: «[…] assicura la gestione unitaria dell'istituzione, ne ha la legale rappresentanza, è *responsabile* della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei *risultati del servizio*. Nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al dirigente scolastico autonomi poteri di *direzione*, di *coordinamento* e di *valorizzazione delle risorse umane*. In particolare, il dirigente scolastico *organizza* l'attività scolastica secondo *criteri di efficienza e di efficacia formative* ed è titolare delle relazioni sindacali».

"Dietro" ad ogni progetto e percorso didattico sviluppato dai docenti è imprescindibile il coinvolgimento del dirigente (per dirla informalmente, ci deve credere e si deve impegnare per la buona riuscita!) e dello staff che insieme garantiscono il supporto organizzativo.

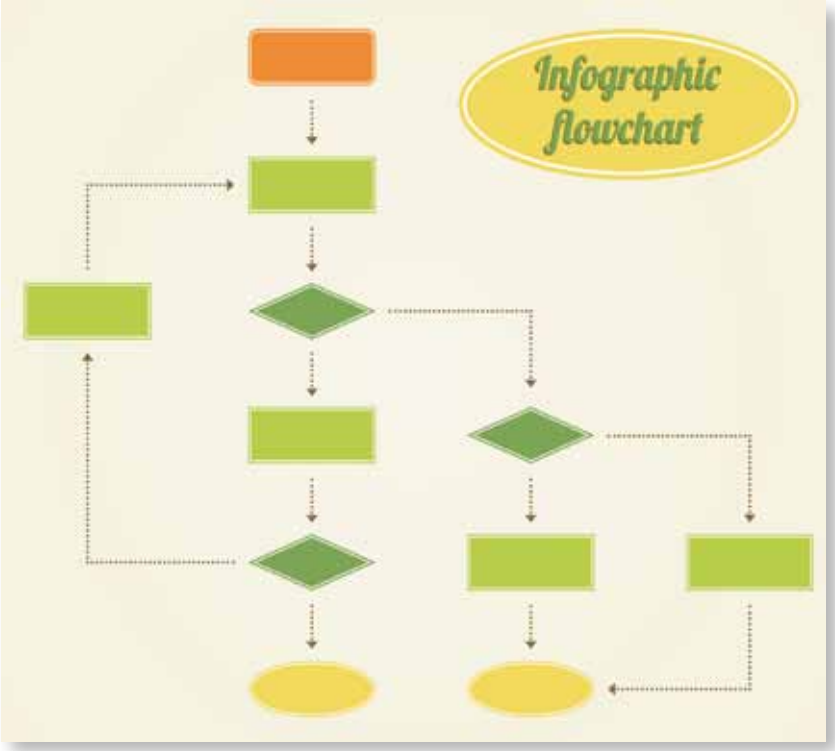
Il buon funzionamento della scuola genera un clima positivo e favorisce relazioni serene e trasparenti. È responsabilità del dirigente rendere chiari ed evidenti gli obiettivi formativi e didattici che l'istituto ha individuato, ma anche creare le condizioni perchè si possano realizzare.

I docenti esperti e motivati che sperimentano pratiche didattiche non tradizionali hanno bisogno, affinché dalla ricerca si passi all'innovazione, che l'organizzazione scolastica ne faciliti la realizzazione creandone le condizioni e la ricaduta didattica su tutta la scuola valorizzandone l'autonomia.

Allo stesso modo docenti ancora inesperti hanno bisogno di un ambiente ben organizzato e aperto alle relazioni interne ed esterne che possa favorire la loro crescita professionale. E ancora: è la capacità organizzativa del dirigente che, a piccoli passi e con la forza dei fatti, scalfisce la rigidità dei gruppi tradizionali e li dispone al cambiamento.

Come in una classe impostata in chiave costruttivista il docente è tutor degli alunni che sono protagonisti del loro apprendimento, nella scuola è il dirigente con il suo staff ad essere promotore dell'applicazione delle linee di indirizzo individuate, a stimolare la proget-

Figura 1 - Esempio di Funzionigramma



tazione del curricolo e delle metodologie, il monitoraggio e l'eventuale riprogettazione rendendo il personale il vero protagonista del successo formativo degli utenti.

All'inizio del mio percorso professionale pensavo che una scuola con un gruppo di docenti competenti e motivati potesse "camminare" anche senza dirigente: mi sono dovuta ricredere.

Ci possono essere tanti validi progetti, ma il clima e l'agire didattico del personale docente e ATA, la risposta ai bisogni educativi e formativi degli alunni, l'interazione con il Territorio ha gambe solo se il tutto ha una regia, una pianificazione globale che va dall'organizzazione degli spazi e del setting di apprendimento, dal favorire la crescita professionale e il senso di appartenenza e dà a ciascuna "parte", valorizzandola, un posto nell'offerta formativa. Il dirigente deve favorire la cultura dell'autovalutazione, ma anche essere disponibile e aperto al confronto con le altre scuole per individuare le dimensioni organizzative che possano migliorare quelle del proprio istituto.

Caratteristica di questa sezione della rivista è evidenziare pratiche concrete di organizzazione scolastica attraverso il confronto con realtà diverse.

Ogni mese verranno illustrate varie modalità di "Organizzare per…" che caratterizzano le diverse aree di attenzione per il dirigente e il suo staff. Come "sottofondo" gli strumenti tecnologici che favoriscono un'organizzazione trasparente e di qualità. Qualche esempio.

Organizzare per… raccogliere e analizzare dati

Per individuare l'offerta formativa della scuola in cui si opera è necessario conoscere il contesto territoriale, rilevare dati e analizzare i bisogni formativi dell'utenza, evidenziare le risorse interne ed esterne in merito a personale, struttura e aspetto finanziario.

Le informazioni, che sono il primo passo per l'autovalutazione di istituto, devono essere aggiornate ogni anno e la loro analisi permette di cogliere lo sviluppo in termini di funzionalità e relazioni anche con il Territorio.

Questi dati sono la premessa alla redazione del POF.

È indispensabile raccogliere i dati descritti attraverso delle procedure informatiche: esistono siti che offrono preziosi strumenti per la raccolta e la conseguente riflessione sui dati anche con la realizzazione di grafici radar.

Un esempio, Requs, la Rete per la Qualità della scuola – **http://www.requs.it/** – in cui si inserisce anche la Rete di Scuole che Promuovono Salute (Rete SpS).

Organizzare per… rilevare le informazioni della scuola e delle classi

La leadership, la visione e la capacità di guida del dirigente passa anche attraverso la definizione chiara dei ruoli e delle

responsabilità all'interno della scuola. Definire in modo esaustivo l'organigramma significa evidenziare punti di forza e\o di debolezza, disfunzioni e\o anomalie ed esplorare possibili alternative organizzative. Ancora meglio se l'organigramma viene completato dal funzionigramma che mette in evidenza anche le relazioni tra le diverse componenti.
L'altro livello di rilevazione e analisi delle informazioni si sposta sugli utenti e riguarda la mappatura delle classi: descrizione dei BES e delle azioni realizzate dall'intero Consiglio per rispondere ai bisogni, colloqui con le famiglie e sintesi di quanto concordato per un'azione comune scuola-famiglia che fattivamente renda concreto il patto di corresponsabilità.
Ma anche il monitoraggio e lo sviluppo dei progetti a livello di classe.

Organizzare per... comunicare all'interno della scuola

Nel mio istituto sto sperimentando con successo le Google Apps che sono utili al Dirigente scolastico per migliorare la comunicazione interna (circolari, questionari, gestione impegni); al DSGA e Assistenti Amministrativi per la gestione della documentazione digitale e la fruizione della modulistica on line; ai Docenti per lettura e firma delle circolari; compilazione modulistica; prenotazione aule; calendari degli impegni; diario di classe; verbali, progetti e documenti condivisi con il dirigente, colleghi, studenti e famiglie; al Referente della comunicazione per un nuovo modo di gestire le informazioni e il sito.
È sicuramente un modo nuovo per gestire la comunicazione interna, ma che, dopo le normali resistenze e perplessità iniziali, sta dando positivi risultati.

Organizzare per... comunicare all'esterno della scuola

La comunicazione esterna passa principalmente attraverso il sito della scuola che deve essere prima di tutto istituzionale diventando "gov.it"; deve rispondere ai criteri di accessibilità come disposto dalla legge Stanca del 2004 e pubblicare le informazioni che le Amministrazioni pubbliche sono tenute a evidenziare nel proprio sito internet nell'ottica della trasparenza, buona amministrazione e prevenzione dei fenomeni della corruzione (L.69/2009, L.213/2012, Dlgs33/2013, L.190/2012).
Il sito deve essere anche il canale di comunicazione con le famiglie.
Risultano essere un ottimo strumento anche per la comunicazione esterna le Google Apps utilizzate oltre che per il rispetto della normativa sulla trasparenza, anche della dematerializzazione, della Sicurezza e della Privacy (*backup e disaster recovery*).

Figura 2 - Esempio di organizzazione

Istruzione domiciliare: opportunità per alunno e scuola

Istruzione domiciliare

Prevedere l'eventualità di un progetto di istruzione domiciliare organizzandone aspetti didattici e amministrativi

di Laura Fiorini, dirigente scolastico

Ci si augura di non dover attivare un progetto di istruzione domiciliare, ma purtroppo accade che un alunno della scuola sia colpito da una grave patologia che lo obbliga ad una lunga assenza. La normativa prevede l'attivazione del progetto che deve essere autorizzato dall'USR e dalla scuola polo. La scuola deve essere pronta a questa evenienza facendo approvare dagli organi competenti la parte didattica (Collegio dei docenti e Consiglio di Classe) e finanziaria (Consiglio di Istituto). Il dirigente deve prevedere quindi l'eventualità di attivare un progetto di istruzione domiciliare non solo dal punto di vista amministrativo ma anche didattico. L'istruzione domiciliare, laddove necessaria si rivelerà un'opportunità per l'alunno malato e la scuola di appartenenza.

Il dirigente scolastico deve prevedere all'inizio dell'anno scolastico l'eventualità dell'attivazione di un progetto di istruzione domiciliare.

Di cosa si tratta? L'istruzione domiciliare viene erogata agli alunni iscritti alla scuola primaria, secondaria di I e II grado di scuole statali e paritarie (è esclusa la scuola dell'infanzia in quanto non scuola dell'obbligo) che a causa di gravi patologie sono sottoposti a terapie domiciliari che impediscono la frequenza scolastica per un periodo superiore a 30 giorni. Lo scopo dell'Istruzione domiciliare è garantire due principi costituzionali dello studente: il diritto alla salute e il diritto all'istruzione per contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

La comunicazione dell'Ufficio III del MIUR "A proposito del servizio d'istruzione domiciliare: informazioni per l'uso", marzo 2014 (reperibile sul portale MIUR **http://pso.istruzione.it**), e la C.M. n. 24 del 25/03/2011 emanata dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione, la Comunicazione ribadisce che *«Il servizio di scuola in ospedale e il servizio d'istruzione domiciliare […] consentono l'esercizio del "diritto all'istruzione" per minori temporaneamente malati, in situazioni di grande complessità organizzativa, didattica, strumentale, affettiva e relazionale. Si può affermare in maniera consapevole che entrambi i servizi sono parte integrante del "protocollo terapeutico" del minore malato e costituiscono una grande opportunità sia sul piano personale, in quanto permettono la prosecuzione delle attività di insegnamento e di apprendimento del minore malato, sia sul piano psicologico e contribuiscono ad alleviare lo stato di sofferenza e di insicurezza e timore derivante dalla malattia, sostenendo l'autostima e la motivazione del minore malato. Tale impegno dell'Amministrazione costituisce, in prospettiva, anche un investimento e un risparmio, per il fatto che si rivela nel tempo uno strumento efficace per contenere fenomeni di dispersione scolastica, molto più gravi e pesanti in termini di costi e conseguenze sociali ed economiche».*

Le patologie

L'attivazione del servizio di istruzione domiciliare avviene, come previsto dalle linee guida ministeriali (visualizzabili sul portale **http://pso.istruzione.it**), in presenza di gravi patologie onco – ematologiche, cro-

niche che possono comportare l'allontanamento periodico dalla scuola, malattie o traumi acuti temporaneamente invalidanti, procedure terapeutiche che richiedono una terapia immunosoppressiva prolungata.
A queste si stanno aggiungendo sempre più frequenti patologie psichiatriche e fobie scolari che ritengo essere sintomo della società in cui viviamo. In entrambi i casi è determinante la certificazione sanitaria e la struttura che la rilascia.
Gli alunni con certificazione di disabilità possono accedere ai finanziamenti per l'istruzione domiciliare se la patologia di cui sono affetti è diversa da quella che ha determinato la certificazione.

In previsione di un eventuale progetto di istruzione domiciliare

Il progetto di istruzione domiciliare necessita di una adeguata pianificazione amministrativa e didattica. È quindi necessario che il dirigente, anche se non sono previsti progetti di istruzione domiciliare, inserisca, tramite delibera del Collegio dei Docenti, tale progettazione nel Piano dell'Offerta Formativa. In caso di attivazione i docenti che si recheranno a casa dell'alunno malato, saranno coperti dall'assicurazione perché il progetto è inserito nel POF.
Il dirigente deve anche prevedere un concorso finanziario al progetto stesso, attraverso risorse di altri enti o l'accantonamento di fondi da risorse proprie. Poiché l'aspetto finanziario causa molte difficoltà di reperimento fondi, consiglio vivamente, come per la delibera del Collegio dei docenti, di prevedere una risorsa finanziaria anche se non sono presenti casi di alunni gravemente malati. Se non utilizzata, la risorsa economica si incrementerà di anno in anno.

Le scuole polo

Ogni Regione organizza un Comitato Tecnico-scientifico con la presenza di rappresentanti dell'Ufficio Scolastico Regionale, del dirigente della scuola polo e di partner istituzionali coinvolti a vario titolo nella positiva e sinergica realizzazione dei servizi di scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Il Comitato regionale, oltre a confrontarsi e coordinarsi con quello nazionale, ha il compito di programmare, monitorare e valutare gli interventi, analizzare le singole situazioni, fornire un parere tecnico per l'assegnazione delle risorse finanziarie, valutare ed autorizzare i progetti di istruzione domiciliare presentati dalle scuole sulla base dei criteri di priorità e dei parametri individuati a livello nazionale e delle risorse finanziarie eventualmente messe a disposizione da altri Soggetti. Ha, inoltre, il compito di promuovere e organizzare iniziative di formazione e di sensibilizzazione per gli operatori di tutte le scuole, della sanità e degli enti locali coinvolti in base ai bisogni rilevati.
In ogni regione sono presenti delle scuole polo che, insieme all'Ufficio scolastico regionale di riferimento, emanano circolari che regolamentano sia le scuole in ospedale che i progetti di istruzione domiciliare (sul già citato portale del MIUR i riferimenti USR e scuole polo) anche in ordine a eventuali cofinanziamenti da parte della scuola di appartenenza dell'alunno malato. Per la Lombardia la scuola polo è il Liceo Maffeo Vegio di Lodi (di cui sono la dirigente) e il sito di riferimento è **www.hshlombardia.it**.
Il cofinanziamento da parte della scuola di appartenenza dell'alunno malato è del 50% perché i progetti attivati annualmente sono più di 170 e le risorse economiche stanziate dal MIUR non sono sufficienti per finanziare interamente i progetti.

Attivazione del progetto di istruzione domiciliare

Occorre attivare il progetto quando la famiglia presenta alla scuola un certificato sanitario che prevede l'assenza di al-

Risorse

P.C. Rivoltella - M. Modenini, **La lavagna sul comodino. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare nel sistema lombardo**, Vita e Pensiero, Milano 2012
V. Alberti - A. Bertelli, **SOS apprendimento: esperienze didattiche e multimedialità nella scuola superiore in ospedale e nell'istruzione domiciliare**, Vita e Pensiero, Milano 2005
S. Kanizsa - E. Luciano, **La scuola in ospedale**, Carocci, Roma 2006

meno 30 giorni che possono essere anche non continuativi o successivi ad un ricovero in ospedale.
La famiglia si relaziona con il dirigente per descrivere le necessità dell'alunno: da quando prevedere la presenza del docente al domicilio e in quali momenti della giornata.
Al momento dell'avvio del progetto le assenze non sono considerate più tali: tutti i periodi di attività svolti in Istruzione domiciliare, purché documentati e certificati, concorrono alla validità dell'anno scolastico (Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009 n. 122).

Il Consiglio di Classe

Il dirigente riferisce al Consiglio di Classe quanto comunicato dalla famiglia e chiede di predisporre un piano didattico e formativo personalizzato che individui competenze, conoscenze e relative modalità di valutazione necessarie per garantire l'acquisizione dei minimi per il passaggio all'anno scolastico successivo. Il piano deve essere condiviso e coinvolgere lo studente e la famiglia nelle scelte formative e didattiche.
È indispensabile verificare se l'alunno abbia trascorso o stia facendo ancora day hospital in una struttura sanitaria in cui è attiva la scuola in ospedale: il coordinamento e la condivisione del piano didattico tra il consiglio di classe della scuola di appartenenza e i docenti di scuola in ospedale saranno preziosissimi per la buona riuscita del progetto. È comprensibile che la scuola trovandosi per la prima volta a realizzare un progetto di istruzione domiciliare provi un certo disorientamento.
Una delle prime azioni, dopo la redazione del piano didattico personalizzato, è l'individuazione dei docenti che si recheranno a casa dell'alunno malato. La norma è precisa: i docenti devono essere preferibilmente quelli della classe o dei consigli di classe paralleli o comunque del collegio docenti della scuola; in mancanza di questi si chiedono le risorse umane necessarie ad Istituti viciniori fino ad arrivare a nominare docenti a tempo determinato inseriti nelle graduatorie di Istituto.
Solitamente, però, c'è massima disponibilità e sensibilità da parte dei docenti del Consiglio di classe.

La classe del bambino malato

Ovviamente tutti gli operatori devono tenere ben presente che i ritmi di apprendimento dell'alunno che possono non essere costanti a causa delle terapie e degli effetti collaterali: è pertanto richiesta molta flessibilità organizzativa.
Da non dimenticare che la scuola rappresenta, in un periodo della vita in cui tutti i ritmi e gli equilibri quotidiani vengono stravolti, l'unico momento di normalità per il giovane malato e per la famiglia.
Se in questa particolare situazione tutta l'attenzione è rivolta allo studente lontano da scuola, non bisogna dimenticare l'impatto emotivo che la malattia determina sulla classe. I compagni devono essere supportati nel prendere coscienza della patologia e degli effetti che può produrre dal punto di vista fisico e psichico.
Il ragazzo durante la malattia può subire dei profondi cambiamenti fisici e pertanto essere meno disponibile al contatto con i compagni; oppure, al contrario, i compagni possono essere imbarazzati nei confronti di un coetaneo che può apparire "diverso" rispetto a quando era in salute.
La classe, pertanto, oltre a vivere una difficile esperienza che può diventare un'occasione di profonda crescita, svolge un ruolo importante di sostegno al compagno malato anche durante il rientro a scuola.

Figura 1 - Sezione di scuola in Ospedale, Sito del Miur

Pier Cesare Rivoltella

Fare didattica con gli EAS

Episodi di Apprendimento Situati

Editrice La Scuola, Brescia 2013, pp. 240, € 17,50

Recensione di Serena Triacca, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

È piacevole immaginare che ciascuno di noi, ogni volta che fra le mani tiene un nuovo libro, possa soffermarsi sull'immagine di copertina e, sin da quel primo istante, dia il via ad un silenzioso dialogo con lo scrittore. *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati* si presenta al lettore con un dipinto del francese Chardin: quel delicato ditino paffuto che tiene il segno, lo sguardo attento, il busto proteso de *La giovane maestra* e la giusta distanza tra i due lasciano appena intuire l'orizzonte di senso lungo il quale lo scritto si dipanerà.

Procedendo con la lettura delle prime pagine, pare subito chiaro il motivo per cui il recente volume di Pier Cesare Rivoltella non dovrebbe mancare sulle scrivanie di ciascun insegnante: si tratta di un libro sulla scuola, sull'insegnamento, sull'apprendimento, con e senza le tecnologie.

Ma *Fare didattica con gli EAS* è anche di più: è una proposta metodologica concreta, perfettamente inserita nell'alveo della più recente ricerca didattica che, richiamandosi al post-costruttivismo, sottolinea la necessità di un equilibrio tra la *guidance* dell'insegnante e l'attivazione dello studente.

Dopo aver esaustivamente descritto il quadro dell'attuale panorama tecnologico, le implicazioni della *Mobile Revolution*, il *gap* tra formale ed informale (Capitolo Primo), l'Autore percorre la genesi del concetto di EAS (Capitolo Secondo), non senza prima condividere con il lettore ciò che capiamo essere molto più di un ricordo. Egli descrive l'approccio didattico del suo professore di filosofia, che sapeva promuovere veri e propri viaggi di scoperta: a partire dalle letture affidate per casa, veniva richiesto di ricercare, analizzare, riorganizzare i contenuti, confrontandosi solo in un secondo momento con il sapere esperto dell'insegnante. «Operava sotto la pratica esperta del mio professore di filosofia una pedagogia implicita di tipo attivistico di cui è facile riconoscere i principi nel "metodo Freinet"» (p. 45). Il richiamo a Freinet e in particolate alla lezione a posteriori anticipa di parecchi decenni l'idea della *Flipped Lesson*, formalizzata da Mazur nel 1991, e su cui oggi il Mobile Learning fonda il proprio impianto didattico.

Si giunge dunque alla definizione di Episodio di Apprendimento Situato: «Una porzione di azione didattica, ovvero l'unità minima di cui consta l'agire didattico dell'insegnante in contesto» (p. 52). Se il *Mobile Learning* ritiene imprescindibile l'utilizzo di dispositivi tecnologici, «[...] il metodo degli EAS si deve considerare come un approccio integrale (e integrato) all'insegnamento che, certo, nel caso dell'utilizzo di dispositivi digitali mobili trova la propria applicazione preferenziale, ma che funziona a

prescindere dalla loro presenza» (*ibidem*).
Come si progetta un EAS? E come si gestisce una lezione? Come praticare una valutazione autentica? Percorrendo i capitoli Terzo, Quarto e Quinto, l'insegnante non solo troverà risposte a queste domande, ma avrà l'occasione di comprendere come i tre verbi fondativi dell'agire didattico (progettare, fare lezione, valutare) siano profondamente ridefiniti alla luce del metodo proposto e riflettere sulle possibili implicazioni che esso potrebbe avere nella realtà del proprio contesto scolastico.
Nell'ottica di un'educazione al comprendere, problem solving, apprendimento tramite l'azione e riflessione guidata dall'insegnante risultano essere le logiche didattiche sottese alle tre fasi di cui un Episodio di Apprendimento Situato consta.
La *fase preparatoria* ha una funzione di anticipazione: consente all'alunno di andare in avanscoperta sulle nuove informazioni (*Designed*) tramite attività di pre-lettura, ricerca, analisi, favorendo l'emersione delle rappresentazioni, che frequentemente si rivelano ingenue. Fornendo un framework concettuale, il docente riprenderà dunque gli esiti del momento preparatorio, che possono avere la forma di veri e propri prodotti (glossari, tabelle comparative, immagini...) o consistere nei dubbi rimasti insoluti nell'attività domestica; grazie a questo primo lavoro, egli chiarirà ed ordinerà gli elementi-chiave dell'EAS che, tramite uno stimolo (immagini, video, testi, dati), permetteranno l'ingresso della classe nella *fase operatoria*.
Ciò che viene richiesto è una micro-attività di produzione, possibilmente volta a risolvere problemi real life, in cui l'obiettivo non è individuare una risposta vera, bensì una soluzione efficace e sostenuta da valide argomentazioni. In sintesi, il "cuore dell'EAS" è volto alla produzione di nuovi significati (*Designing*).
"Chiude il cerchio" dell'Episodio il *momento ristrutturativo*, che consiste nel ritornare su quanto realizzato nei due momenti precedenti, mettendo a fuoco i processi emotivi e cognitivi attivati, gli apprendimenti maturati, fissando gli aspetti importanti e, nel caso di una classe che lavora in ambiente digitale, dando visibilità ai nuovi oggetti culturali messi in forma collettivamente (*Redesigned*).
Con il processo di debriefing l'errore perde la sua accezione negativa e la valutazione, che diffusamente si pratica in tutto il ciclo dell'EAS, assume valore in quanto funzionale all'apprendimento.
L'insegnante viene considerato a pieno titolo un *designer*, come suggerito dal framework didattico delle *Multiliteracies* a cui Rivoltella fa esplicitamente riferimento: la progettazione ex-ante non è più sufficiente, ma diviene una competenza da agire diffusamente, entro il ciclo Designed-Designing-Redesigned che «[...] descrive un percorso di andata e ritorno dell'agire didattico da e verso la cultura» (p. 125).
Si comprende dunque che "fare didattica con gli EAS" significa per l'insegnante agire una didattica "mobile" e "saggia": la prima pone al centro le attività degli alunni nella classe-laboratorio, intesa non nella sua dimensione spaziale ma

situazionale; la seconda considera la tecnologia come risorsa culturale naturale e valorizza in scuola le competenze che gli studenti sviluppano nell'informale. Una didattica, dunque, che "guarda e passa" oltre quello che l'Autore definisce l'equivoco della didattica aggettivata come "digitale", purtroppo non solo dalla retorica dei media. Si tratta di un volume che, per usare la terminologia della Scuola di Palo Alto citata dallo stesso Rivoltella (p. 23), può contribuire ampiamente a "cambiare la punteggiatura" del fare didattica oggi.

Organizzazione del volume

L'impianto del volume prevede cinque capitoli, corredati da venticinque schede finalizzate all'approfondimento e all'applicazione didattica di quanto proposto, tramite indicazioni operative, strumenti, risorse Web, software e applicativi specifici. Gli autori delle schede fanno parte dello staff del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia (CREMIT).

L'Autore

Pier Cesare Rivoltella è professore ordinario di T*ecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento* presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano dove ha fondato e dirige il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia). È presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale).

Le parole dell'Autore

Questo è un libro sulla scuola. È un libro sull'insegnamento e l'apprendimento. Solo occasionalmente è un libro sulla tecnologia. Perché pur occupandomene da sempre, sono convinto che il problema non stia lì: forse questo è quello che una politica educativa tutto sommato ottusa vuole far credere, illudendosi e illudendoci che sia sufficiente "digitalizzare" per innovare. Di fatto la tecnologia è solo un reagente: se fa il suo dovere, destaboilizza gli assetti calcificati della scuola, crea le condizioni perché si rifletta sulle pratiche e si accetti di modificarle.

dall'*Introduzione*, p. 8

Approfondimento scientifico della rivista

Lavorare per Eas in scuola

di Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Lo zoom è un dispositivo ottico delle fotocamere. Grazie a esso è possibile variare la lunghezza focale dell'obiettivo senza doverlo per forza sostituire. Nello specifico, lo zoom consente di avvicinare un oggetto, un particolare, un dettaglio, fino a distanze molto prossime, quelle della cosiddetta macrofotografia. La metafora serve a comprendere esattamente cosa il lettore di SIM potrà trovare, in ogni numero, in questa sezione della rivista: un approfondimento su un tema specifico condotto da ricercatori e insegnanti che collaborano con le Università di appartenenza dei membri del nostro Comitato Scientifico.

In questo numero è l'Università Cattolica a partire. E la proposta è di approfondire una metodologia didattica su cui da qualche tempo personalmente lavoro e che dallo scorso anno ho fissato, insieme al mio gruppo di ricerca, in un libro pubblicato dall'editrice La Scuola: Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato.*Un Episodio di Apprendimento Situato è una microattività strutturata: la sua articolazione e le* premesse teoriche *da cui prende spunto vengono presentati da Elena Valgolio nel suo contributo. Al centro della metodologia stanno la consapevolezza che occorra aiutare gli alunni a governare la complessità crescente delle informazioni che li circonda. Per farlo, il metodo sceglie la strada della didattica laboratoriale, dell'imparare facendo, della forte contestualizzazione delle attività.*

Lavorare per EAS richiede di riflettere sulle proprie pratiche didattiche. Cambia naturalmente il modo di progettare (come spiega Stefano Bertora nel suo contributo) e cambia il modo di fare didattica*: è Rita Marchignoli a mostrare come nel suo articolo. L'idea interessante, per l'insegnante, è che l'EAS è, per così dire, tutto in uno, una specie di concentrato didattico che raccoglie in sé tre valenze:*

- *l'EAS è certo un prodotto dell'attività di progettazione. La programmazione, nel caso di questa metodologia, prende corpo nei lesson plan che l'insegnante costruisce per lavorare in classe;*
- *ma l'EAS è anche un materiale didattico, anzi è un insieme di materiali didattici. Quindi, il prodotto della mia attività progettuale è anche il contenuto della mia didattica: mentre progetto un EAS allo stesso tempo sto "preparando la lezione";*
- *infine, nella misura un cui l'EAS si arricchisce delle produzioni degli alunni e delle riflessioni prodotte insieme all'insegnante, esso è anche una forma di* documentazione *(come ben spiega Sergio Vastarella nel suo contributo).*

Ma come si costruisce *un EAS? La risposta a questa domanda viene fornita da Alessandro Sacchella nel suo contributo. Alessandro, insieme a Paola Amarelli, è il coordinatore della sezione della rivista che abbiamo deciso di chiamare "KIT". In essa, come verrà spiegato nell'ultimo degli articoli di questo "Zoom", intendiamo raccogliere materiali e strumenti utili per la didattica di tutti i giorni. Tra questi materiali un posto di rilievo lo occuperanno proprio tanti EAS: mensilmente ne saranno aggiunti di nuovi dalla Redazione, ciascuno "ancorato" alle Indicazioni Nazionali e alle competenze di cui promuovere lo sviluppo nel bambino, completo di scheda progettuale, materiali didattici per essere svolto in classe, strumenti di valutazione. L'auspicio è che altri ne arrivino in Redazione proprio dai lettori, così da fare di Kit un archivio professionale collaborativo per gli insegnanti della Scuola Primaria. Attorno a questo archivio ci piacerebbe far crescere una comunità di pratica fatta di persone che hanno voglia di sperimentare, di migliorare continuamente le loro competenze, di condividere esperienze con i colleghi.*

Fare didattica con gli EAS

Presentazione del metodo

di Elena Valgolio, insegnante di scuola primaria

Che cos'è un EAS?

I contributi del lavoro di Alain Berthoz e le nuove idee sviluppate negli ultimi anni in materia di Neuroscienze hanno dato un grande imput ad un nuovo modo di fare didattica. Ci riferiamo in particolar modo all'approccio didattico sviluppato e diffuso sulla scorta degli studi di PierCesare Rivoltella: la metodologia EAS (Episodi di Apprendimento Situati).

L'introduzione nelle classi di dispositivi tecnologici come il tablet, ha accompagnato l'evoluzione di questa proposta in quanto lo strumento tecnologico ne diviene dispositivo autoriale sempre connesso, che restituisce moltissimo in termini di efficacia. L'insegnante ha la possibilità di fare cose innovative, intelligenti che permettono di recuperare un setting stimolante, ogni volta diverso. Infinite le modalità di azione e di intervento in cui può operare.

Lo studente, a sua volta, è portato a elaborare informazioni mettendoci del suo: ragionare, riflettere, creare, analizzare, ricercare autonomamente, trovare soluzioni, avvalersi del proprio spirito critico…

Prima di procedere con una definizione di EAS proviamo a capire meglio la situazione reale in cui nasce l'esigenza di questo nuovo modo di fare didattica. Per prima cosa teniamo a sottolineare che EAS è una modello didattico sostenuto e regolato dall'insegnante. La tecnologia può esserci o non esserci in quanto diviene un accessorio invisibile, parte integrante della classe. «Di fatto la tecnologia è solo un reagente: se fa il suo dovere destabilizza gli assetti calcificati della scuola, crea le condizioni perché si rifletta sulle pratiche e si accetti di modificarle. In caso contrario è solo un alibi, è demagogia…» (Rivoltella 2013, p. 8). Insegnare e apprendere grazie ad EAS quindi non preclude né l'impiego di strumenti tecnologici né l'impiego di strumenti analogici, ma li integra in modo efficace. In tal senso si tratta di un approccio integrale e integrato.

La realtà dei nostri studenti è di essere continuamente esposti al complesso ed articolato mondo degli specialismi per i quali bisogna creare variegati strumenti di lettura del nuovo (Multimodalità).

La Multi-modalità è un concetto molto dibattuto oggi, poiché è il risultato delle caratteristiche della nuova Informazione e della attuale comunicazione attraverso i media e comprende gli aspetti della progettazione che sono linguistici, video, audio, spaziali e gestuali.

Esiste una vera e propria asincronia spaziale e temporale dell'informazione ora, evidenziata nelle situazioni in cui il Testo Scritto, prerogativa dei "vecchi tempi", debba mettersi a confronto con registrazioni, trasmissioni video, audio e pattern di significato di tipo gestuale, tattile e spaziale, spesso vissuti in tempo reale.

Per avvicinare i nostri studenti a questo tipo di realtà serve "fare design di significato" ovvero innestare un processo dinamico (produttivo, innovativo, creativo) di trasformazione della conoscenza in continua evoluzione (Multiliteracy) [New London Group]. "Design" nel senso di costruzione: strettamente collegato sia al processo di rappresentazione dei significati come leggere, ascoltare o vedere, sia al mondo dei processi comunicativi come scrivere, parlare o fare fotografie.

In che modo?

Sicuramente attraverso una modalità di insegnamento centrata sui suoi studenti tesa a favori-

re una competenza integrata tra campi di esperienza e linguaggi diversi. Ci si dedica ai propri studenti svolgendo azioni di orientamento e facilitazione. Si sposta il focus dell'azione didattica dall'insegnamento all'apprendimento. Si va verso l'individualizzazione e la tecnologia aiuta moltissimo.

Attraverso una prospettiva EAS:

«una porzione di azione didattica da cui partire e intorno alla quale sviluppare un percorso che mette in gioco conoscenze, attitudini, capacità, competenze. Un percorso di cui sia l'insegnante sia lo studente sono consapevoli. È l'unità minima di apprendimento in classe» (Rivoltella 2013).

Ha una struttura ripartita in cui si dividono 3 momenti:

- un momento ANTICIPATORIO, framework concettuale, nodo, video, esperienza, testimonianza, link rintracciato sul web, documento storico, dettato di un teorema. Si tratta di una situazione stimolo (fuori o dentro la classe) che serve a fare partire la motivazione, la ricerca, il ragionamento autonomo. In tal senso l'azione didattica si estende al di fuori del tempo e dello spazio scolastico. L'insegnante attraverso una situazione innesto mette luce ed interesse su un argomento e lo studente è portato a " farlo suo": a casa ricerca, chiede informazioni, familiarizza, approfondisce il nuovo tema. Viene eliminata la presentazione "cattedratica" e avulsa da un contesto con la quale normalmente si comincia una lezione. Il docente svolge funzione di guida quando sceglie la situazione-stimolo e presenta il framework concettuale.
- Un momento OPERATORIO, il "cuore" dell'EAS e consiste nella richiesta alla classe di una micro-attività di produzione analisi o creazione (testo audio video, stringhe di un programma, passaggio di una dimostrazione…). Lo studente deve risolvere il problema avvalendosi dei sussidi presenti in classe o al di fuori. Elaborando la situazione stimolo deve produrre un contenuto. Questo momento è il più difficile da realizzare in quanto modalità di approccio totalmente nuova, l'insegnante deve sapere gestire la sua classe: aiutare chi si scoraggia, dare nuovi innesti a chi li ha già esauriti e aiutare chi tende a non riflettere. Il docente svolge funzione di "orientatore-regolatore" fornendo suggerimenti, informazioni, rispondendo a dubbi.

- Un momento RISTRUTTURATIVO che consiste nella discussione, debriefing, riguardo quanto accaduto nei momenti precedenti. La classe deve raggiungere la consapevolezza di quanto emerso fissando i concetti e sfatando le misconcezioni. Ritroviamo soltanto in questo momento la spiegazione dell'insegnante che si avvale dei contributi offerti dai prodotti delle varie attività che hanno coinvolto i ragazzi nei momenti precedenti. Le strategie di conduzione che l'insegnante può adottare sono svariate: mappe concettuali, brainstorming, parole-chiave, cartelloni. Essendo pienamente coinvolti nel processo di apprendimento il loro ruolo diviene fondamentale e attivo sia a livello emotivo sia a livello cognitivo. Il docente gestisce i risultati dell'attività, puntualizza i concetti, riconduce il tutto al framework concettuale, evidenzia cosa manca, può indicare nuove piste di ricerca e raccordi con successivi EAS, fa riflettere sull'iter intrapreso verso una trasferibilità del processo in altre situazioni di apprendimento (imparare ad imparare).

Le caratteristiche di un EAS

Il già citato neurofisiologo francese Berthoz rappresenta nel suo libro "Semplessità" il paradigma di approccio alla complessità come proposta di fronteggiamento della realtà, aiutandoci a rafforzare la validità della struttura tripartita dell'EAS. Berthoz vuole suggerire una modalità per governare il complesso mondo degli specialismi senza banalizzarli. L'individuo deve aver la possibilità di interfacciarsi alla complessità con piacere, senza aver paura di esserne investito. Egli osserva il mondo organico mente-cervello-corpo e delinea tre principi che giustificano l'organizzazione strutturale dell'EAS.

Il primo principio riguarda la *creazione per inibizione*: un modo che gli organismi hanno per fronteggiare la complessità è quello di produrre delle soluzioni per inibizione. Un aspetto da non sottovalutare: nella didattica anticipatoria infatti è necessario agire prima che l'apprendimento sia insegnato. Lo studente ha tempo e spazio per crearsi le proprie connessioni, per riflettere, per sbagliare. Il momento dell'insegnamento attiverà successivamente nel debriefing.

Il secondo principio è la *rapidità*, EAS è una porzione di lezione, una unità minima che può durare da una a due unità orarie.

Il terzo principio è la *selezione*: solo un Curricolo breve e ragionato può far "funzionare" questo approccio didattico. Gli argomenti devono avere un elevato potere significativo, devono essere flessibilmente trasferibili a molti altri contesti: cose che spieghino altre cose (Modellizzazione/Transfert cognitivo).

Con queste basi possiamo ora cercare di osservare quale sia l'impatto di un approccio didattico in prospettiva EAS, cosa cambia e si trasforma:

- La progettazione in chiave EAS è in itinere, in continuo evolversi, l'insegnante è un regolatore: riprogetta continuamente in termini modulari. Si tratta di un lavoro di design (Laudrillard 2011), di un montaggio/smontaggio degli oggetti culturali (Francastel 2005).
- La *comunicazione* si modifica nella direzione del pensiero breve: make and sharing, problem solving, brain storming.
- La *valutazione* docimologica non funziona più. Per ogni piccola unità minima l'insegnante esce dalla classe con dei prodotti che devono essere valutati (Embedded task).

Dal punto di vista delle neuroscienze cognitive della neurodidattica (Rivoltella 2012) si deve prendere atto che EAS ottimizza tutti e tre gli scenari di base dell'apprendere: l'esperienza, l'imitazione e la ripetizione.

Perchè dunque non provarlo?

Lavorare con gli EAS a scuola

Dalle competenze alla lesson planning

di Rita Marchignoli, insegnante di scuola primaria

«[…] il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le *competenze* e i saperi di base […]» (*Indicazioni nazionali per il curricolo*, pp. 4-5).

Lavorare per competenze a scuola

Questa frase delle Indicazioni Nazionali è quella che forse meglio sintetizza cosa ci si aspetta che la "scuola" faccia nei confronti della società moderna.Il termine competenza ricorre più volte nel testo del documento, ma, cercando di fare chiarezza, cosa significa "competenza"? L'EQF (European Qualification Framework) la definisce come: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" e ne individua otto essenziali in una società della conoscenza»:

1. la comunicazione nella madrelingua
2. la comunicazione in lingue straniere
3. la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico
4. la competenza digitale
5. imparare ad imparare
6. le competenze sociali e civiche
7. senso di iniziativa e di imprenditorialità
8. consapevolezza ed espressione culturali

Castoldi trova «potenzialmente deflagrante il costrutto della competenza» perché «porta con sé un cambiamento di paradigma nel concettualizzare l'esperienza di apprendimento e, di riflesso, il modello formativo della scuola». *Lavorare per competenze* significa, per un insegnante, ripensare il proprio agire didattico in funzione dell'acquisizione di esse. In quest'ottica appare evidente che la figura del docente si riappropri di grande professionalità ed egli può dirsi professionista se sa costruire in contesto e in base ad un ampio repertorio di dispositivi e attività il percorso didattico e se sa regolare in azione il processo stesso. È professionista se considera l'insegnamento una scienza di design e diventa designer egli stesso (Laurillard 2012). La mediazione didattica dell'insegnante si riafferma nella sua centralità (Rivoltella 2012). Vorrei citare E. Affinati, docente e fondatore della scuola Penny Wirton a Roma, che in *Elogio del ripetente* (2013, p. 14) scrive: «Pochi sanno cosa vuol dire fare lezione in una classe di oggi […] È una sapienza unica, in cui devono entrare in gioco cultura, esperienza, sensibilità, capacità comunicativa, carisma e responsabilità […] L'insegnante è lo specialista dell'avventura interiore. L'artigiano del tempo. Il mazziere della giovinezza. Se ha fatto bene il proprio mestiere, i suoi allievi gli resteranno dentro… E loro non potranno dimenticarsi di lui».

Lavorare con gli EAS (Episodi di apprendimento situati)[1] significa esaltare l'agire didattico quotidiano, valorizzare la relazione, la collaborazione, l'esperienza, il confronto, la riflessione sui processi messi in atto per risolvere problemi di vario tipo.

Si evidenzia, perciò, per il docente che voglia

[1] P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013

sperimentare questa metodologia, la necessità di puntare su apprendimenti significativi che generino negli alunni competenze di cui possano usufruire e che siano capaci di mettere in campo in diverse situazioni sia scolastiche che sociali.

Occorre pertanto accogliere il suggerimento di Geake quando consiglia di ripensare la progettazione curricolare in modo che la profondità abbia la meglio sull'ampiezza e la priorità vada alle conoscenze fondamentali. In che modo la metodologia EAS può aiutare? L'EAS è un'opera di montaggio, modifica, adattamento, rimontaggio di *oggetti culturali*, che rimanda all'idea di una classe-laboratorio (Freinet) dove tutti ci si rende attivi operativamente al fine di raggiungere dei risultati tangibili. La didattica per EAS è resa efficace da tre principi operatori:

1. creazione per inibizione: si sceglie cosa NON fare;

2. la rapidità: l'EAS è una porzione di lavoro, "vive nello spazio di una lezione";
3. la selezione: l'insegnante è costretto a scegliere, a escludere qualcosa a selezionare ciò che ritiene didatticamente più importante.
La logica che sottende il lavorare per EAS è quella della Flipped Lesson, ossia della Lezione rovesciata, nella quale la fase anticipatoria è svolta dall'alunno a casa. Nulla è da lasciarsi all'improvvisazione: è il docente che ha il timone dell'agire didattico e che sa progettare "come un designer" le attività. Egli deve, ancora prima di *pensare* il momento anticipatorio e operatorio, prevedere in che modo andrà a valutare le *evidenze*, o indicatori, che vuole osservare per stabilire se un traguardo formativo è stato raggiunto. Gli strumenti più idonei sono le *rubriche*, con le quali "smontare" la competenza in: dimensioni, criteri ed indicatori. Proprio dagli indicatori occorre partire per fare l'opera di selezione di cui sopra e ad essi si vorrà arrivare, in una sorta di moto circolare *liquido* che lascerà spazio all'articolazione di nuovi EAS e nel quale il docente – guida dovrà dimostrare grandi doti di *regolazione* di *sintonizzazione fine* dell'agire didattico, di *sceneggiatura* dei momenti, delle azioni prima, durante e dopo la lezione.

Un esempio di EAS con la tecnologia

E la tecnologia? Il ruolo della tecnologia nella didattica per EAS è determinante e significativo (per quanto si possa pensare EAS anche senza strumenti informatici) per la sua accezione di operatività, perché rende l'oggetto culturale modificabile, condiviso, fruibile, pubblicabile, multimediale. Le tecnologie offrono oggi la possibilità di rispettare ed enfatizzare l'individualità del soggetto che apprende in uno spazio-tempo indipendente ma allo stesso tempo coinvolgente all'interno di una comunità d'apprendimento ricca di stimoli e permettono la *documentazione* del processo, favorendo, di fatto, la metacognizione e il pensiero critico.
L'EAS, in questo modo, funge da organizzatore professionale per l'insegnante che decide, progetta, valuta e ridefinisce il proprio "fare didattica".
La documentazione, in particolare, non è da intendersi come atto conclusivo del processo didattico, momento amministrativo/burocratico di scarso significato per gli attori. È invece la "terza vita" dell'artefatto progettuale (Rossi-Toppano 2009), l'operazione con cui alla fine dell'attività il professionista "riflette sul percorso attuato e rivede l'artefatto progettuale iniziale alla luce dell'azione conclusa".
Pianificare un EAS significa innanzitutto contestualizzare e fare delle scelte: Quale classe? Quanti alunni? Quale età? Quale situazione linguistica e socio-economica-culturale? EAS disciplinare o interdisciplinare? Lavoro di gruppo, a coppie o singolo? Quali spazi? Quanto tempo? Quali strumenti? Quali Indicatori per quali competenze? Quale documentazione?
Nel caso, ad esempio, di un EAS sul Testo collaborativo in una classe quarta Primaria, composta da una ventina di alunni di diverse provenienze linguistiche e culturali, dotata di tecnologie (LIM, rete wifi, notebooks ogni due studenti in rete con un pc master e iPad personale del docente in prospettiva BYOD – *Bring Your Own Device*), dove la necessità forte è quella dell'arricchimento lessicale, gli indicatori di una progettazione per EAS potranno essere i seguenti:
- sa ideare e pianificare un testo;
- sa costruire un testo coerente, adeguato all'intenzione comunicativa e al destinatario;
- sa scrivere rispettando forma, ortografia e punteggiatura.

Il momento *anticipatorio* sarà costituito da uno stimolo (immagini di animali tratte dal sito **www.furkl.com** in questo caso), sul quale gli alunni dovranno lavorare in classe a coppie utilizzando i notebooks per creare testi collaborativi (*operatorio*) in cui quegli animali saranno protagonisti. I testi saranno poi condivisi, "rivisti" e corretti collegialmente alla LIM (*debriefing*).
Gli oggetti culturali prodotti diventano, perciò, al contempo *portfolio* e stimolo essi stessi per ulteriori EAS.
«The primary goal of education is to engage students in meaningful learning, which occurs when students are actively making meaning» (L'obiettivo primario dell'educazione è di coinvolgere gli studenti in apprendimenti significativi, che si verificano quando gli studenti stanno attivamente costruendo significati) Jonassen.

Come si costruisce un episodio di apprendimento situato

di Alessandro Sacchella, insegnante di scuola primaria,
Docente di pedagogia sperimentale

Le pratiche di costruzione della conoscenza e di produzione degli apprendimenti sono molto diverse nei contesti formali e in quelli informali. Per un insegnante diventa importante capire come fare in modo che alcuni elementi di successo degli apprendimenti informali possano essere trasferiti anche nei contesti formali al fine di poter costruire interventi didattici significativi e fattibili, realizzabili nel processo didattico offerto a scuola.

Costruire un EAS, cioè una *porzione di azione didattica*, permette di applicare un approccio integrale e integrato dell'insegnamento che trova la sua applicazione con l'uso di strumenti digitali mobili ma anche a prescindere dalla loro presenza. Il focus, nella costruzione dell'EAS è il ribaltamento tra il modello didattico tradizionale in cui lo studente ottiene informazioni a scuola per poi studiarle a casa e l'attivismo pedagogico che prevede invece che lo studente si confronti in prima persona con tali informazioni a casa e da solo utilizzando risorse stimolo fornite dal docente.

L'alunno riporta a scuola quanto già in qualche modo decodificato a casa e in aula lavora scomponendo e ricomponendo i concetti, rendendoli visibili e comunicabili. Questo significa che lo studente non recepisce informazioni solo dall'insegnante per poi studiarle e l'insegnante non esaurisce la sua funzione nel fornire queste informazioni attraverso la lezione.

La struttura di un EAS consta di tre momenti significativi che sinteticamente esponiamo in questo primo contributo, ma che successivamente analizzeremo nelle esperienze di lavoro presentate nel Kit didattico e concretamente realizzate in classe dagli alunni e dai docenti:

1. **Momento preparatorio**. Parte da una situazione stimolo e porta ad una consegna che viene fornita alla classe e che ognuno dovrà sviluppare a casa.
2. **Momento operatorio**. È una micro attività di produzione. Questo momento è il cuore pulsante dell'EAS. Consta nella richiesta di risolvere il problema e di lavorare sulla situazione stimolo attraverso la produzione di un contenuto, un artefatto.
3. **Momento ristrutturativo**. Consiste nel dire che cosa è stato fatto riguardo a ciò che è accaduto o realizzato nei due momenti precedenti, cioè tornare sui propri processi attivati e sui concetti fatti emergere per sottoporli a riflessione, facendo quindi raggiungere alla classe la consapevolezza di quanto emerso e fissando gli aspetti più importanti.

L'EAS si costruisce quindi attraverso l'analisi e l'intreccio dei tre momenti sopra indicati. Quindi vi è un tempo nel quale si viene a contatto con le informazioni (trova) e criticamente se ne producono appropriazioni (comprendi), segue un tempo in cui le informazioni servono a sostenere una produzione (elabora, smonta, rimonta, agisci) infine vi è un tempo dove quanto elaborato a partire dalle informazioni di cui si dispone viene sottoposto a verifica metacognitiva (rifletti) attraverso la condivisione e la pubblicazione (condividi e pubblica). Lavorare didatticamente in questa logica consente allo studente di ritornare ricorsivamente sullo stesso concetto, nel lavoro domestico, nell'attività, nel debriefing, ma permette anche di tornare a discutere più volte sullo stesso problema.

Segue l'analisi dei tre momenti didattici finalizzati alla costruzione di un EAS.

Fase 1, la fase pre-operatoria

Il lavoro dell'insegnante consiste nell'organizzare il lavoro domestico dello studente e nel gestire la parte iniziale dell'EAS durante la lezione.
Tale momento è stato pensato per assolvere alle seguenti funzioni :

- svolgere azione di recupero e rinforzo dei prerequisiti (agganciare i nuovi argomenti al pregresso)
- focalizzare l'attenzione dello studente introducendolo all'oggetto di lavoro
- familiarizzare con il lessico che verrà utilizzato
- sviluppare la competenza del "fare ricerca" (competenza chiave nella società dell'informazione), individuale o collaborativa, provvedendo a un primo processo di strutturazione per organizzare il materiale trovato

Sulla base di questo lavoro preparatorio spetta all'insegnante gestire la fase iniziale dell'EAS. In essa vanno previsti tre momenti il cui svolgimento dovrà essere sintetico e comunicativamente efficace:

1. Fornire alla classe un *frame work concettuale* che consenta di recuperare gli elementi chiave di quanto già affrontato a casa per svolgere l'attività didattica .

2. Fornire uno stimolo (immagini, video, brano musicale, testi…) che consenta di declinare in modo problematico quanto nel *frame work* concettuale è stato sinteticamente esposto. La finalità è provocare, mettere in discussine, enunciare una tesi.

3. Dare una consegna ovvero un piano di lavoro che descriva l'attività individuale o di gruppo che gli studenti devono realizzare.

La logica didattica che ispira questa fase è quella del **problem solving**, cioè dell'elaborazione di strategie di soluzione.

Fase 2, la fase operatoria

La consegna, che come abbiamo visto costituisce l'esito di tutta la fase preparatoria, chiede alla classe di svolgere un'attività. Non è necessario che questa attività venga svolta con l'ausilio dei media digitali, che tuttavia consentono di trarne vantaggio sia livello di realizzazione che di condivisione.

In questa fase entra in gioco l'azione didattica della regolazione in quanto spetta all'insegnate prevedere:

- una "sceneggiatura dettagliata", la lesson plan, aperta a modifiche e adattamenti in itinere.
- la costruzione di strumenti per orientare, guidare e chiarire l'attività da svolgere (es. schede di lavoro, web-quest, field trip, job aids, ecc.)
- la predisposizione di tools che permettano lo scambio di documenti, immagini, filmati, audio fra docenti e studenti (es. dropbox, google drive, ecc.).

Le caratteristiche che quest'attività dovrà avere sono:

1. essere contenuta in un tempo sufficientemente breve;

2. poter prevedere un lavoro individuale o di piccolo gruppo;

3. produrre un artefatto (un componimento, la dimostrazione di un teorema, un piccolo video a tema, un racconto fotografico, una miniricerca in rete ecc.). L'artefatto deve consentire agli studenti di materializzare la loro soluzione del problema contenuto nella consegna dell'insegnante.

4. Poter essere condivisa (dentro e fuori la scuola).

La logica didattica che ispira tutta questa fase è quella dell'**apprendere attraverso il fare** attraverso azioni laboratoriali.

Fase 3, la fase ristrutturativa

È la fase più delicata e importante in quanto l'alunno viene accompagnato a riflettere su quanto è successo, fissando gli elementi dell'esperienza che ha vissuto e riconducendoli in forma esplicita a cornici concettuali. In questo modo l'apprendimento diventa significativo in quanto permette all'alunno di riflettere non solo su ciò che ha fatto, ma soprattutto su come lo ha fatto.

Obiettivo di questa fase è duplice:

- permette allo studente di mettere in atto una competenza critica e promuove la capacità di riflettere sul lavoro svolto, individuare i punti deboli che necessitano di essere ripresi, rinforzati o modificati;
- permette all'insegnante di apprezzare i risultati raggiunti dallo studente, correggere le miscono-

scenze, riportare gli aspetti rilevanti emersi dalla discussione al framework concettuale da cui si era partiti.
Spetta all'insegnante chiudere l'EAS con la lezione a posteriori, ovvero con un momento frontale in cui richiamare i concetti chiave, sottolineare cosa sia importante ricordare, fornire indicazioni per lo studio, il ripasso e gli approfondimenti ulteriori. La logica didattica che ispira questa fase è quella del **riflettere su ciò che si è appreso** (didattica metacognitiva).
Nella seguente tabella vengono sintetizzate le fasi e le azioni didattiche necessarie per la costruzione di un EAS.

Fasi EAS	Azioni didattiche
Momento preparatorio	Fare esperienza: ▪ pensare a come poter attivare lo studente all'esplorazione di risorse a casa ▪ preparare il framework concettuale ▪ scegliere lo stimolo da fornire alla classe per lanciare l'attività
	Concettualizzare: ▪ predisporre schede di accompagnamento per il lavoro a casa che aiutino lo studente a comprendere i significati ▪ preparare la presentazione del framework concettuale
	Analizzare: fare scrivere brevi spiegazioni di supporto rispetto alla consegna del compito a casa
Momento operatorio	Analizzare: curare con attenzione la redazione della consegna per l'avvio dell'attività
	Applicare: permettere allo studente di mettere in atto un sistema di azioni per risolvere il problema contenuto nella consegna portando a termine l'attività richiesta
Momento ristrutturativo	Discutere: permettere agli studenti di riflettere sia tra di loro che con l'insegnante
	Pubblicare: rendere visibile a tutti il materiale prodotto

Presentazione di un EAS

Segue la presentazione commentata di un Episodio di Apprendimento Situato realizzato da Sergio Vastarella[1] all'interno di una sperimentazione didattica. L'attività qui descritta ha riguardato l'ambito geografico. Gli alunni della classe V hanno realizzato una mappa digitale utile per individuare all'interno del comune Faver (TN) percorsi sicuri per raggiungere casa e scuola.

[1] Sergio Vastarella, insegnante di scuola primaria attualmente in dottorato di ricerca su "Didattica e pedagogia generale"

REALIZZAZIONE DELLA MAPPA "FAVER – TRAGITTI SICURI CASA-SCUOLA"	
CLASSE	Quinta
TITOLO DELL'EAS	Realizzazione della mappa "Faver – tragitti sicuri casa-scuola"
ARGOMENTO	L'orientamento nel proprio ambiente di vita e attuazione di percorsi sicuri. Le carte geografiche digitali rispetto alla breve ed alla lunga distanza per la costruzione e l'esplorazione di percorsi.
DISCIPLINA PREVALENTE	Geografia / Tecnologia
COMPETENZA	L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.

SVILUPPO DELL'EAS		
FASE 1 - PREPARATORIA		
In questa fase il docente predispone il lavoro preliminare da far svolgere a casa oppure in aula; organizza un quadro concettuale e il materiale di supporto.		
AZIONI DELL'INSEGNANTE	AZIONI DELL'ALUNNO	LOGICA DIDATTICA
▪ Assegna i compiti ▪ Disegna ed espone la mappa concettuale ▪ Fornisce uno stimolo ▪ Dà la consegna	▪ Svolge i compiti assegnati ▪ Ascolta legge e comprende	*PROBLEM SOLVING (Elaborazione di strategie di soluzione)*
STIMOLO: l'insegnante chiede agli alunni di accedere alla piattaforma e di attivare il pulsante "Geografia" nel menù di classe. L'azione attiva il link del nuovo Google Map: il docente comunica ai bambini che hanno alcuni minuti per esplorare le varie funzioni del programma liberamente.	▪ Accedono alla piattaforma, attivano il programma ▪ Esplorano le funzioni di Google Map	*ESPLORA -TROVA - COMPRENDI* *È il momento nel quale si viene a contatto con le informazioni (esplora - trova) e criticamente se ne producono appropriazioni (comprendi)*
BRAIN STORMING: si realizzerà come base per il quadro concettuale (che cosa sono, a che cosa servono le mappe digitali?).	▪ Rispondono alla domanda apportando il proprio contributo personale	
COSTRUZIONE DEL FRAMEWORK (vengono presentate le informazioni (di seguito elencate) che saranno integrate con quanto emerso nel brain storming): ▪ grazie alle ICT oggi disponiamo di strumenti in grado di farci conoscere il mondo attraverso la rete; ▪ grazie a servizi come quello di Google Map è possibile visualizzare ambienti attraverso fotografie aeree e street view terrestri; ▪ con gli strumenti digitali è possibile osservare differenti tipi di rappresentazione geografica.	▪ Confrontano le informazioni raccolte attraverso il brain storming con le informazioni contenute nel framework	
Presentazione dei punti chiave che si toccheranno nell'attività attraverso il quaderno digitale (ogni alunno ne ha uno sulla piattaforma su cui potrà cancellare le attività svolte e inserire gli appunti).	▪ Operano sul quaderno digitale	
TEMPO DI ATTUAZIONE PRIMA FASE: 1 ORA		

FASE 2 – OPERATORIA		
In questa fase il docente descrivere gli step di progettazione e di realizzazione del prodotto e indica il lavoro che devono svolgere gli alunni.		
AZIONI DELL'INSEGNANTE	AZIONI DELL'ALUNNO	LOGICA DIDATTICA
▪ Definisce i tempi e i modi di realizzazione delle attività ▪ Organizza il lavoro individuale e di gruppo	▪ Produce e condivide un artefatto	*APPRENDERE ATTRAVERSO IL FARE (Laboratorio)*
Il docente prevede la consegna e predispone il setting di lavoro per l'attività d'aula, individuale e di gruppo.	COMPITO COLLETTIVO: individuazione e rappresentazione alla Lim di un percorso casa-scuola di un alunno "trasportato". COMPITO INDIVIDUALE: individuazione e rappresentazione percorso di breve e media distanza assegnato. COMPITO INDIVIDUALE – individuazione e rappresentazione di alcuni percorsi sicuri casa-scuola	*ELABORA-SMONTA-RIMONTA- AGISCI* *Segue un momento in cui le informazioni servono a sostenere una produzione*
Sulla piattaforma saranno caricati i vari lavori cartografici individuali degli alunni nella parte riservata alla classe, mentre nell'area pubblica verrà inserito il prodotto conclusivo collettivo "Mappa dei percorsi sicuri a piedi casa – scuola Comune di Faver". Alla fine dell'attività ogni alunno avrà la traccia e gli appunti dell'esperienza sul proprio quaderno digitale accessibile online.		
TEMPO DI ATTUAZIONE SECONDA FASE: 3 ORE		

FASE 3 – RISTRUTTURATIVA		
In questa fase il docente prevede la traccia per il debriefing, per la valutazione e l'autovalutazione e individua la modalità attraverso la quale valorizzare e rendere "pubblico" il prodotto .		
AZIONI DELL'INSEGNANTE	AZIONI DELL'ALUNNO	LOGICA DIDATTICA
▪ Valuta il lavoro svolto ▪ Corregge le miscredenze ▪ Fissa i concetti	▪ Analizza criticamente il lavoro svolto ▪ Sviluppa riflessione e metacognizione rispetto ai processi attivati	*RIFLETTERE SU CIÒ CHE SI È APPRESO (Didattica metacognitiva)*
Il docente prevede contenuti e modalità per correggere e fissare concetti; propone modalità e strumenti per verificare e valutare il processo e il prodotto.	COMPITO COLLETTIVO ▪ realizzazione della mappa dei percorsi sicuri casa-scuola: ogni alunno presenta il proprio lavoro che sarà verificato e trasferito su un file collettivo che raccoglierà i percorsi di tutti e sarà pubblicato. ▪ Compilazione e confronto **rubrica valutativa e auto valutativa**.	*RIFLETTI - CONDIVIDI - PUBBLICA* *Infine quanto elaborato viene sottoposto a verifica metacognitiva attraverso la condivisione e la pubblicazione*
TEMPO DI ATTUAZIONE TERZA FASE: 2 ORE		

VALUTAZIONE	L'insegnante valuterà gli elaborati individuali a cui potrà essere assegnato un voto rispetto a: ▪ coerenza con la consegna; ▪ correttezza e precisione della produzione. Il docente costruirà una rubrica valutativa per competenze che permetterà di registrare informazioni: ▪ attraverso l'osservazione rispetto alle competenze trasversali e digitali; ▪ attraverso l'analisi degli elaborati/evidenze osservabili rispetto alle competenze, abilità e conoscenze di geografia e tecnologia. Nella fase conclusiva ogni alunno compilerà la propria rubrica auto-valutativa (costruita come quella del docente ma con parole più semplici) e sul profilo di competenza disegnato dall'alunno sarà sovrapposto quello realizzato dal docente (con la propria rubrica) in modo che ci si possa confrontare sui profili di competenza emersi. (Approfondimenti metodologici on line)

Come utilizzare gli EAS per la programmazione

di Stefano Bertora, insegnante di scuola primaria

Dalla programmazione alla progettazione per competenze

È dal dicembre del 2006, ovvero dalla pubblicazione della Raccomandazione del Parlamento sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che la sfera della progettazione e della programmazione didattica è andata profondamente modificandosi.

Il concetto di competenza si è imposto a pieno campo e la scuola, da qualche anno, si interroga rispetto le proprie didattiche e metodologie di lavoro.

La Raccomandazione coglie con grande lucidità il segno dei tempi: «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

L'istruzione nel suo duplice ruolo – sociale ed economico – è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti»[1].

In un contesto socio culturale che presenta parossistici livelli di dinamicità e cambiamento, una scuola dei contenuti non può assolvere il compito che oggi il sistema educativo deve affrontare e diventa inadeguata ed anacronistica. Occorre invece che: «L'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave ad un livello tale che li prepari per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento»[2].

Un successivo testo, la Raccomandazione del 23 aprile 2008, offre un prezioso contributo per chiarire le tre dimensioni chiave sulle quali debbano essere costruiti i percorsi di istruzione ed apprendimento: i diversi ordini di scuola dovranno offrire agli alunni un ambiente d'apprendimento adatto per acquisire *conoscenze* ed *abilità*, nonché occasioni per poterle utilizzare, a diversi gradi ed in diverse situazioni, dimostrando di aver acquisito un definito livello di *competenza*.

L'essenzialità delle scelte didattiche

Si delinea dunque la necessità di una scuola in cui venga rivendicata la centralità del soggetto che apprende e che persegua didattiche di tipo laboratoriale ed esperienziale.

Una scuola cioè capace di ripensare il curricolo in termini di essenzialità, operando scelte responsabili e strategiche rispetto ai contenuti, adatti a garantire un affondo circa la formazione delle conoscenze e delle abilità essenziali, ma anche delle capacità personali e sociali, concorrendo così a formare la competenza, ovvero «Ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere (conoscenze), per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza.»

Una progettazione dell'attività didattica per competenze richiede una logica programmatoria che proceda dal generale verso il particolare.

[1] *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

[2] *Ibidem*

La competenza è per sua stessa definizione una dimensione complessa che deve essere scomposta nelle sue dimensioni, nei suoi molteplici traguardi formativi e nelle evidenze osservabili che comprovino il raggiungimento di un traguardo.
Le istanze e le esigenze che sono fin qui emerse, sembrano trovare una risposta nella proposta metodologica degli Episodi di Apprendimento Situati.
L'intero impianto metodologico proposto da Pier Cesare Rivoltella nel suo volume "Fare didattica con gli EAS" (2013) parte proprio dall'accogliere la sfida che la contemporaneità pone alla scuola e fornisce una strategia didattica idonea a gestire la complessità del compito che l'intero sistema formativo si trova oggi a dover affrontare.
L'EAS, pur presentandosi come "un'unità minima", è fortemente funzionale ad una progettazione per competenze. L'insegnante che lavora attraverso l'EAS, non "traveste" contenuti ed obiettivi da competenze, ma dalla competenza parte e, attraverso un lavoro di scomposizione, giunge a costruire l'episodio di apprendimento come momento elettivo per la formazione di quella specifica dimensione della macro-competenza che intende far acquisire ai propri alunni.
Una volta individuata la *competenza* che si vuole promuovere, occorre infatti definire le sue varie *dimensioni*, ovvero quali contenuti la compongono. Volendo, ad esempio, lavorare nella direzione della *competenza civica*, alcune sue *dimensioni* potrebbero consistere nel:

- Conoscere i concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili.
- Partecipare in modo costruttivo alle attività del gruppo
- Dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi

Da questo punto in poi, la costruzione della rubrica dovrà tenere conto del diverso livello d'istruzione dello studente ed individuare i *criteri*, i *traguardi formativi* (ovvero ciò che lo studente deve saper fare), commisurati alle sue effettive potenzialità.
Ogni traguardo formativo dovrà essere a sua volta articolato in *indicatori*, ovvero in evidenze osservabili ed è proprio introno a queste evidenze osservabili che si costruisce l'EAS; ritornando alle esemplificazioni, se per una IV classe di scuola primaria un indicatore della "competenza civica" potrebbe essere "distingue tra democrazia e oligarchia", si predisporrà un EAS in cui i materiali (in fase preparatoria) e la consegna (in fase operatoria) consentano ai bambi-

ni di fare confronti, trovare esemplificazioni, ed utilizzare le conoscenze acquisite per analizzare, interpretare o produrre qualcosa di specifico su quel tema e poter poi, in fase di debriefing – con l'intervento forte dell'insegnante – sistematizzare e consolidare i concetti fondamentali.
L'EAS dunque, pur nella sua autosussistenza, non è un frammento isolato, quanto piuttosto una tessera di un mosaico ricco ed articolato costituito dalla rubrica che l'insegnante disegna partendo dalla competenza.
Per mantenere la metafora del mosaico, l'insegnante che progetta per EAS è come il mosaicista che ha ben chiaro in testa il disegno che andrà a comporre e ne ha tracciato la sagoma, ma quella sagoma prenderà vita solo attraverso le sfumature delle diverse tessere che intenzionalmente sceglierà e posizionerà in modo funzionale alla complessità del disegno.
La metafora ci porta così al tema della "scelta": ogni EAS deve essere particolarmente significativo dal punto di vista dei contenuti nonché avere un elevato valore modellizzante.
Nella scuola delle competenze non si può più fare tutto! «Il lavorare per EAS richiede di sacrificare la completezza dell'informazione alla profondità e significatività della sua acquisizione» (Rivoltella 2013, p. 57). Il metodo degli EAS è improntato al pensiero breve ed «essere capaci di pensiero breve significa usare bene il tempo di cui si dispone, saper cogliere l'essenziale e saperlo trasmettere nel modo più efficace».

Dalle competenze al cittadino competente

Per sottolineare ancora quanto una didattica EAS sia adatta ad una progettazione per competenze, basterà inoltre riflettere su come i suoi diversi momenti costituiscano occasioni per l'esercizio e lo sviluppo delle competenze in chiave di cittadinanza, valorizzandone la loro natura trasversale.
Lo spazio qui concessomi non consente che qualche sintetico esempio: *Imparare a imparare* sembra essere lo slogan dell'EAS, poiché si chiede all'alunno di mettere in atto strategie progressivamente sempre più articolate per apprendere e produrre cultura, aumentando sempre più l'autonomia operativa; "collaborare e partecipare, progettare, risolvere problemi, agire in modo responsabile" sono l'anima, la "dimensione interna" della fase operatoria: l'EAS infatti si ispira per molti aspetti alla logica didattica della *flipped lesson*, in cui, pur con la supervisione e il tutoraggio del docente, gli studenti sono progressivamente chiamati a maturare e a mettere in campo attitudini al lavoro in team, all'assunzione di specifiche responsabilità, alla capacità di reagire alla frustrazione o a quella di negoziare e mediare in seno a possibili conflitti.
La competenza del *Comunicare* – pur fortemente trasversale – è esercitata in modo esemplare nella fase di *debriefing*: sarà occasione preziosa per sperimentare e meta-riflettere sulle dinamiche insite nella catena comunicativa; ci si abituerà gradualmente all'uso linguaggi specialistici e specifici, all'integrare i linguaggi verbali e non verbali per potenziare il messaggio; per chi è dalla parte del destinatario sarà inoltre occasione per formarsi al senso critico e per chi è l'emittente di acquisire apertura alla critica costruttiva. "Agire in modo autonomo, acquisire informazioni" vengono costantemente richiesti dalla fase preparatoria in cui, in base al grado di scolarità, si chiede comunque al discente di approcciare con un certo grado di autonomia i concetti e le conoscenze che dovrà poi manipolare e ristrutturare in un artefatto.
Varrà la pena inoltre di accennare come, pur non essendo *condicio sine qua non*, una didattica per EAS si avvale delle tecnologie sia per mettere a disposizione risorse che per realizzare prodotti culturali in fase operatoria; la competenza digitale.
Dunque, si andrà formando in modo integrato e contestualizzato alle altre competenze, permettendo così di sperimentare come le tecnologie siano e debbano rimanere un potente strumento in mano all'uomo e mai un qualcosa di fine a se stesso.
Quanto qui parzialmente delineato circa il rapporto tra programmazione ed EAS sottolinea come esso consista in un'attività *semplessa* (Berthoz 2011) in quanto fronteggia la complessità attraverso strategie rapide ed efficaci ma finalizzate alla formazione del nuovo Cittadino europeo… competente.

L'EAS come forma di documentazione

di Sergio Vastarella, isegnante di scuola primaria

Il termine documentazione rappresenta per gli insegnanti, nella terminologia professionale comunemente usata, una delle parole maggiormente cariche di un significato non sempre positivo: il poco tempo a disposizione, le incombenze di tutti i giorni e la stanchezza dei docenti spesso rendono la documentazione delle attività didattiche pari a una mera registrazione, utile ai soli fini burocratici, dell'elenco delle varie lezioni svolte in aula. Inoltre, tale operazione viene solitamente eseguita con una certa fatica in quanto si è già consapevoli che non produrrà grandi effetti migliorativi sul proprio lavoro.
L'EAS, per la propria natura di micro-attività basata su micro-contenuto, prevede l'uso di uno schema di programmazione, tanto semplice quanto dettagliato, capace di coinvolgere il docente in prima persona con i propri punti di forza e le proprie fragilità. Questo tipo di programmazione attiva, in cui l'insegnante diventa il regista che stimola e sostiene ogni alunno nel proprio e personale percorso scolastico, promuove naturalmente il bisogno del docente di documentare, in una maniera maggiormente efficace del solito, quanto realmente avvenuto in aula rispetto a ciò che era stato inizialmente programmato.
Nell'EAS l'insegnante prevede situazioni operative in cui gli studenti lavoreranno, da soli o collettivamente, su attività progettuali e in un ambiente dinamico, e dove non saranno esclusivamente costretti ad ascoltare passivamente chi gli sta di fronte. Nella fase operatoria dell'EAS l'insegnante si muove tra i gruppi di lavoro per sostenere e stimolare le attività di tutti gli allievi: in questo modo, nello spazio-classe modificato, acquisisce nuove prospettive che gli consentono di osservare gli studenti da differenti angolature che sono migliori rispetto a quelle offerte dall'impiego di una didattica maggiormente tradizionale.
Ogni docente che usa gli EAS nel proprio lavoro accetta di mettere in campo una grande quantità di energie e di risorse. Progettare un EAS significa individuare, o realizzare, determinati materiali da condividere online (o stampati) con i propri alunni, preparare lo schema di lavoro, il Framework concettuale, seguire le attività di gruppo in aula, sostenere i processi di riflessione metacognitiva e di auto-valutazione degli allievi.
L'EAS è un modello didattico innovativo capace di intercettare le sensibilità e le propensioni di tutti quei insegnanti che, con grande forza e coraggio, desiderano offrire ogni giorno un servizio più efficace e meglio contestualizzato nelle società evolute del terzo millennio. Inoltre, l'EAS non pone particolari vincoli didattici: può essere utilizzato in precise situazioni scelte dagli insegnanti, come singolo episodio, oppure è anche possibile pensare di usare una successione di EAS concatenati magari per realizzare qualche particolare percorso didattico.

Alcune strategie di documentazione

Durante l'Anno Scolastico 2013/14 sono state condotte (da chi scrive) tre attività sperimentali EAS riguardanti l'insegnamento della matematica, della storia e della geografia, nelle scuole primarie di Faver e Cembra (Tn) appartenenti all'Istituto Comprensivo di Cembra. La scelta delle classi non è stata casuale e chi scrive è la stessa persona che ha condotto tali attività co-

me dottore di ricerca della Libera Università di Bolzano e che, in anni precedenti, era stato uno degli insegnanti di classe dei bambini successivamente coinvolti nelle attività pilota. Si è scelto di sviluppare tali sperimentazioni pilota, che serviranno poi come base di informazioni per future ricerche, in quelle determinate classi per la disponibilità delle colleghe coinvolte (Bruna Lona, Luisa Leonardelli e Marina Gottardi che ringrazio sinceramente) e per la conoscenza diretta tra lo sperimentatore e i gruppi di bambini. Nello stesso periodo, e nello stesso progetto di ricerca-azione pilota, sono stati sviluppati altri due percorsi sulla didattica per EAS riguardo all'insegnamento della lingua inglese. Queste ultime due attività si sono svolte, con le classi IIIB e IIID della Scuola Secondaria di Primo Grado di Cavalese (Tn), grazie alla proficua collaborazione con la professoressa Michela Gottardi (che pure ringrazio). Per documentare tali attività sperimentali EAS sono stati utilizzati due differenti sistemi: il primo metodo, più vicino al mondo della ricerca che a quello della scuola, ha previsto l'uso di un diario di bordo molto analitico. Il secondo metodo, maggiormente rivolto alla riflessione del docente e degli alunni su quanto avvenuto in aula, ha previsto l'integrazione a posteriori, nelle pagine della piattaforma usata, di materiali e commenti sull'attività svolta.

Il diario di bordo

Questo modello prevede l'impiego di una tabella a sei colonne: nelle prime tre, da sinistra, sono inseriti i dati di contesto, mentre nelle ultime tre le informazioni relative allo svolgimento dell'attività. Di seguito viene presentato un piccolissimo estratto del diario di bordo realizzato dopo l'attività EAS di storia svolta nella classe IV della scuola primaria di Faver (Tn) il 15 Ottobre 2013.

Operare mediante il diario di bordo significa lavorare in classe avendo cura di avere sulla cattedra un'agenda aperta, oppure un pc o un tablet accesi, su cui annotare velocemente tutte le informazioni utili possibili. Questo strumento, che deriva dall'approccio etnografico di ricerca, permette di raccogliere una grande quantità d'informazioni oggettive su quanto avvenuto in aula. Per fare in modo che il diario risulti fedele alla realtà è necessario compilarlo nel minor tempo possibile dopo il termine della lezione, sfruttando gli appunti raccolti e la memoria.

Con questa tecnica, che riguarda solo l'insegnante, si riescono ad ottenere moltissime e preziose informazioni per meglio comprendere, attraverso una riflessione a posteriori sulle stesse, quali siano stati gli effettivi punti di forza e di debolezza dell'attività.

Tabella 1

Data e ora	Presenti	Attività didattica	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni	Note
15-10 ore 10-12	7	Introduzione dell'attività EAS sul Quadro di Civiltà (QdC) Fase anticipatoria: presentazione del QdC	Presenta l'attività nella sezione di classe della Piattaforma (P.) Lancia uno stimolo: invita a scaricare attraverso la Piattaforma il QdC sul Neolitico realizzato dai compagni di scuola l'anno precedente	Si loggano ed accedono alla Piattaforma Gli alunni scaricano ed aprono il file	La procedura non presenta difficoltà

Integrazione delle informazioni nelle pagine della piattaforma usata

Per l'attività sperimentale EAS sull'insegnamento della statistica, svolta nella classe V della SP di Cembra (Tn) tra Febbraio e Marzo del 2014, i bambini hanno potuto lavorare sui pc, a casa e a scuola, ed anche sulla Lim usando la piattaforma digitale Wikispaces – Classroom – Cembramat. L'ambiente è stato organizzato concordando che le pagine contraddistinte dai numeri progressivi (0,1,2, …) ospitassero i materiali e i link esterni a disposizione degli alunni, e quelle con le lettere dell'alfabeto (A,B,C, …) l'ordine delle lezioni. In queste ultime venivano inseriti, prima di ogni incontro, i punti chiave dell'attività che gli alunni avrebbero visto in aula e, una volta conclusasi la lezione, le immagini dei materiali realizzati (schemi, grafici, tabelle, …), alcune precisazioni o commenti su quanto svolto e i materiali/stimolo per la lezione successiva. Questa strategia si è rivelata molto utile per consentire ai bambini presenti di ritornare a posteriori sull'attività svolta ripercorrendola, a quelli assenti di recuperare il contenuto della lezione, e al docente di documentare tutte le attività svolte.

In conclusione

Con queste brevi riflessioni si è voluto richiamare l'attenzione sulle difficoltà e sull'importanza di realizzare un'efficace documentazione delle attività didattiche che ogni giorno sono sviluppate in aula. L'EAS, micro-attività di micro-contenuto, rinvia certamente all'idea di una didattica sviluppata per competenze e a quella del curricolo breve. Lavorare sulle competenze significa scegliere pochi contenuti da sviluppare in maniera approfondita nel corso di ogni Anno Scolastico. In questo modo i percorsi didattici affrontati, motori della maturazione di competenze disciplinari e trasversali nei discenti, si configureranno come eventi esperiti, vividi ricordi nelle menti degli alunni, capaci di rappresentare utili bussole per la gestione e la rielaborazione delle nuove conoscenze che nella vita s'incontrano.

Programmare per EAS, singoli o concatenati, significa avere, successivamente, a disposizione l'archivio completo di quanto progettato per le attività che, assieme alle registrazioni di ciò che è stato fatto e di come i diversi processi si siano svolti, andrà a costituire una preziosissima documentazione didattica. Questo eccezionale materiale si trasformerà infine nelle tessere del mosaico professionale di ogni docente che nell'ottica delle comunità di buone pratiche, potrà essere confrontato e condiviso con quello degli altri colleghi. In questo modo ogni insegnante potrà accumulare un vero e proprio tesoro di esperienze da rielaborare, ripensare e rimettere in campo riadattate rispetto alle esigenze delle nuove classi che incontrerà.

SIM KIT

di Paola Amarelli, dirigente scolastico

La cassetta degli attrezzi dell'insegnante

Il KIT di SIM. Anzi, SIM KIT: così abbiamo voluto chiamare lo spazio della rivista nel quale raccogliere e presentare le esperienze e i percorsi didattici delle classi.

Perché KIT?

Perché, almeno nelle intenzioni, vuole proprio essere una sorta di *cassetta degli strumenti* nella quale gli insegnanti possano cercare e trovare esemplificazioni e suggerimenti utili alla *costruzione* delle attività da proporre agli allievi nel corso dell'anno.

Si tratta quindi di proposte per il *lavoro di progettazione* dei docenti che, come prevedono le *Indicazioni nazionali*, individuano e attivano, "a partire dal curricolo di istituto, le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con particolare attenzione all'integrazione fra le discipline".

Un nuovo modo quindi di affiancare la comunità professionale che, assumendo e contestualizzando le stesse Indicazioni nazionali, "è chiamata a elaborare specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale, con le scelte della comunità scolastica e con l'identità dell'istituto scolastico in cui operano".

In SIM KIT, dunque, gli insegnanti potranno reperire sollecitazioni e proposte *funzionali* alla predisposizione del curricolo di scuola e di classe.

Le singole attività (schema 1), risolvendosi in trattazioni di argomenti unitari e fondati sull'esperienza, e organizzate come *Episodi di Apprendimento Situati* (EAS), saranno sviluppate con riferimento al *Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione*, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina e alle modalità di verifica e di valutazione.

Schema 1

ATTIVITÀ **EAS (episodio di apprendimento situato)** classe…		
▪ PROFILO DELL'ALUNNO ▪ COMPETENZE ▪ TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE ▪ OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	▪ **TITOLO** è il principio organizzatore, l'idea centrale dell'attività proposta ▪ **ARGOMENTO / CONTENUTI** che si intendono sviluppare, mutuati dalle discipline e funzionali al raggiungimento degli obiettivi didattici da perseguire.	▪ MODALITÀ E STRUMENTI DI VERIFICA E DI VALUTAZIONE ▪ RUBRICA DI VALUTAZIONE

La descrizione delle singole attività comprenderà la presentazione e la progettazione delle tre fasi (schema 2) richieste per la realizzazione dell'EAS[1].

Il *focus* è dunque posto sulla pratica didattica e sulle competenze progettuali degli insegnanti (*lesson planning*), con lo scopo di fornire indicazioni per orientare l'attività di progettazione didattica e di superare la logica lineare/sequenziale della programmazione per obiettivi.

I docenti, attraverso la realizzazione delle proposte (EAS), avranno modo di consolidare e approfondire la conoscenza dei contenuti della disciplina (secondo il criterio dell'essenzialità e della significatività) mediante la ricerca e la sperimentazione di adeguate modalità relazionali e comunicative e di efficaci e innovative strategie metodologiche.

Le attività didattiche si concretizzeranno in *micropercorsi* all'interno della programmazione mensile di ciascuna classe della scuola primaria e proporranno, in maniera progressiva, il passaggio dal sapere solitamente codificato dalla scuola e dall'insegnante a un sapere che verrà *scomposto, ricomposto e fatto proprio dall'allievo* sulla base della propria comprensione e riorganizzazione; la finalità ultima è di avviare i bambini

[1] Per approfondire la metodologia proposta (EAS) si rimanda alla lettura degli articoli presenti nella sezione Zoom

Schema 2

FASE ANTICIPATORIA	FASE OPERATIVA	FASE RISTRUTTURATIVA
Presentazione della situazione stimolo e della consegna che viene fornita alla classe.	Predisposizione della microattività di produzione. È il cuore dell'EAS, consiste nella richiesta di risolvere il problema e di lavorare sulla situazione stimolo attraverso la produzione di un contenuto.	Consiste nel dire cosa abbiamo fatto riguardo a ciò che è accaduto o realizzato nei due momenti precedenti. Si torna sui processi attivati e sui concetti fatti emergere per sottoporli a riflessione, facendo così raggiungere alla classe la consapevolezza di quanto acquisito, fissando gli aspetti più importanti, che meritano cioè di essere ricordati.

a una maggiore *autonomia* nell'apprendimento e allo sviluppo di *competenze* stabili.
L'articolazione delle proposte e la scelta dei contenuti (una ogni mese per ciascuna classe) mireranno, oltre all'acquisizione di conoscenze e abilità, alla promozione e allo sviluppo di *processi metacognitivi* indispensabili perché gli alunni possano continuare ad apprendere a scuola e nei diversi contesti di vita.
Pertanto, in SIM KIT gli insegnanti troveranno:

- la descrizione di un EAS al mese per ciascuna classe, con relativo materiale didattico e istruzioni per l'impiego con gli allievi;
- la rubrica di valutazione riferita 1) ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e 2) alle competenze europee promosse dall'EAS e indicate nel profilo dell'allievo.

Dagli EAS ai traguardi di sviluppo

L'insieme degli EAS realizzati nel corso dell'anno, all'interno del curricolo, potranno costituire le esperienze di apprendimento significative e indispensabili per il raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, previsti dalle *Indicazioni nazionali*.
Non meno importante sarà lo spazio dedicato al *confronto* e alla *condivisione* di materiali realizzati dagli insegnanti stessi.
L'auspicio è di poter avviare percorsi di lavoro ed esperienze di *confronto*, affinché la riflessione proposta da SIM possa produrre effetti positivi per tutti gli altri momenti dell'azione educativo-didattica e possa promuovere ricerca e innovazione nello svolgimento del lavoro in aula – fino alla costituzione (perché no?) di comunità di pratica.

Risorse

E. Affinati, **Elogio del ripetente**, Mondadori, Milano 2013
A. Berthoz, **La semplessità**, Codice Edizioni, Torino 2009
M. Castoldi, **Valutare le competenze. Percorsi e strumenti**, Carocci Editore, Roma 2009
P. Francastel, **Guardare il teatro**, Mimesis, Milano 2005
J.G. Geake, **The brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom**, Open University Press, London 2009
D. Laudrillard, **Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology**, Routledge, London 2012
P.C. Rivoltella, **Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende**, Raffaello Cortina, Milano 2012
P.C. Rivoltella, **Fare didattica con gli EAS**, La Scuola, Brescia 2013
P.C. Rivoltella - P.G. Rossi, **L'agire didattico**, La Scuola, Brescia 2012

classe prima	classe seconda	classe terza	classe quarta	classe quinta
Attività strutturata come EAS Materiali Istruzioni per l'uso	Attività strutturata come EAS Materiali Istruzioni per l'uso	Attività strutturata come EAS Materiali Istruzioni per l'uso	Attività strutturata come EAS Materiali Istruzioni per l'uso	Attività strutturata come EAS Materiali Istruzioni per l'uso
Rubrica di valutazione	Rubrica di valutazione	Rubrica di valutazione	Rubrica di valutazione	Rubrica di valutazione
RACCOLTA E CONDIVISONE DI MATERIALI PRODOTTI DALLE SCUOLE E DAI DOCENTI				

Le linee programmatiche

di Mario Falanga, Libera Università di Bolzano

Il ministro Stefania Giannini, il 27 marzo e l'1 aprile, rispettivamente nella 7ª Commissione del Senato e nella 7ª Commissione della Camera, ha comunicato le *linee programmatiche* del suo Dicastero.
La prima parte del suo intervento è dedicata all'Università, la cui vita organizzativa è stata resa piú complessa dalla riforma del 2010 (legge n. 240). La seconda parte interessa il sistema scolastico; di seguito trascrivo i punti salienti del resoconto del suo intervento nelle Commissioni.

L'istruzione al centro dell'agenda politica del Paese

Il ministro, con un'insolita enfasi, rivendica all'attuale Esecutivo di aver posto al centro dell'agenda politica del Paese, e per la prima volta nella storia della Repubblica, l'istruzione, «sulla base di una scelta non casuale ma coerente con una precisa visione della società italiana.
Nel presupposto che il sistema educativo diventi la leva più efficace per lo Stato e per i cittadini, giudica infatti prioritario perseguire gli obiettivi di crescita civile, sviluppo economico ed equità sociale».
Come dire che i ministri che l'hanno preceduta erano «in tutt'altre faccende affaccendati» (G. Giusti)?
Continua poi affermando che la scuola è afflitta da «un precariato stabile ma non stabilizzato che determina una sorta di "guerra tra poveri" e legittima un elenco inesauribile di rivendicazioni».
L'obiettivo politico necessario per affrontare il problema è a suo avviso il riassorbimento dei precari, fermo restando che, in un'ottica di lungo periodo, devono essere banditi solo concorsi a cattedra.
Sarebbe stato interessante conoscere il pensiero del ministro sulle cause del fenomeno del precariato, riconducibili a mio avviso a stratificazioni legislative caratterizzate da formidabili contorsioni giuridiche; esiste una duplice responsabilità: quella del Parlamento che ha legiferato male, senza una visione d'insieme, ma anche dei ministri dell'istruzione che non hanno promosso progetti legislativi funzionali alla soluzione del problema.

I quattro principi ispiratori

Ha quindi dichiarato, descrivendoli, i quattro principi ispiratori della propria azione di Governo: la *semplificazione*, la *programmazione*, la *valutazione* e l'*internazionalizzazione*.
Semplificazione: «evidenzia la necessità di resistere alla tentazione dell'ipertrofia normativa, reputando più opportuno concentrarsi sull'attuazione di provvedimenti già approvati e ridurre gli spazi di incertezza». Affermazione stucchevole: è un classico delle lamentazioni.
Programmazione: «occorre … dotarsi di un orizzonte temporale e finanziario per dare soluzioni strutturali ai diversi problemi, senza rincorrere continuamente le emergenze, in ossequio al principio della programmazione». Affermazione semplicistica: bisogna dire su quali punti s'intende procedere con una programmazione preventiva; a parte che le emergenze nascono a volta spontanee e inaspettate dal tessuto sociale.
Valutazione: sul tema, il ministro «pone l'accento sulla esigenza di ridurre i controlli ex ante privilegiando la valutazio-

ne ex post, con l'effetto di assegnare risorse in base ai risultati». Ricordo che in un sistema scolastico venato di autonomia funzionale, la valutazione è sempre *ex post*.

Internazionalizzazione: il ministro Giannini «enfatizza il principio dell'internazionalizzazione, in quanto un sistema aperto alla competizione e alla comparazione» che «genera maggiore qualità sul piano didattico, scientifico e strutturale».

Formare le coscienze dei cittadini di domani

Delinea quindi il ministro gli indirizzi programmatici in materia di scuola, assumendo da subito «l'impegno a lavorare in modo che *la scuola torni a formare le coscienze dei cittadini adulti di domani*, che i dirigenti scolastici siano sostenuti nel loro compito direttivo e di supporto agli insegnanti, e che questi si sentano spalleggiati nel loro ruolo di formazione diretta degli alunni».

Desidero soltanto ricordare che lo Stato non ha una dottrina da trasmettere (il nostro è uno Stato laico e pluralista, non etico né docente); istituisce scuole in un sistema pubblico integrato ma non istruisce; le scuole autonome provvedono all'istruzione; ed ancora che lo Stato non è titolare di una linea di *indirizzo politico dell'istruzione* da conferire al servizio scolastico e di cui rispondere attraverso i ministri *pro tempore*. Il sistema scolastico è un *servizio pubblico* peculiare, non assimilabile ai servizi o ad altre funzioni dello Stato e pertanto non è possibile «governarlo come l'amministrazione di qualsiasi altro ministero», perché la scuola non è mera gestione amministrativa di un servizio né funzione pubblica.

Emergenze

L'intervento del ministro passa quindi a considerare le gravi emergenze cui dare una soluzione, e menziona il caso dei 24.000 lavoratori ex LSU impiegati nei servizi di pulizia delle scuole; cita il personale ATA, nei confronti del quale è stata risolta la questione delle loro posizioni economiche; ricorda inoltre l'*emergenza dell'edilizia scolastica*, «ricordando che, secondo dati del 2012, oltre 27.000 edifici scolastici sono stati costruiti prima del 1980, che più di 1.400 risalgono ai primi del Novecento e che più di 5.000 sono ospitati in immobili costruiti inizialmente per un altro scopo e pertanto inadeguati».

Governance, testo unico della scuola, contratto, valutazione

Sostiene il ministro che sia essenziale dotarsi ad una *governance* della scuola efficace mediante la revisione degli organi collegiali e che occorra aggior-

nare il *testo unico* sulla scuola, risalente al 1994, per evitare continue stratificazioni normative e garantire la certezza del diritto. Un consiglio non richiesto: mettere in *commissione* per la revisione degli esperti giuristi (amministrativisti) di diritto scolatico.
La legislazione scolastica è infatti materia legislativa tra le piú complesse.
Punta il ministro «alla valutazione dei risultati e dei procedimenti adottati per ottenerli, afferma che ciò è possibile solo dotando il Paese di una scuola moderna nella funzionalità e negli obiettivi e anche nella sua missione fondante. In questo contesto, sottolinea il passaggio da "una scuola per tutti" ad "una scuola *di qualità* per tutti", in cui il momento della valutazione diventa decisivo, considerando peraltro che nell'ultimo decennio sono stati introdotti i *test* INVALSI, in modo da svolgere rilevazioni sull'apprendimento, ed è stata garantita la partecipazione dell'Italia alle rilevazioni internazionali…
Ricorda poi che, dopo più di un decennio, è stato messo a punto uno specifico regolamento sulla valutazione, n. 80 del 2013, di cui si impegna ad assicurare l'applicazione in tutte le scuole a partire da settembre».

Sostiene anche la necessitá di «una riflessione sul contratto degli insegnanti, in modo che la relativa *retribuzione non sia più basata solo sull'anzianità*. Parallelamente ritiene opportuno affrontare le *nuove modalità di reclutamento dei docenti* e valutare, insieme al Parlamento, una modifica del loro status giuridico, unitamente alla predisposizione di *nuove regole per la selezione dei dirigenti scolastici*».
Il ministro si impegna nel «favorire una maggiore sinergia tra pubblico, privato ed enti locali, anche incentivando e – laddove possibile finanziando – i meccanismi delle convenzioni, dove lo standard di qualità del servizio è identico indipendentemente dalla gestione».

Per concludere

Le linee programmatiche enunciate dal ministro S. Giannini sono ambiziose, e diverse sue proposte sono certamente da condividere. Alcune battute finali:

- gli obiettivi proposti sembrano eccedenti rispetto ai tempi di vita normale del Governo;
- sono gli stessi obiettivi che i ministri predecessori alla Minerva si sono prefissi senza successo;
- mancano le risorse e, all'appello, mancano anche altri obiettivi pure urgenti per la scuola italiana.

Le linee programmatiche sono perciò una condivisibile *tavola* di intenti; sará tuttavia necessaria, per rimanere nel tema, una valutazione *ex post* dell'operato del ministro.